

Jean Guichard
Michel Huteau

Psychologie de l'orientation

DUNOD

Mise en page : Belle Page

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, seconde édition 2006 ; nouvelle présentation, 2023

Dunod Éditeur, 11 rue Paul Bert – 92240 Malakoff

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-084893-5

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	XIII
CHAPITRE 1 CADRES, CONTEXTES ET FINALITÉS DE L'ORIENTATION	1
1 Les cadres idéologiques généraux	5
1.1 Conception sociale holiste ou centration sur l'individu	5
1.2 Découvre qui tu veux être et construis-toi toi-même	6
1.3 Réalise-toi et intègre-toi par ta vocation professionnelle	6
1.4 Un avenir instable	8
2 Les contextes	8
2.1 Organisations du travail, conceptions de la qualification et questions de l'orientation	9
2.1.1 <i>Le système professionnel de travail et l'orientation vers des métiers</i>	9
2.1.2 <i>Le « fordisme » et l'orientation vers des emplois</i>	10
2.1.3 <i>Le modèle de la compétence et l'orientation vers des fonctions professionnelles</i>	11
2.1.4 <i>Mondialisation, chaos vocationnel et précarité : l'orientation comme aide aux transitions</i>	12
2.1.5 <i>Des pratiques éclectiques</i>	14

2.2	Organisation de la formation et problématiques de l'orientation scolaire	14
2.2.1	<i>Les questions d'orientation dans un dispositif de formation diversifié : le cas de l'Allemagne</i>	16
2.2.2	<i>Les questions d'orientation dans un système scolaire unifié : le cas de la France</i>	16
2.2.3	<i>Gestion des flux d'élèves et pratiques en orientation</i>	17
2.3	L'orientation des jeunes non scolarisés et des adultes	18
2.4	La modélisation scientifique des questions d'orientation : les psychologies de l'orientation	21
2.4.1	<i>La psychologie différentielle et la question du lien individu-profession</i>	21
2.4.2	<i>Les problématiques développementales et sociales de l'orientation tout au long de la vie</i>	22
2.4.3	<i>Carl Rogers et la psychologie du conseil</i>	23
2.4.4	<i>Le lien entre recherche en psychologie et pratiques en orientation</i>	23
3	Finalités et objectifs des pratiques en orientation	25
3.1	Les objectifs	26
3.2	Les finalités	26
3.3	L'articulation des finalités et des objectifs	27
3.4	La réflexion éthique : finalité ultime des pratiques d'aide à l'orientation ?	27
CHAPITRE 2	DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES ET ORIENTATION	31
1	Un sujet passif : l'orientation est fondée sur des caractéristiques individuelles stables	34
1.1	La psychotechnique classique	34
1.1.1	<i>Le modèle initial et les premiers développements</i>	34
1.1.2	<i>Portées et limites de la psychotechnique</i>	36
1.2	La sélection professionnelle	38
1.3	La théorie de l'adaptation au travail ou de la correspondance personne-environnement de René Dawis et Lloyd Lofquist	40
1.3.1	<i>Les descriptions de l'individu et du travail</i>	40
1.3.2	<i>Validation et champ d'application</i>	43

2	Un sujet dont on postule l'activité : les choix d'orientation comme manifestation et réalisation de la personnalité	44
2.1	Les choix d'orientation comme moyen d'exercer des compétences et de satisfaire des besoins	45
2.1.1	<i>L'intelligence et ses formes</i>	45
2.1.2	<i>Conceptions de la personnalité inspirées par la psychanalyse</i>	47
2.1.3	<i>Les traits de personnalité</i>	49
2.1.4	<i>Besoin de réussite et peur de l'échec</i>	53
2.2	Choix d'orientation, intérêts et valeurs	55
2.2.1	<i>Les intérêts professionnels</i>	55
2.2.2	<i>La théorie de Anne Roe</i>	58
2.2.3	<i>La théorie des types de personnalité et des types d'environnements de John Holland</i>	59
2.2.4	<i>Un prolongement des travaux de John Holland : le modèle sphérique des intérêts de Terence Tracey et James Rounds</i>	72
2.2.5	<i>Intérêts et personnalité</i>	74
2.2.6	<i>Les valeurs</i>	80
3	Un sujet actif : l'interactionnisme dans l'étude de la personnalité et la psychologie cognitive	84
3.1	L'interactionnisme et la psychologie de la personnalité	85
3.1.1	<i>L'interactionnisme</i>	85
3.1.2	<i>La théorie de l'adaptation de Rudolf Moos</i>	86
3.1.3	<i>La théorie sociale cognitive d'Albert Bandura et le sentiment de compétence</i>	88
3.2	L'approche cognitive des conduites d'orientation	93
3.2.1	<i>Modèles généraux</i>	93
3.2.2	<i>La représentation du monde social</i>	97
3.2.3	<i>La représentation de soi</i>	102
3.2.4	<i>L'exploration et la décision</i>	108
CHAPITRE 3	LA CONSTRUCTION ET LE DÉVELOPPEMENT DES IDENTITÉS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES	123
1	Le rôle du passé dans la genèse des préférences et des identités professionnelles	126
1.1	John Krumboltz : une application du modèle d'Albert Bandura à l'étude des choix d'orientation	126
1.1.1	<i>Apprentissages associatif et instrumental</i>	127
1.1.2	<i>Habilités d'approche de la tâche et généralisations d'observation de soi</i>	127

1.1.3	<i>La vie : une succession d'expériences d'apprentissage conduisant à la formation d'un ensemble de représentations</i>	128
1.1.4	<i>Limites et questions</i>	129
1.2	Pierre Bourdieu : champs et habitus sociaux	131
1.2.1	<i>Structures sociales et structures mentales</i>	131
1.2.2	<i>Illusio et hysteresis</i>	132
1.2.3	<i>Structure, position, projets et trajectoires</i>	133
1.2.4	<i>Le champ scolaire : un miroir structuré structurant les projections dans l'avenir</i>	134
2	La construction des identités personnelles et professionnelles : une genèse selon un ordre immuable ?	138
2.1	Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma : de l'imaginaire au réalisme	138
2.1.1	<i>Des choix d'abord imaginaires</i>	139
2.1.2	<i>Des choix à l'essai</i>	139
2.1.3	<i>Des choix réalistes</i>	140
2.1.4	<i>Ginzberg et al. : une théorie implicite des interactions entre « maturation » et « contextes »</i>	141
2.2	Bernadette Dumora : réflexions comparative, probabiliste et implicative	142
2.2.1	<i>La réflexion comparative</i>	142
2.2.2	<i>La réflexion probabiliste</i>	143
2.2.3	<i>La réflexion implicative</i>	144
2.2.4	<i>Espérances scolaires et identification / désidentification professionnelles</i>	146
2.3	Erik Erikson : identité et crises	147
2.3.1	<i>Sentiment de confiance ou de défiance (stade oral)</i>	148
2.3.2	<i>Autonomie ou honte et doute (stade anal)</i>	148
2.3.3	<i>Initiative ou culpabilité (stade phallique)</i>	148
2.3.4	<i>Industrie ou infériorité (latence)</i>	149
2.3.5	<i>Identité ou confusion (adolescence)</i>	150
2.3.6	<i>Intimité ou isolement (jeune adulte)</i>	150
2.3.7	<i>Génération ou stagnation (maturité adulte)</i>	151
2.3.8	<i>Intégrité ou désespoir (adulte âgé)</i>	151
2.3.9	<i>Identifications, représentations imaginaires et choix professionnels</i>	151
2.4	Linda Gottfredson : la carte cognitive des professions, la circonscription et le compromis	157
2.4.1	<i>Genèse de la carte cognitive et du processus de circonscription</i>	159

2.4.2	<i>Le compromis</i>	163
2.4.3	<i>Éléments de validation et discussion du modèle de Linda Gottfredson</i>	165
2.5	Donald Super : la carrière dans l'espace et le cours de la vie	168
2.5.1	<i>Les six rôles sociaux de l'espace de la vie</i>	169
2.5.2	<i>Les cinq étapes du cycle de la vie et les transitions</i>	172
2.5.3	<i>L'identité vocationnelle et les concepts de soi</i>	175
2.5.4	<i>La maturité vocationnelle</i>	177
2.5.5	<i>Une théorie scientifique datée ou le cadre idéologique d'une pratique ?</i>	178
2.6	Conclusion	179
3	Contextes et transitions	180
3.1	Bill Law : les interactions communautaires	181
3.1.1	<i>Sources et modes d'influence communautaires</i>	182
3.1.2	<i>Interactions communautaires et représentations communes</i>	182
3.1.3	<i>Un modèle fondé sur la théorie de l'interactionnisme symbolique ?</i>	183
3.1.4	<i>Une conception alternative du conseil en orientation</i>	185
3.2	Fred Vondracek, Richard Lerner et John Schulenberg : le bon ajustement des relations individus-contextes	186
3.2.1	<i>Intrications structurales et interactions dynamiques : une épigénèse probabiliste</i>	186
3.2.2	<i>Les contextes</i>	187
3.2.3	<i>La dynamique des systèmes</i>	193
3.2.4	<i>La dynamique des individus</i>	193
3.2.5	<i>Le bon ajustement (goodness of fit) des relations individus-contextes</i>	194
3.2.6	<i>Discussion</i>	195
3.3	Les transitions professionnelles et personnelles	197
3.3.1	<i>Les transitions psychosociales</i>	197
3.3.2	<i>L'étude de la socialisation professionnelle</i>	200
3.3.3	<i>La description des phénomènes en jeu dans l'adaptation professionnelle</i>	201
3.3.4	<i>L'inventaire du système des activités</i>	205
3.3.5	<i>L'étude des transitions vers l'industrie de travailleurs d'origine agricole</i>	207
3.3.6	<i>La transition comme double transaction : le modèle de Claude Dubar</i>	208
3.3.7	<i>Faire face aux transitions : le modèle d'analyse des transitions de Nancy Schlossberg</i>	212

4	Les approches constructivistes et « constructionnistes » en orientation	216
4.1	Richard Young, Ladislav Valach et Audrey Collin : une analyse des actions conjointes, des projets et des carrières dans leur contexte	219
4.2	Mark Savickas : la construction des carrières professionnelles	221
4.3	Jean Guichard : la construction de soi	223
5	Conclusion : trois facteurs d'évolution des problématiques en orientation	226
CHAPITRE 4 LES PRATIQUES D'AIDE À L'ORIENTATION		229
1	L'entretien de conseil	231
1.1	Demande d'entretien des jeunes et positionnement du conseiller	234
1.2	Méthodologie de l'entretien de conseil	237
1.3	L'entretien centré sur le consultant et ses difficultés	238
1.3.1	<i>Les concepts de Carl Rogers</i>	238
1.3.2	<i>L'approche psychanalytique de la relation de conseil</i>	241
1.3.3	<i>La méthode des construits personnels de Georges Kelly</i>	248
1.3.4	<i>L'aide à la définition (et à la réalisation) d'objectifs de Gérard Egan</i>	251
1.3.5	<i>L'approche de Robert Manthei</i>	252
1.3.6	<i>L'entretien ego-écologique de Marisa Zavalloni</i>	254
1.3.7	<i>L'inventaire du système des activités de Jacques Curie, Alain Baubion-Broye et Violette Hajjar</i>	255
1.4	L'entretien centré sur une question d'orientation	256
1.4.1	<i>L'entrevue d'évaluation en « counselling » d'emploi de Conrad Lecomte et Louise Tremblay</i>	256
1.4.2	<i>Le conseil de carrière de Norman Gysbers, Mary Heppner et Joseph Johnston</i>	258
1.4.3	<i>La méthode de Donald Super</i>	265
1.4.4	<i>Conseiller les personnes pour les aider à faire face aux transitions</i>	267
1.4.5	<i>Des approches centrées sur certains points particuliers de la question d'orientation</i>	271
2	Les bilans d'orientation	275
2.1	L'examen psychologique d'orientation professionnelle	275
2.1.1	<i>« Scientifiques » et « praticiens empiriques »</i>	276
2.1.2	<i>Le développement de la psychotechnique et l'émergence de l'examen psychologique d'orientation professionnelle</i>	277

2.2	Les bilans de compétences en France	279
2.2.1	<i>L'institutionnalisation des bilans de compétences</i>	279
2.2.2	<i>Le déroulement des bilans de compétences</i>	282
2.2.3	<i>Des pratiques diversifiées</i>	283
2.3	La validation des acquis	288
3	L'éducation à l'orientation	293
3.1	Des méthodes dont le développement est relativement récent	294
3.1.1	<i>Les premières réalisations</i>	294
3.1.2	<i>Les développements récents</i>	295
3.2	L'activation du développement vocationnel et personnel	298
3.2.1	<i>Les bases théoriques et les exercices proposés</i>	298
3.2.2	<i>L'évolution des pratiques</i>	303
3.3	La diversité des méthodes d'éducation à l'orientation	304
4	Les technologies de l'information et de la communication	307
4.1	L'informatisation des techniques d'évaluation	307
4.2	L'information et le multimédia	312
4.3	Les logiciels de guidance	315
4.3.1	<i>Les systèmes analogiques</i>	315
4.3.2	<i>Les aides à la décision</i>	319
4.3.3	<i>Les systèmes d'apprentissage</i>	320
4.4	Internet	323
5	L'évaluation des effets des pratiques d'orientation	328
5.1	Les objectifs de l'évaluation	328
5.2	La méthodologie de l'évaluation	330
5.2.1	<i>L'observation des conduites</i>	330
5.2.2	<i>Les comparaisons de groupes</i>	332
5.3	Quelques résultats	333
5.3.1	<i>Résultats globaux</i>	333
5.3.2	<i>Les bilans de compétences</i>	336
5.3.3	<i>L'éducation à l'orientation</i>	337
5.3.4	<i>Les logiciels de guidance</i>	339
6	Éthique et déontologie	340
6.1	Les Codes de déontologie et la législation	340
6.1.1	<i>Les Codes de déontologie des psychologues</i>	340

6.1.2	<i>Le Code de déontologie de l'A.I.O.S.P.</i>	342
6.1.3	<i>Les règles juridiques</i>	343
6.2	Les grandes questions d'éthique	344
6.2.1	<i>L'évaluation</i>	344
6.2.2	<i>L'information</i>	346
6.2.3	<i>L'aide à l'orientation</i>	349
	BIBLIOGRAPHIE	357
	INDEX DES NOTIONS	383
	INDEX DES AUTEURS CITÉS	389

AVANT-PROPOS

Les métiers du conseil en orientation, vers les études et les professions, ont une longue histoire. Les premiers professionnels de l'orientation sont apparus en nombre significatif au lendemain de la Première Guerre mondiale. Dès l'origine, de nombreux conseillers ont cherché à fonder leur pratique sur les données de la psychologie. Pendant longtemps, la formation de conseiller d'orientation professionnelle, mise en place dès 1928, a été, avec celle dispensée à l'Institut de psychologie de Paris, une des deux principales formations professionnelles en psychologie. Ce n'est qu'en 1947 qu'une licence fut créée dans cette discipline.

Aujourd'hui, le nombre des professionnels du conseil en orientation est devenu considérable. Il y a actuellement quatre mille trois cents conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de Centre d'Information et d'Orientation (CIO) ; environ un millier de personnes à la Mission Générale d'Insertion du ministère de l'Éducation nationale (MGI) ; près de neuf mille employés dans les Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO) et les missions locales ; environ vingt mille conseillers, conseillers-adjoints ou conseillers principaux à l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) ; sept cents psychologues du travail à l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) ; environ huit cent cinquante personnes dans les Centres Inter-institutionnels de Bilans de Compétences (CIBC). À ces personnels s'ajoutent ceux qui travaillent dans divers organismes : l'Association pour l'emploi des cadres, les organismes consulaires, les services universitaires d'information et d'orientation, certaines associations (par exemple *Retravailler*), des organismes d'information ou des entreprises privées... Par ailleurs, diverses catégories de professionnels, comme les enseignants et les formateurs, ont une activité de conseil en orientation. C'est surtout au cours de ces deux dernières décennies que le nombre de « conseillers » s'est accru, vraisemblablement comme une conséquence d'une mauvaise conjoncture économique entraînant des difficultés d'insertion ainsi que de l'accroissement du chômage et de l'emploi précaire.

Cet accroissement de l'effectif des personnels du conseil en orientation s'est traduit par un moindre ancrage des pratiques d'orientation dans la psychologie. Aujourd'hui, en France, un certain nombre de professionnels dans ce domaine n'ont que des connaissances réduites (parfois nulles) de cette discipline qui se trouve pourtant au cœur de leur métier. Aider un jeune (ou un adulte) à trouver la formation ou l'insertion qui lui convient, n'est-ce pas en effet le conduire à construire une « représentation » du problème qu'il a à traiter, lui permettre de prendre conscience de certaines dimensions de soi pertinentes pour son choix, l'aider à développer certaines attitudes ou compétences, et le stimuler à s'engager dans telle ou telle démarche ou activité ? « Représentation », « attitude », « image de soi »... : autant de concepts clés de la psychologie constituant l'objet même de la pratique des professionnels du conseil...

L'objectif de cet ouvrage est de fournir tant aux praticiens du conseil en orientation qu'aux chercheurs en psychologie et aux étudiants une synthèse des problématiques de *la psychologie de l'orientation*. Il s'organise en quatre chapitres. Le premier traite des modèles de pensée et des contextes qui déterminent les questions de l'orientation. Il montre que les problématiques de la psychologie de l'orientation sont le produit de la construction dans le cadre de modèles psychologiques de questions dont l'origine est sociétale. Ce chapitre souligne que, dans la mesure où les pratiques en orientation sont d'ordre social, la définition de leurs objectifs et finalités suppose une réflexion d'ordre éthique (et/ou politique).

Le second chapitre présente la problématique des différences individuelles en orientation. Il se divise en trois sous-parties. La première synthétise les approches psychotechniques y compris dans leurs développements récents. La seconde résume les principales approches considérant le choix d'une profession comme un moyen permettant à la personnalité de se réaliser. La troisième sous-partie développe les perspectives plus récentes décrivant les processus de choix : l'individu sélectionne certaines dimensions d'une de ses images de soi et/ou certains traits des prototypes de différentes professions dont il vérifie les possibilités d'appariement.

Le troisième chapitre porte sur la construction et le développement des identités professionnelles. Il présente différentes « théories » de l'orientation. Certaines mettent plus particulièrement l'accent sur les déterminants passés. D'autres considèrent que la construction des identités personnelles et professionnelles se déroule selon un ordre immuable (depuis l'enfance jusqu'à la mort). Les approches les plus récentes, prenant en compte l'instabilité actuelle des trajectoires personnelles et professionnelles, se centrent sur les diverses transitions qu'un individu doit effectuer tout au long de sa vie. Ce chapitre propose, pour terminer, un « modèle général » du sujet humain. Celui-ci y est conçu comme un être dynamique orientant sa conduite en fonction de diverses représentations, dont certaines constituent un système de cadres (cognitifs) identitaires.

Le dernier chapitre de l'ouvrage décrit différentes pratiques d'aide à l'orientation. Y sont d'abord présentées les différentes approches de l'entretien de conseil, en soulignant l'importance (pas toujours explicite) des travaux de Carl Rogers. Un certain nombre de techniques et de méthodes, utilisées tant en orientation scolaire que dans les démarches de bilan de compétences ou dans les procédures de validation des acquis, sont ensuite évoquées. Les principales tendances des approches éducatives en orientation (qui se sont considérablement développées au cours de ces trente dernières années) sont dépeintes et nous y précisons ce que l'on peut attendre aujourd'hui des technologies de l'information. Enfin, nous résumons les résultats (généralement positifs) d'évaluations rigoureuses de ces différentes pratiques et posons à nouveau la question du fondement éthique de telles pratiques.

Chapitre 1

CADRES, CONTEXTES
ET FINALITÉS
DE L'ORIENTATION

Dans les pays industrialisés, les métiers du conseil en orientation sont nés au début du ^{XX}^e siècle. L'orientation consistait alors en une démarche reposant sur une investigation de nature psychologique et visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi. Le modèle dominant était celui d'un appariement sujet-profession qui se fondait essentiellement sur les aptitudes des jeunes. Dans ce contexte, le praticien était un expert psychotechnicien qui se proposait de convaincre son consultant du bien-fondé de ses conseils. On trouve ainsi dans l'ouvrage posthume de Franck Parsons, *Choosing a Vocation*, publié en 1909, des paragraphes consacrés à l'art de persuader le jeune de la justesse des conclusions de la consultation d'orientation (p. 24).

Aujourd'hui, les pratiques en orientation apparaissent à la fois sensiblement différentes et beaucoup plus diversifiées. Premièrement, elles ne se limitent plus à la question de la transition de l'école à l'emploi. On parle d'orientation tout au long de la vie. D'une part, l'orientation a trouvé sa place au sein même de l'école. Ce terme y fait référence à deux sortes de phénomènes : la répartition des élèves dans les filières du système scolaire et différentes activités éducatives visant à préparer collégiens et lycéens à effectuer des choix de carrière professionnelle et personnelle. D'autre part, l'orientation est aussi conçue comme un ensemble de pratiques visant à aider les adultes lors des transitions qui marquent le cours de leur vie.

Deuxièmement, les pratiques actuelles en orientation ont une perspective plus large que la simple question de l'insertion et des transitions professionnelles. Leur objet est désormais ce que Donald Super nomma le « *life space career development* » (le développement de la carrière dans l'espace d'une vie), c'est-à-dire le problème de l'articulation dynamique des différents rôles sociaux.

Troisièmement, les pratiques en orientation ne s'adressent plus seulement aux garçons de milieu modeste, comme c'était généralement le cas au début du siècle, mais aussi aux filles, aux hommes et aux femmes de différents milieux sociaux. Là est peut-être l'une des raisons de leur diversification.

Quatrièmement, ces pratiques se présentent généralement comme moins directives qu'antérieurement. L'idée dominante est celle d'un « consultant » ayant à se déterminer lui-même. Il s'agit alors de l'aider à se représenter de la manière la plus exhaustive possible la tâche « faire des choix pour son orientation » et à définir des priorités quant à son développement personnel.

Cinquièmement, ce « consultant » est conçu comme un individu en développement tout au long de sa vie. On le croit capable de se forger de nouvelles compétences déterminées par les expériences qu'il vit. Certaines des pratiques actuelles en orientation ont pour objectif d'aider l'adulte à repérer les compétences qu'il a construites lors d'activités professionnelles ou personnelles et à définir des domaines dans lesquels il pourrait se perfectionner.

Sixièmement, la référence à la psychologie semble moins forte que précédemment. Ainsi, « l'éducation à l'orientation », qui concerne autant les enseignants que les conseillers d'orientation-psychologues, tient une place croissante dans les programmes scolaires des pays riches. Par ailleurs, certaines pratiques d'orientation destinées aux adultes prennent la forme d'activités en groupe animées par un formateur.

Septièmement, la frontière est moins nette entre activités de formation et d'orientation. Certains stages de formation continue comprennent à la fois des séquences d'acquisition de connaissances générales ou de savoir-faire professionnels et des activités d'aide à la définition d'objectifs personnels ou professionnels. À l'école, on considère parfois que les cours ordinaires peuvent donner l'occasion de conduire des activités d'éducation à l'orientation. Kenneth Hoyt (1977) a nommé ce procédé « infusion ».

Ces différents développements des pratiques en orientation semblent déterminés par l'évolution de la situation dans laquelle elles s'effectuent. Comprendre leurs transformations, évaluer la pertinence de l'une ou de l'autre à un moment donné, s'interroger sur leurs évolutions possibles nécessitent par conséquent de les situer au sein des sociétés où elles se développent.

Une telle analyse peut être conduite à trois niveaux :

- celui des cadres idéologiques généraux qui déterminent la manière dont nous nous posons certains problèmes ;
- celui des contextes économiques, techniques, sociaux et scientifiques qui structurent les questions d'orientation ;
- celui des finalités et des objectifs implicites ou explicites orientant ces pratiques.

1 LES CADRES IDÉOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Quatre cadres idéologiques généraux jouent un rôle déterminant dans notre conception actuelle des pratiques en orientation :

- la centration sur l'individu ;
- la responsabilité qui lui est attribuée de se construire lui-même ;
- la centralité de l'activité professionnelle dans la construction identitaire et dans l'intégration sociale ;
- une conception de l'avenir conçu comme incertain et instable.

1.1 Conception sociale holiste ou centration sur l'individu

Les premiers psychologues qui, en France, ont jeté les bases de l'orientation professionnelle, Édouard Toulouse et Alfred Binet, ne séparaient pas les problèmes sociaux et les problèmes individuels. Pour Toulouse (1903), qui plaçait l'orientation professionnelle parmi les problèmes du travail, « il faut organiser rationnellement le travail [...] afin de tirer de l'effort de l'ouvrier le maximum de produit avec le minimum d'usure ». Pour Binet (1908), l'orientation professionnelle devait contribuer à la construction d'une société « où chacun travaillerait selon ses aptitudes reconnues de manière à ce qu'aucune parcelle de force physique ne fût perdue pour la société ». L'un et l'autre ne voyaient pas de conflit entre la satisfaction des besoins sociaux et celle des besoins individuels. L'idéal social de ces auteurs, qui était aussi celui affiché par la Troisième République, était celui d'une société holiste telle que la définit Louis Dumont, c'est-à-dire d'une organisation sociale où « l'accent est mis sur la société dans son ensemble », et où « chaque homme particulier doit contribuer à sa place à l'ordre global ». Selon cette conception, « la justice consiste à proportionner les fonctions sociales par rapport à l'ensemble » (Dumont, 1966, p. 23).

La conception de Franck Parsons – le « père de l'orientation » aux États-Unis – est un peu différente. Elle est plus proche du cadre idéologique dans lequel sont conçues les pratiques d'orientation d'aujourd'hui. Pour Parsons, c'est l'individu qui est au centre du dispositif et les besoins sociaux passent au second plan. Dès la première phrase de son ouvrage, il note : « Rien n'est plus important que le choix d'une vocation professionnelle, si ce n'est celui d'un mari ou d'une épouse. » Pour lui, un bon choix se traduira par un enthousiasme et un amour du travail qui se manifesteront notamment par la qualité des produits et le montant de la paye... La société est vue, selon le titre de l'ouvrage de Norbert Élias (1991), comme « la société des individus ».

1.2 Découvre qui tu veux être et construis-toi toi-même

Cette centration de l'orientation sur l'individu s'explique certainement par la force de l'idéologie actuelle considérant chacun comme un sujet autonome, responsable et capable d'indépendance par rapport aux configurations concrètes dans lesquelles il se trouve pris. Cette conception renvoie à ce que les psychologues sociaux nomment la « norme d'internalité », c'est-à-dire une croyance conduisant les gens à attribuer « plus de valeur aux explications causales des événements psychologiques [...] qui accentuent le poids causal de l'acteur » (Beauvois et Dubois, 1994). Cette représentation nous conduit à considérer le développement personnel de chacun comme une sorte de règle morale fondamentale qui peut s'énoncer ainsi : « Construis-toi toi-même. »

1.3 Réalise-toi et intègre-toi par ta vocation professionnelle

Nous considérons de plus que l'engagement dans une activité professionnelle est une occasion privilégiée de cette construction de soi. « Se construire en se réalisant à travers sa vocation professionnelle » : telle semble être la forme dominante de la conception de l'existence, au XX^e siècle et au début du XXI^e siècle, dans les pays riches.

Certes, cette norme n'est pas tout à fait générale. Dans la première moitié du siècle, elle concernait surtout les garçons et les hommes. Aujourd'hui, l'importance du chômage dans de nombreux pays et le développement de nouvelles formes de pauvreté ont fait apparaître la figure sociale de « l'exclu » dont on doute de « l'employabilité ». La question se pose de l'identification de chacun par son activité professionnelle. Les sociologues qui étudient « l'identité au travail » ont, par ailleurs, montré que certains salariés se construisaient une identité qu'ils qualifient « de retrait » (Sainsaulieu, 1977) : ces personnes trouvent des activités et des modalités de relations à autrui, essentielles à leur définition de soi, hors de leur lieu de travail. Pour ces catégories professionnelles, les pratiques d'orientation ne peuvent, par conséquent, se limiter à la question des transitions professionnelles. La question de l'articulation entre attentes personnelles et intentions professionnelles est pour elles centrale.

La crise de l'emploi, apparue dans les années 1970, a été décrite par d'assez nombreux auteurs (Jeremy Rifkin, Dominique Méda, Bernard Perret, Jean-Louis Laville, etc.) comme le début d'une ère où l'emploi, sous les influences conjuguées des progrès technologiques et de la mondialisation de l'économie, se rarifierait constamment. De ce fait, beaucoup de personnes seraient nécessairement privées d'emploi ou contraintes de travailler à temps

partiel, et à temps de plus en plus partiel. Le travail perdrait alors de sa centralité, non seulement pour les exclus et les nouveaux pauvres que l'on vient d'évoquer, mais pour la quasi-totalité des travailleurs. Dominique Méda (1997), par exemple, rappelle que « le travail est le fruit d'une construction » et qu'« il n'a pas toujours été associé aux idées de création de valeur, de transformation de la nature, de réalisation de soi ». Elle conclut de son analyse historique « que le travail n'est pas la seule façon de se réaliser » et qu'« il n'est pas le mode essentiel selon lequel se tisse le lien social ». Dès lors, « la fin du travail » (Rifkin) fait que le travail devient « une valeur en voie de disparition » (Méda). Dans cette perspective, en se situant à long terme, les individus ont toujours besoin d'aide, plus encore qu'aujourd'hui sans doute, mais les pratiques d'orientation professionnelle telles que nous les connaissons perdent leur signification.

Néanmoins, malgré les évolutions dont elle est l'objet, il semble bien que l'activité professionnelle ne puisse être considérée dans nos sociétés comme une occupation parmi d'autres destinée à devenir mineure. Yves Clot observe, en dépit des analyses du type de celle de Dominique Méda, que le travail est « l'un des genres majeurs de la vie sociale dans son ensemble, un genre de situation dont une société peut difficilement s'abstraire sans compromettre sa pérennité ; et dont le sujet peut difficilement se couper sans perdre le sentiment d'utilité sociale qui lui est attaché [...]. Ce qui fait la fonction psychologique du travail, c'est, paradoxalement, d'être cet objet étranger à nos besoins immédiats qui ne s'accorde pas à notre activité » (Clot, 1999, p. 66). Selon Clot, c'est précisément parce que le travail n'occupe plus la quasi-totalité de l'existence, parce qu'il ne constitue plus un type d'activités obligées, liées à la naissance (comme dans les sociétés rurales où il « va de soi » que le fils succède à son père), qu'il tient aujourd'hui une place plus centrale dans l'existence de chacun. « Davantage mêlé à des activités qui sont restées pendant des siècles le privilège de certaines couches sociales (formation, consommation, loisirs, vacances, sport, politique, culture) – même si ces activités restent elles-mêmes subordonnées – le travail s'en fait l'écho. Il est l'objet d'une demande nouvelle de réalisation de soi qui emprunte beaucoup de sa vitalité aux moments extra-professionnels du cycle de vie » (Clot, 1999, pp. 70-71). Ce qui différencie ainsi fondamentalement le travail des activités extra-professionnelles, c'est son caractère « structurellement impersonnel, non immédiatement "intéressé". Il propose la rupture entre les "*pré-occupations*" personnelles du sujet et les "*occupations*" sociales dont il doit s'acquitter. Elles seules lui permettent de s'inscrire dans un échange où la place et la fonction sont nommées et définies indépendamment des individus qui les occupent à un moment donné » (Clot, 1999, p. 71).

1.4 Un avenir instable

Notre manière de concevoir les problèmes d'orientation est aussi déterminée par des interrogations relatives à notre capacité à anticiper l'avenir. Nous le concevons incertain. Nous l'imaginons volontiers instable. De nombreux travaux contemporains (Boutinet, 1998 ; Dubar, 2000) soulignent que les « carrières professionnelles » correspondent désormais moins à un « développement vocationnel » qu'à un « chaos » : elles forment plus rarement une continuité (par exemple, de postes de plus en plus qualifiés dans la même entreprise ou dans un même secteur de production). Les individus sont plus souvent confrontés à des ruptures dans leur vie professionnelle. Les évolutions marquant leur vie personnelle sont parallèles : les familles sont moins stables, les changements de régions sont plus fréquents. Ces divers phénomènes des « ruptures » dans la vie des individus ont été subsumés sous l'appellation commune de « transitions ».

C'est à une telle conception que font référence Denis Pelletier et Bernadette Dumora dans leur plaidoyer pour le développement d'approches éducatives en orientation : « Face au discontinu du socio-économique instable et fluctuant, en devenir perpétuel, notre objectif est de faire acquérir à l'adolescent une compétence qui lui permettra d'analyser, maintenant et plus tard, à chaque carrefour du déroulement de son orientation, les éléments de soi, ses atouts et ses limites, et la structure du monde environnant avec ses voies royales et ses voies détournées, ses opportunités et ses contraintes. S'il n'est plus possible dans un monde en évolution de construire des projets à long terme, il faut apprendre les stratégies à court terme, les ajustements successifs et la disponibilité. » (Pelletier et Dumora, 1984, p. 28)

2 LES CONTEXTES

Si les cadres idéologiques jouent un rôle dans la conception des questions sous-jacentes aux pratiques en orientation, celles-ci dépendent aussi des contextes sociaux dans lesquels on les formule. Ces pratiques constituent, en effet, des réponses à des questions sociales elles-mêmes déterminées par l'état de l'organisation sociale, des techniques et de l'organisation de la production et du système de formation.

On a, par exemple, noté que le problème de l'orientation s'était posé, dans la plupart des pays industrialisés, vers 1900, sous la forme de la question du choix d'un métier à la sortie de l'école. Cette concomitance s'explique aisément. Ces sociétés, d'une part, n'étaient plus rurales ou artisanales : elles étaient devenues industrielles. Une nouvelle division

du travail y était désormais fondamentale. Elles avaient, d'autre part, développé une école pour tous, c'est-à-dire un dispositif très particulier de socialisation et de formation des jeunes où l'apprentissage ne s'effectue plus par contact immédiat avec un adulte de l'entourage dont on reprendra l'emploi. Il n'allait plus de soi que le fils succède à son père ou la fille à sa mère. La question du « choix d'une vocation » se posait à un nombre grandissant de jeunes.

Si les questions de l'orientation sont fondamentalement sociales, on va voir qu'elles sont aussi marquées, d'une part, par les contextes de l'organisation du travail et de la formation et, d'autre part, par l'histoire des problématiques scientifiques qui permettent de les modéliser d'une certaine manière. Ces contextes déterminent en effet la manière dont on formule ces questions.

2.1 Organisations du travail, conceptions de la qualification et questions de l'orientation

Dans un article publié en 1955, mais toujours d'actualité, Alain Touraine a décrit trois formes d'organisation du travail qui se sont développées au cours du xx^e siècle. À chacune d'elles, correspond une conception particulière de la qualification professionnelle. Les pratiques en orientation semblent avoir été assez étroitement déterminées par ces représentations de la qualification. Ces activités apparaissent en effet s'inscrire dans trois grands modèles dont chacun correspond à l'une de ces conceptions. S'y ajoute depuis quelques années une quatrième figure, liée au développement de l'emploi précaire.

2.1.1 *Le système professionnel de travail et l'orientation vers des métiers*

L'organisation qui domine au début du siècle est le système professionnel de travail. C'est un mode de production proche de l'artisanat : le travailleur doit avoir des « tours de main », « du métier ». Il détient un capital de savoirs et de savoir-faire qu'il peut acquérir par un apprentissage méthodique, généralement long. Ce capital renvoie à son être même : il est mécanicien, menuisier (de même que, s'agissant de professions, on « est » avocat ou médecin). Le métier contribue à la définition de l'identité individuelle dont il est souvent l'un des constituants majeurs.

Si l'apprentissage est long, il est par conséquent coûteux. Le choix d'une vocation est une affaire sérieuse qui demande des techniques sûres. On donne des conseils. Le conseiller est un expert dont la psychotechnique est la science. La notion d'aptitude est centrale. Il s'agit de prévoir le plus objectivement possible le métier auquel le jeune va se préparer et qu'il devrait exercer pour le reste de son existence. « L'examen psychologique d'orientation » est la forme prototypique de l'intervention des conseillers (*cf.* chapitre 4).

2.1.2 *Le « fordisme » et l'orientation vers des emplois*

Ces notions de « métier » et d'une orientation professionnelle fondée sur les aptitudes se trouvèrent radicalement remises en cause dans de nombreux secteurs de la production par les deux inventions – relatives à l'organisation du travail – d'Henry Ford qui s'inspirait de Frederick Taylor. Ford imagina d'abord l'assemblage, c'est-à-dire la division des objets complexes en des parties simples que l'on peut fabriquer de manière standardisée et qu'on n'a plus qu'à assembler. Quelques années plus tard, il conçut la chaîne de production, c'est-à-dire un mode de fabrication où le travailleur se limite à effectuer une série d'opérations élémentaires à un rythme que lui impose la vitesse de la chaîne.

Cette organisation fordiste du travail eut pour conséquence que de nombreux agents de production n'eurent plus de métier. La notion fondamentale n'est alors plus celle de « métier », mais celle « d'emploi » (« job »). La qualification prend un autre sens. Elle n'est plus « attachée à l'ouvrier ». Elle n'est plus définie en référence aux compétences incorporées par les salariés. Désormais, elle est référée au poste de travail (Dubar, 1996, p. 182). Ce sont les spécifications techniques des machines qui conduisent à préciser la qualification du poste (est-il pénible ? Est-il complexe ?). La qualification est alors définie comme « un rapport social complexe entre les opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale » (Naville, 1956).

Dans cette organisation fordiste du travail, « le noyau dur de la compétence est la formation sur le tas » observe Dubar (1998, p. 166). Le travailleur ne peut plus s'identifier à partir d'un métier qui le définirait de manière essentielle. Tout au plus est-il « agent de production », « opérateur ». S'il change d'emploi, sa qualification peut être remise en cause. Dans ce système de travail, souligne Dubar, l'identification principale est celle qui relie l'individu à son collectif de travail. Celui-ci constitue une véritable « communauté professionnelle » avec son langage particulier, ses normes informelles, ses joies et ses souffrances profondément intériorisées. De nombreuses études sociologiques ont mis en évidence l'importance de cette communauté dans la définition de soi et la motivation au travail.

Dans ce contexte, le conseil en orientation prend un sens différent de celui qu'il avait dans le modèle de l'orientation vers un métier. La question des aptitudes personnelles n'est plus le cœur du problème. Il s'agit avant tout de déterminer si le jeune s'adaptera à ces conditions de travail, s'il se reconnaîtra dans ces collectifs de production, s'il partage déjà (ou est susceptible de partager) les valeurs de tel ou tel groupe de travailleurs, etc. C'est probablement pour cette raison que les outils d'orientation qui se développèrent parallèlement à l'expansion de l'organisation fordiste du travail furent les approches en termes de valeurs, d'intérêts et les typologies professionnelles.