

QUELQUES JALONS HISTORIQUES ET THÉORIQUES POUR INSTALLER UNE COMMUNAUTÉ DE TRAVAIL À PROPOS D'ORIENTATION DANS L'ÉCOLE

RÉGIS OUVRIER-BONNAZ

Dans le domaine de l'orientation, depuis une vingtaine d'années, beaucoup de discussions tournent autour du rapport entre éducation et orientation. Ce débat, s'il a pris de l'importance ces dernières années, n'est pas nouveau. En effet, les préoccupations éducatives apparaissent déjà dans l'ouvrage de Franck Parsons, *Choosing a vocation*, considéré comme l'ouvrage fondateur d'une réflexion sur l'orientation, publié en 1909 à Boston. Cependant, en France, jusque dans les années soixante-dix, les premières formes d'éducation à l'orientation se développeront peu face au modèle dominant de la mesure des aptitudes à l'aide d'épreuves psychotechniques. Dans cette logique, les efforts de la recherche ont plus porté, dans le cadre du développement de la psychotechnique puis de la psycho-

logie différentielle, sur le perfectionnement des méthodes de détection des aptitudes et d'évaluation des connaissances que sur le développement de méthodes prenant en compte les processus de construction des choix professionnels des jeunes. Le débat entre les tenants d'une orientation fondée sur la mesure des aptitudes et de leurs différences et ceux représentant le courant éducatif n'a jamais réellement eu lieu. À l'exception de quelques moments de crise¹ qui ont débouché sur la mise à l'écart des tenants du courant éducatif des institutions garantes de l'orthodoxie, les conceptions de l'orientation et du sujet confronté à des choix d'orientation ont été peu discutées sous l'angle éducatif. Ce silence a laissé en l'état des questions qui, du coup, faute d'avoir été traitées, réapparaissent régulièrement.

1. Voir à ce sujet les interventions de Henri Piéron (*Bmop*, n° 1, 1945) à la sortie en 1945 du livre de Pierre Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*. Ce livre vaudra à l'auteur sa mise à l'écart de l'INETOP. Voir également la réaction de Piéron (*Bmop*, n° 3, 1954) à l'article de Léon, « Aspects pédagogiques de la tâche du conseiller OP » (*Bulletin de psychologie*, n° 5, 1954).

Ces sont ces questions que nous discutons dans cet article à partir d'un des cadres théoriques utilisés dans le domaine de l'orientation : celui de Michel Huteau qui rend compte de l'émergence des préférences pour des formations ou des activités professionnelles. Pour cela, nous revisitons différents points de vue sur la construction des représentations, du langage et de la pensée pour faire quelques propositions concernant les conditions d'installation dans l'école d'une communauté de travail spécifique au domaine de l'orientation.

1. LA CONNAISSANCE DE SOI ET LA CONNAISSANCE DU MONDE PROFESSIONNEL : UN POINT DE VUE PSYCHOLOGIQUE

Michel Huteau, dans l'introduction de son article, paru en 1982 dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*, « Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles », précise que « *lorsqu'on envisage les problèmes de l'orientation scolaire et professionnelle sous un angle psychologique, il est devenu banal de considérer que les attitudes et les préférences vis-à-vis des formations et des professions sont le résultat d'une activité cognitive continue de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte* ». Il ajoute que « *l'activité cognitive qui [le] préoccupe est essentiellement une activité de comparaison entre une représentation de soi et une représentation du monde professionnel, représentations qui doivent auparavant être construites et qui se construisent en s'influençant réciproquement* ». Il propose dans cet article, à partir de la notion de représentation, le cadre théorique qui définit la plupart des approches actuelles de l'orientation et des méthodes qui y sont attachées. L'univers cognitif est considéré comme la vision que les individus ont d'eux-mêmes et de leur environnement. La représentation est alors définie comme une construction mentale relative à un objet. La représentation de cet objet étant l'ensemble des positions de celui-ci sur chacun des traits qui permettent de le décrire. Dans ses travaux ultérieurs, M. Huteau (1987) nous donne à voir, du côté du sujet, ce qu'il entend par traits en définissant les styles cognitifs comme « *des traits très larges que l'on peut rapprocher des traits classiquement définis par la psychologie différentielle : ce sont à la fois des aptitudes, bien que le fonction-*

nement cognitif ne soit pas envisagé prioritairement sous l'angle de son efficacité, et des traits de personnalité ». S'agissant des représentations de soi, les représentations se construisent essentiellement dans les interactions sociales, le sujet devant organiser pour lui-même les réactions d'autrui à son égard. Elles dépendent donc, en grande partie, des caractéristiques du milieu de vie du sujet et des échanges qui s'y déroulent ainsi que du statut du sujet dans ce milieu. Les identifications à autrui, puis les différenciations vis-à-vis d'autrui qui permettent les représentations individualisées de soi à l'adolescence, jouent un rôle important. L'évolution des représentations se fait par incorporation et intégration des informations reçues et prélevées par l'individu ; elle est commandée par l'acquisition de nouveaux outils intellectuels et par le perfectionnement des outils existants. Dans l'ouvrage écrit en 2001 en collaboration avec Jean Guichard, *Psychologie de l'orientation*, Huteau décrit ainsi les mécanismes de choix : « *Le sujet dispose en mémoire d'une information sur lui-même stockée sous forme de différents schémas de soi qui le positionnent sur quelques traits (représentations de soi). Il dispose aussi d'information sur le monde stockée sous forme de prototypes qui décrivent les formations et les professions au moyen de quelques attributs jugés essentiels. Lorsqu'il réfléchit à ses préférences [...] un schéma de soi ou un prototype est activé. [...] Un prototype et un schéma de soi étant simultanément activés, le sujet procédera alors à une évaluation de la congruence de ces deux représentations.* » Dans la conclusion de son article de 1982, Michel Huteau propose de dépasser les études sur les choix professionnels qui cherchent à identifier les facteurs objectivement mesurés comme les aptitudes et les intérêts, et de les compléter « *par des études résolument psychologiques, centrées sur l'activité mentale du sujet, activité qui porte sur des symboles, qui les transforme, et qui joue un rôle essentiel dans la détermination des conduites* ». À la suite de ses travaux conduits en 1976 sur la représentation des métiers par les adolescents, son approche se situe clairement dans le cadre du constructivisme à la base de l'approche cognitiviste qui sert ici de référence. Ce faisant, il se situe dans la continuité de Maurice Reuchlin qui, dès le début des années soixante, avait initié le rapprochement de la psychologie génétique et de la psychologie différentielle – domaine de prédilection des études sur l'orientation – en posant l'existence d'une dépendance entre les lois générales de la

psychologie et l'observation des différences individuelles. Pour J. Lautrey (1980), qui assurera avec M. Huteau la succession de M. Reuchlin à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP) et au laboratoire de psychologie différentielle de l'université Paris V, « *l'explication des différences relève des théories générales de la psychologie et non de théorisation ad hoc, ce qui implique que, à titre de réciprocité, les théories générales soient capables de rendre compte des observations relatives aux différences individuelles* ». Dès lors, l'épistémologie piagétienne comme construction d'une psychologie de l'intelligence susceptible de rendre compte d'une théorie générale de la connaissance, apparaît comme le cadre privilégié d'explication du développement de la connaissance du monde et de soi à travers la notion d'équilibration. Les notions qui structurent le développement de la pensée piagétienne vont pouvoir être utilisées pour discuter les questions propres au domaine de l'orientation. Comme le suggère la conclusion de M. Huteau, langage et représentation sont alors deux concepts majeurs qu'il convient de discuter, en liaison avec le développement de la pensée, si on veut aborder le rapport entre éducation et orientation.

2. LES RAPPORTS ENTRE REPRÉSENTATION, LANGAGE ET PENSÉE CHEZ PIAGET, WALLON ET VYGOTSKI

Très tôt, Piaget s'est intéressé à ces concepts et à leur rapport. La première publication majeure de Piaget qu'on peut rapporter au domaine de la psychologie génétique sur ce thème paraît en 1923. Son titre, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, est évocateur des intentions de Piaget. Dès l'origine, se trouve ainsi affirmée la position de recherche qu'il ne cessera de développer et qui consiste à saisir le langage dans ses rapports avec les structures intellectuelles, « *la logique et le langage étant évidemment interdépendants* ». L'objectif de Piaget est de rechercher les fondements de la pensée logique telle qu'elle s'exprime chez l'adulte. Pour lui, il existe une continuité fonctionnelle qui va de l'intelligence sensori-motrice à l'intelligence opératoire formelle. Dans cette dynamique, le langage apparaît chez l'enfant en même temps que les autres manifestations de la fonction

symbolique, le langage en étant la forme la plus élaborée. Le langage participe donc de la fonction symbolique en tant qu'activité représentative mais ne l'englobe pas en totalité, ce qui signifie qu'il n'en épuise pas toutes les extensions possibles. Avant l'apparition de la fonction symbolique, il n'y a pas de représentation, du moins dans son acceptation étroite d'image mentale réduite à l'évocation symbolique des réalités extérieures. Piaget, dans « *La formation du symbole chez l'enfant* » (1945), effectue une reprise de ses premières recherches sur le langage. Il y distingue, concernant la représentation, un sens étroit d'un sens large où celle-ci est assimilée à la pensée elle-même : « *au sens large la représentation se confond avec la pensée, c'est-à-dire avec toute l'intelligence, ne s'appuyant plus simplement sur la perception et les mouvements (intelligence sensori-motrice) mais sur un système de concepts, ou de schèmes mentaux* ». Il précise en conclusion de cet ouvrage : « *Qui dit représentation dit par conséquent réunion d'un signifiant permettant l'évocation et d'un signifié fourni par la pensée. L'institution collective du langage est à cet égard le facteur principal de formation et de socialisation des représentations. Seulement, l'emploi des signes verbaux n'est pleinement accessible à l'enfant qu'en fonction des progrès de sa pensée.* » Dès lors, comme il le réaffirmera en 1966 dans *Six études de psychologie* : « *Il est permis de conclure que la pensée précède le langage et que celui-ci se borne à la transformer en l'aidant à atteindre ses formes d'équilibre par une schématisation plus poussée et une structuration plus mobile.* »

Dès 1923, Piaget pose comme hypothèse, à partir du recueil de dialogues enfantins, observés en situation, l'existence de deux formes de pensée : une pensée dirigée ou intelligente, encore appelée pensée socialisée, et une pensée non dirigée, pensée autistique définie comme égocentrique et qui précède la pensée socialisée. Dans une communication faite le 17 mai 1928 à la société française de philosophie, intitulée « *Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Étude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice* », il précise son appareillage théorique en distinguant trois systèmes de pensée superposés :

« *– L'intelligence motrice, qui assure l'adaptation de l'organisme aux choses.*

– *La pensée égocentrique, qui construit une représentation des choses dominées par le point de vue propre et échappant aux normes de réciprocité et d'objectivité.*

– *La pensée rationnelle qui, en situant la perspective individuelle par rapport aux autres [...] donnera accès à la logique.* »

Henri Wallon, présent à cette conférence², va interpellé Piaget sur l'utilisation qu'il fait de la notion d'égo-centrisme, entamant ainsi un long débat qui ne s'éteindra qu'à la mort de Wallon en 1962. Comme l'a montré Marcel Turbiaux (1998) dans un article de référence, la discussion des positions de Piaget et de Wallon pose la question centrale des rapports entre la psychologie et l'épistémologie. Wallon, dans un article de synthèse qui traite de la question des rapports de l'enfant et de son milieu (1947), précise la position qui structure son œuvre. Dès sa naissance, l'enfant est un être social ; il ressort de cette position que le moi « *n'est pas une donnée première de la conscience mais une acquisition, une conquête ; que l'enfant ne passe pas de l'individu au social, mais au contraire qu'il lui faut s'individualiser lui-même à partir de ces réactions qui commencent à le mêler à cet entourage* ». Chaque milieu est source d'enrichissement, l'étude des milieux est donc nécessaire pour « *une meilleure connaissance de l'individu. Et c'est ainsi que la psychologie et la sociologie devraient combiner leurs efforts* ». Pour Wallon comme pour Vygotski (1934) – qui discute longuement la position épistémologique de Piaget dans le deuxième chapitre de *Pensée et langage* – le mouvement de l'évolution de l'enfant ne va pas, comme l'indique Piaget, de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel. Vygotski ne se limite pas à ce renversement de polarité autour du concept d'égo-centrisme, il fait du langage égo-centrique, qu'il nomme langage intérieur en insistant sur sa fonction médiatrice pour atteindre l'abstraction, une étape importante du langage extériorisé. Quand l'enfant découvre la fonction symbolique du langage, c'est-à-dire que toute chose peut être nommée en dehors même de sa présence et que les mots veulent dire quelque chose qui est partagé par d'autres, le langage extérieur va pouvoir s'intérioriser en schéma de pensée sous forme de langage intérieur. Celui-ci n'est pas une simple copie du langage extérieur, il le renouvelle et le développe. Vygotski en précise sa fonction : permettre à l'enfant d'essayer sa pensée, le langage intérieur fonctionnant comme une « sorte de laboratoire » de la pensée qui agit sur soi et sur les autres. Comme le précise le document rédigé pour le centenaire

Piaget-Vygotski à Genève en 1996, « *les signes et les discours sont les produits d'une construction collective des représentations du monde – activité qui est simultanément génératrice du social lui-même. Prendre au sérieux le langage, c'est donc automatiquement prendre au sérieux le social ; et dans la mesure où le langage n'existe que sous forme de langues naturelles diverses, dotées de leur sémantique propre, prendre au sérieux le social, c'est aussi prendre au sérieux ses multiples variantes sémantiques, c'est-à-dire ses variantes culturelles.* »

3. LE LANGAGE COMME INSTRUMENT ET LA QUESTION DE L'ACTIVITÉ

Dans la perspective vygotkienne, les fonctions psychiques supérieures, dont les spécificités tiennent aux propriétés des signes et systèmes de signes d'une culture à un moment donné de son développement historique, sont directement issues des rapports sociaux par transformation de la fonction sociale et communicative des signes (processus interpersonnels) en fonction intellectuelle individuelle (processus intrapersonnels).

Pour Piaget, comme nous l'avons vu, le langage a plutôt un rôle de miroir de la pensée. Pour lui, comme l'a bien montré Jean-Paul Bronckart (1998), les représentations humaines auraient d'abord des propriétés générales, issues des mécanismes biologiques d'interaction de l'organisme avec son milieu, et elles n'auraient que secondairement des propriétés différentielles, issues de la confrontation de l'organisme aux formes d'activités culturelles et langagières particulières de son groupe. Dans cette cohérence, Piaget considère le développement psychique comme un processus adaptatif résultant de la confrontation directe du sujet avec le milieu physique et social où l'Autre n'est tout au plus qu'un objet parmi d'autres. Selon lui, les capacités humaines sont d'abord issues de l'organisme et s'appliquent ensuite au milieu. Ce que le sujet peut faire, « ses possibles » viennent du sujet lui-même, de son activité accommodatrice.

Pour Vygotski, les représentations humaines sont le produit de l'intériorisation des interactions qui se sont développées dans le courant de l'histoire de l'humanité. Si l'on suit cette piste, la connaissance de soi, dont

2. Henri Piéron, qui intervient aussi lors de cette conférence, crée la même année l'Institut national d'orientation professionnel (INOP).

Huteau nous dit qu'elle est un des deux éléments de la construction des mécanismes de préférence dans le domaine de l'orientation, ne serait qu'un cas particulier de la connaissance des autres. Cela signifie que la connaissance de soi ne réside pas d'abord en soi mais dans les autres. Pour se connaître, il faut passer par les autres. Comme l'a également montré Wallon, c'est des autres et de l'organisation sociale qui structurent leurs échanges que l'enfant reçoit les instruments qui lui permettent de parvenir à la connaissance du monde et de lui-même. Pierre Rabardel (1999) étudie comment s'opère la transformation de ces ressources sociales en instrument de l'activité du sujet. Il considère le langage comme un instrument psychologique ayant une fonction de médiation qui peut prendre plusieurs directions : « *le rapport médié à l'objet d'activité externe, le rapport médié à soi-même et aux autres* ». À la suite de Vygotski, il postule que la pensée a un double enracinement, d'une part dans des activités mettant en œuvre des signes, dont le langage, et d'autre part dans des activités mobilisant des outils. Il n'y aurait donc pas de conscience de ce qu'on est et de ce qu'on fait sans contact social et dialogue avec autrui à travers la médiation du langage et la médiation d'instruments. C'est à partir de ce point de vue épistémologique que nous nous sommes efforcés de montrer, en mobilisant des développements méthodologiques et conceptuels récemment apportés à la théorie de l'activité par la psychologie du travail, que la compréhension de l'activité de professionnels par les élèves permettait, à certaines conditions, de faire retour sur leur propre activité d'élève et inversement (Ouvrier-Bonnaz, Remermier, Werthe, 2002 ; Ouvrier-Bonnaz, Vérillon, 2003).

4. LA FONCTION DU SOCIAL DANS LE DÉVELOPPEMENT : GENRE ET STYLE DE L'ACTIVITÉ

Dans le domaine des sciences humaines, plusieurs courants théoriques cohabitent concernant la construction de soi et des apprentissages, chacun accordant une place différente au social et aux situations. Les travaux sur les styles d'apprentissage sociaux et les apprentissages coopératifs en référence aux travaux de M. Reuchlin (1978) sur les processus vicariants, développés récemment à l'Institut national d'étude du

travail et d'orientation professionnelle (Olry-Louis, Soidet, 2003) et qui accordent une place particulière à l'étude des interactions sociales dans la construction des connaissances en géographie, sont à cet égard particulièrement intéressants. Ils permettent notamment de travailler la tension entre l'approche classique des différences vues sous l'angle de styles et l'apport des théories dialogiques interactionnistes susceptibles d'aider à penser la place du social dans le développement des connaissances et des sujets. Cependant, en rabattant le développement du sujet en situation d'apprentissage sur des caractéristiques individuelles, sortes d'invariants opératoires, et en se centrant sur le fonctionnement psychologique plutôt que sur le développement des activités, ces travaux courent le risque de diluer la fonction du social comme élément constitutif de la construction de soi et de l'acquisition des savoirs. Yves Clot (1999) discute cette notion de style, il parle de « *styles d'action non pas comme des structures ou des types mais comme des modalités de structuration et de restructuration de l'action par les sujets à l'intérieur d'un genre* ». Pour lui, le style participe d'un genre. Il définit le genre comme une sorte d'intercalaire social, simultanément règles d'usage des objets et d'échange entre les sujets, mémoire collective qui donne sa contenance à l'activité en situation et « *que [le style] parachève, qu'il conserve vivant, qu'il perpétue ou encore qu'il prolonge* ». Le style est un indicateur des possibilités de développement de l'activité, une création dans une situation réelle.

Dans les faits, les nombreux auteurs qui se réclament de l'interactionnisme social, s'ils traitent bien de la même question, n'apportent pas tous la même réponse épistémologique à l'interrogation sur la fonction du social et des échanges qui s'y nouent pour comprendre les conduites individuelles. Pour Vygotski, le sujet comme nous l'avons vu est d'emblée social et il ne devient lui-même qu'en se retirant du social : le sujet n'est pas au début mais à la fin. Par conséquent, c'est la prise en compte de la nature et des conditions de ce retrait social qui permettent de penser la construction de soi et le rapport au monde du sujet – le langage comme médiation sémiotique étant déterminant dans ce développement. L'école va jouer un rôle important dans cette construction. En effet, si l'on considère les disciplines scolaires comme des « objets tiers » qui s'intercalent entre le sujet et le monde, ils sont un des « lieux » où cette déprise du social peut être travaillée en

permettant la confrontation des élèves aux normes constitutives de la culture, « *support ou forme de toute expérience individuelle qui nous précède, nous surplombe et nous institue comme sujet humain* ». (Forquin, 1989). Dans cette cohérence, nous avons avancé l'idée en prenant l'exemple de la technologie (Ouvrier-Bonnaz, 1997) que c'est la construction progressive par l'élève des concepts et pratiques constitutifs des champs disciplinaires et leur mise en confrontation systématique dans le champ social de référence qui permettaient à l'élève de faire retour à son expérience scolaire et donc d'installer les conditions de la prise de conscience des usages de soi en situation scolaire. C'est à ce prix que la perception par l'élève de la relation entre une situation d'apprentissage et son usage peut alors prendre place dans le cadre d'un projet personnel et que la question de la liaison entre orientation et éducation nous semble pouvoir être posée.

5. LES PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE ET L'INSTALLATION D'UNE COMMUNAUTÉ DISCURSIVE À PROPOS D'ORIENTATION DANS L'ÉCOLE

La question de la référence permet de penser l'installation en milieu scolaire des disciplines et des activités proposées aux élèves. Pour J.-L. Martinand (1986), le concept de pratiques sociales de référence permet de souligner l'importance des pratiques dans l'apprentissage des contenus d'enseignement. Pour cet auteur, l'enseignement ne peut se réduire aux savoirs, déconnectés des situations sociales qui les produisent, car ce sont celles-ci qui leur donnent sens. La mise en place de situations en classe à partir des situations de référence choisies par l'enseignant implique, par comparaison, un retour systématique aux représentations initiales des élèves inhérentes à ces situations et la confrontation régulière avec les pratiques adultes qui les caractérisent. Chaque champ social pris comme référence pour construire des activités scolaires contient des genres sociaux d'activités, sorte d'artefacts sociaux qui organisent le travail des hommes entre eux à propos d'un travail sur un objet. Ces genres contiennent eux-mêmes des genres de discours et des genres de techniques définissant les manières d'agir et de penser qui

délimitent la communauté scolaire à laquelle ils servent de référence. Jean-Paul Bernié (2001) parle alors de communauté discursive qui constitue un espace de signification à l'intérieur duquel prennent sens des activités, des discours, des valeurs. Dans cet espace, le sujet tente de mettre le monde social à son service, pour en faire un monde à lui afin de s'y intégrer, de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations. Pour Bernié, qui s'appuie sur les thèses développées par Yves Clot en milieu de travail concernant l'activité, la notion de genres d'activité et le rapport qu'elle instaure entre activité, langage et subjectivité interrogent la conception des situations proposées aux élèves et les objectifs d'apprentissage visés. Il ajoute que l'attention portée à l'activité place au centre de la construction des connaissances les pratiques langagières des élèves. Cependant, cela n'est possible qu'à la condition de ne pas réduire le langage à une technique et de ne pas l'enfermer dans les seules formes linguistiques utilisées. Il est donc important de bien distinguer le langage constitué des usages que l'on en fait. Comme l'indique Elisabeth Bautier (2000), « *si le langage ne peut se réduire ni à une compétence, ni à un savoir à acquérir, c'est parce qu'il est aussi une pratique alors nécessairement sociale qui se construit dans des habitudes de socialisation et qui est toujours hétérogène. Le langage, pratique différenciée, simultanément sociale, cognitive, subjective et langagière a à voir avec la manière dont on existe au monde, dont on s'en saisit, dans laquelle on est pris effectivement, identitairement mais de façon différenciée* ». Une communauté discursive constituée sur un même objet offre un espace spécifique pour la construction des pratiques langagières propres à cet objet. C'est un cadre qui doit permettre d'étudier les différentes stratégies mises en œuvre par les élèves pour construire des savoirs en fonction des raisons qu'ils se donnent d'agir dans une situation donnée.

Dans l'école, à chaque discipline d'enseignement ou domaine d'activité, par exemple les activités liées à la documentation, correspond une communauté discursive spécifique déterminée à la fois par les règles, les démarches, les formulations qui régissent l'école et par les caractéristiques qui définissent la communauté discursive de référence à l'intérieur de laquelle les savoirs et les pratiques ont été produits. Nous faisons l'hypothèse que la construction de savoirs en milieu scolaire, spécifiques au domaine de l'orientation, requiert,

comme pour l'ensemble des savoirs, l'installation en classe sous des formes diverses d'une communauté discursive qui donne à voir les ressemblances mais aussi les différences de la communauté prise comme référence. Nous la nommons communauté pratico-discursive³ pour bien insister sur le côté pratique en jeu dans toute acquisition et plus particulièrement s'agissant de celles qui concernent le monde professionnel. Par exemple, pour parler des métiers en classe, les communautés de référence seront celles des professionnels qui produisent des connaissances sur les métiers (sociologues, technologues, psychologues, économistes, etc.) et celles des professionnels qui exercent ces métiers. Dans une activité d'orientation, si on demande aux élèves de produire un texte qui se rapproche du genre de l'autobiographie, la communauté prise comme référence pour définir la communauté pratico-discursive en milieu scolaire sera celle des écrivains qui portent ce genre dans la littérature. Dans ce cas, la mise en relation et le travail de comparaison qui l'autorise, peuvent permettre aux élèves de mieux comprendre comment ce genre littéraire est apparu et quelle est sa fonction sociale pour les aider à mieux identifier les mobiles susceptibles de soutenir leur production écrite et ce qu'ils vont en faire dans le cadre de leur orientation. Pour installer cette communauté, il faut alors penser aux interventions et situations qui permettront à l'élève de passer de pratiques élaborées dans d'autres lieux à celles construites dans les activités liées à l'orientation en milieu scolaire. L'installation de cette communauté pratico-discursive doit permettre :

- d'analyser la façon dont les élèves, les enseignants et les conseillers d'orientation psychologues, seuls ou ensemble, s'approprient, en liant des genres discursifs et des genres d'activités, des manières de penser, d'agir, de parler propres aux communautés scientifiques qui étudient le travail pour les installer en milieu scolaire ;
- d'envisager le genre de cette communauté scolaire comme un artefact social qui organise le rapport des élèves avec eux-mêmes, les rapports des élèves entre eux, des professeurs et des conseillers d'orientation psychologues avec les élèves, et des professeurs et des conseillers d'orientation psychologues entre eux à l'occasion d'activités sur le travail et le monde professionnel.

Pour conclure, toutes les questions soulevées par l'ins-

tallation de cette communauté renvoient à ce qu'on appelle communément dans l'école, le traitement didactique. Concernant l'orientation, les données que produit ce questionnement renvoient aux processus de formation et de développement des personnes à travers la construction de leur rapport au monde et à eux-mêmes. Elles constituent ce faisant, de plein droit comme le pense J.-P. Bronckart (2001), des données relevant de la psychologie. Réfléchir théoriquement et historiquement à la liaison entre éducation et orientation est aussi une façon de relancer le genre de la psychologie à l'école et l'occasion donnée aux personnels d'orientation de (re)prendre pied dans le débat sur les raisons de leur place dans l'école.

Régis OUVRIER-BONNAZ

Centre européen de recherche appliquée en psychologie de l'orientation, INETOP, CNAM ; équipe clinique de l'activité, laboratoire de psychologie du travail et de l'action, CNAM.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER E. (2000). « Pratiques langagières, production d'écrits et construction du sujet », in R. Ouvrier-Bonnaz (dir.), *Écrits scolaires et orientation. Savoirs, apprentissage et construction du sujet*, Les Cahiers Innover & Réussir, n° 1, Créteil : CRDP, p. 6-9.
- BERNIÉ J.-P. (2001). « Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation », in J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux : PUB, p.155-171.
- BERNIÉ J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.
- BRONCKART J.-P. (1998). « Langage et représentations », *Sciences Humaines*, hors série n° 21, p. 20-23.
- BRONCKART J.-P. (2001). « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures », in J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux : PUB, p. 19-41.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- FORQUIN J.-L. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck.

3. C'est en partie à construire les bases de cette communauté que s'attache une recherche de l'INRP, « Analyse du travail et connaissance du monde professionnel au collège : transformer et coordonner les approches en technologie et en orientation ».

- 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, n° 2, p. 107-125.
- HUTEAU M. (1987). *Style cognitif et personnalité*, Lille : PUL.
- LAUTREY J. (1980). « La variabilité intra-individuelle du niveau de développement opératoire et ses implications théoriques », *Bulletin de psychologie*, tome 33, n° 345, p. 685-695.
- MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne : Peter Lang.
- OLRY-LOUIS I. et SOIDET I. (2003). « Coopérer pour co-construire des savoirs : une approche différentielle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n° 3, p. 503-535.
- OUVRIER-BONNAZ R. (1997). « Orientation, contenu d'enseignement, activité de l'élève : l'exemple de la technologie », *Dialogue-orientation*, GFEN, n° 29, p. 4-14.
- OUVRIER-BONNAZ R., REMERMIER C. et WERTHE C. (2001). « Analyse de l'activité professionnelle : connaissance du travail dans l'école et activité des élèves », *Éducation permanente*, n° 146, p. 99-114.
- OUVRIER-BONNAZ R. et VÉRILLON P. (2002). « Connaissance de soi et connaissance du travail dans la perspective d'une didactique de l'orientation scolaire : une approche par la coanalyse de l'activité des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 67-75.
- PIAGET J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1928). « Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Étude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice », *Bulletin de la société française de philosophie*, p. 97-141.
- PIAGET J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- RABARDEL P. (1999). « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie », in Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, Paris : La Dispute, p. 241-265.
- REUCHLIN M. (1978). « Processus vicariants et différences individuelles », *Journal de psychologie normale et pathologique*, 2, p. 133-145.
- TURBIAUX M. (1998). « Le cercle de craie piagétien ou Henri Wallon, lecteur de Jean Piaget », *Bulletin de psychologie*, tome 51, n° 437, p. 673-685.
- VYGOTSKI L. (1934). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute, 1997.
- WALLON H. (1947). « L'étude psychologique et sociologique de l'enfant », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 3, p. 3-23.