
Psychologie de l'orientation, théorie de l'action et récits de vie

GINETTE FRANCEQUIN

Conservatoire National des Arts et Métiers

RÉSUMÉ

L'auteure développe ici de nouvelles pratiques d'orientation, auprès d'adolescents fréquentant un lycée, qui s'appuient sur la méthodologie des récits de vie. Elle expose les démarches interactives que favorise le groupe à partir d'une réflexion sur un matériel écrit ou dessiné. La discussion, à l'intérieur du collectif de volontaires, aide le sujet à élaborer des hypothèses sur son histoire pour comprendre les articulations des dimensions sociales et psychologiques.

ABSTRACT

This article describes new practices for counselling adolescents in the secondary school context using a narrative methodology. The interactive approaches favoured by groups based on reflections on writings or drawings are explained. Within a group of volunteers, discussion helps individual members to develop hypotheses about their backgrounds and narratives in order to understand how the social and psychological dimensions relate.

« L'important n'est pas ce que l'on a fait de nous, mais ce que nous faisons de ce que l'on nous a fait » écrit Sartre (p. 174) dans *Saint Genet, comédien et martyr*. « Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce que l'on a fait de lui », précise-t-il en 1960 dans *Questions de méthode*, pour développer une théorie de l'action et de la responsabilité. Ces deux phrases du philosophe pourraient définir le projet individuel, ce que souhaite devenir un adolescent animé du désir d'être « soi », face aux contraintes objectives et aux divergences entre ses rêves et la réalité. Cette confrontation plus ou moins douloureuse avec les points de vue de sa famille, de l'institution scolaire ou professionnelle et selon les rapports sociaux, culturels et sexués est au cœur de la psychologie de l'orientation qui porte une attention croissante pour les cadres psychosociaux du développement de la personne.

S'orienter

En effet, c'est bien dans le cadre de l'orientation et de l'insertion professionnelle que se détermineront les conduites des sujets par rapport à un « Idéal du Moi », en relation avec le système scolaire et les conditions sociales de vie. Dans l'interaction d'un professionnel avec le sujet élève, le « travailler ensemble » qui s'élabore va exiger un arbitrage individuel et institutionnel.

Du point de vue de sa structure, le système d'orientation est constitué de l'ensemble des voies de formation et de l'ensemble des emplois. Du point de vue de son fonctionnement, il est caractérisé par des « règles de circulation » : conditions d'admission aux formations (examens, concours), « dialogue », etc, procédures d'embauche. Nous sommes dans une société où l'individu doit élaborer des perspectives d'avenir et des projets d'insertion dans cette structure- c'est précisément cela qu'analyse la psychologie de l'orientation. (Guichard et Huteau, 2001, p.24).

Accompagner l'orientation des élèves

Pour aider les adolescents à se repérer dans cette complexité, les conseillers d'orientation-psychologues travaillent particulièrement sur les représentations professionnelles et sociales, la manière dont elles se mettent en place, leur mode de fonctionnement et leur évolution, et la manière dont chacun traite les informations en provenance de son environnement afin d'élaborer des conduites en cohérence avec ses projets personnels et d'avenir professionnel.

Ils ont également recours aux apports de la psychanalyse qui permettent d'aborder l'imbrication des mouvements oedipien et narcissique qui appartiennent au fonctionnement psychique de chacun. Ainsi, les conseillers d'orientation-psychologues travaillent avec le sujet sur les articulations à propos de « Identité/ Sujet et Responsabilité/Praxis » en s'appuyant sur les travaux des psychanalystes qui considèrent l'identité comme un produit social trouvant sa source dans le regard des autres. Ces psychologues trouvent ainsi des références auprès de Aulagnier (1989), par exemple, qui pose l'adolescent comme un « je suis » situé entre un « il était » et un « il sera », sujet au temps présent dans un moment de transition.

Dans cette alliance de travail entre le professionnel et l'adolescent, plusieurs dimensions sont en jeu : la première concerne le sujet qui ose se pencher sur lui. Être efficace pour soi-même, c'est s'offrir l'occasion d'un moment de dialogue en demandant une consultation censée ouvrir des perspectives et lever quelques résistances au changement. La seconde le concerne encore, dans la manière dont il ressent cette épreuve de comparaison entre ses moyens actuels et le but visé. Le tout s'exprime en paroles de soi, sur soi et pour soi mais ces paroles prennent un sens important dans le regard de l'autre. Certes, les mots permettent de penser, d'élaborer, de mettre en lien des rêves et des compétences par rapport à des valeurs et des expériences de vie, de les confronter en cherchant un compromis au regard des contraintes objectives ; pourtant, un risque existe, celui que cet arbitrage intime fasse souffrir. La troisième dimension est celle des exigences éthiques que réclame cet espace de discussion entre conseiller et sujet, où l'expression de l'imaginaire permet une co-création et une co-construction de l'avenir du sujet. Elle concerne surtout le professionnel qui s'écarte ici d'un rôle traditionnel d'expert de l'évaluation et du conseil.

Psychologie de l'action et orientation

De manière générale, les pratiques en orientation se déclinent en « un agir créatif » pour donner un nouvel « être soi-même » au sujet, qui, avec sa curiosité et sa volonté de savoir, de se connaître et de réapprendre, avec son désir d'être reconnu dans un nouveau statut, élabore des stratégies identitaires à dimension psychosociale. Si dire « je » acte d'identité par excellence, c'est s'affirmer acteur/ auteur de paroles et d'actes, nous comprenons qu'à la notion de subjectivité s'adjoint alors celle de responsabilité de son changement personnel. Toutes ces notions morales nous intéressent bien en orientation.

L'action a un *but* pour l'individu qui a conscience d'agir. L'action a un *sens* dépendant des milieux où la personne vit, du contexte socio-historique, et qu'elle est soutenue par des *représentations*. *L'émotion y est présente* et il n'y a *pas d'action sans interaction* (ajustement), l'action permettant aussi de *s'adapter aux contraintes externes*.

Nous comprenons combien le travail en psychologie de l'orientation est relié à cette théorie, puisque : d'une part, s'orienter nécessite des efforts personnels qui visent efficacement un but (scolaire ou professionnel) et exige une mobilisation des attentes selon une histoire personnelle affective, une morale, des valeurs. D'autre part, s'orienter se déploie dans un environnement objectif, social et en même temps subjectif où sont de mises la confiance, les jugements de valeurs, la reconnaissance des capacités par soi et pour soi qui complètent celles lues dans le regard des autres, la discussion puis l'arbitrage pour prendre sa décision. Nous voyons bien que tout ceci nourrit l'action créatrice de soi dont va découler un sentiment de responsabilité : une scène psychologique et une scène sociale s'articulent l'une à /et l'autre. Enfin, travailler sur son orientation construit un effet d'expression dramatique, voire tragique du sujet, par la gestion de ses conflits internes (entre son idéal du moi et la réalité) de ses résistances au changement qui confrontent le conseiller d'orientation-psychologue à une éthique liée à son intérêt pour la personne, l'individu - sujet devenant point de référence des rapports sociaux. Ici, les conseillers d'orientation-psychologue peuvent reconnaître le lien entre les pratiques et la théorie de l'action dans le travail mené avec une personne qui manifeste l'intention de réfléchir à son projet professionnel.

En France, des liens assez étroits ont été tissés avec la sociologie allemande représentée par les travaux de l'École de Francfort. Habermas (1987), un des derniers représentants de cette école, définit « *L'agir communicationnel* », c'est-à-dire le dialogue, et distingue trois formes d'agir : « *L'agir instrumental et téléologique* » orienté vers une fin à atteindre ; « *L'agir moral-pratique* » orienté vers l'entente, le vivre ensemble, la société, le lien social, le civisme ordinaire, qui implique délibération, décision et enfin « *L'agir expressif* » qui nomme les formes dans lesquelles l'action doit être mise en scène dans la vie quotidienne pour être comprise, intelligible. L'action se déploierait dans ces mondes, avec des incidences interactives.

Cependant, si je me sens proche de la théorie de l'action développée en philosophie par Sartre (1960), c'est aussi dans la réflexion du sociologue post-habermassien Hans Joas, que j'ai trouvé un écho à mes interrogations sur le développement de soi et le changement créatif que le sujet vise en orientation. En effet, Joas (1999) qui fait remonter la naissance de la théorie de l'action à 1937 avec Talcott Parsons l'enrichit par la créativité par rapport aux deux modèles dominants de l'action rationnelle et de l'action à visée normative. Il explique l'organisation des sociétés à travers *La créativité de l'agir*. Pour lui, la créativité de l'agir puise son sens à la fois dans des dimensions pédagogique, sociologique et psychologique par l'analyse des mutations sociales et des rapports de domination. Il rapatrie *L'institution imaginaire de la société* de Castoriadis (1975) pour mettre en valeur les dimensions de créativité et d'innovation.

Versant pédagogique, Joas dit que l'essentiel est une réflexion sur *l'agir collectif comme processus dans lequel se forment de nouveaux liens de solidarité*. Pour le versant sociologique, Hans Joas voit un modèle *d'action axé sur la créativité dans la lignée de l'interactionnisme symbolique* (tradition de l'École de Chicago). Enfin, versant psychologique, Hans Joas défend une créativité englobante dans laquelle il distingue la *créativité primaire* (imagination, représentation du jeu et de l'enthousiasme), la *créativité secondaire* (production rationnelle de réalités nouvelles dans le monde, résolution de problèmes d'ordre technique, scientifique ou artistique, voire de simples difficultés de pratique quotidienne) et la *créativité intégrée* (ouverture de l'expression de soi à la responsabilité du contrôle de soi). Ceci se concrétise dans une observation de la société contemporaine où Hans Joas constate que la nouvelle génération cherche à concilier les dimensions d'expressivité, de créativité et d'authenticité que ce soit dans sa vie professionnelle, comme dans sa vie personnelle, et que ces objectifs induisent des actions créatrices de changement dans l'organisation des sociétés. Par exemple, réduire ou aménager le temps de travail, développer des activités culturelles et artistiques sont des actions créatrices venues d'êtres humains. Elles sont aussi des transformations sociales qui modifient l'organisation de la société (celle d'aujourd'hui et celle de demain) dans laquelle vivent ces êtres humains.

On voit l'analogie avec certaines pratiques des conseillers d'orientation-psychologues qu'il s'agisse d'observations sociales, de mises en œuvre d'une réflexion au cours d'entretiens « vocationnels » ou encore de l'approche biographique (Legrand, 1994) en groupe pour aider à situer le parcours du sujet /élève ou pour inventer l'adulte qu'il veut être, selon ses contextes de vie.

Récits de vie en groupe et pratiques en orientation.

En ce qui concerne les pratiques dans le champ de la psychologie de l'orientation, par souci de cohérence avec mes réflexions théoriques, j'ai développé une approche « biographique » que l'on nomme de plus en plus « récits ou histoires de vie en orientation ». Je me réfère aux travaux de sociologie clinique et en particulier au séminaire « roman familial, trajectoire sociale » dirigé par Vincent de Gaulejac, un des représentants de cette sociologie clinique car j'y ai trouvé les références auxquelles je tiens en philosophie ou en psychologie clinique et sociale.

En effet, de Gaulejac (1987), précise que la démarche

... s'inscrit dans une tradition selon laquelle les phénomènes sociaux ne peuvent être appréhendés totalement que si l'on intègre la façon dont les individus les vivent, se les représentent, les assimilent et contribuent à les reproduire. Elle s'inscrit au cœur des contradictions entre objectivité et subjectivité, entre rationalité et irrationalité, entre structure et acteur, entre le poids des déterminismes historiques et la capacité des individus à être créateurs d'histoire (p.27).

Donc, pour aider le sujet à prendre du recul et à se positionner de manière existentielle dans ses groupes d'appartenance, l'élaboration de récits de vie en groupe peut être une bonne méthodologie en orientation.

Le « *récit de vie* », c'est l'énonciation orale ou écrite de la vie passée du sujet, la mise en mots qui racontent le temps et l'espace où se jouent des faits, des événements, des positions sociales, des logiques de projet parental. Tout ceci se vit avec des émotions, des désirs, des rêves, voire des rivalités, des deuils pour donner une totalité qui se tient en « une histoire » et c'est le récit qui « configure le temps vécu » nous a appris Ricoeur (2000), tandis que l'histoire « explicite les contours de la configuration opérée ».

En lien avec ce qui vient d'être dit précédemment, il m'a semblé essentiel d'écouter des récits de trajectoires scolaires et de transmissions de métiers et projets familiaux pour les travailler en « tenant ensemble » les approches clinique et sociale, formuler des hypothèses en groupe et avec le sujet, imaginer si nécessaire des voies de dégagement ou d'engagement personnel vers un avenir professionnel que le sujet s'approprie. Quelques trajectoires illustreront ce qui freine et ce qui dynamise le sujet dans son désir de réussir à choisir une voie, un métier plus librement.

Récit de vie et approche biographique.

Le concept de projet est central en orientation et son élaboration suppose déjà que le sujet considère sa réalité actuelle comme insatisfaisante, modifiable et qu'il réussisse à l'imaginer autrement. Les exigences éthiques pour le professionnel sont de ne pas nier les dimensions « quête et affirmation de soi », qui sont d'autant plus douloureuses que les rapports sociaux sont antagonistes avec le rêve du consultant. Ricoeur (2000), déjà cité comme philosophe du Sujet, a analysé les domaines du discours, de l'action, de la narrativité et développé ainsi une « *petite éthique* » qui fait de l'homme un être capable, « *homme comme agissant et pâtissant* ». La question éthique, en effet, se pose en psychologie de l'orientation. Depuis quelques années des conseillers-psychologues y réfléchissent à propos des concepts « identité, sujet, responsabilité et praxis ». En orientation, le travail théorique porte sur ces concepts et les pratiques visent soit la vérification des écarts existant entre les buts de la personne et sa manière d'imaginer le futur, soit la façon de modifier le cours actuel des choses pour atteindre les objectifs visés, soit la confirmation de ce qui était « pensé depuis toujours » en se l'appropriant mieux.

Après avoir créé un espace de discussion pour mettre à jour les capacités et les compétences, les évaluer éventuellement, le professionnel et le sujet tentent alors ensemble de comprendre le sens des émotions et les motivations qui entraînent plutôt vers tel choix que tel autre. Ils analysent et organisent les représentations de la personne autour des facteurs qui risquent d'influencer les processus personnels et les procédures communes dans le champ de l'orientation.

Pour le sujet, un travail riche, fastidieux mais nécessaire commence. Il cherche à dégager la marge de liberté, le « faire pour soi », peut-être autrement que ce qui était prévu. Pour le professionnel, un travail s'engage aussi. Il repose sur la base de notions explicites telles intentions, normes, valeurs, intérêts, statut et rôles. Elles sont à replacer dans le cadre implicite de la situation sociale et affective de la personne dans sa famille, avec ses relations dans son collectif de vie scolaire, de

loisirs ou d'emploi, avec l'objectif de préciser la démarche d'orientation la plus adéquate, sa mise en œuvre, selon un plan à étapes.

Dans cet espace, le sujet parle surtout de son désir d'avoir une place singulière dans sa constellation familiale ou territoriale, maintenant et pour le long terme. Il évoque aussi ses doutes et ses craintes de ne pas être à la hauteur de ses ambitions. S'il s'agit d'un adolescent par exemple, le sujet-élève veut réussir ses rêves mais il sait aussi qu'il joue, rêve, paresse, pose des actes, utilise toutes les marges de liberté et que, régulièrement l'inattendu peut advenir, selon ses rencontres sentimentales, selon un idéal visé mais dont le sens lui est encore souvent hermétique. « C'est plus fort que moi, dit Xavier, je conteste les profs et je me fais virer pour indiscipline alors que je suis un élève de très bon niveau, je me demande où faire ma terminale » Pour réaliser cette autobiographie, comme le rappelle la psychanalyste Aulagnier (1989), « l'adolescent doit mettre en histoire un temps passé, perdu qui continue à exister par la mémoire ». Elle y relate comment tout au long de la vie le « je » se livre à un travail de construction, de réorganisation permanente pour interpréter et historiciser les événements dont il retrouve des traces.

Si le sujet est un adulte, il considère comme important de rejouer ses choix, selon les circonstances économiques, selon ses rencontres affectives situées dans un contexte social. Le niveau du discours et des échanges, comme celui de la réflexion, seront fortement liés aux expériences que l'existence a apportées au sujet. Le dialogue portera alors sur ses valeurs, celles dont il est suffisamment conscient pour les visiter, afin de les confronter aux événements de sa vie. La construction des « intentions d'avenir » ravive bien sûr l'interrogation du sujet sur son histoire, son désir, la manière dont il se représente lui-même et son environnement, ce qu'il souhaite pour son futur, à partir de ce qui le constitue au présent. La mise en action chez des jeunes ou des adultes peut en effet rencontrer des résistances, mettre en évidence les défenses du sujet.

Récits de vie en groupe et adolescents au collège

Dans cette perspective, en orientation, un travail peut se faire sur plusieurs années au collège sur quatre niveaux de la sixième à la troisième avant le choix du lycée. Elle peut se résumer par :

On explore en groupe la généalogie des métiers familiaux, la formation du projet parental, son contenu, ses contradictions, le roman familial dans ses rapports avec les histoires de famille et le contexte social, les choix et les ruptures dans l'existence, les éléments structurants de la trajectoire scolaire et leurs rapports avec l'évolution envisagée au niveau socioprofessionnel.

Par exemple, en 1983, pour la première fois, un protocole de travail a été mis en place dans un collège parisien, avec l'accord des élèves, des parents d'élèves et des membres de l'équipe éducative. Il débute en classe de sixième avec une progression jusqu'en troisième. Le principe de co-animation par deux conseillères d'orientation-psychologues a été posé, pour des groupes de 12 élèves maximum sur plusieurs séquences (quatre en classe de sixième et trois dans chaque autre niveau)

En sixième, les thèmes sont la découverte des métiers des générations antérieures et l'exposé de son identité personnelle par le biais du prénom et des places dans la fratrie. *En cinquième*, il s'agit de découvrir des personnes au travail dans un l'environnement proche, avec la pratique d'entrevues entre l'élève et un voisin ou un proche dont le métier intéresse l'adolescent. *En quatrième*, le travail se fait autour de l'approche de sa vie personnelle et la découverte d'interactions entre soi et l'environnement économique. *En troisième*, le mini-stage préparé et parlé sera le support du récit de vie.

Tous les supports sont utilisés en groupe et la parole se déroule à partir d'un cadre et d'une progression pédagogique qui commencent par l'énonciation et la réflexion sur le prénom, les « événements de vie scolaire, familiale, de loisirs, les valeurs », le dessin de soi dans un avenir de dix ans, les ressources économiques des régions d'origine des parents. La formulation d'hypothèses et la discussion constituent l'espace de travail. À aucun moment il n'est demandé aux élèves de « raconter leur vie en groupe », mais il s'agit de pointer les dimensions psychologique et sociologique qui composent toutes les vies et que chacun peut argumenter à partir de son exemple personnel après avoir réfléchi, et s'il le souhaite.

Penser « à ce que l'on veut, ce que l'on peut, ce que l'on ne veut pas . . . » dans le futur est lié à une description et une analyse des activités professionnelles telles qu'on se les représente « *selon de nombreux paramètres, certains étant individuels tandis que d'autres sont situationnels* ». Mettre en mots permet de dégager avec le support du groupe solidaire ce que le sujet a pu agir et pourrait encore développer pour viser les perspectives personnelles et professionnelles qui lui seraient propres, moins conditionnées. Ce travail en groupe porteur de richesse semble aussi plus économique en temps que réalisé individuellement, compte tenu des effectifs d'élèves à « voir » mais de fait cette dernière appréciation est utopique, car au contraire ce travail demande énormément de temps.

Quelques propos d'élèves à la suite de ce travail sont significatifs du mouvement que le travail sur l'histoire de vie suscite.

J'ai énoncé les métiers de ma famille et surtout dans la branche paternelle, ça m'a permis de parler de mes sentiments pour mon père et de la valeur qu'il a dans la famille, ce que je ne fais jamais d'habitude. En même temps j'ai pensé que j'appartenais à une lignée que je me devais de respecter. « Parler du métier nous ramène à parler des gens ».

Outre les compétences mises à jour et le plus souvent soutenues par du désir éprouvé dans l'action, les récits travaillent sur les représentations des projets parentaux, les prénoms, les métiers transmis, les valeurs familiales et font aborder celle de la « *tolérance* » en découvrant que toutes les cultures ont des modalités affectives sur les choix de nominations des enfants, la reproduction et la différenciation des professions. Les effets des migrations nationales et internationales sur les métiers peut aussi se comprendre à travers les générations. La réflexion sur le travail des femmes à partir des métiers des grands-mères et mères et des projets des filles permet *d'argumenter sur les questions de transformations des logiques du travail* à partir des répercussions que ces questions ont sur leur vie et leurs intentions d'avenir.

Au collège, cette démarche ne peut malheureusement concerner que quelques classes car elle exige du temps et nécessite aussi une co-animation par des personnels formés. Et actuellement, dans le système français, les personnes formées à ce travail sont trop peu nombreuses et le « temps scolaire pour l'orientation » est trop bref et parcellisé. C'est d'autant plus dommage que l'histoire de vie prend en compte les dimensions différentielle, clinique et sociale dans une perspective temporelle qui constitue l'orientation *éducative* en permettant à chacun de réaliser un travail progressif sur ses représentations, ses intérêts, ses valeurs, sa motivation, au regard de son histoire située dans le contexte de sa vie.

Les entretiens biographiques avec des adultes « en transition professionnelle »

Au Conservatoire National des Arts et Métiers (depuis 1793, un des premiers grands établissements d'enseignement supérieur pour la promotion des adultes), des hommes et des femmes âgés de 25 à 55 ans suivent des enseignements en dehors de leur temps de travail pour devenir autre chose que « ce que l'on a fait d'eux ». Pour se prouver qu'ils sont capables de le faire, ils s'appuient sur leurs ressources psychiques et leur soutien social personnel.

Le récit de certains étudiants (que l'on appelle auditeurs au CNAM) sont très éclairants. Ainsi celui de Madame L., munie maintenant d'un DEA, qui va faire d'elle très bientôt une femme « Docteur en philosophie » vient suivre maintenant une ou deux valeurs de psychologie du travail et de droit social pour « compléter sa formation et se faire plaisir ». Venue d'un CAP technique (trois années de formation après une classe de cinquième), section secrétariat selon une « orientation rationnelle et raisonnable » correspondant à ses notes et ses goûts quand elle avait 14 ans, et selon les conditions du groupe social d'appartenance de ses parents, garde encore le sentiment de ne pas « savoir grand chose ». Elle veut créer aujourd'hui son devenir intellectuel de femme de 38 ans, mère de quatre enfants, « tout en souriant », car elle a du plaisir à étudier.

Au cours de notre entretien, Madame L. raconte :

Je guettais l'information qui me ferait sortir de mon bureau et des couches culottes. Un jour, j'ai entendu parler du bilan de compétences, de la validation des acquis, de Paris VIII et du CNAM. J'ai ressenti une jubilation, une anxiété, j'ai mis quelques mois pour oser le défi et comme depuis toujours je m'intéressais à la peinture et que je voulais réfléchir sur l'art, une conseillère d'orientation m'a dit « philosophie de l'esthétique à l'Université de Saint Denis-Paris VIII. Depuis je ne me suis plus arrêtée.

Elle a saisi le moyen de créer sa vie.

Cependant, les raisons qui motivent un projet au niveau personnel demeurent souvent inconscientes et affectives, elles évoquent aussi un processus de sublimation qui met en œuvre une investigation intellectuelle. Seule une analyse permettrait au sujet de trouver la source inconsciente de son projet. En orientation, nous n'aurons que le temps et les moyens d'une réflexion approfondie et volontaire, consciente, construite avec le sujet car il s'agira de sa valeur reconnue (en termes de choix et potentialités) qui se met en actes. La valeur d'un projet ou celle d'un parcours prend sens dans la filiation et l'affirmation de soi, par les héritages de

fidélité à un ordre où chaque sujet apporte sa contribution originale à travers son projet.

Un entretien biographique en « enquête - terrain »

M. M. Tourneur, délégué syndical, licencié lors d'un plan de restructuration prétend ne savoir rien faire d'autre que du « tour ». Finalement, embauché dans une ville, « casé » estime-t-il comme « employé au service de la voirie », il vit alors une période dépressive. Nous travaillons son histoire dont de larges extraits seront publiés dans un ouvrage que je publie en 1996 sur les figures ouvrières de Lorraine. Il ira alors de mieux en mieux, puis finalement trouve que la rue est belle, avec son eau de caniveau pleine de charme sous les pieds des enfants qui jouent à s'éclabousser en attendant le bus scolaire. Il prend des photos de ces enfants, de la nature et de la vie des habitants de la cité et remporte trois prix de « photographe du réel ».

Il sourit en relatant qu'il avait oublié pendant longtemps, au profit de l'engagement militant, la valeur et l'intérêt pour l'esthétique que son père avait pourtant reconnu en lui quand il était enfant, tel qu'on peut l'entendre quand il « fait » son récit de vie

Je pense que mon père avait peur que je me casse une jambe, il n'aimait pas les sports violents, il voulait que je joue du piano. A cette époque, ce n'était pas courant de payer des cours avec un professeur à la maison ! Et moi, j'ai eu un professeur. Je n'apprenais rien ! . . . Dès qu'on m'impose quelque chose, automatiquement je ne fais rien, et alors je deviens « pas doué

Pourtant, l'ouvrier /artiste expose aujourd'hui. Il a reçu un premier prix de photos à Paris le 27 mars 2001.

Ces deux exemples montrent que les constructions dynamiques de trajectoires « *tout au long de la vie* » sollicitent un sujet vivant et créatif, qui revendique la liberté de ses actes. Ces observations nées de ma pratique me font théoriser que « l'orientation d'un sujet n'apparaît pas à priori, elle est une construction permanente entre ses sphères socio-culturelles et affectives qui s'articulent pour produire de la pensée ».

Dans un précédent article, nous disions (Francequin et Blanché, 2000) que les aspirations, identifications, modèles, idéaux du moi qui soutiennent le projet professionnel aussi bien que le projet de vie globale, ne sont jamais des entités psychiques coupées du social et de l'histoire environnante. Tout au contraire, ils adviennent sur un terrain ou dans un contexte socio-historique dont ils portent la marque. La construction du sujet correspond à des choix et actes qui prennent sens par rapport à ses héritages et à ses appartenances multiples.

CONCLUSION

Pour construire des projets personnels, il faut au moins avoir la conviction que l'on peut changer quelque chose à sa vie et cette conviction peut s'accroître par le travail sur sa vie. De fait, une articulation passée, présente, future se fait car aucun projet n'est rupture et ne se trouve dépourvu de fondements, de racines, il

y a toujours un trajet, un événement, des expériences singulières en amont. Plus le sujet peut expliciter son expérience en termes d'apprentissages, plus il peut transférer et mobiliser ces acquis reconnus dans d'autres situations. Nous sommes bien dans l'agir créatif. L'histoire de vie fait émerger des intérêts tenaces, qui se manifestent à plusieurs reprises et qui, en tant que tels, constituent des projets potentiels. Parler dans un groupe de travail révèle en particulier des compétences sociales, des capacités d'action et de mises en relations permettant une intégration autant que de la socialisation. Activer la mémoire identitaire et les compétences langagières donne à la fois de la compréhension au niveau cognitif et un sentiment de revalorisation.

Cette méthode des récits de vie présente l'avantage de renforcer une relation de confiance, de créer des liens et de sortir de l'isolement où se trouvent nombre de jeunes en difficulté ; de faire réfléchir en développant la responsabilisation et l'aide au choix différencié ; de rendre moins timide par la capacité à lier les idées et les mots. L'écoute en groupe suscite un désir d'apprendre, d'apaiser les conflits intra-personnels et autorise à agir.

Références

- Aulagnier, P. (1989). *Le narcissisme à l'adolescence*. Colloque de Monaco. Paris : Paidos. Le Centurion.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Sociologie 128. Paris : Nathan.
- Blanché, A., & Francequin, G. (2000). L'orientation entre déterminismes et liberté. *Revue internationale de psychosociologie*, 4(14), 179-194.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.
- Francequin, G. (1995). Histoires de vie et insertion. *OSP Histoires de vie et orientation*. 24, 3.
- Francequin, G. (1998). L'adolescence et les chemins de l'identité. *Revue Enfances et Psy. Questions d'origine*. N° 1. Erès.
- Francequin, G. (2000). Redonner de l'estime de soi à des jeunes en souffrance. *Revue Enfances et Psy*. N°8.
- Francequin G., & Blanché, A. (2000). Histoires de vie et démarches d'orientation. Les histoires de vie, théories et pratiques. *Éducation permanente*, 142, 185-194.
- Freud, S. (1978). *Névrose psychose et perversions*. Paris : PUF
- Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes, Editeurs.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *La psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Éditions Cerf.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Legrand, M. (1994). *L'approche biographique*. Paris : Hommes et perspectives.
- Ricoeur, P. (2000). *Connaissance de soi et éthique de l'action*. Entretien avec Paul Ricoeur Propos recueillis par Jacques Lecomte. Philosophie de notre temps Paris : Sciences humaines.
- Sartre, J.P. (1960). *Questions de méthode*, Paris : Gallimard.

À propos de l'auteur

Ginette Francequin, conseillère d'orientation-psychologue de 1969 à 1999, est maître de conférence en psychologie et chercheure au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers, Paris).

Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Mme Ginette Francequin, c.o. 17, rue Brenu, 92300, Genevilliers, France 01 47 33 17 17 <ginette.francequin@wanadoo.fr>.