

## Cahiers de la recherche en éducation

# Du diagnostic-pronostic à une psychopédagogie du projet et de l'aide à la décision – L'orientation scolaire et professionnelle comme aide à la réussite de l'individu

Monique Wach

Volume 3, numéro 1, 1996

L'orientation éducative : enjeux pour la formation des conseillers

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017455ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017455ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Wach, M. (1996). Du diagnostic-pronostic à une psychopédagogie du projet et de l'aide à la décision – L'orientation scolaire et professionnelle comme aide à la réussite de l'individu. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 133–158. <https://doi.org/10.7202/1017455ar>

Résumé de l'article

Cet article met l'accent sur le rôle central du consultant, sujet et acteur de son propre projet. Après avoir décrit les conditions nécessaires à la construction du projet personnel du jeune (Huteau, Boutinet), on essaie de mettre en lumière les conditionnements sociaux et psychologiques qui entravent la liberté de décision. En ce qui concerne les aspects sociaux, on fait appel aux apports de la sociologie française (Bourdieu, pour le concept d'*habitus* et Duru-Bellat pour l'analyse de la sociologie de l'école). En ce qui concerne les conditionnements plus psychologiques, on a recours à des concepts de la psychologie américaine (Langer, pour le processus du traitement de l'information en haute tension cognitive dans le champ de la psychologie sociale, et Gelatt, pour l'incertitude positive dans le champ de l'orientation).



## **Du diagnostic-pronostic à une psychopédagogie du projet et de l'aide à la décision – L'orientation scolaire et professionnelle comme aide à la réussite de l'individu**

Monique **Wach**

Service de recherche CNAM-INETOP, Paris

**Résumé** – Cet article met l'accent sur le rôle central du consultant, sujet et acteur de son propre projet. Après avoir décrit les conditions nécessaires à la construction du projet personnel du jeune (Huteau, Boutinet), on essaie de mettre en lumière les conditionnements sociaux et psychologiques qui entravent la liberté de décision. En ce qui concerne les aspects sociaux, on fait appel aux apports de la sociologie française (Bourdieu, pour le concept d'*habitus* et Duru-Bellat pour l'analyse de la sociologie de l'école). En ce qui concerne les conditionnements plus psychologiques, on a recours à des concepts de la psychologie américaine (Langer, pour le processus du traitement de l'information en haute tension cognitive dans le champ de la psychologie sociale, et Gelatt, pour l'incertitude positive dans le champ de l'orientation).

## Introduction

Au début du siècle, l'orientation scolaire a fonctionné sur le mode du diagnostic-pronostic. Dans une période où l'univers semblait stable et les événements prévisibles, on raisonnait sur le schéma de «la bonne personne, à la bonne place». Ce fonctionnalisme, où l'on plaçait l'individu à sa place en fonction d'une expertise, a laissé de plus en plus de place au sujet. De façon générale, on note une évolution des pratiques et des représentations du conseil en orientation : une place de plus en plus grande est faite au sujet et à son activité; le conseiller est là pour proposer un accompagnement, l'évaluation est proposée dans une optique formatrice et souvent sous une forme d'autoévaluation assistée (Huteau, 1994; Wach, 1994).

Atteste cette nouvelle pratique de l'évaluation, une enquête effectuée en 1993 (Wach, 1994) sur l'usage des tests, à laquelle plus de 1 200 conseillers d'orientation psychologues ont répondu : on a pu constater que les conseillers répondent que les tests et les questionnaires psychologiques sont principalement (les trois modalités de réponses possibles étaient : jamais, occasionnellement et principalement) :

- des aides à l'évaluation et à la connaissance de soi : 78 %;
- des outils de sensibilisation, de préparation à l'entretien ou à d'autres formes d'observation, de dialogue, d'action : 61 %;
- des outils pédagogiques intéressants : 25 %;
- des outils objectifs de contrôle des jugements *a priori* que l'on peut avoir sur les personnes : 21 %;
- des outils normés dont les résultats déterminent les conseils ou les décisions : 17 %.

Deux choses peuvent être soulignées : 1) l'aide à la connaissance de soi vient en premier lieu et elle est suivie de la sensibilisation; 2) un usage non prévu par la plupart des concepteurs de tests, à savoir leur utilisation principale à des fins pédagogiques, usage qui vient en troisième position.

L'évolution du vocabulaire de l'orientation résume ce parcours : on est passé du diagnostic de l'expert au choix, pour aboutir au projet et à la décision du sujet. Le sujet est non seulement l'acteur, mais aussi l'auteur de son projet, projet

qu'il doit construire dans un monde incertain. Dans cet article, nous aborderons successivement la construction du projet personnel du jeune, une contribution récente à l'orientation éducative puis, plus en détails, l'importance de la prise en compte de représentations différenciées en analysant les conditionnements sociaux et psychologiques qui entravent le libre choix du sujet et, enfin, nous esquisserons des pistes pour l'aide à la décision d'orientation dans un environnement incertain.

## **1. La construction du projet personnel du jeune**

### **1.1 Historique de la notion de projet en orientation**

Ce terme de projet est apparu récemment dans le vocabulaire de l'orientation. Au début du siècle, l'orientation était conçue en termes de diagnostic et de pronostic. À partir de 1960, on commence à utiliser non pas le terme de projet, mais celui de choix. Dès les années soixante-dix, un courant minoritaire canadien met l'accent sur la dimension éducative de l'orientation. L'ADVP (Activation du développement vocationnel et personnel). Cette psychologie du projet donne une place centrale au sujet-acteur; le sujet doit explorer son environnement et sa personne, intégrer des informations, les traiter, prendre des décisions. Il doit agir à partir des informations sur lui-même et sur le monde environnant. À cette fin, des activités éducatives sont mises en œuvre pour aider le jeune dans la construction de son projet personnel.

En France, en 1989, le projet du jeune a été consacré par la loi; un décret du ministère de l'Éducation nationale indique que «l'orientation du jeune doit se faire par le processus de construction du projet».

Cet accent mis sur l'individu est un fait général de société, société qui n'a plus d'idéologie collective à proposer et qui renvoie à la liberté du sujet. Cette évolution des idées, dans l'orientation, s'est faite conjointement à celle de l'évolution des idées et des faits sociaux. Dans le domaine de l'évolution des idées, on se limitera ici à quelques références aux sciences humaines. En France, en sociologie, à partir des années soixante-dix, tout un courant s'établit autour de la sociologie de l'acteur, son représentant le plus connu étant Touraine. En psychologie, le psychologue humaniste américain Rogers, qui a une influence importante

sur les théories de l'orientation, préconise le conseil comme aide à la décision. Dans le champ de l'orientation, Super, lui, emprunte ces idées; avant 1960, il parle de projet de vie plutôt que de projet professionnel, en soulignant que la vie professionnelle n'en est qu'un aspect et qu'il y a une interdépendance avec les autres domaines comme la vie familiale et les activités non professionnelles. Chacun a plusieurs rôles dans la vie – il n'est pas seulement un élève ou un professionnel – et les rôles qu'il tient sont plus ou moins importants à certaines périodes; par exemple, le rôle d'enfant s'estompe à l'entrée de l'âge adulte pour devenir à nouveau plus important quand les parents atteignent un grand âge et deviennent sujets de préoccupation. Actuellement, cette même idée de passage d'un rôle ou d'une sphère à l'autre est centrale en psychologie du travail.

En psychologie cognitive, l'étude du traitement de l'information et de la représentation des connaissances met l'accent sur l'activité du sujet, une dimension fondamentale qui sera analysée plus amplement dans la partie consacrée au processus psychologique de construction du projet personnel du jeune, mais, auparavant, il convient de dégager les conditions nécessaires à une démarche de projet.

En effet, si l'«on ne change pas la société par décret», comme le rappelait dans le titre d'un ouvrage le sociologue Michel Crozier en 1979, il ne suffit pas de décréter le projet personnel de l'élève pour que celui-ci puisse le construire.

## 1.2 Les conditions nécessaires à une démarche de projet

Quatre conditions nécessaires à la démarche de projet sont explicitées dans les travaux de Boutinet (1993, 1990). Un projet doit être global; il nécessite une gestion du complexe et de l'incertain; il doit déboucher sur une solution singulière; en somme, il n'est possible que dans un environnement ouvert.

### 1.2.1 *Un projet doit être global*

La démarche de projet porte en elle une exigence de globalité; c'est la même personne qui conçoit et réalise le projet. La démarche de projet se distingue d'une démarche par objectifs. En effet, dans le projet, il s'agit des objectifs du sujet lui-

même et non d'objectifs plaqués de l'extérieur. L'acteur est l'auteur de ce qu'il fait. Lorsqu'on demande au jeune d'être l'acteur de son projet, c'est lui qui décide, qui est responsable. On estime qu'un jeune qui a un projet sera plus actif, plus offensif par rapport à l'environnement; donc, moins vulnérable que quelqu'un qui se laisse porter par les événements. Les travaux sur les théories de l'attribution ont bien mis en évidence que les individus qui s'attribuent à eux-mêmes la responsabilité de ce qui leur arrive ont un système de croyances plus efficace pour la réussite sociale que celui des autres. Le slogan de l'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) «Ma vie, j'en décide» en est une illustration.

### *1.2.2 Le projet nécessite une gestion du complexe et de l'incertain*

Dans la démarche de projet, il n'existe pas de solution unique, mais une pluralité de possibles. Tout en étant l'acteur-auteur, il faut avoir plusieurs scénarios possibles. On demande au jeune d'être flexible, de prendre en compte la complexité de la situation et son incertitude, d'envisager plusieurs solutions en utilisant simultanément des critères différents. Chacun doit avoir un système non déterministe, une espèce de méthode multifactorielle, pour être capable de jouer sur plusieurs plans.

### *1.2.3 La solution projetée doit être singulière*

L'acteur, déjà auteur de son projet, doit aussi être innovateur; c'est l'analyse des situations ici et maintenant qui est importante : il s'agit d'une réponse inédite qu'un acteur singulier apporte à une situation elle-même inédite. Tout projet nécessite une part d'innovation et de création. Mais cette singularité ne saurait être totale. Pour être capable de construire son propre projet, il faut partir d'éléments, de modèles venus de l'extérieur. La qualité de ces modèles dépend des différents milieux de socialisation du jeune et notamment de l'école. Il ne s'agit pas de reproduire un modèle parfaitement, mais, à partir de modèles existants, de construire son propre projet. C'est pourquoi l'application d'une recette, «comment construire un projet», entraîne un risque de mimétisme : cette dérive guette le projet rendu obligatoire par la loi.

### 1.2.4 *Le projet n'est possible que dans un environnement ouvert*

Il n'y a pas de projet sans exploration ouverte des possibilités. Un environnement ouvert est susceptible d'être exploré et modifié. Tout projet nécessite un minimum d'optimisme, car, pour s'y lancer, il faut estimer que des réalisations sont possibles.

Après avoir énoncé les conditions implicites du projet, on abordera les processus psychologiques qui interviennent dans la formation des projets professionnels et scolaires des jeunes.

## 1.3 Le processus psychologique de la formation des projets professionnels et scolaires des jeunes

Les jeunes sont mal informés, non par manque d'information, mais parce qu'ils assimilent peu l'information fournie, ce qui introduit de nombreux stéréotypes et des rigidités dans les représentations des filières de formation comme dans celle des métiers. L'influence sociale et l'*habitus* sont deux concepts importants de formation des projets des jeunes. Nous les expliquons.

Les représentations professionnelles dépendent d'un système d'intérêts déterminé par la personnalité du sujet et par sa position sociale; les représentations professionnelles comme les représentations scolaires sont des représentations sociales, c'est-à-dire des savoirs différenciés, modulés par les rapports sociaux et actualisés dans des situations spécifiques. On pourrait parler d'une reformulation du concept de représentation collective, de Durkheim, par la psychologie sociale, en 1961, par Moscovici qui parle de l'influence sociale et par la sociologie (Bourdieu, 1972) qui propose l'*habitus*. On peut utiliser le terme de représentation sociale à partir du moment où l'on établit un lien entre la structuration cognitive des informations et des rapports sociaux symboliques. Avant de montrer l'écart qui existe dans la diversité des représentations professionnelles, il convient d'éclairer un peu ces concepts.

Nous voyons à l'œuvre deux systèmes cognitifs : la pensée naturelle et la pensée opératoire.

*L'un procède à des associations, des inclusions, des discriminations, des déductions : c'est le système opératoire et l'autre contrôle, vérifie, sélectionne à l'aide de règles, logiques ou non; il s'agit d'une sorte de métasystème qui retravaille la matière produite par le premier (Moscovici, 1961)*

Bourdieu définit l'*habitus* comme l'incorporation des structures constitutives d'un type particulier d'environnement de la société.

*[...] habitus, entendu comme un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme et grâce aux corrections incessantes des résultats obtenus [...]* (Bourdieu, 1972, 178-179).

*Pourquoi être allé chercher ce vieux mot? Parce que cette notion d'habitus permet d'énoncer quelque chose qui s'apparente à ce qu'évoque la notion d'habitude, tout en s'en distinguant sur un point essentiel. L'habitude, c'est, comme le mot le dit, ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous formes de dispositions permanentes. La notion rappelle donc, de façon constante, qu'elle se réfère à quelque chose d'historique, qui est lié à l'histoire individuelle [...] par ailleurs, la scolastique mettait aussi sous le nom d'habitus quelque chose comme une propriété, un capital, et de fait, l'habitus est un capital, mais qui, étant incorporé, se présente sous les dehors de l'innéité (Ibid., 180).*

### 1.3.1 La schématisation des représentations

En présence d'une pléthore d'informations, il faut mettre de l'ordre et trier l'information transformée et organisée en fonction de ce qui est déjà connu. Par économie psychique, la pensée développée n'est pas toujours la pensée logique, mais la pensée naturelle qui utilise les analogies et tend à analyser des corrélations en termes de causalité.

Une seconde schématisation est caractérisée par la tendance à réduire la dissonance. Naturellement, on est enclin à faire du pareil avec du différent. L'objectif va être de faire taire les contradictions en recherchant la cohérence. Si certaines informations nouvelles sur soi, sur les filières ou sur les professions ne conviennent pas parce qu'elles sont trop contradictoires avec les représentations actuelles, elles sont occultées. On assiste ainsi à des oublis sélectifs, à des non-mémorisations. Les représentations se construisent petit à petit par comparaisons successives



à partir des préférences affectives, qui forment le noyau de la représentation; souvent, le sujet résiste à l'inconfort de la contradiction en refusant d'enrichir ses représentations.

Si on reprend un exemple proposé par Guichard (1987b) dans *Découverte des activités professionnelles, projets personnels* (DAPP), outil d'aide à la construction du projet professionnel, le stéréotype du métier de journaliste est «un métier où l'on bouge beaucoup, où l'on est libre, où les tâches sont variées et jamais fastidieuses». Ce noyau conduit au refus d'intégrer un certain nombre d'autres tâches qui font aussi partie de la profession comme «réunir et dépouiller une nombreuse documentation éventuellement statistique, assurer de nombreuses heures à la réception des dépêches au télex, écrire un article à la demande du chef de la rédaction, très rapidement sur un sujet complètement dépourvu d'intérêt [...]», toutes ces tâches fastidieuses sont évacuées, car dissonantes avec le stéréotype.

### 1.3.2 *Le jeune structure les informations à partir de ce qu'il connaît déjà de son environnement et de lui-même*

Huteau (1982) a proposé un modèle pour décrire le processus de construction des représentations. Il postule que l'élaboration d'un projet personnel est essentiellement une activité de comparaison entre la représentation de soi et celles des professions. La construction s'érige par des navettes de l'une à l'autre, par influence réciproque. Cette activité intellectuelle de comparaison s'effectue à partir d'une réalité sociale et affective donnée qui est celle du sujet. De plus, les représentations ne sont pas seulement constituées de connaissances, mais aussi de croyances. Elles ne sont pas seulement des productions cognitives, mais aussi affectives et sociales, c'est-à-dire engendrées collectivement et soumises à l'influence sociale (Moscovici, 1961) ou encore à l'*habitus* (Bourdieu, 1972), cet *habitus* qui fait que, spontanément, certains envisagent de devenir diplomates et d'autres, auxiliaires en puériculture.

À propos de l'origine sociale, Huteau (1982) indique que, dans la description du métier d'infirmière, les jeunes de milieux populaires prennent essentiellement en compte la dimension altruiste alors que les jeunes issus de milieux plus favorisés valorisent la qualification technique de cette profession. Il en est de même pour le métier d'électronicien que les jeunes issus de classes moins favorisées

décrivent comme un métier manuel alors que les jeunes de milieux plus aisés le décrivent comme une profession scientifique.

En ce qui concerne les filières, Guichard et Bidot (1989) constatent que chacun valorise des professions différentes selon la probabilité qu'il a d'y accéder à partir de la filière où il se trouve. Ainsi, la profession de journaliste est jugée beaucoup plus prestigieuse par les jeunes de terminales littéraires que par ceux des terminales de l'enseignement technologique industriel (Wach, Huteau, Blanchard, Dosnon, Forner, Guichard, Vrignaud et Lallemand, 1992).

Quant à la différence entre les sexes, Boyer, Bounure et Declaux (1991) indiquent que c'est uniquement chez les filles que l'on voit apparaître une priorité des projets familiaux sur les buts professionnels. Wach *et al.* (1992) constatent aussi que les filles accordent plus d'importance aux valeurs sociales comme vivre dans une société qui permet l'égalité entre tous les hommes et toutes les femmes.

Certains jeunes ne parviennent pas à bâtir un projet à cause d'une image de soi trop négative et quand leur vécu familial, social et/ou scolaire est trop douloureux. Ces jeunes éprouvent souvent des difficultés à construire des représentations de soi diversifiées; leurs représentations de soi sont influencées par l'école qui souvent réduit ces jeunes à la seule dimension de l'échec scolaire, oubliant qu'ils existent aussi en tant que jeunes hors du monde de l'école. L'information fournie sur les professions, à l'intérieur de l'école, passe par le filtre de la description des niveaux de formations, sans beaucoup d'information sur les contenus pratiques des professions ni sur les styles de vie qu'elles permettent.

*[...] Les jeunes se positionnent comme sujet de leur orientation : les contraintes que constituent la hiérarchie des scolaires des sections, les règles du jeu institutionnelles de l'école [...], les débouchés, ou les mentalités sont certes clairement perçues, mais cela n'empêche pas qu'on a choisi [...] (Duru-Bellat, 1995, 76).*

## **2. Le contexte fait la différence : les différences dues à l'*habitus***

Dans cette partie, nous allons faire état des analyses de la sociologie française et montrer en quoi ces informations peuvent être utilisées pour le conseil en orientation. L'échec scolaire reste inacceptable, car il est très inégalement réparti.

## 2.1 Réussite scolaire et appartenance sociale

Partout, dans les pays développés, on prône comme valeur la démocratie méritocratique et, déjà dans les années cinquante et soixante, on affirmait vouloir rendre égales les chances d'accès à l'éducation. Pourtant, un constat s'impose : la poursuite des études est largement fonction de l'appartenance sociale.

La probabilité de réussite scolaire reste fortement liée à l'origine socioculturelle des parents : la proportion de jeunes entrant en cycle long, en France, après la scolarité obligatoire, varie de 32 % pour les enfants d'ouvriers à 86 % pour les enfants de cadres supérieurs (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993, 44). Dans quelle mesure l'école est-elle capable de faire accéder les couches moyennes et populaires à l'élite scolaire, dans une période allant de 1950 à 1990? Telle a été la question traitée par Euriat et Thélot (1995a, b). Les trois niveaux : collège [de la sixième à la neuvième année de scolarité obligatoire], lycée et université illustrent, selon le cas, parfois une stabilité, plus souvent une réduction des inégalités sociales devant l'école. Aujourd'hui, les enfants de cadres supérieurs et d'enseignants auraient environ deux fois plus de chances d'obtenir le bac que les enfants d'ouvriers.

*Mais si on se limite au bac C (scientifique), le plus prestigieux, ils auraient, en 1994, six fois moins de chances, alors qu'en 1980, ils en avaient quinze fois moins (Casabianca, Thauriel-Richard et Esquieu, 1993, cité par Euriat et Thélot, 1995b, 409).*

Si on en vient au recrutement de l'élite sociale, en prenant les quatre grandes écoles les plus prestigieuses qui recrutent un millier de jeunes, soit 1,2 % d'une génération (au début des années quatre-vingt-dix, comme au début des années cinquante, la proportion est la même : 1 jeune sur 1000) :

*[...] compte tenu de leur importance respective dans la société française, les jeunes d'origine populaire vers 1950-1955 avaient vingt-quatre fois moins de chances que les autres d'être dans l'une de ces quatre écoles. Aujourd'hui, ils en ont vingt-trois fois moins, ce qui est pratiquement identique [...] (mais) Raisonner à partir des bacheliers généraux ou à partir de l'ensemble des jeunes conduit à peu près à la même impression d'ensemble : le recrutement social de l'élite scolaire n'est pas plus fermé qu'il y a quelques décennies; au contraire, il s'est stabilisé ou même s'est légèrement démocratisé (Euriat et Thélot, 1995b, 417).*

L'analyse de l'école reproductrice de l'ordre social établi (Bourdieu et Passeron, 1970) est devenue une perspective «close», du moins dans son affirmation massive

et monolithique. La liaison entre réussite à l'école et appartenance sociale demande à être explicitée. On peut distinguer deux composantes, l'une économique et l'autre culturelle. La composante strictement économique apparaît d'un poids bien moindre que la composante culturelle (Forquin, 1982). De plus, cette composante culturelle comporte deux aspects eux-mêmes inégalement importants : ce sont l'héritage, la transmission de contenus (connaissances extrascolaires, stratégies habituelles de raisonnement, disponibilité de structures logiques ou syntaxiques) et l'orientation culturelle (un ensemble de système de valeurs, de niveau d'aspiration élevé et d'attitudes positives devant l'école et au travail). Pour prévoir la réussite scolaire d'un jeune, il est essentiel de prendre en compte les niveaux de formation des parents plus que leurs revenus (et surtout la formation de la mère qui, dans les premières années de la scolarité, consacre cinq fois plus de temps que le père à la formation) et d'autres indices, comme le nombre d'enfants dans la famille.

Le concept d'*habitus* reste opérant, mais se déplace du macrosocial au micro-social. Les *habitus* se constituent selon une série chronologique structurée :

*l'habitus acquis dans la famille est au principe de la structuration des expériences scolaires (et en particulier de la réception et de l'assimilation du message pédagogique proprement pédagogique) [...] (cet habitus se diversifie à son tour à travers toutes les expériences ultérieures) de restructuration en restructuration. Les expériences [...] s'intègrent dans l'unité d'une biographie systématique qui s'organise à partir de la situation origininaire de classe, éprouvée par un type déterminé de structure familiale* (Bourdieu, 1972, 188-189).

Il convient d'analyser les processus qui aboutissent à la fabrication des différences des carrières scolaires ainsi que les rôles des institutions scolaires et de leurs différents acteurs dans cette production, et ce qui se passe précisément lors des décisions d'orientation : «[...] élucider par quel processus ces inégalités sont produites, par le jeu de quelles logiques, dans quels contextes» (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992, 78).

## 2.2 La demande des familles

Les mécanismes d'orientation ne sont pas le résultat d'un simple enregistrement des notes scolaires. Toutefois, le rôle qui favorise l'origine sociale n'apparaît massivement que pour les niveaux moyens de réussite : ainsi, quand on étudie la relation entre tests de connaissances standardisés et réussite ultérieure des

élèves, on constate que les enfants de milieux favorisés réussissent mieux que ce que l'on attendrait, mais, essentiellement, lorsque leur niveau à des épreuves standardisées est moyen. L'écart s'amenuise lorsque leur niveau est faible ou fort (Bonora, 1989).

En France, les notes n'interviendraient que pour un quart dans la décision d'orientation du passage de la classe de septième en huitième année; pour le reste, interviennent, en premier lieu l'autosélection effectuée par les familles les plus modestes et, en second lieu, la variabilité avec laquelle les conseils de classe donnent, ou non, leur aval à la demande des familles (Duru-Bellat, 1989). Le niveau d'aspiration des élèves et de leur famille joue un rôle considérable dans la fabrication de la carrière scolaire.

L'orientation et la sélection sont différemment pratiquées en fonction des établissements et des filières de formation qu'ils proposent. Pour de mêmes résultats scolaires, une même demande d'orientation de la famille et une même origine sociale de l'élève concerné, des établissements différents vont effectuer une sélection différente. Duru-Bellat et Mingat (1988) et Duru-Bellat *et al.* (1993) présentent des données sur l'orientation au collège qui, d'une part, confirment le poids de l'origine sociale de l'enfant, d'autre part, montrent la plus grande sélectivité des établissements qui recrutent dans des zones populaires et, surtout, indiquent que cette sélectivité des établissements populaires s'exerce plus fortement sur les élèves qui sont eux-mêmes d'origine populaire. Dans certains établissements, «les décisions se fondent en totalité sur des critères scolaires, la demande des familles n'exerçant aucun impact net. Dans d'autres, par contre, la pression propre de la demande marque fortement les orientations finales au point qu'il est plus important de connaître la demande familiale que la valeur scolaire de l'élève pour rendre compte de son orientation» (Duru et Mingat, 1987). L'environnement scolaire fait la différence pour certains. «L'impact du contexte de scolarisation n'est significatif que sur les élèves moyens, notamment ceux de milieux populaires. Le contexte de scolarisation constitue donc une dimension qu'il convient de ne pas négliger, quand on analyse les différenciations sociales des carrières scolaires» (Duru-Bellat, 1989).

### 2.3 Conseil en orientation et demande des familles et des élèves

Étant donné l'importance croissante accordée à la demande de l'individu, au statut d'acteur donné à l'élève, il convient de mettre en place des actions auprès

des jeunes et de leurs familles pour augmenter leur niveau d'aspiration en élargissant les champs envisagés. Les aider à décider en leur montrant les bonnes raisons qu'il pourrait y avoir de faire certains choix, de donner les arguments de l'audace, de leur montrer les bonnes raisons qu'il pourrait y avoir à faire certains choix, d'élargir ce qu'il est «raisonnable de pouvoir espérer». On sait que, pour les élèves de niveau moyen ou faible, la différence se fait au moment de l'élaboration de la demande, les familles populaires ont tendance à l'autosélection (*Idem*) et les catégories plus favorisées persistent plus à demander les filières les plus prestigieuses. Cette autosélection, constatée sur le plan de l'origine sociale, s'effectue parallèlement entre garçons et filles, au détriment de ces dernières.

Il importe donc de donner aux familles, devant un choix d'orientation ou d'établissement, des informations afin qu'elles puissent développer des stratégies rationnelles en articulant les moyens et les fins. «L'échec, défini par les performances scolaires de l'individu ou par sa sortie définitive du système d'enseignement, dépend à moyen et à long terme moins de déterminismes sociaux ou culturels que des représentations et des projets élaborés par la famille ou l'individu lui-même» (Cherkaoui, 1992, 83-84).

Un des rôles des conseillers d'orientation pourrait consister à encourager l'entrée des parents dans les établissements de formation. Les questions d'information et d'orientation nécessitent un tel contact. Les contacts entre parents et enseignants sont bénéfiques pour la scolarité des enfants. Meilleurs sont les résultats scolaires, plus nombreux sont les contacts informels et plus rares sont les rendez-vous formalisés entre parents et enseignants (Montandon et Perrenoud, 1987).

Mettre en place une pédagogie différenciée de l'information semble une des actions importantes à envisager. En effet, l'information joue un rôle essentiel dans la genèse de l'orientation : information sur le système de formation, information sur le monde scolaire, information sur les professions, information sur le monde du travail. Pour gérer efficacement le cursus scolaire de son enfant ou aider celui-ci à le gérer, diverses informations sont nécessaires pour les parents et il existe d'importantes inégalités dans la recherche, dans l'obtention et l'utilisation de ces informations. Pour lutter contre l'inégalité, il convient de donner une information claire et compréhensible par tous. Énoncer clairement les règles de la sélection conduit à une orientation plus démocratique. Une étude comparative (Cherkaoui, 1979) aboutit à deux observations : elles concernent les effets

relatifs de la stratification sociale et de la stratification scolaire (les différences entre sections). Plus les critères sélectifs sont visibles, immédiatement compréhensibles, meilleures sont les chances de réussite des enfants issus des milieux défavorisés. À l'inverse, l'invisibilité des règles de fonctionnement contribue à leur échec. Même si la réussite des enfants des classes privilégiés reste supérieure, l'écart des performances, en fonction de l'origine sociale, est moins grand lorsque les critères de sélection sont très explicites.

La stratification scolaire détermine plus la réussite que la stratification sociale : l'école engendre des différences entre les groupes d'individus, la hiérarchie scolaire engendre plus de différences que la structure sociale d'origine. Il y a donc un effet du type d'enseignement et du type d'établissement. Cette proposition n'apparaît pas vérifiée pour les États-Unis où la stratification sociale est la plus déterminante (Cherkaoui, 1979, 99-101). De la stratification scolaire découle la constitution de plusieurs identités scolaires qui comportent des représentations professionnelles différenciées dont il convient de tenir compte pour l'aide à la construction du projet d'avenir (Guichard et Bidot, 1989).

En conclusion, à l'examen des processus qui entrent en jeu dans l'orientation, on peut constater que, si l'évaluation (les notes) garde un effet notable, un important espace de liberté est laissé aux différents acteurs. Le projet de l'élève et la demande des familles, qui sont liés à leur niveau d'information, jouent un rôle qui est loin d'être négligeable. C'est à ce niveau qu'il est possible, pour ceux qui interviennent dans l'aide à l'orientation, d'aider les jeunes à construire un projet en les incitant à construire plus efficacement leur cursus scolaire. En dehors d'une éventuelle action sur les structures, il est possible aux personnels d'orientation d'intervenir sur le plan de l'information par une psychopédagogie. Les élèves et leurs familles se déterminent par rapport à des indices concrets de l'accessible et de l'inaccessible, «pour nous» et «pas pour nous».

Une des nouvelles pratiques du conseil en orientation serait donc de mettre en place des actions visant à modifier l'*habitus*, schème durable, certes, mais non immuable, afin qu'il se restructure au fur et à mesure d'expériences qui leur seraient proposées (Guichard, 1987). Après avoir analysé comment on pourrait faire évoluer l'*habitus* au niveau microsocial en le libérant progressivement de certains déterminismes sociaux, nous voyons que

[...] *une des fonctions premières de l'orchestration des habitus pourrait être d'autoriser l'économie de l'«intention» et du «transfert intentionnel en autrui» en autorisant une*

*sorte de béhaviorisme pratique qui dispense, pour l'essentiel des situations de la vie, de l'analyse fine des nuances de la conduite d'autrui ou de l'interrogation directe sur ses intentions («qu'est-ce que tu veux dire?») : de même que celui qui met une lettre à la poste suppose seulement [...] que des employés anonymes auront les conduites anonymes conformes à son intention anonyme, de même celui qui accepte la monnaie comme instrument d'échange prend en compte implicitement, comme l'indique Weber, les chances que d'autres agents acceptent de lui reconnaître cette fonction. Automatiques et impersonnelles, significatives sans intention de signifier, les conduites ordinaires de la vie se prêtent à un déchiffrement non moins automatique et impersonnel, la reprise de l'intention objective qu'elles expriment n'exigeant aucunement la réactivation de l'intention vécue de celui qui les accomplit (Bourdieu, 1972, 181-182).*

Dans une troisième partie, nous allons aborder une question similaire à l'*habitus*, soit la manière d'utiliser l'incertitude actuelle, de façon positive, pour être capable de construire un projet personnel, libéré des habitudes.

### **3. Utiliser l'incertitude pour mettre fin aux automatismes**

Pour aborder, sur le plan de la psychologie, un processus identique à celui qui vient d'être décrit à l'aide de l'*habitus*, concept forgé en France par Bourdieu, nous allons exposer trois propositions de psychologues américains qui proposent de briser les conditionnements pour libérer le sujet. Les processus décrits pourraient être utiles pour de nouvelles pratiques du conseil en orientation. Il s'agit des concepts d'esprit en éveil et d'incertitude positive, proposés par Langer et Gelatt et de celui de pensée latérale, inauguré par de Bono.

#### **3.1 L'incertitude positive (Gelatt)**

Le conseil en orientation est le domaine de beaucoup d'incertitude. «Cette incertitude s'attache à toutes les informations qui peuvent être rassemblées, à tous les pronostics qui peuvent être faits, à toutes les décisions qui peuvent être prises» (Reuchlin, 1973).

Gelatt (1989) préconise de laisser de côté l'approche rationnelle et objective, et de la remplacer par l'incertitude positive : cette nouvelle approche préparerait le consultant au changement et à l'ambiguïté qui caractérisent notre époque. Il constate que la décision est un processus non séquentiel, non systématique et



non scientifique. Il donne trois directives : «traitez les faits avec imagination, mais n’imaginez pas les faits» (p. 254). Aucune information n’est définitive, ni objective; de nouvelles informations peuvent toujours surgir. «Sachez ce que vous voulez et ayez confiance, mais ne soyez jamais sûr» (p. 254). Il ne s’agit pas de fixer des buts, mais de les poursuivre et il propose de prendre des décisions de façon rationnelle seulement dans la mesure où il n’y aurait pas de bonnes raisons d’être irrationnel. Il partage ce dernier point de vue avec de Bono.

### 3.2 La pensée parallèle (de Bono)

Pour de Bono, il faut constamment, en plus de la pensée verticale (rationnelle), avoir recours à la pensée latérale (1970); celle-ci est nécessaire à la pensée créative. La pensée latérale sert non seulement à créer de nouvelles options, mais aussi à traiter et à organiser différemment l’information pour briser les rigidités. Pour cela, il propose l’utilisation d’injonctions douces «peut-être», «pourquoi pas» («po» en anglais dans le texte), ainsi qu’une interrogation systématique «pourquoi» (*why*). Ne jamais être inconditionnel est aussi le souci de Langer qui intervient dans le champ de la psychologie sociale.

### 3.3 L’esprit en éveil (Langer)

À propos du traitement de l’information, Langer (Langer, Blank et Chanowitz, 1978) tente d’analyser jusqu’à quel point les sujets sont attentifs aux détails de leur environnement : c’est là qu’elle propose le concept de *mindlessness* opposé à *mindfulness* qui a été traduit en français par une métaphore électrique «état de basse tension cognitive» opposé à l’état de «haute tension cognitive» ou plus communément «esprit en éveil». Cette notion a besoin d’être définie dans la mesure où elle est utilisée tout au long de ses travaux.

La basse tension cognitive (*mindlessness*) a été mise en évidence lors de l’expérimentation suivante : une personne coupe la file d’attente formée devant une photocopieuse et fait l’une de ces trois demandes :

- 1) (requête sans justification) Excusez-moi, j’ai 5 (ou 20) photocopies à faire, puis-je utiliser la machine?

- 2) (requête avec justification *placebo*) Excusez-moi, j'ai 5 (ou 20) photocopies à faire, puis-je utiliser la machine, car je dois faire des photocopies?
- 3) (requête avec justification réelle) Excusez-moi, j'ai 5 (ou 20) photocopies à faire, puis-je utiliser la machine, car je suis pressée?

**Tableau 1** – Proportion de sujets qui ont accepté de laisser passer la personne pour faire des photocopies

| Faveur demandée        | A<br>pas de justification | B<br>justification <i>placebo</i> | C<br>justification réelle |
|------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| petite (5 copies)      | 0,60                      | 0,93                              | 0,94                      |
| N                      | 15                        | 15                                | 16                        |
| importante (20 copies) | 0,24                      | 0,24                              | 0,42                      |
| N                      | 25                        | 25                                | 24                        |

Ainsi, lorsque la faveur demandée est peu coûteuse (5 copies), la requête avec justification *placebo* recueille autant d'acceptation que celle avec une justification réelle, mais lorsqu'elle devient plus coûteuses (20 copies), la requête *placebo* n'a plus le même effet et ne recueille pas plus d'acceptation que la requête sans justification. Langer, Blank et Chanowitz proposent l'explication suivante : lorsque les choses suivent un cours normal, où peu de choses sont demandées au sujet, le sujet se limite à vérifier que certaines règles soient respectées : il y a une demande et une justification, le scénario est habituel. La syntaxe est respectée, cela fonctionne comme une routine et le sujet ne juge pas nécessaire de faire appel à des processus cognitifs plus complexes. Cette non-sollicitation des activités cognitives est une des caractéristiques de la basse tension cognitive : on réagit machinalement à une structure familière sans réfléchir au contenu; c'est ce qu'on peut appeler un comportement automatique, dû à une paresse mentale. Langer a commencé à réfléchir à l'esprit en basse tension cognitive, état très courant dans la vie quotidienne; elle a dégagé le concept d'esprit en haute tension cognitive ou en éveil à partir des conséquences désastreuses issues, selon elle, des catégories rigides et des points de vue monolithiques de l'esprit en basse tension cognitive.

Ce qui caractérise l'esprit actif, en haute tension cognitive, est la capacité à créer de nouvelles catégories, à accepter des données nouvelles, des points de vue multiples, à tirer parti du contexte et aussi à privilégier le processus et non le résultat. Ces caractéristiques sont celles qui permettent la créativité.

Pour que la créativité puisse exister, il semble qu'il faille une certaine dose d'incertitude et l'apprentissage conditionnel, qui semble possible, la favoriserait. Dans une expérience, des objets ont été introduits de façon conditionnelle ou de façon inconditionnelle. À l'un des groupes, on a dit «ceci est», à l'autre «ceci pourrait être», «un sèche-cheveux», «un jouet à mordiller pour chien», «une rallonge»... Puis on a créé le besoin d'une gomme. Le jouet pour chien était un morceau de caoutchouc qui pouvait être utilisé à cette fin; seuls les sujets du groupe à qui on avait présenté le jouet de façon conditionnelle, «ceci pourrait être», ont pensé à utiliser le jouet du chien comme gomme (Langer et Piper, 1987).

**Tableau 2** – Les modèles de choix rationnels opposés au modèle de choix «l'esprit en haute tension cognitive» (Langer, 1994, 49)

| Modèle de décision rationnel  | Modèle de décision en «haute tension cognitive»   |
|---|---|
| 1. Distingue entre des choix d'options.   | 1. Concerne les possibilités d'options et la production d'options.  |
| 2. Nécessite de rechercher de l'information, d'attribuer des probabilités et d'analyser des coûts et bénéfices. | 2. Nécessite de rechercher de l'information jusqu'à atteindre un engagement cognitif ou une sélection aléatoire (par exemple, pas de calcul pour chaque cas).                       |
| 3. L'information réduit les erreurs.  | 3. Il n'existe aucune limite naturelle de recherche de l'information.   |
| 4. Les préférences doivent être stables (l'instabilité est un problème).  | 4. Les préférences sont stables quand il y a un engagement cognitif (l'instabilité permet un processus de choix dynamique).   |
| 5. Les préférences doivent être transitives.  | 5. Les préférences ne sont transitives que lorsque le degré d'analyse est tenu constant (mais celui-ci peut varier et, de fait, il varie)   |
| 6. Les personnes sont de bons ou de mauvais décideurs.  | 6. La prise de décision est mécanique et les gens ne sont pas de meilleurs ou de moins bons décideurs.  |
| 7. Le but est de réduire l'incertitude.   | 7. Le but est d'utiliser le pouvoir de l'incertitude.   |
| 8. La recherche d'information et l'analyse sont prédécisionnelles.  | 8. La recherche d'informations, comme le cadre du calcul des coûts et des bénéfices, serait essentiellement postdécisionnelle afin de justifier plutôt que de prendre une décision. |

En 1989, Langer propose un livre pour le grand public, dans lequel elle résume les recherches qu'elle a menées depuis quinze ans, intitulé *Mindfulness* et traduit en français par *L'esprit en éveil, pour échapper aux pièges des préjugés et des conditionnements* (1990). Elle montre, par maints exemples, que, lorsque notre esprit est passif, les informations sont traitées de façon rigide, sans tenir compte

du contexte; au contraire, lorsque notre esprit est en éveil, nous sommes ouverts à la nouveauté, sensibles au contexte et libérés des vieux conditionnements. Dans ce même esprit, elle vient de publier un article portant sur la prise de décision, intitulé *L'illusion des décisions calculées*, où elle propose une théorie de la décision irrationnelle qui diffère des modèles rationnels; ce modèle de décision rejoint les propositions de Gelatt (Wach, Gosling et Blanchard, 1996). Elle ne se contente pas de décrire comment les gens décident, mais prescrit une bonne façon de décider avec «l'esprit en haute tension cognitive».

Ces processus engagent l'esprit en éveil et apparaissent comme des démarches intéressantes à utiliser en orientation scolaire et professionnelle. Ainsi il devrait être possible d'aider le jeune à construire un projet professionnel, plus libre des *habitus* et habitudes.

#### **4. Les outils du conseiller pour aider à construire un projet**

On peut citer un certain nombre d'outils à la disposition des conseillers d'orientation psychologues qui permettent de travailler dans cette optique.

Cette liste n'est pas fermée, il s'agit d'exemples où l'on aide le sujet à partir d'un soutien pour produire ses propres options individuellement ou en groupe (cette énumération va se limiter à la culture de l'orientation française, sans citer les propositions des manuels nord-américain).

- L'entretien ADVP de type Garand (1978) reprend les grilles de Kelly (1955) : à partir d'un jeu de cartes, comportant des professions, le sujet va produire ses propres dimensions par une activité de catégorisation (Blanchard, Volvey, Homps et Prieur, 1995).
- Le logiciel ACOR (Gosling et Mullet, 1991) permet au sujet de s'engager dans une activité de réduction de la dissonance cognitive par la recherche d'informations et la prise en compte de nouvelles dimensions. Bien qu'il soit construit sur un modèle rationnel de type calculatoire, ACOR favorise une mise en haute tension cognitive. Dans un premier temps, il utilise les contradictions, qui peuvent exister chez l'élève, pour provoquer une dissonance cognitive afin de briser les stéréotypes qui bloquent la réflexion et l'innovation. Ensuite, par une série d'ajustements successifs, l'élève peut parvenir à rendre ses réponses cohérentes. Il peut sauvegarder ses réponses et les réutiliser après avoir recherché des informations complémentaires.

Le logiciel met l'accent sur les processus et n'apporte pas d'informations sur le contenu; il amène l'élève à se poser des questions et ne propose pas de réponses toutes faites.

- La méthode de «Découvertes des activités professionnelles, projets personnels» (DAPP, DAPPI et DAPT) (Guichard, 1987*b*, 1988, 1991) comporte trois principes :
- 1) elle se fonde sur la connaissance spontanée des représentations des jeunes et vise à leur faire prendre conscience des limites de ces représentations spontanées et simplificatrices;
- 2) elle prend en compte le fait qu'une simple information ne sera pas assimilée et met donc les jeunes en situation de dissonance cognitive afin d'ébranler leurs représentations. Pour cela, une pédagogie active se révèle nécessaire et ceci dans une situation non scolaire, à partir d'exercices concrets;
- 3) elle remet en cause les stéréotypes sur les professions à l'aide de récits concrets. Elle fait découvrir quelles sont les tâches exécutées dans la réalité quotidienne par les personnes, au cours de l'exercice de leur métier ainsi qu'au cours de leur parcours de formation et de leur itinéraire professionnel. Les récits permettent d'illustrer des situations de prise d'occasions avantageuses, dans l'incertitude des parcours professionnels.

L'outil est présenté sous la forme de jeux de cartes : les stagiaires doivent reconstituer les professions à partir de différentes activités professionnelles ainsi que des biographies respectives des personnes qui exercent ce métier, «ce qui fait qu'elles sont arrivées là». L'application de cette méthode montre que des métiers, dont certains peuvent rêver, ne sont pas, dans certaines conditions, hors d'atteinte. L'ultime étape consiste en un transfert à soi des constats qui ont été réalisés au cours des étapes précédentes. La méthode DAPP permet une découverte des professions et des trajectoires au travers des descriptions concrètes et non linéaires qui conduisent à mettre l'esprit en éveil, en mettant en cause les stéréotypes.

### **Conclusion : quelques pistes pour réfléchir au conseil en orientation en utilisant l'incertitude**

Ces nouvelles mises en perspective peuvent apporter d'intéressants éléments de réflexion pour les praticiens de l'orientation scolaire et professionnelle. Il

s'agit d'entrer dans le cadre de la «haute tension cognitive» qui permet de formuler un certain nombre de propositions.

- Si, en situation de conseil, on ne souhaite pas produire des engagements cognitifs issus de propositions inconditionnelles émises par une autorité, il convient de porter une grande attention à la formulation utilisée : il se pourrait que, peut-être, pourquoi pas («po» de Gelatt). Il faut même prévoir avec le consultant plusieurs scénarios possibles et non une seule solution.
- Une décision se prend dans un contexte précis, en fonction des occasions, à un moment donné, ce qui permet une dédramatisation de «la bonne décision», en lui ôtant son caractère définitif et irréversible. Après cette décision, d'autres décisions pourront être prises : décider pour rebondir.
- Avoir l'esprit en haute tension cognitive permet de créer des options nouvelles. Décider activement va permettre de construire un projet personnel où le sujet est à la fois l'auteur et l'acteur de son projet, et où l'innovation et la création sont possibles (Boutinet, 1990), en saisissant les occasions qui se présentent (Coquelle, 1994).
- Chercher à promouvoir, chez le consultant, la liberté de choix (Gelatt, 1989, 243). Pour prolonger un peu cette idée, il pourrait être utile d'éduquer les consultants à propos de leurs styles particuliers. Harren (1978), par exemple, a exploré spécifiquement ce sujet en relation avec la prise de décision vocationnelle; les différences individuelles de style de prise de décision sont considérées comme importantes pour les façons dont les personnes traitent l'information (Heppner, 1989; Heppner et Krauskopf, 1987). En essayant de mettre le sujet en situation de dissonance afin de le rendre conscient que ses représentations scolaires et professionnelles sont stéréotypées, liées à l'*habitus* (Guichard, 1994, 1993; Guichard et Falbierski, 1994), l'aider à se libérer des conditionnements (Langer, 1989).
- La décision active va mettre l'accent sur l'existence du sentiment de contrôle (*Idem*) puisque la personne a la possibilité d'exercer un contrôle personnel sur la décision à prendre. L'utilisation du pouvoir de l'incertitude va être rendue possible et l'incertitude pourra être vécue comme un atout (Langer, 1994, 1989; Gelatt, 1989). De plus, si le sujet s'investit activement, il est plus satisfait de la décision prise que celui qui a décidé passivement.
- «Le but essentiel du conseil en orientation a toujours été d'aider les personnes à se décider; les conseillers peuvent désormais ajouter aider les personnes à garder l'esprit en éveil, voire leur enseigner à changer d'avis (en fonction

des occasions) [...] La meilleure décision pourrait être un peut-être définitif» (Gelatt, 1989), les aider à apprendre à saisir les opportunités.

## Références

- BLANCHARD, S., VOLVEY, C., HOMPS, F. ET PRIEUR, A. (1995).  
Une technique d'explicitation des intérêts : l'entretien ADVP. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 24(4), 425-442.
- BONORA, D. (1989).  
Connaissances et réussite ultérieure. *Psychologie française*, 34(4), 255-262.
- BOURDIEU, P. (1972).  
*Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève/Paris : Droz.
- BOURDIEU, P. ET PASSERON, J.-C. (1970).  
*La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- BOUTINET, J.P. (1990).  
*Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- BOUTINET, J.P. (1993).  
*Psychologie des conduites à projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- BOYER, R., BOUNURE, A. ET DECLAUX, M. (1991).  
*Paroles de lycéens – Les études, les loisirs, l'avenir*. Paris : INRP.
- CASABIANCA, M., THAUREL-RICHARD, M. ET ESQUIEU, P. (1993).  
Notre école vue du bac. *Éducation et formation*, 35.
- CHERKAOUI, M. (1979).  
*Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHERKAOUI, M. (1992).  
L'échec scolaire vers une théorie unifiée. In B. Pierrehumbert (dir.), *L'échec à l'école, échec de l'école* (p. 79-84). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- COUELLE, C. (1994).  
Attention projet! *Formation emploi*, 45, 25-32.
- DE BONO, E. (1970).  
*Lateral thinking : Creativity step by step*. New York [NY] : Harper and Row.
- DURU-BELLAT, M. (1989).  
Orientation en fin de cinquième et «fabrication» des carrières scolaires. *Psychologie française*, 34(4), 247-253.
- DURU-BELLAT, M. (1995).  
Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La «causalité du probable» et son interprétation sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 24, 69-89.
- DURU-BELLAT, M. ET HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1992).  
*Sociologie de l'école*. Paris : Armand Collin.
- DURU, M. ET MINGAT, A. (1987).  
Les facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires. *Revue française de sociologie*, 27, 3-16.

- DURU-BELLAT, M. ET MINGAT, A. (1988).  
Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte «fait des différences»... *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P. ET MINGAT, A. (1993).  
Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34, 43-60.
- EURIAT, M. ET THÉLOT, M. (1995A).  
Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans. *Éducation et formation*, 41, 3-20.
- EURIAT, M. ET THÉLOT, M. (1995B).  
Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 26, 403-438.
- FORQUIN, J.-C. (1982).  
L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 59, 52-75 et 60, 51-70.
- GARAND, M. (1978).  
De l'orientation à l'activation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 7(4), 299-324.
- GELATT, H.B. (1989).  
Positive uncertainty : A new decision-making framework for counselling. *Journal of Counselling Psychology* 36(2), 252-256.
- GOSLING, P. ET MULLET, E. (1991).  
ACOR : un logiciel éducatif d'aide à l'élaboration du choix professionnel. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20(2), 151-162.
- GUICHARD, J. (1987A).  
La DAPP : nouvelle méthode pour aider les lycéens et les étudiants à construire leurs projets. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 16(4), 347-355.
- GUICHARD, J. (1987B).  
*Découverte des activités professionnelles, projets personnels* (DAPP). Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- GUICHARD, J. (1988).  
*Découverte des activités professionnelles, projets personnels et insertion* (DAPPI). Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- GUICHARD, J. (1991).  
*Découverte des activités professionnelles, projets personnels – Enseignement technique et nouvelles technologies* (DAPPT). Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- GUICHARD, J. (1993).  
*L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses universitaires de France.
- GUICHARD, J. (1994).  
Habitus culturels et représentations des professions. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 379-464.
- GUICHARD, J. ET BIDOT, H. (1989).  
Filières scolaires et représentations professionnelles des lycéens. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2(4), 485-509.



GUICHARD, J. ET FALBIERSKI, E. (1994).

Compétences et projets : mots vides ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté? *La revue de carriérolgie*, 5(3), 132-167.

HARREN, V.A. (1978).

*Assessment of career decision-making (ACDM) : Counsellor/instructor guide*. Carbondale [IL] : Southern Illinois University.

HEPPNER, P.P. (1989).

Identifying the complexities within clients' thinking and decision making. *Journal of Counselling Psychology*, 36(2), 257-259.

HEPPNER, P.P. ET KRAUSKOPF, C.J. (1987).

An informing-processing approach to personal solving. *The Counselling Psychologist*, 15, 371-447.

HUTEAU, M. (1982).

Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 11(2), 107-125.

HUTEAU, M. (1994).

L'évaluation psychologique des personnes : problèmes et enjeux actuels. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23(1), 5-13.

KELLY, G.A. (1955).

*The psychology of personal construct*. New York [NY] : Norton.

LANGER, E.J. (1989).

*Mindfulness*. Reading [MA] : Addison-Wesley. Traduction française par M. Garène, (1990). *L'esprit en éveil, pour échapper aux pièges des préjugés et des conditionnements*. Paris : Inter-Éditions.

LANGER, E.J. (1994).

The illusion of calculated decision. In R.C. Schanck et E. Langer (dir.), *Beliefs, reasoning and decision making, psychologic in honor of Bob Abelson* (p. 33-53). Hillsdale [NJ] : Lawrence Erlbaum.

LANGER, E.J. ET PIPER, A. (1987).

The prevention of mindlessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 280-287.

LANGER, E.J., BLANK, A. ET CHANOWITZ, B. (1978).

The mindlessness of ostensibility thoughtful action : The role of «placebic» information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 635-642.

MONTANDON, C. ET PERRENOUD, P. (1987).

*Entre parents et enseignants, un dialogue impossible?* Berne : Peter Lang.

MOSCOVICI, A. (1961).

*La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.

REUHLIN, M. (1973).

Probabilités et orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 7-29.

WACH, M. (1994).

Résultats d'une enquête sur l'utilisation des tests psychologiques en France. In M. Huteau (dir.), *Actes du colloque «Les techniques d'évaluation des personnes»* (p. 544-547). Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.

WACH, M., GOSLING, P. ET BLANCHARD, S. (1996).

Une approche de la décision sans calculs. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28(1), 57-75.

WACH, M., HUTEAU, M., BLANCHARD, S., DOSNON, O., FORNER, Y., GUICHARD, J., VRIGNAUD, P. ET LALLEMAND, N. (1992).

Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 21(3), 297-339.

**Abstract** – This article focuses on the central role of the consultant, subject and player in their own project. After having described the conditions required for the construction of the youth's personal project (Huteau, Boutinet), they attempt to bring out the social and psychological conditionings that hinder freedom of decision. As regards social aspects, they call on the contributors of French sociology (Bourdieu for the *habitus* concept, and Duru-Bellat for the analysis of the school's sociology). As for the more psychological conditionings, they resort to concepts of American psychology (Langer for the information processing process in cognitive high tension in the field of social psychology, and Gelatt for positive uncertainty in the field of guidance).

**Resumen** – Este artículo recalca el papel central del consultante, guión y actor de su propio proyecto. Después de haber descrito las condiciones necesarias a la construcción del proyecto personal del joven (Huteau, Boutinet), se trata de sacar a luz las condiciones sociales y psicológicas que obstruyen la libertad de decisión. En lo que respecta a las condiciones sociales, se utilizan los aportes de la sociología francesa (Bourdieu, por el concepto d'*habitus* y Duru-Bellat por el análisis de la sociología de la escuela). En lo concerniente a las condiciones más psicológicas, se ha recurrido a los conceptos de la psicología americana (Langer, por el proceso de tratamiento de la información en alta tensión en el campo de la psicología social, y Gelatt, por la incertidumbre positiva en el campo de la orientación).

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel hebt die zentrale Rolle des Beraters hervor. Der Berater ist Subjekt und handelnde Person seines eigenen Unternehmens. Zunächst werden die Bedingungen beschrieben, unter denen der Jugendliche seinen persönlichen Plan aufstellen kann (Huteau, Boutinet). Dann wird versucht, die sozialen und psychologischen Verhältnisse und Einflüsse darzulegen, die die Entscheidungsfreiheit beeinträchtigen. Was die sozialen Aspekte betrifft, beruft sich die Autorin auf Beiträge der französischen Soziologie (Bourdieu und dessen *habitus*-Begriff; die Analyse der Soziologie der Schule bei Duru-Bellat). Hinsichtlich der mehr psychologischen Einflüsse bezieht sich die Autorin auf Begriffe der amerikanischen Psychologie (der Prozeß der Informationsverarbeitung unter hohem Erkenntnisdruck innerhalb der Sozialpsychologie, bei Langer, und die positive Unsicherheit auf dem Gebiet der Beratung, bei Gelatt).