
Introduction. Les compétences à s'orienter en question face à la complexité - Le contrôle volitionnel

Introduction. Vocational competencies to cope with complexity - Volitional control

Jean-Paul Broonen et Emilie Carosin

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/osp/21986>
DOI : 10.4000/15bb0
ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 10 décembre 2025
Pagination : 941–985
ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jean-Paul Broonen et Emilie Carosin, « Introduction. Les compétences à s'orienter en question face à la complexité - Le contrôle volitionnel », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 54/4 | 2025, mis en ligne le 01 décembre 2027, consulté le 04 janvier 2026. URL : <http://journals.openedition.org/osp/21986> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/15bb0>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Introduction

Les compétences à s'orienter en question face à la complexité - Le contrôle volitionnel

Jean-Paul Broonen¹

Professeur invité,
Faculté des sciences psychologiques, de l'éducation
et de logopédie
Service de psychologie du travail et de la consommation,
Université libre de Bruxelles

Emilie Carosin²

Chercheuse qualifiée,
Institut d'administration scolaire
& École de formation des enseignants,
Université de Mons

L'objectif de ce texte d'introduction est d'offrir un complément conceptuel qui, nous espérons, accompagnera les lecteurs dans la découverte des articles de ce numéro. Dès lors, nous commençons par présenter la structure de l'introduction, puis les liens qui peuvent être établis avec les articles de ce numéro.

En premier lieu nous nous intéressons à la complexité de « s'orienter » aujourd'hui dans un monde marqué par les progrès technologiques et les déplacements humains résultant de l'activité humaine globalisée. Dans un deuxième temps, nous abordons la question du sens à donner à sa vie, notamment en conviant les recherches conduites par le Groupe international de recherche sur la construction de sa vie (Savickas et al., 2009) dont les travaux sont régulièrement utilisés par les chercheurs et professionnels en orientation. Dans un troisième temps, l'introduction s'attèle à la définition de la notion polysémique de compétences, puis aux différents cadres proposés par la littérature pour identifier les compétences à s'orienter. En écho à la deuxième partie de

¹ Thèmes de recherche : la volition en orientation, le libre arbitre en question dans le déterminisme des choix d'orientation. jp.broonen@uliege.b

² Thèmes de recherche : orientation scolaire, éducation culturelle et artistique, développement et évaluation de compétences, développement de la réflexivité, évaluation de programmes éducatifs. emilie.carosin@umons.ac.be

l'introduction, les compétences liées à la construction de carrière (ou de vie) sont particulièrement étudiées. Enfin la dernière et plus conséquente partie de l'introduction est consacrée aux questions du développement des compétences à s'orienter et à son accompagnement. Les processus sont abordés sous deux angles complémentaires permettant, d'une part, de traiter de ce qui peut contribuer à la transformation des expériences en réflexions, et, d'autre part, d'aborder la question de la volition qui permet de passer de la réflexion à l'action. L'ambition est d'articuler ici recherches en sciences de l'éducation et en sciences psychologiques pour rendre compte de cette double face permettant de comprendre les processus de développement des compétences. Cette ambition est motivée par l'espoir qu'une meilleure visibilité sur ces processus puisse aider à mieux cibler les interventions ou l'accompagnement³ des personnes pour qu'elles développent les compétences à s'orienter. Enfin, la question de l'évaluation des compétences à s'orienter est abordée à la lumière des apports des sciences de l'éducation qui depuis quelques années adoptent une approche beaucoup plus « humaniste » de l'évaluation qui se distingue des représentations encore dominantes de celle-ci.

Que signifie s'orienter aujourd'hui ?

D'emblée, « Compétences à s'orienter » constitue la surface syntagmatique émergée d'un flou conceptuel à problématiser. Dans quel sens faut-il entendre « s'orienter » ? C'est une des questions que pose Guichard (2021) dans sa Postface à l'ouvrage de Marceline Bangali. À l'instar de « compétence », le terme est « flou(s), fort éloigné(s) de la rigueur des définitions de concepts scientifiques » (p. 141). S'agit-il pour un élève de donner une direction à ses études en fonction de ses résultats scolaires et à sa carrière professionnelle ou bien de mener « une réflexion (...) tout au long de sa vie en vue, d'une part, de déterminer les attentes majeures donnant un sens à son existence et, d'autre part, de définir certains engagements contribuant à leur réalisation (Savickas et al., 2009) » (p. 142) ?

³ Un cadre pour décrire et préciser les interventions en orientation a été développé par Canzittu (2024). Il distingue les dispositifs (*systems*), les activités, les outils, les services, les pratiques et les formations liées à l'orientation.

Guichard (2001) observe qu'en France en tout cas, c'est la première de ces deux interprétations qui domine. Le texte officiel, inchangé depuis la version de 2021 citée par cet auteur, sur le site dédié au « choix d'orientation d'un élève » du ministère de l'Éducation nationale français (n.d.), précise « comment sont prises les décisions d'orientation » à l'égard des collégiens, singulièrement pendant l'année de troisième : « le conseil de classe procède à un bilan afin de déterminer si l'élève a atteint les objectifs du cycle considéré. Le résultat de ce bilan est communiqué à l'élève et à ses parents par le professeur principal. En fonction du bilan, de l'information fournie et des résultats du dialogue avec les membres de l'équipe éducative, les parents de l'élève ou l'élève majeur formulent des demandes d'orientation ». S'agissant des lycéens en cycles de détermination et terminal, « la décision d'orientation prend en compte le niveau général de l'élève, sa motivation pour une voie particulière et ses chances de réussite dans les matières dominantes ». L'introduction du concept de motivation tempère certes ici quelque peu le poids de la détermination de la trajectoire future par les résultats scolaires, qui reste massif.

Dans l'enseignement supérieur français, la création de Parcoursup et de Monmaster ne semble pas avoir changé les pratiques de l'orientation (Croity-Beltz & Olry-Louis, 2024) par rapport à une conception de l'orientation vue comme un processus qu'une personne engage afin de donner une direction à sa vie active.

Or cette conception, qui s'impose depuis plusieurs décennies aux chercheurs de la discipline, découle pour une part importante de deux phénomènes (e.g., Gergen, 1991 ; Giddens, 1991) : les effets psychosociaux conjugués du développement accéléré des technologies de l'information et de la communication et des déplacements migratoires (voir Guichard, 2006, pour une analyse appliquée à l'orientation). Ces caractéristiques différencient suffisamment nos sociétés mondialisées des sociétés antérieures pour qu'on soit en droit de leur attribuer les qualifications de « postmodernes » ou « de la modernité tardive ».

D'une part, c'est cet espace régi par les technologies de l'information et de la communication, dont les valeurs antidémocratiques et antihumaines sont à présent bien connues (Golumbia, 2024), qui contribue à une large diffusion et reproduction de produits culturels – au sens large –, tout au moins là où leur accès est aisément étalant des patterns d'attitudes, de styles de vie, de représentations sociales, de

croyances, d'injonctions normatives, de modes de mise en évidence de soi (selfies) et de rapport à soi. Des « identités virtuelles » sont expérimentées via jeux de rôle ou création de « personnages » en ligne. L'explosion des réseaux sociaux crée une ample chambre d'échos à ces processus de diffusion. S'orienter devient alors une quête de visibilité et de pouvoir d'influence superficiels dont les bénéfices pour la construction identitaire individuelle et collective sont presque invisibles. D'autre part, les phénomènes migratoires entraînent au sein des sociétés d'accueil une coexistence, parfois conflictuelle, de sous-populations aux références culturelles divergentes. « Ces différents facteurs (migrations et communications) ont pour conséquence que les ancrages locaux, les ethos d'action familiers, les manières de voir propres à une communauté ou à une société sont l'objet d'interrogations ou de mises en perspective et, souvent, perdent de leur prégnance » (Guichard, 2006, p. 13).

Pour le dire dans les termes de Giddens (1991, cité par Guichard, 2006) : « À cause de “l’ouverture” de la vie sociale d’aujourd’hui, de la pluralité croissante des contextes d’action et de la diversité des “autorités”, le choix de style de vie prend une importance grandissante dans la constitution d’une identité et dans les activités quotidiennes. L’activité réflexive de planification de l’existence (...) devient un fait majeur de la structuration de l’identité de soi » (p. 5). Depuis ce constat, on assiste à l’accentuation de la volatilité (*volatility*), de l’incertitude (*uncertainty*), de la complexité (*complexity*) et de l’ambiguïté (*ambiguity*) (Bennett & Lemoine, 2014 ; Canzittu, 2020). Dès lors, c'est plus que jamais que s'impose la conclusion de Guichard (2006) : ce nouveau donné social constitue une variable majeure de détermination de la manière dont les individus envisagent leur orientation.

Quels que soient les termes dans lesquels ceux-ci perçoivent les problèmes sociaux d'orientation qui leur sont soumis (Comment trouver l'apprentissage et l'activité professionnelle qui me conviennent ? Comment trouver une situation de travail dans laquelle je puisse m'insérer ? Comment faire le bilan de mes diverses expériences et définir des projets personnels et professionnels ? Comment faire face aux multiples transitions marquant le cours de mon existence ? Quelle formation choisir, compte tenu de mes résultats scolaires et de mes attentes relatives à ma future insertion sociale et professionnelle ?), chacun est aujourd'hui renvoyé à « un questionnement essentiel relatif à ce qu'il veut faire de sa vie » (Guichard, 2006, p. 14). Autrement dit,

c'est la question du sens à donner à son existence qui est désormais centrale, éventuellement conjointe à une dimension d'ordre éthique où le sujet s'inquiète des conséquences pour autrui de l'engagement dans telle activité ou du genre de personne que moule cette activité.

Quel sens donner à sa vie ?

Ces réflexions s'inscrivent dans une perspective qui a pu être qualifiée d'humaniste-existentielle de l'orientation (Arnoux-Nicolas et al., 2021) visant moins à développer avec le bénéficiaire la construction d'un projet professionnel et de vie déconnecté de sa signification subjective que celle du sens qui s'y attache pour lui. Cette perspective est centrale dans les approches de l'orientation reposant sur les principes de la psychologie existentielle ou s'inscrivant dans la lignée du Life designing. L'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) a considérablement développé cette thématique depuis plus de 10 ans (Bernaud, 2013). Par ailleurs, plusieurs travaux, en particulier en psychologie positive, viennent à l'appui de la thèse selon laquelle la saillance du sentiment (*feeling*) que l'existence est pourvue d'une signification, d'un but et d'une cohérence, bref d'un sens (« *meaning of life* ») avec des effets bien documentés de cette motivation sur le bien-être physique et psychologique (voir, pour une revue anglo-saxonne récente, Routledge et Fiorito, 2021) comme, par exemple, le rôle vital que cette variable joue dans l'aide à la maîtrise de l'incertitude et de l'anxiété déclenchées par des menaces collectives comme l'épidémie de Covid-19.

Si le contexte social rend plausible un effet de majoration de la question du sens à donner à sa vie, dispose-t-on de données empiriques montrant qu'effectivement les gens sont plus sensibles à cette question aujourd'hui que par le passé ? Il y a bien une enquête récente menée en France par le Centre pour la recherche économique et ses applications (Perona, 2025), où, en réponse à la question « Avez-vous le sentiment que ce que vous faites dans votre vie a du sens, de la valeur ? » [0 (pas du tout de sens) à 10 (beaucoup de sens)], plus des deux tiers (69 %) des réponses sont supérieures ou égales à 7, soit un sentiment fort de sens de l'activité, les notes les plus faibles, de 0 à 4, recueillant 7 % des réponses. Le score moyen est de 7/10. Une partie importante des Français déclare donc avoir « un sentiment » assez fort que leur activité quotidienne

a un sens, les femmes faisant état d'un sentiment de sens en moyenne plus élevé de 0.4 point que les hommes. Le commentaire explicatif de présentation manque cependant à distinguer le *sens* « de ce que l'on fait » *dans la vie* et *le sens de la vie*. À strictement parler, c'est sur le sens (ou la valeur) de l'activité que portait la question. En fait, à notre connaissance, les données empiriques montrant que nos contemporains se posent effectivement davantage que par le passé la question du sens de leur vie font défaut. Des études longitudinales comparatives manquent cruellement, spécialement pour l'Europe occidentale, rendant impossible d'affirmer que, de nos jours, on se préoccupe davantage du sens de la vie qu'auparavant, d'autant plus qu'il faudrait encore savoir, quand on parle de « sens », si le terme renvoie à une signification (Pourquoi existons-nous ? Quelle valeur a notre vie ?) ou à une direction (Où allons-nous ? Et pourquoi ?) et si les études transversales distinguent entre « recherche de sens » et « présence de sens », deux dimensions non seulement différentes, mais parfois inversement corrélées (voir Steger et al., 2006). En outre, la question du sens « à donner à sa vie » ne serait-elle pas devenue dans notre postmodernité une injonction, comme le soutient Sallenave (2025) ? À supposer que la réponse à cette question soit positive, elle ne dispenserait toutefois pas les psychologues d'orientation de mettre au centre de leur philosophie d'intervention la question du sens, voire de s'en faire un devoir.

Quoi qu'il en soit, le sens est l'un des axes du modèle d'intervention du conseil en *Life designing* (traduit en français par *Construire sa vie*) développé par plusieurs chercheurs (Belgique, France, Italie, Portugal, Suisse, Pays-Bas et USA) rassemblés dans le Groupe international de recherche sur la construction de sa vie. Le texte fondateur (Savickas et al., 2009)⁴ se réclame du constructionnisme social, selon lequel les connaissances et l'identité d'un sujet s'élaborent à partir d'interactions sociales, et le sens insufflé à sa vie est coconstruit par le truchement des discours que ce sujet produit relativement à ses expériences, lesquelles ne sont pas seulement professionnelles. La construction de carrière, loin d'être la somme objective des expériences de travail, est plutôt la façon dont la personne lit subjectivement le pattern de ses expériences comme un tout cohérent producteur d'une histoire saturée de sens. En cette fin de la

⁴ Les extraits textuels cités dans cette introduction sont ceux de la traduction française (Savickas et al., 2010).

première décennie des années 2000, le Groupe prit acte des transformations profondes qui affectent les sociétés (occidentales) contemporaines : nouvelle organisation sociale du travail liée à la « globalisation », progrès rapide des technologies de l'information, perspectives professionnelles beaucoup moins prévisibles pour les acteurs sociaux, transitions entre emplois plus fréquentes et plus difficiles, nécessité d'un apprentissage tout au long de la vie, injonction idéologique de « se construire soi-même », à la fois dans le parcours professionnel et sur le plan du développement personnel par accentuation de la norme d'internalité. Le Groupe en tira la nécessité d'élaborer un nouveau paradigme pour l'orientation au XXI^e siècle : « envisager des “trajectoires de vie” au cours desquelles les individus projettent et construisent progressivement leur vie en y incluant leur parcours professionnel » (Savickas et al., 2010, p. 12). La recherche de sens à donner à sa vie y est centrale, lequel est vu, en référence aux travaux de Young et Collin (2004), comme la stase d'une coconstruction dans un contexte historique, social et culturel via la médiation des échanges discursifs par lesquels nous nous relions à autrui.

Au-delà des inflexions méthodologiques et des références théoriques spécifiques qui distinguent les deux types principaux d'intervention proposés pour mettre en œuvre les caractéristiques de ce paradigme dans les interventions concrètes (voir Guichard, 2016), à savoir les dialogues de conseil (Guichard, 2004, 2005) et les entretiens de construction de carrière – ce dernier terme au sens de cours de la vie⁵ – (Savickas, 2011, 2013), ces deux types d'entretien partagent une vision commune des « compétences » à s'orienter dans la droite ligne du paradigme originel.

Il faut noter avec Guichard (2022) que la perspective du Life designing gagne à être complétée par la trilogie composant, selon Arendt (1958, 1960), toute vie active – ainsi qu'y incite l'expression *vita activa* introduite dans le titre de l'édition allemande de 1960 : travail (*labor*), œuvre (*work*), action (*action*).

La première dimension (travail) se rapporte principalement à toute l'activité à déployer pour assurer sa subsistance, qu'il s'agisse, par exemple, des activités rémunérées des saisonniers immigrants ou des tâches domestiques non rémunérées. La deuxième dimension (œuvre) se réfère

⁵ Savickas se réfère explicitement à l'étymologie latine de career : *carrus*, le parcours professionnel pouvant être métaphoriquement désigné comme un véhicule permettant de cheminer sur un territoire dépourvu de carte via une histoire que l'individu se raconte à propos de sa vie (et non pas seulement relativement à un métier).

à des activités de production qui transforment les conditions d'existence et dont la fabrication (voir l'*homo faber* de Bergson, 1907) contribue à la construction de soi par identification à l'objet de ces productions. C'est un aspect avantageux important des professions intellectuelles et artistiques, entre autres. La troisième dimension (action) se réfère à l'agentivité collective insufflant une certaine direction à la marche du monde. Il s'agit d'une action fondée sur la raison, philosophiquement considérée par Arendt comme la caractéristique spécifiquement humaine de contrer (au niveau collectif) la loi universelle de la mort individuelle en « interromp[ant] le cours automatique inexorable de la vie quotidienne » faute de quoi « la mort emporterait inévitablement toute chose humaine vers la ruine et la destruction » (Arendt, 1958, p. 246 ; notre traduction)⁶. C'est en quelque sorte par ricochet que l'action conjointe donne à la vie singulière, limitée dans le temps, un surcroît de sens. Un exemple contemporain paradigmatique proposé par Guichard (2022), qui rapporte ce propos dans sa présentation de la trilogie, est la lutte contre le réchauffement climatique. Avec cet apport de la philosophe allemande, les questions qu'est censé se poser lors des interventions en Life designing la personne préoccupée de donner à sa vie active un sens deviennent (Guichard, 2022) :

- Quel type de travail vais-je effectuer pour survivre au quotidien ?
- À quelle activité constructive vais-je me consacrer pour me réaliser ?
- Comment agir en me joignant à la collectivité pour contribuer à la résolution de problèmes qui dépassent mon individualité ?

Pourquoi parler de compétences à s'orienter ?

Détours étymologiques sur la notion de compétence

Le deuxième terme du titre de cette introduction réclamant problématisation est « compétence(s) ». Étymologiquement, ce substantif est un emprunt au latin *competentia*, « proportion, juste rapport », mot de la sphère sémantique de *competens*, participe présent pris adjectivement du verbe *competere*, « se rencontrer au même point », et, dans un sens figuré, « s'accorder avec,

⁶ La conception d'Arendt est teintée d'un finalisme qu'on peut questionner : « (...) men, though they must die, are not born in order to die but in order to begin» (Arendt, 1958).

convenir à », « qui convient, compétent ». En latin classique, le mot était déjà appliqué à un juge (*competens iudex*). Le vocable français a évolué d'un emploi juridique spécialisé (fin du XVI^e siècle)⁷ à un emploi général pour « capacité due à un savoir, à l'expérience » à la fin du XVII^e siècle (Rey, 1993). On notera l'idée séminale d'adéquation entre une capacité et un domaine d'application. Mais la portée éclairante de l'étymologie a ses limites explicatives. Le terme est passé en anglais (*competence*) dans le vocabulaire de la linguistique générative de Chomsky (1965) pour désigner la capacité par un locuteur-récepteur de construire et de reconnaître l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects dans une langue donnée, par opposition à la *performance*, ensemble des énoncés réellement produits et compris. Dans cette perspective, la performance n'est qu'un reflet imprécis de la compétence dans la mesure où elle peut être biaisée par diverses interférences. À vrai dire, cette position théorique a fini par conduire à l'infalsifiabilité de la linguistique générative (Rondal, 2025). De manière générale, la linguistique est une discipline descriptive qui est indexée aux intuitions des érudits. En principe, autant de linguistes, autant de modèles théoriques. Or seule la neuropsychologie du langage, science observationnelle, clinique et expérimentale permet de trancher empiriquement entre ces derniers.

Est-ce lourd de cette ascendance linguistique suspecte que le concept de compétence est passé dans le domaine francophone de l'accompagnement à l'orientation ? Il semble que la réponse à cette question soit positive, même si le terme relève d'une distinction courante en psychologie cognitive entre le niveau des structures et fonctions mentales et celui des comportements observables⁸. Le mouvement des ressources humaines, l'ergonomie cognitive, la psychologie en général, les sciences de l'éducation, la sociologie se sont emparées de la notion afin de la développer dans des directions diverses, pour ne pas parler de ses usages dans le langage courant. L'article « Compétence(s) (competencies) » d'Aubret (2007), pourtant centré sur son usage scientifique ou dans le milieu des praticiens, souligne et analyse ce flou. Loisy et al. (2018) appellent ainsi à distinguer les conceptions philosophiques et idéologiques sous-tendant ce concept, notamment afin d'insister sur sa dimension socio-cognitive et

⁷ « Aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées » (Rey-Debove & Rey, 2009).

⁸ Voir Richelle (1991).

de dépasser la dualité « connaissances et compétences » grâce aux apports de la théorie de l'activité (Coulet, 2011 ; Vergnaud, 1990). Ainsi, celle-ci permet d'envisager le développement de compétences individuelles et collectives en se fondant sur la structuration de celles-ci (Piaget, 1975), les fonctions médiatrices des artefacts (matériels et symboliques) (Rabardel, 1995) et les travaux de Vygotski (1934/1985) relatifs à la Zone proximale de développement (Loisy et al. 2018).

De quelle(s) compétence(s) parle-t-on en orientation ?

La polysémie n'est pas moins grande quand on se penche sur la sous-catégorie des compétences à s'orienter. Sultana (2012), sous l'expression *career management skills*, a proposé la définition générale suivante :

« l'ensemble des compétences (*competencies*) qui fournissent aux individus et aux groupes des voies structurées pour rassembler, analyser, synthétiser et organiser les informations sur soi, les formations et les métiers, ainsi que les habiletés (*skills*) pour définir et exécuter des décisions et des transitions » (p. 229 ; notre traduction).

On notera le renvoi d'un terme à l'autre, *skills* étant défini par *competencies*, et la référence au « *management* ».

Cette définition, qui n'a pas un but opérationnel, ne prétend pas résoudre l'absence de consensus sur une liste exhaustive des ressources sous-jacentes. Ce consensus introuvable peut s'appréhender dans le cadre d'une approche de la notion en termes de politiques d'orientation *vs* de modèles théoriques (Sovet et al., 2021). C'est cette dernière approche que la recension de Bangali et Guillemette (2021) sollicite pour rassembler quelques descriptifs majeurs. Procédant par relevé des mots clés les plus évocateurs, elle pointe, dans la littérature anglophone, l'expression *career competencies*, mais aussi les appellations *career self-management* et *self-directed career management*, où se révèle l'une des origines de la constellation sémantique à laquelle appartient la notion, à savoir le potentiel des « ressources humaines » qu'il convient de « gérer » dans l'organisation du travail telle qu'elle s'est développée au XX^e siècle dans la mouvance du capitalisme financier jusqu'au marché mondialisé d'aujourd'hui. L'économiste Becker (1964) a appliqué la notion de capital humain à des milieux non marchands (éducation, santé...), mais Supiot (2019) a opportunément rappelé l'origine stalinienne de l'invention de cette notion, dont « le seul sens rigoureux (...) se trouve à l'actif des livres

de comptes des propriétaires d'esclaves » (§12) (voir Guichard, 2021, p. 140).

Le statut scientifique de la notion de compétence(s) à s'orienter se complique encore en raison d'un emploi tantôt au pluriel, tantôt au singulier. Dans la littérature francophone, on trouve l'emploi au pluriel, par exemple chez Patillon (2014) ou chez Carosin et Canzittu (2023). Dulu (2014), contrairement à ce que l'intitulé de sa thèse de doctorat pourrait laisser entendre (compétence au singulier), soutient l'aspect « multivarié et dynamique » de la « compétence à s'orienter » selon les termes de Dulu. Dans la littérature francophone québécoise, Michaud (2006) recourt au singulier dans sa définition de la compétence à s'orienter, qu'elle théorise comme « la capacité (savoir-agir) d'un individu à mobiliser ses ressources personnelles et environnementales dans le but de résoudre ses problèmes liés à son orientation » (p. 632). Dans sa thèse doctorale (Michaud, 2003), 12 composantes de cette capacité générale sont dégagées (voir Bangali & Guillemette, 2021). Cet aspect structurellement pluriel de la compétence à s'orienter s'impose d'ailleurs d'autant plus que, comme la chercheuse québécoise le remarque, celle-ci ne peut être dissociée du processus complexe affectant la construction de l'identité de l'individu (Michaud, 2006). D'un point de vue cognitif, il nous paraît peu plausible d'envisager sur les plans structural et fonctionnel l'existence d'une entité cognitive unitaire comme la compétence (au singulier) à s'orienter. Mais le nombre des composantes constitutives de ce qui n'est qu'un repère sémantique commode varie selon les modèles. Sans être exhaustif, outre les 12 composantes proposées par Michaud (2003), on compte six facteurs chez Akkermans et al. (2013), qui recouvrent à peu près les six facteurs de Kuijpers et Scheerens (2006), sept facteurs chez Francis-Smythe et al. (2012) et 14 variables (hors variables modératrices telles que l'âge, etc.) dans le modèle soumis à validation empirique par Dulu (2014) (sur l'axe « personnalistique », par exemple l'estime de soi, l'estimation de ses capacités ; sur l'axe des processus, par exemple l'anxiété décisionnelle, l'exploration ; sur l'axe situationniste, l'autonomie, la connaissance du monde du travail). L'instabilité théorique du concept est patente.

Les compétences liées à la construction de carrière

Le modèle de la construction de carrière (Savickas, 2005) réserve aux compétences à s'orienter une fonction intégrée à un processus séquentiel

articulé en plusieurs dispositifs psychologiques. Selon l'auteur américain, les individus sont dépositaires d'une disposition stable plus ou moins marquée à faire face aux changements : l'« adaptivité » (*adaptivity* ou *adaptive readiness*). Celle-ci n'est toutefois pas suffisante pour déclencher des comportements de changement, aider à maîtriser les transitions de carrière et apaiser les traumatismes que ceux-ci peuvent générer. Il y faut des ressources (*resources*) fonctionnant comme stratégies autorégulatoires, plus souples, mieux adaptées à des conditions changeantes : l'adaptabilité (*adaptability*), qui répond à la question du *comment* quelqu'un s'engage dans son orientation. L'adaptabilité à son tour façonne (*to shape*) la mise en œuvre des comportements correspondants (*adapting*) qui jalonnent les étapes d'orientation, d'exploration, d'établissement, de maintien et de désengagement. Les résultats de ces réponses adaptatives constituent une adaptation plus ou moins réussie (*adaptation*)⁹ en termes de plus ou moins bonne intégration dans les rôles professionnels (dont les indicateurs sont, par exemple, la satisfaction au travail, l'employabilité, etc.), le but de conjoindre la satisfaction des besoins et les opportunités guidant l'ensemble du processus.

On trouve les premières traces de l'adaptabilité de carrière chez Carter (1940), puis dans la « maturité vocationnelle » de Super (1957), définie comme « une constellation de caractéristiques physiques, psychologiques et sociales [qui] entoure le degré de succès dans la manière de faire face aux demandes des stades précoce et des sous-stades du développement de carrière » (Super, 1990, p. 207 ; notre traduction). Cette conception fut ensuite transformée en « adaptabilité de carrière » pour adultes qui renvoie à « la disposition à (*readiness*) prendre une décision de carrière » (Super & Knasel, 1981, p. 198). Ensuite, tout en maintenant des éléments de base propres au modèle de Super comme le concept de soi, professionnel ou non, l'aspect développemental tout au long de la vie – mais débarrassé de sa connotation normative –, le caractère psychosocial de la « maturité de carrière » (Super et al., 1996), Savickas (1997, 2013), donne une nouvelle extension au concept d'adaptabilité, « construit psychosocial qui dénote les ressources d'un individu pour faire face à des tâches actuelles ou anticipées, à des

⁹ Les quatre termes (*adaptivity*, *adaptability*, *adapting*, *adaptation*) ont, notent Savickas et Porfeli (2012), une communauté étymologique, *adaptare* signifiant « ajuster ». Ajoutons que, de manière intéressante, *adaptare*, d'un emploi assez rare en latin classique, est composé du préverbe *ad* (vers) et de cet autre verbe plus fréquent, *aptare* dont le participe passé *aptatus* est employé au sens « approprié à ».

transitions, à des traumatismes dans leurs rôles professionnels, qui (...) modifient leur intégration sociale » (Savickas & Porfeli, 2012, p. 662 ; notre traduction). Ces « ressources » constituent « des ressorts ou capacités (*capacities*) d'autorégulation (*self-regulation*) » (Savickas & Porfeli, 2012, p. 662). Leur caractère psychosocial réside non pas dans le noyau (*core*) psychologique de l'individu, mais à l'intersection de la personne-dans-l'environnement, parce que les tâches développementales sont imposées par les communautés. Elles « aident à former les stratégies que les individus utilisent pour diriger leurs comportements adaptatifs » (Savickas & Porfeli, 2012, p. 663). Fondé sur le constat que « l'autorégulation est basée sur des systèmes multiples et non pas effectuée par une structure unique » (Savickas & Porfeli, 2012, p. 663), un outil de mesure des ressources qui constituent l'adaptabilité baptisé Échelle des Habilités de Carrière à S'adapter (*Career Adapt Abilities Scale* ; *CA-AS* – d'où le terme *adaptability* –) a été créé après une rencontre de chercheurs et chercheuses de 18 pays à l'Université Humbolt de Berlin en 2008 et à l'Institut de Technologie de Melbourne en 2010, qui ont aussi élaboré les méthodes (quantitatives / qualitatives) d'exploitation des résultats.

Dans sa version finale (CAAS 2.0), cette échelle comprend 24 items répartis de manière égale sur quatre¹⁰ sous-échelles qui mesurent autant de dimensions (connues comme les « 4 C » dans la version anglophone) de l'adaptabilité de carrière comme y invite la consigne (« *Different people use different strengths to build their careers* ») : *concern*, *control*, *curiosity* et *confidence*. La dimension de préoccupation (*concern*) fait référence au degré auquel un individu se reconnaît une tendance à être orienté vers et à se sentir concerné par son avenir. Le contrôle reflète le degré auquel il s'estime avoir barre sur sa prise de décision relative à son futur occupationnel. La curiosité porte sur l'amplitude avec laquelle il explore différents soi possibles et diverses trajectoires futures. La confiance se rapporte à l'étendue de la certitude qu'il possède la capacité à résoudre des problèmes de carrière (Porfeli & Savickas, 2012).

Les différentes versions linguistiques appropriées (format 2.0 de l'inventaire) ont été appliquées sur de vastes échantillons de populations étudiantes de l'enseignement secondaire et/ou supérieur de 13 pays :

¹⁰ Une cinquième dimension avait été ajoutée pour un objectif de recherche : la coopération, remplacée ensuite par l'engagement (*commitment*). Elle ne fait pas partie de l'inventaire standard.

Afrique du Sud, Belgique néerlandophone, Brésil, Chine, Corée du Sud, France, Italie, Islande, Pays-Bas, Portugal, Suisse, Taiwan, et USA. (voir le numéro spécial du *Journal of Vocational Behavior*, vol. 80, Savickas & Porfeli, 2012). Une étude uniquement francophone (Belgique francophone, France, Luxembourg et Suisse romande) a été menée ensuite dans une version des items remaniée et administrée à des adolescents et des adultes ($N=1707$) (Johnston et al., 2013). La validité de construit du modèle a essentiellement reposé sur la technique de l'analyse factorielle confirmatoire (AFC). Les AFC de l'étude internationale (format 2.0) portent sur les items indicateurs (de 1^{er} ordre) des quatre variables latentes (construits de 2^e ordre), à leur tour indicatrices de la variable latente « adaptabilité » (construit de 3^e ordre)¹¹. Elles¹² ont fourni un RMSEA¹³ (l'un des indices d'ajustement du modèle aux données) moyen de 0.053, très légèrement au-dessus de la limite d'un bon ajustement¹⁴. Dans l'étude francophone multinationale (Johnston et al., 2013), le RMSEA est de 0.067, valeur qui confirme un ajustement acceptable, quoique légèrement moins bon¹⁵. Au total, voilà un outil de mesure des ressources d'orientation parcimonieux qui s'intègre à un modèle théorique fortement charpenté. Toutefois, plusieurs questions doivent être soulevées.

L'une d'entre elles concerne la nature exacte de la variable « adaptivité ». Sur le plan de son statut psychologique, c'est un trait de personnalité durable et stable – les termes varient – fait de flexibilité (*flexibility*), de volonté (*willingness*), de promptitude (« *readiness* ») par rapport à une réponse à un déséquilibre (Savickas & Porfeli, 2012, p. 662). Une précision marque bien la référence étymologique au terme *willingness* : « de plus hauts degrés d'adaptation (*outcome*) sont attendus chez les individus qui *veulent* (*willing*) (*adaptive*) et sont *capables* (*able*) (*adaptability*) d'accomplir des comportements s'attaquant à des conditions changeantes » (p. 749 ; notre traduction et nos italiques).

¹¹ La nature du rapport entre une variable latente et les observations dépend du statut accordé à la variable latente : position formelle, position empirique, position ontologique, soit opérationnaliste, réaliste ou constructiviste (voir Broonen, 2006, pp. 332-346).

¹² Les données du Brésil et du Portugal ont été exclues de cette partie de l'analyse en raison de l'utilisation d'une échelle incomplète.

¹³ Pour *Root Mean Square Error of Approximation*.

¹⁴ Une valeur de RMSEA égale ou inférieure à .05 est indicative d'un bon ajustement. Une valeur qui ne dépasse pas .08 représente des erreurs raisonnables d'approximation dans la population (Browne & Cudeck, 1993 ; Hu & Bentler, 1999).

¹⁵ Une appréciation du degré d'ajustement requiert la consultation de plusieurs indices.

La différence entre « vouloir » (*will*) et « pouvoir » (*can*) ou « pouvoir faire » (*able*) a fait l'objet d'une explicitation sommaire : « La théorie de la construction de carrière voit “vouloir et pouvoir faire” comme “adaptivité et adaptabilité” ou comme “empressement et ressources” » (Savickas & Porfeli, 2012, p. 663). Mais au regard de la psychologie de la motivation et de la volition, peut-on s'en tenir là ? La réponse est, à notre avis, non, et d'autant plus que la structure cognitivo-affective commune aux quatre habiletés constituant l'adaptabilité ajoute à l'incertitude conceptuelle. Savickas (2005) les a, en effet, conceptualisées comme entités à trois composantes : attitudes, croyances et compétences. La définition de l'adaptabilité fournie en 2005 était d'ailleurs : « (...) construit qui dénote *l'état de préparation (readiness)* et les ressources (...) » Savickas (2005, p. 51 ; nos italiques). Les items sont donc censés refléter non pas seulement des compétences (*competencies* ou *abilities*) spécifiques, mais aussi des attitudes et des croyances. Or, les attitudes sont définies dans le modèle comme « variables affectives ou sentiments qui alimentent (*fuel*) le comportement, tandis que les croyances sont des variables *conatives* ou inclinations qui dirigent le comportement » (Savickas, 2005, p. 52 ; nos italiques). Dans la théorie psychosociale des attitudes, la prédisposition à évaluer positivement ou négativement un objet donné constitue la composante affective d'une attitude. Celle-ci a aussi une composante conative, soit, sommairement définie, une prédisposition à agir, qui se manifeste éventuellement dans la production d'une intention comportementale comme dans la théorie de l'action raisonnée (Ajzen & Fishbein, 1980 ; Fishbein & Ajzen, 1975). Conformément aux recherches menées dans le champ de l'attitude, Savickas (2005) note que différencier une attitude d'une croyance est difficile et qu'il est donc justifié sur le plan pratique de les voir comme des dispositions, soit un état d'esprit (*state of mind*) ou un sentiment (*feeling*) envers quelque chose. De sorte que les dispositions sont présentes dans le modèle à la fois comme trait de personnalité (dans l'adaptivité) et comme disposition (dans l'adaptabilité). Celles-ci façonnent, pour leur développement et leur usage, les compétences, variables de niveau cognitif, l'ensemble constituant des ressources (*resources*) constituées de compréhension (*comprehension*) et d'habiletés de résolution de problèmes, lesquelles, à leur tour, façonnent les comportements adaptatifs.

Savickas (2005) et Savickas et Porfeli (2012) ont fourni quelques précisions descriptives des attitudes et croyances, d'une part, des compétences, d'autre part, pour chaque dimension.

Répondant à la question « Ai-je un futur ? » qui correspond à la préoccupation, les attitudes de tendance à la planification (*planfulness*) et à l'optimisme ainsi que la croyance en l'inscription de sa vie dans une perspective temporelle promeuvent les compétences de planification. Exemple d'item : « Me sentir concerné par mon parcours professionnel ». Répondant à la question « Mon futur est l'affaire de qui ? », la dimension de contrôle repose sur les attitudes d'assertivité et d'esprit de décision (*decisiveness*), qui disposent via des compétences de prise de décision les personnes à s'engager dans des tâches de transition de carrière, tandis que la croyance qu'elles sont responsables de leur vie induit sur le plan des compétences l'installation ou de l'extension de stratégies autorégulatoires de façonnement de soi-même et de son environnement, par l'usage d'autodiscipline, d'effort et de persistance, de techniques de gestion du temps, ainsi qu'en améliorant sa prise de décision dans les choix d'activités (plutôt qu'en se laissant aller à la procrastination). Exemple d'item : « Compter sur moi-même ». Répondant à la question « Qu'est-ce que je désire faire de mon futur ? », la curiosité repose sur un esprit d'investigation (*inquisitiveness*) et sur la croyance en la vertu de l'ouverture à l'exploration de nouvelles opportunités et à des essais de soi possibles. Elle recouvre des compétences d'exploration du monde des études et professionnel, ainsi que des capacités métacognitives portant sur ses capacités, ses intérêts et valeurs. Exemple d'item : « Explorer les options avant de faire un choix ». Répondant à la question « Puis-je le faire ? », la confiance repose sur des croyances d'auto-efficacité. Elle dénote, par anticipation de succès attendus, l'étendue de la certitude que l'on possède les capacités nécessaires au triomphe des obstacles liés aux changements et donc que l'on est capable de poursuivre ses aspirations dans la construction de sa vie. Ainsi est promue l'habileté à la résolution de problème. Exemple d'item : « Surmonter les obstacles ».

Deux problèmes se posent pourtant dans cette configuration de l'adaptabilité. D'abord, il est bien malaisé de discerner ce qui, parmi les items des 4C, relève de compétences et ce qui relève d'une attitude ou d'une croyance. Quant aux études de validation empirique, elles ne nous apprennent rien à ce sujet. Ainsi, une méta-analyse de 90 études (Rudolph et al., 2016), qui portait sur les relations entre l'adaptivité, l'adaptabilité,

les réponses adaptatives et les résultats adaptatifs, soutient qu'un grand nombre de ceux-ci (par exemple, identité de carrière, satisfaction scolaire, de la trajectoire de carrière, satisfaction au travail, employabilité, etc.) est associé à l'adaptabilité (r_c de .08 à .54). Malheureusement, la mesure de l'adaptabilité prise en compte dans la mété-analyse était le score global (moyenne ou somme) de l'échelle, décision de recherche certes justifiée par les corrélations élevées entre les quatre dimensions (Hirschi & Valerio, 2015 ; Maggiori et al., 2017), mais qui rend impossible de connaître le rôle joué par les compétences, noyées dans les attitudes et les croyances, non plus d'ailleurs que celui dévolu à chacune des dimensions.

Ensuite, d'un point de vue analytique, le terme « *conative* », employé par Savickas (2005, p. 52) pour caractériser les croyances, convoque deux processus, la motivation et la volition, qui en fait sont bien distincts (Broonen, 2007). C'est pourquoi nous avons proposé d'ouvrir le débat sur la nécessité de clarifier le rôle des processus motivationnels et des processus volitionnels dans les modèles de construction de carrière (Broonen, 2010, 2015). Ce débat s'inscrit plus largement dans les processus relatifs au développement de la compétence à s'orienter que nous abordons dans la suite du texte sous l'angle de l'expérience, de la réflexion et de l'action.

Accompagner le développement des compétences à s'orienter : de l'expérience à la réflexion, de la réflexion à l'action

Si l'on part du principe qu'une compétence se structure au fil des situations et expériences que vit le sujet, il convient de se demander comment les interventions en orientation (qu'elles soient psychologiques ou éducatives) peuvent accompagner le développement des compétences à s'orienter. Dans la temporalité de l'accompagnement, les écrits constructivistes (par exemple, Dewey, 1910 ; Kolb, 1984) ont identifié l'expérience comme point de départ d'une réflexion (*a posteriori*) et qui permettrait d'organiser la structuration des compétences et une éventuelle intégration des expériences dans un parcours de vie. Comment alors transformer ces expériences en compétences qui soient utiles tout au long de la vie ? En parallèle, les recherches sur la motivation et la volition se demandent comment encourager l'action et la mise en œuvre de ces compétences en

situation pour que la personne se construise tout au long de la vie. Certes, ce passage à l'action (ou cette « agentivité ») peut être limité par des éléments personnels ou contextuels (Young & Valach, 2008), mais nous avons aujourd'hui d'autres éléments permettant de comprendre comment agir sur les systèmes volitionnels et c'est ce que nous développerons plus loin dans la partie intitulée « de la réflexion à l'action ».

De l'expérience à la réflexivité pour s'orienter

La structuration des compétences tant sur le plan cognitif que conatif, révèle que celles-ci résultent d'un apprentissage conscient fondé sur l'expérience de la personne en situation. C'est dans cette prise de conscience de l'expérience, grâce à une attention aux sensations, aux perceptions et aux significations, que la personne peut donner du sens à ce qu'elle vit (Dormashev, 2013). Dès lors, la construction de son orientation se construit à partir d'apprentissages qui découlent d'expériences conscientes. Autrement dit, il s'agit d'une « combinaison de processus qui ont lieu tout au long de la vie et par lesquels la personne entière – corps (génétique, physique, biologique et compétences) et esprit (connaissances, attitudes, valeurs, émotions, croyances et sens) – fait l'expérience de situations naturelles et sociales, dont le contenu est ensuite transformé sur le plan cognitif, émotionnel ou pratique (ou par toute combinaison) et intégré dans la biographie de l'individu, ce qui aboutit à une personne en constante évolution (ou plus expérimentée) » (traduction libre, Jarvis, 2012, p. 23).

Pour Kolb (1984), à l'origine de la notion d'apprentissage expérientiel ancrée dans les travaux de Dewey, Piaget et Lewin, quatre phases peuvent être identifiées : 1) la phase d'expérience concrète « dans laquelle l'individu est personnellement et directement plongé » ; 2) la phase d'expérience d'observation refléchie dans laquelle « la personne tire un certain nombre d'observations sur lesquelles elle réfléchit selon différents points de vue afin de leur donner un sens » ; 3) la phase de conceptualisation abstraite dans laquelle « cette réflexion fournit le matériel nécessaire pour élaborer un ou des concepts (principes, règles, etc.) permettant de généraliser à plus d'une situation ; 4) puis la phase d'expérimentation active dans laquelle « des implications pratiques ou des hypothèses peuvent être déduites et validées dans l'action » (Kolb, 1984 cité par Chevrier & Charbonneau, 2002, p. 289).

Dans un des ouvrages collectifs de référence « *Reflection : Turning experience into learning* », qui s'inscrit dans la suite des travaux de Kolb (1984), les collègues australiens définissent l'expérience comme « la réponse totale d'une personne à une situation ou un événement : ce qu'elle pense, ressent, fait et conclut à ce moment-là et immédiatement après » (traduction libre, Boud et al., 2005, p. 18). Ils insistent sur des caractéristiques qui permettent d'inscrire les expériences dans un parcours : la continuité de l'expérience et la fonction transformatrice de celle-ci. Cela signifie que les expériences actuelles sont tributaires des expériences passées et de leurs interprétations, et que les expériences actuelles peuvent aussi transformer celles à venir (Jarvis, 2012 ; Zeitler & Barbier, 2012), pour peu qu'elles soient transformées en savoirs personnels (Chevrier & Charbonneau, 2002) ou en savoirs d'action (Barbier & Galatanu, 2000). En effet, pour revenir à la compétence, les spécialistes de la formation professionnelle nous rappellent que, finalement, le terme compétence appartient à une « sémantique d'intervention sur l'activité humaine » dont la fonction s'inscrit dans une logique de professionnalisation, contrairement aux capacités et attitudes qui s'inscrivent dans une logique de formation, et aux savoirs et connaissances qui s'inscrivent dans une logique de communication ou de transmission (Barbier & Galatanu, 2000).

Les recherches plus récentes conduites sur l'attention et l'apprentissage expérientiel (Boud et al., 2005 ; Jarvis, 2012 ; Zeitler, 2012 ; Zeitler et al., 2012 ; Zeitler & Barbier, 2012) tentent d'élargir cette temporalité expérience – observation/réflexivité et conceptualisation/ expérimentation – pour insister sur le cadrage de l'expérience et le guidage que cela peut apporter aux processus attentionnels essentiels à la réalisation des apprentissages. « En se fondant sur ces recherches, un cadre conceptuel a été développé pour accompagner la construction d'un parcours d'orientation en milieu scolaire »¹⁶. Il met en exergue trois entrées possibles pour qu'une personne s'engage dans un processus d'apprentissage expérientiel :

- 1) La personne ressent un décalage ou une incohérence entre la situation vécue et ses attentes par rapport à cette situation. De ce fait, elle se retrouve dans l'impossibilité d'utiliser les habitudes

¹⁶ Le rapport interne visait à apporter des repères conceptuels pour accompagner les élèves dans la construction d'un parcours d'orientation et d'un parcours d'éducation culturelle et artistique (Carosin et al., 2023).

d'interprétation pour donner du sens à la situation et se réguler (Jarvis, 2012 ; Zeitler, 2012). Ce décalage suscite des émotions typiques (par exemple, l'inquiétude ou la surprise) qui la poussent à s'engager dans un apprentissage conscient afin de donner sens à la situation (Jarvis, 2012).

- 2) L'expérience est poussée par le désir d'apprendre ou de changer une situation. Jarvis (2012) parle alors d'expérience pro-active, en opposition à une expérience réactive présentée au point précédent.
- 3) L'expérience est cadrée par des buts d'apprentissage explicites qui permettent de diriger son attention vers les éléments saillants de l'expérience et de s'engager dans une activité ou une tâche avec un objectif clair (Schenck & Cruickshank, 2015).

Le dernier point suppose donc qu'un processus d'apprentissage expérientiel peut être dirigé (par exemple, par un référentiel de compétences à s'orienter) et se déployer sur plusieurs étapes qui vont aider la personne à structurer ses apprentissages et à les garder en mémoire, afin de favoriser leur rappel et leur transfert à d'autres situations (Schenck & Cruickshank, 2015). En d'autres mots, ce processus permettrait d'assurer la transférabilité et la durabilité des compétences développées tout au long de la vie. Pour Schenck et Cruickshank, (2015) il est composé de six étapes incrémentales : i) le cadrage mentionné précédemment ; ii) l'activité qui engage une série de systèmes et processus neurocognitifs inconscients comme l'attention, la motivation, l'appréciation, l'émotion ; iii) le debriefing qui permet de pointer les éléments saillants de l'expérience utiles pour la construction des apprentissages ; iv) la pause essentielle et souvent sous-estimée qui permet de laisser le souvenir de l'expérience se stabiliser en mémoire avant que celle-ci ne soit rappelée durant v) la construction des ponts entre les objectifs visés et l'expérience (Schenck & Cruickshank, 2015). Cette avant-dernière phase suppose une réorganisation et une restructuration de l'expérience pour une meilleure rétention en mémoire, et enfin vi) l'assimilation qui facilite l'intégration des apprentissages (et expérience liées) dans sa mémoire autobiographique (Schenck & Cruickshank, 2015). Dans une perspective de développement de compétences, cela signifie que la personne est accompagnée pour comprendre la compétence et diriger son attention vers les éléments de son expérience qui s'y rapportent. De sorte qu'elle puisse ensuite donner

du sens à son expérience et se l'approprier, puis l'intégrer à son histoire. Ce processus, loin d'être individuel, se construit donc dans la relation à l'autre et dans l'accompagnement reçu. Il peut également s'appuyer sur des « formes identitaires » pour construire des « schémas de soi » au sens évoqué par Guichard (2004) dans l'article intitulé « se faire soi ». Il s'agit bien ici de construire des structures identitaires cognitives fondées sur les processus attentionnels qui ne permettent pas seulement de se focaliser sur la tâche mais qui engagent aussi toute une série d'émotions qui contribuent à ces apprentissages.

L'attention joue un rôle déterminant puisqu'elle va permettre à la personne de s'engager dans une activité, et de s'éloigner consciemment d'autres activités qui pourraient constituer des sources de distraction (Dormashev, 2013). En effet, « les efforts humains impliquent d'avoir un but conscient et réfléchi et d'entreprendre des efforts volontaires pour l'atteindre » (Dormashev, 2013, p. 298). Nous y reviendrons dans la suite du texte. L'attention permet aussi une immersion dans l'expérience essentielle pour en tirer des bénéfices. Cette immersion a été largement explorée par Csikszentmihalyi et Nakamura à travers le concept de « *flow* » qu'ils décrivent comme « un état de concentration sans effort si profond que nous perdons la notion du temps, de nous-mêmes, de nos problèmes » il s'agit d'un moment où on se sent pleinement vivant, engagé dans le monde et en harmonie avec soi (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2013, p. 181). Plus précisément, cet état d'« attention sans efforts » est caractérisé par (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) :

- 1) une concentration intense et focalisée sur la tâche à accomplir ;
- 2) une fusion de l'action et de la conscience ;
- 3) une perte de la conscience réflexive de soi ;
- 4) un sentiment élevé de contrôle ou d'efficacité personnelle,
- 5) une perception déformée du temps (typiquement, l'état de réflexion).
- 6) une motivation autotélique ou intrinsèque.

Cet état a par ailleurs fait l'objet de développement d'échelles de mesures rigoureusement validées par Heutte et ses collègues (Fenouillet & Heutte, 2013 ; Heutte, 2021 ; Heutte et al., 2014 ; Heutte et al., 2021). L'échelle comprend une douzaine d'items rappelant les éléments traitant des aspects émotifs et attentionnels comme « Je suis totalement absorbé par ce que je fais », « J'ai le sentiment de vivre un moment enthousiasmant » ou encore « Je sens que je contrôle parfaitement

mes actions ». Autant d'éléments qui pourraient être révélateurs de l'engagement (du moins de l'attention) d'une personne dans des activités d'orientation par exemple.

Au-delà de l'attention, l'apprentissage expérientiel est aussi fortement influencé par les émotions. Une émotion représente une jauge rapidement accessible pour évaluer une situation vécue, par exemple en se questionnant sur son caractère agréable ou pas, sur sa pertinence par rapport aux buts, sur le sentiment de contrôle de la situation, ou encore sur la compatibilité de la situation avec les normes individuelles ou sociales (Cuisinier & Pons, 2011). Les émotions sont en quelque sorte le moteur de l'action et vont contribuer à diriger les intérêts des personnes et les actions ou activités allant dans ce sens (Sander & Scherer, 2019). Par exemple, les émotions « positives » et « négatives » ont un impact sur l'attention, la motivation, la régulation des apprentissages (Espinosa, 2018), elles peuvent activer des apprentissages. Alors que les émotions négatives (par exemple, l'ennui) sont plutôt désactivantes (Pekrun & Perry, 2014).

À partir de ces travaux cités pour mieux comprendre le passage de l'expérience à la réflexion, on peut retenir certaines conditions essentielles pour développer des compétences à s'orienter en se fondant sur les expériences vécues. Tout d'abord, il est important d'identifier ce qui peut engager les personnes dans un processus d'apprentissage expérientiel, par exemple un décalage avec les expériences passées, un désir de changement ou un désir d'apprentissage pour (mieux) s'orienter. Dans tous les cas, le cadrage de l'expérience au regard des objectifs visés en termes de développement des compétences à s'orienter semble essentiel. En effet, ce cadrage peut favoriser une meilleure attention aux éléments constitutifs d'une compétence¹⁷ dans l'expérience. Enfin, le retour sur l'expérience doit permettre de structurer cognitivement la compétence afin de l'intégrer à son parcours. C'est sur ce dernier point en particulier que les recherches conduites sur la réflexivité peuvent nous être utiles.

¹⁷ Aux sujets des éléments constitutifs de la compétence, les lecteurs peuvent se référer à un article relatant une expérience d'explicitation des compétences avec des adolescents (Carosin & Canzittu, 2023).

La réflexivité¹⁸ stipule aussi qu'on peut apprendre de ses expériences de façon consciente et intentionnelle. Si ce terme est largement utilisé en orientation aujourd'hui, il convient de rappeler que, comme la notion de compétence, il a émergé au sein d'approches relatives à la professionnalisation, dans lesquelles l'individu est considéré comme acteur principal de son développement professionnel (Coulet, 2011 ; Derobertmasure, 2012 ; Wentzel, 2010). Dès lors, il est important de noter que la « réflexivité » en orientation se distingue d'une démarche professionnalisante s'appuyant sur une formalisation et une valorisation des compétences par un groupe de professionnels ou d'experts reconnus comme compétents dans le domaine¹⁹. Pour autant, le principe selon lequel la réflexivité s'exercerait par rapport à un(des) cadre(s) de référence (Derobertmasure, 2012) ou encore par rapport à un référentiel partagé semble essentiel dans une perspective de développement des compétences. En effet, la reconnaissance d'une compétence dépend de son acceptation par une certaine communauté de pratique (Chauvigné, 2018), d'où l'intérêt de construire des systèmes de référence partagés (Figari & Tourmen, 2006) qui peuvent ensuite être mobilisés pour guider ou donner du sens à ses expériences, se situer dans son orientation et envisager les développements à venir. Ces potentialités sont mises en avant dans les travaux de Derobertmasure (2012) sur la réflexivité des enseignants et permettent d'illustrer les différentes directions dans lesquelles le sujet peut engager sa réflexion, ainsi que l'intérêt de les combiner pour agir plus efficacement dans le futur. Ainsi, 1) une première prise de recul par rapport à l'expérience permet de faire état de celle-ci et d'y repérer les éléments qui vont permettre 2) d'approfondir la réflexion sur leurs liens avec une intention, un modèle ou une norme (par exemple, les compétences à s'orienter). Cette comparaison incite le sujet à la justification de ses actions et 3) participe à une projection d'alternatives, tant en termes d'activité que de situations, qui pourraient advenir. Le passage à l'action constitue ainsi une autre étape que nous

¹⁸ Il est intéressant de noter que les concepts d'apprentissage expérientiel et de réflexivité émergent dans les années 60 et sont marqués par un mouvement de valorisation de l'expérience (en particulier professionnelle) et de l'activité par rapport aux connaissances.

¹⁹ Autrement dit, un processus de référentialisation permettant la reconnaissance et la valorisation des savoirs d'expérience (Chauvigné, 2010 ; Chauvigné et al., 2008 ; Chauvigné & Lenoir, 2010 ; Coulet, 2014 ; Pouté & Coulet, 2007).

approfondissons dans la suite du texte en convoquant les notions de motivation et de volition.

De la réflexion à l'action

Faire la différence entre la motivation et la volition n'est pas seulement une question théorique. Dans notre modernité tardive, il a pu être observé que les personnes sont confrontées, pour celles qui ont économiquement et culturellement un choix possible (Blustein, 2011), à des difficultés de transition dans leur carrière (Chen, 2006), en raison d'obstacles cognitifs et émotionnels tels que l'incertitude, l'ambivalence ou la perplexité, en particulier chez les adolescents (Busacca & Wester, 2006) et les étudiants de l'enseignement supérieur (Amir & Gati, 2006). Les plus pauvres étant mis « hors-jeu » par le système néolibéral auquel s'ajoute aujourd'hui progressivement l'impact des régimes illibéraux – ou en voie de l'être –, quand il ne s'agit pas de dictatures, comment les étudiants les mieux pourvus peuvent-ils résoudre le paradoxe d'être avertis (entre autres par les conseillers) de construire leur vie, alors que prendre leur première décision représente pour beaucoup d'entre eux une tâche intense (Gati et al., 2003) et qu'il est si difficile de trouver un emploi correspondant à leurs vœux. Comme le notait Savickas (2013) lui-même, un effort substantiel pour s'adapter à des conditions marquées par des bouleversements de grande ampleur est toujours requis. Cette analyse est d'autant plus actuelle à l'heure de l'expansion sans précédent de l'intelligence artificielle²⁰. De sorte que cette nouvelle phase de l'histoire socio-économique occidentale (et mondiale) amène plus que jamais la motivation sur le devant de la scène. Mais la motivation garantit-elle l'initiation et la poursuite d'actions d'exploration de ses intérêts et de l'environnement en direction du but recherché sur le plan de la carrière ? La réponse est, selon nous, clairement non. La motivation concerne le *pourquoi* de ces activités. Par contraste, la volition détermine quelles tendances motivationnelles vont être effectivement exécutées et *comment* les individus *luttent* pour atteindre leurs buts.

²⁰ Un rapport de l'OCDE (2023) prévoit que, pour 2030, entre 10 et 30 % des emplois pourraient être automatisés, prédiction qui est peut-être sous-estimée au vu du développement extrêmement rapide de l'IA générative. Cette révolution pèserait surtout sur des emplois intermédiaires qu'occupent des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur dans leur début de carrière. Obéira-t-elle une fois encore à la règle shumpéterienne qu'une innovation se caractérise par l'émergence d'une phase de création d'emplois après une phase de destruction ? Rien n'est moins sûr (Sadin, 2025).

La motivation, telle qu'elle est vue par les psychologues sociaux, décrit « pourquoi une personne sélectionne dans une situation donnée une réponse plutôt qu'une autre et émet une réponse donnée avec une énergétisation ou une fréquence élevée » (Bargh et al., 2010, p. 268 ; notre traduction), chaque réponse pouvant avoir une manifestation cognitive affective et comportementale. Les réponses à la question de ce qui pilote la motivation dans la prise de décision de carrière ont été historiquement importées pour une grande partie de la psychologie de la motivation et sont dispersées dans le corpus de la recherche vocationnelle. Dans le cadre de cette introduction, mentionnons seulement, de manière non exhaustive, outre la position de Savickas lui-même et de ses collaborateurs rappelée ci-dessus (Savickas, 2013 ; Savickas et al., 2010), l'orientation vers un but et l'intentionnalité comme composantes essentielles de diverses approches telles que l'agentivité (Bandura, 1997, 2001), les conceptualisations théoriques du modèle social cognitif de Lent et collaborateurs (Brown & Lent, 2005 ; Lent, 2008 ; Lent et al., 1994), la théorie de l'action contextuelle de Young et collaborateurs (Young, 2021 ; Young & Valach, 2000, 2009) ou la théorie des systèmes motivationnels de Ford (1992 ; voir Gati & Tal, 2008), que Vondracek et Porfeli (2008) considèrent comme méritant une application au champ du développement de carrière. À côté du corpus centré sur le concept de motivation s'est développé depuis longtemps un autre courant de recherches, la psychologie du contrôle de l'action, préoccupée non pas de la sélection d'un but, mais de sa réalisation, soit de processus volitionnels. Ceux-ci sont étudiés sous différentes appellations telles que, non exhaustivement, outre le terme de volition (*volition*) lui-même (e.g., Heckhausen & Gollwitzer, 1987 ; Kuhl, 2000a), l'autorégulation (*self-regulation*) (e.g., Kuhl, 2000b) ou l'orientation vers l'action (*action orientation*) (e.g., Kuhl & Beckmann, 1985).

La psychologie du contrôle de l'action, en lointaine héritière de Ach (1910), père de la *Willenspsychologie*, qui était soucieux d'expliquer l'incapacité à protéger une intention donnée de tendances motivationnelles rivales, et de Lewin (Lewin et al., 1944), convaincu que la fixation d'un but et sa poursuite sont gouvernées par des processus distincts, a entrepris des travaux de réflexion théorique et de recherche empirique démontrant qu'une motivation, même importante, à émettre un comportement pour atteindre un certain résultat ne suffit souvent pas

pour exécuter ce comportement (Heckhausen & Gollwitzer, 1987 ; Kuhl, 1983 ; Kuhl & Beckmann, 1985).

La théorie dénommée *Personality Systems Interaction (PSI)* de Kuhl (e.g., Kuhl, 2000a), vaste architecture psychologique, dont les diverses composantes sont fortement appuyées sur des recherches expérimentales, intègre de manière originale sous le concept central de volition, ou vouloir (all. *Wille*, angl. *will*), une variété de compétences utilisables par qui cherche à réguler et coordonner divers processus et sous-systèmes mentaux, de manière à optimiser l'exécution d'une intention. L'attention, la motivation, l'émotion, la cognition et le comportement sont les sous-systèmes mentaux les plus importants à devoir être coordonnés avec une intention. Cette coordination pouvant être réalisée selon une modulation consciente ou inconsciente, c'est la première de ces deux modalités qui nous importe le plus. Deux modes fondamentaux de volition sont à considérer (Kuhl & Fuhrmann 1998 ; Kuhl & Goschke, 1994) : le self-control et l'autorégulation. Le premier, propre au système de la mémoire des intentions, est un mode de volition qui entre en action lorsque les sous-systèmes motivationnels ou émotionnels divergent d'une intention active : prévention de l'oubli du but, capacités de planification, contrôle des impulsions contraires au but, contrôle de l'initiation de l'action. Le second (l'autorégulation au sens restreint), spécifique du système de la mémoire d'extension, est un mode volitionnel du soi intégré impliquant la surveillance et la modification de plusieurs sous-systèmes en interaction pour soutenir l'intention en cours : focalisation attentionnelle, automotivation, régulation de l'émotion, autoactivation, autorelaxation, régulation de la décision. On notera que la théorie de l'action contextuelle recommande de se montrer attentif aux émotions et à la mémoire émotionnelle en entretien de conseil (Domene et al., 2015). Un travail de régulation pourrait être envisagé au cours du processus clinique d'orientation dans l'esprit de la *PSI* où le basculement fonctionnel entre organisateurs psychologiques, par exemple entre la mémoire des intentions et la mémoire d'extension, dépend de la modulation consciente des affects, un processus volitionnel.

On sait que l'intentionnalité joue un rôle crucial dans le processus d'orientation (Richardson, 2004). Toujours dans la lignée du courant articulant motivation et volition, Heckhausen et Gollwitzer (1987) ont élaboré un modèle dit des quatre phases de l'action : délibération (phase motivationnelle prédecisionnelle), planification (phase volitionnelle

préactionnelle), action (phase volitionnelle actionnelle), évaluation (phase motivationnelle postactionnelle). Deux zones de transition ponctuent cette séquence. La première est le passage de l'orientation cognitive de délibération (*deliberative mindset*) sur les tendances motivationnelles à la formation d'une intention qui, en manière de franchissement psychologique d'un Rubicon, bascule dans une orientation cognitive volitionnelle d'exécution (*implemental mindset*) qui va présider à la planification des comportements à poser (Gollwitzer, 1990, 1996). L'orientation cognitive d'exécution est caractérisée par des propriétés qui la distinguent de l'orientation cognitive de délibération. Ainsi, par exemple, l'attention se détache de la problématique du choix de but (où il s'agit de peser le pour et le contre sur l'opportunité de poursuivre tel but plutôt qu'un autre) pour se concentrer sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre le but ; l'information en rapport avec le but (par exemple, relative aux actions à enchaîner) est traitée prioritairement ; les informations qui renforcent la désirabilité sont préférentiellement enregistrées au détriment de celles qui l'affaiblissent, etc. Au total, cet état mental favorise la progression vers le but en aidant la personne à vaincre les obstacles classiques à la marche vers le but comme la distraction, le doute relatif au but poursuivi ou encore l'installation du pessimisme quant à son atteinte. Gollwitzer (1993) a suggéré que les difficultés d'exécution d'une intention peuvent être contournées, pendant la phase préactionnelle où il s'agit de choisir entre différentes voies de réalisation de l'intention, par la formation d'intentions d'exécution (*implementation intentions*) de nature autorégulatoire stratégique. Ces intentions sont des actes du vouloir (*acts of will* ; Gollwitzer, 2000) de format : « *Si je rencontre y, alors j'ai l'intention de faire z* ». Leur force exécutoire dépend de la façon dont la personne, anticipant les difficultés d'exécution, va effectivement spécifier les situations critiques et les comportements à mettre en œuvre pour atteindre son but et lier mentalement ceux-ci à celles-là. Une intention d'exécution doit, pour être efficace, énoncer dans la composante *si* les caractéristiques de localisation (où), de temps (quand) et de manière (comment) de la situation propice à l'exécution. La facilitation de l'enclenchement de comportements dirigés vers le but par les intentions d'exécution a été expérimentalement établie comme obéissant à deux mécanismes cognitifs distincts. Premièrement, la représentation cognitive des caractéristiques de la situation spécifiée dans la composante *si* est hautement activée

par sa formulation consciente (au moment de la formation de l'intention d'exécution) et devient donc aisément accessible. Il s'ensuit que la détection de la situation critique est plus aisée, même si l'on est occupé à autre chose, l'attention se portant rapidement sur ses caractéristiques. Deuxièmement, cette situation critique anticipée est mentalement liée à un certain comportement spécifié dans la composante *alors*. Lorsque la situation est effectivement rencontrée, le comportement dirigé vers le but est plus facilement enclenché parce qu'il obéit aux règles de fonctionnement des processus automatiques.

La seconde zone de transition est le passage volitionnel de la planification à l'action. L'orientation cognitive d'exécution laisse la place à une orientation cognitive actionnelle (*actional mindset*) où l'attention de la personne n'est plus focalisée sur ses capacités à atteindre son but (avec des questionnements du type « Ai-je les compétences nécessaires ? »), mais est totalement absorbée par les actions à poser (par exemple : explorer les soi possibles, différentes trajectoires, etc.).

Plusieurs méta-analyses de très nombreux travaux empiriques expérimentaux et de terrain (e.g., Sheeran et al., 2024 ; Toli et al., 2015 ; Wang et al., 2021) ont largement validé l'efficacité de ce type d'intentions qui augmentent considérablement la probabilité de passage à l'action dans de nombreux champs d'application (santé physique ou mentale, comportements pro-environnementaux, éducation, etc.). D'où l'idée de concevoir un type d'intentions d'exécution spécifiques au champ de l'orientation (Broonen, 2010). Voici deux exemples de ce type d'intentions d'exécution. Un étudiant qui ne se sent plus en accord avec son choix d'études et a l'intention générale « J'ai l'intention de m'occuper de mon orientation » pourrait lier un contexte spécifique tel que « Quand je serai à la fin de ma session d'examens, ... » au comportement approprié « j'irai à la consultation d'orientation de mon université » ; une élève du secondaire pourrait accroître la probabilité d'explorer les caractéristiques d'une spécialité de l'enseignement supérieur par l'intention d'exécution « Quand je rencontrerai une amie ingénierie de ma maman, je lui demanderai de faire une description de son métier ». Il s'agit de forger une compétence cognitive éducable dont le conseiller doit expliquer le format très simple au bénéficiaire. À noter que les intentions d'exécution ont été intégrées au modèle de Kuhl (Kuhl & Koole, 2004).

En conclusion, l'application de ce modèle au domaine de l'orientation de carrière, en particulier la réalité de l'hypothèse de l'orientation cognitive préactionnelle d'exécution et ses liens avec l'orientation cognitive actionnelle, devrait faire l'objet de recherches futures.

L'évaluation des compétences à s'orienter : une ressource pour leur développement

Toute évaluation de compétences implique de définir au préalable ce qui est à retenir dans l'exercice d'une compétence et qui contribue à une utilisation pertinente et efficace de la compétence, et ce qui peut être amélioré pour assurer son transfert à d'autres situations. Rappelons-le, la compétence est davantage un processus complexe d'adaptation à une situation, qui dépasse une accumulation de savoirs, savoir-faire ou savoir-être (Jonnaert, 2014).

Dans le texte qui précède, nous avons tenté d'offrir une variété de repères utiles tant sur le plan de la compréhension des processus de développement des compétences (et de leur accompagnement) que sur le plan de la caractérisation de ces compétences, notamment à partir de cadres existants. Si les échelles psychométriques, abondamment utilisées dans le domaine de l'évaluation en psychologie, fournissent des données quantitatives dont une analyse appropriée permet d'exploiter le potentiel corrélationnel, voire causal et de mieux comprendre les processus en jeu, leur utilisation ne fournit pas systématiquement de repères opérationnels permettant d'accompagner le suivi et l'évaluation des compétences au quotidien. Autrement dit, ces échelles, si elles autorisent un diagnostic de départ ou un constat, elles ne constituent pas, à proprement parler, un outil d'accompagnement au service du développement des compétences.

La question de l'évaluation des compétences, en vue de soutenir leur développement, est une question éminemment éducative. Il serait vain de tenter de la résoudre en s'appuyant uniquement sur des cadres psychologiques. D'autant plus que cela reviendrait à se priver des recherches en évaluation qui ont connu un essor considérable ces dernières

années²¹. Les développements sont tels que l'approche « humaniste » prônée par les chercheurs dans le champ de l'évaluation est à présent très éloignée des conceptions plus populaires de l'évaluation liée à une idée de « contrôle » ou de « reddition des comptes » (Allal, 2002 ; Christie, 2003 ; De Ketele, 2010 ; Figari, 2013 ; Hadji, 2019 ; Mottier Lopez & Girardet, 2022a, 2022b). Dès lors, il nous semble important de préciser ici que l'approche de l'évaluation des compétences à s'orienter dans laquelle nous nous inscrivons est avant tout humaniste, elle « n'est qu'une activité auxiliaire, au service de l'effort éducatif » (Hadji, 1997, p. 16). Autrement dit, elle est cohérente avec la définition étymologique de l'évaluation, « dérivant de la racine indo-européenne *wal (exprimer sa force, être puissant) » signifiant que l'évaluation devrait permettre à l'évalué d'exprimer sa valeur (Agostini & Abernot, 2011).

Ainsi, on peut se demander avec Hadji (2012, p. 290) : « Faut-il avoir peur de l'évaluation ? », l'évaluation est-elle inévitablement « prisonnière de la gangue idéologique néo-libérale » ? Il apparaît que ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, Hadji (1997), chercheur en sciences de l'éducation, indique que l'évaluation peut s'inscrire dans « une éthique de l'agir évaluationnel ». Pour cela, l'auteur insiste sur la nécessité 1) d'anticiper et « de repérer des espaces problématiques » qui pourraient poser des problèmes d'ordre moral ou déontologique (qui viendraient dénaturer l'acte d'évaluation) ; 2) d'« identifier les risques auxquels est plus particulièrement exposé l'évaluateur ; par exemple, l'abus de pouvoir » ; 3) de « préciser la fin susceptible de donner du sens à l'action évaluative », notamment en vue de favoriser une autorégulation par la personne (Hadji, 1997, p. 16).

En philosophie de l'éducation, Agostini et Abernot (2011) plaignent pour que l'évaluation remplisse sa fonction humaniste, « une fonction propre à l'humain qui doit apprendre à la maîtriser pour pouvoir se réaliser pleinement, c'est-à-dire exprimer sa liberté de pensée, une liberté créatrice de valeurs » (Agostini & Abernot, 2011, p. 6). De plus, rappelons que l'évaluation en éducation est fondamentalement ancrée dans des principes d'efficacité, d'efficience et d'équité (Nacuzon Sall & De Ketele, 1989). Les deux premiers principes étant au service du

²¹ Voir, par exemple, les publications du réseau francophone « Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation » (admee.org) dont les productions, sous formes d'ouvrages, de revues scientifiques (e-jiref, mesure et évaluation en éducation) sont nombreuses.

dernier et donc fortement liés à la justice sociale qui prend en compte²² par exemple les questions liées à l'équité d'accès (par exemple, aux interventions ou à l'accompagnement à l'orientation) et l'équité d'accomplissement relatives au « chances de se réaliser » sur le plan personnel et professionnel (Nacuzon Sall & De Ketele, 1989). Se priver de cadres d'évaluation, notamment ceux découlant des référentiels de compétences, constituerait ainsi un risque de s'éloigner du principe d'équité. En revanche, donner de la visibilité aux repères communs et ouvrir le dialogue sur ceux-ci peut contribuer à une prise en compte de la voix des principaux concernés, à savoir les personnes évaluées (Bain, 2010).

L'évaluation des compétences peut questionner « à la fois, les conditions de développement des compétences, la capacité et la potentialité d'agir des personnes, ainsi que les transformations (de soi, des autres et du monde) qu'elles représentent » (Carosin & Canzittu, 2023, p. 3). Ainsi, elle dépasse la simple validation de savoirs, savoir-faire et savoir-être, pour questionner le sens apporté à l'action. Pour ce faire, il semble essentiel de s'accorder sur un référentiel commun que les acteurs pourront s'approprier à travers des espaces de dialogue et des supports communs (Carosin & Canzittu, 2023 ; Carosin & Tali, à paraître). Les critères doivent non seulement être visibles, explicites et transparents, mais aussi traduits afin que les personnes puissent les utiliser comme points d'appuis pour guider et réguler leurs actions (Panadero et al., 2016 ; Ross, 2006). Ces considérations renvoient aux métaphores des repères et de boussole souvent convoquées en orientation, selon lesquelles il serait plus utile aujourd'hui de fournir des repères aux personnes pour qu'elles constituent leur propre chemin plutôt que de proposer des « chemins tracés » (Fabre, 2015, p. 8).

Une évaluation des compétences à s'orienter, si elle permet l'appropriation de ces repères et leur mobilisation pour agir, peut contribuer à une « reconnaissance » au sens philosophique d'Honneth (2004). Elle permettait de reconnaître, d'une part, les personnes comme étant dignes et capables d'utiliser ces compétences à s'orienter, d'autre part, la valeur associée à l'utilisation de ces compétences. En d'autres mots, l'évaluation viendrait répondre à « une attente de confirmation

²² D'autres principes d'équité ne sont pas mentionnés ici dans un souci d'économie (l'équité de confort, de production pédagogique) (voir Nacuzon Sall & De Ketele, 1989).

et de capacité par les autres » (cité par Lazzeri & Caillé, 2004, p. 90) qui pourrait susciter une prise de conscience de sa valeur pour soi et pour les autres (Carosin, 2013). Ainsi, l'évaluation des compétences à s'orienter dans une perspective de reconnaissance pourrait s'inscrire dans un processus de développement du pouvoir d'agir au sens de Wallerstein (1992, p. 198 ; traduction libre), 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 ».

Dans cette perspective, l'évaluation des compétences à s'orienter vise à augmenter le pouvoir des évalués, notamment en apportant de la visibilité sur les visées éducatives, les critères d'évaluation, et en fournissant des ressources utiles à la régulation de l'activité. Elle constitue ainsi un moyen supplémentaire pour donner du sens à son parcours au regard d'un cadre reconnu par une communauté d'acteurs et orienté par des principes communs (Carosin et al., 2021).

Contenu de ce numéro

Notre ambition dans cette introduction était d'apporter au lecteur une variété de prismes qui s'inscrivent en continuité ou en complément des contributions de ce numéro à la question des compétences à s'orienter.

L'article de **Laurent Sovet, Kimberley Brioux, Goran Loiseaux et Emmanuel Wassouo** s'attelle à la question de l'opérationnalisation et de l'inscription épistémologiques des cadres de compétences à s'orienter. À travers une étude exploratoire ancrée dans une approche phénoménographique (Marton, 2005), les auteurs dressent un état des lieux des savoirs, savoir-faire et savoir-être associés aux compétences à s'orienter par les acteurs de terrain. Cette étude, conduite au plus près des réalités de terrain et impliquant une variété d'acteurs allant de l'élève à ses parents, de l'enseignant aux directeurs de centre d'information et d'orientation, démontre l'intérêt et la préoccupation des chercheurs d'approcher ce construit complexe en intégrant la réalité des principaux concernés. Grâce à une approche méthodologique rigoureuse, ils démontrent qu'il est possible de constituer des cadres théoriques et pratiques, ancrés dans une validité épistémologique et sociale, qui

permettent de considérer les compétences à s'orienter comme « fondement de l'éducation à l'orientation ». Cet article renvoie à la place essentielle que peuvent tenir les processus de référentialisation dans la construction de repères communs permettant de cadrer l'expérience des personnes (voir partie 4 de cette introduction).

La contribution de **Catherine Gouédard et Anne Bationo-Tillon** se fonde sur les théories de l'activité et des capacités (Rabardel, 2005), pour questionner la façon dont le sujet mobilise les ressources disponibles pour narrer son histoire. Les autrices nous plongent dans la construction du schème (comme structure de l'activité) mais n'en oublient pas pour autant le rôle essentiel que jouent les ressources, les émotions et le dialogue dans ce processus réflexif. C'est d'ailleurs ce dernier aspect qui ressort particulièrement des entretiens conduits avec six étudiants à la suite de l'analyse des réponses du questionnaire auprès de 295 étudiants de Licence (1, 2, 3). Les résultats du questionnaire confirment l'appréciation des étudiants par rapport aux modules proposés et la réponse qu'ils apportent aux intérêts variés des étudiants en fonction de leurs particularités (par exemple, les étudiants primo-arrivants). Le lecteur retrouvera des compléments d'apports à cette contribution dans la partie de l'introduction consacrée à l'accompagnement du développement des compétences (en particulier celle traitant de l'expérience à la réflexion).

Dans son article, **Shékina Rochat** adopte une posture critique par rapport à la notion de compétences à s'orienter et questionne la possibilité d'envisager l'évaluation de ces compétences autrement qu'ancrée dans une idéologie néo-libérale et dans le scientisme. Elle convoque les travaux de Ford et Smith (2007, 2020) sur la théorie du système motivationnel pour approcher les facteurs qui peuvent influencer « les phases de transitions et la gestion de carrière » des individus et en insistant sur la responsabilité collective pour mettre en place les conditions favorables (individuelles et structurelles) essentielles pour assurer le développement optimal des personnes. Un approfondissement des questions de motivation et de volition est proposé dans la quatrième partie de l'introduction pour mieux comprendre ces processus qui favorisent le passage à l'action. La dernière partie de l'introduction propose également un complément de repères issus des sciences de l'éducation, domaine où la littérature sur les questions d'évaluation est particulièrement abondante.

Deux « Cahier Outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation » prennent acte de la difficulté actuelle d'aboutir à un consensus

définitoire des compétences à s'orienter (comme évoqué dans la troisième partie de cette introduction). La méthodologie mise en œuvre par **Laurent Sovet, Kimberley Brioux, Goran Loiseaux, Emmanuel Wassouo, Frédérique Alexandre-Bailly, Anne de Rozario et Mélanie Coquelin** présente les phases associées au développement de deux référentiels à s'orienter (au lycée et au collège) dont l'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs est présentée dans le premier article de ce numéro. Le référentiel présente quatre axes regroupant 27 compétences à s'orienter perçues comme mobilisables par les lycéens. C'est sans nul doute un apport original qui enrichit notre connaissance des compétences à s'orienter en ce qu'il fait ressortir les spécificités de leur contenu et de leur structure en fonction d'un sous-ensemble éducatif contextualisé. La contribution de **Valérie Grumetz, Gweltaz Uguen et Rodrigue Ozenne** permet d'insister sur les fonctions de communication, de collaboration et de guidage que peut couvrir le travail sur un référentiel de compétences en milieu universitaire. Les collègues abordent la question de l'accompagnement des élèves en vue d'une autonomisation, notamment sur le plan du développement identitaire. On note ici tout l'intérêt pour une approche permettant de fournir des repères aux élèves afin qu'ils s'autopositionnent et suivent son développement.

Ainsi ces « cahier-outils » nous proposent deux façons d'aborder la question de la référentialisation et de l'opérationnalisation des compétences à s'orienter. Ces étapes sont décisives, d'une part, pour faciliter leur appropriation par les acteurs de l'orientation et, d'autre part, pour faciliter un recueil de données permettant de mieux comprendre les besoins et les processus de développement des compétences.

Enfin, l'analyse bibliographique par **Georges Solaux** de l'ouvrage collectif « La formation continue au service des reconversions ? Les liens fragiles entre aspirations et mobilités dans le monde du travail », coordonné par E. Lescure, N. Divert et F. Maillard, publié aux Presses universitaires de Rennes en 2025, présente la palette de types, de facteurs et de caractéristiques en lien avec les reconversions professionnelles durant les dernières décennies et les enjeux que cela représente en termes de formation continue. Si l'ouvrage ne semble pas aborder directement les questions des compétences à s'orienter, il peut toutefois contribuer à la réflexion sur celles-ci dans un contexte de transition. De la même façon, le résumé de la thèse par articles de **Caroline Éliane Brazier** intitulée « Les processus de reconversion professionnelle involontaire : ambivalences,

temporalités et agentivités » résonne avec des éléments abordés dans ce numéro. Cette thèse ancrée dans une approche psychosociale de la transition, aborde la compréhension des situations, le rôle des émotions et du soutien relationnel dans les stratégies mises en place par les individus en reconversion professionnelle involontaire. On y retrouve la nécessité d'aborder les transitions sous l'angle des processus, à anticiper et à accompagner pour assurer l'agentivité des personnes dans la construction de parcours tout au long de la vie.

Références bibliographiques

- Ach, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament* [Du vouloir et du tempérament]. Quelle und Meyer.
- Agostini, M., & Abernot, Y. (2011). Penser l'évaluation comme une pratique « humanisante ». *Penser l'éducation*, 29, 5-16.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall.
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245-267. <https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (2^e éd., pp. 77-94). De Boeck.
- Amir, T., & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 483-503. <https://doi.org/10.1080/03069880600942608>
- Arendt, H. (1958). *The human condition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1960). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper & Co.
- Arnoux-Nicolas, C., Lhotellier, L., Bernaud, J.-L., & Soidet, I. (2021). Histoire, développements et analyse de pratiques d'accompagnement « sens de la vie, sens du travail ». In V. Cohen-Scali (Ed.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* (pp. 85-99). Dunod.
- Aubret, J. (2007). Compétence(s) (competencies). In J. Guichard & M. Huteau (Eds). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés* (pp. 86-94). Dunod.
- Bain, J. (2010). Integrating student voice: assessment for empowerment. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 14-29.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review*

- of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bangali, M., & Guillemette, A. (2021). Contributions à la conceptualisation de la notion de compétences à s'orienter : hommage à Guylaine Michaud (1970-2017). In M. Bangali (Ed.), *Compétences à s'orienter: Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (pp. 27-41). Mardaga.
 - Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). Savoirs, capacités, compétences. Des concepts d'analyse ou des concepts pour l'action ? *VEI Enjeux*, 123(1), 10-27. <https://doi.org/10.3406/diver.2000.1157>
 - Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2010). Motivation. In S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., vol. 1, pp. 268-316). Wiley.
 - Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. University of Chicago Press.
 - Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
 - Bergson, H. (1907). *L'évolution créatrice*. Felix Alcan.
 - Bernaud, J.-L. (2013). Career counseling and life meaning: A new perspective life designing for research and applications. In A. Di Fabio & K. Maree (Eds.), *Psychology of Career Counseling: New challenges for a new aera* (pp. 29-40). Nova Science Publishers.
 - Blustein, D. L. (2011). Vocational psychology at the fork in the road: Staying the course or taking the road less travelled. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 316-322. <https://doi.org/10.1177/1069072710395537>
 - Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2005). *Reflection: Turning Experience into Learning* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
 - Broonen, J.-P. (2006). *Motivation, volition et performances universitaires*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Liège.
 - Broonen, J.-P. (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 74(2) 3-17. <https://doi.org/10.3917/cips.074.0003>.
 - Broonen, J.-P. (2010). Des intentions aux actes : la volition en conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 137-171. <https://doi.org/10.4000/osp.2493>
 - Broonen, J.-P. (2015). Motivation and volition in vocational psychology: An action control perspective. In R. A. Young, J. F. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and Action: Toward Life-enhancing work, relationships, and identity* (pp. 69-90). Springer Science + Business Media.
 - Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Wiley.
 - Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Sage.
 - Busacca, L., & Wester, K. L. (2006). Career concerns of master's-level community and school counselor trainees. *Career Development Quarterly*, 55(2), 179-190. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00012.x>

- Canzittu, D. (2020). A framework to think school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance and Counselling*, 50(2), 248-259. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>
- Canzittu, D. (2024). A framework for defining a guidance approach support: typology, concepts, and practice guidelines. *British Journal of Guidance & Counselling*, 52(3), 564-579. <https://doi.org/10.1080/03069885.2023.2285322>
- Carosin, E. (2013). *Stratégies de valorisation des adolescents en situation précaire* [Thèse de doctorat de troisième cycle non publiée]. Université Lumière Lyon 2.
- Carosin, E., & Canzittu, D. (2023). Évaluer des compétences à s'orienter en vue de contribuer au développement du pouvoir d'agir des élèves. *La Revue L'EeE*, 7, 1-29. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.06>
- Carosin, E., Canzittu, D., Fischer, L., & Meyer, V. (2023). *Appui scientifique au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Cadre théorique relatif au « carnet de bord en orientation » et au « DECA » : le carnet de l'élève (Issue 1)*. <https://orbi.umons.ac.be/handle/20.500.12907/47549>
- Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J., & Rossier, J. (2021). Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing the interplay between humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 643-665. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0>
- Carosin, E., & Tali, F. (à paraître). La co-construction (traduction) d'un référentiel de compétences pour porter la voix des étudiants en enseignement supérieur artistique. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*.
- Carter, H. D. (1940). The development of vocational attitudes. *Journal of Consulting Psychology*, 4(5), 185-191. <https://doi.org/10.1037/h0058232>
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. *Recherche et Formation*, 64, 77-90. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.210>
- Chauvigné, C. (2018). Une perspective développementale de l'évaluation des compétences. In C. Loisy & J.-C. Coulet (Eds.), *Compétences et approche programme. outiller le développement d'activités responsables* (pp. 135-156). ISTE Éditions.
- Chauvigné, C., Demillac, R., Le Goff, M., Nagels, M., & Sauvaget, G. (2008, mai). *Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels*. Congrès AIPU 2008, Le Défi de La Qualité Dans l'enseignement Supérieur : Vers Un Changement de Paradigme, Montpellier, France.
- Chauvigné, C., & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et Formation*, 64, 9-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.327>
- Chen, C. P. (2006). Strengthening career human agency. *Journal of Counseling & Development*, 84(2), 131-138. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00388.x>
- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2002). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324. <https://doi.org/10.7202/000124ar>

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Christie, C. A. (2003). What Guides Evaluation? A Study of How Evaluation Practice Maps onto Evaluation Theory. *New Directions for Evaluation*, 97, 7-36. <https://doi.org/10.1002/ev.72>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Coulet, J.-C. (2014). La conceptualisation dans l'activité individuelle et collective. *Revue Internationale de Psychosociologie et de Gestion Des Comportements Organisationnels*, XIX(1), 135-158. <https://doi.org/10.3917/rips.049.0133>
- Croity-Beltz, S., & Olry-Louis, I. (2024). Introduction – S'orienter aujourd'hui dans des contextes en transition : quelques éclairages en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 53(1), 3-24. <https://doi.org/10.4000/osp.18592>
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2013). Effortless Attention in Everyday Life: A Systematic Phenomenology. In B. Bruya (Ed.), *Effortless Attention* (pp. 179-190). MIT Press.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe* (hal-00749604). HAL. <https://hal.science/hal-00749604>
- De Ketela, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (tel-00726944v1). Education. Université de Mons-Hainaut. <https://theses.hal.science/tel-00726944v1>
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Heath.
- Domene, J. F., Valach, L., Young, R. A. (2015). Action in counseling: A contextual action theory perspective. In R. A. Young, J. F. Domene, & L. Valach (Eds.), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships, and identity* (pp. 151-166). Springer Science + Business Media.
- Dormashev, Y. (2013). Flow Experience Explained on the Grounds of an Activity Approach to Attention. In B. Bruya (Ed.), *Effortless Attention* (pp. 287-334). MIT Press.
- Dulu, O. (2014). *Approche structurale de la compétence à s'orienter : proposition d'un modèle général, hiérarchique, dynamique et multivarié* (tel-0115-59637) [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers, Paris]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-0115-59637>
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école : l'importance de les reconnaître pour mieux s'y adapter. In N. Rousseau & G. Espinosa (Eds.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 47-62). Presses de l'Université du Québec.
- Fabre, M. (2015). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Fenouillet, F., & Heutte, J. (2013). *Proposition pour une mesure de l'expérience optimale à l'école : étude exploratoire de l'intérêt individuel et du flow perçus par les élèves en français, mathématique et arts*. Congrès Francophone de Psychologie Positive, Metz.

- Figari, G. (2013). L'évaluation entre « technicité » et « théorisation » ? *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 5-24. <https://doi.org/10.7202/1025738ar>
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25. <https://doi.org/10.7202/1086391ar>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage.
- Ford, M. E., & Smith, P. R. (2007). Thriving with social purpose: An integrative approach to the development of optimal human functioning. *Educational Psychologist*, 42(3), 153-171. <https://doi.org/10.1080/00461520701416280>
- Ford, M. E., & Smith, P. R. (2020). *Motivating self and others: Thriving with social purpose, life meaning, and the pursuit of core personal goals*. Cambridge University Press.
- Francis-Smythe, J., Haase, S., Thomas, E., & Steele, C. (2012). Development and Validation of the Career Competencies Indicator (CCI). *Journal of Career Assessment*, 21(2), 227-248. <https://doi.org/10.1177/1069072712466724>
- Gati, I., Kleiman, T., Saka, N., & Zakai, A. (2003). Perceived benefits of using an Internet-based interactive career planning system. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 272-286. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00049-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00049-0)
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 157-185). Springer Science + Business Media B. V.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books, Harper Collins Publishers.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mindsets. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp. 53-92). Guilford.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, pp. 141-185). Wiley.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287-312). Guilford.
- Gollwitzer, P. M. (2000). Volition. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (vol. 8, pp. 210-214). Oxford University Press.
- Columbia, D. (2024). *Cyberlibertarianism: The right-wing politics of digital technology*. University of Minnesota Press.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499-533. <https://doi.org/10.4000/osp.226>
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>

- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école* [Rapport de recherche]. Haut Conseil de l'Éducation. <https://cnam.hal.science/hal-03234288v1>
- Guichard, J. (2016). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au Life Designing counseling. *Psychologie Française*, 61(1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03002>.
- Guichard, J. (2021). Postface. Par-delà les compétences à s'orienter, la capacité de diriger sa vie active vers un développement équitable et durable. In M. Bangali (Ed.), *Compétences à s'orienter. Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (pp. 139-146). Mardaga.
- Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 581-601. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6>
- Hadji C. (1997). Évaluation et éthique. Pour une évaluation « valutative ». *Pédagogie collégiale*, 11(1), 14-17.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur.
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13. <https://doi.org/10.4000/ced.811>
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Heutte, J. (2021). Psychologie positive et formation des adultes : le flow ou le plaisir de comprendre tout au long de la vie. *Savoirs*, 54(3), 17-61. <https://doi.org/10.3917/savo.054.0017>
- Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I., Martin-Krumm, C., & Csikszentmihalyi, M. (2014, oct.). *Optimal learning experience in digital environments: Theoretical concepts, measure and modelisation* [Communication]. Symposium Digital Learning in 21st Century Universities, Georgia Institute of Technology (Georgia Tech), Atlanta, United States.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., Bachelet, R., & Csikszentmihalyi, M. (2021). Optimal Experience in Adult Learning: Conception and Validation of the Flow in Education Scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology*, 12(December), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828027>
- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.010>
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1) 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jarvis, P. (2012). An Analysis of Experience in the Processes of Human Learning. *Recherche & formation*, 70, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Johnston, C. S., Broonen, J.-P., Stauffer, S. D., Hamiaux, A., Pouyaud, J., Zecca, G., Houssemann, C., & Rossier, J. (2013).

- Validation of an adapted French form of the Career Adapt-Abilities Scale in four Francophone countries. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.002>
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In C. Dierendonck, E. Loarer, & B. Rey (Eds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 35-55). De Boeck Université.
 - Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
 - Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt, und Handlungskontrolle* [Motivation, conflict, and action control]. Springer.
 - Kuhl, J. (2000a). The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 665-703. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00045-8)
 - Kuhl, J. (2000b). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamic of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Academic Press.
 - Kuhl, J., & Beckmann, J. (1985). *Action control theory. From cognition to behavior*. Springer.
 - Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components checklist. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Life span perspectives on motivation and control* (pp. 15-49). Erlbaum.
 - Kuhl, J., & Goschke, T. (1994). A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 93-124). Hogrefe & Huber.
 - Kuhl, J., & Koole, S. L. (2004). Workings of the Will: A Functional Approach. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of Experimental Existential Psychology* (pp. 411-430). The Guilford Press.
 - Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303-319. <https://doi.org/10.1177/0894845305283006>
 - Lazzeri, C., & Caillé, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du MAUSS*, 23(1), 88-115. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0088>
 - Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques (tr. fr., S. Blanchard). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
 - Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
 - Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In J. M. Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders* (Vol. 1, 333-378). Ronald Press.
 - Loisy, C., Carosin, E., Coulet, J.-C. (2018). Points de repères pour opérationnaliser l'approche-programme et l'approche par compétences à l'université. In

- J.-C. Coulet & C. Loisy (Eds.), *Compétences et approche programme. Outiller le développement d'activités responsables* (pp. 233-254). ISTE Éditions.
- Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career Adapt Abilities Scale-Short Form (CAAS-SF) construction and validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312-325. <https://doi.org/10.1177/1069072714565856>
 - Marton, F. (2005). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 140-160). RoutledgeFalmer.
 - Michaud, G. (2003). *Étude du transfert des apprentissages dans le cadre de la démarche de counseling d'orientation* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoires.usherbrooke.ca/handle/11143/911>
 - Michaud, G. (2006). Développer la compétence à s'orienter par le transfert des apprentissages en counseling d'orientation. *Carriérologie*, 10(4), 629-647.
 - Ministère de l'éducation nationale. (n.d.). *Le choix d'orientation d'un élève*. <https://bit.ly/3dDjxSC>
 - Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2022a). Chapitre 3. L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages : un exemple dans l'enseignement supérieur. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation Tome III* (2^e éd., pp. 287-304). Éditions Raison et Passions.
 - Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (2022b). Une évaluation pour apprendre durablement : défis et dispositifs pour la formation universitaire des étudiants et des étudiantes en sciences de l'éducation. In M. A. Almeida de Oliveira (Ed.), *Formação de professores e profissionalização docente : Práticas situadas* (pp. 311-377). Pipa Comunicação.
 - Nacuzon Sall, H., & De Ketela, J. (1989). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142. <https://doi.org/10.7202/1091397ar>
 - Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239-263). Springer.
 - OCDE. (2023). *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2023 : Intelligence artificielle et marché du travail*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/aae5dba0-f>
 - Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
 - Patillon, T.-V. (2014). *Créativité, adaptabilité et compétences à s'orienter tout au long de la vie* (tel-01280612) [Thèse de doctorat de troisième cycle, Conservatoire national des arts et métiers, Paris]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01280612>
 - Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). Routledge.

- Perona, M. (2025). *La question du sens*. Observatoire du bien-être du Cepremap. <https://www.cepremap.fr/2025/09/le-sentiment-de-sens/>
- Piaget, J. (1975), *L'Équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. PUF.
- Pouté, M., & Coulet, J.-C. (2006), Caractérisation de compétences professionnelles selon le niveau d'expérience : les apports d'une modélisation. In C. Chauvigné, J.-C. Coulet, & P. Gosselin (Eds.), *Compétences, emploi et enseignement supérieur* (pp. 256-266). Université de Bretagne, Les Champs Libres.
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (pp. 11-29). Octarès.
- Rey, A. (Ed.). (1993). Compétent. In *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Éditions Le Robert.
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (Eds.). (2009). Compétence. In *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Éditions Le Robert.
- Richardson, M. S. (2004). The emergence of new intentions in subjective experience: A social/personal constructionist and relational understanding. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 485-498. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.011>
- Richelle, M. (1991). Compétence. In R. Doron & F. Parot (Eds.), *Dictionnaire de Psychologie*. Quadrige / PUF.
- Rondal, J.-A. (2025). Théories morphosyntaxiques et sémantiques. In J.-P. Broonen, J.-A. Rondal, B. Rochette, & T. Roland (Eds.), *(Re)conquérir le sens et la forme du français par le latin. Une perspective psycho-linguistique* (pp. 145-173). L'Harmattan.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10). <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Routledge, C., & Fiorito, T. A. (2021). Why Meaning in Life Matters for Societal Flourishing. *Frontiers in Psychology*, 11. Article 601899. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601899>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Sadin, E. (2025). *Le désert de nous-mêmes. L'échappée*.
- Sallenave, T. (2025). *Peut-on vraiment passer à côté » de sa vie ? De la quête de sens au supplément d'être*. Éditions de l'Aube.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259. <http://dx.doi.org/10.1002/cdq.20000>

- org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Wiley.
 - Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
 - Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.
 - Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
 - Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
 - Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
 - Schenck, J., & Cruckshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential Education in the Age of Neuroscience. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 73-95. <https://doi.org/10.1177/1053825914547153>
 - Sheeran, P., Listrom, O., & Gollwitzer, P. M. (2024). The When and How of Planning: Meta-Analysis of the Scope and Components of Implementation Intentions in 642 Tests. *European Review of Social Psychology*, 36(1), 162-194. <https://doi.org/10.1080/10463283.2024.2334563>
 - Sovet, L., Zenasni, F., & Guegan, J. (2021). Approche intégrative des compétences à s'orienter. In V. Cohen-Scali (Ed.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* (pp. 101-115). Dunod.
 - Steger, M., Frazier, P., Ois, S., & Kaler, M. E. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
 - Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
 - Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. Harper & Row.
 - Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). Jossey-Bass.
 - Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194-201. <https://doi.org/10.1080/03069888100760211>
 - Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career*

- choice and development (3rd ed., pp. 121-178). Jossey-Bass.
- Supiot, A. (2019). *Le travail n'est pas une marchandise. Contenu et sens du travail au XX^e siècle*. Collège de France.
 - Toli, A., Webb, T. L., & Hardy, G. E. (2015). Does forming implementation intentions help people with mental health problems to achieve goals? A meta-analysis of experimental studies with clinical and analogue samples. *British Journal of clinical Psychology*, 55(1), 69-90. <https://doi.org/10.1111/bjcp.12086>.
 - Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(2/3), 133-170.
 - Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 209-225). Springer Science + Business Media B. V.
 - Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget*. Messidor/Éditions sociales (1^{re} éd. 1934).
 - Wallerstein, N. (1992). Powerlessness, empowerment, and health: Implications for health promotion programs. *American Journal of Health Promotion*, 6(3), 197-205. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-6.3.197>
 - Wang, G., Wang, Y., & Gai, X. (2021). A Meta-Analysis of the Effects of Mental Contrasting With Implementation Intentions on Goal Attainment. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565202>
 - Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel & M. Mellouki (Eds.), *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (pp. 15-35). Éditions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche (vol. 8).
 - Young, R. A. (2021). Vers un renouvellement de l'orientation professionnelle : une perspective de la théorie de l'action. In V. Cohen-Scali (Ed.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* (pp. 49-68). Dunod.
 - Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.005>
 - Young, R. A., & Valach, L. (2000). Reconceptualizing career psychology: An action theoretical perspective. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 181-196). Cambridge University Press.
 - Young, R. A., & Valach, L. (2009). Evaluating the processes and outcomes of vocational counselling: An action theory perspective. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(3), 281-306. <https://doi.org/10.4000/osp.1944>
 - Zeitler, A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. *Recherche et Formation*, 70, 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1828>
 - Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

- Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et Formation*, 70, 9-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1806>