



Problématiques et finalités du conseil en orientation ⁽¹⁾



Jean Guichard

Professeur à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle du Conservatoire national des Arts et métiers

Introduction: Cadres, contextes et finalités des pratiques en orientation

Dans les pays industrialisés, les métiers du conseil en orientation sont nés au début du 20^e siècle. L'orientation consistait alors en un «examen», reposant sur une investigation de nature psychologique, visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi. Le modèle dominant était celui d'un appariement sujet-profession se fondant 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.

Aujourd'hui, les pratiques en orientation sont 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. Ainsi, 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. Par ailleurs, l'orientation est aussi conçue comme un ensemble d'aides apportées aux 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 (1980) 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, ces pratiques se présentent généralement comme moins directives qu'antérieurement. L'idée dominante est celle d'un «consultant» qui doit 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.

Quatrièmement, ce «consultant» est conçu comme un individu se développant tout au long de sa vie. On le pense capable de se forger de nouvelles compétences déterminées par les expériences qu'il vit. On parle désormais d'«organisation qualifiante», de «validation des acquis» et de «bilans de compétences». Cinquièmement, la frontière est aujourd'hui moins nette entre activités de formation et d'orientation. Ainsi, les pratiques éducatives en orientation tiennent une place croissante dans les programmes scolaires des pays riches. Elles relèvent autant des enseignants que des conseillers 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.

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

Les pratiques en orientation ont considérablement évolué depuis le début du 20^e siècle. Cela s'explique par les transformations de l'organisation du travail et l'émergence de nouvelles conceptions de la qualification professionnelle. Ces pratiques dépendent cependant aussi des modèles scientifiques utilisés pour étudier les questions d'orientation, ainsi que des finalités éthiques, politiques et sociales qu'on leur assigne. Outre que les sciences humaines d'aujourd'hui brossent un portrait du sujet humain différent de celui couramment pris en compte en orientation, les finalités de ces pratiques restent dans l'ombre. Dans le contexte mondial actuel, ne conviendrait-il pas de redéfinir ces pratiques substituant à l'actuelle question centrale de l'orientation: comment aider chacun à se réaliser pleinement en tant qu'individu séparé - une autre: comment aider chacun à réaliser sa propre humanité en aidant autrui à réaliser la sienne?

⁽¹⁾ Ce texte reprend certains des points développés dans J. Guichard et M. Huteau. *Psychologie de l'Orientation*. Paris: Dunod, 2001.



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. Il s'agit, premièrement, de la centration sur l'individu, deuxièmement, de la responsabilité qui lui est attribuée de se construire lui-même, troisièmement, de la centralité de l'activité professionnelle dans la construction identitaire et dans l'intégration sociale et, quatrièmement, de notre conception de l'avenir comme incertain et instable.

1.1 La centration sur l'individu

Les premiers psychologues qui, en France, ont jeté les bases de l'orientation professionnelle, Édouard Toulouse (1903) et Alfred Binet, ne séparaient pas les problèmes sociaux et les problèmes individuels. Pour Binet (1908), par exemple, 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». Pour de tels auteurs, c'est la réalisation d'une juste organisation sociale qui constituait la raison d'être des pratiques en orientation.

La conception de Frank Parsons (1909) – 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. La société est alors vue, selon le titre de l'ouvrage de Norbert Elias (1987, 1991), comme «la société des individus».

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

Aujourd'hui, nous considérons plus encore chacun comme un individu autonome, responsable et capable d'indépendance par rapport aux configurations concrètes dans lesquelles il se trouve pris. Cette représentation nous conduit à considérer le développement personnel de chacun comme une sorte de règle morale fondamentale qui pourrait 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 20^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 riches 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.

La crise de l'emploi apparue dans les années 70 a été décrite par d'assez nombreux auteurs (Rifkin, 1995, 1996; Méda, 1995; Perret, 1995; 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 privés d'emploi ou contraintes de travailler à temps partiel. Le travail perdrait alors de sa centralité. Par exemple, Dominique Méda (1997) rappelle que le travail «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), aurait pour conséquence que le travail



deviendrait «une valeur en voie de disparition» (Méda). Dans cette perspective, en se situant à long terme, les individus auraient toujours besoin d'aide, plus encore qu'aujourd'hui sans doute, mais les pratiques d'orientation professionnelle telles que nous les connaissons perdraient 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 ce qui différencie fondamentalement le travail des activités extra-professionnelles, c'est son caractère «structurellement impersonnel, non immédiatement intéressé». Il observe que le travail 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). Selon Clot, c'est précisément parce que le travail n'occupe plus la presque totalité de l'existence et qu'il ne constitue plus un type d'activités obligées, liées à la naissance (comme dans les sociétés rurales où il allait de soi que le fils succédât à son père), qu'il tient aujourd'hui une place si centrale dans l'existence de chacun. Il est désormais «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, 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 (Riverin-Simard, 1996; 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 de «ruptures» dans la vie des individus ont été subsumés sous l'appellation commune de «transitions». Désormais, les pratiques en orientation ne peuvent par conséquent éviter, comme le soulignent Denis Pelle-tier et Bernadette Dumora (1984, p. 28), d'apprendre aux individus «les stratégies à court terme» et «les ajustements successifs».

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. Trois de ces contextes semblent jouer un rôle fondamental: ceux, d'une part, de l'organisation du travail et de la formation, et celui, d'autre part, des problématiques scientifiques qui permettent de modéliser ces questions d'une certaine manière.

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 20^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» représente la forme prototypique de l'intervention des conseillers.

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 W. Taylor: d'abord l'assemblage et, ensuite, la ligne de production. Cette organisation 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?).

Dans cette organisation fordiste du travail, «le noyau dur de la compétence est la formation sur le tas», observe Dubar (1996, p. 186). 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 qualifica-

tion 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 et ses normes informelles.

Les observations effectuées par Paul Willis (1977, 1978) auprès des ouvriers de la sidérurgie dans les «Midlands» constituent une illustration paradigmatique des traits spécifiques d'une telle «identité professionnelle» dans le contexte particulier de cette industrie. L'identité de ces ouvriers se fondait sur une forte opposition entre «nous» (ceux de l'atelier, ceux qui «sont dans le coup») et «eux» (les autres, les «fayots»). La virilité en constituait une dimension primordiale: ces ouvriers sidérurgistes tiraient leur fierté du sentiment d'effectuer un métier dur, demandant de la force, de la résistance. Ils considéraient leur emploi comme un «vrai métier» par opposition au travail de bureau et, plus généralement, aux «emplois de femmes». Cette identité professionnelle se vivait quotidiennement par une «ré-organisation» du travail au sein de l'atelier en marge des prescriptions formelles que les contremaîtres rappelaient, par un système de plaisanteries ayant notamment pour fonction de rappeler les normes et valeurs du groupe et, aussi, par un langage particulier. Paul Willis résuma l'ensemble de ses observations sous le vocable de «culture de l'atelier» (*shop-floor culture*).

Dans de tels contextes, 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 plutôt 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. Certes, aucune réflexion systématique ne semble alors avoir été menée à ce sujet par les praticiens de l'orientation. Néanmoins, l'organisation fordiste du travail avait déterminé un mode d'appariement «individu-profession» nettement plus faible que celui requis par le système professionnel du travail. Or, ce mode d'appariement est au fondement même des outils d'orientation (principalement: les



questionnaires d'intérêts) qui se développent alors. Selon toute vraisemblance, ces outils ne purent avoir qu'une importance nettement plus grande dans les pratiques des conseillers (qui se définissaient comme conseillers d'orientation «professionnelle») que celle que ces derniers lui reconnurent. Cette orientation vers des emplois se fonde en effet sur des considérations relatives à la personne sociale du travailleur. Le questionnaire d'intérêt d'Edward Strong (1936) – élaboré dès la fin des années 20 – peut être considéré comme le prototype d'une telle approche. Comme on le sait, ce test demande à ceux qui le remplissent d'indiquer des préférences dans des domaines d'activités divers ou pour des personnages célèbres: il s'agit de vérifier si l'individu a bien les mêmes «goûts» que ceux avec lesquels il travaillera.

2.1.3 Le modèle de la compétence et l'orientation vers des fonctions professionnelles

Au cours de ces dernières décennies, le développement de l'informatique constitua probablement l'un des facteurs majeurs de l'évolution du procès de production. Elle eut un retentissement majeur sur l'organisation du travail. Touraine observe que l'automatisation correspond à un nouveau système de travail qu'il nomme «technique». Dans celui-ci, la qualification correspond à un statut reconnu dans un système social de production. Ce «système technique du travail» sollicite diverses habiletés spécifiques des salariés, différentes de celles que requerrait le «métier» du «système professionnel du travail».

Ces habiletés sont fondamentalement liées aux interactions que constitue désormais la situation de travail. L'activité au travail prend en effet la forme d'une fonction professionnelle qui s'insère dans un réseau. Dans un tel cadre, observent Even Loarer et Michel Huteau (1997) ainsi que Philippe Zarifian (1988; 2001), certaines compétences sont essentielles: le pouvoir de coopération (impliquant la sociabilité et l'art de communiquer), la prise d'initiative (nécessitant une souplesse d'adaptation), la prise de responsabilités (renvoyant à la capacité à faire face à des événements inattendus et supposant le développement de savoir-faire nouveaux), l'exigence de rigueur

(notamment quant à la qualité des résultats).

Trois points différencient fondamentalement ce modèle des deux précédents. D'abord, le travailleur y est perçu comme détenteur d'un capital de compétences, à la différence de l'opérateur de l'organisation fordiste. Mais ensuite, il est aussi considéré comme capable d'en développer de nouvelles, notamment en fonction de l'évolution des situations de travail dans lesquelles il se trouve. On parle ainsi d'organisation qualifiante et de formation tout au long de la vie. Enfin, à la différence du modèle des aptitudes, ces compétences paraissent être étroitement liées aux contextes dans lesquelles elles se manifestent. C'est moins l'acteur professionnel en lui-même que les interactions professionnelles (actions, interlocutions, rôles, etc.) qui semblent désormais centrales.

Les techniques de bilans des compétences et les procédures de validation et de reconnaissance des acquis sont les pratiques d'orientation paradigmatiques du système technique du travail.

2.1.4 Mondialisation et «chaos vocationnel»: l'orientation comme aide aux transitions

Les transformations économiques de la période récente (c'est-à-dire le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et, plus encore, la mondialisation consécutive du capital et du travail) ont conduit à une segmentation accrue du marché de l'emploi. Selon la théorie de la segmentation, il n'existe en effet pas un seul, mais plusieurs marchés du travail cloisonnés (voir, par exemple, Tanguy (dir.), 1986, p. 217-221). Le segment primaire est celui des emplois intéressants et les mieux payés. Le marché secondaire, dont relèvent des salariés de plus en plus nombreux, est celui des emplois mal payés, parfois exercés dans des conditions déplorables. Sur ce marché, les travailleurs n'ont besoin que de peu de formation. Ils doivent être très flexibles et ils «font partie des groupes victimes de discrimination: femmes, jeunes, étrangers» (Orivel et al., 1975, p. 407).

Ce développement de l'emploi précaire se manifeste, pour un nombre croissant de salariés, par l'expérience de devoir vivre,



de manière répétitive, des «transitions» professionnelles qui ne correspondent généralement pas au «développement d'une carrière»: de telles transitions (par exemple: le passage d'une période de chômage à un stage pour demandeur d'emploi) ne permettent en effet pas d'accéder à des fonctions professionnelles plus qualifiées, correspondant à plus de responsabilités et supposant plus de compétences. Comme le soulignent Nancy Schlossberg, Elinor B. Waters et Jane Goodman (1995, p. 28), «une transition peut tout aussi bien être un événement de la vie de l'individu comportant des gains, qu'un événement comportant des pertes».

La notion de «transition psychosociale» a été formalisée par Colin Murray Parkes en 1971. Elle désigne «les changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets durables, qui se produisent dans un espace de temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde» (cité par Dupuy, 1998, p. 49). Reprise dans le domaine de l'orientation tout au long de la vie, la transition psychosociale a été définie comme «tout événement produisant des changements dans les relations, occupations quotidiennes, croyances et rôles» (Schlossberg et al., 1995, p. 27).

Dans un tel contexte, les pratiques en orientation se donnent des objectifs moins ambitieux que ceux affichés dans le cadre du modèle de la compétence. Elle vise simplement à aider les consultants à faire face «au mieux» à ces divers événements qui affectent le cours de leur vie. On analyse donc avec eux la situation dans laquelle ils se trouvent, les soutiens dont ils peuvent bénéficier, leurs ressources personnelles (par exemple: leurs caractéristiques psychologiques), ainsi que les stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre (Schlossberg et al., 1995, p. 49).

2.1.5 Des pratiques éclectiques

Les différents systèmes de travail qui viennent d'être décrits sont apparus successivement. La mondialisation de l'économie (avec la division mondiale du travail et les «délocalisations» de l'emploi) est un phénomène récent. Cela ne signifie pas pour autant que tous les métiers faisant appel à des aptitudes ou des savoir-faire précis ont disparu. De même, les emplois «fordistes» coexistent avec des fonctions

relevant du modèle de la compétence. Dans le même temps, nombreux sont ceux qui connaissent des transitions «répétées», longues ou douloureuses. Les pratiques en orientation d'aujourd'hui rencontrent ainsi des questions de différentes natures. C'est la raison pour laquelle elles apparaissent souvent éclectiques, voire syncrétiques, mêlant des outils ou des méthodologies issues des diverses «strates» de l'évolution des questions d'orientation que l'on vient d'évoquer.

2.2 Organisation de la formation et problématiques de l'orientation scolaire

L'organisation du travail n'est pas le seul contexte qui joue un rôle dans la détermination des problématiques de l'orientation. La structure du système scolaire, c'est-à-dire l'organisation de l'école, constitue un élément fondamental de cette définition.

La comparaison de l'Allemagne et de la France constitue un exemple à ce sujet extrêmement intéressant dans ce domaine: les organisations scolaires de ces deux pays diffèrent radicalement. En France, il existe une école secondaire unique et les établissements de formation technique et professionnelle sont intégrés à ce système scolaire. En Allemagne, il existe trois types d'établissements secondaires et la formation professionnelle et technique relève en grande partie des entreprises. Il résulte de ces différences d'organisation que les pratiques des conseillers français et allemands diffèrent de manière essentielle.

Dans le système français, observe Henri Eckert (1993, p. 272), «le contrôle de la mobilité professionnelle intergénérationnelle passe entre les mains de l'école, au détriment des services d'orientation». Les conseillers ne se trouvent plus en position de décideurs, mais d'accompagnateurs de l'élève. Les questions qui se posent à eux sont les suivantes: le conseiller doit-il se limiter à fournir des informations, ou bien doit-il se faire éducateur en stratégie de prise de décision, ou encore devenir un psychologue de la construction de soi?

En Allemagne, observe Henri Eckert (1993, p. 269), l'orientation «se trouve située au point d'articulation entre l'école généra-



liste et la formation professionnelle en entreprise; il lui revient de gérer et de coordonner l'offre et la demande sur le marché de l'apprentissage». Le conseiller d'orientation a ainsi un rôle de contrôle de la mobilité sociale des jeunes. Sa pratique consiste en effet non seulement à favoriser les transitions vers l'apprentissage, mais aussi à évaluer la rationalité des choix.

2.3 La modélisation scientifique des questions d'orientation: les psychologies de l'orientation

Si les questions d'orientation sont fondamentalement sociales et si elles sont déterminées par les cadres et contextes dans lesquels on les formule, elles peuvent aussi être structurées par les problématiques des sciences de l'homme et, tout particulièrement, de la psychologie. Les fondateurs de l'orientation avaient à ce sujet des idées fortes: le développement des connaissances scientifiques garantirait la légitimité des pratiques en orientation. Aujourd'hui, notre point de vue est plus réservé. En effet, nous considérons que c'est seulement la position de fins qui conduit à légitimer telle ou telle pratique. De surcroît, la multiplicité des modèles concurrents ou complémentaires est telle qu'on ne peut plus parler d'une psychologie de l'orientation, mais de psychologies de l'orientation.

2.3.1 La psychologie différentielle et la question du lien individu-profession

Selon Parsons (1909), la méthode scientifique de l'orientation est simple: elle consiste à relier par un «raisonnement juste» les propriétés des individus à celles des emplois. On a noté que cette manière de poser la question de l'orientation est en adéquation avec le système professionnel du travail. Le postulat fondamental en est qu'il existe des professions bien circonscrites, dont les exigences – susceptibles d'être clairement décrites – peuvent être mises en relation avec des caractéristiques stables des individus. La question scientifique essentielle est alors celle de la détermination de la nature du ou des liens entre individus et professions.

Cette question fut scientifiquement élaborée dans le cadre d'une psychologie différentielle considérant l'individu comme

doté d'une personnalité stable que l'on peut décrire en le positionnant, d'une part, sur de grandes dimensions du fonctionnement intellectuel et, d'autre part, sur de grands traits de personnalité. Dans le champ particulier de l'orientation professionnelle, la psychologie différentielle conduisit à étudier plus spécifiquement les aptitudes, les valeurs, les intérêts et les types professionnels. On a observé que la première de ces notions correspond à la conception d'un lien essentiel entre individus et professions, alors que les modélisations en termes de valeurs, intérêts ou types tendraient plutôt à considérer que cette relation est une représentation.

La théorie de l'adaptation professionnelle (*«Theory of Work Adjustment»*) de René Dawis et Lloyd Lofquist (1984) constitue probablement le modèle prototypique de l'approche différentielle dans le domaine de l'orientation professionnelle des adultes. Les questionnaires de John Holland (1966, 1973) en sont l'exemple paradigmatique dans le champ plus spécifique de l'orientation des jeunes.

2.3.2 Les problématiques développementales, cognitives et sociales de l'orientation tout au long de la vie

À partir des années cinquante, d'autres questions ont orienté les recherches en psychologie de l'orientation. Elles portèrent, d'une part, sur la formation des intentions d'avenir et des préférences professionnelles des jeunes et, d'autre part, sur la «construction» des carrières personnelles et professionnelles tout au long de la vie. Ces questions ont été modélisées de bien des manières. On peut citer, à titre d'exemples, le modèle de John Krumboltz (1979) inspiré d'Albert Bandura (1977), celui de la carte cognitive des professions de Linda Gottfredson (1981), ou encore celui de Fred Vondracek, Richard Lerner et John Schulenberg (1986) inspiré de l'écologie du développement humain de Urie Bronfenbrenner (1979), etc. Certaines de ces approches ne constituent que des cadres généraux, alors que d'autres, comme celle de Bernadette Dumora (1990, 2000), reposent sur de nombreuses observations empiriques. Le modèle très général de Donald Super (1980) du *«life space, life span career development»* (le développement de la carrière personnelle et professionnelle



tout au long de la vie) constitue une sorte de synthèse générale de plusieurs des analyses précédentes.

Dans la période la plus récente, les recherches ont surtout visé à décrire les processus de socialisation et à étudier les transitions personnelles et professionnelles. La notion dominante n'y est plus, comme précédemment, celle de «développement», mais celle de «transition»: les trajectoires de la vie adulte y sont conçues comme beaucoup plus dépendantes des contextes et des événements qu'on ne l'imaginait précédemment. Ainsi, Claude Dubar (1992, 1998) décrit les «transactions biographiques» et les «transactions relationnelles» déterminant les constructions identitaires des individus. Certaines analyses, celles de Nancy Schlossberg et al. (1995), par exemple, s'intéressent particulièrement aux «stratégies» que déploient les individus pour faire face aux événements prévus et imprévus qui marquent le cours de leur vie.

2.3.3 Carl Rogers et la psychologie du conseil

Une ligne de démarcation peut être tracée entre les travaux qui visent à décrire les facteurs qui jouent un rôle dans le développement des intentions d'avenir et dans les insertions sociale et professionnelle (les «*career theory*», pour reprendre la terminologie de John Killeen, 1996) et celles qui s'interrogent sur les modalités d'une intervention efficace (les «*guidance theory*»). Dans le domaine des pratiques, Carl Rogers (1951) est certainement l'un des auteurs qui joua un rôle majeur, que celui-ci soit explicite, comme c'est le cas au Royaume-Uni, ou qu'il reste implicite, comme souvent en France. Son idée centrale est qu'un entretien non directif, conduit par un conseiller adoptant une attitude d'empathie et de compréhension ouverte, permet au consultant de restructurer sa personnalité. Depuis, de nombreuses méthodologies de l'interaction de conseil, s'inscrivant plus ou moins dans cette perspective, se sont développées.

2.3.5 Le lien entre recherche en psychologie et pratiques en orientation

Si la plupart des «modèles théoriques en orientation» résultent de la construction, dans l'un des cadres conceptuels de la psychologie (le behaviorisme, le néo-behaviorisme, le cognitivisme, la psycho-

logie dynamique, la psychanalyse...), de questions sociétales, en retour, le développement des problématiques de la psychologie a certainement joué un rôle dans la conception même des questions de l'orientation. Néanmoins, aujourd'hui, la distance est plus grande entre recherche en psychologie et pratiques en orientation. Quatre catégories de phénomènes l'attestent. Les premiers consistent en un certain désintérêt de la part de nombreux praticiens pour les modèles théoriques en orientation. Les conseillers considèrent souvent que «la théorie ne porte pas sur ce qui arrive réellement dans les pratiques d'orientation, et particulièrement dans l'entretien» (Fielding, 2000, p. 80). Deuxièmement, on relève des critiques, parfois sévères, de la part des théoriciens des pratiques de conseil en orientation. Par exemple, Claude Chabrol (2000, p. 174) se demande si l'entretien n'est pas une technique douce conduisant le consultant à une idéologie consistant à privilégier les explications en termes de dispositions individuelles («il est comme ça»), au détriment des explications par des facteurs situationnels, sociaux ou naturels («il se trouve dans cette situation-là»). Dans le domaine du conseil en orientation, certaines notions comme l'«employabilité» donnent parfois l'occasion de telles attributions «dispositionnelles».

Une troisième observation témoigne de l'éloignement actuel entre les pratiques en orientation et les problématiques scientifiques: certains des problèmes traités par les conseillers dans leurs pratiques ne donnent pas lieu à d'importantes recherches en psychologie, alors qu'ils relèvent de cette discipline. C'est le cas dans le domaine du repérage des compétences ou de la validation des acquis professionnels: la question fondamentale des praticiens («À quelle condition une compétence est-elle – ou peut-elle être rendue – transférable?») ne semble guère étudiée. Les théoriciens des sciences humaines se sont éloignés des questions que soulèvent les praticiens de l'orientation.

Mais, la réciproque est tout aussi vraie: il existe désormais des différences notables entre la conception du sujet humain sous-jacente aux outils utilisés par les praticiens et celle constituant le paradigme dominant en sciences humaines. Les «outils» des praticiens (par exemple: les



«types» de John Holland, 1966, 1973) considèrent généralement l'individu comme doté d'une personnalité stable. Or, dans la période récente, la psychologie et la sociologie ont proposé un modèle du sujet moins «stable» que celui qu'elles postulaient précédemment.

Une synthèse de diverses approches contemporaines en sciences humaines a ainsi conduit à esquisser un modèle de la subjectivité humaine (Guichard, 2001a) reposant sur trois propositions fondamentales. La première considère que cette subjectivité ne peut être analysée qu'en prenant en compte la société où vit l'individu. La deuxième souligne le caractère relativement malléable de cette subjectivité. La troisième envisage la personne humaine comme étant fondamentalement «en tension» entre certaines identifications particulières de soi et le «je» universel (et trinitaire) de la personne (Jacques, 1979, 1982).

Cette affirmation d'une nécessaire prise en compte de la société en vue d'analyser la subjectivité de l'être humain se fonde sur le constat qu'une société donnée détermine à un moment donné une certaine «offre identitaire» que se «représentent» les membres de cette société, chacun à leur manière. Cette offre identitaire se structure dans leur esprit sous forme de schémas mentaux que l'on peut considérer, en reprenant l'appellation proposée par Marvin Minsky, en 1975, comme des «cadres cognitifs». Ces cadres cognitifs identitaires leur permettent de se représenter eux-mêmes et autrui. Ils forment un système dans l'esprit de chacun. Le système des cadres identitaires constitue ainsi le substrat de la représentation de la structure des rapports entre les «catégories sociales» (les «groupes sociaux» ou «communautés» de tous types), telle qu'elle s'organise dans l'esprit d'un individu objectivement et subjectivement situé dans son «cosmos social» (pour reprendre la terminologie de Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant, 1992, p. 73). Dans cette perspective, chacun se représente autrui ou soi-même dans des «formes identitaires» construites en se référant à certains de ces cadres (cognitifs) identitaires. La forme identitaire (Dubar, 1998) peut alors être définie comme une représentation consciente de soi ou d'un autrui déterminé selon la structure d'un cadre identitaire précis.

La subjectivité de l'individu humain est néanmoins relativement malléable. La prise en compte des recherches sur l'identité et les groupes conduit, en effet, à distinguer, parmi les formes identitaires, les formes identitaires subjectives. Autant quelques dimensions stéréotypées permettent parfois de situer autrui dans un cadre identitaire déterminé, autant la «forme identitaire subjective» apparaît être une véritable construction de soi dans un cadre identitaire où entrent en jeu des phénomènes d'«identification», de «personnalisation» (Malrieu, 1979), de «primus inter pares» (Codol, 1975), de «subjectivation» (Foucault, 1982, 1994-IV), etc. Cette construction de soi dépend dans une large mesure des contextes dans lesquels l'individu interagit: l'hypothèse d'une vicariance des formes identitaires subjectives peut être posée. Elle signifie que l'individu se constitue dans des formes identitaires différentes selon les contextes dans lesquels il interagit. C'est la raison pour laquelle on peut considérer sa subjectivité comme «relativement» malléable. La stabilité ou la malléabilité du soi dépend en effet d'abord du degré de complexité de la société où vit l'individu: l'offre identitaire (notamment son volume) varie selon les sociétés. La malléabilité de la subjectivité dépend par ailleurs du degré d'intégration des différents champs de relations sociales de cette société: selon les sociétés, les différents cadres identitaires sont plus ou moins connectés ou déconnectés les uns des autres. Cette malléabilité dépend enfin des interactions dans lesquelles l'individu s'engage: celles-ci lui offrent en effet la possibilité de faire des expériences plus ou moins nombreuses de construction de soi selon la structure de différents cadres identitaires.

Cette vicariance des formes identitaires subjectives n'a pas pour conséquence que le sentiment de former une identité individuelle disparaîtrait. Chacune constitue en effet une manière différente d'être soi. Elles forment – toutes ensemble – un système unifié, constitutif de la subjectivité de l'individu. Mais, plus fondamentalement encore, ce dernier apparaît être «en tension» entre chacune de ses identifications particulières et le «je» universel de la personne (Jacques, 1979, 1982) qui le conduit à s'apercevoir nécessairement à la fois comme «je», «tu» (dans le langage de l'autre à qui il s'adresse) et «il» (celui



dont «tu» parles, en «mon» absence), c'est-à-dire comme au-delà de chacune de ses identifications particulières. Confronté à un environnement changeant, ce sujet déploie ainsi une activité constante de «cristallisation» de soi dans des formes identitaires déterminées, sans pouvoir jamais se résoudre à s'arrêter à telle ou telle, parce que, précisément, en tant que «je-tu-il», il ne peut jamais coïncider parfaitement avec aucun de ses «soi» déterminés ⁽²⁾. Il apparaît animé par une sorte de dynamique primordiale qui le conduit à la fois à chercher à s'identifier dans telle ou telle forme, tout en étant toujours au-delà de chacune de ces identifications.

Une telle conception du sujet rend plus complexes les questions dont traite l'orientation. En effet, à l'idée d'un consultant dont on pourrait décrire les principales dimensions de la personnalité se substitue progressivement la conception d'un sujet «multivocal», pour reprendre la terminologie de Bakhtine (1991, voir aussi Wertsch, 1990 et Häyrynen, 1995), dont l'identité n'est jamais définitivement construite. L'objectif du praticien sera-t-il alors d'aider celui qui le consulte à se stabiliser dans certaines formes identitaires (comme le postule – notamment – le modèle de John Holland)? Au contraire, s'agira-t-il d'aider chacun à diversifier le système subjectif des formes identitaires dans lesquelles il se construit, comme le suggère, par exemple la philosophie politique de Michel Foucault (1988; 1994-4)?

3 Finalités et objectifs des pratiques en orientation

Si le lien entre pratiques en orientation et recherche en psychologie s'est progressivement distendu au cours du siècle, c'est peut-être parce que la science ne peut apporter de réponse à la demande primordiale des praticiens. Les travaux scientifiques visent en effet à expliquer «comment les choses se passent». Ils ne disent jamais «ce qu'il convient de faire». La question de la science est: «comment?». Elle n'est pas: «en vue de quoi?». La recherche théorique est de l'ordre de la connaissance. Elle vise à décrire en vérité les phénomènes. Elle n'est pas d'ordre axiologique ou praxéologique: elle

n'indique pas quelle(s) fin(s) viser, ni quelle(s) action(s) entreprendre en fonction des résultats qu'elle obtient.

Cela n'a pas pour conséquence que l'approche scientifique serait dépourvue d'un quelconque intérêt pour le praticien. Au contraire! D'une part, elle lui fournit les moyens d'intervention efficaces (par exemple: en lui permettant de comprendre les processus en jeu dans ses activités). D'autre part, elle peut lui révéler des problèmes éthiques qu'il ne soupçonnait pas (par exemple: la «neutralité bienveillante» – qui constitue le principe fondamental de l'entretien d'orientation non-directif – ne serait-elle pas une forme particulièrement subtile de manipulation?).

Néanmoins, seule la détermination de finalités éthiques, économiques et sociales permettent de définir les objectifs des pratiques en orientation. Pour Binet (1908), celles-ci étaient évidentes: l'orientation professionnelle avait pour mission de réaliser une société harmonieuse se fondant sur la reconnaissance par chacun qu'il y occupe la place correspondant à ses aptitudes. L'objectif du praticien de l'orientation était simple: circonscrire avec précision les aptitudes correspondant à chaque profession et celles propres à chaque individu. Finalités et objectifs opérationnels étaient intrinsèquement liés.

La situation actuelle est différente. D'abord, les objectifs opérationnels de ces pratiques sont plus diversifiés qu'au début du siècle. Ensuite, il semble bien qu'on s'interroge assez peu sur les finalités des activités d'orientation et, notamment, sur leurs finalités éthiques et sociales. Enfin, la question de l'articulation entre finalités et objectifs apparaît être passablement complexe.

3.1 Objectifs, demandes et pratiques

Les objectifs des professionnels de l'orientation sont aujourd'hui multiples. Ces praticiens sont amenés à les définir, compte tenu de leur position institutionnelle, en réponse à des attentes, plus ou moins bien explicitées, de leurs consultants. Or, celles-ci peuvent varier sensiblement. Tantôt il peut s'agir, par exemple, d'aider l'un d'entre eux à s'interroger sur celui qu'il veut être, sur les formes identitaires subjectives dans lesquelles il souhaite se

⁽²⁾ Ce qui revient à dire que les processus de personnalisation et d'identification sont interminables.



construire. L'objectif est, par conséquent, de l'amener à prendre du recul par rapport aux formes identitaires qui sont les siennes. Parfois, le problème est celui de la prise de décision. Cette question peut prendre des sens différents et donner lieu à diverses pratiques. Conçue dans une perspective cognitive, elle peut déterminer l'objectif d'aider le consultant à améliorer sa représentation du problème. En revanche, en termes de développement personnel, «aider à se décider» peut signifier permettre au sujet de se cristalliser dans certaines formes identitaires déterminées.

3.1.1 Demandes adressées au conseiller

En rapprochant les observations de Josette Zarka (2000) relatives aux interactions de conseil et celles de Bernadette Dumora (1990) portant sur les «logiques» de choix des jeunes, on peut distinguer quatre grandes catégories de questions que ceux-ci – ou leur famille – peuvent adresser au conseiller. Les questions stratégiques sont celles de «*consommateurs d'école*» (Ballion, 1982) se situant dans une logique d'excellence. Leur interrogation peut être résumée ainsi: «quelle est la meilleure stratégie pour atteindre la meilleure position sociale que je puisse espérer atteindre?». Certains jeunes de milieu modeste, que Bernadette Dumora nomme «*pragmatistes*», transposent cette interrogation en mode mineur: «comment faire pour atteindre le but modeste que je me suis fixé?». Les «*demandes ambiguës*» sont le fait de jeunes se trouvant dans une «*situation d'expectative*» ou dans une «*logique de résignation*». Ces demandes mêlent des questions de stratégies scolaires au problème principal de ces élèves: leur faut-il faire ou non le deuil de certaines formes identitaires scolaires ou professionnelles (et même personnelles) dans lesquelles ils anticipaient de se construire? Pour ces jeunes, l'enjeu de l'interaction de conseil est majeur. Enfin, certaines demandes sont «*paradoxa-les*». On peut les formuler ainsi: «influencez-moi pour que je sois capable de me décider» ou «influencez-moi *ainsi* pour m'assurer de ma décision». Elles émanent de jeunes engagés, soit dans une «logique de rationalisation» (ils font le deuil de leurs «grandes espérances» antérieures), soit dans une «logique de l'illusion» (ils maintiennent ces espérances, bien qu'elles soient dissonantes avec leur situation actuelle).

La question d'orientation prend parfois la forme très générale: «comment puis-je faire face à cette transition?». Certaines interrogations supposent que le demandeur effectue un bilan général de ses principales expériences de vie et qu'il définisse des projets pour son avenir. On parle alors, par exemple, de «bilan de compétences». Ce bilan peut donner aussi lieu à l'entrée dans une démarche de validation des acquis de l'expérience, c'est-à-dire dans une procédure aboutissant à la délivrance d'un diplôme, reconnaissant tous les savoirs acquis à l'occasion des diverses activités professionnelles (voire extra-professionnelles).

3.1.2 Un exemple de technique de relation de conseil en orientation

Pour répondre à ces demandes diversifiées, différentes techniques de relation de conseil – mettant en œuvre des outils variés (comme des tests ou des questionnaires) – sont utilisées par les conseillers. À titre d'exemple, on peut citer la démarche proposée par Norman Gysbers, Mary Heppner et Joseph Johnston (1998, 2000). Celle-ci comprend quatre phases principales.

L'entretien s'ouvre par l'établissement d'une «alliance de travail» entre le conseiller et le consultant. Celle-ci comporte trois aspects: un accord sur les buts à atteindre, un accord sur le moyens les plus adaptés pour y parvenir et la construction d'un lien entre le conseiller et le consultant: «Il semble bien qu'une sorte de lien soit nécessaire entre le client et le conseiller, un attachement qui comprend le souci de l'autre (*caring*) et la confiance, car on observe que, sans un tel lien, les efforts (les tâches) destinés à atteindre les objectifs sont compromis» (Gysbers et al., 1998, p. 125).

La deuxième phase se propose de recueillir de l'information relative au consultant dans une multitude de domaines en utilisant des méthodes variées. Parmi les domaines à explorer, on peut citer: les intérêts, valeurs, aptitudes et compétences; les représentations relatives à soi-même, aux autres et aux contextes; les dimensions fondamentales qui semblent structurer la conduite; le statut identitaire en termes d'origine ethnique et de genre (sexuel); les moyens utilisés pour rendre significatifs les rôles, cadres et événements de vie, passés, pré-



sents et à venir; les éventuels obstacles et contraintes d'ordre personnel ou contextuel; le style de décision; etc. Parmi les très nombreuses techniques qui peuvent être utilisées pour recueillir cette information, on peut retenir: l'évaluation du cours de la vie personnelle et professionnelle (*Life Career Assessment*) fondée sur la théorie d'Alfred Adler (1931; Adler distingue trois sphères – intriquées – de relations de l'individu au monde: celles du travail, de la société (les relations sociales) et du sexe (amitié et amour), le génogramme de carrière développé dans le prolongement des travaux de Monica McGoldrick et Randy Gerson (1985, 1990), des classements de métiers, des tests de personnalité ou de capacités, des inventaires standardisés (par exemple: d'intérêts ou de valeurs de travail), des questionnaires [comme l'inventaire des transitions de carrière (*Career Transitions Inventory*) de Mary Heppner (1991), visant à mesurer des variables renvoyant à des processus internes constituant des adjuvants ou des obstacles lors d'une transition].

La troisième phase se propose de comprendre l'information à propos du consultant et de formuler des hypothèses sur ses objectifs et ses problèmes. Le conseiller se fonde sur les modèles théoriques et les théories de la personnalité qu'il connaît; il prend en compte les approches interculturelles et les travaux sur l'identité de genre. Cela le conduit à identifier et analyser «les thèmes du cours de la vie personnelle et professionnelle» du consultant. Gysbers et al. (1998, p. 238) définissent les thèmes du cours de la vie personnelle et professionnelle comme «des mots que les gens utilisent pour exprimer leur idées, valeurs, attitudes et croyances au sujet d'eux-mêmes (déclarations du type: «je suis»), des autres (déclarations du type: «X est») et le monde en général (déclarations du type: «la vie est»). Cette définition des thèmes de vie constitue une sorte «d'analyse de contenu» dialogique où le conseiller propose des thèmes au consultant lors du recueil d'informations (et après celui-ci).

La dernière phase vise à aider le consultant à construire des objectifs de carrière, à définir des plans d'action et à conclure la relation de conseil. La définition d'objectifs implique parfois que le consultant recherche des informations. Les qualités

fondamentales d'un objectif sont d'être précis et observables, de comprendre un calendrier pour sa réalisation, de pouvoir être atteint, et, éventuellement, écrit. Ces objectifs doivent pouvoir être déclinés en un plan d'action précis conduisant à leur réalisation. La relation de conseil se termine par un bilan de l'ensemble du processus et par une conclusion de la relation.

3.1.3 L'éducation en orientation

La relation de conseil en tête à tête n'est cependant pas la seule forme que prennent les pratiques en orientation. À partir des années soixante-dix, dans la plupart des pays riches, des activités d'éducation en orientation se sont progressivement développées (Guichard, 2001b; Guichard, Guillon et Lowit, 2001). Elles visent à aider les bénéficiaires (essentiellement des jeunes) à se faire une meilleure représentation du problème «faire des choix pour son orientation».

D'un point de vue pédagogique, on peut distinguer deux grandes classes de pratiques dans ce domaine: celles que Hoyt (1977) nomma «infusion» et celles correspondant à des programmes spécifiques. L'«infusion» désigne l'utilisation d'un enseignement ordinaire pour contribuer à l'éducation à l'orientation. On parlera, par exemple, d'«infusion» si un professeur de langues étrangères fait son cours en travaillant avec ses élèves sur des documents visant à faire connaître les métiers à des jeunes d'un pays étranger où l'on parle ladite langue et s'il les conduit à comparer ces documents avec ceux produits dans son propre pays.

Les programmes d'éducation en orientation constituent des suites de séquences éducatives destinées à trouver leur place dans l'emploi du temps des élèves, à côté des autres enseignements. De nombreux programmes d'éducation en orientation utilisés avec des jeunes scolarisés reposent sur le modèle traditionnel de l'orientation: l'appariement. Dans cette intention, ils conduisent les participants à produire des portraits d'eux-mêmes en termes d'intérêts, de valeurs, de qualités, de résultats scolaires, etc. La structure de ces portraits est évidemment déterminée par les taxinomies constituant les fondements de la méthode. Les élèves effectuent un travail analogue avec les professions et les



formations. Ils disposent ainsi d'un répertoire de dimensions communes les décrivant ainsi que les professions (ou formations). Le programme les conduit à déterminer un mode particulier d'intégration de ces dimensions qui leur permet de réaliser l'appariement. L'une des taxinomies les plus utilisées pour cet appariement est celle de John Holland.

3.2 Les finalités

Si les objectifs des pratiques sont généralement explicites, il n'en va pas de même des finalités. Dans ce domaine, tout se passe comme s'il régnait, depuis Parsons, une sorte de consensus: le développement de l'individu et sa capacité à faire face aux transitions constituent le centre du dispositif. Partant de «la demande du consultant», il s'agit de lui permettre de tirer le meilleur parti des atouts dont il dispose, compte tenu des contraintes que lui imposent les contextes dans lesquels il se trouve.

Implicitement, le modèle dominant est celui d'un ajustement au monde tel qu'il est. Cette vue est parfois explicitée – et radicalisée – par certains idéologues. Par exemple, l'un des dirigeants d'un syndicat patronal français affirmait il y a peu, que la finalité de l'orientation est de conduire chacun à accepter les enjeux de la mondialisation économique. Il s'agit de préparer les jeunes à vivre dans un monde où le rôle des régulations collectives serait minimal. La finalité de l'orientation aujourd'hui serait par conséquent de «préparer les jeunes à la flexibilité» et de les conduire à «accepter la révolution structurelle de l'emploi» (de Calan, 1997, p. 205).

Tout en restant centrés sur l'individu, d'autres assignent des finalités moins «économistes» aux pratiques en orientation. C'est le cas, par exemple, du recteur Claude Pair, dans un texte qu'il présente comme une réponse à l'assertion précédente: «l'école a à développer et à ancrer la personnalité, à permettre à chaque jeune de se construire une identité, de faire des projets, de créer. En fait, ce qu'on appelle éducation aux choix, c'est tout cela» (Pair, 1997, p. 251).

Il semble cependant que l'on pourrait concevoir des finalités d'une autre nature

pour l'orientation. Un comité d'experts de l'UNESCO a ainsi proposé en 1970 une définition de l'orientation ouvrant la voie vers des considérations moins individuelles, voire individualistes: «l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité» (Danvers, 1992, p. 190).

Cette définition met l'accent sur le développement social («servir la société») et la construction morale («l'épanouissement de sa responsabilité») de l'individu. Dans une telle perspective, on peut, par exemple, poser que, dans la mesure où les quatre cinquièmes de l'humanité vivent dans une grande misère, l'orientation pourrait viser à préparer les jeunes à contribuer à la réalisation d'un monde où la distance entre les nantis et les démunis diminue. On peut aussi penser que ces pratiques devraient se proposer – à un moment où les questions identitaires apparaissent à ce point cruciales (comme la multiplication des conflits ayant de tels enjeux l'indiquent) – d'aider l'individu à prendre conscience des limites des cadres identitaires qui constituent son «petit monde».

3.3 L'articulation des finalités et des objectifs

Il convient néanmoins de souligner que le problème de l'articulation des fins et des objectifs des pratiques en orientation doit aussi être analysé. Un même objectif peut en effet correspondre à des finalités opposées. Par exemple, des activités de mise à distance des formes identitaires actuelles peuvent aussi bien avoir pour fin de développer la flexibilité de futurs travailleurs, que de conduire des jeunes à remettre en cause leurs stéréotypes «identitaires» et à prendre conscience des dangers dont ceux-ci sont porteurs. De même, telle ou telle activité – amenant (par exemple) des adolescents de divers milieux à mener en commun des actions collectives de développement local – peut les amener à acquérir des compétences utiles aussi bien pour «faire carrière» dans le cadre de la compétition économique



mondiale que pour s'investir dans des activités de développement des pays pauvres.

3.4 Des pratiques en orientation visant à assurer un développement humain

Au final, une remarque s'impose. La plupart des approches des choix professionnels, des projets d'avenir, du cycle de vie ou des transitions présentent deux caractéristiques. D'une part, elles ne concernent pas la personne dans sa totalité, mais se concentrent, à des degrés divers il est vrai, sur l'un de ses aspects: sa formation, son orientation et son insertion professionnelle. D'autre part, elles sont fondées sur une conception «positive», voire «irénique» de l'être humain: elles peuvent être lues comme des visions laïcisées de l'idée d'un homme occupé à réaliser sur terre l'œuvre de Dieu. Ce faisant, ces approches méconnaissent la négativité – souvent liée de manière essentielle à certaines cristallisations identitaires – dont l'être humain a donné la preuve tout au long du 20^e siècle. Elles expliquent assez bien comment on devient ingénieur (et aussi pour quelles raisons on peut se décider à devenir ingénieur), mais elles ne disent rien sur ce que fera cet ingénieur: participer au développement d'une région déshéritée ou établir les plans d'un dispositif destiné à anéantir entièrement des groupes humains.

La question qui fonde aujourd'hui les pratiques (et les recherches) en orientation est en effet la suivante: «comment permettre à chacun de se réaliser pleinement?». De plus, ces pratiques s'organisent autour de la conception selon laquelle (on l'a déjà noté) l'individu, aidé par le conseiller, doit trouver par lui-même «sa» réponse à cette question correspondant à un modèle individualiste de l'orientation. Or, rien n'exclut qu'un individu donné ne considère que sa réalisation de soi passe par son engagement dans tel ou tel groupuscule activiste développant une idéologie nihiliste...

C'est la raison pour laquelle les praticiens et les théoriciens de l'orientation ne semblent pas avoir d'autre alternative aujourd'hui que d'entreprendre une réflexion sur le Bien et sur le «Bien commun». Celle-ci pourrait les conduire à placer le souci du développement de l'hu-

manité d'autrui et de soi-même au centre du conseil en orientation. Le principe fondamental en serait que la réalisation humaine de soi, que visent les pratiques en orientation, ne peut se faire sans le développement d'autrui. La question centrale de l'orientation ne serait plus: «comment aider chacun à se réaliser pleinement en tant qu'individu séparé?». Elle serait: «comment aider chacun à réaliser sa propre humanité en aidant autrui à réaliser la sienne, pleinement et à sa manière?». Certes, dans ces deux perspectives, les pratiques en orientation s'adressent bien à l'individu. Mais, dans la première, la fin est celle de la réalisation d'individus conçus comme des êtres séparés, alors que, dans la seconde, la fin est celle du développement de l'humanité de chacun.

Cette nouvelle perspective pour l'orientation aurait pour règle de se fonder sur des valeurs qui puissent être érigées en principes «universels» pour l'action, des valeurs telles que «permettre à chacun de développer, à sa manière, ses caractéristiques pleinement humaines». Cette recherche de principes universellement acceptables pour fonder les pratiques en orientation conduirait certainement les conseillers à devoir faire évoluer certaines attentes individuelles qui, dans leur formulation brutale, ne peuvent être universalisées. C'est le cas, par exemple, de «je veux me réaliser pleinement». Un tel désir peut en effet impliquer de s'attacher à détruire tout ce qui est perçu comme un obstacle à sa réalisation; tout: y compris autrui.

Faut-il souligner que cette recherche de principes universels n'a pas pour conséquence de proposer une sorte de modèle abstrait de l'humanité? L'objectif n'est pas de nier les formes identitaires particulières, bien au contraire. Il est de promouvoir la reconnaissance de l'humanité d'autrui, par-delà les différences ethniques, culturelles, religieuses, sociales, sexuelles, etc. Cela implique, bien entendu, de concevoir des pratiques en orientation se proposant de lutter contre tout enfermement identitaire de l'individu le conduisant à rejeter, comme non humaine, toute forme identitaire ne correspondant pas à ses cadres identitaires subjectifs (Guichard, 2001a; Guichard et Huteau, 2001). De telles pratiques auraient pour objectif de donner l'occasion au



consultant de se (ré)instituer comme personne (Jacques, 1982), c'est-à-dire comme produit ternaire (je – tu – il) de la relation dialogique à autrui, relation qui le constitue comme tel et le conduit, chaque fois qu'elle s'instaure à nouveau, à se distancier de chacune de ses cristallisations de soi.

Cette proposition, visant à assurer un fondement moral universel aux activités d'orientation, ne serait pas sans conséquence, quant aux activités concrètes des praticiens de l'orientation. Par exemple,

s'il s'avère que certaines des formes actuelles d'organisation de la production produisent non pas un développement de la personne, mais bien sa réelle «souffrance au travail» (Dejours, 1998; Hiri-goyen, 2001), des enseignements devraient en être tirés relativement aux programmes d'éducation en orientation. On peut par exemple imaginer que ceux-ci se fonderaient sur une réflexion sur ce qu'est le «travail humain» et qu'ils se donneraient pour objectif de préparer les jeunes à en revendiquer, précisément, le côté humain, pour eux-mêmes et pour autrui.

Bibliographie

- Adler, A.** *What life should mean to you*. Boston: Little, Brown, 1931.
- Bakhtin, M. M.** *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- Ballion, R.** *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock, 1982.
- Bandura, A.** *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- Binet, A.** Préface. In *L'Année psychologique*. Paris: Masson, 1908, n° 8.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L.** *Réponses*. Paris: Le Seuil, 1992.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L.** *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1992.
- Boutinet, J.-P.** *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF, 1998.
- Bronfenbrenner, U.** *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MS: Harvard University Press, 1979.
- Chabrol, C.** Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 171-180.
- Clot, Y.** *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.
- Codol, J. P.** On the so-called «superior conformity of the self: twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 1975, n° 5, p. 457-501.
- Danvers, F.** *700 mots – clefs pour l'éducation*. Lille: PUL, 1992.
- Dawis, R. N.; Lofquist, L. H.** *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Calan de, D.** Préparer les jeunes à la flexibilité. In *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, 1997.
- Dejours, Ch.** *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Le Seuil, 1998.
- Dubar, C.** Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 1992, n° 33, p. 505-530.
- Dubar, C.** La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 1996, n° 2, p. 179-193.
- Dubar, C.** Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1998, n° 27, p. 95-104.
- Dubar, C.** *La crise des identités; l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.
- Dumora, B.** La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1990, n° 19, p. 111-127.
- Dumora, B.** *Les intentions d'orientation; aspects développementaux et psychosociaux*. Document de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches. École doctorale Entreprise – Travail – Emploi de l'université de Marne-la-Vallée et du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (Document multigraphié), 2000.
- Dupuy, R.** Transitions et transformations des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint Agne: Eres, 1998, p. 45-72.
- Elias, N.** *La société des individus*. Paris: Arthème Fayard, 1991.
- Eckert, H.** *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1993.
- Fielding, A. J.** Pourquoi les praticiens disent-ils que «la théorie n'est pas utile à la pratique»? Une propo-



sition pour adapter la pratique aux exigences du 21^e siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 79-90.

Foucault, M. The Subject and Power. In M. Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University Press, 1994.

H. Dreyfus; P. Rabinow (dir.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, IL: University Press. Traduction française, (1994), *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1982, vol. IV, p. 222-243.

Foucault, M. Technologies of the self. In P. H., Hutton; H., Gutman; L. H., Martin: *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault*, p. 16-49. P. H. Hutton, H. Gutman; L. H. Martin (dir.), *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault* (p. 16-49).

Anherst, MS: the University of Massachusetts Press. Traduction française (1994), *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1988/1994, vol. IV, p. 783-813.

Gottfredson, L. S. Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 1981, n° 28, p. 545-579.

Guichard, J. Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. In J. E. Nurmi (dir.), *Navigating through adolescence: European perspectives*. New York: Garland Publishing, 2001a, p. 275-302.

Guichard, J. A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for educational and vocational guidance*, 2001b, n° 1, p. 155-176.

Guichard, J.; Guillon, V.; Lowit, V. (dir.) Éduquer en orientation: enjeux et perspectives. Actes du colloque international INETOP-CNAM (24-26 mai 2000). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2001, n° 30, (Hors-série), p. 1-606.

Guichard, J.; Huteau, H. *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod, 2001.

Gysbers, N. C.; Heppner, M. J.; Johnston, A. *Career counseling: process, issues, and techniques*. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

Gysbers, N. C.; Heppner, M. J.; Johnston, A. Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 91-115.

Häyrynen, Y. P. Le concept de soi: un bien personnel, une norme ou une entité légitime? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1995, n° 24, p. 5-17.

Heppner, M. J. *The career transitions inventory*. Columbia, MI: University of Missouri, 1991.

Hirigoyen, M. F. *Malaise dans le travail. Harcèlement moral: démêler le vrai du faux*. Paris: Syros, 2001.

Holland, J. L. *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdel, 1966.

Holland, J. L. *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

Hoyt, K.-B. *A primer for career Education*. Washington: Government Printing Office, 1977.

Jacques, F. *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*. Paris: PUF, 1979.

Jacques, F. *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier, 1982.

Killeen, J. Career theory. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd; R. Hawthorn (dir.), *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. London: Routledge, 1996, p. 23-45.

Krumboltz, J.-D. A social learning theory of career decision making. In A.-M. Mitchell, G.-B. Jones; J.-D. Krumboltz (dir.), *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston, Rhode Island: The Carroll Press, 1979.

Loarer, E.; Huteau, M. *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel?* Paris: INETOP, 1997.

McGoldrick, M.; Gerson, R. *Genograms in family assessment*. New York: W.W. Norton, 1985.

McGoldrick, M.; Gerson, R. *Génogramme et entretien familial*. Paris: E.S.F, 1990.

Malrieu, P. La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Education*, 1979, n° 3, p. 1-18.

Méda, D. *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris: Aubier, 1995.

Méda, D. La fin de la valeur travail. In O. Mongin (dir.), *Le travail, quel avenir?* Paris: Gallimard - Folio actuel, 1997.

Minsky, M. A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (dir.), *The psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill, 1975.

Orivel, F.; Eicher, J. C. Coûts et avantages de l'éducation. *Orientations*, 1975, n° 56, p. 383-407.

Pair, Cl. Éduquer aux choix ou préparer à la précarité. In Cité des Sciences et de l'Industrie, *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, 1997, p. 241-253.

Parkes, C. M. Psycho-social transitions: A field for study. *Social Sciences and Medicine*, 1971, n° 5, p. 101-105.

Parsons, F. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 1909.

Pelletier, D.; Dumora B. Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier; R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin, 1984.

Perret, B. *L'avenir du travail*. Paris: Le Seuil, 1995.

Rifkin, J. *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam's sons, 1995.

Rifkin, J. *La fin du travail*. Paris: La Découverte, 1996.

Riverin-Simard, D. Le concept de chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du XXI^e siècle? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1996, n° 25, p. 467-487.

Rogers, C. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

Schlossberg, N. K.; Waters, E. B.; Goodman, J. *Counseling adults in transitions - Linking practice with theory* (2^e éd.). New York: Springer, 1995.

Strong, E. Interest of men and women. *The Journal of Social Psychology*, 1936, n° 7, p. 49-67.

Super, D. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 1980, n° 13, p. 282-298.

Tanguy, L. (dir.) *L'introuvable relation formation - emploi. Un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986.

Toulouse, É. Les règles du travail. *Le Journal*. 20 septembre, 1903.

Touraine, A. La qualification du travail: histoire d'une notion. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1955, n° 13, p. 27-76.

Vondracek, F.-W.; Lerner, R.-M.; Schulenberg, J.-E. *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.

Watts, A. G.; Law, B.; Killeen, J.; Kidd, J. M.; Hawthorn, R. (dir.) *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. London: Routledge, 1996.

Wertsch, L.-V. The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. C. Moll (dir.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociobistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990.

Willis, P. *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. New-York: Columbia University Press, 1977.

Willis, P. L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1978, n° 24, p. 50-61.

Zarifian, P. L'émergence du modèle de la compétence. In F. Stankiewicz (dir.), *Les entreprises face aux ressources humaines*. Paris: Economica, 1988.

Zarifian, P. *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison: Liaisons, 2001.

Zarka, J. Conseils et limites: limites du conseil au-delà des limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 141-169.