

Formation au Coaching scolaire et de jeunes

Coaching d'Orientation

Module 4

Accompagner le jeune vers un projet inspirant et mobilisant



Thomas Chevalis

Table des matières

Introduction.....	3
Coach de jeunes et conseiller d'orientation : deux postures distinctes	3
Le jeune comme véritable client	4
Chapitre 1 — Cadre théorique et conceptuel.....	4
1.1 L'orientation comme processus : du modèle prescriptif au Life Design	4
1.2 La maturité vocationnelle : une grille de lecture pour le praticien.....	9
1.3 Ce que ces trois cadres changent pour le praticien	10
Chapitre 2 - Le processus de coaching d'orientation	12
Étape 1 — Se connaître	12
Accompagner le jeune dans l'exploration de qui il est.	12
1.1 La connaissance de soi comme terrain de travail, pas comme prérequis	13
1.2 Les intérêts comme première boussole	13
1.3 Les valeurs comme ancrage identitaire	14
1.4 Les compétences comme récit de soi	16
1.5 Posture du coach sur cette dimension : révéler sans prescrire	17
Étape 2 — Connaître le monde	19
Étape 3 – Se projeter	21
Étape 4 — Décider et agir.....	24
Conclusion	25
Bibliographie	27
Annexes.....	29

Introduction

L'orientation est l'une des questions les plus structurantes de la vie d'un jeune. Choisir une option, imaginer un métier, construire un projet d'avenir ... ces démarches mobilisent bien plus que de l'information : elles convoquent l'identité, les valeurs, la confiance en soi et le rapport au monde.

Ce module aborde le coaching d'orientation comme un processus d'accompagnement centré sur la personne. Il s'agit d'aider le jeune à construire un projet réaliste et réalisable, ancré dans ce qu'il est vraiment : ses ressources, ses compétences, ses motivations profondes et ses aspirations. Le processus se déroule en quatre temps : clarification de la situation de départ, exploration des ressources personnelles et du réseau, élaboration d'un projet inspirant, puis planification stratégique et passage à l'action.

Coach de jeunes et conseiller d'orientation : deux postures distinctes

Une question traverse souvent la pratique des professionnels qui accompagnent les jeunes : en quoi le coaching d'orientation se distingue-t-il du conseil en orientation ?

Le conseiller d'orientation occupe la posture de l'expert : il répond à une demande, fournit des informations sur les filières et les débouchés, propose des tests d'aptitudes. Son savoir est au centre. Cette approche a une réelle utilité mais elle comporte un risque : celui de guider le jeune selon des référentiels extérieurs à lui, sans que cela soit nécessairement mobilisateur.

Le coach de jeunes adopte une posture différente : celle de l'accompagnateur d'action et de sens. Il ne donne pas les réponses, il crée les conditions pour que le jeune les trouve. Il travaille sur la personne derrière le projet : l'estime de soi, les croyances, l'alignement entre valeurs et choix, la motivation intrinsèque. Les outils d'exploration (profils d'intérêts, cartographie des compétences, valeurs) ne sont pas utilisés pour prescrire, mais pour révéler. La confrontation au marché du travail vient en appui d'un projet déjà ancré dans l'identité du jeune, et non comme point de départ.

Cette distinction de posture n'est pas simplement théorique. Elle conditionne la qualité de la relation et l'efficacité de l'accompagnement. Un jeune qui se voit orienter vers une filière sans s'être d'abord reconnu dans un projet peut suivre la recommandation sans se l'approprier. Un jeune qui a construit son projet de l'intérieur dispose d'une ressource bien plus robuste face aux obstacles.

Le jeune comme véritable client

Pour que le coaching d'orientation soit pertinent, le jeune doit être un véritable acteur de sa démarche et non simplement envoyé par ses parents ou son école. Cette notion de clientélisation est centrale : même si la demande initiale vient d'un tiers, le jeune doit progressivement s'approprier le processus et formuler ses propres objectifs. Le coach accompagne cette appropriation.

Il convient également de garder à l'esprit que le jeune n'évolue pas en dehors d'un système. Famille, école, groupe de pairs : autant d'environnements dont il ne peut pas s'affranchir facilement, contrairement à un adulte. Le coaching d'orientation intègre donc cette dimension systémique en articulant le projet personnel du jeune avec les réalités de son contexte de vie.

C'est dans cette perspective que s'inscrit ce 4ème module : permettre au coach de tenir ensemble le monde intérieur du jeune et les réalités du monde extérieur, pour accompagner l'émergence d'un projet qui soit à la fois authentique et ancré dans le possible.

Chapitre 1 — Cadre théorique et conceptuel

Ce chapitre présente les fondements théoriques sur lesquels repose la pratique du coaching d'orientation telle qu'elle est développée dans ce module.

1.1 L'orientation comme processus : du modèle prescriptif au Life Design

Pendant la majeure partie du XXe siècle, l'orientation s'est appuyée sur une logique de correspondance (*matching*) : il s'agissait d'identifier les aptitudes et les intérêts d'un individu, puis de les faire correspondre à une profession définie. Ce modèle, hérité des premiers tests psychotechniques et formalisé notamment par Frank Parsons (1909), repose sur une conception relativement statique de l'individu et de l'environnement professionnel.

Face aux mutations profondes du monde du travail, notamment la disparition de nombreux emplois stables et la multiplication des trajectoires non linéaires, des approches développementales ont progressivement remplacé cette logique prescriptive. **L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP)**, formalisée au début des années 1970 par Denis Pelletier, Gilles Noiseux et Charles Bujold à l'Université Laval (Québec), constitue l'une des contributions les plus significatives à ce changement de paradigme.

L'ADVP repose sur une conviction fondamentale : savoir s'orienter n'est pas une aptitude innée, c'est une compétence qui s'apprend et se développe. Elle conçoit l'orientation non comme une décision à prendre en un moment donné, mais comme un processus d'apprentissage continu, ancré dans l'expérience vécue.

Cette approche repose sur trois principes fondateurs :

Le principe expérientiel : on se développe en vivant des expériences. Les expériences passées, présentes et projetées constituent la matière première du processus d'orientation. Une situation expérientielle engage la totalité de la personne : ses perceptions, ses émotions, son imaginaire, son agir. Le vécu seul ne suffit pas : il ne devient ressource qu'à partir du moment où un mouvement de réflexion lui donne sens et intentionnalité.

Le principe heuristique : il s'agit de traiter cognitivement les expériences vécues pour leur donner du sens. La personne est invitée à se poser des questions, formuler des hypothèses, construire de nouvelles expériences permettant de les vérifier ou de les invalider.

Le principe de développement du pouvoir d'agir : une démarche expérientielle et éducative d'orientation a pour finalité de permettre à la personne d'acquérir un pouvoir sur sa vie, ce que Denis Pelletier nomme le *pouvoir personnel*, par opposition au pouvoir de l'environnement. Ce principe rejoint directement la notion d'empowerment développée par Yann Le Bossé (2003) : la capacité concrète d'une personne à exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elle.

Ces trois principes s'articulent autour d'une **séquence opératoire en quatre étapes**, correspondant chacune à un mode de pensée dominant et à des habiletés spécifiques à développer :

1. **Explorer** (pensée divergente et créatrice) : phase d'ouverture et d'élargissement du champ des possibles. Le jeune prend contact avec la diversité du monde professionnel et de ses propres ressources, dans un mode d'investigation affectif et sensoriel. Les attitudes mobilisées sont la curiosité, l'imagination, la capacité à formuler des hypothèses.
2. **Cristalliser** (pensée conceptuelle et catégorielle) : phase d'intégration et de structuration. Les expériences explorées sont organisées, regroupées, nommées. La tonalité dominante bascule de l'affectif vers le réflexif. Le jeune commence à identifier ses préférences durables, ses valeurs, les attributs essentiels présents dans un grand nombre d'expériences. Les attitudes mobilisées sont l'ordre, la cohérence, l'estime de soi.
3. **Spécifier** (pensée évaluative) : phase de hiérarchisation et de décision. À partir de la diversité explorée et conceptualisée, le jeune détermine ce qui est important, désirable et réaliste pour lui. Il confronte rêves et réalités, évalue ses chances, prend position. Les attitudes mobilisées sont le sens critique, la confiance en soi, le goût du risque.

4. **Réaliser** (pensée implicative et concrète) : phase de planification et de passage à l'action. La décision prise, le jeune cherche à la concrétiser : il anticipe les obstacles, élabore des stratégies de substitution, organise les étapes de son projet. Les attitudes mobilisées sont le sens pratique, la détermination, l'ouverture.

Ces quatre étapes ne constituent pas une progression linéaire et définitive. Elles forment une *spirale de développement* : récurrentes tout au long de la vie, elles se réactivent lors de chaque transition professionnelle ou personnelle significative. Les personnes sont naturellement plus à l'aise dans certaines étapes que dans d'autres, c'est précisément pourquoi une démarche éducative de l'orientation doit permettre de s'entraîner à toutes, de l'exploration à la réalisation. L'ADVP est, en ce sens, une invitation permanente à s'inventer.

Le Life Design — un paradigme contemporain

En 2009, Mark Savickas et un collectif international de chercheurs publient dans le *Journal of Vocational Behavior* un texte devenu fondateur : *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*. Traduit en français dès 2010 dans *L'Orientation scolaire et professionnelle* sous le titre *Construire sa vie*, ce texte propose un changement de paradigme complet pour l'accompagnement à l'orientation au XXI^e siècle (Savickas et al., 2010).

Le Life Design se fonde principalement sur deux théories : la théorie de la construction de soi de Jean Guichard (2004, 2007) et la théorie de la construction de carrière de Savickas (2006, 2013). Son ancrage épistémologique est le **constructionnisme social**¹ : les connaissances et l'identité d'un individu sont le produit d'interactions sociales, et le sens est co-construit via la médiation du discours. La carrière cesse ainsi d'être définie comme une suite d'étapes professionnelles ou comme un positionnement sur un marché du travail, elle devient l'expression de qui on est et de la manière dont on veut être dans le monde, se développant naturellement à travers les cycles de stabilité et de changement (Franklin, 2014).

Les cinq présupposés fondamentaux

Le modèle repose sur cinq présupposés relatifs à la personne et à sa vie professionnelle, qui le distinguent radicalement des approches prescriptives antérieures :

1. Des possibilités liées aux contextes. L'individu et son environnement forment une entité unique, complexe et dynamique qui s'auto-organise par des adaptations mutuelles. La carrière n'est pas un

¹ Le constructionnisme social est une approche sociologique et épistémologique affirmant que la réalité, les connaissances et les phénomènes sociaux ne sont pas naturels, mais créés, institutionnalisés et transformés par les interactions humaines, le langage et le contexte historique.

état fixe à atteindre : ce sont des possibilités qui émergent de l'interaction permanente entre la personne et ses contextes de vie. Il n'y a pas de projet préexistant à découvrir, il y a un projet à construire, toujours situé.

2. Des processus dynamiques. La construction de carrière est un processus continu qui évolue tout au long de la vie. Face à la complexité croissante des contextes éducatifs et professionnels, l'aide à l'orientation ne se centre plus sur des perspectives uniques de construction, mais sur le développement de parcours et d'identités plurielles. Les conseillers et coachs doivent travailler sur le *comment faire ?* plutôt que sur le *que faire ?* c'est-à-dire développer des capacités d'action, pas seulement des choix de métiers.

3. Une progression non linéaire. Les trajectoires professionnelles contemporaines sont rarement séquentielles. Elles impliquent des ajustements permanents, des réorientations, des bifurcations. Le projet n'est pas un plan à exécuter : c'est une hypothèse à tester et à affiner. L'individu construit progressivement un sens de soi, une synthèse unificatrice de ses diverses expériences, dans une perspective future provisoirement établie, constitutive de la personne qu'il veut devenir dans le monde où il aspire à vivre (Guichard, 2004).

4. Des perspectives multiples. La carrière doit être envisagée simultanément sous des angles personnels, relationnels et sociétaux. L'aide à l'orientation ne se borne pas au conseil relatif aux décisions : elle s'établit par la co-construction et l'accompagnement des individus dans la construction de leur vie, dans sa complexité globale. L'individu est composé d'un Soi pluriel, différentes formes identitaires subjectives, actuelles, passées ou anticipées et c'est sur ce Soi pluriel que porte le travail d'orientation.

5. Des configurations individuelles. Chaque parcours est unique et ne peut être réduit à des typologies générales. L'évaluation des résultats de l'orientation nécessite de modéliser des configurations individuelles complexes plutôt que de mesurer des variables isolées.

Life Design et monde VUCA : une réponse construite

C'est ici que le Life Design révèle toute sa pertinence contemporaine. Le concept de monde **VUCA**² — Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous — désigne les quatre caractéristiques majeures de nos

² Le terme VUCA est un acronyme anglais composé de quatre mots : **Volatility** (volatilité), **Uncertainty** (incertitude), **Complexity** (complexité), **Ambiguity** (ambiguïté).

Il a été élaboré par l'*United States Army War College* (USAWC) à la fin des années 1980 — période de fin de Guerre froide — pour décrire et analyser la nature des environnements opérationnels auxquels les forces armées américaines devaient désormais faire face (U.S. Army Heritage and Education Center, 2019 ; Whiteman, 1998). La disparition d'un monde bipolaire relativement lisible, structuré autour de deux blocs antagonistes, laissait place à des conflits plus diffus, plus imprévisibles, sans ennemi clairement identifiable ni règles d'engagement stables. Pour penser cette nouvelle réalité, le War College forgea ce cadre conceptuel à quatre dimensions.

Le terme fit ensuite un chemin inattendu : **du champ militaire vers le monde des entreprises et des organisations**, puis vers **les sciences de l'éducation et de l'orientation**. C'est la **révolution digitale** des années 2000-2010, avec ses disruptions économiques, technologiques et sociales accélérées, qui popularisa définitivement le concept dans le monde civil (Robbins, 2018 ; Malaval, 2018). Il devint un raccourci commode pour nommer ce que beaucoup ressentaient sans pouvoir le formuler : vivre et décider dans un monde où les repères traditionnels — la stabilité de l'emploi, la prévisibilité des parcours, la durabilité des organisations — ne tiennent plus.

environnements actuels, marqués par la révolution digitale, les mutations économiques, écologiques et sociales (Canzittu, 2022). Dans ce type de monde, les individus doivent être préparés non plus à choisir une bonne voie, mais à naviguer dans des contextes où les repères changent en permanence.

Face à chaque dimension du monde VUCA, Canzittu (2022) identifie quatre types de réponses que l'aide à l'orientation doit chercher à développer chez les individus :

- Face à la **Volatilité** : développer l'**agilité** : la capacité à s'adapter rapidement aux changements sans perdre le fil de son identité. Dans le Life Design, cela correspond au développement d'une identité suffisamment stable pour être flexible — ni figée dans une définition de soi rigide, ni dissoute dans chaque nouvelle expérience.
- Face à l'**Incertitude** : développer l'accès à l'**information** et la réflexivité : savoir rechercher, sélectionner et interpréter les informations pertinentes pour orienter ses choix. Mais l'information seule ne suffit pas, encore faut-il pouvoir l'intégrer dans une construction de sens personnelle.
- Face à la **Complexité** : développer la capacité de **restructuration** : savoir réorganiser ses représentations face à des situations contradictoires ou ambiguës. Le Life Design y répond par son invitation à travailler sur les formes identitaires subjectives, à relier les expériences passées, présentes et projetées dans une narration cohérente.
- Face à l'**Ambiguïté** : développer la capacité d'**expérimentation** : accepter de tester des hypothèses, d'apprendre par essais et ajustements, sans attendre d'avoir une certitude avant d'agir.

Ce que le Life Design apporte de décisif dans ce cadre, c'est le déplacement de la question centrale de l'orientation : non plus *que faire de ma vie professionnelle ?* mais *par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ?* (Guichard et al., 2017). La question n'est plus seulement vocationnelle : elle est existentielle. Et parce qu'elle est existentielle, elle ne peut recevoir de réponse de l'extérieur : elle doit être construite de l'intérieur, dans la durée, avec accompagnement.

L'aide à l'orientation devient ainsi un processus qui a vocation à s'enclencher le plus tôt possible dans les parcours scolaires, et non à intervenir uniquement aux moments de choix formels (fin de secondaire, fin d'études). L'objectif n'est pas que le jeune se connaisse mieux au sens d'un profil statique, mais qu'il développe une capacité croissante à se construire lui-même, de façon agile, informée, structurée et expérimentale, tout au long de sa vie.

En synthèse

Ces trois cadres de référence, l'ADVP, le Life Design et le modèle VUCA convergent vers une même conception de l'orientation : non plus une décision ponctuelle guidée de l'extérieur, mais un processus

intérieur, continu et expérientiel, par lequel le jeune apprend progressivement à se connaître, à donner sens à son parcours et à agir avec discernement dans un monde incertain.

C'est dans cette triple perspective que s'inscrit la pratique du coaching d'orientation de ce module: accompagner le jeune non pas vers une réponse prête à l'emploi, mais vers une capacité croissante à s'orienter par lui-même, tout au long de sa vie.

1.2 La maturité vocationnelle : une grille de lecture pour le praticien

Les trois cadres présentés dans la section précédente, l'ADVP, le Life Design et la lecture du monde VUCA convergent vers une même question pratique : **comment le coach peut-il évaluer, à un moment donné, où en est le jeune dans son processus de construction ? Comment choisir le bon outil, au bon moment, pour le bon travail ?**

C'est précisément ce que permet la notion de maturité vocationnelle, formalisée par Donald Super (1957) et opérationnalisée par John Crites (1978), puis reprise dans le courant francophone notamment par Pelletier et Marquis (1985). Elle désigne non pas un état à atteindre, mais le degré de développement progressivement acquis par une personne dans sa capacité à construire, choisir et ajuster un projet d'orientation cohérent avec elle-même et son environnement. Ce n'est pas savoir ce qu'on veut faire, c'est être progressivement en mesure de le construire de façon réfléchie et autonome.

Ce concept introduit une précision importante par rapport aux approches développementales présentées plus haut : la maturité vocationnelle n'est pas uniforme. Elle se déploie selon quatre dimensions interdépendantes, qui constituent autant de terrains de travail distincts pour le coach.

Les quatre dimensions de la maturité vocationnelle

La connaissance de soi désigne la capacité du jeune à identifier ses intérêts, ses valeurs, ses compétences et ses limites. C'est la dimension la plus directement liée à l'étape d'Exploration dans l'ADVP, et au travail sur le Soi pluriel dans le Life Design. Un jeune peut avoir une intuition forte de ce qui l'attire sans avoir les mots pour le nommer, ni la distance pour distinguer un intérêt profond d'une attraction passagère.

La connaissance du monde désigne la capacité à se forger une représentation réaliste des filières, des métiers et des conditions effectives du travail. Elle correspond à l'étape de Cristallisation dans l'ADVP ; cette phase où les expériences intérieures commencent à se confronter aux réalités extérieures. Un jeune peut être très avancé sur la connaissance de soi et très peu informé sur le monde professionnel, ou l'inverse.

La capacité à se projeter recouvre la possibilité d'imaginer différents scénarios d'avenir, de se représenter dans des choix possibles, d'accepter que le projet évolue. Elle correspond à l'étape de Spécification dans l'ADVP et à ce que le Life Design nomme la construction d'un sens de soi dans une perspective future provisoirement établie. La projection n'est pas la certitude : c'est la capacité à formuler une hypothèse sur soi-même et à s'y engager provisoirement.

L'autonomie dans la décision désigne la capacité à choisir sans dépendance excessive aux injonctions externes, à argumenter ses choix, à tolérer l'incertitude inhérente à toute décision réelle. C'est l'équivalent vocationnel de ce que l'ADVP nomme le pouvoir personnel, et de ce que la théorie de l'autodétermination, déjà présente dans ce module via les travaux de Deci et Ryan appelle la régulation intégrée : agir par conviction intérieure plutôt que par pression externe.

Autonomie ne signifie pas isolement

Une précision s'impose ici, qui distingue cette lecture d'une approche purement individualiste : l'autonomie décisionnelle n'est pas l'indépendance. Un jeune qui s'appuie sur sa famille, son réseau ou ses pairs pour construire sa décision ne manque pas d'autonomie, à condition que la décision lui appartienne vraiment. Le coaching d'orientation ne travaille pas à isoler le jeune de son système, il travaille à ce que le jeune soit l'auteur de ses choix à l'intérieur de ce système.

Ces quatre dimensions ne progressent pas de façon uniforme ni linéaire. Un jeune peut être très avancé sur la connaissance de soi et très peu structuré sur la projection ; un autre peut avoir une représentation réaliste du monde professionnel mais rester paralysé dès qu'il s'agit de se positionner. C'est précisément cette dissymétrie qui guide le choix du coach : avant de proposer un outil, il cherche à comprendre sur quelle dimension le jeune a besoin d'avancer en priorité.

La maturité vocationnelle n'est donc pas un prérequis au coaching d'orientation, elle en est l'objet dynamique. Ce cadre de lecture traverse l'ensemble des chapitres suivants et des outils présentés dans ce module : il constitue la boussole à partir de laquelle le coach oriente ses choix d'intervention.

1.3 Ce que ces trois cadres changent pour le praticien

L'ADVP, le Life Design et la lecture en monde VUCA ne sont pas trois théories parallèles qu'il suffirait de connaître séparément. Ensemble, ils opèrent un déplacement cohérent et radical dans la manière de concevoir l'orientation et par conséquent, dans la posture du coach qui l'accompagne.

Le premier déplacement est celui du produit vers le processus. L'orientation cesse d'être un résultat à atteindre, un métier à choisir, une filière à intégrer, pour devenir un processus continu d'apprentissage et de construction de soi. Ce processus ne s'arrête pas à la fin des études : il se réactive à chaque transition significative de la vie. Le coach d'orientation ne travaille donc pas à produire une décision ; il travaille à développer chez le jeune une capacité durable à s'orienter par lui-même.

Le deuxième déplacement est celui de l'expert vers l'acteur. Dans les trois approches, l'individu n'est pas l'objet passif d'une orientation faite par d'autres, il en est le sujet actif. L'ADVP développe ce qu'elle nomme le pouvoir personnel ; le Life Design travaille sur la construction d'un Soi pluriel capable de se narrer et de se projeter ; la réponse au monde VUCA passe par le renforcement de l'agilité, de la réflexivité et de la capacité d'expérimentation. Dans les trois cas, l'objectif est le même : que le jeune devienne auteur de son parcours, pas seulement bénéficiaire d'un accompagnement.

Le troisième déplacement est celui du que faire ? vers le comment faire ? C'est la formule de Canzittu (2022), directement inspirée de Savickas : l'aide à l'orientation ne doit pas d'abord répondre à la question du contenu, *quel métier, quelle filière ?* mais à celle du processus : comment ce jeune développe-t-il sa capacité à explorer, décider, agir et ajuster ? La connaissance de soi, la connaissance du monde professionnel, la capacité de décision ne sont pas des objets séparés à traiter successivement, ce sont des dimensions interdépendantes d'un même processus de construction personnelle. C'est ce que la notion de **maturité vocationnelle** permet de lire concrètement en séance : non comme un score à mesurer, mais comme une carte des terrains sur lesquels le jeune a besoin d'avancer.

Ce triptyque a des implications directes pour la posture du coach. Il ne s'agit ni du guide expert qui oriente selon son savoir, ni du simple écoutant qui attend que la réponse émerge d'elle-même. La posture que ces trois cadres appellent est celle de l'accompagnateur d'action et de sens : une posture qui conjugue influence et liberté, qui fait vivre des expériences et aide à les traiter réflexivement, qui co-construit avec le jeune un récit de soi suffisamment ancré pour être stable et suffisamment ouvert pour rester agile.

C'est dans cette posture que se déploie le coaching d'orientation tel qu'il est développé dans ce module et c'est à partir de ces fondements théoriques que les outils, les étapes et les pratiques des chapitres suivants prennent tout leur sens.

Chapitre 2 - Le processus de coaching d'orientation

Quatre étapes pour accompagner le jeune de la connaissance de soi au passage à l'action

Le coaching d'orientation ne s'improvise pas dans l'ordre. Mais il ne suit pas non plus un protocole linéaire que le coach applique de façon identique à chaque jeune. Ce qui structure la pratique, c'est une logique de progression, un fil que le coach tient en tête tout au long de l'accompagnement, même lorsque les séances semblent dispersées ou que le jeune revient en arrière.

Ce fil, c'est celui de la **maturité vocationnelle**. Accompagner un jeune vers un projet d'orientation, c'est l'accompagner progressivement à travers quatre dimensions interdépendantes : apprendre à se connaître, apprendre à connaître le monde, apprendre à se projeter, apprendre à décider. Ces quatre dimensions constituent les quatre étapes du processus présenté dans ce chapitre.

Ces étapes ne se succèdent pas mécaniquement. Un jeune peut avoir besoin de revenir sur sa connaissance de soi après avoir exploré le monde professionnel. Un autre peut entrer directement dans la projection avant même d'avoir clarifié ses valeurs. Le coach utilise ce cadre non comme une marche à suivre, mais comme une carte : elle lui permet à tout moment de situer où en est le jeune, ce qui manque, et vers quoi orienter le prochain pas.

Étape	Dimension MV	Question centrale	Posture du coach
1	Se connaître	Qui est ce jeune — ses intérêts, ses valeurs, ses compétences ?	Révéler sans prescrire
2	Connaître le monde	Quelle représentation a-t-il du monde professionnel ?	Informé sans orienter
3	Se projeter	Peut-il imaginer et formuler des scénarios d'avenir ?	Explorer sans décider à sa place
4	Décider et agir	La décision qui se construit lui appartient-elle vraiment ?	Accompagner sans choisir

Étape 1 — Se connaître

Accompagner le jeune dans l'exploration de qui il est.

La première dimension de la maturité vocationnelle, la **connaissance de soi**, est souvent la première que le coach rencontre dans une séance d'orientation. Elle est aussi, paradoxalement, celle que l'on a le plus tendance à supposer acquise. Un jeune qui arrive avec un projet formulé « je veux faire médecine », « je pense au marketing » semble se connaître. Mais ce projet est-il l'expression de qui il est vraiment, ou le reflet de ce qu'il croit qu'on attend de lui ?

Ce chapitre présente les trois terrains principaux sur lesquels porte le travail de connaissance de soi en coaching d'orientation : les intérêts, les valeurs et les compétences. Ces trois terrains forment un

système interdépendant. Un intérêt qui n'est pas relié à une valeur reste une préférence de surface ; une compétence qui ne résonne pas avec un intérêt risque de rester sous-mobilisée ; une valeur sans compétence pour l'exprimer demeure une aspiration abstraite. Le travail du coach est d'explorer ces trois dimensions en les reliant, jusqu'à ce qu'une cohérence intérieure commence à se dessiner.

1.1 La connaissance de soi comme terrain de travail, pas comme prérequis

Il existe une idée reçue tenace dans l'accompagnement à l'orientation : celle selon laquelle le jeune devrait d'abord « se connaître » avant de pouvoir construire un projet. Cette logique suppose une connaissance de soi préexistante, stable, qu'il suffirait de mettre au jour, comme si le jeune portait en lui une vérité à découvrir, et que le rôle du coach était de l'aider à la trouver.

Cette conception est à la fois inexacte et contre-productive. Inexacte, parce que la connaissance de soi ne précède pas l'expérience, elle en est le produit. On ne se connaît pas avant d'avoir exploré, tenté, échoué, réussi, comparé. C'est par l'expérience vécue et réfléchie que la personne se découvre, non par l'introspection seule. Contre-productive, parce qu'exiger du jeune qu'il « se connaisse » avant d'agir revient à lui demander d'avoir appris à nager avant d'entrer dans l'eau.

La connaissance de soi est donc, dans ce module, un terrain de travail actif, quelque chose qui se construit dans la relation de coaching, à travers des outils, des questions, des expériences et des récits. Elle n'est pas un point de départ acquis : elle est un processus continu, qui s'approfondit à chaque étape du parcours d'orientation.

Cette position a une conséquence directe pour la posture du coach : il n'attend pas que le jeune « sache qui il est » pour avancer. Il crée les conditions pour que cette connaissance émerge et se précise en utilisant des outils d'exploration, en posant des questions qui ouvrent plutôt que ferment, en aidant le jeune à relier ce qu'il vit à ce qu'il est.

1.2 Les intérêts comme première boussole

Les intérêts constituent souvent le premier fil que le coach tire dans une séance d'orientation. Ce qui attire le jeune, ce qui capte son attention, mobilise son énergie, lui donne envie de s'investir est une donnée précieuse. Non pas parce qu'un intérêt suffit à définir un métier, mais parce qu'il révèle quelque chose de la façon dont la personne entre en relation avec le monde.

La nature des intérêts professionnels

Les intérêts professionnels ne sont pas des goûts passagers ni de simples préférences de loisir. Ils désignent des orientations stables de l'attention et de l'énergie vers certains types d'activités, d'environnements ou de relations. Ils se construisent progressivement, au fil des expériences scolaires, familiales, extrascolaires et reflètent à la fois la personnalité du jeune et le monde auquel il a eu accès.

Cette dernière précision est importante : les intérêts ne se développent pas dans le vide. Un jeune qui n'a jamais été exposé à certains domaines, les sciences, les arts, l'entrepreneuriat n'aura pas spontanément développé d'intérêt pour eux, non parce qu'ils ne lui correspondent pas, mais parce qu'il n'a pas encore eu l'occasion de les rencontrer. Le coach tient compte de cette réalité : un profil d'intérêts appauvri peut signaler un manque d'expériences d'exploration bien plus qu'une absence de ressources intérieures.

Le modèle RIASEC

Le cadre conceptuel le plus utilisé pour cartographier les intérêts professionnels est celui développé par John Holland. Il repose sur une hypothèse centrale : les individus tendent à s'épanouir dans des environnements professionnels qui correspondent à leur type de personnalité, et à choisir des activités qui reflètent leurs dispositions dominantes. Holland identifie six types — *Réaliste*, *Investigateur*, *Artistique*, *Social*, *Entreprenant*, *Conventionnel* — organisés en hexagone selon leur degré de proximité ou de tension. La combinaison des deux ou trois types dominants d'une personne constitue son profil d'intérêts.

Ce modèle permet au coach et au jeune de disposer d'un langage commun pour explorer ce qui attire et ce qui repoussent. Il offre aussi une cartographie des environnements professionnels compatibles avec un profil donné, non pour prescrire un métier, mais pour ouvrir des pistes d'exploration concrètes. Le RIASEC reste cependant un outil de départ, pas de conclusion : un profil décrit des tendances à un moment donné, susceptibles d'évoluer avec les expériences, et ne doit jamais être interprété de façon normative.

L'outil Explorama vient compléter cet outil en proposant une entrée par l'image plutôt que par le questionnaire typologique. À partir de photographies d'environnements de travail réels, le jeune identifie ce qui l'attire, ce qui le repoussent, ce qui lui est indifférent sans passer par des catégories abstraites. Utilisé en complément du RIASEC, Explorama permet d'affiner le profil d'intérêts, de le nuancer, et surtout de le rendre plus concret : le jeune ne parle plus de types, il parle d'images, de lieux, de contextes qui lui parlent ou non. C'est particulièrement précieux avec des jeunes qui peinent à s'identifier dans des typologies.

1.3 Les valeurs comme ancrage identitaire

Si les intérêts disent ce qui attire le jeune, les valeurs disent ce qui est important pour lui, ce qu'il ne veut pas sacrifier, ce qui donne sens à ce qu'il fait. Dans le cadre du coaching d'orientation, les valeurs ne sont pas des préférences morales abstraites : ce sont des critères de choix concrets, qui opèrent souvent en silence et qui, lorsqu'ils ne sont pas reconnus, génèrent de l'insatisfaction, de l'hésitation ou de la résistance inexplicite.

La nature et le rôle des valeurs

Une valeur désigne un principe auquel on tient profondément et de façon générale, non une préférence passagère, mais un critère stable qui oriente les choix et les comportements. Nos décisions quotidiennes résultent rarement d'un critère unique : plusieurs valeurs interviennent simultanément, et c'est leur hiérarchie, l'ordre dans lequel on les range, qui détermine le choix final. Deux jeunes qui partagent les mêmes valeurs peuvent ainsi adopter des orientations très différentes, selon la priorité qu'ils accordent à chacune d'elles.

Les valeurs se construisent tôt, façonnées par le contexte culturel, l'éducation reçue et les expériences personnelles. Elles forment un système relativement stable tout au long de la vie, ce qui ne signifie pas qu'elles sont figées, mais qu'elles constituent un ancrage identitaire profond, moins susceptible de fluctuer que les goûts ou les préférences de surface.

Ce qui rend le travail sur les valeurs particulièrement puissant en coaching d'orientation, c'est leur lien direct avec le sens. Une personne qui agit en accord avec ses valeurs a le sentiment d'agir avec justesse, de contribuer, à son échelle, à quelque chose qui compte. C'est cette cohérence intérieure qui génère l'engagement durable : non la motivation externe, non la pression des attentes, mais l'alignement entre ce qu'on fait et ce qu'on est. En orientation, un projet ancré dans les valeurs profondes du jeune n'est pas seulement plus satisfaisant, il est plus robuste face aux obstacles, parce qu'il est porté de l'intérieur.

Le travail du coach consiste donc à aider le jeune à identifier non seulement ses valeurs, mais leur hiérarchie, ce qu'il ne veut pas sacrifier, ce qu'il est prêt à mettre en second, ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas. C'est souvent dans cet exercice de hiérarchisation que les vraies priorités émergent, bien plus clairement que dans les réponses spontanées à la question « qu'est-ce qui compte pour toi ? ».

Le lien avec la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan) apporte un éclairage décisif sur les enjeux du travail sur les valeurs. Elle distingue plusieurs formes de régulation motivationnelle selon que l'action est initiée par pression externe, *régulation contrôlée* ou par conviction intérieure *régulation intégrée*. Un projet d'orientation ancré dans les valeurs profondes du jeune est un projet à régulation intégrée : le jeune agit parce que c'est cohérent avec qui il est, pas parce qu'il y est contraint.

Cette distinction a des implications directes pour la robustesse du projet face aux obstacles. Un jeune dont le projet est aligné sur ses valeurs mobilise une énergie qualitativement différente : il persévère non par obligation, mais par sens. Le travail sur les valeurs n'est donc pas un préalable optionnel, il constitue l'un des fondements les plus solides de la construction d'un projet durable.

1.4 Les compétences comme récit de soi

La troisième composante de la connaissance de soi est la compétence, ce que le jeune sait faire, ce qu'il peut mobiliser, ce qu'il a développé à travers ses expériences. Mais dans le cadre du coaching d'orientation, la compétence n'est pas une liste à dresser ni un bilan à produire : c'est un récit à construire.

Compétences, aptitudes, talents : trois niveaux distincts

Une distinction conceptuelle utile sépare trois niveaux qui sont souvent confondus. Les **aptitudes** désignent les capacités naturelles ou acquises d'une personne, ce qu'elle est capable de faire, indépendamment du contexte. Les **compétences** désignent des aptitudes mobilisées dans une situation précise, avec un résultat observable : *la compétence n'est pas un état, c'est une mise en acte*. Les **talents**, enfin, désignent les compétences qui s'exercent avec une facilité et un plaisir particuliers, celles que la personne mobilise naturellement, souvent sans s'en rendre compte, et qui constituent ses zones de force.

Dans le coaching d'orientation, ces trois niveaux sont utiles à distinguer précisément parce que les jeunes ont tendance à sous-évaluer ce qui leur paraît évident. Ce qui est facile pour eux, ce qu'ils font sans effort apparent est souvent perçu comme banal, « ce que tout le monde fait ». Le travail du coach est de traverser cette banalité apparente pour révéler ce qui constitue en réalité une ressource distinctive.

La construction narrative des compétences

La manière la plus efficace d'explorer les compétences en coaching n'est pas de demander au jeune de lister ce qu'il sait faire. Cette question produit généralement des réponses appauvries, filtrées par la modestie ou l'autocritique. L'approche narrative consiste à inviter le jeune à raconter des expériences de réussite concrètes, aussi modestes soient-elles, puis à extraire de ces récits les compétences effectivement mobilisées.

Ce déplacement, de la liste au récit, produit un double effet. D'une part, il ancre les compétences dans des preuves réelles plutôt que dans des affirmations abstraites, ce qui renforce la confiance du jeune dans ses propres ressources. D'autre part, il construit progressivement un récit de soi compétent : non plus un jeune qui ne sait pas trop ce qu'il vaut, mais un jeune capable de nommer précisément ce qu'il a fait, comment, avec quels effets. Ce récit de soi constitue une ressource de coaching d'une grande puissance, et un pont naturel vers les dimensions suivantes de la maturité vocationnelle.

L'outil « **Mes bons coups** » structure cette exploration narrative : à partir d'une réussite concrète, scolaire, personnelle ou professionnelle, le jeune identifie le sentiment associé, puis remonte vers ce que cela dit de ce qu'il est (qualités, valeurs) et de ce qu'il sait faire (compétences, savoir-faire). Ce mouvement du fait vers la ressource est au cœur de l'approche : ce n'est pas le jeune qui se décrit, c'est son expérience qui parle pour lui.

La ligne de vie et la courbe de vie complètent ce travail en inscrivant les compétences dans une dimension temporelle. En retraçant les moments significatifs de son parcours, les hauts, les bas, les tournants, le jeune identifie non seulement des compétences mobilisées dans des contextes variés, mais aussi des patterns récurrents : ce qui le ressource, ce qui l'épuise, les conditions dans lesquelles il donne le meilleur de lui-même. Ce matériau est particulièrement riche pour alimenter à la fois la connaissance de soi et la réflexion sur l'alignement projet/identité.

1.5 Posture du coach sur cette dimension : révéler sans prescrire

La dimension « connaissance de soi » est celle où le risque de dérive prescriptive est le plus élevé. Les outils d'exploration *profils d'intérêts, cartes de valeurs, inventaires de compétences...* peuvent facilement être utilisés de façon normative : le coach interprète les résultats, tire des conclusions, oriente le jeune vers des filières ou des métiers « correspondant à son profil ». Ce faisant, il reproduit exactement la logique du conseiller d'orientation dont ce module cherche à se distinguer.

La posture du coach sur cette dimension peut se résumer en une formule : **révéler sans prescrire**. Les outils ne produisent pas des réponses, ils produisent des matériaux d'exploration. Un profil RIASEC n'oriente pas le jeune vers un métier : il lui offre un miroir à partir duquel il peut engager une conversation avec lui-même. Un ensemble de valeurs identifiées ne détermine pas un projet : il éclaire les critères à partir desquels le jeune pourra évaluer ses options.

Cette posture implique concrètement que le coach partage les résultats des outils avec le jeune sans les interpréter à sa place. Il accueille les surprises *un profil inattendu, une valeur que le jeune n'aurait pas citée spontanément*, comme des portes d'entrée vers une exploration plus profonde. Il reste attentif aux décalages entre ce que le jeune dit et ce que les outils révèlent, sans les résoudre prématurément : c'est souvent dans ce décalage que se trouve la piste la plus féconde.

Enfin, le coach tient compte du contexte systémique dans lequel le jeune construit sa connaissance de soi. Les intérêts, les valeurs et les compétences ne se développent pas dans le vide : ils sont façonnés par la famille, l'école, le groupe de pairs, les expériences accessibles ou inaccessibles. Un jeune qui dit « je ne sais pas ce que j'aime » n'est pas nécessairement peu mature vocationnellement : il est peut-être simplement un jeune qui n'a pas encore eu l'occasion d'explorer. Le coaching d'orientation crée ces occasions.

En synthèse

La connaissance de soi, première dimension de la maturité vocationnelle, n'est pas un état que le jeune possède ou ne possède pas. C'est un terrain que le coach explore avec lui, à travers trois entrées complémentaires : les intérêts (ce qui attire), les valeurs (ce qui compte) et les compétences (ce que l'on fait avec plaisir et efficacité). Ces trois entrées forment un système : c'est leur convergence qui dessine les contours d'un projet ancré dans l'identité réelle du jeune.

Le travail sur cette dimension prépare directement les deux suivantes : une fois que le jeune commence à se connaître, à nommer ce qui l'attire, à identifier ce qui compte, à reconnaître ce qu'il sait faire, il devient possible de confronter cette connaissance intérieure aux réalités du monde professionnel et d'imaginer comment elle pourrait s'y inscrire.

Outils disponibles sur ce terrain

- **FO-01 : Ma carte de ressources**
- **FO-02 : Ma ligne de vie**
- **FO-03 : Mes bons coups**
- **FO-04 : Exploration des compétences**
- **FO-05 : Exploration des valeurs et finalités**
- **FO-06 : RIASEC**
- **FO-07 : Explorama**

Autres outils sur la dimension « compétences »

Outil / Référence

Notes / contexte d'utilisation

Étape 2 — Connaître le monde

Accompagner le jeune dans une représentation réaliste du monde professionnel

La deuxième étape marque un déplacement : après avoir travaillé sur ce que le jeune est, le coaching se tourne vers ce qui existe. Ce passage de l'intérieur vers l'extérieur est délicat. La connaissance du monde professionnel n'est pas un apport d'information neutre : elle est filtrée par les représentations du jeune, par son contexte, par ce qu'il a eu l'occasion de voir ou non. Le travail du coach n'est pas de corriger ces représentations, mais de les enrichir en aidant le jeune à construire une image du monde suffisamment réaliste pour que ses projections aient une prise sur le réel.

Entre idéalisation et découragement : les deux écueils

La représentation du monde professionnel chez le jeune est rarement neutre. Deux postures extrêmes apparaissent fréquemment. L'idéalisation réduit un métier à son image sociale, le médecin qui sauve des vies, le designer qui crée de beaux objets en occultant les conditions réelles d'exercice, les contraintes, les trajectoires d'accès. Le découragement anticipé, à l'inverse, ferme le champ des possibles avant même de l'avoir exploré : « il n'y a pas de débouchés », « c'est trop difficile d'y accéder », « ce n'est pas pour des gens comme moi ». Ces deux postures sont des défenses, des façons de ne pas avoir à affronter la complexité d'un choix réel. Le coach accompagne le jeune à tenir une troisième posture : celle d'un explorateur informé, capable de regarder le monde tel qu'il est sans s'y perdre.

Croiser profil et monde professionnel : le RIASEC comme pont

Le RIASEC n'est pas qu'un outil de connaissance de soi, il est aussi un outil de lecture du monde professionnel. Holland a construit son modèle en décrivant simultanément des types de personnalité et des types d'environnements professionnels correspondants. Croiser le profil d'intérêts du jeune avec les familles de métiers associées ouvre des pistes d'exploration concrètes, ancrées dans ce qu'il est. Ce croisement ne prescrit pas un métier : il balise un territoire à explorer. C'est une invitation à aller voir de plus près, pas une orientation définitive.

Les mentors comme accès au réel

L'information sur les métiers reste abstraite tant qu'elle n'est pas incarnée. Les figures inspirantes et les mentors constituent un accès privilégié au réel : ils rendent les possibles visibles et crédibles pour le jeune. L'observation de modèles, des personnes qui ont réussi dans un domaine que le jeune considère, est l'un des leviers les plus puissants du sentiment d'efficacité personnelle. Cette observation est également poursuivie dans le cadre du Life Design : les figures d'admiration révèlent souvent ce que le jeune veut faire de sa propre vie. Le coach aide le jeune à identifier ces figures et à en extraire ce qu'elles lui enseignent sur lui-même.

Définir son environnement de travail souhaité

Connaître le monde professionnel ne se limite pas à connaître les métiers et leurs débouchés. C'est aussi savoir ce que l'on cherche dans un environnement de travail et ce que l'on refuse. Un outil comme « Définir son environnement de travail » propose au jeune d'explorer ses conditions de travail souhaitées à travers quatre dimensions : le lieu et le cadre physique, le contenu des tâches, les relations et le mode de collaboration, l'organisation et les responsabilités.

La logique de cet outil est proche de celle du travail sur les valeurs : il s'agit de hiérarchiser, non pas de lister ce qu'on voudrait dans l'absolu, mais de distinguer ce qu'on souhaite activement, ce qui est indifférent, et ce qu'on refuse. Ces refus sont souvent les révélateurs les plus fiables : ils signalent des valeurs actives que le jeune n'aurait peut-être pas formulées autrement. L'outil peut être utilisé en individuel comme en groupe, avec un temps de mise en commun qui enrichit la réflexion personnelle par la confrontation aux choix des autres.

Confronter le projet à la réalité du marché du travail

Il vient un moment dans l'accompagnement où le projet doit être confronté aux réalités : conditions d'accès aux formations, débouchés, marché de l'emploi, réalités économiques du secteur envisagé. Cette confrontation est nécessaire, un projet qui n'a jamais rencontré le réel reste fragile. Mais elle comporte un risque : celui d'écraser le projet avant même qu'il soit suffisamment solide pour résister. La posture du coach est ici décisive. Il ne minimise pas les contraintes, ce serait préparer une désillusion future. Il ne les absolutise pas non plus, ce serait fermer des portes qui méritent d'être poussées. Il accompagne le jeune à regarder la réalité en face, tout en maintenant la question centrale : dans ce contexte, comment ce projet reste-t-il possible ?

Outils disponibles sur ce terrain

- **FO-08** - Conditions de travail
- **FO-09** - Mentors et figures inspirantes

Autres outils sur cette étape — « Connaître le monde »

Outil / Référence

Notes / contexte d'utilisation

Posture du coach — informer sans orienter

Le coach ne se substitue pas au conseiller d'orientation. Il ne fournit pas les informations à la place du jeune, il l'accompagne à les chercher, à les évaluer, à les intégrer dans sa propre réflexion. Lorsqu'il apporte une information, il la pose comme matériau de travail, pas comme verdict : « qu'est-ce que cela change pour toi ? qu'est-ce que tu fais de ça ? ». Ce déplacement de l'information reçue à l'information intégrée, est ce qui permet au jeune de rester acteur de sa démarche, même face à des réalités difficiles.

En synthèse

Ce que le coach cherche à construire avec le jeune est une représentation du monde professionnel suffisamment réaliste et suffisamment ouverte pour que le jeune puisse s'y projeter. Non pas une carte exhaustive, mais un territoire assez bien balisé pour que les scénarios d'avenir, l'étape suivante, aient une prise sur le réel.

Étape 3 – Se projeter

Accompagner le jeune dans la construction de scénarios d'avenir

La troisième étape est souvent celle qui révèle le plus clairement les limites de la maturité vocationnelle d'un jeune. Certains arrivent à ce stade avec une image de soi précise et une bonne connaissance du monde professionnel et pourtant, ils ne se projettent pas. Ils hésitent, reportent, restent dans le flou. Ce blocage n'est pas un manque de volonté : c'est souvent un manque de capacité à formuler une hypothèse sur soi-même et à s'y engager provisoirement, même sans certitude.

La projection est une compétence. Elle s'apprend, elle se développe, elle peut être accompagnée. C'est précisément l'objet de cette étape.

La projection comme hypothèse, pas comme certitude

Se projeter ne signifie pas savoir avec certitude ce qu'on veut faire. C'est la capacité à formuler une **hypothèse** sur soi-même et à s'y engager provisoirement, ce que le Life Design nomme la *construction d'un sens de soi dans une perspective future provisoirement établie* (Guichard, 2004). Le projet n'est pas un plan à exécuter : c'est une direction à explorer. Cette distinction est libératrice

pour beaucoup de jeunes : ils n'ont pas à être certains pour avancer. Ils ont à être suffisamment engagés pour tester.

Les **freins à la projection** sont souvent identifiables : la peur de décevoir (choisir, c'est risquer de ne pas être à la hauteur des attentes), le perfectionnisme (ne pas choisir tant qu'on n'a pas le « bon » choix), la pression externe (le projet des parents qui occupe l'espace du projet personnel), le manque de modèles (ne pas voir comment quelqu'un « comme soi » pourrait accéder à tel univers professionnel). Le coach identifie ces freins non pour les lever à la place du jeune, mais pour les nommer avec lui, ce qui suffit souvent à en réduire l'emprise ou le démarrage d'un autre travail de coaching.

Ouvrir le champ des possibles : les scénarios d'avenir

Avant de choisir, il faut pouvoir imaginer plusieurs futurs possibles. L'outil des 5 scénarios permet au jeune d'explorer sans décider, de s'autoriser des hypothèses qu'il n'aurait pas formulées spontanément, y compris des scénarios improbables qui révèlent parfois ce qui compte vraiment. La règle est simple : aucun scénario n'est éliminé pendant la phase d'exploration. C'est la diversité des hypothèses qui enrichit la réflexion, non leur conformité au possible immédiat.

Ce travail sur les scénarios a une vertu pédagogique importante : il habitue le jeune à penser en termes de trajectoires plutôt que de destinations. Dans un monde VUCA où les parcours sont rarement linéaires, cette capacité à envisager plusieurs futurs et à naviguer entre eux est une compétence de vie, pas seulement un exercice d'orientation.

Relier projet et identité : l'alignement

Un projet qui ne résonne pas avec qui on est reste fragile, il résiste mal aux premiers obstacles, à la première remise en question d'un parent ou d'un enseignant. Le travail d'alignement consiste à vérifier que le projet en construction est bien relié aux valeurs, aux intérêts et à l'identité du jeune et pas seulement à ses opportunités immédiates ou aux attentes de son entourage.

Les niveaux logiques de Dilts (utilisés ici comme grille de lecture conceptuelle) offrent une structure utile pour conduire ce travail : est-ce que ce projet est cohérent avec ce que le jeune fait (comportement), avec ce qu'il sait faire (compétences), avec ce qu'il croit possible (croyances), avec ce qui compte pour lui (valeurs), avec qui il est (identité) ? Ces questions, posées sans ordre rigide, permettent de repérer les niveaux d'alignement et les niveaux de tension — et d'identifier où le travail de coaching est encore nécessaire.

Outils disponibles sur ce terrain

- **FO-10** — Les 5 scénarios d'avenir
- **FO-11** — Alignement projet / identité — niveaux logiques (Dilts)

Autres outils sur cette étape — « Se projeter »

Outil / Référence

Notes / contexte d'utilisation

Posture du coach — explorer sans décider à la place

Le risque majeur sur cette étape est la précipitation vers la clôture. Dès que le jeune formule un projet, même flou, même partiel, le coach peut être tenté de s'y accrocher et de passer à l'action. Ce serait une erreur : un projet formulé sous pression ou par épuisement de l'hésitation n'est pas un projet construit. Le coach tient l'espace ouvert suffisamment longtemps pour que le jeune explore réellement plusieurs hypothèses tout en maintenant un cap : il ne s'agit pas d'explorer indéfiniment, mais d'explorer assez pour choisir avec discernement.

En synthèse

Ce que le coach cherche à construire avec le jeune est un projet suffisamment formulé pour être testé, une ou deux hypothèses que le jeune est prêt à explorer concrètement, qu'il peut nommer et argumenter, et qui sont reliées à ce qu'il est vraiment. Pas une certitude, mais un engagement provisoire suffisamment solide pour entrer dans l'étape de décision.

Étape 4 — Décider et agir

Accompagner le jeune vers une décision qui lui appartient

La quatrième étape est l'aboutissement du processus mais aussi souvent la plus délicate. C'est ici que les pressions externes se font le plus sentir, que l'ambivalence est la plus forte, que le jeune risque de choisir pour les mauvaises raisons ou, à l'inverse, de rester paralysé dans l'indécision. Accompagner la décision ne signifie pas la précipiter ni la différer : c'est aider le jeune à construire un choix qui lui appartienne vraiment, et à le transformer en action concrète.

Ce que décider de façon autonome signifie réellement

L'autonomie décisionnelle est souvent mal comprise. On l'assimile à l'indépendance, décider seul, sans l'influence de personne. Mais cette conception est à la fois irréaliste et contre-productive. Tout choix significatif se fait dans un contexte relationnel et systémique. La question n'est pas de savoir si le jeune est influencé, il l'est inévitablement mais de savoir si la décision qui se construit lui appartient vraiment, ou si elle appartient à quelqu'un d'autre.

Un jeune qui s'appuie sur sa famille, son réseau ou ses pairs pour construire sa décision ne manque pas d'autonomie, à condition que la décision soit finalement la sienne, portée de l'intérieur. Le coaching d'orientation ne travaille pas à l'isoler de son système : il travaille à ce qu'il soit l'auteur de ses choix à l'intérieur de ce système.

Planifier l'action : la structure SMARTÉ

Une décision sans plan reste une intention. Transformer le projet en action concrète nécessite une planification, non pour rigidifier un parcours qui doit rester agile, mais pour donner au jeune des prises concrètes sur son propre avenir. La structure **SMARTÉ** (Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste, Temporellement défini, Écologique) appliquée à l'orientation permet de décomposer le projet en étapes réalistes et temporalisées, de vérifier la cohérence entre les ambitions et les ressources disponibles, et d'identifier les premières actions accessibles — celles qui donnent au jeune l'expérience concrète d'avancer.

Mobiliser le réseau et anticiper les freins

Le réseau relationnel du jeune est une ressource souvent sous-exploitée dans le coaching d'orientation. Identifier les personnes-ressources, celles qui peuvent ouvrir des portes, partager une expérience, soutenir une démarche et les mobiliser activement est une compétence que le coach peut développer avec le jeune. Ce travail sur le réseau rejoint directement la dimension systémique : l'environnement n'est pas seulement une contrainte, c'est aussi une ressource.

Anticiper les freins prévisibles, familiaux, financiers, scolaires, institutionnels... sans catastrophisme permet au jeune d'aborder les obstacles non comme des imprévus déstabilisants, mais comme des

défis planifiés. Cette anticipation renforce le sentiment de contrôle et la confiance dans la viabilité du projet.

Outils disponibles sur ce terrain

- **FO-01** - Ma carte de ressources : activation du réseau relationnel
- **FO-12** - Plan d'action SMARTE appliqué à l'orientation
- **FO-13** – Ressources pratiques en Belgique francophone

Autres outils sur cette étape — « Décider et agir »

Outil / Référence

Notes / contexte d'utilisation

--

En synthèse

Le coach cherche à construire avec le jeune une décision assumée, portée de l'intérieur, argumentée, traduite en premières actions concrètes et un jeune qui dispose des ressources et du réseau pour avancer. Non un parcours tracé à l'avance, mais une direction choisie avec discernement, et la capacité de l'ajuster en chemin.

Conclusion

Accompagner un jeune dans son orientation, c'est accepter de ne pas savoir à sa place. C'est résister à la tentation de l'efficacité immédiate, celle qui oriente, prescrit, rassure, pour tenir un espace dans lequel le jeune peut réellement se chercher, se tromper, revenir en arrière, et finalement trouver quelque chose qui lui appartient. Cette posture demande du courage : celui de rester dans l'incertitude avec le jeune, sans la résoudre prématurément.

La maturité vocationnelle n'est pas un état que le jeune atteint. C'est un mouvement, *discontinu, parfois lent, souvent non linéaire*, par lequel il apprend progressivement à se connaître, à lire le

monde, à se projeter et à choisir. Le coach d'orientation n'accélère pas ce mouvement en forçant les étapes : il le soutient en créant les conditions pour qu'il se déploie.

Ces conditions ne sont pas d'abord des outils. Ce sont des qualités relationnelles : la capacité à écouter ce qui n'est pas encore dit, à poser la question qui ouvre plutôt que celle qui conclut, à accueillir les résistances comme du matériel plutôt que comme des obstacles. Les outils présentés dans ce module n'ont de valeur que lorsqu'ils sont au service de cette qualité de présence, jamais à sa place.

Bibliographie

- ADA — Accompagnement au Développement de ton Avenir (2024).** *ADA : accompagnement au développement de ton avenir*. Fédération Wallonie-Bruxelles, 2e édition.
- Bandura, A. (1977).** *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Beaudoin, M.-N. (2010).** *Conversations soutenant les compétences : une approche narrative pour le travail avec les jeunes*. Bruxelles : De Boeck.
- Bujold, C. (1990).** *Développement de carrière et counseling*. Presses de l'Université Laval.
- Canzittu, D. (2022).** *Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA*. *Enseignement et Apprentissages*, 3, 3–17.
- Cedefop / Conseil de l'Union européenne / ELGPN (2008, 2014).** *Lignes directrices européennes pour l'orientation tout au long de la vie*. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Curado Gaspar Matias, S. & Canzittu, D. (2025).** *Ateliers éducatifs d'orientation : explorer la connaissance de soi par l'écriture introspective et l'approche émotionnelle avec le « carnet créacoeur »*. *Enseignement & Apprentissages*, 12. Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000).** *The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Defrenne, R. & Faivre, D. (s.d.).** *Trouver et créer : un accompagnement de l'orientation tout au long de la vie*. Qui plus est.
- Dilts, R. (1990).** *Changing Belief Systems with NLP*. Cupertino, CA : Meta Publications.
- France Stratégie (2022).** *Les métiers en 2030 — Rapport du groupe « Prospective des métiers et qualifications » présidé par Jean-Christophe Sciberras*. Paris : France Stratégie.
- Franklin, M. (2014).** *Career Coaching: An Insider's Guide*. Palo Alto : Davies-Black Publishing.
- Guichard, J. (2004).** *Se faire soi*. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499–534.
- Guichard, J. (2009).** *L'orientation tout au long de la vie*. Paris : Dunod.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2007).** *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., Pouyaud, J., De Calan, C. & Dumora, B. (2017).** *Identity Construction and Career Design Counseling*. Dans M.T. Cardoso & J. Guichard (Éds.), *Counseling and Psychotherapy*.
- Holland, J.L. (1997).** *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. (3e éd.). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Le Bossé, Y. (2003).** *De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment*. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30–51.
- Le Boterf, G. (1994).** *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lebaube, A. (1988).** *L'emploi en miettes*. Paris : Hachette, collection Mutations.
- Parsons, F. (1909).** *Choosing a Vocation*. Boston : Houghton Mifflin.
- Pelletier, D. & Marquis, J.-P. (1985).** *Activation du développement vocationnel et personnel : guide pédagogique*. Montréal : ADVP.

- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1974).** *Développement vocationnel et croissance personnelle : approche opératoire*. Montréal : McGraw-Hill.
- Savickas, M.L. (2013).** *Career Construction Theory and Practice*. Dans S.D. Brown & R.W. Lent (Éds.), *Career Development and Counseling* (2e éd., pp. 147–183). Hoboken, NJ : Wiley.
- Schwartz, S.H. (2012).** *An overview of the Schwartz theory of basic values*. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Sheldon, K.M. & Elliot, A.J. (1999).** *Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497.

Annexes

Note Bene

Ce recueil regroupe les fiches outils utilisées dans le cadre du Module 4 : Coaching d'orientation. Il constitue le support pratique du syllabus et vous accompagnera tout au long de votre pratique avec les jeunes.

Ces fiches ne sont pas exhaustives.

Elles ont été sélectionnées en fonction des objectifs spécifiques de ce module et des compétences visées pour l'accompagnement des jeunes en orientation. C'est un choix personnel en tant que coach et formateur. D'autres outils existent, tout aussi valides et pertinents.

Chaque coach est invité à adapter ces fiches à son contexte, à sa posture et aux besoins des jeunes qu'il accompagne. Créer ses propres outils, expérimenter, modifier, combiner : c'est précisément ce qui fait la richesse d'une pratique de coaching vivante et authentique.

Ces fiches sont un point de départ, pas une prescription.

Table des matières

- **FO-01** Ma carte de ressources
- **FO-02** Courbe de vie
- **FO-03** Mes bons coups
- **FO-04** Exploration des compétences
- **FO-05** Valeurs et finalités
- **FO-06** Le test RIASEC
- **FO-07** Explorama
- **FO-08** Conditions de travail
- **FO-09** Mentors et figures inspirantes
- **FO-10** Les 5 scénarios d'avenir
- **FO-11** Enquête métier
- **FO-12** Alignement projet / identité — Niveaux logiques
- **FO-13** Plan d'action SMARTE
- **FO-14** Ressources pratiques en Belgique francophone