Analyse de l'activité réflexive au cours d'un débat en orientation et étude du rôle de l'animateur

*Analysis of reflexive activity during a debate in vocational guidance session and
study of the role of the moderator in the development of this activity*

Isabelle Soidet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4368>

DOI : 10.4000/osp.4368

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2014

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Isabelle Soidet, « Analyse de l'activité réflexive au cours d'un débat en orientation et étude du rôle de l'animateur », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 43/2 | 2014, mis en ligne le 02 juin 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4368> ; DOI : 10.4000/osp.4368

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Analyse de l'activité réflexive au cours d'un débat en orientation et étude du rôle de l'animateur

Analysis of reflexive activity during a debate in vocational guidance session and study of the role of the moderator in the development of this activity

Isabelle Soidet

- 1 Dans le domaine de l'orientation, ce début de siècle est marqué par la volonté de mettre en œuvre de nouvelles approches plus adaptées à une économie postmoderne¹ globalisée et mouvante tant au niveau technique que sur le plan organisationnel. La complexité des emplois et leur rareté requièrent de chacun d'entrer dans une dynamique de formation et d'orientation tout au long de la vie. Les individus les plus vulnérables sur le marché de l'emploi (populations socialement défavorisées, élèves en grande difficulté scolaire, jeunes non qualifiés) doivent être particulièrement accompagnés pour faire face aux multiples transitions qui rythment leur parcours : école-travail, chômage-travail, chômage-formation, enchaînement de contrats précaires, etc.
- 2 Les approches constructivistes sont maintenant préférées aux approches éducatives de la période précédente ou à l'approche diagnostique et prescriptive de la première moitié du XX^e siècle. Articulant un certain nombre de travaux (Dumora, Aisenson, Cohen-Scali, & Pouyaud 2008; Dumora & Boy 2008 a, 2008 b) menés sur le concept d'identité tant en sociologie (e.g., ceux de Berger et Luckman, de Touraine ou encore de Dubar ou Giddens) qu'en psychologie (e.g., ceux de Piaget, Bruner ou Gergen), les dernières approches adoptent une position épistémologique différente des précédentes : l'identité n'est plus donnée et à découvrir, mais le produit d'une action réflexive sur elle-même. Ainsi, Dumora (2009) définit la réflexivité comme « le repérage, l'énoncé et l'analyse critique, distanciée des contenus (préférences, choix, décisions, rêves, représentations), des opérations que les sujets effectuent sur ces contenus, des émotions et des affects qu'il éprouve en les évoquant, des relations qu'il entretient à leur sujet avec autrui » (p. 19). Il

s'agit alors pour les professionnels de l'orientation de susciter chez le jeune ou l'adulte un regard décalé par rapport à ses propres discours, récits et images de lui-même, et une prise de conscience que ce qui préside et organise ses conduites (formes identitaires, représentations sociales du monde du travail ou du monde scolaire) s'ancre dans une logique reproductive, c'est-à-dire dépendante des contextes dans lesquels il évolue et des discours qui y sont tenus. Dans ce nouveau cadre, le langage est central : c'est dans et par le dialogue avec soi (réflexivité) ou avec autrui (dialogue réflexif) qu'un mouvement de déconstruction des perceptions de soi et de construction de nouvelles anticipations identitaires est rendu possible. On le voit, la logique se veut plus émancipatrice puisque reposant sur le dévoilement (au moins partiel) de la logique reproductrice enserrant les attitudes et actions de tout un chacun.

- 3 Si les approches constructivistes actuelles partagent avec les modèles d'une distance critique vis-à-vis de ses expériences et de ses intentions d'avenir, développement de compétences communicationnelles et mise en action –, les modèles sont en cours de construction et l'activité réflexive reste à étudier au sein des interactions d'aide à l'orientation : quels en sont les indicateurs discursifs ? Quel rôle peut prendre le professionnel de l'orientation pour la susciter et la soutenir ? Plus largement, on peut s'interroger sur les pratiques susceptibles de la favoriser. C'est à ces questions que s'intéresse cet article. Partant d'un paradigme international et central en orientation, celui du « Construire sa vie » (*Life Designing*), basé sur une coconstruction conseiller-consultant d'un récit identitaire à travers l'exploration des différentes sphères de vie du bénéficiaire (Guichard, 2008 ; Savickas, 2010), nous chercherons à démontrer en quoi l'adoption d'une perspective socio-constructiviste devrait permettre de mieux appréhender l'activité réflexive en jeu mais également en quoi le débat, en tant qu'activité socio-constructiviste argumentative, pourrait favoriser une telle activité réflexive. Dans l'étude présentée ensuite, nous montrerons, à travers l'analyse discursive d'un extrait de corpus de débat, comment cette activité se déploie au sein du débat et étudierons le rôle de l'animateur dans ce cadre. Pour cela nous convoquerons différentes catégories d'analyses issues de nos deux cadres théoriques : *Life Designing* et Socio-constructivisme.

Le *Life Designing* : enjeux actuels

- 4 Basée sur une épistémologie du constructionnisme social, le modèle holistique, contextuel et préventif du « Construire sa vie » reconnaît « en particulier que les connaissances et l'identité d'un individu sont le produit d'interactions sociales et que le sens est coconstruit, via la médiation du discours » (Savickas et al., 2010, p. 6). L'un des concepts centraux du modèle est celui de récit de vie, vu à la fois comme processus et résultat des interventions d'accompagnement à la construction de sa vie. C'est dans et par la narration de ses expériences personnelles et professionnelles à un spécialiste du domaine que l'individu va pouvoir les revisiter pour en trouver le sens, formuler de nouvelles intentions et planifier des activités exploratoires. Deux limites principales sont formulées sur ce modèle. Tout d'abord, comme le reconnaissent les fondateurs du modèle, les activités réflexives sous-jacentes aux interactions conseiller-bénéficiaire et à cette mise en récit restent à étudier, notamment du point de vue de l'analyse des compétences mises en œuvre par le professionnel pour aider les bénéficiaires à revisiter leurs expériences et les inclure dans un récit identitaire leur permettant de développer

leur biographicit, entendue comme « la capacit d'utiliser leur pouvoir d'agir biographique afin de faire face aux transitions » (Savickas et al., 2010, p. 35). Ensuite, le modle d'entretien de conseil propos tant difficile mettre en place dans le contexte actuel d'orientation de masse, Cohen-Scali et Kokosowski (2010) proposent de dvelopper des interactions de groupes coupler avec des expriences de type enqutes-mtiers ou stages en milieux professionnels. Dans les deux cas (tude de l'activit rflexive au cours des interactions, laboration d'ateliers rflexifs de groupe), une perspective socio-constructiviste gagnerait tre envisage, en ce qu'elle met la capacit du sujet la rflexivit sur soi et le rle d'autrui dans le dveloppement de cette capacit au centre du dveloppement individuel.

Analyser les interactions de conseil en orientation dans une perspective socio-constructiviste

- 5 En 2010 dj, Dumora insistait sur l'intrt d'analyser les interactions de conseil dans une perspective socio-constructiviste, en s'appuyant sur deux auteurs : Bruner et Vygotski. Pour Bruner (2002), le *Self* est le produit d'une construction – dconstruction rflexive sans fin, procdant tout autant de l'intrieur (mmoire, sentiments, croyances et subjectivit) que de l'extrieur (attentes d'autrui, culture d'appartenance). Si le rcit autobiographique tient, l encore, une place importante par la reconfiguration de soi qu'il permet, l'autre (parent, enseignant, conseiller notamment) en est un lment non moins important par l'tayage qu'il construit lors des activits rflexives communes (Bruner, 1983). Ces positions ne sont pas sans rappeler celle de Vygotski (1934/1997), qui dcrit un espace d'aide, nomme zone de proche dveloppement, dans laquelle le mdiateur doit situer son intervention pour permettre la personne aide de questionner ses reprsentations actuelles pour les dpasser grce une activit conjointe. Selon Vygotski, le dveloppement de la pense s'inscrit donc dans une forme de rlaboration personnelle du social et se ralise essentiellement au sein des dialogues individu-environnements sociaux, familiaux, scolaires ou professionnels. S'il est vrai que Vygotski n'a pas fourni de donnes empiriques pour tayer sa thse historico-culturelle du dveloppement, notamment dans sa dimension dialogique (Deleau, 1999), depuis les annes quatre-vingt, nombre d'tudes ont t menes en contextes familial, scolaire ou de travail. Parmi les mthodologies d'analyse adoptes, les analyses squentielles sont intressantes, en ce qu'elles cherchent, conformment aux aspects thoriques, rendre compte des aspects inter- et intrapersonnels des processus conversationnels. Elles considrent en effet les actions individuelles comme des composantes de squences interactives qu'il s'agit de saisir dans leurs rapports de filiation et d'interdpendance (Trognon 1999 ; Vion, 1999). C'est dans les mouvements discursifs (Franois, 2009) que la co-laboration du sens peut tre analyse travers les prises de paroles de chacun des interlocuteurs, soit pour dbuter l'change, soit pour le poursuivre en tenant compte des interventions prcdentes (Grossen & Salazar-Orvig, 2006 ; Salazar-Orvig, 1999). Parmi les processus d'laboration collective des cognitions, le processus argumentatif a particulirement t tudi en situation d'apprentissage (e.g., Baker, 1996, 2009 ; Nonnon, 1996 ; Quignard, 2007 ; Sejourn, Baker, Lund & Molinari, 2004, par exemple). Ainsi Quignard (2007) prcise qu'il « est susceptible de provoquer des rvisions d'attitudes (concessions, rtraction, acceptations), voire de modifier les concepts eux-mmes ou d'en introduire de nouveaux » (p. 2). En rfrence aux positions de Bakhtine (1977/1929), la

dimension polyphonique (pluralité d'énonciations) des interactions argumentatives est maintenant étudiée en ce qu'elle permet de mettre en relation les points de vue des interlocuteurs entre eux mais aussi avec des points de vue rapportés (Baker, Détéienne, Lund, & Séjourné, 2003). Peytard (1994) définit le tiers parlant comme « un ensemble indéfini d'énoncés prêtés à des énonciateurs et dont la trace est manifestée par : “les gens disent que...”, “on raconte que...”... » (p. 70). Au cours des interactions argumentatives, il semble donc que l'espace de réflexion se coconstruise par la mise en relation d'un discours avec d'autres discours. D'autre part, des travaux (e.g., King, 1994 ; King, Staffieri & Adelgeais, 1998) menés dans le cadre du tutorat ont montré qu'une stratégie de questionnement élaborée et structurée de la part du médiateur favorisait des explications de haut niveau chez le tutoré, qui sont autant d'indices d'une intégration des concepts au sein d'une structure de connaissances qui se complexifie. Enfin, un éclairage intéressant est apporté par les travaux portant sur la pragmatique de la reformulation (Schuwer, Le Bot, & Richard, 2008 ; Vion 1992), qui ont mis en évidence le pouvoir de réflexivité de cet acte de parole défini par Gülich et Kotschi (1987), dans une perspective d'analyse interactionnelle, comme « une opération linguistique qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé *x* et un énoncé *y* » (p. 30). En tant que processus métalinguistique, la reformulation participe à la mise en distance de ce qui vient d'être énoncé, oralement ou à l'écrit, en marquant rétroactivement son caractère provisoire ou insatisfaisant (Drescher, 2008), soit pour le conforter ou le compléter soit pour s'en éloigner et marquer une divergence. On distingue généralement les reformulations portant sur le discours d'un partenaire (hétéroreformulation) de celles portant sur son propre discours (autoreformulation). Les visées des reformulations sont multiples et dépendantes du contexte d'énonciation. Souvent réparatrices en situation didactique, où elles participent à la dynamique des apprentissages, elles servent davantage une stratégie de déstabilisation du point de vue de l'autre au sein des débats politiques télévisés (le lecteur pourra trouver de nombreux exemples d'analyse de corpus en milieux scolaire, scientifique ou médiatique dans l'ouvrage dirigé par Schuwer, Le Bot et Richard publié en 2008). Ainsi la reformulation comporte une dimension contextuelle mais aussi sociale (Lahire, 1994 ; Le Cunff, 2008 ; Rabatel, 2008). Inscrite dans les habitus familiaux (cf. les premières reformulations interprétatives des parents des babillages de leur bébé), c'est une compétence inégalement répartie selon le milieu d'origine, qui n'est pas sans conséquence sur les apprentissages. Par exemple, dans une étude menée en primaire, Weisser (2004) souligne que les élèves qui apprennent le mieux sont ceux qui reprennent fréquemment le discours des autres élèves. Les analyses de corpus en milieu scolaire proposées par Le Cunff (2008) plaident pour une utilisation de reformulations par les enseignants conforme au concept de zone proximale de développement de Vygotski (valider une partie des dires de l'élève tout en lui proposant une formulation plus adaptée), venant à la fois renforcer les productions individuelles et participer à l'avancement du discours collectif. L'auteure insiste enfin sur la dévolution de l'apprentissage à laquelle participent les reformulations dans les échanges d'élève à élève, de types discussions ou débats scolaires.

Débattre en orientation

- 6 En orientation, le débat apparaît comme une pratique réflexive de groupe à favoriser (Remermier & Pavot, 2007 ; Soidet, 2011) pour plusieurs raisons. En tant qu'interaction réflexive de groupe, il apparaît bien adapté à un contexte d'orientation de masse. En tant

que dispositif socio-constructif de type argumentatif, il devrait faciliter chez chaque personne le questionnement, sur les plans cognitif et social, du sens attribué aux expériences personnelles attachées aux contenus de pensée (choix, croyances, représentation de la transition en cours, etc.) et ainsi favoriser un regard décalé sur ces contenus de pensée et la réélaboration d'un récit de soi moins stéréotypé et davantage articulé à la transition psychosociale² en cours. Classiquement, le débat se définit comme l'action de débattre d'une question, de l'examiner contradictoirement avec un ou plusieurs interlocuteurs dans un espace régulé et dirigé. Inscrit dans une tradition philosophique opposant raison et croyance, la visée d'un débat est non pas de juger en fonction de perceptions, mais au contraire à partir de questionnements et d'un examen approfondi et argumenté des choses (Tozzi, 2001, 2005). Charaudeau (2008) insiste davantage sur la problématique d'influence attachée à bon nombre de situations de débat. En se référant aux modèles archétypiques du débat (modèle platonicien de la démonstration scientifique, modèle de la persuasion juridique et modèle aristotélicien de la délibération du forum athénien), il analyse en quoi les modèles de la persuasion et de la délibération s'inscrivent dans une problématique d'influence où l'important ne serait pas la « force logique » des arguments, mais plutôt leur « force d'adhésion ». Si selon nous, dans le domaine de l'orientation, le débat relève du débat philosophique visant l'enrichissement de la pensée de chacun et la construction d'un point de vue raisonné, la problématique de l'influence n'en est pas moins centrale et à questionner du point de vue notamment du rôle de l'animateur en tant que garant d'un cadre constructif d'échanges : la question étant moins celle de « doit-on influencer ? » que « comment influence-t-on ? ». Selon Tozzi (2001, 2005), c'est parce que l'animateur propose un cadre formel structuré, où la prise de parole est réglée, qu'elle va pouvoir se libérer et le processus réflexif se déployer. À travers ses prises de parole, l'animateur doit notamment chercher à aider chacun des participants à se décentrer et à écouter les autres pour dépasser ses préjugés. Pour cela, il doit veiller à ce que les affirmations deviennent des questions (problématisation), les idées des contenus conceptuels (conceptualisation) et les croyances des points de vue raisonnés (argumentation). Aussi dans le dispositif débat mis en place (pour une description détaillée se référer à Soidet, Bels, Fabre, & Chartier, 2010), nous avons intégré une séance préparatoire en groupe, basée sur l'analyse d'extraits de débats télévisés et visant la découverte du cadre et des règles du débat. Une fois familiarisé avec ce genre particulier de discours et ses attendus (en matière d'argumentation notamment), les participants peuvent à la séance suivante entrer dans le vif de la thématique traitée, variable d'un contexte à l'autre, d'un public à l'autre. Dans l'étude de l'extrait présenté, nous avons voulu d'une part appréhender l'activité réflexive du groupe depuis la première confrontation d'opinions et d'autre part mieux cerner le rôle de l'animateur dans cette activité. Autrement dit, nous avons cherché à repérer les ressources discursives et interactionnelles mobilisées par les participants et l'animatrice pour revisiter les significations construites par les participants à propos du thème débattu.

Méthode

Participants

- 7 En plus de l'animatrice du débat, psychologue de l'orientation, l'échantillon (Tableau 1) est composé de cinq stagiaires, une jeune femme et quatre jeunes hommes, engagés dans un dispositif en alternance destiné aux jeunes de 16 à 25 ans peu qualifiés (un seul a un baccalauréat technique) et demandeurs d'emploi depuis plus d'un an. Le dispositif vise à améliorer la qualification de ces jeunes par la signature d'un contrat en alternance pérenne dans un domaine porteur et qui les intéresse. Il s'agit pour les professionnels qui les accompagnent de les aider à anticiper au mieux leurs expériences futures en milieu de travail et en centre de formation. En effet, si pour de nombreux auteur-e-s (e.g., Boutinet, 1995 ; Dubar, 1991 ; Sainsaulieu, 1987), l'entrée en formation est un temps fort de la construction identitaire, suscitant questionnements et (re)structuration, l'entrée en formation en alternance apparaît de plus en plus comme une véritable épreuve identitaire, requérant de chaque apprenant de se confronter à deux mondes sociaux distincts, le monde du travail et celui du centre de formation (Cohen-Scali, 2001 ; Deltand, 2012 ; Kaddouri, 2008).

Tableau 1 : échantillon

Prénom	Sexe	Âge	Niveau d'étude
Francis	Homme	21 ans	BEP électrotechnique
Brazafi	Femme	23 ans	CAP Hôtellerie
Mamadou	Homme	20 ans	1 an BEP électricité
Willy	Homme	24 ans	Niveau troisième et formation professionnelle
Tony	Homme	20 ans	Baccalauréat sciences et techniques industrielles

Table 1: sample

Thème de débat

- 8 Nous avons choisi de faire débattre le groupe de stagiaires sur le thème de « la liberté au travail, la liberté en formation », afin de les aider à se projeter dans leur rôle d'apprenti en les incitant à retour réflexif sur leurs représentations du travail et de la formation. En outre, le thème de la liberté nous a paru intéressant à retenir pour deux raisons principales. Non seulement l'exploration des blogs et forums d'adolescents montre leur attachement à ce thème, mais en plus c'est un thème qui favorise un travail sur le sentiment d'autodétermination que l'on sait favorable à la motivation scolaire (Ryan & Deci, 2000).

Mesures

- 9 Nous avons sélectionné une séquence d'une quinzaine de minutes située au milieu du débat. Cette séquence a été initiée par l'animatrice qui décide de mettre en discussion un propos de l'un des participants, « si j'pourrais éviter d'aller en cours, je le ferai », propos qui ne laisse pas présager une adaptation sereine à la formation qui se profile, d'autant qu'après une demande d'explicitation par l'animatrice, le jeune exprime le peu de sens qu'il donne à cet acte : « je trouve que ça sert à rien ». Nous avons choisi d'utiliser une grille, issue de la psychologie sociale de la communication, codant les actes de paroles (Chabrol & Bromberg, 1999) et pour laquelle une étude antérieure a permis de vérifier sa valeur heuristique pour décrire précisément (différents niveaux d'analyse) et objectivement (indépendamment des contenus de discussion) la manière dont les échanges s'accomplissent dans une situation de débat à distance entre juges (Olry-Louis, Soidet, Mollo, & Duveau, 2011). Un acte de parole constitue un acte social au moyen duquel les acteurs sociaux interagissent pour coconstruire une réalité sociale. Ainsi selon Chabrol et Bromberg (1999, p. 7.) « Analyser les actes de paroles, c'est rendre compte des contributions apportées par chaque acteur social dans l'interaction ainsi que des processus de coconstruction et d'attribution de sens. » La grille comporte deux niveaux d'analyse. Au niveau le plus fin, l'unité d'analyse est l'acte de parole, clairement délimité. Chaque acte est attaché à l'une des 5 sphères que comporte la grille. Chaque sphère est définie en matière de but discursif poursuivi. La sphère « information » comprend tout acte visant à rendre compte des objets et états du monde et de leurs relations (e.g., informer, exemplifier, rectifier, expliquer, citer). La sphère « évaluation » rassemble les actes exprimant une évaluation sur les objets et états du monde (e.g., évaluer, prendre position, donner un avis, valider, justifier, critiquer). Les actes visant la coélaboration des identités et mettant en jeu les statuts et faces des locuteurs sont associés à la sphère « interaction » (e.g., conforter, désavouer, atténuer, compléter, remercier). « L'action » qualifie les actes incitant autrui ou soi-même à agir sur le monde ou sur un interlocuteur (e.g., déclarer, proposer de faire, s'engager à faire). « Le contrat » regroupe les actes visant à gérer et à réguler la communication en fonction des buts et des enjeux d'action (e.g., établir le contact, réguler). Ainsi l'activité réflexive au cours d'un débat, entendue comme la coélaboration de points de vue argumentés sur un thème donné, devrait se manifester par une prédominance d'actes de paroles relevant des sphères « information » et « évaluation ». Dans cette grille, chaque acte est également classé selon qu'il correspond à une requête ou une réponse à une requête. La dimension argumentative a également été prise en compte notamment dans ses aspects dynamiques (Gilly, Fraysse, & Roux, 1988) : coélaboration acquiesçante (un sujet élabore et les autres renvoient des feedbacks d'accord), coconstruction (élaboration commune sans désaccord), confrontation contradictoire (échanges avec désaccord, suivi de la recherche d'une réponse commune tant sur le plan social que cognitif), confrontation avec désaccord (échanges dont la confrontation est régulée uniquement sur le plan social, par exemple par la soumission). Nous avons découpé le corpus en deux parties afin de pouvoir comparer les analyses réalisées à deux temps de l'interaction (début/fin) et ainsi approcher le développement de l'activité réflexive du groupe. Nous nous sommes donné comme critère de découpage, en plus d'un relatif équilibre en matière de tours de parole, celui de la préservation, pour chacune des deux parties, d'une certaine cohérence sur les plans interactionnel et thématique. Enfin, le rôle de l'animatrice a été plus

particulièrement analysé du point de vue de dimensions reconnues dans la littérature comme facilitatrices des élaborations socio-cognitives : questionnements, reformulations ou tiers parlants.

Résultats

Activité discursive et activité réflexive du groupe au temps 1

- 10 La première partie de l'extrait (Tableau 2) comporte 17 tours de parole et s'appuie sur trois sphères : information (46,4 % avec les actes exemplifier, confirmer, citer, rectifier et expliciter), évaluation (32,2 % avec les actes prendre position, invalider, justifier, donner un avis et critiquer) et interaction (21,4 % avec les actes conforter et compléter). Suite à la requête de l'animatrice demandant au groupe de se positionner sur la thématique (inutilité de la formation), trois séquences vont s'enchaîner permettant la coconstruction successive d'un contre-argumentaire partagé par 4 des 5 participants (T2 à T7), puis d'un argumentaire par Willy (T8 à T13), suivi de l'enrichissement du contre-argumentaire (T14 à T16). Cette phase d'élaboration de deux positions bien différenciées se soldera par une critique de Tony délégitimant une partie de la contre-argumentation qu'il a pourtant coconstruite (T17).

Activité discursive et activité réflexive du groupe au temps 2

- 11 La seconde partie de l'extrait (Tableau 3), comportant 11 tours de parole, repose sur les sphères évaluation (50 % avec les actes justifier, donner un avis, prendre position, invalider et valider) et information (42,9 % avec les actes exemplifier, citer, rectifier et expliciter) puis de manière plus marginale sur la sphère interaction (7,1 % acte conforter). Suite à la requête de l'animatrice demandant aux membres du groupe de se positionner sur son interprétation (en matière de différences de positionnement sur le lien école-travail selon le vécu scolaire) (T18), deux séquences vont se succéder. Le contre-argumentaire coconstruit (T17 à T21) au cours de la première séquence de cette partie va demander à l'animatrice d'opérer un glissement thématique (séquence 2) à travers la reprise de divers propos d'un membre du groupe (Tony) ou de personnes d'un autre groupe, propos qu'elle va successivement proposer à la discussion. La confrontation contradictoire (T23 à T28) qui caractérise cette seconde séquence va permettre au groupe de dessiner une vision plus articulée de la problématique de départ et notamment à Willy d'attribuer un nouveau sens à la situation de formation à vivre prochainement (T28, acte justifier).

Le développement de l'activité réflexive, comparaison temps 1 (T1) et temps 2 (T2)

- 12 Conformément à nos attentes, le codage quantifié en sphères et en actes permet de rendre compte d'une activité réflexive du groupe tout au long de l'extrait en matière d'échanges de points de vue argumentés (prédominance des sphères information et évaluation aux deux temps). La comparaison des analyses réalisées en T1 et en T2 permet d'aller plus loin et de rendre compte du développement de cette activité réflexive autour du thème mis en débat au début de l'extrait (« l'inutilité de la formation »). D'abord axée

sur le repérage, la prise de conscience et l'argumentation de positionnements opposés, majoritairement liés à des expériences personnelles (en T1, exemplifier est l'acte majoritaire de la sphère information), l'activité réflexive s'est ensuite, en T2, plus centrée sur le questionnement de points de vue (acte prendre position sous forme de requête) externes ou internes au groupe (acte citer). Enfin, tout au long de l'échange, chacun semble avoir questionné et enrichi son point de vue et ainsi (co)construit du sens sur l'expérience alternante à venir (cf. acte justifier en fin de T1 et en T2) : tandis que Willy construit un sens à son arrivée en CFA, de type retour pédagogique sur ses expériences professionnelles (« aller voir le formateur et lui dire: voilà le patron, il m'a dit [...] J'ai pas tout compris... Est-ce que vous pouvez m'expliquer ? »), Francis y voit davantage une forme de préparation à la vie professionnelle (« C'est comme un entraînement »), et Mamadou des moments possibles d'apprentissage et de plaisir autant qu'en milieu professionnel (« Tu apprends des deux côtés »). Le débat leur a donc permis de mieux se projeter dans la formation en alternance à venir en lui donnant un sens personnel et singulier. L'activité réflexive du groupe paraît donc avoir servi une forme de réflexivité individuelle venant nourrir la construction identitaire de chacun en tant que futur apprenti.

Tableau 2 : codage de l'extrait de débat, partie 1

T	Extrait	Auteur	Sphère	Acte	Requête réponse	Dimension argumentaire (theme)
1	<i>Tout le monde est d'accord avec ça ? La formation, l'école ça sert à rien ?</i>	A	EVA	P. Position	R1	(Thème : formation inutile)
2	<i>Non</i>	M, F, T	EVA	Invalidier	r1	Coconstruction contre-argumentaire (utilité)
3	<i>[Les cours je trouve c'est bien] [parce que le cerveau y travaille]. [Par exemple, moi, pendant je ne sais pas combien d'années, je ne suis pas allé à l'école et... quand j'écris et tout, je vois tout ce que j'ai perdu au niveau de l'orthographe ou la lecture]</i>	F	EVA EVA INF	P. Position Justifier Exemplifier	r1	
4	<i>[Oui][dans le travail, dans le milieu du travail, il faut savoir lire et écrire.]</i>	B	INT INT	Conforter Complémenter	r1	
5	<i>Et interpréter aussi.</i>	M	INT	Complémenter	r1	
6	<i>[Et interpréter.] [C'est-à-dire Mamadou ?]</i>	A	INF INF	Citer Expliquer	R2	

7	[oui interpréter.][Car je vois dans le bâtiment, savoir lire les schémas c'est pas lire quelque chose, c'est savoir.]	M	INF INF	Confirmer Exemplifier	r2	
8	Vous n'êtes pas d'accord avec ça ?	A	EVA	P. Position	R3	
9	[Ça dépend du métier qu'on choisit.]	W	EVA	D. un avis	r3	
	[Moi j'ai voulu aller dans le bâtiment, la technologie		INF	Exemplifier		
	encore si peut-être. Mais tout ce qui est science,					
	l'histoire, la géographie...]					
10	Donc la contrainte, ce serait de faire des matières qui ne	A	INF	Confirmer	R4	
	vous intéressent pas ?					
11	[Non, c'est pas ça].	W	EVA	Invalider	r4	
	[À l'école, ce que je reproche c'est qu'ils nous poussent à		EVA	P. Position		
	faire des études.]					Coconstruction contre-argumentaire (inutilité)
	[Le problème c'est qu'ils nous disent « passez le bac,		INF	Exemplifier		
	après vous serez ceci ». Après, quand on va se présenter					
	à un patron... Le patron y vous dit « ouais, ben ton bac					
	j'en ai rien à faire moi ce que je veux voir c'est ce que tu					
	vaux sur le terrain »]					
12	C'est que l'école elle ne serait pas adaptée en fait au	A	INF	Confirmer	R5	
	milieu du travail selon vous ?					
13	[Voilà][jusqu'à la troisième oui ça va. On va pas non	W	INT	Conforter	r5	

	<i>plus commencer à travailler à 12 ans]</i>		INT	Complémenter		
14	<i>[Parce que tu as des bacs qui sont, genre pour le bâtiment, t'as des bacs génie civil (...). C'est de la construction aussi (...)]</i>	T	INF	Rectifier	r5	Coconstruction contre-argumentaire (utilité du bac technique)
	<i>[Comme quand tu vas travailler dans la productique,</i>		INF	Exemplifier		
	<i>t'as génie mécanique, ce que j'ai fait. T'as plein d'autres trucs] [Après c'est pour ça qu'on a créé l'alternance pour avoir une double expérience]</i>		EVA	Justifier		
15	<i>C'est un statut (le bac), c'est-à-dire qu'au moins, au moins on est fixé...</i>	B	INF	Expliciter	r5	
16	<i>Quand on va travailler, on sait combien on va toucher, c'est tout</i>	M	INT	Complémenter	r5	
17	<i>[Si on arrive à trouver][On peut avoir un bac plus 7 et pointer</i>	T	EVA	Critiquer	r5	
	<i>au chômage]</i>		INF	Exemplifier		

TABLE 2: ENCODING OF THE DEBATE EXTRACT, PART 1

Tableau 3 : codage de l'extrait de débat, partie 2

T	Extrait	Auteur	Sphère	Acte	Interv. Requête Réponse	Dimension argumentative (thème)
18	<i>[Par contre dans le cadre de la formation, le fait de rester assis à écouter... Alors pour certains, si j'ai bien compris, ce serait plutôt du repos par rapport au travail et pour d'autres plutôt une contrainte, le fait de ne pas bouger, d'être en position passive.]</i>	A	INF	Citer	R6	(Thème : opposition formation-travail dépend du vécu scolaire)
			EVA	D. un avis		
	<i>[Il y a quand même deux avis en fonction de l'expérience qu'on a de l'école] [aussi peut-être ?]</i>					

			EVA	P Position		
19	[Moi, je ne vois pas de différence entre... Pour moi, y a pas de différence entre la formation et le travail] [Les deux me conviennent moi]	M	INF	Rectifier	r6	Coconstruction Contre-argumentaire (pas opposition)
			EVA	P. Position		
20	[Les deux choses vous plaisent]. [Ce qui tombe bien pour de l'alternance] [non ?]	A	INT	Conforter	R7	
			EVA	D. un avis		
			EVA	P. Position		
21	[aller en cours voilà ça me plaît aussi beaucoup, parfois lire, faire des exercices. Voilà c'est comme ça. Ça me plaît aussi le travail, j'aime ça... travailler, un collectif. Voilà ça me plaît. Je ne vois pas de contraintes entre l'école et le travail.] [Tu apprends des deux côtés]	M	INF	Expliciter	r7	
			EVA	Justifier		
22	[Tony, c'est vous qui aviez fait cette remarque tout à l'heure sur le fait qu'on est plus libre parce qu'on arrive à se défendre.] [Le fait d'apprendre des choses vous permet d'avoir les connaissances qui vous permettent de mieux évoluer dans votre milieu de travail, dans le métier ?]	A	INT	Citer	R8	(Thème : lien formation et liberté au travail)
			INF	Confirmer		
23	[Non] [moi je me base sur mon métier, je ne me base pas sur la formation]	W	EVA	Invalidier	r8	Confrontation contradictoire (à divers arguments rapportés)
			INF	Informer		
24	[Mais par rapport à l'idée de Tony tout à l'heure... Du fait que quand on sait faire, on est plus autonome.] [La formation ne vous permet pas de faire quand même cela, un petit peu ?] [Je parle de l'alternance.]	A	INF	Citer	R9	
			EVA	P Position		
			INF	Expliciter		
25	[Ah oui, je suis d'accord.] [L'alternance, bon ben y a quand même de la théorie mais il y a aussi un minimum de pratique.] [Après, certes en atelier, c'est pas	W	EVA	Valider	r9	

			INF	Expliciter	
			EVA	D. un avis	
26	<i>C'est un entraînement, c'est comme un entraînement</i>	F	EVA	Justifier	r9
27	<i>[Oui]. [Parce que j'vois par exemple dans le groupe que j'anime, j'en ai la moitié pour qui la formation c'est que des contraintes ! (...) un passage obligé pour arriver à un métier] : [« parce qu'il me faut mon CAP pour pouvoir faire le métier que j'aime »] [Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?]</i>	A	INT	Conforter	R10
			INF	Exemplifier	
			INF	Citer	
			EVA	P. Position	
28	<i>[Non moi je suis pas d'accord]. [L'avantage qu'on a en formation contrairement en entreprise c'est qu'on a plus de temps pour apprendre]. [Parce que des fois on va poser des questions au chef. Le chef, il a pas toujours le temps de nous expliquer comme il faut. Donc il va nous expliquer vite fait et nous on a pas tout compris. Donc le fait d'aller voir le formateur, lui dire : « voilà le patron il m'a dit de faire ça, ça, ça... J'ai pas tout compris... Est-ce que vous pouvez m'expliquer ? ».]</i>	W	EVA	Invalidier	r10
			INF	Justifier	
			INF	Exemplifier	

Le rôle de l'animatrice

- 13 Le tableau 4 reprend les actes de parole des participants et de l'animatrice aux deux temps d'analyse. Un des éléments notables de ce tableau est la différence de répartition des actes entre l'animatrice et les participants entre le début et la fin de l'extrait. En effet, sur les 28 actes que comporte chacune des deux parties du corpus, l'animatrice en produit 5 (17,9 %) en T1 et 15 (53,8 %) en T2. Son intervention grandissante apparaît également, par la nature des actes produits, davantage attachée en fin d'extrait au rappel de positionnements antérieurs ou extérieurs (acte citer), voire à la formulation d'avis personnel (acte donner un avis).
- 14 Elle sera à l'origine de toutes les requêtes, le plus souvent en termes évaluatifs (acte prendre position) et parfois informatifs (actes confirmer, expliciter, expliquer), ce qui

paraît conforme aux attendus d'un débat. Cette stratégie de questionnement s'accompagne de différentes formes de reformulations à visée spécifique. Une première forme de reformulation incite à une meilleure conceptualisation de l'idée émise par le jeune à travers la recherche d'une formulation plus adaptée et plus abstraite. C'est le cas dans l'échange suivant, entre l'animatrice et Willy: « Willy: Voilà, ça dépend du métier qu'on choisit. Moi j'ai voulu aller dans le bâtiment, je vois pas à quoi ça va me servir dans le bâtiment... la technologie encore si peut-être. Mais tout ce qui est science, l'histoire, la géographie... Animatrice: Donc la contrainte ce serait de faire des matières qui ne vous intéressent pas? Willy: Non c'est pas ça. À l'école, ce que je reproche c'est qu'ils nous poussent à faire des études. Après le problème c'est qu'ils nous disent: passez le bac. Après vous serez ceci... [...] Quand on va se présenter à un patron, [...]. Le patron y vous dit : ouais, ben ton bac j'en ai rien à faire, moi ce que je veux voir c'est ce que tu vaux sur le terrain. Animatrice : C'est que l'école elle ne serait pas adaptée en fait au milieu du travail selon vous ? Willy : voilà au milieu du travail... » Une autre forme de reformulation paraît davantage centrée sur l'aide à la problématisation. C'est le cas lorsque l'animatrice reprenant un argument antérieur de Tony cherche à ce que le groupe, et notamment Willy, y confronte sa position : « Animatrice : Tony, c'est vous qui aviez fait cette remarque tout à l'heure sur le fait qu'on est plus libre parce qu'on arrive à se défendre. Le fait d'apprendre des choses vous permet d'avoir les connaissances qui vous permettent de mieux évoluer dans votre milieu de travail, dans le métier ? Willy : Non moi je me base sur mon métier, je ne me base pas sur la formation. Animatrice : Mais par rapport à l'idée de Tony tout à l'heure. Du fait que quand on sait faire, on est plus autonome. La formation ne vous permet pas de faire quand même cela, un petit peu ? Je parle de l'alternance. » Elle fait de même lorsqu'elle rapporte, à travers la narration d'une expérience, des propos tenus par un autre groupe de jeunes (tiers parlants) : « Oui. Parce que j'vois par exemple dans le groupe que j'anime, j'en ai la moitié pour qui la formation c'est que des contraintes ! [...] un passage obligé pour arriver à un métier "parce qu'il me faut mon CAP pour pouvoir faire le métier que j'aime". Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? » Enfin, une dernière forme de reformulation paraît davantage liée à la construction de l'argumentation à travers la mise en relation de discours. Ceci est illustré dans l'extrait suivant, où l'animatrice réalise une synthèse permettant une mise en relation de divers propos tenus ultérieurement et une mise en perspective avec l'expérience scolaire des uns et des autres : « Animatrice : Par contre dans le cadre de la formation, le fait de rester assis à écouter... Alors pour certains, si j'ai bien compris, ce serait plutôt du repos par rapport au travail et pour d'autres plutôt une contrainte, le fait de ne pas bouger, d'être en position passive. Il y a quand même deux avis en fonction de l'expérience qu'on a de l'école aussi peut-être ? » Comme l'indiquent les trois derniers exemples, l'animatrice paraît recourir à la polyphonie (reprise de propos internes au groupe ou rapportés) afin de servir une stratégie de confrontation des points de vue, tandis qu'elle cherche davantage à faire émerger un point de vue lorsqu'elle revient sur le seul discours du locuteur comme dans le premier exemple. Dans tous les cas, ces interventions participent à l'avancée du discours collectif.

Tableau 4 : actes de paroles des participants et de l'animatrice au cours des parties 1 et 2 de l'extrait

Sphères	Actes	Temps 1		Temps 2	
---------	-------	---------	--	---------	--

		Participants	Animatrice	Participants	Animatrice
Information	Exemplifier	6	0	1	1
	Confirmer	1	2 (demande de)	0	1 (demande de)
	Citer	0	1	0	4
	Expliciter	1	0	2	1
	Expliquer	0	1 (demande de)	0	0
	Rectifier	1	0	1	0
	Informer	0	0	1	0
	<i>TOTAL sphère</i>	9	4	5	7
Évaluation	Prendre Position	1	2 (demande de)	1	4 (demande de)
	Invalidier	2	0	2	0
	Justifier	2	0	3	0
	Donner un avis	1	0	1	2
	Critiquer	1	0	0	0
	Valider	0	0	1	0
	<i>TOTAL sphère</i>	7	2	8	6
Interaction	Conforter	2	0	0	2
	Complé-menter	4	0	0	0
	<i>TOTAL sphère</i>	6	0	0	2
TOTAL		23	5	13	15

TABLE 4: SPEECH ACTS OF PARTICIPANTS AND MODERATOR IN PARTS 1 AND 2 OF THE EXTRACT

Discussion

- 15 Notre recherche poursuivait deux objectifs principaux. D'une part, nous voulions appréhender l'activité réflexive au sein d'une séquence de débat en orientation et d'autre part, nous souhaitions étudier plus précisément le rôle du professionnel dans le développement de cette activité réflexive. Pour cela, une analyse discursive a été menée

sur un extrait de corpus, et différents indices issus des deux cadres théoriques présentés ont été relevés et analysés. Au terme de nos analyses, il apparaît synthétiquement que dans la situation examinée, le processus réflexif se coconstruit au fil d'un mouvement discursif, soutenu par les requêtes et reformulations de l'animatrice, permettant dans un premier temps à chacun d'avoir une conscience plus aiguisée de son positionnement initial par le partage d'expériences sur un mode argumentatif (acte exemplifier, « Car, je vois dans le bâtiment... »), puis dans un second temps aux membres du groupe de se confronter à des discours rapportés ou internes au groupe (acte citer, « Tony, c'est vous qui aviez fait cette remarque tout à l'heure... »). Sur le plan intersubjectif, il en résulte la cocréation d'un argumentaire venant élargir l'espace de débat du groupe mais aussi questionner de manière différenciée l'espace mental de débat de chacun, et notamment les croyances personnelles et les expériences évoquées. Les premières opinions, peu argumentées, laissent place à de nouveaux positionnements porteurs de sens et marquant l'ébauche de récits de soi comme apprenti (acte justifier), récits différenciés les uns des autres, mais propices aux transitions en train de se jouer. En fin d'extrait, les jeunes adultes construisent davantage leur identité d'apprenti comme une alternance de rôles et de conduites à adopter au sein des deux milieux de socialisation que sont le monde du travail et le centre de formation (Cohen-Scali, 2001 ; Kaddouri, 2008). Ainsi, nos résultats plaident en faveur d'une analyse des interactions de conseil dans un cadre socio-constructiviste en ce qu'ils permettent de mettre à jour des mécanismes interactifs et cognitifs (coconstruction, confrontation contradictoire) de prise de distances et de réélaboration d'un récit de soi compatible avec la transition en cours, permettant à chacun de se biographier dans un langage plus recevable (plus conforme aux modèles sociétaux en cours) mais aussi plus clair pour soi et les autres (car mieux problématisé, conceptualisé et argumenté). Conformément aux propositions de Bruner et de Vygotski, le rôle du médiateur, professionnel de l'orientation, dans cette prise de distance et la coélaboration de nouvelles significations apparaissent comme déterminants à plusieurs égards. Tout d'abord, en référence à la fonction référentielle du langage, c'est lui qui attire l'attention du groupe sur un objet, une croyance (inutilité de la formation) afin d'en faire un objet d'attention partagée à questionner (tout le monde est d'accord avec ça ?). Ensuite, il collabore à l'avancée du discours collectif et des récits individuels, en ajustant ses interventions à la zone de réflexion du groupe, et de réflexivité de chacun, à l'aide d'une stratégie discursive basée sur le questionnement et la reformulation, servant, on l'a vu, à la fois la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Il recourt, en outre, de nombreuses fois à la polyphonie afin de mettre en relation ou confronter des discours, internes ou externes au groupe et inciter chacun à revisiter ses présomptions, conformément aux positions de Bakhtine (1977 [1929], p. 161) « Le discours rapporté, c'est le discours dans le discours, l'énonciation dans l'énonciation, mais c'est, en même temps, un discours sur le discours, une énonciation sur l'énonciation. » Finalement, les résultats présentés viennent éclairer une problématique importante du paradigme du *Life Designing*, en ce qu'ils permettent une approche interactionnelle et discursive des compétences des professionnels visant à développer la biographicité des personnes accompagnées par un questionnement des significations construites à propos de soi, de la formation ou du travail et leur réélaboration dans un nouveau récit. Pour aller plus loin, il faudrait à l'avenir analyser dans une perspective similaire des entretiens duels de conseil, plus caractéristiques de ce paradigme afin de voir en quoi les analyses produites, en termes de compétences du professionnel et de mécanismes socio-cognitifs, se rapprochent ou non de celles réalisées sur l'extrait de débat présenté. Si l'on se réfère à Charaudeau (2008) et à

la problématique de l'influence, fort est à parier que des différences pourraient par exemple émerger dans l'équilibre des deux modes d'organisation du discours qui supportent l'influence : le mode identificatoire (raconter) et le mode impositif (argumenter).

BIBLIOGRAPHIE

Baker, M. J. (1996). Argumentation et co-construction des connaissances. *Interaction et Cognitions*, 2(3), 157-191.

Baker, M. J. (2009). Intersubjective and intrasubjective rationalities in pedagogical debates: realising what one thinks. In B. Schwartz, T. Dreyfus & R. Hershkowitz (Eds.), *Transformation of Knowledge Through Classroom Interaction* (pp. 145-148). London: Routledge.

Baker, M., Détienné, F., Lund, K., & Séjourné, A. (2003). Articulation entre élaboration de solutions et argumentation polyphonique. In J.M.C. Bastien (éd.), *Actes des deuxièmes journées d'étude en psychologie ergonomique, Épique 2003* [Boulogne Billancourt, France, 2-3 Octobre] (pp.235-240). Rocquencourt : INRIA.

Bakhtine, M. (1977/1929). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.

Bauman, Z. (2001). *The individualized Society*. Oxford: Polity Press.

Boutinet, J. P.(1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir-faire*. Paris : Presses universitaires de France.

Bruner, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Paris : Éditions Retz

Chabrol, C. & Bromberg, M. (1999). Préalable à une classification des actes de paroles. *Psychologie française*, 44(4), 291-306.

Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1/2008, mis en ligne le 02 octobre 2008. Consulté le 14 mars 2014 : <http://aad.revues.org/193>.

Cohen, D. (2006). *Trois leçons sur la société post-industrielle*. Paris : Seuil, la République des idées.

Cohen-Scali, V. (2001). Socialisation professionnelle et transformation identitaire chez les jeunes. *Psychologie du travail et des organisations*, 7(3-4), 257-276.

Cohen-Scali, V., & Kokosowski, A. (2010). L'opérationnalisation du modèle de la construction de vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 87-99.

Delory-Momberger, C. (2010). La part du récit. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 101-109.

Deleau, M. (1999). Connaître le développement humain. In M. Deleau (éd), *Psychologie du développement* (pp. 16-67). Rosny : Bréal.

Deltand, M. (2012). Épreuves identitaires en situation de transition psychosociale : le cas maxime. *Éducation permanente*, 192, 223-233.

- Drescher, M. (2008). La reformulation dans la prévention contre le VIH/SIDA : l'exemple du Burkina Fasso. In M. Schuwer, M.C. Le Bot & E. Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation* (pp. 39-54). *Types de discours, interactions didactiques*. Rennes : Presses universitaires.
- Dubar, C. (1991). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.
- Dumora, B. & Boy, Y. (2008 a). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. Première partie. Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 347-363.
- Dumora, B. & Boy, Y. (2008 b). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. Deuxième partie. Modèle constructivisme et constructionnisme et psychologie du conseil. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 365-386.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V. & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 387-411.
- Dumora, B. (2009). Le collégien et le lycéen : images et représentations de l'orientation. In *L'orientation scolaire a-t-elle un sens ?* [Actes de la journée d'études et de formation, 18 mars 2009] (pp. 13-27). Le Mans-Rouillon : Inspection académique de la Sarthe.
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. 39(1), 119-136.
- François, F. (2009). Essais sur quelques figures de l'orientation ; hétérogénéités, mouvements et styles. Paris : Lambert-Lucas.
- Germe, J.-F. (2009). Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail. *Revisita de sociologia*, 96(4), 1125-1138.
- Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.-P. (2001). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (éd.), *Interagir et connaître* (pp. 79-101). Paris : L'Harmattan.
- Grossen, M., & Salazar-Orvig, A. (2006). L'entretien clinique en pratiques : Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène. Paris : Belin.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou des jeunes adultes. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 413-440.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation « La dame de Caluire » ? In P. Bange (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation* (pp. 15-81). Bern : Peter Lang.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. In E. Corra Molina & C. Gervais (éd.). *Les stages en formation l'enseignement : pratiques et perspectives thoriques* (pp. 59-81). Qubec : Presses de l'Universit du Qubec.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 30, 338-368.
- King, A., Staffieri, A., & Adelgeais, A. (1998). Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning, *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152.
- Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions mtalangagires. *Repres*, 9, 15-27.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel les ressorts de l'action*. Essais et recherches. Paris : Nathan.

Le Cunff, C. (2008). Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle. In M., Schuwer, M. C., Le Bot & E., Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours, interactions didactiques* (pp. 203-220). Rennes : Presses universitaires.

Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration. *Langue française*, 112, 67-87.

Olry-Louis, I., Soidet, I., Mollo, V., & Duveau, V. (2011). Comment analyser les échanges de professionnels sur une liste de discussion ? Le cas des magistrats. In A.-M. Vonthron, S. Pohl, & P. Desrumaux (éd.), *Développement des identités, des compétences et des pratiques professionnelles* (pp. 277-294). Paris : L'Harmattan.

Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: a field for study, *Social sciences and Medecine*, 5, 101-115

Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : Mc Graw Hill.

Peytard J. (1994). De l'altération et de l'évaluation des discours. In S. Moirand (éd.), *Parcours linguistique de discours spécialisés* (pp. 69-84). Berne : Peter Lang.

Quignard, M. (2007). Instrumenter l'argumentation - Conception de dispositifs de communication médiée par ordinateurs pour la modélisation cognitive de l'argumentation. *Revue d'Interaction Homme-Machine*, 8(2), 1-21.

Rabatel, A. (2008). Stratégie discursive de concordance discordance dans l'ensemble reprises + reformulations (en contexte didactique). In M., Schuwer, M. C., Le Bot & E., Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours, interactions didactiques* (pp. 187-202). Rennes : Presses universitaires.

Remermier, C., & Pavot, N. (2007). Construction d'un point de vue. *Argos*, 42, 73-76.

Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78

Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Salazar-Orvig, A. (1999). Les mouvements du discours ; style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques. Paris : L'Harmattan.

Savickas, M. (2010, 17-19 mars). Life Design: A general Model for Carreer Intervention in the 21st century. Conférence introductive au colloque international L'accompagnement à l'orientation aux différents âges de la vie. Quels modèles, dispositifs et pratiques ? Inetop-Cnam, Paris, France.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soressi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*Life Designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-42.

Schuwer, M. Le Bot, M. C., & Richard, E. (2008). *Pragmatique de la reformulation. Types de discours, interactions didactiques*. Rennes : Presses universitaires.

Séjourné, A, Baker, M. Lund, K., & Molinari (2004). Schématisation argumentative et co-élaboration de connaissances : le cas des interactions médiatisées par ordinateur. In *Faut-il parler pour apprendre ?* [Actes du colloque international d'Arras, 24 au 26 mars 2004] (pp. 1-14). Laboratoire Théodile, université de Lille-III/IUFM, Nord-Pas-de-Calais, CD-Rom.

Soidet, I. (2011, 11-13 septembre). Argued debate: an aid to personal and professional development that encourages co-working of the meaning of life experiences. The example of French pre-apprentices. Communication à la conférence internationale Vocational Designing and Career Counseling: Challenges and New Horizons, La RIOS, Padoue, Italie.

Soidet, I., Bels, C., Fabre, N., & Chartier, P. (2010). Organiser un débat argumenté en troisième (Découverte professionnelle 6 heures) : objectifs et méthodes. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(2), I-XXV.

Tozzi, M. (2001). L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant. Discuter philosophiquement à l'école primaire. Montpellier-Paris : CRDP Languedoc-Roussillon-Hachette.

Tozzi, M. (2005). Approche philosophique et didactique de la philosophie. *Diotime L'Agora*, 26. Sceren, CRDP Montpellier.

Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (éd.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 69-94). Nancy : Presses universitaires.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.

Vion, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage et Société*, 86, 95-129.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute/SNEDIT.

Weisser, M. (2004). Formes de participation et appropriation individuelle de savoirs lors d'interactions en classe. In *Faut-il parler pour apprendre ?* [Actes du colloque international d'Arras, 24 au 26 mars 2004]. Laboratoire Théodile, université de Lille-III/IUFM, Nord- Pas-de-Calais, CD-Rom.

NOTES

1. La postmodernité fait ici référence aux analyses relatives au monde du travail tant économiques (Cohen, 2006), que socio logiques (Germe, 2009) ou philosophiques (Bauman, 2001) pointant sa profonde et incessante transformation (opacité, virtualité et imprévisibilité des emplois) liée au développement informatique et de l'Internet, à la tertiarisation des emplois ou aux délocalisations de la production, ainsi que la déstandardisation des trajectoires scolaires et professionnelles, et enfin l'injonction à la responsabilité individuelle dans leur gouvernance tout au long de leur vie. La fugacité des engagements et des représentations succède ainsi à la stabilité identitaire autrefois idéalisée et recherchée. L'individu postmoderne est devenu pluriel (Lahire, 1998).

2. En 1971, Parkes introduit le concept de transition psychosociale afin de souligner les processus psychologiques en jeu dans les changements affectant, positivement ou négativement l'espace de vie d'une personne et la conduisant à un questionnement et à une restructuration de ses présomptions sur le monde.

RÉSUMÉS

Dans l'étude présentée, nous souhaitons appréhender l'activité réflexive d'un groupe de débat en orientation ainsi que le rôle de l'animateur dans le développement de cette activité. Pour cela, une analyse discursive a été menée sur un extrait de corpus, et différents indices issus des deux cadres théoriques présentés: Life Designing et socio-constructivisme ont été relevés et analysés. Les résultats soulignent en quoi les dynamiques de groupe et les soutiens de l'animatrice ont favorisé l'élaboration d'un argumentaire collectif sur le thème et permis à chacun de revisiter les significations construites à propos de la transition en cours.

In this study, we wanted to apprehend the reflexive activity during a debate in vocational guidance session and the role of the moderator in the development of this activity. To do this, a discursive analysis was conducted on an extract of corpus, using indices found in the two theoretical frameworks presented: Life Designing and socio-constructivism. The results point how the dynamics of the group and the supports of the moderator promoted the development of a collective pitch on the theme and allowed everyone to revisit the meanings constructed about the ongoing transition.

INDEX

Mots-clés : débat, activité réflexive, Life Designing, socio-constructivisme

Keywords : debate, reflective activity, Life Designing, social constructivism.

AUTEUR

ISABELLE SOIDET

est MCF, EA 4386 Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale (LAPPS). Contact : Université Paris Ouest Nanterre-La Défense. Université Paris Ouest Nanterre-La Défense / Département de Psychologie - 200 avenue de la République, 92001 Nanterre – France. Thèmes de recherche: interactions sociales, pensée, langage, débat en orientation. Courriel : Isabelle.soidet@u-paris10.fr