

L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel

Dominique Méloni

La notion d'orientation scolaire et professionnelle a émergé dans la plupart des pays industrialisés au début du XXe siècle. Son évolution est indissociable à la fois du développement de l'ensemble de la recherche en psychologie, des contextes sociaux et des choix des politiques éducatives. Tout d'abord, cette discipline apparaît avec l'essor de la psychologie expérimentale. Les principaux fondateurs de la psychologie de l'orientation tels qu'Henri Piéron (1881-1964), Jean-Maurice Lahy (1872-1943), Henri Laugier (1888-1973) et Julien Fontègues (1879-1944) souhaitent l'ancrer dans ce qu'ils considèrent être une psychologie scientifique qu'ils associent au maniement de données mesurables. S'attachant à définir les conditions les plus propices au repérage des caractéristiques d'un individu, impliquées dans un métier, ils privilégient par conséquent le recours à la psychométrie. Rapidement, l'appréhension de l'orientation s'enrichit des avancées de la psychologie développementale, de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive. Mais la seule prise en compte des découvertes en psychologie ne suffit pas à cerner l'évolution de cette discipline, car les préoccupations sociétales influencent considérablement les questions qu'elles cherchent à traiter. Par exemple, si le manque de main-d'œuvre des périodes d'après-guerre a pu conduire à la volonté d'optimiser les choix des individus, le contexte ultra libéral, marqué par la pénurie d'emploi, renverse actuellement la situation. Recherches et pratiques se focalisent désormais, non pas sur le choix que l'élève doit émettre, mais sur ce qui pourrait lui assurer une capacité à s'orienter, y compris dans son avenir plus éloigné. S'ajoute encore le fait que cette discipline reste sensiblement liée aux réformes successives, propres à chaque pays, bien qu'elles tendent à converger au niveau européen et mondial vers un élargissement du public considéré, une attention plus soutenue portée aux inégalités d'orientation entre les hommes et les femmes, ou encore, une individualisation des parcours.

Depuis les années 50, la conception de l'orientation est principalement éducative, ce qui a conduit à l'élaboration de différents modèles comme la psychopédagogie de l'orientation professionnelle (Léon, 1957), l'Activation

du Développement Vocationnel et Personnel ou ADVP (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974) ou l'approche orientante (Ferré, 2005 ; Pelletier, 2004). Actuellement, cela se traduit tout particulièrement par la volonté de rendre l'élève autonome dans ses prises de décisions en le prémunissant contre les déterminismes psychosociaux, par exemple, les stéréotypes sociaux, sexuels ou ethniques.

La référence à la psychanalyse me conduit toutefois à me démarquer de ces approches. Sans remettre en cause les influences sociales et familiales, je m'intéresse davantage à leurs résonances sur la position subjective. Plutôt que de centrer mon attention sur l'adaptation sociale ou sur le développement de l'autonomie de l'élève, je privilégie la prise en compte de son développement psychique. L'intérêt de la psychanalyse n'est effectivement pas de souligner l'aliénation au social, mais l'aliénation à l'inconscient. Elle nous enseigne que le choix n'est pas seulement une affaire de rationalité et que des enjeux inconscients sont aussi déterminants. C'est à partir de cet angle de vue que je propose d'analyser la place que prend le numérique dans le champ de l'orientation.

Mes réflexions prendront appui sur l'élaboration de mon ancienne pratique de psychologue de l'Éducation nationale dont est issue notamment un travail de doctorat, ainsi que sur la supervision de psychologues de l'Éducation nationale. Toujours en référence à l'approche psychanalytique, ma méthodologie consiste avant tout à confronter dans un dialogue permanent les concepts à la clinique et la clinique aux concepts, afin de promouvoir un enrichissement respectif, inséparable d'une remise en cause renouvelée. Défendant « une heuristique dans une pratique », Roland Gori (1996, p. 231) montre à quel point l'évènement recueilli n'existe pas en dehors du dispositif qui le produit. Dans ce sillage, j'attache une importance particulière au discours, tel qu'il surgit en situation ordinaire *sur le terrain*. L'analyse présentée ici n'est par conséquent pas issue d'un dispositif de recherche sur un outil numérique en particulier dans un contexte défini. Elle porte sur les attentes à l'égard des nouvelles technologies vis-à-vis de l'orientation scolaire et professionnelle, telles qu'elles apparaissent dans le discours institutionnel, et sur leur confrontation aux préoccupations des adolescents, telles qu'elles surgissent en entretien avec eux ou en supervision de professionnels. Cette approche permettra de mettre en évidence certains éléments relatifs à l'imaginaire sur l'orientation scolaire et professionnelle, puis de s'en dégager pour dessiner les contours d'une posture professionnelle recentrée sur les besoins affectifs de l'adolescent.

Présentation préliminaire de l'aide à l'orientation avec le numérique

Dès son origine, la prise en charge de l'orientation scolaire est médiatisée par des outils. Compte tenu du contexte d'apparition de l'orientation que nous avons abordé en introduction, le premier d'entre eux a été le test

psychométrique. Puis, la pratique a intégré différentes ressources documentaires et pédagogiques. L'arrivée de la technologie transforme les précédents supports qui étaient en version papier, mais surtout, multiplie les modalités de médiation, à tel point qu'il serait vain de tenter de chercher à les citer de façon exhaustive. Certaines d'entre-elles proposent un nouvel agencement de l'information (sites ou chaînes TV dédiées à l'orientation, etc.), d'autres introduisent une communication interactive (chats, forums, etc.), des outils de classement, des espaces de travail, ou encore des outils de communication internes. Actuellement, en entretien, le psychologue de l'Éducation nationale utilise principalement des sites d'information et des tests psychométriques partiellement ou totalement numérisés, alors qu'en groupe, tout comme les enseignants, il peut également recourir à des outils plus ludiques comme des quiz, des vidéos ou des jeux interactifs.

Privilégiant des modalités de communication plus interactives au détriment d'une relation en face à face, l'essor du numérique implique de la part du psychologue, de l'enseignant, de l'éducateur ou de tout autre professionnel qui intervient dans ce champ, de s'interroger sur la place grandissante des outils qui s'immiscent dans la relation avec l'adolescent. Pour ce qui concerne plus spécifiquement le numérique, nous pouvons remarquer tout d'abord l'évolution de la représentation du rôle des professionnels qu'il a entraînée. Plus précisément, le déploiement de cet outil fait revenir en force les présupposés des premières approches de l'orientation. C'est ainsi, par exemple, que ressurgit l'idée selon laquelle l'accompagnement à l'orientation consisterait à repérer la correspondance entre les caractéristiques d'un élève et celles d'un métier. D'un côté, des élèves réclament la passation de tests dans l'espoir, comme ils l'énoncent, de « *savoir pour quoi je suis fait* », de « *trouver ma place* » ou encore de « *vérifier pour être sûr de mon choix* ». De l'autre, certains enseignants empruntent des questionnaires en ligne sans nécessairement prendre les précautions liées aux conceptions théoriques sous-jacentes ou à leurs implications méthodologiques. Dans ce cas, le travail sur l'orientation scolaire et professionnelle évacue inévitablement la complexité des processus engagés.

À côté de cette spécificité propre à l'utilisation du numérique dans l'orientation scolaire et professionnelle, nous retrouvons également des problématiques liées plus généralement à l'extension de la technologie dans le domaine social. Sur ce point, R. Gori (2018) a pu souligner que la rupture avec la tradition qu'elle entraîne est non seulement due à la vitesse de diffusion de l'information, mais aussi à la destitution des repères antérieurs et à la raréfaction de la parole qu'elle induit. Son usage peut laisser penser que le monde artificiel paraît plus réel que le monde sensible (La Sagna, 2017). La mystification des nouveaux outils (Leduc, 2017) amenant une distanciation avec le professionnel et avec le public influence directement la définition des missions. Les politiques engagées sur le décrochage scolaire sont de ce point de vue emblématiques des nouvelles pratiques. Les élèves qualifiés de « décrocheurs » sont répertoriés afin qu'une solution concrète

leur soit proposée, mais le recueil de ces données exerce une certaine pression sur les établissements. Poussés par un sentiment d'urgence, ceux-ci risquent de ne plus prendre le temps nécessaire à la compréhension des situations individuelles. Ainsi, un élève a-t-il pu mettre l'ensemble d'une équipe pédagogique en difficulté seulement en désinvestissant sa scolarité. Bien que cette situation puisse paraître courante en établissement scolaire, l'équipe se trouvait démunie face à cet élève qualifié par l'institution « d'ascolaire » car aucune solution rapide ne paraissait envisageable. En soi, le chef d'établissement craignait à la fois l'échec de l'élève et l'échec de son établissement qui ne parvenait pas à le maintenir en classe. De la sorte, cette précipitation laissait peu de place à la prise en compte du vécu de l'élève et à la compréhension de ce qui avait engendré sa situation. Comme dans cet exemple, la pression exercée par la communication sur les résultats chiffrés tend à faire primer les objectifs quantitatifs sur une appréhension qualitative qui impliquerait une écoute plus attentive des adolescents concernés. Cette écoute se trouve ainsi réprimée par la pression institutionnelle, alors qu'elle s'avère déjà en soi difficile pour les professionnels car elle confronte au « hors norme » qui renvoie à sa propre étrangeté (Gavarini et Pirone, 2015).

Enfin, dans le champ de l'orientation, nous retrouvons également des problématiques du numérique relatives à l'environnement éducatif et, tout particulièrement, le fantasme de remplacement du professionnel par la machine (Rinaudo 2015 et 2017a) ainsi que l'espoir de trouver en lui un objet magique (Rinaudo, 2017b). Au fond, cette nouvelle technologie laisse penser que nous pourrions enrayer toutes les difficultés scolaires et ne plus avoir à surmonter les obstacles pour acquérir les apprentissages.

L'orientation virtuelle de l'adolescent

Force est de constater la présence d'une contradiction entre, d'un côté, une offre multipliée d'outils modernes assurant la diffusion de l'information et, de l'autre, une plainte récurrente du manque d'information et du manque d'accompagnement de la part des adolescents qui sont inlassablement insatisfaits et sévèrement critiques. Une récente enquête menée pour le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire le confirme à nouveau (CNESCO, 2018). Malgré la modernité des supports d'information, les adolescents manifestent toujours autant de désintérêt pour les recherches documentaires sur les formations ou sur les métiers. Ce décalage devrait nous inciter à prendre en compte la demande latente derrière la demande manifeste des adolescents, leurs relations avec les professionnels qui se consacrent à l'orientation, ou encore la spécificité du processus adolescent.

Ce n'est pas nécessairement qu'ils soient indifférents à leur orientation à venir, mais plutôt qu'ils souhaitent éviter de s'y confronter. Jean-Jacques Rassial (1996) souligne pourtant que l'adolescence représente un moment

singulier où s'engagent les choix essentiels de la vie, avec le choix de la sexualité, le choix identificatoire et le choix d'une orientation. Ces choix participent à la reconstruction d'un sentiment d'unicité en désignant des traits du sujet et en reconnaissant l'expression de son désir. La déstabilisation introduite par le pubertaire qui ébranle les repères internes (Gutton, 1991) et la réalisation de la vacuité du savoir des adultes que cet auteur qualifie de « panne de l'Autre » (Rassial, 1996, p. 73), laissent en effet le sujet adolescent dépourvu de ce qui lui assurait un sentiment d'identité. C'est pourquoi, choisir son orientation peut venir s'articuler à l'*opération adolescente* qui consiste à valider ou à invalider la première opération inhérente à l'Œdipe (Rassial, 1996). D'où, quelquefois, l'impression selon l'expression d'un élève, de devoir « *choisir sa vie* ». Or, l'engagement de ce travail psychique s'avère souvent troublant car il implique le repérage de son désir, comme pour une jeune fille qui, lors d'une séance de recherches d'information, expliqua que si elle ne savait pas comment s'y prendre pour faire des recherches sur les supports présentés, c'était finalement parce qu'elle ne savait pas ce qu'elle voulait. Ce repérage du désir peut être une source d'inquiétude en interrogeant la place du désir en tant que telle puisque cette place se révèle paradoxale. En effet, le désir est central, mais dangereux. Il est central parce qu'il procure l'élan vital et sert de boussole pour s'orienter. Néanmoins, sa nature chaotique le rend dangereux, aliénant et même subversif (Lacan, 1956-1957/1998). Dans ces conditions, devoir indiquer la nature de son désir peut effectivement mettre un adolescent en difficulté. Si bien, que chercher à repousser la réponse prémunit de la responsabilité du choix. C'est la raison pour laquelle, les demandes d'entretien d'orientation sont assez peu spontanément émises par les adolescents, mais sont plutôt impulsées par l'équipe éducative et, plus généralement, par la temporalité du système scolaire.

Il faut dire que les paliers d'orientation qui marquent le rythme de l'institution scolaire, notamment en 3e et en terminale, imposent à l'adolescent de faire des choix à des périodes bien définies, sans qu'il y soit nécessairement prêt. Dans ce sens, François Dubet (1997) dénonce l'existence d'une injonction au choix. Sauf que, comme le précise Patrick Roux (1999), ces paliers représentent une étape symbolique qui engage la position subjective dans la mesure où l'adolescent est convoqué à dire quelle est la nature de son désir, le choix d'orientation renvoyant au désir inconscient. De ce point de vue, ces paliers peuvent par conséquent soutenir le travail psychique induit par le pubertaire.

Une fois la démarche amorcée, l'information recueillie sur internet pourra nourrir l'imaginaire des élèves en leur offrant l'occasion de s'envisager en tant qu'adulte dans le monde professionnel. Serge Tisseron (2013) pense que ces nouvelles ressources représentent une opportunité intéressante pour la construction de l'adolescent parce qu'elles contribuent à modifier ses représentations de lui-même. Aussi définit-il la notion de virtuel psychique. Distinct des images mentales ou de notre vie imaginaire, celui-ci est

constitué des attentes et des idées qui construisent le regard que nous nous faisons de la réalité et qui nous permettent d'anticiper nos actes avant de les émettre dans la réalité. Ce virtuel psychique correspond à une donnée de l'être humain indépendante de l'invention du numérique. L'apparition du virtuel numérique serait même, selon cet auteur, liée à ce virtuel psychique qui nous est propre. Pour autant, cette notion rend explicite la manière dont les nouveaux moyens de communication technologique peuvent favoriser la rencontre avec le monde réel en tenant cette fonction de virtuel psychique.

Comme le remarque encore S. Tisseron (*Id.*), une des préoccupations majeures de l'adolescent consiste à préparer son avenir sans toutefois pouvoir faire l'expérience de la réalité. Cette expérience lui serait cependant nécessaire pour affiner sa représentation de lui-même. Surfer sur internet pour recueillir des informations, regarder des vidéos sur des métiers, consulter des forums de discussion sur des formations ou sur des professions peut néanmoins préparer l'adolescent à l'avenir en lui donnant accès à un espace intermédiaire. Les informations ou les vidéos visionnées lui fournissent par conséquent des repères précieux. Elles favorisent la construction de sa représentation dans l'avenir à travers le choix éventuel d'une voie donnée, sans toutefois le confronter à la réalité. De la sorte, il ne passe pas directement du monde tel qu'il se l'imagine au monde réel, mais peut donner une consistance plus matérialisée à ses fantasmagories et se représenter son futur pour s'y préparer. À l'instar de l'espace transitionnel nécessaire à l'enfant conceptualisé par Winnicott (1975), avec cet espace intermédiaire, l'adolescent peut se projeter dans l'avenir en mettant en scène ses désirs tout en se préservant de la réalité extérieure. Les informations recueillies et les échanges sur les chats ou sur les forums restent pondérés, non frontaux, hors d'un corps à corps, voire anonymes. L'adolescent peut y expérimenter différentes situations, différentes façons d'être adulte. En utilisant ces ressources, il interroge ce qui pourrait le définir alors que, comme nous l'avons vu plus haut, la question du « qui-suis-je » est cruciale à cette période de la vie. Cet espace lui donne la possibilité non seulement de se projeter dans l'avenir, mais de rester pour un temps encore indécis, étant donné que le projet expérimenté par le numérique soutient sa construction tout en le préservant des risques de la fixité d'une réalisation concrète. L'adolescent peut également envisager de multiples possibilités de traiter son désir, soit en l'assumant avec des activités qui sont en accord avec lui, soit, au contraire, en ne le prenant pas en compte, ou en s'en détournant. Diverses positions peuvent effectivement écarter cette prise en compte du désir ou dédouaner de la responsabilité à l'égard de son désir, comme le fait de laisser ses parents et ses enseignants choisir à sa place, ou de s'engager vers des activités qui brident la créativité personnelle.

En somme, l'utilisation des outils numériques ouvre la possibilité d'engager une élaboration psychique qui garantit ce que Pierra Aulagnier qualifie de « permanence identificatoire » (1989, p. 192) en procurant une fiabilité

identitaire et en orientant ses investissements à venir. Cette élaboration s'articule avec la nécessité qu'éprouve l'adolescent de se réapproprier son image. Or, si l'image fait écho à la quête d'idéal – comme le montre Lacan en définissant le stade du miroir –, c'est à partir de l'image de son corps reconnu dans le miroir que l'enfant avait pu initier le jeu des identifications. Ce mouvement essentiel soutient le passage de l'identification à son image à l'identification à ses semblables. L'adolescent pourra se réapproprier l'identification spéculaire pour lui donner une autre consistance (Rassial, 1996). Cependant, comme dans l'enfance, la reconnaissance de son unité à travers son image ne se suffit pas à elle-même puisqu'elle dépend encore de son authentification par l'Autre. Par conséquent, malgré la distanciation, l'anonymat et un certain caractère protecteur, le recours au numérique trouve ici une première limite.

L'offre de savoir sur l'orientation

Plus accessible, plus rapide, plus fluide, plus fiable ou encore plus précise, l'information offerte par internet est sans précédent. La reconnaissance de ces bénéfices ne doit pas pour autant nous épargner de mesurer ses répercussions psychiques sur la façon de s'orienter. Nous devons prendre la mesure du fait que l'immédiateté, l'étendue et la prolifération de connaissances diffusées sur la toile peuvent laisser penser que toute sorte de savoir est désormais accessible par le numérique, y compris celui qui concerne les questions très personnelles. Le fait que le savoir absolu soit imaginativement atteignable n'est pas sans conséquence sur la façon d'appréhender l'orientation. C'est ainsi que la toute-puissance apparente du numérique renforce la propension à vouloir maîtriser son parcours. De nombreux élèves, souvent de bons élèves qui sont restés dans des filières scientifiques susceptibles d'ouvrir le champ des possibles, émettent leur première demande en formulant : « *j'ai besoin de savoir tout ce qu'il est possible de faire après mon bac* ». La maîtrise du savoir technique semble laisser espérer qu'il est possible d'échapper aux questionnements plus intimes relatifs à ses choix personnels pour son avenir et au sentiment de perte de contrôle qui fait écho à la perte de contrôle infligée par les transformations corporelles.

Si le numérique donne l'illusion de pouvoir accéder au savoir absolu, il laisse penser que, pour atteindre ce savoir, il suffit de maîtriser l'outil. Par conséquent, cette supposée omniscience de la machine vient troubler le rapport entre l'adolescent ou le professionnel et, de fait, les déclinaisons du transfert. Face aux adolescents qui manient souvent plus facilement les nouvelles technologies que leurs aînés, le professionnel de l'orientation – ou le membre de l'équipe éducative – qui accompagne l'adolescent pour construire son projet peut paraître comme celui qui ne possède pas le savoir. Aussi, l'engagement d'une relation transférentielle susceptible d'amener à reposer la question de l'orientation en d'autres termes, c'est-à-dire en la

ramenant du côté de la scène inconsciente, peut en être affecté. Le professionnel paraît d'emblée non pas comme « le sujet supposé savoir » propice à instaurer un transfert qui soutient l'investigation de l'inconscient (Lacan, 1963-1964/1973), mais comme non sachant. Dès lors, il peut difficilement promouvoir une demande de savoir sur ce qui motive sa conduite ou sur ce qui pourrait inconsciemment motiver ses choix. L'adulte déchu rencontré à l'adolescence est dépossédé plus que jamais du savoir, y compris le professionnel, ce qui confronte plus radicalement l'adolescent au manque de l'Autre.

Le net, supposé savoir, ne fournit qu'un savoir impersonnel, risquant de renforcer la prédominance de la préoccupation de l'information au détriment de l'intérêt pour le fonctionnement psychique. L'information, selon l'expression de R. Gori (2018, p. 48), « prend le pas sur la parole ». Les informations objectives, quelquefois aseptisées, souvent anonymes, sont déshumanisées. De plus, elles restent difficiles à organiser puisqu'il n'est pas toujours aisé de différencier les sites officiels des sites privés qui présentent des formations à leur avantage, en jouant par exemple sur la confusion des termes ; ou encore, de distinguer les informations objectives des annonces publicitaires. La multiplication des supports complexifie encore le travail de catégorisation alors que, finalement, malgré le flux gigantesque d'opportunités de parcours qui peuvent être trouvées avec les nouveaux outils de communication, très peu resteront accessibles pour la situation spécifique d'un élève.

Le travail d'organisation des informations n'est pas un pur acte cognitif, mais il renvoie à une appropriation personnelle des éléments recueillis. Aussi nombreuses soient-elles, ces informations devront être mises en relation avec une histoire personnelle, avec une image de soi ou avec les identifications passées et présentes établies avec des membres de l'environnement. Face à cette multitude de ressources documentaires et de témoignages anonymes, le sujet devra composer son propre projet. Éric Laurent précise que « savoir, c'est savoir organiser des parcours, organiser de nouvelles grandes routes. Ce n'est pas se noyer dans le sens commun et l'accumulation ordinaire » (Laurent, 2017, p. 14). Le savoir qui soutient seulement la rationalité se révèle quant à lui être un savoir sans sujet, remarque Gilles Chatenay (2017). Cette éviction du sujet est telle que ce qui en fait son fondement, la vie inconsciente, est elle-même évacuée. Le travail de mémoire, considéré comme le refoulement qui ressurgit, ne paraît plus possible. En effet, comme le précise R. Gori, la mémoire au sens psychanalytique se différencie de l'aptitude à se souvenir, mais renvoie aux transformations et aux actualisations de l'inconscient. Elle correspond à « ce qui a été oublié, voire ce qui n'a jamais été conscient et s'est inscrit comme empreintes, traces mnésiques, échos d'une jouissance à jamais inaccessible » (Gori, 2003, p. 101). Cependant, la mise en place de supports dématérialisés comme *Folio* – une application numérique mise en œuvre notamment pour soutenir le dispositif *Parcours avenir* au collège – incite à

garder les traces des démarches passées. Cet archivage des projets passés depuis les premières classes du collège tend à ramener l'élève sur le chemin de la rationalité avec l'idée qu'un lien logique entre les différents projets doit exister. Selon ce principe, la succession de projets variés paraît incohérente, ce qui ne tient pas compte de la logique inconsciente.

La prédominance de la rationalité – associée à un intérêt marqué pour les statistiques facilitées par les ressources numériques – façonne les demandes adressées aux professionnels et induit un risque de forger une politique gestionnaire de l'orientation. Mais, pour les professionnels, l'éviction du sujet entraîne souvent des répercussions douloureuses. Leur sentiment d'impuissance se trouve renforcé étant donné que leurs préoccupations quotidiennes liées aux manifestations de l'inconscient sont peu prises en considération. Les supervisions de psychologues de l'Éducation nationale montrent ainsi leurs prises de conscience du risque psychique inhérent à la réification de l'élève, considéré non plus comme un sujet singulier, mais comme un objet de statistiques. La réduction du sujet à sa position à l'égard de la norme sociale, qu'il soit élève ou « décrocheur », participe à cette religion du chiffre (Del Volgo et Gori, 2010, p. 51) qui évite de faire face aux réalités des situations individuelles. L'intolérance à la frustration de l'adolescent semble trouver ici son corollaire dans la difficulté de l'institution à proposer des dispositifs pour accueillir la souffrance psychique.

L'ignorance de la désorientation

Les textes et les documents officiels laissent penser que la diffusion de nouveaux outils peut rendre la recherche d'orientation attrayante. En développant une technique « ergonomique et accessible », selon les termes de la circulaire de rentrée de 2015 (BOEN, 2015), la prise d'information se trouve effectivement extrêmement simplifiée. De cette façon, les repères externes, la connaissance de soi et les représentations sociales sur les métiers font l'objet d'une attention particulière. À leur appui, la vision éducative, telle que nous l'avons présentée plus haut, se resserre actuellement autour d'une vision pédagogique de l'orientation qui vise à développer les compétences susceptibles d'être en jeu. L'importance accordée à la notion de compétence apparaît depuis déjà plusieurs années dans les textes officiels, par exemple avec le *Parcours Avenir* (JO, 2015) ou l'*Accompagnement personnalisé* (BOEN, 2011) ou dans les ressources fournies par le ministère sur l'accompagnement à l'orientation. Un récent rapport officiel sur l'orientation (Charvet, 2019) propose de développer encore la compétence à s'orienter par le présentiel et par le numérique. Ce rapport précise ce qu'il entend à travers la notion de « compétence à s'orienter » en lui associant « connaissances de soi, de son identité, stratégies d'apprentissage, développement des compétences sociales, capacité de recherche d'information sur les métiers et les formations, capacité de prise de décision » (*Id.*, p. 6). Ainsi, cette appréhension restreint

les étapes qui mènent au choix d'orientation au registre cognitif et psychosocial. Un tel point de vue éducatif et pédagogique sur l'orientation conduit à ce que les missions consacrées à l'orientation s'élargissent de plus en plus aux enseignants et aux Conseillers Principaux d'Éducation. Les activités des psychologues de l'Éducation nationale tendent, quant à elles, à se concentrer sur les situations qualifiées de « problématiques » ou au suivi d'élèves « en situation de handicap » (*Id.*, p. 68). Au regard des attentes à l'égard du numérique, les Centres d'Information et d'Orientation, envisagés moins comme des espaces d'écoute que comme des centres détenteurs d'information, perdent de leur crédibilité, entraînant de facto de nombreuses fermetures.

Le surinvestissement de la technique de communication tire sa source de cette propension à oublier la réalité psychique « quitte à entraver sa créativité et à compromettre la fonction de révélation de la parole » (Gori, 2018, p. 48). Il conduit à une limitation de la parole qui isole les adolescents, pour certains jusqu'au moment du choix d'orientation validé sur une application. L'appauvrissement d'occasions pour l'adolescent de mettre en mots son ressenti révèle la mise à l'écart du psychique par le traitement institutionnel. Plutôt que de laisser se déployer l'expression du désarroi ou, au contraire, de laisser s'exprimer les espoirs attendus afin de soutenir leur élaboration, l'institution montre son impatience à trouver des solutions accessibles. Or, seule l'élaboration du vécu permet de traiter la question de la désorientation et d'offrir une occasion pour y articuler le travail psychique propre à l'adolescence (Méloni, 2014). Cette mise à l'écart d'une offre de parole aboutit à ce qui est désormais qualifié par les professionnels en supervision de « choix par zappings » de plus en plus nombreux. Les adolescents se retranchent derrière un choix qui correspond davantage à un passage à l'acte qu'à l'affirmation d'un choix de position sociale qui promeut une position subjective.

Cette perception de l'orientation laisse peu de place à une prise en compte des problématiques psychiques de l'adolescent qui éprouve des difficultés particulières à se déterminer. La demande sociale adressée aux adolescents de définir leurs choix peut effectivement être déstabilisante pour eux tandis que, comme nous l'avons vu, à cette période de la vie, le sujet manque de repères internes compte tenu de la déstabilisation, à la suite des bouleversements de la puberté, de l'équilibre instauré dans l'enfance. Si la question de l'orientation paraît ordinaire – puisqu'elle concerne l'ensemble des adolescents –, elle correspond pourtant à une étape potentiellement fondatrice pour le devenir psychique du sujet. De ce point de vue, la façon de traiter l'orientation, c'est-à-dire le cheminement de sa question, importe plus que le choix émis en tant que tel (Méloni, 2016). En incitant à prendre davantage d'informations, le numérique peut en partie soutenir le travail de construction de l'image de soi, mais il reste impuissant devant le travail psychique engagé pour ordonner son désir, en déterminant les motifs de son histoire, en organisant ses mobiles et en assumant la prise en compte de

son désir dans son aliénation à l'Autre. Ce cheminement consiste en une construction psychique qui vise à trouver une solution pour s'affirmer en son nom propre, tout en assumant la part d'aliénation au symbolique, et même la part de non sens qui nous fonde. Il peut alors aboutir à la construction d'un sinthome défini par Lacan comme un nouage des trois instances, le réel, l'imaginaire et le symbolique, qui correspond à une construction propre à chacun (Lacan, 1975-1976/2005).

C'est la raison pour laquelle, pour s'orienter ou pour s'engager dans le monde social qui l'attend, l'adolescent paraît non seulement chercher un savoir sur le fonctionnement social, mais plus encore un savoir sur soi. Cette quête ne se limite pas à l'acquisition de connaissances sur soi. Elle renvoie à une élaboration psychique qui tient compte de différentes dimensions. Tout d'abord, ce peut être l'occasion d'évoquer ses choix passés, ses contraintes, ou ses repères identificatoires afin d'articuler son passé avec son présent et son avenir. En retrouvant de la continuité dans son histoire, il pourra se reconstruire un passé (Aulagnier, 1989). En parlant de son projet et des choix à émettre avec un interlocuteur disponible, le sujet adolescent pourra également affirmer la place qu'il souhaite occuper, celle qu'il pense pouvoir prendre, et même celle qu'il pense devoir prendre. De cette façon, il pourra se sentir reconnu. En engageant une relation, l'entretien formel et informel avec un professionnel de l'orientation ou un membre de la communauté éducative peut servir d'étayage pour faciliter ce cheminement, ce que le numérique seul ne peut pas fournir.

Par ailleurs, l'idée de satisfaire son désir dans une activité professionnelle mène à la confrontation à l'impossible accès à la jouissance (Méloni et Petit, 2016). En d'autres termes, le choix d'orientation met face au réel sur lequel Lacan a insisté dans ses derniers enseignements dans les années 1970. En soulevant la question de ce qu'il désire, c'est-à-dire en l'amenant à rendre compte de sa position subjective, la demande sociale d'émettre un choix d'orientation renvoie par conséquent à la division subjective, puisque aucun signifiant ne suffit pour dire pleinement qui nous sommes, qu'aucun savoir ne peut y répondre. Avec l'orientation, l'adolescent peut donc rencontrer l'irreprésentable, c'est-à-dire l'impossible à dire sur soi.

La volonté de maîtrise par le numérique, à laquelle se combinent des propositions de supports ludiques et attractifs, exclut le traitement de cette confrontation au réel lors de ce temps fondamental du choix d'orientation. La dédramatisation qui cherche à rassurer les élèves ne laisse pas les adolescents s'exprimer sur ce passage symbolique alors qu'ils doivent changer de position. Pourtant, leur écoute laisse percevoir que l'angoisse suscitée par le choix d'orientation peut être mêlée au sentiment de devoir s'éloigner de l'insouciance du monde ludique de l'enfance, ainsi que de la reconnaissance de la vacuité de la promesse œdipienne, laissant penser que la pleine jouissance serait accessible dans le futur. Certains expriment notamment leur réticence à entrer dans « le monde du travail » en raison des sacrifices qu'ils devront y faire. À cet égard, leurs observations de leur

entourage leur enseignent que le travail représente un espace de contrainte, même si dans le meilleur des cas il procure de la satisfaction. Un élève de seconde générale pour lequel l'équipe éducative lui demandait fermement de trouver une voie professionnelle en raison de son très faible niveau scolaire me le dit spontanément en ces termes : « *Maintenant, ce n'est plus du jeu, je passe aux choses sérieuses* ».

Face à l'ampleur du travail psychique qui les attend, les adolescents peuvent trouver une échappatoire avec les écrans qui offre un espace récréatif. À une période où les supports technologiques étaient beaucoup moins développés, Lacan considérait en 1975 (Lacan, 2005, p. 94) que « le gadget » ne se préoccupe pas de l'essentiel, mais qu'il est avant tout un divertissement. Cette remarque corrobore les observations plus récentes de S. Tisseron (2013) selon lesquelles les adolescents s'emparent des ressources numériques avant tout pour se divertir, comme dans une cour de récréation. Si bien qu'il paraît vain de trop attendre des nouvelles technologies pour accompagner l'orientation des adolescents. À trop vouloir rendre les supports d'orientation ludiques, le risque encouru consiste à en oublier que l'orientation n'est pas un jeu pour les adolescents. Une posture professionnelle – en l'occurrence celle de l'éducateur, de l'enseignant ou du psychologue – doit tenir compte à la fois de ce besoin d'élaboration psychique de l'adolescent et de sa propension à chercher à s'en détourner en se divertissant (Chapelier, 2005). Elle ne doit pas s'associer à cette dernière, mais permettre d'assurer une fonction symbolique qui engage et soutienne la confrontation de l'adolescent au réel. De cette façon pourra se poursuivre ce qui s'était joué au sein de la famille avec l'expérience de la séparation de la mère engendrée par la fonction paternelle. C'est pourquoi les attentes adressées par l'institution à l'égard de l'utilisation du numérique dans le champ de l'orientation paraissent être en contradiction avec cette nécessité de travail psychique. L'adulte ou l'institution qui rendent cette question forclosée en limitant le choix d'orientation à l'acquisition de connaissances sur l'environnement social et à l'acquisition de compétences cognitives ou sociales, évitent la confrontation aux préoccupations très personnelles de l'adolescent, comme si eux-mêmes ne voulaient rien en savoir.

Conclusion

Parer à l'évacuation de la parole ou à l'évacuation du transfert et du contre-transfert me semble être devenu un des points essentiels de l'accompagnement de l'orientation de la société numérisée, ceci afin d'éviter que la surconnexion numérique déconnecte de sa propre intimité. Le soutien des adolescents au moment des projets et des choix d'orientation doit pouvoir tenir compte des différentes étapes de leur cheminement. Ainsi, avec le rêve contenu dans le projet, le sujet peut consolider ses repères internes et valoriser son narcissisme fragilisé, alors que le choix risque de

mettre face à l'inaccessibilité de la plénitude. Il confronte au réel que le numérique, encore une fois, ne peut pas soutenir en tant que tel.

Winnicott (1962) soutient que les adolescents ne souhaitent pas être compris, mais l'adulte, éducateur ou psychologue, n'en tient pas moins une responsabilité pour ne pas mésuser du numérique en renvoyant l'adolescent devant un écran qui court-circuite sa parole ; au contraire, il doit pouvoir le laisser dire comment il en use et exprimer ce qu'il ressent. Plutôt que de se considérer comme un technicien de l'orientation, il doit pouvoir offrir un espace pour laisser s'élaborer l'autonomie. Aussi, resterait-il encore à définir plus précisément les spécificités de chacune des fonctions, celle de l'éducateur, de l'enseignant ou du psychologue de l'orientation, et de leurs recours respectifs aux nouvelles technologies dans le champ de l'orientation.

Plus qu'une simple évolution des pratiques, les nouvelles appréhensions de l'orientation par le numérique paraissent révélatrices des nouvelles modalités de lien social soumis au discours capitaliste tel que Lacan a pu le définir (Lacan, 1974). La technique toujours plus performante laisse en effet croire en une maîtrise sur l'avenir, refusant le malaise propre à la civilisation lié au fait que ses contraintes imposent un renoncement. L'espoir de combler les désirs et d'éviter les difficultés relatives à l'aliénation du choix paraît être à son comble. Pour autant, c'est au prix d'une réduction du sujet adolescent à un élève potentiel futur acteur socio-économique, sans lui reconnaître la singularité de son histoire passée et à venir. De la sorte, l'appréhension de la question de l'orientation reste prisonnière d'une vision faussée, selon laquelle le bon choix peut aboutir à une pleine satisfaction dans son activité professionnelle. Cette vision reste finalement conforme à un mouvement plus général de notre société contemporaine qui associe l'évolution de la science et de la technologie à une promesse d'accès illimité au savoir et à une jouissance sans faille. Un certain nombre d'auteurs dénoncent désormais ses effets au sein de l'institution scolaire (notamment Bellangé, 2007 et 2014 ; Sauret, 2011 et 2017). De même, situer et relativiser l'usage du numérique dans le champ de l'orientation afin de façonner la posture professionnelle auprès des adolescents correspond à présent à une nécessité dans notre monde contemporain.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. Exposé théorique. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, 191-221.
- Bellangé, V. (2007). À consommer avec modération. *La revue lacanienne*, 3(3), 22-26.
- Bellangé, V. (2014). Une institution peut-elle encore faire figure d'autorité ? Dans C. Rey (dir.), *Quelle autorité pour nos enfants* (p. 219-235). Toulouse : Érès.
- BOEN (2011). Circulaire n°2011-118 du 27-7-2011.
- BOEN (2015). Circulaire n°2015-085 du 3-6-2015.
- Chapelier, J.-B. (2005). « La grande illusion » : fête et processus groupaux. *Adolescence*, 53 (3), 695-708.

- Charvet, P. (2019). *Refonder l'orientation. Un enjeu État-régions*. Récupéré sur le site du Ministère de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/cid143302/refonder-l-orientation-un-enjeu-etat-regions.html>
- Chatenay, G. (2017). Internet, supposé savoir sans sujet. *La Cause Du Désir*, 97(3), 41-45.
- CNESCO. (2018). *Comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité ? Dossier de synthèse*. Récupéré sur le site du CNESCO : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_Orientation_Dossier_synthese.pdf
- Del Volgo, M.-J. et Gori, R. (2010). Résister à la société de la norme et de l'évaluation. *Connexions*, 94(2), 49-60.
- Dubet, F. (1997). *Écoles, familles, le malentendu*. Paris : Textuel.
- Ferré, S. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Paris : Éditions Qui plus est.
- Gavarini, L. et Pirone, I. (2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 20(2), 113-126.
- Gori, R. (1996). *La preuve par la parole*. Paris : PUF.
- Gori, R. (2003). La mémoire freudienne : se rappeler sans se souvenir. *Cliniques méditerranéennes*, 67 (1), 100-108.
- Gori, R. (2018). Tous connectés, tous désolés. *Cliniques méditerranéennes*, 98(2), 47-65.
- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF.
- JO (2015). Arrêté du 1-7-2015.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1963-1964.)
- Lacan, J. (1974). *Télévision*, Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1998). *Le séminaire, Livre IV, La relation d'objet*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1956-1957.)
- Lacan, J. (2005). *Le séminaire, Livre XXIII, Le sinthome*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1975-1976.)
- Lacan, J. (2005). *Le triomphe de la religion. Précédé de Discours aux catholiques*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1975.)
- La Sagna, P. (2017). Le cyber et le réel de la vie. *La Cause Du Désir*, 97(3), 153-158.
- Leduc, C. (2017). Préambules à une clinique du réseau. *La Cause Du Désir*, 97(3), 72-76.
- Laurent, É. (2017). Jouir d'internet. *La Cause Du Désir*, 97(3), 11-21.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : PUF.
- Méloni, D. (2014). *Les déterminants psychiques des choix d'orientation professionnelle* (thèse de doctorat non publiée). Université d'Aix-Marseille.
- Méloni, D. (2016). A escolha de uma orientação vocacional: uma oportunidade de trabalho psíquico para o adolescente → [Le choix d'une orientation professionnelle : une occasion de travail psychique à point nommé pour l'adolescent]. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19(4), 647-662.
- Méloni, D. et Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy*, 15, 59-71.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Septembre Éditeur.
- Pelletier, D., Noiseux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle : approche opératoire*. Toronto : Mac Graw-Hill.
- Rassial, J.J. (1996). *Le Passage adolescent*. Toulouse : Érès.

- Rinaudo, J.L. (2015). Être à l'école numérique aujourd'hui. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 103-112.
- Rinaudo, J.L. (2017a). Les robots vont en cours. *Le Carnet PSY*, 204(1), 42-45.
- Rinaudo, J.L. (2007b). Des ordinateurs à bonne distance. *Empan*, 66(2), 133-137.
- Roux, P. (1999). Le malaise dans l'école. *Questions d'orientation*. 62(1), 75-84.
- Sauret, M-J. (2011). Les métiers de la clinique devant le libéralisme. *Questions d'orientation*, 3(74), 53-65.
- Sauret, M-J. (2017). *La bataille politique de l'enfant*. Paris : Érès,
- Tisseron, S. (2013). *Subjectivation et empathie dans les mondes numériques*. Paris : Dunod.
- Winnicott, D-W. (1962). L'adolescence. Affres de l'exploration à travers le « pot au noir ». Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 398-408). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Dominique Méloni

Université de Picardie Jules Verne

Pour citer ce texte :

Meloni, D. (2019). L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel. *Cliopsy*, 22, 15-29.