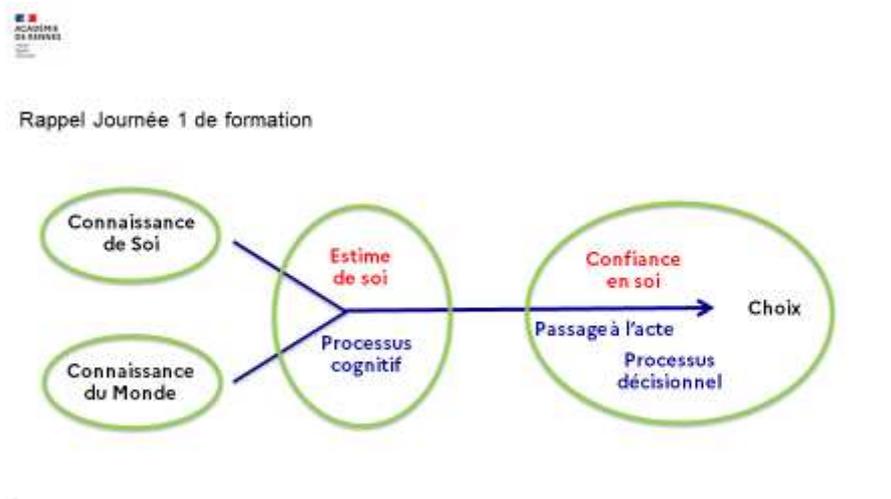


S'orienter, une tâche essentielle du développement de l'identité à l'adolescence

Cette présentation fait suite à celle qui a été proposée lors de la 1^{ère} journée de formation et qui portait sur le regard des jeunes sur leurs parcours et sur l'accompagnement de leur orientation. Elle nous avait aidés à construire une première lecture des actions menées en établissement à partir d'une approche centrée sur le processus cognitif de confrontation entre connaissance de soi et connaissance du monde, qui permet peu à peu la construction des choix d'orientation.

Nous proposons de poursuivre la réflexion sur les processus en jeu dans l'orientation par une approche développementale et psychosociale, puis nous tenterons d'interroger ces processus en termes d'accompagnement à l'orientation.

1. Le processus d'orientation : une tâche développementale



L'approche cognitive présentée en J1 peut être complétée, enrichie et opérationnalisée par une approche plus dynamique qui se réfère au départ aux travaux d'Erikson sur le développement de l'identité.

1.1. Processus d'orientation et développement de l'identité

Il nous faut d'abord nous attarder un moment sur le lien entre le développement de l'identité et la construction des choix de formation et des choix professionnels.

Les choix d'orientation sont partie intégrante du développement de l'identité à l'adolescence et à l'âge jeune adulte et en constituent un aspect essentiel. Le processus d'orientation peut être défini à ce titre comme la construction d'une identité scolaire et professionnelle.

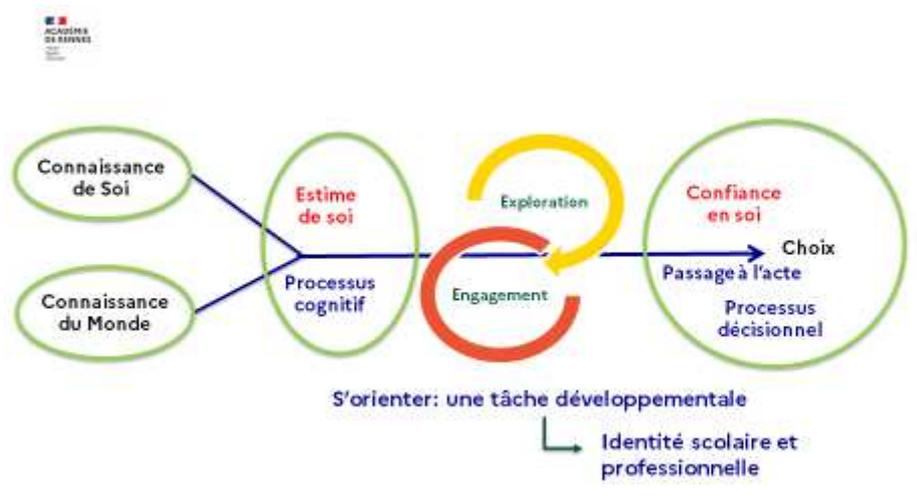
Par ailleurs, le développement de l'identité est une tâche majeure de l'adolescence, qui a été théorisée par Erik Erikson dans les années 60. L'idée est la suivante : du fait des changements internes et externes à l'adolescence, les identifications de l'enfance ne conviennent plus et l'adolescent va devoir former activement son identité pour devenir autonome, c'est-à-dire établir consciemment la synthèse entre ce qu'il est (ses intérêts, ses valeurs, ses capacités), et les opportunités sociétales, dans un contexte beaucoup plus large que celui de l'enfance. Précisons que dans ce contexte, les attentes sociales sont aussi plus fortes ; on attend du jeune qu'il s'engage progressivement dans des rôles adultes et parvienne peu à peu à décider ce qu'il veut pour lui, qu'il choisisse des buts et s'engage dans des choix et des rôles. Cette tâche de formation

de l'identité se poursuit dans l'âge jeune adulte, du fait de l'allongement des études, des difficultés à trouver un emploi, de l'incertitude et de l'instabilité du monde.

Nous ne définirons pas ici l'identité, sachant qu'elle a différentes facettes (ethnique, sexuelle, religieuse, sociale) et que nous centrons notre propos au domaine scolaire et professionnel.

L'identité se construit dans les interactions continues entre un individu (ses valeurs, ses goûts, ses intérêts, ses désirs et aspirations, son estime de soi, sa confiance en soi) et son environnement socio-culturel (les autres personnes, les opportunités proposées, les attentes sociales, voire les injonctions à faire des choix). Par conséquent, l'identité ne consiste pas en un contenu à connaître et à clarifier qui serait déjà en soi, mais plutôt en une base, une organisation qui doit se construire et dont la construction ne peut être tenue pour acquise. Ainsi, si la connaissance de soi paraît fondamentale dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, elle est plutôt à envisager comme un cheminement continu au cours duquel une personne construit sa propre identité et la transpose au plan professionnel. Ceci est très important à souligner car cela veut dire que le processus d'orientation ne consiste pas à faire émerger une vocation préexistante ou à attendre une révélation subite, mais que l'intention d'orientation est à construire, en même temps que l'adolescent se construit lui-même.

1.2. Deux processus centraux : l'exploration et l'engagement



Erikson introduit deux processus dans le développement de l'identité : l'exploration et l'engagement.

Aujourd'hui encore, les recherches considèrent ces deux processus comme centraux dans le développement identitaire des adolescents et des jeunes adultes de façon générale, et de façon plus spécifique dans le développement de l'identité scolaire et professionnelle, donc ce qui est à l'origine des choix d'orientation.

L'exploration fait référence à un processus de recherche de différentes alternatives pour soi dans un domaine de vie, ici par exemple, les études ou la profession. Autrement dit, on peut la définir comme un comportement de résolution de problème visant à construire de l'information à propos de soi ou de son environnement de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants.

Dans le champ de l'orientation, l'exploration renvoie donc à un processus de recherche d'informations sur des métiers inconnus par exemple, ou sur les filières d'études pouvant mener à des métiers souhaités, ou à une réflexion sur ses points forts ou sur des stratégies de réussite dans une formation visée, ou encore à une recherche de rencontres ou d'expériences inédites pour mieux identifier ses aspirations, ses intérêts.

L'engagement correspond à l'adhésion à un ensemble spécifique de valeurs, de buts, de croyances. Il s'agit en fait d'une certaine prise de position face aux possibilités explorées, qui permet la sélection d'une

alternative et qui permet d'agir. L'engagement réfère donc à un positionnement personnel relevant du processus d'individuation et conduisant à la formulation de choix dans des domaines de vie significatifs.

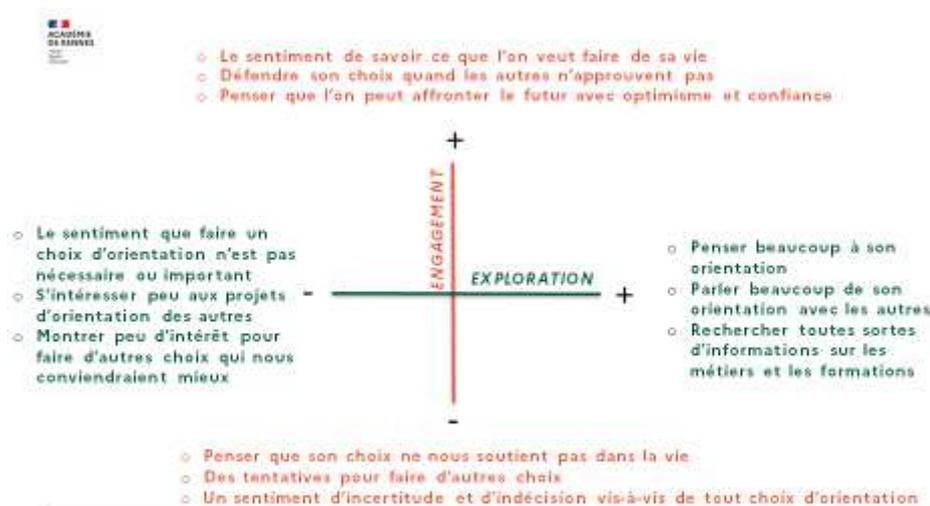
Dans le domaine de l'orientation, le processus d'engagement peut se traduire par le sentiment qu'un des choix possibles correspond bien à ses valeurs ou par la certitude que les choix en cours vont convenir, mais aussi par des doutes ou des interrogations sur des choix faits ou à faire, voire des inquiétudes sur sa capacité à faire les bons choix pour soi. En résumé, le processus d'engagement correspond non seulement au fait de faire des choix mais aussi à la force ou la flexibilité de ces choix.

Le rôle premier de l'exploration est de faciliter la formation des engagements puis le maintien d'un engagement actuel ou la reconsidération de cet engagement. Les engagements se forment à travers l'exploration d'alternatives. Dans le domaine de l'orientation, l'exploration de soi et du monde professionnel permet de s'engager, c'est-à-dire de spécifier des choix professionnels donc des valeurs et intérêts professionnels.

Avant d'aller plus loin, on voit déjà l'intérêt de ces deux processus qui se rapportent à des comportements qui évoluent tout au long de l'adolescence et que l'on peut chercher à optimiser, développer dans le cadre de l'éducation à l'orientation. Comment susciter ce processus de recherche que constitue l'exploration de soi et du monde, comment inciter les adolescents et jeunes adultes à réfléchir à leurs engagements actuels ou futurs ? Comment leur permettre d'affirmer leurs engagements ?

Dans la continuité d'Erikson, plus de 50 ans de travaux théoriques et empiriques ont été menés sur ces deux processus : comment les mesurer (en termes de quantité pour l'exploration, de force pour l'engagement)? Comment s'articulent-ils l'un à l'autre, se combinent-ils pour former l'identité? Comment cette dynamique évolue-t-elle dans le temps de l'adolescence et du jeune âge adulte ?

1.3. Caractérisation des processus



Les recherches empiriques ont montré la relative indépendance des deux processus et la possibilité de mesurer chacun d'entre eux sur un continuum du plus faible au plus élevé à partir d'entretiens et de questionnaires.

De façon opérationnelle, voici comment on pourrait caractériser une exploration élevée ou faible, un engagement élevé ou faible (voir schéma).

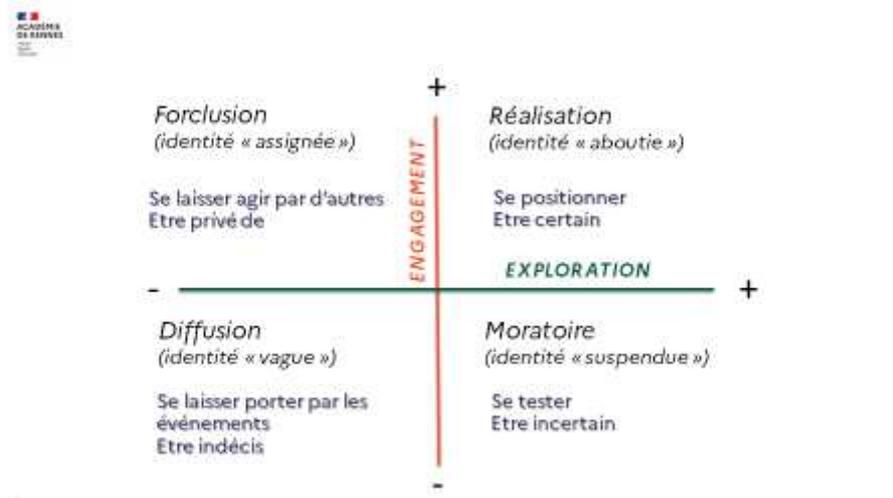
L'exploration peut se traduire par des activités de recherche d'informations plus ou moins intenses sur les métiers et les formations, des dialogues et des rencontres avec d'autres, mais aussi par une réflexion sur soi,

une comparaison avec les autres, une interrogation sur le regard des autres sur soi, ou encore un intérêt fort ou faible pour le domaine de l'orientation.

De la même façon, l'engagement peut se traduire par des comportements d'argumentation plus ou moins affirmés, de prise de décision, mais aussi des pensées ou des sentiments de satisfaction, de certitude, de bien-être par rapport à son orientation actuelle ou à venir.

1.4. Quatre positions identitaires

Les recherches ont permis d'établir que la combinaison de l'exploration et de l'engagement donnait lieu à quatre positions identitaires possibles (dits « statuts d'identité »), dont il sera intéressant d'examiner les retentissements possibles en termes d'ajustement psychosocial, c'est-à-dire d'adaptation sociale, de réponse aux attentes scolaires, d'estime de soi, de bien-être.



La diffusion identitaire est associée à une absence d'exploration et d'engagement. On pourrait aussi parler d'identité vague ou confuse. Autrement dit, les adolescents en diffusion se caractérisent par l'absence d'un ensemble cohérent de valeurs personnelles et par une absence ou un faible degré d'exploration. Ils se laissent porter par le courant en quelque sorte et de manière parfois très insouciant, c'est-à-dire sans retentissement négatif, ou à l'inverse, il arrive que ce comportement génère de l'inquiétude et s'accompagne d'une estime de soi faible, voire de symptômes dépressifs.

Dans le domaine de l'orientation, cette question du retentissement interroge la nature de l'accompagnement qui ne sera sans doute pas le même selon que l'absence d'exploration et d'engagement quant aux choix d'orientation a des effets ou non sur le comportement, le bien-être et les résultats scolaires. L'accompagnement devra sans doute être plus soutenu et individualisé lorsqu'il y a des retentissements psychosociaux négatifs.

La forclusion identitaire réfère à un état d'engagement vis-à-vis d'un but sans qu'il y ait eu d'exploration préalable, l'adolescent reprenant généralement le discours parental. Il adopte des valeurs en bloc, mais sans les avoir assimilées lui-même par une période d'exploration. Il est en train de devenir ce que d'autres ont souhaité et préparé pour lui, d'où la notion d'identité assignée ou prescrite. Ce positionnement identitaire s'accompagne souvent d'un bon ajustement psychosocial à court terme.

Dans le domaine de l'orientation, cela peut rendre l'accompagnement délicat car le jeune peut ne pas voir l'intérêt d'explorer d'autres alternatives. Et pourtant, le retentissement négatif peut éventuellement survenir plus tard, lorsque par exemple le jeune se rend compte, au terme de ses études supérieures, que la voie suivie n'est pas la sienne.

Le moratoire identitaire correspond à un état d'exploration pouvant être intense avec une quête d'engagements encore vagues. Il s'agit d'une position identitaire assez fréquente à l'adolescence lorsque le jeune fait des tests, expérimente, joue des rôles mais sans vouloir s'engager dans un choix personnel. Cette position, caractérisée par l'incertitude et la suspension, peut être considérée comme une étape dans le développement de l'identité, pouvant déboucher sur la définition de valeurs et de choix personnels.

La réalisation identitaire est la position la plus mature, celle d'une personne qui n'est plus en quête identitaire car elle a défini les éléments identitaires auxquels elle adhère. Cette position se traduit par un engagement personnel important dans des valeurs et buts suite à l'exploration de soi et du monde. Ce positionnement garantit une bonne intégration dans la société à un niveau psychosocial et un sentiment de bien-être et de confiance à un niveau individuel.

Dans le domaine de l'orientation, la réalisation identitaire signifie une adhésion réfléchie aux choix d'orientation et caractérise des personnes capables d'articuler les raisons de leurs choix et de décrire comment elles ont élaboré leurs choix de formation ou de profession, en cohérence avec leurs valeurs et leurs buts.

Comment ces positions identitaires évoluent-elles à l'adolescence et à l'âge jeune adulte ? Peut-on définir une progression, de l'identité diffuse ou forclosée à l'identité réalisée ?

De très nombreux travaux empiriques ont permis de construire des instruments en forme d'entretiens ou de questionnaires pour évaluer les processus et les positions identitaires. Beaucoup d'études ont été réalisées sur la deuxième partie de l'adolescence (âges de lycée) et à l'âge jeune adulte.

Ces études ont montré :

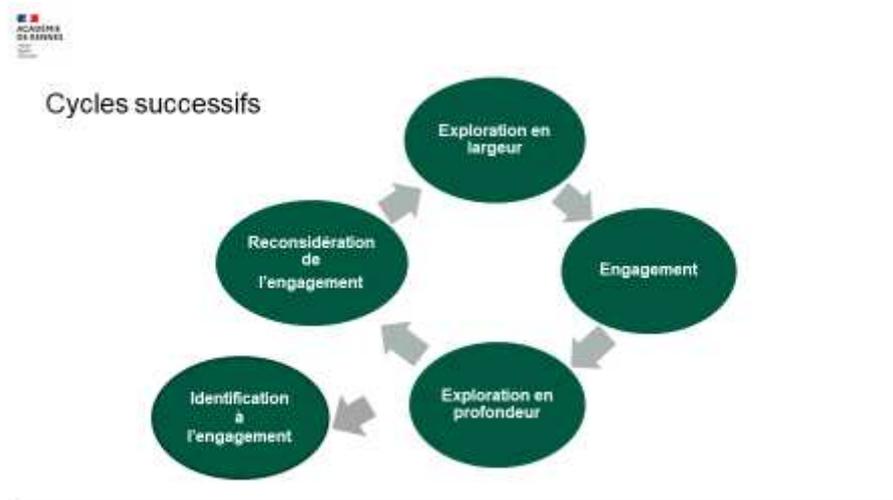
- La variabilité des positions identitaires au même âge. Les différences interindividuelles doivent donc être prises en compte dans l'accompagnement individualisé proposé aux élèves.
- L'absence de séquence développementale à proprement parler. On aurait pu attendre une nette progression, des statuts de forclusion et de diffusion vers l'identité réalisée. Des suivis longitudinaux jusque dans l'âge jeune adulte montrent que si les pourcentages d'identité réalisée ont tendance à augmenter en fin d'adolescence, ce n'est pas toujours si flagrant que cela. Il y a aussi des régressions possibles, à l'université par exemple, notamment de l'identité réalisée au moratoire.
- Ces quatre positions identitaires ne constituent pas des stades, même si la réalisation identitaire peut sembler la position la plus aboutie. Il n'y a donc pas de trajectoire développementale normative. Ce point est important pour définir la posture d'accompagnement à l'orientation, nous y reviendrons.

1.5. Vers un affinement des processus en jeu

Les travaux réalisés sur 50 ans ont aussi apporté un affinement des processus en jeu en distinguant l'exploration en largeur, l'exploration en profondeur, l'engagement et l'identification à l'engagement.

- **L'exploration en largeur** consiste à rassembler de l'information sur différentes alternatives d'identité, peser différentes alternatives, pour guider la formation d'engagements.
- **L'exploration en profondeur** consiste à rassembler activement des informations sur les choix actuels, les engagements déjà pris.
- **L'engagement**, nous l'avons vu, est ce qui permet de faire des choix correspondant à un ensemble cohérent de valeurs, buts, croyances.
- **L'identification à l'engagement** est ce qui permet de s'identifier à son choix, par une forte intégration personnelle de ce choix, c'est-à-dire un sentiment vivifiant de certitude et de plénitude par rapport au choix effectué.

Les engagements se forment à travers l'exploration en largeur d'alternatives ; l'exploration en profondeur joue un rôle dans le maintien d'un engagement actuel ou sa remise en question et ainsi de suite. Il s'agit de **cycles successifs** dans un processus dynamique et itératif.



2. Quelques pistes pour l'accompagnement des lycéens et des étudiants

Ces recherches nous permettent d'interroger ces processus en termes d'accompagnement à l'orientation et nous donnent des indications précieuses sur la nature et les contenus possibles de cet accompagnement.

2.1. Quelle visée pour l'accompagnement à l'orientation ?

Dans cette perspective développementale, l'accompagnement à l'orientation n'a pas seulement pour objectif d'informer les jeunes et de les aider à faire des choix éclairés au moment des paliers d'orientation. L'accompagnement, en s'inscrivant dans la durée et dans le développement de l'adolescent, a aussi pour objectif de stimuler le développement identitaire du jeune, dans une visée d'autonomisation et d'individuation. Voilà qui situe résolument l'accompagnement à l'orientation dans le champ de la formation du jeune et pas seulement dans le champ de l'information et de la psychologie.

2.2. Quelle complémentarité des acteurs ?

A cet égard, on voit que la complémentarité des acteurs, notamment entre les enseignants et les psychologues de l'Education nationale, a tout son sens : la tâche de s'orienter, comme toute tâche développementale, passe par des expériences d'apprentissage, des temps de retour sur ces expériences, des temps d'analyse et d'articulation plus explicites sur les engagements possibles. Dans tous ces temps et avec cette même visée de développement et d'autonomisation, chaque acteur peut jouer son rôle, avec le regard et l'expertise qui lui sont propres. C'est aussi la coopération entre acteurs autour d'un même but qui permet de dépasser les juxtapositions ou les mises en concurrence entre professionnalités.

2.3. Quelle posture dans l'accompagnement ?

Toutes les recherches montrent l'importance des différences interindividuelles au même âge de l'adolescence ; c'est le cas dans le développement identitaire et donc dans le processus d'orientation.

L'accompagnement ne peut donc être normatif en visant, pour tous les élèves, un même niveau d'exploration ou d'engagement, voire un même positionnement identitaire. Il est important que le positionnement du

jeune à un moment donné soit respecté pour ce qu'il est et observé plutôt à l'aune de ses retentissements émotionnels et adaptatifs. Nous avons vu par exemple que la diffusion identitaire pouvait être insouciantes c'est-à-dire ne pas compromettre l'ajustement aux attentes scolaires ou le niveau d'estime de soi. Les adolescents insouciantes s'adaptent relativement bien à leur manque actuel d'engagements. Dans certains cas, on parle même de diffusion flexible lorsqu'elle favorise une certaine ouverture à des changements de perspectives relatives à soi et au choix professionnel. A l'inverse, une diffusion identitaire trop diffuse ou trop prégnante à l'entrée dans l'âge adulte peut générer inquiétude et angoisse car elle ne permet pas de spécifier des choix.

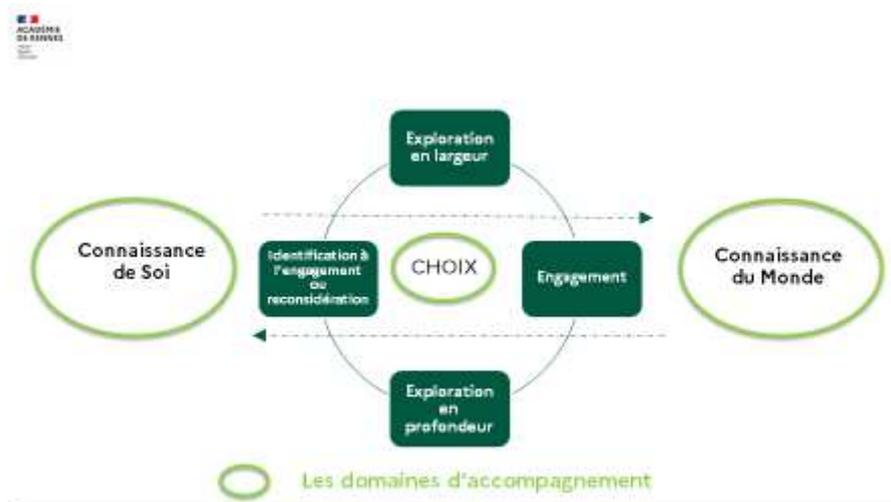
Ainsi, l'accompagnant s'inscrit nécessairement dans un processus en cours où il est amené à accueillir la personne là où elle en est, en reconnaissant et en respectant sa singularité et sans se substituer à elle.

Il ne s'agit pas non plus de considérer l'incertitude ou l'indécision seulement sous un angle négatif. D'après une étude française, on peut estimer que plus de la moitié des élèves de 3^{ème} sont en diffusion identitaire et 25% des élèves de terminale en moratoire identitaire. L'incertitude comme l'indécision font partie intégrante des étapes de construction des choix et elles offrent un espace ouvert à différents possibles, ce qui peut être positif dans un contexte social et économique qui promeut l'adaptabilité et la flexibilité.

Enfin, et sans vouloir revenir sur les notions d'estime de soi et de confiance en soi déjà abordées en J1, on voit clairement combien la valeur que l'on s'accorde (l'estime de soi) et la confiance en sa capacité d'agir sont susceptibles de faciliter ou de freiner l'engagement.

Tous ces éléments plaident pour une posture d'accompagnement bienveillante, ouverte et non évaluative.

2.4. Quels objets de travail dans l'accompagnement ?



Nous avons vu précédemment quels étaient les grands domaines de l'accompagnement : la connaissance de soi, la connaissance du monde et l'articulation progressive entre les deux, rendue possible grâce à un double processus d'exploration et d'engagement qui s'organise en cycles successifs. C'est cette articulation qui est la plus délicate parce qu'elle nécessite une réflexion, un questionnement, un cheminement, et aussi une conscientisation progressive de ses engagements et donc de ses choix.

Nous pouvons maintenant, en nous référant à ces grands domaines, préciser quelques objets de travail de l'accompagnement à l'orientation, à partir des notions d'exploration et d'engagement.

En préalable, nous pouvons dire que l'accompagnement porte, non pas sur la définition d'un but et une planification d'étapes, mais plutôt sur l'exploration de soi et du monde et sur l'affirmation et la clarification des engagements possibles : comment aider l'élève à intégrer de l'information sur lui et sur son

environnement, comment l'aider à adopter un comportement de résolution de problème et de prise de décision, comment l'aider à formuler et clarifier des choix, comment l'inciter à une analyse critique et approfondie de ses engagements ?

L'exploration en largeur : explorer ce que l'on est et ce que l'on veut être

N'oublions pas d'abord que le manque d'informations et d'explorations est source de stress, plus que l'abondance...

Pour stimuler l'exploration en largeur des lycéens et étudiants, on peut proposer des expériences d'apprentissage qui permettent à l'adolescent de prendre contact avec des contenus d'apprentissage, des activités et des rôles professionnels avec lesquels il n'est pas familier.

Par exemple, des stages de découverte en milieu professionnel ou des immersions dans des formations méconnues peuvent permettre de se découvrir de nouveaux intérêts, de les nourrir, de s'éprouver dans de nouveaux rôles, de se tester. Si ces expériences sont sécurisées (c'est-à-dire préparées et encadrées), elles peuvent donner de la confiance en soi et soutenir les apprentissages scolaires ; à travers ces activités, l'adolescent peut ajuster la compréhension de soi de façon positive en relation avec des positions identitaires nouvelles.

L'exploration en profondeur : explorer ce qui a déjà un sens pour soi

Il s'agit là d'expériences d'apprentissage qui facilitent l'exploration de contenus, d'activités et de positions identitaires fortement liés à l'identité déjà présente de l'adolescent. Des modèles d'identification peuvent être proposés aux élèves, sous la forme de contact personnalisé avec un professionnel par exemple ou d'observation directe, de témoignage, ou encore d'étude de biographies ou de récits de soi. Ces modèles de rôles peuvent aider les adolescents dans l'exploration en profondeur de leur identité. Cette exploration en profondeur peut amener une reconsidération des engagements, lorsqu'elle permet par exemple de remettre en cause des stéréotypes professionnels. Là encore, si le cadre est sécurisant, en intégrant par exemple des informations sur des stratégies alternatives, sur des métiers proches, sur des passerelles, la reconsidération des engagements pourra être constructive, même si elle s'accompagne d'un faible niveau de bien-être à court terme.

Dans tous les cas, on voit l'importance du retour d'expériences, du débriefing, qui facilitent le lien entre l'expérience d'apprentissage et son propre positionnement, donc favorisent la formation des engagements.

L'exploration réflexive : réfléchir sur soi

Pour stimuler la réflexion sur soi du lycéen ou de l'étudiant, on peut lui proposer des expériences d'apprentissage qui l'aident à s'engager dans des dialogues internes, qui l'invitent à articuler différentes parts de lui-même, à évaluer le sens et la pertinence des différentes alternatives, l'intensité du doute de soi, la capacité à accepter le renoncement à certaines alternatives. Ces expériences de réflexion peuvent aussi faciliter la compréhension de certains déterminismes qui pèsent sur le développement identitaire. La conscientisation rend plus fort par rapport à ce que l'on a à surmonter (ex. discriminations sociales).

Au travers d'entretiens individuels centrés sur les projets de l'élève, l'enseignant peut faciliter le questionnement de soi, en accueillant et en écoutant la parole de l'élève, en l'encourageant à poursuivre sa réflexion. Les échanges collectifs entre pairs peuvent aussi être très utiles, en incitant le jeune à réfléchir autrement et à apprendre des autres.

Certains élèves auront besoin d'un accompagnement plus spécifique et plus approfondi avec un psychologue de l'éducation nationale, afin de définir des Sois possibles. Le PsyEN pourra alors utiliser tous les outils à sa disposition, entretiens psychologiques, questionnaires d'intérêt, de motivation ou de personnalité, pour travailler explicitement avec l'élève sur le questionnement de soi.

L'engagement

L'engagement on l'a vu fait référence au fait de faire des choix, donc de prendre des décisions dans lesquelles on s'implique et on se reconnaît parce qu'elles correspondent à un ensemble cohérent de valeurs et de buts.

Développer les capacités de prise de décision et de persévérance, soutenir la formulation, la clarification et l'affirmation des choix possibles, favoriser la réduction du doute de soi par la valorisation des avancées, des progrès et des points forts, aider à retracer un cheminement relatif à son projet d'orientation sont autant d'éléments pouvant être abordés lors de la préparation au grand Oral par exemple, mais aussi au travers de récits de soi, d'autofictions ou de bilans d'expériences.

2.5. Quels freins et quels leviers à ces objets de travail ?

Liés au contexte (social, familial)

L'accompagnement à l'orientation s'exerce dans un contexte de forte pression du milieu scolaire, de l'environnement familial et d'attentes institutionnelles et sociales, relayées par l'école d'abord puis par la société elle-même au moment de l'entrée dans la vie professionnelle puis au moment des transitions professionnelles. A cet égard, l'orientation peut être considérée comme le prototype de l'entrée dans la vie sociale. A l'école, l'accompagnement à l'orientation est ponctué de moments où l'élève est sommé de faire des choix : en fin de 3^{ème}, puis tout au long du lycée et puis encore dans l'enseignement supérieur. Ces pressions et ces attentes de différentes natures stressent les jeunes et peuvent bloquer ou amoindrir les processus d'exploration et d'engagement qui sont nécessaires aux choix d'orientation et à la réalisation identitaire. La question de l'intention de l'adulte qui accompagne est donc essentielle car si l'intention est trop normative ou stressante en termes d'attentes, elle peut venir contrarier le processus d'orientation. Accueillir l'élève comme il est, là où il en est, est parfois une posture difficile à tenir mais pourtant nécessaire.

Enfin, le manque d'opportunités en matière d'exploration comme le contrôle parental peuvent constituer des freins puissants au processus d'exploration et d'engagement et donc des facteurs d'inégalité redoutables. D'où le rôle de l'école qui permet d'offrir des situations d'apprentissage pour stimuler la curiosité, ouvrir les possibles et rendre possible, et qui propose des situations incitatives de réflexivité pour faciliter le questionnement et la problématisation.

Liés aux représentations de l'orientation

Certains freins peuvent venir aussi des représentations qu'ont les jeunes et les adultes de la tâche de s'orienter. Il en est ainsi des conceptions innéistes de l'orientation, que l'on peut traduire par la formule « être fait pour un métier », ou des conceptions non réversibles de l'orientation qui s'expriment dans l'affirmation « un métier pour la vie ». Ces représentations de l'orientation sont erronées mais pourtant encore vivaces ; elles nuisent aux processus d'exploration et d'engagement, en remettant le choix d'orientation entre les mains d'une intention déjà là qu'il s'agit juste de faire émerger ou d'une révélation qu'il s'agit juste d'attendre. Ces obstacles nous permettent d'éclairer d'autres objets sur lesquels doit porter l'accompagnement : par exemple, donner de l'intelligibilité au monde du travail pour faire comprendre le caractère à la fois progressif et réversible de l'orientation.

Quelques références bibliographiques

- **Erikson, E. (1968)**. Youth and crisis. Trad. Frse. Adolescence et crise : la quête de l'identité. (1972/1978). Paris: Flammarion
- **Cohen-Scali, V., Guichard, J. (2008)**. L'identité, perspectives développementales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 321-345.
- **Lannegrand-Willems, L. (2008)**. La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation: la troisième et la terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 527-544.
- **Lannegrand-Willems, L. (2012)**. Le développement de l'identité à l'adolescence: quels apports des domaines vocationnels et professionnels? *Revue Enfance, Connaître et optimiser le développement des adolescents*, 3, 313-327.
- **Brodeur, V. (2013)**. Comprendre le concept d'identité en orientation. *Document disponible en ligne* : <http://orientationpourtous.blogspot.ca/2013/02/essai-en-ligne-lintervention-sur.html>.