

## Un modèle développemental collectif de l'orientation<sup>2</sup>

Emilie Carosin<sup>3</sup>, Damien Canzittu<sup>4</sup>, Catherine Loisy<sup>5</sup>,  
Jacques Pouyaud<sup>6</sup>, Jérôme Rossier<sup>7</sup>

### Introduction

Dans un monde marqué par l'imprévisibilité des parcours professionnels, les changements organisationnels et les mutations sociétales contemporaines, il est urgent de penser l'orientation comme un développement tout au long de la vie des individus, au service d'une société juste, éthique et durable. Si les jeunes, aujourd'hui, doivent être accompagnés pour développer un projet de vie, ils doivent également pouvoir inscrire ce projet dans la relation qu'ils développent avec le monde et dans des ambitions collectives plus larges. Le cadre conceptuel que nous développons, suggère que ces ambitions collectives peuvent être guidées par trois principes : la justice sociale, le travail décent et le développement durable<sup>8</sup>. Ces principes constituent des repères qui peuvent être utilisés pour comprendre l'expérience individuelle et collective telle qu'elle se déploie au sein de trois dimensions que nous appelons l'être humain, l'humanité et le monde. Le cadre conceptuel puise dans les récentes théories sur la justice sociale et le travail décent (Diemer et al., 2016 ; Duffy et al., 2018) et dans les théories relatives à la construction d'une relation durable avec le monde à travers les travaux sur la « *green guidance* » (Di Fabio & Bucci, 2016; Plant, 2014) et la résonance (Rosa, 2018, 2020).

L'objectif de cet article est de proposer des repères conceptuels qui permettent d'anticiper les expériences individuelles et collectives qui peuvent consolider notre relation à l'être humain, l'humanité et le monde. Ces repères pourront également être mobilisés pour accompagner les jeunes dans une orientation soucieuse de promouvoir la justice sociale et des parcours durables. Le plan de notre article sera le suivant : nous commençons par définir les trois dimensions de l'expérience individuelle et collective. Chaque dimension est guidée par un des trois principes : la dimension relative à l'être humain est associée à la justice sociale, celle relative à l'humanité au travail décent et enfin celle qui concerne le monde au développement durable. Cette association n'est pas exclusive, en effet chaque principe est aussi valable pour les autres dimensions de l'expérience individuelle et collective. Toutefois pour une meilleure compréhension il semblait intéressant de procéder par couple d'expérience-principe. Dans un deuxième temps nous expliquons comment les interventions en orientation peuvent anticiper et mobiliser ces expériences

<sup>2</sup> Une version plus détaillée de cet article sera publiée prochainement dans un numéro spécial de la revue internationale International Journal for Educational and Vocational Guidance. [rdcu.be/czDja](https://rdcu.be/czDja)

<sup>3</sup> Emilie Carosin, Université de Mons, Belgique.

<sup>4</sup> Damien Canzittu, Université de Mons, Belgique.

<sup>5</sup> Catherine Loisy, Université de Brest, France.

<sup>6</sup> Jacques Pouyaud, Université de Bordeaux, France.

<sup>7</sup> Jérôme Rossier, Université de Lausanne, Suisse.

<sup>8</sup> La justice sociale et le travail décent font partie des objectifs de développement durable des Nations Unies. Nous les présentons dans cet article de façon distincte afin de pouvoir accentuer les repères qu'ils peuvent apporter pour concevoir l'orientation (et ses interventions) au 21ème siècle.

en prévoyant des espaces de transformation sociale qui favorisent la construction d'identités individuelles et collectives et le développement de compétences et de connaissances pour s'orienter tout au long de la vie. Enfin nous présentons les limites de notre modèle et les perspectives de développement possible.

### **Définition des dimensions de l'expérience et des principes-repères associés.**

#### **Une expérience de l'être humain guidée par la justice sociale**

La dimension relative à l'être humain est caractérisée par notre appartenance au genre humain en tant que groupe d'espèce dont la survie dépend d'autres espèces comme les plantes, les animaux, ... (Haslam et al., 2012). Cette dimension permet d'insister sur notre responsabilité en tant qu'être humain et envers les autres espèces pour maintenir un certain équilibre sur terre. Elle est donc intimement liée à la capacité d'agir et à la responsabilité morale et écologique qui est essentielle pour atteindre la justice sociale, le travail décent et le développement durable. Ces liens sont développés tout au long du texte.

Au cœur de la justice sociale, se trouve la reconnaissance de chaque individu comme acteur pouvant réaliser son potentiel à travers les opportunités qu'il perçoit et exploite. Toutefois, une égalité d'accès aux opportunités n'est pas suffisante, il faut pouvoir assurer de meilleurs résultats (notamment scolaires) pour chacun qui permettent d'accéder au plein emploi, d'assurer la durabilité des économies globales, d'améliorer la cohésion sociale et de combattre la pauvreté et l'augmentation des inégalités (International Labour Organization, 2008). C'est pourquoi les pratiques individuelles et collectives en orientation doivent soutenir l'émancipation des individus tout en combattant les formes d'oppression et de discrimination (Sultana, 2019). En fait, les pratiques en orientation doivent « offrir des perspectives intégrées sur [l'éducation et] le travail qui amoindrissent les privilèges et les statuts identitaires [dominants] » (Duffy & al., 2016, p. 127). Cela passe par l'inclusion des expériences de « marginalisation et de discrimination perçues par les minorités sexuelles, de genre, par les personnes qui ont des handicaps physiques, les immigrés et les minorités ethniques ou raciales » (Duffy & al., 2016, p. 132). Cela demande également de reconnaître que les facteurs économiques peuvent agir en tant que barrières pour se développer individuellement et collectivement (Duffy & al. 2016), et aussi avec les autres espèces de la planète.

Une de nos principales caractéristiques en tant qu'êtres humains est de pouvoir penser conceptuellement et d'avoir la capacité de se représenter le passé, le présent et le futur et de lier ces éléments pour fonder notre intention (Seligman et al., 2016). Cette capacité peut être affectée par la complexité des identités sociales, les expériences de marginalisation et l'accès limité aux ressources et au pouvoir. Prendre conscience de ces privilèges ou de ces expériences de discrimination ou de marginalisation est essentiel pour reconnaître chacun en tant qu'être humain, digne de participer au développement de chacun d'entre nous, de la société et de la planète.

#### **Contribuer à l'histoire de l'Humanité pour un travail décent**

Si la dimension de l'être humain vise à assurer la reconnaissance de chaque être, la dimension de l'humanité se réfère à l'histoire de l'humanité et donc s'intéresse plus spécifiquement à l'activité humaine sur terre. Elle questionne la façon dont l'activité humaine nous affecte, affecte nos sociétés et le monde. C'est pourquoi nous privilégions le lien (encore une fois non exclusif) avec le principe « d'activité ou travail décent ». Pour Duffy et ses collègues (2016) qui ont développé la théorie de la psychologie de l'activité de travail, le travail décent est une combinaison de cinq éléments : « a) des conditions de travail physiques et interpersonnelles sécurisées (sans abus physique, mental ou émo-

tionnel), b) des heures attribuées au repos et au temps libre, c) des valeurs organisationnelles qui sont complémentaires aux valeurs familiales et sociales, d) des compensations [salariales] adéquates, et e) un accès aux services de santé » (Duffy & al., p. 130). Ces éléments ne sont toutefois pas seulement théoriques, ils prennent leur source dans les évolutions sociétales et dans les aspects définis par le code du travail.

Dans les pratiques en orientation, le travail décent peut être favorisé en cultivant une conscience critique chez les jeunes (Duffy & al. 2016). Pour Freire (1973), la conscience critique consiste en une réflexion critique, une motivation critique et une action critique (Diemer & al., 2016). La réflexion critique questionne les identités et les structures sociales qui contribuent au privilège ou à la marginalisation des groupes. Pour cela, il faut que les jeunes puissent ré-interpréter l'histoire de l'humanité et les inégalités et ainsi questionner les structures et mécanismes existants qui sont discriminants et qui empêchent encore certaines personnes d'atteindre leur plein potentiel. En ce sens, la conscience critique est à la communauté ce que l'intentionnalité est à l'individu, une inscription dans une trame historique et temporelle. La motivation critique permet le passage de la réflexion à l'action, elle concerne « la capacité et l'engagement [des personnes] pour s'attaquer aux injustices perçues » (Diemer & al., 2016, p. 216). L'action critique permet ainsi de s'engager individuellement ou collectivement pour contribuer au changement social. Dès lors, le processus de conscience critique est profondément lié à la capacité et au pouvoir d'agir (*empowerment*) décrit comme un « processus d'action sociale qui promeut la participation des personnes, des organisations et des communautés avec pour objectifs d'améliorer le contrôle individuel et communautaire, l'efficacité politique, l'amélioration de la qualité de vie au sein de la communauté et la justice sociale » (Wallerstein, 1992, p. 198).

Notre contribution à l'humanité repose sur la construction d'un sens collectif autour des activités humaines passées et présentes et de leur compréhension critique pour guider les activités futures et le travail décent. Ce processus se traduit par des actions qui contribuent à affirmer son identité (dimension de l'être humain) dans le cadre d'une entreprise collective (dimension de l'humanité), destinée à transformer le monde et à se transformer en retour (dimension du monde).

### **Construire une relation durable avec le monde**

L'histoire de l'humanité a un impact sur l'histoire de la planète, si bien que l'ère anthropocène peut qualifier cette domination de l'homme (Crutzen & Stoemer, 2000) puisqu'elle met en avant les conséquences de l'activité humaine sur la surface terrestre, les océans, l'atmosphère et la vie d'autres espèces sur terre. En effet, « les impacts de l'activité humaine seront probablement observables dans les archives géologiques stratigraphiques pendant des millions d'années dans le futur » (Lewis & Maslin, 2015, p. 171). Aujourd'hui, il semble essentiel que les interventions d'orientation tout au long de la vie questionnent le désir humain d'explorer, de contrôler et de gouverner le monde afin de faire advenir une autre relation au monde qui soit plus juste (envers l'espèce humaine et les autres espèces) et durable. Rappelons que « le pouvoir que les humains exercent ne ressemble à aucune autre force de la nature, car il est réflexif et peut donc être utilisé, retiré ou modifié » (Lewis & Maslin, 2015, p. 178). Pour ces raisons, les interventions d'orientation et de conseil ne peuvent se limiter à la conciliation de la sphère familiale et de la sphère professionnelle (pour une revue, voir Greenhaus et Allen, 2011). Aujourd'hui, il est essentiel d'inclure les « sphères écologiques et éthiques » dans l'équation.

Comment cela se traduit-il dans les pratiques en orientation ? Cela signifie que celles-ci doivent s'assurer que chaque personne devienne « consciente des ressources limitées,

utilise des énergies renouvelables, comprenne les lois énergétiques et physiques comme des règles économiques pour prévenir la dégradation de la terre » (Glowacki-Dudka, 2013, p. 51). Des initiatives allant dans ce sens se développent autour du concept de « *green guidance* » qui intègre les préoccupations écologiques et environnementales dans une perspective globalisée (Plant, 2014). L'objectif étant de « favoriser un équilibre entre les aspirations individuelles et les besoins sociaux et globaux (Guichard, 2013 ; Plant, 2014) » (Di Fabio & Bucci, 2016, p. 2). Le *green guidance* promeut une pratique éthique visant un bien-être écologique où le rôle de l'accompagnement est d'aller *au-delà de l'exploration de soi et des opportunités professionnelles. Cet accompagnement soulève des questions relatives à la mondialisation et conduit à s'interroger sur la poursuite de la croissance économique comme une fin en soi. On pourrait parler à ce sujet d'un accompagnement à une orientation écologique [green]. Ainsi, l'accompagnement à l'orientation [scolaire et] professionnelle entrerait-il dans le domaine risqué du changement social. Dans quelle mesure cet accompagnement peut-il devenir un agent de changement social et économique, un cheval de Troie dans une société qui révère la mondialisation et le capitalisme ?* (Plant, 2005, p. xiv, cité par Guichard, 2018, p. 318).

Le changement social n'est pas qu'une intention, il doit être raisonnablement réfléchi afin de ne pas être pris au piège des sociétés modernes dont le rythme semble s'accélérer sans cesse (comme une fuite en avant sans objectif). Pour contrer cette tendance à l'accélération, Rosa (2018) introduit le concept de résonance qui peut être vécu sur trois axes : la résonance horizontale, la résonance diagonale et la résonance verticale (Lijster & Celikates, 2019). La résonance horizontale (axe social) émerge de l'intersubjectivité dans les sphères familiale, amicale et politique. La résonance diagonale (ou résonance matérielle) se fonde sur la relation avec des objets inanimés et existe dans les sphères du travail, de l'école, du sport et de la consommation. La résonance verticale est transcendante et liée aux sphères de la nature, de l'art, de la religion et de l'histoire. Bien sûr, en réalité, les trois axes sont entrelacés et indiscernables.

Les interventions d'orientation et de conseil tout au long de la vie peuvent attirer l'attention sur ces axes de résonance et inviter chaque individu à les explorer et à les considérer pour façonner son avenir et préparer la contribution qu'il souhaite apporter à l'humanité et au monde. En effet, « quand on fait vraiment l'expérience de la résonance, l'horizon temporel s'élargit plutôt, il s'étend ; c'est la co-présence du passé et du futur. Une fois que vous êtes en résonance avec quelque chose, c'est comme si le passé vous parlait et à travers vous dans le futur » (Lijster & Celikates, 2019, p. 74).

### **Construire une représentation de soi et de l'humanité dans le monde**

La résonance est une relation réciproque et mutuelle entre le sujet et le monde qui mène à la transformation du sujet via sa compréhension du monde (Rosa, 2018). Pour Rosa (2020), le sujet reçoit un appel du Monde auquel il répond à travers des expériences intersubjectives vécues avec d'autres êtres et des « fragments du monde ». La résonance s'oppose à l'aliénation et l'accélération qui provoquent une « compression de l'espace-temps » (Harvey, 2010, cité dans Lijster & Celikates, 2019). Pour Rosa, l'accélération est cette pression constante que nous ressentons pour faire plus en moins de temps, elle mène à un sentiment partagé de perte de contrôle et de perte de contact avec notre propre vie et le monde (Lijster & Celikates, 2019). L'aliénation est le résultat de l'indifférence, de l'hostilité ou de la répulsion ressenties envers le monde (Rosa, 2018). Cette relation aliénée a dominé les discours sociaux et philosophiques ces dernières années et a conduit à des réponses figées, muettes et rigides (Rosa, 2018).

A l'inverse, la résistance active qui se manifeste dans un rapport résonant au monde mène à la sensation d'être « porté par et non jeté dans le monde » (Pencolé, 2018). Le monde est alors vécu comme réactif et attractif, c'est-à-dire comme non répulsif ou non dangereux (Pencolé, 2018). Dans la description de Rosa (2018), cette relation de résonance dépend de deux mouvements complémentaires :

- une ouverture vers le monde, c'est-à-dire une disposition et une invitation à entendre le monde et à être affecté par son appel (émotionnel, cognitif et corporel)
- le pouvoir d'agir, d'expérimenter l'auto-efficacité et de reconnaître son activité dans le monde.

Pour résumer, on peut dire qu'un rapport résonant au monde fait appel à une alliance durable fondée sur une représentation et une compréhension du monde en soi (en tant qu'être humain) et de notre activité humaine (l'humanité) dans le monde.

### **Trois pistes d'opérationnalisation du « cadre conceptuel »**

Pour que les pratiques en orientation tout au long de la vie contribuent à une expérience de l'être humain, de l'humanité et du monde, nous proposons trois pistes d'opérationnalisation du cadre conceptuel : (1) la création d'espaces qui contribuent à la transformation personnelle et sociale, (2) la redéfinition d'identités individuelles et collectives et (3) l'acquisition de connaissances et de compétences pour s'orienter tout au long de la vie. Celles-ci sont présentées brièvement ci-dessous dans l'espoir que les professionnels de l'orientation puissent s'en emparer pour concevoir et réfléchir à des pratiques guidées par les principes de justice sociale, de travail décent et de développement durable. En effet, à ce stade d'élaboration du cadre conceptuel, il semble essentiel de pouvoir illustrer celui-ci à travers des exemples tirés de la pratique. C'est pour cette raison que nous invitons les lecteurs à établir des liens entre leurs pratiques et les pistes proposées ci-dessous. Ces mises en lien avec l'expérience personnelle et collective de chaque lecteur sont essentielles pour que chacun puisse contribuer à l'évolution de ce cadre conceptuel. D'ailleurs, nous invitons déjà les experts de terrain que sont les professionnels de l'orientation à échanger avec nous dans le futur sur les liens établis ou pas avec les éléments proposés ci-dessous.

#### **La création d'espaces qui contribuent à la transformation personnelle et sociale**

Notre relation à l'être humain, à l'humanité et au monde est portée par les cultures. Les cultures portent des conceptions différentes des lieux, des rituels, des artefacts qui résonnent et expriment quelque chose de la relation entre le « sujet » et le « monde » (Lijster & Celikates, 2019). Les artefacts, qui forment partie de cet ensemble de ressources culturelles, sont l'expression de capacités humaines (Sève, 1974) transformées en un patrimoine légué aux générations futures. Ainsi chaque génération s'approprie les artefacts culturels existants (Brossard, 1993), les transforme en outils pour agir dans le monde et être en relation avec celui-ci. Cette relation transforme à la fois les personnes qui utilisent les outils et les artefacts. Ce sont des acquisitions humaines réifiées cumulativement au cours de l'histoire de l'humanité. En d'autres termes, les cultures sont porteuses d'un sens collectif qui se transforme et se transmet de génération en génération.

Ces transformations sont possibles dans les espaces culturels. Ceux-ci sont compris comme des espaces d'apprentissages et de collaboration, comme des zones de développement proximal (ZPD ; Vygotski, 1985b). Les zones de développement proximal apparaissent dans des situations et des activités sociales où les participants s'engagent mutuellement dans des responsabilités différenciées (Cole, 1985). De plus, lorsqu'ils sont conçus pour favoriser la conscience critique, les espaces peuvent permettre « un

dialogue collaboratif en petits groupes et promouvoir un sens partagé des valeurs et des engagements entre les participants » (Diemer & al., 2016, p. 21). Ainsi, les espaces d'orientation et de conseil peuvent être considérés comme des ZPD qui contribuent à une relation dialectique entre le monde, les autres et soi, et aussi entre les activités passées, présentes et futures. Les transformations de soi, mais aussi des artefacts socioculturels, sont rendues possibles par des situations sociales dans lesquelles se déroulent des activités sociales significatives.

La transformation est possible dès lors que l'on prend conscience du contexte historico-culturel actuel, des artefacts socio-culturels disponibles (comme les outils d'orientation, les supports d'information), des activités socio-culturelles accessibles (comme les activités d'orientation). Toutefois la prise de conscience ne suffit pas. La transformation fait appel à la conscience critique et aussi aux expériences passées de résonance qui se reflètent dans l'utilisation d'outils et d'activités sociales. Comme les expériences de résonance sont décrites par Rosa comme spontanées et imprévisibles (Lijster & Celikates, 2019), elles ne peuvent être directement visées dans les interventions d'orientation tout au long de la vie. Cependant, il est possible de convier les expériences de résonance passées et de les analyser collectivement pour favoriser cette disposition à ressentir l'appel du monde, à y être plus réceptif et à s'en servir pour guider sa vie. En effet, les interactions entre les individus et leur environnement reposent sur des ressources qui peuvent orienter les transformations de l'environnement (afin de l'ajuster à ses besoins) et apporter des modifications dans ses comportements, ses attentes et ses représentations afin de mieux prendre en compte les contingences (Rossier, 2015). Les espaces de transformation doivent permettre cette prise de conscience et une appropriation des outils et des activités d'orientation pour que chacun puisse agir sur le monde afin de contribuer à la justice sociale, au travail décent et à la durabilité.

### **La redéfinition d'identités individuelles et collectives**

Dans une optique de justice sociale et de travail décent, les interventions d'orientation et de conseil devraient aider les individus à comprendre les mécanismes sociaux dominants qui peuvent entraver leur développement (Hooley et al., 2019). C'est le cas par exemple de la perception des « formes identitaires » qui sont façonnées par les normes sociales et/ou les contextes culturels (Guichard, 2004). Ces formes identitaires sont source d'inspiration pour les différents rôles assumés par les sujets dans différentes sphères de la vie et à leurs activités connexes (Super, 1957, 1980).

Les identités sont considérées comme des entités structurantes à la jonction des contingences personnelles et sociales (Super, 1990), mais aussi comme des ressources métacognitives qui organisent les actions individuelles (Rossier et al., 2015). Tout au long de leur vie, les individus combinent différentes formes identitaires, subjectives, vicariantes et dépendantes du contexte et de la temporalité. Les formes d'identité sont vicariantes et sont similaires en plasticité neuronale à d'autres représentations que les sujets développent sur le monde, les autres et eux-mêmes (Allen & Williams, 2011). Cette plasticité peut être utilisée pour former une « conscience critique » qui permette de « lire le monde » et qui devient un « moyen pour vivre d'autres vies » (Clot, 2000, p. 154). Cependant, étant donné qu'une personne peut occuper différentes positions en tant que « moi » (Hermans, Kempen et Van Loon, 1992) ou différentes formes d'identité, le défi des interventions d'orientation et de conseil est de contenir le « moi » et de maintenir un sentiment de continuité et l'intégrité de soi qui empêche un soi fragmenté (Kaddouri, 2002).

Un des moyens pour développer cette conscience critique tout en maintenant un senti-



ment de continuité est de construire une identité narrative qui intègre ce que McAdams (1993) appelle les mythes personnels. L'identité narrative constitue une ressource permettant aux individus d'un côté de planifier et de gérer leurs parcours et, de l'autre, d'identifier, d'activer ou d'utiliser leurs ressources personnelles et contextuelles pour s'adapter (Rossier et al., 2015). Cette identité permet aux individus de se raconter à eux-mêmes, de se situer dans un rapport dialogique aux autres et d'articuler leurs histoires, leurs présents et leurs futurs, et de développer une intentionnalité (Savickas et al., 2009) par rapport à la relation qu'ils souhaitent entretenir avec les autres et le monde.

Le récit de vie que l'individu construit s'appuie sur la réflexivité « je-moi », qui permet la différenciation avec les identités sociales (Guichard, 2004). Il s'appuie également sur une autre forme de réflexivité, qui résulte de confrontations inter-discursives avec les autres sur des expériences vécues, comme cela peut arriver dans les interventions d'orientation et de conseil (Guichard, 2004), surtout lorsqu'elles sont menées à un niveau collectif. Les expériences partagées sont reprises par d'autres et résonnent avec leurs propres expériences. En ce sens, la restitution du récit faite par d'autres personnes ajoute du sens et/ou questionne le sens de son histoire et de son existence dans le monde. La reconnaissance et la réflexion sur les récits qui se racontent permettent aux individus de développer une identité connectée aux autres et au monde. Sur le plan individuel, cela permet à chacun d'aborder une posture unique et originale dans le monde. Cela peut donner naissance à un sens de soi authentique qui est profondément lié à l'humanité et à la place de l'humanité dans le monde. Sur le plan collectif, cette identité peut contribuer à l'identité collective à travers ce que Malrieu et Malrieu (1973) appellent des « activités d'acculturation » où d'une part les individus construisent des personnalités sociales, et où d'autre part leurs identités contribuent à la restructuration des groupes sociaux.

### **L'acquisition de connaissances et de compétences pour s'orienter tout au long de la vie**

Les expériences individuelles et collectives qui contribuent à la relation à l'être humain, l'Humanité et le Monde. De nombreux facteurs psychologiques et éducatifs (en plus d'autres facteurs socio-économiques et historiques), contribuent à ces expériences. La théorie de la psychologie de l'activité de travail identifie par exemple les différents facteurs psychologiques qui permettent d'accéder au travail décent. Parmi ceux-ci : les forces auto-régulatrices liées à la carrière (l'adaptabilité de la carrière), la perception du choix dans les décisions relatives à la carrière malgré les contraintes (la volition au travail), les croyances en la capacité à accomplir certaines tâches (le sentiment d'efficacité personnel) et l'identité qui comprend l'identité au travail et l'identité en orientation (Duffy & al., 2016 ; Masdonati & al., 2021). Ajoutés à ces facteurs psychologiques, les facteurs éducatifs sont relatifs aux « connaissances, compétences et habiletés essentielles au développement de la carrière, qui peuvent être influencés et développés par l'individu » (traduction libre, Akkermans & Vuori, 2015, p. 239).

Selon nous, il y a un triple intérêt à identifier les éléments éducatifs en jeu dans l'orientation tout au long de la vie. Premièrement, un inventaire des connaissances, outils et compétences nécessaires pour s'orienter tout au long de la vie permet de s'assurer que chacun a un accès au capital culturel indispensable au processus d'orientation; en particulier, ceux qui sont socio-économiquement défavorisés ou marginalisés. Deuxièmement, l'acquisition et l'intégration de connaissances font partie intégrante du développement identitaire. On sait par exemple que la connaissance de soi, en particulier de ses intérêts professionnels, ses objectifs et ses capacités facilite une transition école-travail réussie (Akkermans & Vuori, 2015), un choix de carrière et une intégration professionnelle (Gupta et al., 2016). Troisièmement, l'apprentissage est intrinsèquement lié à l'activité

humaine : en maîtrisant ses expériences sur son environnement, un individu maîtrise son propre comportement et développe ainsi son triple rapport aux objets liés à son activité, son rapport à lui-même et aux autres (Vygotski, 1985a). C'est en articulant ses nouveaux apprentissages avec ses expériences passées que les sujets intègrent les activités humaines historiques pour ensuite les transmettre à d'autres générations. Dès lors, les interventions en orientation tout au long de la vie peuvent proposer « des activités réfléchies qui ouvrent un éventail de possibilités » (Guichard, 2004, p. 21) et apporter des « savoirs puissants » qui libèrent ceux qui y ont accès (Young & Muller, 2016).

Selon Akkermans et Vuori (2015), les compétences professionnelles peuvent être classées en trois dimensions : les compétences réflexives (sur sa motivation et ses qualités), les compétences communicatives (pour le réseautage et l'auto-profil) et les compétences comportementales (liées à l'exploration du travail et au contrôle de carrière). Pour développer ces compétences, les interventions doivent rendre les connaissances pertinentes visibles, accessibles et compréhensibles. Elles doivent également assurer une compréhension commune des différents termes afin de permettre aux individus de négocier leurs identités et de construire du sens individuel et collectif.

En termes de connaissances, différents éléments ont été mentionnés par McMahon, Watson et Patton (2013) dans « *My system of Career influences* ». Au niveau individuel, les influences répertoriées sont : le sexe, les valeurs, la santé, l'orientation sexuelle, les capacités, le handicap, les intérêts, les compétences, les croyances, la personnalité, les connaissances du monde du travail, l'âge, le concept de soi, l'origine ethnique, les attributs physiques et les aptitudes. Les influences contextuelles et sociétales inventoriées sont la situation géographique, les pairs, les décisions politiques, les établissements d'enseignement, le marché du travail, le lieu de travail, le statut socio-économique, les groupes communautaires, la mondialisation, les médias et les tendances historiques. Dans le domaine de l'éducation à l'orientation, les compétences et connaissances requises ont été identifiées en approche orientante et relèvent de trois domaines : la connaissance de soi (en interaction avec les autres), la connaissance du monde éducatif et professionnel (Canzittu & Carosin, 2021 ; Canzittu & Demeuse, 2017 ; Pelletier, 2004). Récemment, un inventaire actualisé (non exhaustif) de ces connaissances requises a été réalisé par Canzittu et Carosin (2021) afin d'intégrer une quatrième dimension relative aux connaissances sur les influences contextuelles évoquées précédemment.

Dans les interventions en orientation tout au long de la vie, il convient d'utiliser des techniques didactiques (comme celles présentées dans l'article de Carosin, Renard et Canzittu du présent numéro) pour permettre l'apprentissage de ces connaissances. Par ailleurs, les interventions d'orientation peuvent soutenir « l'examen des influences culturelles dans le développement de carrière en localisant les clients à l'intérieur et entre leurs systèmes d'influence et en reconnaissant la récursivité entre ces systèmes » (Mc Mahon & al., p. 25).

## Conclusion

Pour résumer, l'objectif de ce cadre conceptuel est d'encourager des interventions en orientation tout au long de la vie qui favorisent un processus d'apprentissage qui prend appui sur des expériences individuelles et collectives passées des individus qui ont contribué à leur relation à l'Être humain, à l'Humanité et au Monde. Ces activités peuvent être conçues et conduites collectivement afin d'inclure une variété de perspectives qui permette d'enrichir la réflexion sur la justice sociale, le travail décent et le développement durable. Elles mobilisent des artefacts socio-culturels qui permettent aux individus de prendre conscience de leurs expériences et de donner du sens à leur contexte. Ces outils



peuvent aussi être utilisés comme des outils pour agir dans le monde. Cette action peut aussi être par les autres individus et ainsi assurer la reconnaissance de chacun, de sa réalité et de sa capacité à agir pour et dans le monde.

Ainsi les interventions en orientation tout au long de la vie visent à favoriser la conscience critique et le pouvoir d'agir de chaque individu. Le pouvoir d'agir demande, d'une part, de prendre conscience de la réalité (de soi et du monde) et, d'autre part, d'envisager les conditions et les conséquences de son activité en contexte (Lemay, 2007). Ceci est particulièrement pertinent pour les personnes qui se sentent limitées dans leur capacité d'agir et dans l'influence qu'ils ont sur leur réalité par rapport aux aspirations qu'ils portent (Le Bossé, 2003 ; Loisy & Carosin, 2018). Les interventions en orientation tout au long de la vie peuvent créer des espaces de négociations à propos des problèmes rencontrés, des solutions envisagées et des actions mises en œuvre tout en considérant le contexte d'application (Le Bossé et al., 2019). Ces négociations devraient également questionner la façon dont ces problèmes, solutions et actions sont intégrés et cohérents pour la personne. Quel sens leur donne-t-elle ? Quelle est leur durabilité pour la personne et sa relation aux autres et au Monde ? C'est en effet, grâce à cela que l'individu peut « se sentir connecté au monde, affecté par celui-ci et ressentir un sentiment d'auto-efficacité, c'est-à-dire faire l'expérience de sa capacité à accomplir des choses » comme l'explique Rosa (cité par Lijster & Celikates, 2019, p. 68).

Les théories utilisées pour développer notre modèle ne sont pas exhaustives. Toutefois, nous avons tenté grâce à elles d'établir des ponts entre les disciplines pour aborder diverses facettes du développement humain, en particulier le développement collectif. Les concepts d'identité et d'activité ont été particulièrement explorés comme moyens de réfléchir et de construire du sens au niveau individuel et collectif afin d'agir dans le monde. Les interventions d'orientation et de conseil tout au long de la vie peuvent couvrir un large éventail d'activités allant du partage des connaissances à la connexion entre générations et entre groupes sociaux éloignés. C'est pourquoi il est essentiel d'identifier les connaissances et les compétences nécessaires pour se transformer et agir dans le monde : des compétences qui renforcent nos expériences en tant qu'être humain, en lien avec l'histoire de l'humanité et le monde et qui contribuent à la justice sociale, au travail décent et au développement durable. Ces compétences doivent encore être définies tant au niveau individuel que collectif.

Les interventions d'orientation tout au long de la vie qui prennent en compte le développement individuel et collectif ont un coût sociétal qui ne peut être évalué avec les standards habituels. Ce coût (ou cet investissement) doit être évalué en fonction du changement que ces interventions induisent : changements au niveau des réseaux de solidarité, des modes de travail, des rythmes de travail, des modes de consommation, ... . Par ailleurs, la question des moyens (en termes de formation, d'infrastructures, de gestion, ...) des interventions collectives ne doit pas être sous-estimée. Enfin, on peut s'interroger sur la pertinence d'une telle approche pour des groupes de personnes hétérogènes (âge, origine, sexe, ...) ayant des besoins spécifiques et nécessitant des outils socioculturels spécifiques. Si la diversité des profils, des identités, des compétences, ... peut être une ressource, il faut savoir l'utiliser à bon escient pour en exploiter tout le potentiel et créer des synergies.

Les perspectives développées dans cet article sont une invitation à explorer les limites et les potentialités du cadre conceptuel et des perspectives pour renforcer nos relations et nos expériences relatives à l'être humain, l'humanité et le monde afin de contribuer à la justice sociale, au travail décent et au développement durable. Ce cadre doit encore être illustré par diverses formes d'interventions adaptées aux individus, aux groupes

et aux contextes d'application. D'autres développements sont également attendus pour identifier les compétences et les connaissances pertinentes et requises pour contribuer au développement des trois dimensions de l'expérience humaine (Être humain, Humanité et Monde). De même, il semble également important de pouvoir identifier des pratiques efficaces d'animation de groupe ou des pratiques communautaires. Nous invitons donc les collègues à nous partager leurs expériences qui pourraient être mises en lien et/ou illustrer des éléments de ce cadre conceptuel.

## Bibliographie

- Allen, M., & Williams, G. (2011). Consciousness, plasticity, and connectomics: the role of intersubjectivity in human cognition. *Frontiers in Psychology*, 2, 20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00020>
- Akkermans, J., & Vuori, J. (2015). Practice Makes Perfect? Antecedents and Consequences of an Adaptive School-to-Work Transition. In J. Vuori, R. Blonk, R.H. Price (Eds.) *Sustainable Working Lives* (p. 65-86). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9798-6>
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire [A theoretical framework for addressing the study of pupils in school situations]. *Enfance*, 46(2), 189-199.
- Canzittu, D., & Carosin, E. (2021). L'orientation scolaire et professionnelle face aux enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle : rôles et fonctions de l'École dans l'orientation tout au long de la vie. In V. Cohen-Scali (Ed). *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie* (pp. 119-140). Dunod.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?*. De Boeck supérieur.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie [Training through work analysis: for a third pathway]. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation* [Ways of thinking, ways of acting in education and training] (pp. 133-156). PUF.
- Cole, M. (1985). The Zone of Proximal Development: where Culture and Cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 146-161). Cambridge University Press.
- Crutzen, P. J., & Stoemer, E. F. (2000). The « Anthropocene ». *Global Change News Letter*, 41, 17.
- Di Fabio, A., & Bucci, O. (2016). Green positive guidance and green positive life counseling for decent work and decent lives: Some empirical results. *Frontiers in Psychology*, 7(261), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00261>
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Voight, A. M., & McWhirter, E. H. (2016). Critical Consciousness: A Developmental Approach to Addressing Marginalization and Oppression. *Child Development Perspectives*, 10(4), 216-221. <https://doi.org/10.1111/cdep.12193>
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127-148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Glowacki-Dudka, M. (2013). Book Review: The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World. *Adult Learning*, 24(1), 50-51. <https://doi.org/10.1177/1045159512467326>
- Guichard, J. (2004). Se faire soi [Self-constructing]. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44, 499-533. doi:10.4000/osp.226
- Guichard, J. (2018). What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Journal of Counseling*, 7, 305-331.

- Gupta, A., Chong, S., & Leong, F. T. L. (2015). Development and validation of the vocational identity measure. *Journal of Career Assessment*, 23, 79–90. <https://doi.org/10.1177/1069072714523088>
- Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work–family balance: A review and extension of the literature. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 165–183). American Psychological Association.
- Haslam, N., Bastian, B., Laham, S., & Loughnan, S. (2012). Humanness, Dehumanization, and Moral Psychology. In M. Mikulincer & P.R. Shaver, *The Social Psychology of Morality: Exploring the Cause of Good and Evil* (pp. 203–218). American Psychological Association Press.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23–33. doi:10.1037/0003-066X.47.1.23
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2019). Towards an emancipatory career guidance: what is to be done? In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude* (pp. 245–261). Routledge.
- International Labour Organization. (2008). Work of work report 2008: Income inequalities in the age of financial globalization. Retrieved from [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms\\_100354.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_100354.pdf)
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité [The self-project between assignment and authenticity]. *Recherche & Formation*, 41, 31–47. doi:10.3406/re-for.2002.1772
- Le Bossé, Y. (2003). De l'«habilitation» au «pouvoir d'agir»: vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(March), 30. <https://doi.org/10.7202/009841ar>
- Le Bossé, Y., Bourassa, B., Chamberland, M., Fournier, G., Tremblay, S.-P., & Vallerie, B. (2019). Du bon usage de l'incertitude : un exemple d'application de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC) au domaine de l'orientation. In J. Masdonati, K. Massoudi, & J. Rossier (Eds.), *Repères pour l'orientation* (pp. 297–330). Antipodes.
- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment [Intervention in supporting empowerment]. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(March), 165. <https://doi.org/10.7202/016983ar>
- Lewis, S. L., & Maslin, M. A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519(7542), 171–180. <https://doi.org/10.1038/nature14258>
- Lijster, T., & Celikates, R.. (2019). Beyond the Echo-chamber: An interview with Hartmut rosa on resonance and alienation. *Krisis*, 2019(1), 64–78.
- Loisy, C., & Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(1), 2017, Online since 15 March 2017. URL: <http://journals.openedition.org/osp/5332> ; DOI: 10.4000/osp.5332
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In : H. Gratiot-Alphandery, & R. Zazzo (Eds.). *Traité de psychologie de* (pp. 5–236). PUF.
- Masdonati, J., Massoudi, K., Blustein, D. L., & Duffy, R. D. (2021). Moving toward decent work: Application of the psychology of working theory to the school-to-work transition. *Journal of Career Development*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1177/0894845321991681>
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Guilford.

- McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2013) *My system of career influences MSCI (Adult): a qualitative career assessment reflection process: facilitator's guide*. Australian Academic Press.
- Pencolé, (2018). Hartmut Rosa, Résonance. Une sociologie de la relation au monde. *Les comptes rendus*, 2018, uploaded the 12 December 2018, consulted Plant, P. (2014). Green Guidance. In G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, & A. G. Watts (Éd.), *Handbook of Career Development* (pp. 309-316). New York, N.Y.: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_17)
- Rosa, H. (2018). *Résonances. Une sociologie de la relation au monde [Resonance: A sociology of our relationship to the world]*. La Découverte, 2010
- Rosa, H. (2020). Grand résumé de *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, Paris, Editions La Découverte, 2018 [Great summary of *Resonance: A sociology of our relationship to the world*, Paris, Editions La Découverte, 2018]. *Sociologies*. Consulted at <https://journals.openedition.org/sociologies/12552>
- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153-167). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Rossier, J., Maggiori, C., & Zimmermann, G. (2015). From career adaptability to subjective identity forms. In A. di Fabio & J.-L. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 45-57). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Seligman, M. E. P., Railton, P., Baumeister, R. F., & Sripada, C. (2016). *Homo Prospectus*. Oxford University Press.
- Sève, L. (1974). *Marxisme et théorie de la personnalité [Marxist theory and the psychology of personality]*. Éditions Sociales.
- Sultana, R. G. (2019). Précarité, austérité et contrat social dans un monde liquide : l'orientation professionnelle médiatrice entre le citoyen et l'État. In D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (pp. 39-46). Editions Qui Plus Est.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). Life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Vygotski, L.S. (1985a). La méthode instrumentale en psychologie (Trad. C. Haus). In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Delachaux et Niestlé [1re éd. 1930].
- Vygotski, L.S. (1985b). *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget* (Trad. F. Sève). Messidor/Éditions sociales [1re éd. 1934].
- Wallerstein, N. (1992). Powerlessness, empowerment, and health: Implications for health promotion programs. *American Journal of Health Promotion*, 6(3): 197-205.
- Young, M., & Muller, J. (2016). On the Powers of Powerful Knowledge. *Knowledge and the Future of the Curriculum*, (January), 41-64. [https://doi.org/10.1057/9781137429261\\_3](https://doi.org/10.1057/9781137429261_3)