

Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (2^e partie)

Modèles constructivistes et constructionnistes et psychologie du conseil

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 deuxième article, « Modèles constructivistes et constructionnistes de l'identité et psychologie du conseil », nous examinerons plusieurs modèles récents de l'identité en soulignant leur intérêt pour les pratiques du conseil et de l'orientation. La caractéristique commune de ces modèles est l'accent mis sur les interactions et les communications avec autrui et sur le rôle joué par les discours sur soi dans la construction de l'identité et dans la pratique du conseil.

Abstract

We are contributing to this special issue about the constructivist and constructionist theories of identity with two articles. In this second article, "Constructivist and constructionist models of identity and counseling psychology", we shall examine several recent models of identity, stressing their importance to the practice of counseling and guidance. The common characteristic of those models is the focus on the social interactions and the communication with others, and on the part given to one's life narrative in building one's identity and practicing counseling.

MOTS-CLÉS : styles identitaires, compétences identitaires, formes identitaires, conseil, expérience biographique.

KEYWORDS: *identity styles, identity competences, identity forms, counseling, biographic experience.*

Introduction

La transformation du monde du travail vers la complexification, l'abstraction et la globalisation a bouleversé les façons de penser l'orientation des individus et de pratiquer le conseil d'orientation. Les modèles théoriques et les méthodes du 20^e siècle s'avèrent aujourd'hui inadéquats. Examinons les critiques les plus fréquentes de ces modèles traditionnels dont Campbell et Ungar (2004) dressent une liste que nous reprenons à notre compte parce qu'elle trace en creux les caractéristiques souhaitables pour une alternative. Une première critique récurrente est que les approches traditionnelles du conseil sont réductrices, normatives, décontextualisées et réactives, donc inadaptées face aux enjeux actuels de l'aide à des individus en développement dans un monde du travail en changement. La non-linéarité, les transitions et la négociation caractérisent en effet les vies actuelles : plus de prédétermination stricte du passé ni de logique linéaire dans la progression entre la sortie de l'école et la retraite. Il faut alors préciser les conditions pour une approche du conseil qui soit idiosyncrasique, évolutive, holistique, proactive et sensible au contexte. Deuxième argument critique : la complexité de la vie des individus n'est pas suffisamment prise en compte dans les formes du conseil tel qu'il est pratiqué aujourd'hui. D'une part, la focalisation sur le rôle professionnel occulte la myriade de rôles que l'individu joue dans sa vie et isole donc sa vie professionnelle des autres secteurs de sa vie alors qu'il

faudrait élargir le conseil de carrière à l'aide à la construction de soi. D'autre part, l'approche traditionnelle du conseil a pour visée l'élaboration d'un schème moyen-fin dont les deux termes sont censés correspondre de façon idéale mais, ce faisant, cet objectif néglige la pluralité des trajectoires et des stratégies possibles. Ce qui conduit à préconiser idéalement une approche plus souple et plus ouverte aux différentes possibilités qui s'ouvrent pour le sujet à un moment donné, ainsi que des rencontres de conseil réitérées lors des transitions qu'affronte ce sujet. Troisième argument critique : les valeurs, les intérêts et les aspirations des individus sont considérés comme des composantes personnologiques évoluant en vase clos comme si l'influence des contextes familiaux, communautaires, économiques, de genre, ou ethniques était secondaire sinon négligeable. Quatrième argument critique en forme de mise en garde : aujourd'hui, toute pratique du conseil qui encouragerait un consultant à définir des buts précis et à long terme ne pourrait que générer du conflit, du stress et de l'anxiété. Enfin, dernier argument : considérer comme on le fait communément que l'indécision est un signe d'immaturité ou de déficit peut conduire les consultants à éviter les situations de prise de décision ou à ne prendre ces décisions que sous la contrainte. Alors qu'il serait nécessaire de réfléchir à l'orientation avec un point de vue plus ouvert, plus disponible, leur fonctionnement mental devient limitatif et ils persistent soit dans le non-choix, soit dans le maintien de leur décision, partielle et ponctuelle, jusqu'à ce qu'elle apparaisse clairement problématique.

Notre projet dans cette deuxième partie est d'examiner comment les modèles constructivistes et constructionnistes de l'identité peuvent constituer un changement de perspective dans les pratiques du conseil, pallier les insuffisances ainsi dénoncées des modèles et des méthodes existants et permettre d'aider les personnes à affronter la complexité et l'incertitude des transitions et des trajectoires scolaires et professionnelles. Pour leurs auteurs, s'orienter aujourd'hui, c'est « se construire » tout au long de la vie et la psychologie de l'orientation devient nécessairement une psychologie de la construction de soi.

Constructivisme et styles identitaires : le modèle de Michael D. Berzonsky

Le postulat de Berzonsky (1988, 1989, 1992, 1993, 2003) est que les « individus jouent un rôle, tant dans la construction de ce qu'ils pensent être que de la "réalité" dans laquelle ils vivent. Ce sont les interprétations personnelles des expériences et non les événements en eux-mêmes qui constituent la réalité d'une personne » (2003, p. 239). L'identité est comprise comme une théorie de soi construite par soi, c'est-à-dire une structure conceptuelle composée d'un système de suppositions, de schémas, de *constructs*, de scripts et de postulats relatifs au soi interagissant avec le monde. Cette théorie de soi organise, intègre et donne sens aux informations et expériences marquant le cours de la vie quotidienne. L'efficacité des efforts d'adaptation est contrôlée et évaluée à la lumière des buts et des valeurs de l'individu. Ils peuvent produire des *feedbacks* négatifs (une dissonance) créant le besoin de réviser et d'ajuster la structure identitaire : « un développement identitaire optimal nécessite une interaction continue entre des processus d'assimilation guidés par la structure identitaire existante et des processus d'accommodation visant à modifier cette structure » (Berzonsky, 2003, p. 239).

L'apport original de Berzonsky (1989) est d'articuler à cette approche constructiviste une analyse différentielle et de définir des « styles identitaires » : ses recherches empiriques mettent en évidence que les individus effectuent ou évitent de manière différente les opérations de construction et de reconstruction identitaire. Un style identitaire correspond à une stratégie de résolution de problème ou à un mécanisme de *coping* : chaque individu est capable d'utiliser indifféremment chacun des trois styles mais il aurait un style préférentiel. Trois styles identitaires ont ainsi été distingués : informationnel, normatif et évitant-diffus.

1. Le *style informationnel* implique la recherche d'informations et de solutions à des problèmes, une exploration active, un engagement flexible et une estime de soi élevée. Les individus « informationnels » adoptent une attitude sceptique à propos de leurs théories de soi, ils recherchent, traitent et évaluent des informations qui peuvent les conduire à réviser leurs théories de soi. Ouverts à l'expérience, ils manifestent un besoin de développer leurs connaissances, d'avoir une vue articulée des choses et de

créer un sens de soi cohérent et évolutif. Ils tendent à adopter une vue constructiviste du monde et d'eux-mêmes et à définir leur identité en termes d'éléments personnels (valeurs personnelles, buts, normes, schémas de soi, etc.).

2. Le *style normatif* fonctionne dans l'imitation et la conformité. Il suppose une faible ouverture d'esprit, un engagement dogmatique et rigide, des conceptions de soi stables et une absence d'exploration. Confrontés à des décisions importantes, ces individus ont tendance à rechercher des conseils auprès de figures d'autorité. Ils tendent donc à se conformer aux attentes des personnes significatives à leurs yeux. Peu tolérants à l'ambiguïté, ils répugnent à considérer les informations pouvant menacer certains aspects centraux de leur système de soi – comme leur système de valeurs par exemple. Ils s'efforcent de protéger et de défendre leurs concepts actuels de soi, notamment par la formation de stéréotypes et par des distorsions cognitives. Ils ont une vue mécaniste du monde et pensent que ce qu'ils sont est déterminé par des facteurs environnementaux et sociaux. Ils tendent donc à définir leur identité de manière sociale en faisant référence à des attributs renvoyant à des collectifs (religion, famille, communauté, pays, etc.).

3. Le *style diffus-évitant* est caractérisé par une faible anticipation et par des stratégies basées sur les émotions. Il est associé à un faible niveau d'engagement, à une estime de soi faible et à des conceptions de soi instables. Les individus ainsi définis accordent peu d'importance à leur futur et aux conséquences à long terme de leurs choix. Ils peuvent s'engager dans des formes d'exploration désorganisées et hasardeuses. Ils évitent de faire face à leurs conflits et à leurs problèmes personnels et peuvent s'adapter temporairement à des situations spécifiques sans pour autant s'engager dans la révision de leur structure identitaire. Ils conçoivent le monde comme donné : préformé et prédéterminé. Ils tendent à manifester des conduites de procrastination, à déployer des tactiques de contrôle de soi et des impressions produites sur autrui. Leur *locus* de contrôle est plutôt externe. Peu soucieux de modifier leur soi intime et privé, ils se définissent en termes d'attributs de soi sociaux (réputation, popularité, impression faite sur les autres, etc.).

Berzonsky postule et confirme les liens entre styles identitaires et stratégies de décision pour une population d'étudiants (Berzonsky & Ferrari, 1996) : les étudiants « informationnels » sont les plus efficaces, les « diffus-évitants » le sont le moins, le groupe des étudiants « normatifs » se situant entre les deux précédents et ceci indépendamment de la variable efficacité intellectuelle. Plus récemment, Berzonsky et Kuk (2005) démontrent des liens entre style identitaire, maturité sociale et réussite universitaire : les étudiants définis comme « informationnels » obtiennent des scores plus élevés que les deux autres groupes sur des échelles d'indépendance, d'autonomie et d'assurance ainsi que sur les performances universitaires. Les « diffus-évitants » sont peu réalistes dans leurs informations et dans leurs projets de carrière, et moins stables dans les relations avec leurs pairs.

Si l'objectif des pratiques sociales de l'aide à l'orientation est d'améliorer l'efficacité des démarches personnelles de recherche d'informations et de prise de décision, il faudrait diversifier les interventions en fonction des populations ciblées. En milieu scolaire ou universitaire par exemple, la démarche consisterait à constituer des groupes homogènes quant au style identitaire et à définir l'intervention éducative jugée la plus efficace pour chacun : ainsi, si une méthode séquentielle et planifiée d'apprentissage de la prise de décision bénéficie plus aux sujets de style informationnel, une approche fondée sur l'expérience intime pourrait mieux convenir aux sujets de style diffus-évitant. Mais on pourrait aussi enrichir le répertoire de stratégies décisionnelles d'un individu en sollicitant d'autres façons de réagir à l'information sur soi-même et en le faisant réfléchir à sa propre façon de réagir aux différents types d'information : celle qui est positive et celle qui ne l'est pas, celle qui est consonante et celle qui ne l'est pas, celle qui vient des parents, celle qui vient des professeurs ou des supérieurs hiérarchiques, celle qui vient des pairs.

Construction et compétences identitaires : le modèle de William M. Kurtines *et al.* (1992)

Proche de la perspective constructiviste de Berzonsky, celle de Kurtines *et al.* (1992), également inspirée par les travaux de Kelly (1955), se caractérise par l'importance accordée aux compétences des individus à résoudre des problèmes et s'inscrit dans la suite de ses propres travaux sur le développement moral, le contrôle de soi, et le sens de la responsabilité et de l'intégrité morale. Dans ce modèle, l'individu est actif dans le choix des alternatives identitaires disponibles, il est producteur et responsable de ses choix de vie et de leurs conséquences quant à son propre développement et à la promotion de la société ; la société offre quant à elle des opportunités de développement cognitif et psychosocial et sollicite des compétences pour effectuer des choix de vie ou résoudre des dilemmes moraux. Quand les individus ou les institutions ne remplissent plus leur rôle, les identités sont menacées : la réciprocité de la relation individu-société favoriserait donc le développement de l'identité.

Pour Kurtines *et al.*, l'identité critique est ainsi un sens de soi co-construit dans l'interaction individu-société, constamment réévalué par la réflexion et l'argumentation, et dont les choix et leurs conséquences sont constamment sous le contrôle du sens de la responsabilité et de l'intégrité de l'individu. Le principal apport de ces auteurs est d'avoir défini et mis en évidence un ensemble de compétences propres à promouvoir le développement identitaire :

1. La créativité permet ainsi à l'individu d'être innovant et inventif et de générer des solutions et des alternatives pour les choix d'orientation et de vie au cours du processus d'exploration des possibles.
2. La suspension du jugement lui permet d'envisager une multiplicité d'alternatives face à un choix difficile, d'évaluer le pour et le contre de chaque alternative sans se fixer sur l'une d'elles.
3. Le jugement critique permet enfin d'adopter une réflexion et une évaluation critique face aux problèmes rencontrés et aux solutions envisagées. Ce jugement critique suppose aussi la capacité d'argumenter et de justifier des solutions alternatives même si elles n'apparaissent pas a priori plaisantes.

L'entretien individuel de conseil avec un consultant tout comme les séquences collectives d'éducation à l'orientation peuvent être ainsi constitués de phases sollicitant la créativité, l'examen des alternatives et le jugement critique.

« Se faire soi » : la théorie constructiviste de l'identité de Jean Guichard

« Se faire soi » est l'étape actuelle d'une trajectoire théorique constructiviste qui s'est élargie progressivement des représentations professionnelles (Guichard, 1988) vers les projets d'avenir (1993) puis vers l'économie identitaire des sujets (2003, 2004).

Le monde « conçu » des professions et des formations – les raisonnements, les catégorisations, mais aussi les images mentales afférentes à ces cognitions et les affects qu'elles suscitent – est structuré par des lignes de force et des hiérarchies étroitement dépendantes des situations présentes, et notamment scolaires, des adolescents. Le monde social existe à la fois comme « monde extérieur » structuré et comme « monde intérieur » structurant : les intentions d'avenir se cantonnent alors finalement à ce qui est le plus familier et le plus probable. L'auteur réélabore le concept sociologique de « formes identitaires » proposé par Dubar (1998)¹ en lui donnant un substrat psychologique cognitif, le système interne des cadres cognitifs identitaires (représentations, schèmes, scripts, constructs etc.) qui organise la vision que le sujet se fait du monde et de lui-même. L'individu n'a pas immédiatement conscience de ces structures mentales qui lui permettent cependant de se représenter, de juger, d'agir, etc., dans la vie quotidienne. Dans cette perspective, une forme identitaire correspond à la représentation d'une personne (soi-même ou autrui) en référence à l'un de ces cadres cognitifs identitaires. Un jeune peut ainsi s'imaginer devenir « ingénieur » (c'est-à-dire s'anticiper dans la forme cognitive identitaire de

l'ingénieur) en référence au cadre cognitif de l'ingénieur. Ce cadre correspond à la combinaison de différents attributs (par exemple « un métier où il faut être bon en sciences », « un métier où l'on conçoit des choses ») ayant différentes propriétés, par exemple, des valeurs par défaut (ainsi, s'agissant de l'attribut genre, « plutôt un métier d'homme »). Les cadres cognitifs forment un système. Le système des cadres cognitifs identitaires d'un individu donné correspond à l'organisation dans sa mémoire de l'offre identitaire de la société où il vit, telle qu'il l'a constituée mentalement en fonction de son histoire personnelle et de la place qu'il occupe dans l'espace relationnel et social. Ce système n'est pas figé, mais évolue en fonction des interactions et interlocutions de l'individu. Par ailleurs, celui-ci s'approprie (au sens fort de faire sien : d'adapter à soi-même) certains de ces cadres pour se construire dans certaines formes identitaires subjectives : des formes dans lesquelles il se reconnaît, dans un certain contexte où il se conduit, agit et dialogue alors d'une manière déterminée (en référence au cadre cognitif tel qu'il se l'est approprié et au contexte de son actualisation). Pour un individu donné, certaines formes identitaires sont ainsi valorisées, d'autres sont dévalorisées : certaines correspondent à des rêves d'être « ainsi », d'autres à des refus d'être « ainsi ». Au cours des interactions, notamment des dialogues avec autrui, mais aussi des réflexions sur soi, dialogiques d'une autre façon, le soi se cristallise dans certaines de ces formes.

Reste à savoir dans quel dynamisme s'inscrit ce processus qui conduit le sujet à « se faire soi ». Guichard postule qu'il s'agit d'un double processus de réflexivité dont l'origine est une tension entre deux types fondamentaux de réflexivité constitutifs du psychisme humain : il nomme le premier « réflexivité duelle de l'anticipation de soi en miroir » et le second « interprétation dialogique trinitaire de la personne ». Le premier renvoie à ce moment fondateur du développement du sujet humain selon Lacan, au cours duquel l'enfant anticipe son unité subjective dans l'image de lui-même que lui renvoie le miroir. Cette expérience primordiale produit un sentiment d'unité de soi conçue qui unifie le présent du point de vue de la perspective future qu'elle constitue dans le même mouvement. Lacan décrit cette expérience comme la matrice à la fois de l'unification de soi (conçue donc comme l'effet en retour dans le présent de cette unité de soi, c'est-à-dire de ce désir d'être cette image de soi) et des futures identifications aux images d'autrui. L'image anticipée de soi comme être unifié se trouve ainsi dans la position qu'occupera le « je » lorsque l'enfant parlera. Se trouve ainsi constitué un processus réflexif fondamental « tel qu'un “je” à venir (l'image du miroir) produit une synthèse unificatrice de la multitude des expériences passées » (Guichard, 2004, p. 517). L'auteur rapproche ce processus réflexif de celui que décrit James pour qui le « je » est une activité continuée de synthèse réflexive de soi, « un flux de pensée se ressaisissant » constamment. Quant à l'interprétation dialogique trinitaire de la personne, elle renvoie notamment à l'élaboration théorique de Jacques selon laquelle l'activité fondatrice du sujet humain est l'activité de communication : « au commencement est la relation » (Jacques, 1982), c'est d'elle qu'émerge la conscience et non l'inverse. La relation d'interlocution détermine trois positions : le « je », le « tu » et le « il » puisque *je* peux parler aux autres en disant *moi*, l'autre me parle comme à un *toi*, comme il peut parler de moi en disant *lui*. C'est de cette relation trinitaire primordiale qu'émerge la personne : « la personne se définit par cette circulation constante entre les trois positions » (Guichard, 2004, p. 528). Par rapport à la réflexivité duelle du « je-me » face au miroir ou au semblable, la réflexivité trinitaire du dialogue introduit un tiers et donc la possibilité de confronter son point de vue au point de vue de l'autre : du « tu » avec lequel le « je » entre en dialogue, du « il » dont on parle, ou du « il » que « je » peut être quand d'autres parlent de moi. En ce sens, l'interprétation dialogique de soi est la forme *a priori* de la conscience de soi et la réflexivité est le processus indéfiniment continué de personnalisation.

De cette élaboration constructiviste découlent logiquement – ce qui ne signifie pas pour autant que la tâche soit facile – l'objectif et la méthode de l'entretien de conseil². L'objectif est de repérer (de « cartographier » selon Guichard) les contenus mentaux, c'est-à-dire ces formes identitaires passées, présentes ou anticipées dans lesquelles le consultant s'imagine et se définit. Les analyses d'entretiens adolescents font effectivement « apparaître » ces figurations imaginaires de l'intention ou du projet, entre stéréotypie et foisonnement, entre rigidité et mouvement, dans des représentations quasi filmiques de personnages professionnels ou médiatiques comme dans des fixations obstinées à des modèles ambiants (Dumora, 2000). Une cartographie de ces formes identitaires subjectives apparaît donc nécessaire pour qu'un travail d'anticipation, de sélection, d'évaluation et donc de décision puisse avoir lieu. Du point de vue méthodologique, ce repérage et ce travail critique nécessitent l'engagement du consultant dans un processus réflexif au cours des situations d'interlocution, soit de dialogue en tête à

tête dans le cas de l'entretien individuel, soit de discussion lors de réunions de groupe, d'éducation à l'orientation pour les adolescents par exemple. Dans ce processus réflexif, le consultant peut être amené, guidé en cela par le conseiller ou par les sollicitations de ses pairs, à examiner à partir des différents points de vue du « je », du « tu » et du « il », les raisonnements, les images et les affects qui sous-tendent ou accompagnent les formes personnelles ou professionnelles dans lesquelles il s'identifie.

On peut également rapprocher de ces propositions constructivistes de Guichard nos propres observations qui leur donnent une consistance empirique (Dumora, 1990, 2000) : les adolescents de nos études longitudinales, collégiens, lycéens ou étudiants, dans une « méta-réflexion » sur eux-mêmes, sorte de « volonté consciente » de prendre des distances avec leurs intentions passées ou avec les évaluations de l'école et ses assignations, désignent spontanément leurs préférences antérieures comme des rêves, des illusions, ou comme les effets d'une adhésion révolue aux goûts des autres. C'est probablement le levier possible pour ce décalage critique, constructif et mobilisateur d'énergie, dans la relation de conseil et d'éducation à l'orientation.

La construction biographique de soi : les travaux de Christine Delory-Momberger

Delory-Momberger (2000, 2004) théorise la construction biographique de soi dans le cadre de l'éducation, de la formation et de l'insertion, mais il s'agit bien d'un modèle général de la construction de soi. Proche à bien des égards du modèle de Guichard, celui de Delory-Momberger est dominé par trois types d'analyses : une réflexion historique sur les récits de soi, une analyse de la fonction et des limites de la construction biographique de soi dans les contextes sociaux actuels et, enfin, une description de ce qu'est précisément la « réflexivité biographique » au cœur de la construction de soi.

Un premier ouvrage (Delory-Momberger, 2000) analysait l'apparition et l'évolution des récits de vie et des discours sur soi au cours des siècles : leurs formes, leurs contextes, leurs fonctions. Ce qui éclaire aujourd'hui la façon dont les sociétés actuelles font appel, plus qu'à aucune autre époque, « à l'individualisation et à la réflexivité des conduites et des décisions comme ressorts de leur régulation et de leur productivité » (2004, p. 551). Outre ses propres analyses dans le champ de l'école, de la formation et du travail, Delory-Momberger s'appuie sur les analyses les plus aiguisées des sociétés actuelles : des tensions auxquelles sont soumis les individus de la post-modernité (Beck, 1986), des injonctions à la performance et à la singularité qui leur sont intimées et de leurs effets (Ehrenberg, 1995, 1999), de la désinstitutionnalisation qui les affecte (Dubet, 1995), des contradictions possibles entre leurs expériences socialisatrices multiples (Lahire, 1998), etc. Plus de schéma biographique dominant, plus vraiment de destin collectif, encore moins de destin tout tracé, mais des ensembles de logiques possibles, de trajectoires professionnelles complexes et une déstandardisation du cours de la vie (Vondracek & Porfeli, 2004) : c'est dire que l'offre biographique est à la fois infiniment plus ouverte et diversifiée, mais aussi moins visible et moins cohérente qu'auparavant. « Il faudrait aujourd'hui parler d'*autosocialisation* pour désigner le processus selon lequel les membres des sociétés postmodernes travaillent à leur individuation en recherchant en eux-mêmes les ressources de leur socialisation » (Delory-Momberger, 2004, p. 556).

Pour Delory-Momberger, la dimension socialisatrice de l'activité biographique tient au processus de réflexivité. Que veut-elle dire par là ? Que nous ne pouvons nous saisir des expériences de notre vie que par la médiation des représentations et des mots que nous posons sur elles : médiation des représentations mentales qui donnent des figures à la rétrospection du passé ou à la projection dans l'avenir, ou des significations au vécu présent, médiation des mots, « ces fragments narratifs qui constituent très souvent le fond de nos échanges quotidiens avec autrui » (2004, p. 553), et enfin, médiation des récits écrits ou parlés, suivis ou parcellaires, destinés à autrui ou gardés pour soi. La réflexivité biographique fonctionne comme une « herméneutique pratique » qui intègre, structure et interprète les situations et les événements du vécu : c'est donc à la fois un processus de subjectivation et un processus de socialisation.

Subjectivation en ce sens que le travail biographique est une attitude fondamentale de l'être humain, une « capacité anthropologique », qui permet de se représenter son existence dans le temps et de

configurer narrativement la succession temporelle de son expérience : « nous ne vivons notre vie qu'autant que nous la biographions, que nous lui donnons, au sens étymologique du terme, la forme d'une écriture » (Delory-Momberger, 2004, p. 552). Très inspirée par les propositions de Ricœur dans *Temps et récit* (1983), l'auteur explique que parce que nous faisons le récit de notre vie, nous faisons de notre vie une « histoire » avec des personnages, des épisodes et des intrigues. Processus de socialisation en ce sens que l'individu ne peut saisir le social qu'en le rapportant à sa propre histoire et à ses propres expériences, qu'en construisant le monde intérieur du monde extérieur (Alheit & Dausien, 2005). La construction de l'identité est donc cette « co-élaboration de soi et du monde social » (Delory-Momberger, 2004, p. 557). On pourrait donc dire que ses propositions sont indissociablement constructivistes et constructionnistes puisque « l'activité biographique accomplit ainsi une double et complémentaire opération de subjectivation du monde historique et social et de socialisation de l'expérience individuelles : elle est à la fois et indissociablement ce par quoi les individus se construisent comme êtres singuliers et ce par quoi ils se produisent comme êtres sociaux » (p. 558).

Le contexte d'interrogation de l'auteur est celui de l'éducation, de la formation et de l'insertion. On peut donc en saisir la portée par simple translation pour le conseil de carrière. Retenons ainsi que « [...] la manière dont les individus biographient leurs expériences et, au premier chef la manière dont ils intègrent dans leurs constructions biographiques ce qu'ils *font*³ et ce qu'ils *sont* dans leur famille, à l'école, dans leur profession, en formation continue, est partie prenante du processus de formation » (2004, p. 559). La signification qui est ainsi allouée aux expériences scolaires, notamment en termes d'identité (ce que les élèves *font* et *sont* surtout dans le contexte scolaire), en termes de signification des tâches d'apprendre, de logique des cursus ou de fonction de l'école, détermine largement les intentions d'avenir. Mais ceci est vrai de toutes les activités de formation tout au long de la vie. Pour l'auteur, le travail de réflexivité et de subjectivation qui s'engage dans toute activité biographique participe à la constitution d'une signification de soi et d'un projet de soi au sein de l'espace social. Notons cependant, et ceci avec beaucoup d'intérêt en cette période actuelle de montée du « précaire » (2007, p. 11) et de réflexions politiques conflictuelles sur le monde du travail, le paradoxe que souligne l'auteur dans cet article très récent entre des politiques de l'insertion marquées par la surveillance budgétaire et des injonctions à la responsabilisation individuelle, entre la temporalité longue qu'impliquent la maturation d'un projet et la réflexivité identitaire d'un individu et l'immédiateté « des intimations du management de soi » (p. 10) auxquelles il est soumis et des exigences de la rentabilité économique. L'auteur termine par une interrogation qui nous concerne fortement dans cet article : les projets identitaires qu'il serait possible d'investir biographiquement peuvent-ils se réduire aux programmes et aux objectifs liés aux flux des marchés et de la gestion comptable ? C'est la question perpétuelle au sein de la communauté des conseillers d'orientation psychologues, mais elle se trouve exacerbée aujourd'hui par le contexte dans lequel ils agissent, à l'interface de l'école et de l'emploi.

Les mots de l'expérience et les récits de soi, principes constructionnistes pour le conseil : Cathy Campbell et Michael Ungar

L'article de méthodologie professionnelle de Campbell et Ungar (2004) pour le conseil de carrière est fondé théoriquement sur le constructionnisme social de Gergen. Ces auteurs font aussi de nombreuses références aux réflexions théoriques et méthodologiques afférentes aux thérapies familiales, champ « travaillé » depuis plus longtemps que celui du conseil de carrière par ce renouvellement théorique.

Campbell et Ungar revendiquent une inscription clairement constructionniste et leur idée essentielle est que le monde n'est pas objectivement connaissable et déterminé : notre compréhension du monde est le résultat des discours sociaux, des conversations et des interactions auxquels nous participons. On est effectivement très proche des assertions de Gergen (1999/2001) pour qui la réalité est co-construite dans l'expérience avec les autres et par le langage utilisé collectivement pour décrire cette expérience. Ou, selon Foucault, nous ne pouvons penser notre expérience et le monde que dans la mesure où le langage que nous co-construisons avec les autres nous donne les mots pour le dire : c'est le langage qui produit la pensée et non l'inverse comme on le croit habituellement. Si les pensées des individus dépendent des mots dont ils disposent pour se décrire ou décrire le monde, acquérir d'autres

mots pour se raconter, et donc pour se penser autrement, cela suppose de nouvelles expériences et de nouveaux contacts. Comme pour Gergen, il n'y a pas pour ces auteurs d'essentialisme du *self*, pas de conscience de soi, pas de personnalité en dehors des relations avec autrui. Pas non plus d'intentions d'avenir ou de projet de vie qui ne soient dépendants des discours que le sujet échange avec autrui. Les histoires qu'on se raconte collectivement sur le passé et le présent sont l'échafaudage sur lequel chacun de nous construit ses projets d'avenir. Et on ne peut pas bâtir un projet d'avenir plein d'espoir si l'histoire que l'on se raconte sur le passé et le présent est une histoire d'échec (Cochran, 1997). Bien que les individus ne se considèrent pas nécessairement comme participant constamment ou adhérant entièrement à ces discours, ces discours collectifs leur imposent la façon dont ils parlent d'eux-mêmes, ils les asservissent d'une certaine façon.

Campbell et Ungar (2004) donnent de nombreux exemples concrets dans le domaine de l'orientation : si, par exemple, il est communément dit dans ces discours collectifs que les astrophysiciens ont un statut social plus élevé que les personnes qui restent à la maison pour élever leurs enfants, des parents qui restent à la maison ne pourront se décrire – et donc se percevoir – que comme des personnes ayant un statut inférieur. Autre exemple évoqué par ces auteurs : si on n'a jamais parlé de soi comme de quelqu'un qui doit aller à l'université, on ne peut éprouver le désir de faire des études universitaires, ni le regret de ne pas en faire. Viennent ensuite les principes constructionnistes qui doivent fonder les pratiques du conseil de carrière. Par analogie avec les thérapies narratives également fondées sur cette conception des liens entre langage et pensée, il s'agit de proposer au consultant de nouveaux mots et de nouvelles façons de penser les événements de tous les jours, d'autres façons d'envisager le monde et le rôle qu'il peut y jouer, et d'autres possibilités d'analyse du contexte. Élargissant le répertoire de mots du consultant, le conseiller propose des processus critiques de déconstruction des discours sur soi : le consultant peut ainsi considérer que ce qu'il perçoit comme le caractérisant n'est que le résultat d'une histoire racontée à un moment donné sur lui-même, une histoire qui peut être contrainte par les conditions contextuelles ou par les discours d'autrui, dans ce contexte-là et à ce moment-là. Interroger le consultant sur ses rêveries et sur ses fantaisies diurnes fait advenir des descriptions de soi moins articulées, moins closes.

Dans cette conception du conseil, le récit de soi est essentiel. Le conseiller peut amener le consultant à prendre conscience de ce qu'il privilégie dans ce récit : un récit de soi est toujours une reconstruction sélective du passé et du présent qui conduit à privilégier une certaine façon d'envisager le futur. Le consultant peut saisir que pour construire une histoire cohérente de soi, il sélectionne (et donc il omet) certains types d'événements passés ou présents et donc certaines formes d'accomplissement possibles dans le futur. L'histoire retenue renforce une certaine vision de soi, aux dépens d'autres visions possibles et donc d'autres engagements possibles pour le futur. Le conseiller peut alors amener le sujet à comprendre que la façon dont il se perçoit et dont il perçoit le monde, des professions par exemple, est tributaire du contexte dans lequel il se situe et des discours qui y sont tenus, et donc à relativiser cette perception. Ainsi, un adolescent peut être amené à prendre conscience qu'une profession donnée – ou un comportement, ou une décision, ou encore une expérience sociale – peut être considérée différemment par sa famille et par ses pairs. Le conseiller peut l'amener à repérer, expliciter et nommer différentes contraintes personnelles ou contextuelles (problèmes financiers, handicaps, préjugés, stéréotypes, croyances) et à prendre conscience de la façon dont ces contraintes peuvent limiter la façon dont le sujet se projette dans l'avenir. Il s'ensuit logiquement l'énoncé de sous-objectifs, voire de guide d'entretien, pour le travail d'explicitation du conseiller en entretien avec le consultant : comment aider le consultant à savoir ce qu'il désire, à explorer ses ressources possibles internes et les ressources de l'environnement social ou familial, à savoir ce qu'il craint ou qu'il rejette, à savoir ce qui s'oppose ou qui limite la réalisation de ses projets, à élaborer l'histoire préférée pour son avenir, à s'approprier cette histoire, ou à renoncer à une histoire peu satisfaisante, à entrer dans l'histoire souhaitée ou à sortir d'une histoire peu satisfaisante.

Discussion-conclusion

A l'issue de la présentation d'une sélection forcément arbitraire de quelques modèles constructivistes et constructionnistes actuels de l'identité, nous examinerons leurs implications sur le « geste professionnel » que constitue la rencontre de conseil avec un consultant. La première observation concerne

la sollicitation de la réflexion – et/ou de la réflexivité – du consultant évoquée par plusieurs des auteurs qui en font même le cœur de la rencontre de conseil. Solliciter la réflexion, soit : mais n'a-t-elle pas toujours été au cœur de la rencontre de conseil ? N'a-t-on pas toujours fait réfléchir les consultants sur leurs intentions, leurs préférences, leurs choix, leurs projets, mais aussi sur leurs difficultés, sur les obstacles et les soutiens qu'ils étaient en mesure de repérer ? Examinons donc ce que ces modèles suggèrent de nouveau. Deux d'entre eux mettent plus particulièrement l'accent sur les structures opératoires mentales de la construction identitaire : Berzonsky évoque les « théories de soi » et Guichard les « formes identitaires » comme la matière même de la construction identitaire et des projets d'avenir. Avec la centration sur ces structures mentales, propositionnelles et/ou figuratives, on comprend mieux ce que peut être la sollicitation, lors de la rencontre de conseil, de la réflexion du sujet : certes, elle porte toujours sur les contenus proprement dits (les intentions, les préférences, les projets), mais elle est aussi censée porter sur les processus mentaux mêmes (les représentations, les cognitions, les images, les opérations et les mises en tension entre ces entités mentales) et sur les affects qui colorent la construction de soi et des intentions d'avenir. Elle est donc à la fois une réflexion et une méta-réflexion, c'est-à-dire une réflexion à la seconde puissance, un système de système, une systématisation de la pensée sur sa pensée⁴, c'est-à-dire une réflexivité. Notons que Guichard parle de « réflexivité » et non de réflexion : le terme de « réflexivité » souligne le pouvoir structurant de l'image, non seulement de soi dans le miroir, mais aussi dans le regard de l'autre. C'est la présence des termes « image », « miroir » et « formes » qui justifie dans le modèle de Guichard l'utilisation du terme « réflexivité ». De ces deux auteurs, Berzonsky et Guichard, c'est certainement ce dernier qui décrit le plus concrètement la rencontre de conseil ainsi construite⁵ avec ses axes directeurs de l'identification, de l'analyse et de la mise en tension des formes identitaires passées, présentes et anticipées : on y voit donc à l'œuvre le processus réflexif et méta-réflexif. Pour appuyer ces propositions pour les pratiques, faisons référence à nos propres travaux empiriques. Nos études longitudinales auprès d'adolescents et de jeunes adultes mettent effectivement en évidence l'avènement progressif de la méta-réflexion chez les adolescents (Dumora, 2000). Les arguments discursifs qui la constituent prennent la forme de prises de distance critique, voire amusée, par rapport à des motivations antérieures désignées désormais soit comme fictions, soit comme croyances immatures, soit comme effets d'appartenance ou simples conformations adolescentes au goût des autres ; mais il s'agit aussi quelquefois de jugements rétrospectifs non plus amusés mais résignés vis-à-vis de rationalisations des seules orientations probables ou de renoncements plus ou moins douloureux (Dumora & Lannegrand, 1999). On peut également solliciter une prise de distance critique des consultants face à des épreuves normalisées, ce qui peut conduire aussi à une approche idiosyncrasique de leurs catégories d'entendement et à leur mise en question. Reprenant les *stimuli* utilisés couramment dans les questionnaires d'intérêts, on peut demander au consultant de procéder à des regroupements personnels qui vont faire apparaître un système de catégorisation parfois fort éloigné des concepts de la psychologie différentielle. De même, les techniques d'entretiens proposées par Tyler (1961) ou l'approche selon la méthode des « construits » de Kelly (1955) peuvent donner lieu à des productions de récits explicatifs des déterminants et des motivations d'un individu. Le rôle du psychologue est alors de lui permettre de préciser ses représentations et surtout de l'aider à ne pas se censurer dans l'expression de celles-ci. Nous avons présenté une étude de cas (Boy, 2005) qui semble aller dans ce sens.

Deuxième remarque suscitée par cette revue de modèles : *l'importance accordée au discours sur soi, sous la forme des récits de vie ou des histoires de vie*. Qu'apporte de nouveau cette insistance ? On est en droit de se poser cette question car il faut bien remarquer que l'hypothèse de la fonction constructive ou reconstructive du discours sur soi, des histoires et des récits de vie est plus que séculaire en psychologie clinique – puisque le dire sur soi est la condition même de possibilité de son exercice. Cette réflexion est consubstantielle à toute épistémologie des théories psychodynamiques. Relevons aussi qu'en sociologie, dès les années 1930, le « biographique » a opéré une médiation entre l'histoire individuelle et l'histoire sociale, rendant ainsi possible une nouvelle démarche qualitative permettant de décrire, comprendre et analyser l'agir en situation (Bertaux, 1997), de saisir les articulations entre les phénomènes objectifs, les déterminations inconscientes et l'expérience subjective dans une forme d'intelligibilité historique où « on examine les rapports entre la vie, dans toute son épaisseur existentielle, et ce qu'un individu peut en dire dans un récit » (de Gaulejac, 2000, p. 135). Il faut signaler aussi que dans le domaine du conseil en orientation, le premier recensement des pratiques inspirées par le courant biographique a été réalisé par Blanchard en 1995 : il distingue deux axes

d'utilisation, d'une part, l'axe de la recherche où les histoires de vie permettent d'étoffer l'étude développementale des intérêts professionnels ou des intentions d'avenir chez les adolescents ou jeunes adultes et, d'autre part, l'axe de la pratique même du conseil où les histoires de vie, les génogrammes et les divers exercices autobiographiques existants permettent aux consultants de construire le sens de leurs expériences passées et de développer ainsi un projet de soi au sein de l'espace social. Le discours sur soi est toujours censé conduire le sujet à des prises de conscience et à de la production de sens.

Dans les modèles présentés dans cet article, le discours sur soi est aussi ce témoin et ce facteur de la construction identitaire, mais il est aussi explicitement conçu comme un levier possible pour un décalage critique et constructif, et mobilisateur d'énergie, dans la relation de conseil et d'éducation à l'orientation. Il ne s'agit plus seulement de retrouver du sens à ses expériences passées, mais bien de prendre vis-à-vis d'elles une position et une distance critiques : *il s'agit de se décaler pour s'affranchir*. Ceci rejoint certaines positions de sociologues actuels : ainsi, pour Touraine (1992), se décaler, c'est être capable de reconnaître la non-correspondance des rôles sociaux, des images de soi que donne ou qu'impose l'école ou la société, et de l'affirmation de soi comme sujet créateur de sa propre existence. La subjectivation (le processus qui construit le Je, le sujet) ne peut donc se réduire à la socialisation (l'identité, le soi, somme des rôles et des images sociales), elle en est même l'opposé : la socialisation est passive, intériorisée alors que la subjectivation est une activité du sujet, une activité critique et une recherche de distance à soi, aux divers soi perçus et aux identités intériorisées. C'est une volonté consciente de construction de son expérience personnelle et de ses relations aux autres. Autre exemple constructiviste : pour la sociologie clinique, l'appropriation de son avenir personnel et professionnel passe par le récit et par l'écriture de soi, comme elle passe aussi par le militantisme et par l'humour ; la parole sur soi est donc conçue comme libération et comme « décalage » par rapport à la honte et au secret (de Gaulejac, 1996).

Troisième remarque : chacun à sa manière, les auteurs mettent l'accent sur la particularité de toute rencontre de conseil. La professionnalité du conseiller évolue donc non seulement dans le temps de sa propre carrière, mais elle se configure aussi différemment dans l'ici et maintenant de chaque rencontre avec un consultant : avec la particularité de son contexte de vie, de son travail, de son âge et de la temporalité de la question d'orientation qui se pose à lui et des échéances effectives qui ponctuent sa vie. C'est dire combien la question est complexe, tous les individus ne semblant pas en mesure, en même temps et au même degré, d'affronter l'exigence sociale actuelle de l'autonomie et de la construction de soi.

Considérons ainsi la spécificité liée à l'âge : c'est une évidence que l'adolescent scolarisé et l'adulte qui se reconvertit, qui cherche une opportunité ou qui assume une transition existentielle ou professionnelle, n'ont pas les mêmes besoins. On peut se demander si la psychologie du conseil prend suffisamment en compte l'apport de la psychologie du développement. Ainsi, en ce qui concerne l'adolescence, mises à part les références habituelles mais souvent succinctes à Piaget, ou celles, très rares, à Bruner, Wallon, Kohlberg ou Vygotski, la psychologie du conseil ne s'est pas vraiment approprié les propositions de la psychologie du développement, notamment cognitif, et moins encore ses avancées les plus récentes, celles des travaux anglo-saxons comme ceux de Fischer (2008) ou celles des travaux en langue française de Lehalle (2006) qui décrivent minutieusement la conquête cognitive à l'adolescence. Ces travaux permettent de comprendre les différences interindividuelles et intra-individuelles : la progression des habiletés cognitives vers l'abstraction n'est pas uniforme dans tous les domaines fonctionnels où elles s'appliquent, le synchronisme est même tout à fait relatif et ce plus particulièrement dans les domaines du raisonnement social et du raisonnement sur soi, c'est-à-dire les deux domaines concernés par la réflexion sur l'orientation. Cet ensemble de travaux offre des grilles de lecture pertinentes de l'évolution des intentions d'orientation à cette période-là : l'évolution de leurs contenus (des images concrètes et figuratives des gestes professionnels les plus visibles aux fonctions sociales et professionnelles), l'évolution du rapport aux professions (d'abord simple participation fusionnelle ou identification globale et syncrétique à un personnage professionnel puis progressive décentration et analyse), l'évolution de la pensée probabiliste (de la certitude magique chez les plus jeunes à la confrontation de plus en plus organisée et stratégique). On pourrait par ailleurs se demander aussi si la psychologie du conseil s'ouvre suffisamment aux travaux comparatifs de la psychologie interculturelle : comme les sciences humaines et sociales en général, la psychologie du conseil s'est développée dans le cadre de la société occidentale, elle est enculturée, selon le terme de Dasen (2008),

c'est-à-dire inventée, formatée et appliquée, dans un monde qui est aujourd'hui très minoritaire. Les théories et les pratiques du conseil ne sont-elles pas ethnocentrées ?

Guichard insiste aussi sur les différences interindividuelles, mais il s'agit davantage de différences sociales et positionnelles, notamment scolaires pour les adolescents. Le travail réflexif doit alors permettre, selon cet auteur, de prendre en compte les effets des positions scolaires et sociales, c'est-à-dire de s'interroger sur les modèles, les normes, les valeurs et les influences extérieures sur sa propre façon de se concevoir et de décider : intervient donc ici la sollicitation d'une réflexivité quasi sociologique, en tous cas attentive aux contextes et aux « théories implicites de l'orientation » qui en émanent. Ces théories implicites – il s'agit bien entendu ici des théories des consultants – sont en effet des conceptions schématiques, réductrices, construites dans les interactions sociales, entre adolescents en particulier, qui assurent une fonction de catégorisation fortement tributaire de l'appartenance à un groupe.

Très proches de cette conception, les propositions pratiques de Campbell et Ungar consistent en un guide d'entretien qui sollicite la réflexion du consultant sur ses propres récits de soi et sur ses projets de vie. Centrée sur les processus de sélection, et donc aussi d'omission et d'occultation, la réflexion permet de relativiser récits et projets comme « points de vue » parmi d'autres possibles : ces principes, en quelque sorte déconstructionnistes comme chez Gergen, participent à cet idéal d'émancipation de la personne par rapport aux limites et aux obstacles qu'elle s'impose et de prise de distance par rapport aux « évidences » qui s'imposent à elle.

Enfin, dernière remarque conclusive : si le geste professionnel du conseil est une sollicitation de la réflexion et de la réflexivité sur les images et formes identitaires de soi, il s'accompagne aussi de soutien et de recherche conjointe et active de solutions d'accomplissement ou de rechange. Il se déploie donc nécessairement sur fond de savoirs très affûtés, très puissants et très actuels sur le monde du travail, sur les opportunités de formations, d'emplois, de passerelles, sur les organismes d'aide à l'insertion et à l'orientation – à tous les niveaux, du local à l'international – et avec l'aide des techniques les plus sophistiquées de l'information, de l'informatique et de la communication. Ce qui implique que le conseiller soit aussi capable de réflexion sur les transformations des représentations des consultants induites par les développements actuels des technologies : qu'il s'agisse par exemple de la transformation des modes et des rapports de production (dématérialisation des échanges financiers, mondialisation du marché du travail, exigences en termes d'adaptabilité et de rentabilité) ou qu'il s'agisse de la diversification des modes de communication et d'interactions sociales (pages de présentation personnelle sur Internet, appartenance à des réseaux sociaux et à des espaces d'échanges à distance, constructions d'identités « virtuelles » sous forme d'avatars). La rencontre de conseil requiert ainsi du professionnel du conseil une vigilance et une réflexion sur les effets de l'utilisation libre ou guidée des TIC, notamment chez les plus jeunes. De façon plus générale, le conseiller doit être capable sinon d'anticiper, du moins de décrypter la part du « déterminisme technologique », du constructivisme social et de l'appropriation de ces techniques par les utilisateurs dans l'évolution des représentations sociales et du rapport au travail dans nos sociétés (Valenduc, 2005).

Références bibliographiques

- Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 57-83.
- Beck, U. (1986/2000). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Berzonsky, M. D. (1988). Self-theorists, identity status, and social cognition. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp. 243-262). New York: Springer.
- Berzonsky, M. D. (1989). The self as a theorist: Individuals differences in identity formation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 363-376.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-778.
- 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.
- Berzonsky, M. D. (2003). The structure of identity: Commentary on Jane Kroger's view of identity status transitions. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 3, 231-245.
- Berzonsky, M. D., & Ferrari, J. R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Personality and Individual Differences*, 20, 597-606.

- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-247.
- Blanchard, S. (1995). Introduction : des événements de vie aux histoires de vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 219-231.
- Boy, T. (2005). Ni pour, ni contre les tests en bilan d'orientation, bien au contraire. *Pratiques Psychologiques*, 3, 249-264.
- 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.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dasen, P. (2008). L'approche interculturelle du développement. In J. Lautrey (Ed.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (chapitre 7). Paris : PUF.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 551-570.
- Dubar, C. (1998). Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 95-104.
- Dubet, F. (1995). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- 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.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 3-29.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ehrenberg, A. (1999). *Le culte de la performance*. Paris : Hachette.
- Fischer, K. W. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. In A. M. Battro, K. W. Fischer, & P. Lena (Eds.), *The educated brain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gaulejac, V. (de). (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gaulejac, V. (de). (2000). La vie, le roman, l'histoire. *Revue internationale de sociologie*, VI(14), 135-143.
- Gergen, K. G. (1999/2001). *Le constructionisme social. Une introduction*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Guichard, J. (1988). *Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion*. Paris : EAP.
- Guichard, J. (1993). *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- Guichard, J. (2003). Dynamique de la personne et vicariance des identités de soi. In F. Armangaud, 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, 499-533.
- Guichard J., & Cassar, O. (1998). Social Fields, Habitus and Cognitive Schemes. Study Stream and the Categorisation of Occupations. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 11, 123-145.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New-York: Norton.
- Kurtines, W. M., Azmitia, M., & Gewirtz (1992). *The Role of Values in Psychology and Human Development*. New-York: John Wiley & Sons.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- 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.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit* (t. I). Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Tyler, L. E.. (1961). Research explorations in the realm of choice. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 195-201.
- Valenduc, G. (2005). *La technologie, un jeu de société. Au-delà du déterminisme technologique et du constructivisme social*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2004). Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 351-374.

* Courriel : dumora@aol.com.

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

1. Une présentation succincte de ce concept figure dans l'article « Les perspectives contextuelles de l'identité » de ce même numéro.
2. Nous renvoyons le lecteur vers l'article proposé par Jean Guichard dans ce même numéro sous la rubrique Cahiers et Méthodes.
3. Souligné par l'auteur.
4. C'est d'ailleurs ainsi que Lehalle (2006), spécialiste de l'évolution cognitive de l'adolescent, définit la méta-réflexion ou la méta-cognition.
5. Rappelons qu'il s'agit de l'article publié dans ce même numéro, dans la rubrique Cahiers et Méthodes.