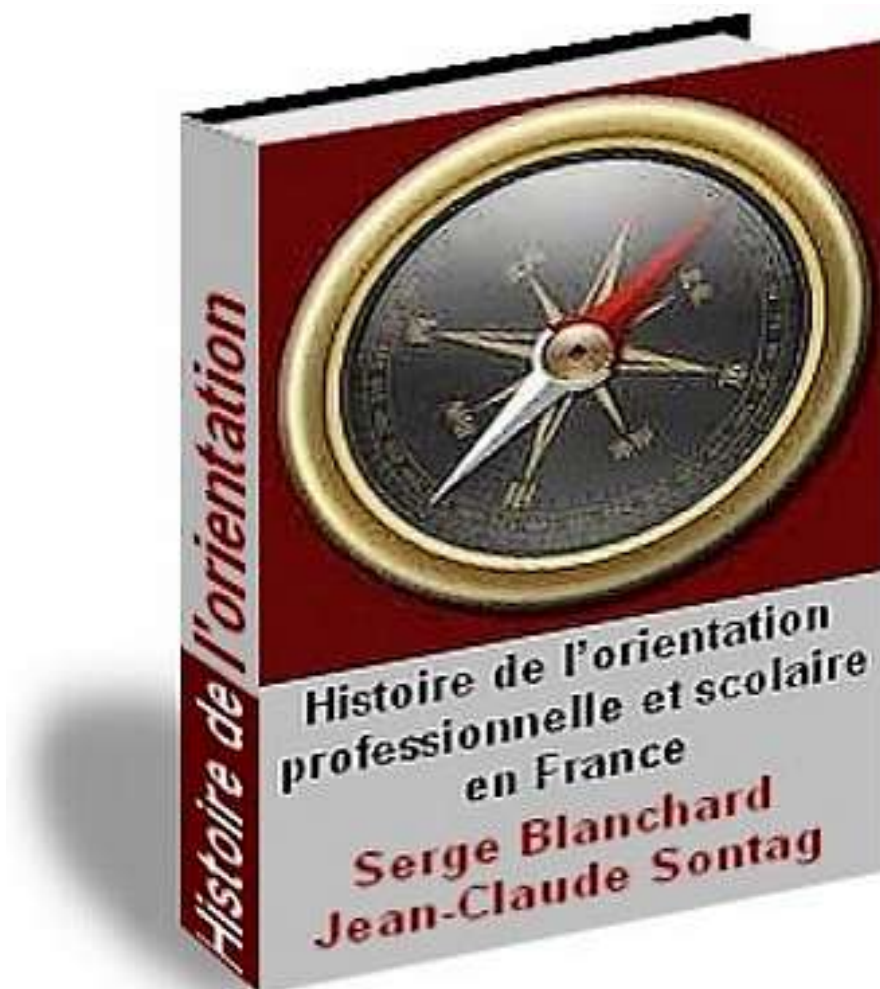




Histoire de l'orientation professionnelle et scolaire en France



Serge Blanchard et Jean-Claude Sontag, INETOP / CNAM



Sommaire

<i>Introduction</i>	4
<i>1. L'orientation professionnelle puis scolaire dans le cadre de l'éducation nationale</i>	5
Les débuts de l'orientation professionnelle en France	5
Une lutte pour imposer une conception scientifique de l'orientation professionnelle : Toulouse et Piéron	6
Création de l'INOP, institut de formation de conseillers d'orientation et de recherche sur l'orientation	7
Délivrance du certificat d'orientation professionnelle	7
Les limites de l'appariement du profil des aptitudes et des exigences professionnelles	9
L'examen d'orientation professionnelle et le rôle du conseiller d'orientation	10
Une conception diagnostique pronostique du conseil où le conseiller joue un rôle d'expert	11
Les années 1980 et 1990 : développement de l'information professionnelle intégrée dans une conception éducative de l'orientation	13
<i>2. L'orientation professionnelle des jeunes 16 à 25 ans sortis du système scolaire</i>	17
Mise en place des PAIO et des Missions locales en 1982	18
<i>3. L'orientation professionnelle des adultes</i>	19
Formation professionnelle des adultes et orientation à l'AFPA	20
Le développement des stages d'orientation	21
L'A. N. P. E.	22
La loi sur le bilan de compétences : un nouveau droit à l'orientation	23
<i>4. Quelques unes des grandes tendances actuelles de l'orientation scolaire et professionnelle en France</i>	25
Abordons plus en détail trois de ces grandes tendances :	25
La posture du conseiller : donner un conseil ou tenir conseil ?	30
Le conseil confrontatif	31
Pour conclure	31
<i>Bibliographie</i>	33



Ce document est dynamique : pour une navigation plus aisée, cliquez sur les liens dans le sommaire pour atteindre l'emplacement correspondant. Pour revenir à la table des matières, cliquez sur « SOMMAIRE » en bas de chaque page.



Introduction

Pendant la première moitié du XXe siècle, l'orientation professionnelle concerne essentiellement les jeunes qui sortent de l'école élémentaire. Avec la réforme de l'enseignement de 1959, l'orientation devient scolaire et professionnelle et elle concerne alors surtout les collégiens, puis plus tard les lycéens et les étudiants. Les conseillers d'orientation des centres d'information et d'orientation, devenus psychologues en 1991, ont un rôle qui passe progressivement de celui d'expert à celui d'accompagnateur.

A partir du milieu des années 1970, avec la forte croissance du chômage qui atteint son pic en 1996, il devient nécessaire d'aider les jeunes sortis du système scolaire sans qualification et les adultes au chômage à s'insérer dans le monde du travail. Au début des années 1980, on assiste à un fort développement de l'orientation professionnelle au service des jeunes âgés de 16 à 25 ans et des adultes.

De nouvelles structures, comme les Missions locales, les PAIO et les CIBC, sont créées et l'on recrute de nombreux conseillers pour aider à l'insertion sociale et professionnelle. Ce sont les grandes étapes de l'évolution des services d'orientation et les caractéristiques principales des pratiques professionnelles que nous allons présenter ici. Nous présentons d'abord l'orientation des jeunes scolarisés puis celle des jeunes sortis du système scolaire et enfin celle des adultes. Nous dégageons enfin quelques tendances actuelles de l'évolution des conceptions et des pratiques de l'orientation.



1. L'orientation professionnelle puis scolaire dans le cadre de l'éducation nationale

A ses débuts, l'orientation est professionnelle : elle concerne essentiellement des jeunes âgés de 13 à 14 ans qui sortent de l'école primaire pour s'engager dans une formation de niveau CAP. A la suite de la Réforme Berthoin de l'enseignement de 1959, qui porte l'obligation scolaire à 16 ans et institue les cycles d'observation (6e et 5e) et d'orientation (4e et 3e), les conseillers d'orientation travaillent de plus en plus avec des collégiens.

Avec la volonté de doubler le nombre de jeunes qui atteignent le niveau du bac (circulaire Chevènement de 1985) les conseillers vont travailler de plus en plus avec des lycéens. La mise en place de cellules d'information et d'orientation dans les Universités est faite dès la rentrée 1973. A partir des années 1970, l'orientation devient scolaire et professionnelle et, de fait, de moins en moins professionnelle et de plus en plus scolaire. L'information sur les professions tend à s'intégrer dans une conception éducative de l'orientation qui s'insère dans le cadre de procédures institutionnelles d'orientation de plus en plus normalisées. (Caroff, 1987)

Les débuts de l'orientation professionnelle en France

En France, au début du XXe siècle, « l'idée d'orientation répond au souci de donner aux jeunes, et notamment à ceux qui deviendront ouvriers, les postes qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs capacités. Cette idée (...) naît d'une volonté de réforme éducative et sociale, à la jonction de la formation professionnelle et d'une nouvelle science en cours d'élaboration : la psychologie » (Prost, 1996). Parmi les premières actions concrètes d'orientation professionnelle qui se mettent en place dans le cadre des nouvelles chambres des métiers, on peut citer :



* un « Office d'orientation professionnelle », créé en 1921 à Strasbourg par Fontègne, un professeur qui cherche à « appliquer en France les méthodes d'examens propres à étayer d'utiles conseils pour le choix des métiers », méthodes auxquelles il s'est initié au cabinet de consultation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève où Claparède poursuivait des recherches sur les aptitudes des écoliers (Latreille, 1984, p. 4) ;

* une action systématique d'orientation en liaison avec les écoles primaires et supérieures de la ville de Bordeaux, en 1920, mise en place sous la responsabilité de l'ingénieur Mauvezin, qui publie « La Rose des Métiers. Traité d'orientation professionnelle. Qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents, et défauts rédhibitoires » (Caroff, 1987, p. 52). C'est le décret du 26 septembre 1922 qui définit officiellement l'orientation professionnelle comme « l'ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes morales, physiques et intellectuelles. »

Une lutte pour imposer une conception scientifique de l'orientation professionnelle : Toulouse et Piéron

Par ses travaux de recherche en psychologie, Edouard Toulouse (1865-1947) est l'un des fondateurs, avec Alfred Binet, de la psychologie expérimentale. En tant que psychiatre, il se situe dans le courant qui se propose de donner des bases scientifiques à la psychiatrie et il recherche les causes physiologiques de divers troubles mentaux. Édouard Toulouse est le prototype du savant républicain engagé dans les luttes sociales, inspiré par les idéaux des Lumières et par la philosophie positiviste du XIXe siècle.

Toulouse pense que l'orientation doit être fondée sur la mesure scientifique des aptitudes, aptitudes qu'il considère comme étant héréditaires, constitutionnelles. « Le programme psychotechnique d'Édouard Toulouse est une utopie sociale qui se présente comme un communisme rationnel. Il trace les contours d'une société justement



hiérarchisée où les inégalités sont réduites et fondées uniquement sur la valeur biologique des individus.

Dans la société biocratique, chacun est à sa place et il n'y a ni regrets ni désirs de changement ; le chômage n'existe pas, il n'y a plus de question sociale. » (Huteau, 2002) Au début des années 1900, Henri Piéron (1881-1964) fait son apprentissage de psychologue au laboratoire de psychologie expérimentale créé à Villejuif par Toulouse. Piéron est le collaborateur de Toulouse jusqu'en 1912 et il est fortement influencé par ses idées.

Création de l'INOP, institut de formation de conseillers d'orientation et de recherche sur l'orientation

Henri Piéron, professeur de psychophysiologie et de psychotechnique à l'Institut de psychologie de l'Université de Paris créé en 1920, puis professeur de physiologie des sensations au collège de France à partir de 1923, fonde en 1928, avec Henri Laugier et Julien Fontègne, l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) afin de former des conseillers d'orientation professionnelle et de conduire des recherches dans le domaine de l'orientation.

Henri Piéron devient directeur de l'INOP, l'un des premiers instituts français de psychologie appliquée. Le diplôme d'institut de conseiller d'orientation est créé dès 1931, tandis qu'un certificat de stage est délivré aux médecins par l'INOP et l'Institut d'Hygiène de la Faculté de médecine pour leur permettre d'apporter un concours aux offices d'orientation professionnelle. (Caroff, 1987)

Délivrance du certificat d'orientation professionnelle

Le décret-loi du 28 mai 1938 impose à tout jeune de moins de 17 ans de consulter un centre d'orientation professionnelle avant d'être employé dans une



entreprise industrielle et commerciale. On délivre à ces jeunes un certificat qui mentionne « au moins l'indication du ou des métiers qui ont été reconnus dangereux pour la santé de l'enfant ». La délivrance de ce certificat d'orientation professionnelle, qui doit figurer au dossier du contrat d'apprentissage, va susciter le développement d'une pratique d'examen d'orientation professionnelle, officialisée plus tard par le décret du 10 octobre 1955 qui précise les missions des centres publics d'orientation professionnelle.

La mise en place d'un examen d'OP fondé sur une évaluation psychométrique Comme Toulouse, Piéron pense qu'une orientation fondée sur les résultats à des tests serait plus fiable et socialement plus équitable que celle fondée sur les notes scolaires. Pourquoi faire de l'orientation ? Parce que, selon Piéron, chacun est capable d'exceller en quelque chose, dans quelque domaine particulier. Piéron défend en effet l'idée d'une hétérogénéité intra-individuelle des aptitudes.

C'est au conseiller d'orientation qu'il revient d'établir, à l'aide de tests à la validité contrôlée, un profil des aptitudes des jeunes qui sortent à 14 ans de l'école primaire pour apprendre un métier. M. et Mme Piéron (Mme Mathilde Piéron travaille au service de recherche de l'INOP, appelé à l'époque service des tests) proposent dès juillet 1930, dans le Bulletin de l'institut (BINOP), une Fiche psychologique d'orientation professionnelle, établie pour les enfants de 12 à 13 ans (ce n'est qu'en 1936 que la scolarité obligatoire sera portée à 14 ans), accompagnée d'instructions pour son emploi.

Cette batterie d'épreuves comprend une dizaine d'épreuves de raisonnement. La question des intérêts du jeune est abordée dans le cadre d'un entretien. Les questionnaires d'intérêts ne commenceront à être utilisés qu'à partir des années 1960, suite aux travaux de Chaudagne et de Larcebeau (1965).

Notons que tous n'adhèrent pas à cette conception scientifique de l'orientation. Deux points de vue s'opposent :



* celui des praticiens de l'orientation pour qui l'analyse intuitive des exigences du travail paraît suffisante ;

* celui des universitaires pour qui :

* la mesure des aptitudes est un problème difficile supposant des études préalables et la mise au point de tests ;

* l'analyse du travail doit être objective et systématique et la correspondance entre les profils des individus et ceux des emplois doit être vérifiée au moyen d'études statistiques (Huteau, 1999). Cette conception scientifique de l'orientation, fondée sur l'analyse des aptitudes conduite à l'aide de batteries de tests psychométriques, ne s'impose réellement dans la pratique qu'après la deuxième guerre mondiale.

Les limites de l'appariement du profil des aptitudes et des exigences professionnelles

D'un côté, il s'agit donc de mesurer les aptitudes des jeunes à l'aide de tests valides, de l'autre il faut étudier quelles sont les aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession. La conception des différences individuelles et de l'orientation défendue par Piéron rencontrera deux difficultés : « - d'une part, une mesure scientifique des possibilités constitutionnelles au sens strict n'est pas possible dans la mesure où aucun test n'est complètement indépendant des influences immédiates et temporaires du milieu scolaire ou familial ;

* d'autre part, établir objectivement les aptitudes requises pour l'exercice d'une certaine activité n'est pas une tâche simple, d'autant que les exigences d'un métier évoluent très vite à notre époque. » (Reuchlin, 1971) Cette conception de l'orientation a donc rencontré des limites sur le plan théorique et elle a suscité de très vifs débats, notamment sur la question du caractère inné ou acquis des aptitudes. Notons qu'au fil des années, le terme aptitude, auquel s'attache une conception héréditariste de



l'intelligence, a fait place au mot capacité qui n'a pas cette connotation, puis plus récemment au mot compétence dont la fortune n'est pas liée à la précision du concept. Aujourd'hui, les questions de la définition et de l'évaluation des compétences restent l'objet de débats (Gérard & Roegiers, 2000). Quant aux méthodes d'analyses du travail, elles sont multiples (Dadoy et al., 1990), ce qui ne doit pas étonner dans la mesure où l'activité de l'homme au travail est complexe et qu'elle peut donc être abordée selon plusieurs points de vue.

L'examen d'orientation professionnelle et le rôle du conseiller d'orientation

Malgré ses limites, l'examen d'orientation professionnelle - dont la pratique se développe au cours des années 1950 et 1960 - fournit, aux jeunes et aux familles, des informations sur les aptitudes du jeune et sur les exigences des métiers qui peuvent les aider dans leur choix d'une profession ou, le plus souvent, d'une formation professionnelle. Cet examen d'orientation professionnelle comporte des épreuves écrites passées en classe (séance d'environ 2 heures comprenant des tests de raisonnement, d'abstraction, de compréhension technique, de coup d'oeil, d'attention, de mémoire, etc.), et une consultation individuelle au Centre d'Orientation Professionnelle (d'une durée d'environ 3 heures) qui comprend la passation d'épreuves d'habileté manuelle, de compréhension technique, de vitesse de réaction... , un entretien au cours duquel le conseiller cherche à déceler les intérêts, les goûts, les désirs professionnels du jeune et leur intensité, et aussi une visite médicale d'orientation faite par un médecin d'orientation professionnelle. Notons enfin qu'à côté des tâches d'orientation, les conseillers d'orientation ont aussi à participer, comme le mentionne le décret de 1955 sur les missions des centres publics d'orientation professionnelle, à des tâches de sélection. Il s'agit du recrutement des élèves des établissements publics d'enseignement technique, notamment dans les centres d'apprentissage. Des batteries de tests sont élaborées à cette fin par le service de recherches de l'INETOP depuis 1948. En 1952-1953, les consultations d'élèves arrivant en fin de scolarité primaire représentent 62% de l'activité des conseillers d'orientation et les consultations pour l'entrée dans les établissements d'enseignement technique et les écoles professionnelles, 18%. (Caroff, 1987, p. 148)



Une conception diagnostique pronostique du conseil où le conseiller joue un rôle d'expert

Maurice Reuchlin succède en 1962 à Henri Piéron à la direction de l'INETOP (l'INOP est devenu, en 1941, l'Institut national d'études du travail et d'orientation professionnelle lors de son rattachement au Conservatoire National des Arts et Métiers). Maurice Reuchlin (1971b) analyse l'activité du conseiller d'orientation au cours de l'examen d'orientation professionnelle comme une activité de structuration et d'intégration de l'information concernant un jeune particulier, activité qui aboutit à un conseil d'orientation. Le rôle du conseiller est ainsi conçu comme celui d'un expert qui traite cette information complexe et qui propose des solutions précises (des avis) au jeune qui l'a consulté et à sa famille. Une information sur les chances de réussite est fournie par les résultats à des tests dont la validité pronostique a été étudiée. La synthèse présentée par le conseiller et les avis donnés n'ont pas de caractère contraignant car la famille garde la responsabilité de la décision.

Léon présente une conception éducative de l'orientation fondée sur une pédagogie active de l'information professionnelle. Dès la fin des années 1950, Antoine Léon souligne le fait que la démarche de diagnostic-pronostic sous-estime l'activité du jeune au cours de son choix d'orientation et qu'elle sous-estime aussi le fait que les aptitudes peuvent changer au cours de la vie et que les professions changent également. Pour Léon, il s'agit de « faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée » (Léon, 1957, p. 55). Léon souligne l'importance de l'information professionnelle et il pense qu'elle doit être donnée à la fois :

* aux jeunes : initiation technique et sociale, présentation de films sur les professions, visites d'établissements de formation professionnelle, aménagement des



travaux manuels (une demi-journée par semaine dans un atelier de menuiserie ou de travail du fer) pour les élèves du département de la Seine, initiation manuelle polyvalente et initiation à l'évolution des techniques afin d'élargir l'horizon professionnel des élèves et de permettre aux éducateurs de mieux connaître leurs élèves... ;

* aux maîtres : information des maîtres ;

* aux familles : information des familles et du grand public sous la forme de réunions d'associations de parents d'élèves, d'envoi de documents d'information (par exemple, diffusion de la brochure « De l'école au métier » élaborée par l'INOP), contacts directs avec les parents (entretiens individuels), expositions consacrées à l'orientation professionnelle et à la formation professionnelle... Léon inscrit sa conception éducative de l'orientation dans un projet de changement social qui vise à rendre le système éducatif plus démocratique (il fait référence au plan Langevin-Wallon de réforme du système scolaire) et, ainsi, la société plus juste.

Les années 1970 : développement des séances collectives d'information et des activités d'observation des élèves C'est en 1970 que sont créés l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) avec une mission de publication de brochures d'information scolaires et professionnelles et le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) avec la mission de faire l'analyse des postes de travail et des métiers, d'évaluer les transformations des qualifications dues à l'évolution des techniques et d'étudier l'adaptation des formations et des méthodes d'enseignement en fonction des besoins constatés. « L'Observatoire des entrées dans la vie active », mis en place par le CEREQ, permet de mieux décrire le processus d'insertion professionnelle. Le décret du 7 juillet 1971 définit la mission des services d'orientation : « organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'observation continue, de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à choisir leur voie dans la vie active en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social. » Le conseiller d'orientation est polyvalent dans la mesure où est rassemblé en un même processus éducatif l'observation, l'adaptation, l'information et l'orientation. La



circulaire du 7 mars 1972 donne pour mission au conseiller d'orientation de poursuivre dans le second degré les tâches de prévention et d'aide psychopédagogique engagées à l'école élémentaire, ce qui lui donne « une fonction de psychologue scolaire du second degré » (Caroff, 1987, p. 216). Au sujet de l'adaptation scolaire des élèves qui entrent en sixième, l'importance d'un niveau suffisant en lecture est souvent soulignée. Sur le plan de l'évaluation psychopédagogique, le dépistage des élèves qui risquent d'être en difficulté au collège, se développe au cours des années 1970 et 1980. Dans les classes de 6e, les conseillers d'orientation organisent des séances collectives d'épreuves de connaissances en français (Aubret & Blanchard, 1991) et en mathématiques (Pelnaud, 1976) pour repérer les élèves qui risquent d'être en difficulté. Au cours des années 1980, sont mises en place des Zones d'enseignement prioritaire (Z.E.P.), et sont encouragés les Projets d'Action Educative (notamment en lecture dans les classes de 6e et de 5e). En ce qui concerne les pratiques d'information, au cours des années 1970, on constate une forte augmentation des séances collectives d'information en classe, actions qui s'ajoutent aux pratiques antérieures des séances collectives de tests psychométriques. Ces activités prennent place dans le calendrier des nouvelles procédures d'orientation, définies en 1973, qui fixe les différentes phases du processus d'orientation : phase d'information, de dialogue, d'orientation et d'affectation. Nous avons déjà signalé que Léon (1957) a défendu l'idée d'une pédagogie active de la formation et d'une conception éducative de l'information. A partir des années 1980, « à l'exemple du Québec, les activités d'information tendent à se transformer en un processus d'éducation des choix qui associe connaissance de soi et connaissance du monde extérieur et qui débouche sur un apprentissage de la décision. » (Caroff, 1987, p. 254)

Les années 1980 et 1990 : développement de l'information professionnelle intégrée dans une conception éducative de l'orientation

A la fin des années 1970, des échanges se développent entre praticiens français et québécois sous l'égide de l'Office franco-québécois pour la jeunesse. Les praticiens français peuvent ainsi se familiariser avec les démarches d'orientation éducative canadiennes qui reposent largement sur les courants américains, et notamment sur les



idées de Super dont on trouve une présentation synthétique dans les manuels de Bujold et Gingras (2000) et de Guichard et Huteau (2001).

Deux des idées centrales de Super vont marquer les pratiques du conseil : « - Le choix professionnel n'est pas ponctuel. Il se dégage d'une évolution, d'une suite de choix, d'expériences vécues dans le monde de l'école et du travail. Les étapes successives, les séries de décisions, font du choix professionnel un processus de développement qui se poursuit pendant la vie active, sans omettre les périodes pré et post professionnelles.

* Le choix professionnel doit être décrit comme un processus d'actualisation du moi, engagé dans une décision personnelle. En exprimant un choix professionnel, une personne traduit en termes de profession l'idée qu'elle se fait d'elle-même. En y entrant, elle cherche à réaliser une image d'elle-même ; en y restant, elle accomplit une certaine actualisation de son moi, etc. (...) Si on souhaite aider l'individu dans sa trajectoire, des tâches développementales peuvent alors être un support efficace... La fonction du conseiller est de fournir concrètement « une aide au client pour développer une image vraie, précise de soi et de la réalité et une aide au contrôle de ces images par le client lui-même ». (...) Le conseiller reste un alter ego tuteur ou éducateur, et si la relation est la condition du conseil, le « diagnostic » est réintroduit sous la forme de procédé collaboratif. Sans doute Super, sensible à la qualité de la décision, retrouve-t-il la problématique du « bon choix » qui était restée en suspens. » (Angeville & Bellenger, 1989, p. 120)

Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) présentent leur conception de l'aide au développement vocationnel et personnel (ADVP), qui s'appuie essentiellement sur les grands courants de la psychologie américaine. Les auteurs les plus cités se rattachent au domaine du conseil (Super, Holland, Roe, Rogers et Gendlin), au domaine du fonctionnement intellectuel (Guilford et Bruner) et au domaine de la créativité (G. Brown, Debono, W. Gordon, A. Osborn, et C. W. Taylor). Pelletier et ses collègues entretiennent des échanges avec le centre de formation de conseillers d'orientation de Lyon à partir de



1975 (Solazzi, 1984). Le courant éducatif issu du Québec va également avoir une influence sur la façon de concevoir l'orientation des jeunes âgés de 16 à 25 ans sortis du système scolaire et des chômeurs (Boursier, 1989 ; Limoges, 1983 ; Pelletier & Bujold, 1984).

Au cours des années 1980 et 1990, plusieurs courants de pratiques d'orientation éducative, différents dans leurs fondements théoriques et dans leurs méthodes, vont se développer auprès des collégiens (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1988 ; Pémarin & Legrès, 1988), des lycéens (Nuoffer, 1987 ; Guichard, 1987 ; Sontag, 1996 ; Ferré, 2000) et des étudiants (Guichard, 1987 ; Gilles, Saulnier-Cazals, & Vuillermet-Cortot, 1994).

Certaines méthodes conçoivent des interventions qui se distribuent tout au long de la scolarité (par exemple, de la 6^e à la 3^e, ou de la 2^e à la terminale). D'autres méthodes massent les interventions au cours de l'année où des choix importants sont à faire. Une douzaine de ces méthodes éducatives en orientation sont présentées de façon synthétique par Boy et ses collègues (1999). Le thème des « méthodes éducatives en orientation » a fait l'objet d'un colloque international dont les actes présentent l'ensemble des interventions (Guichard, Guillon, & Lowit, 2001). Comme toute méthode éducative, les méthodes d'éducation à l'orientation font l'objet d'une série de questionnements, comme celui de leur intégration dans l'enseignement global et celui des rôles respectifs des différents acteurs. En ce qui concerne le degré d'intégration des actions d'orientation dans les programmes scolaires, leurs objectifs peuvent rechercher soit à développer des programmes parallèles aux actions d'enseignement, soit à intégrer l'orientation professionnelle au niveau disciplinaire, soit enfin à mener à bien des actions interdisciplinaires.

Au Québec, la méthode d'aide au développement vocationnel et personnel proposée par Pelletier et ses collègues (1988), qui s'appuyait majoritairement sur des séances d'information et des exercices qui étaient peu intégrés à l'ensemble des programmes scolaires, a été récemment abandonnée au profit d'une nouvelle conception de l'orientation désignée par le terme "d'école orientante" (Pelletier, 2001). Cette conception d'école orientante vise à mieux intégrer l'information professionnelle dans le cadre des enseignements et à mieux coordonner le rôle des conseillers d'orientation, des enseignants et des parents. Cette coordination implique de clarifier la distribution des rôles de ceux qui mettent en oeuvre les programmes d'éducation à l'orientation dans les



établissements scolaires. On peut, par exemple, se demander si c'est aux enseignants qu'il revient d'animer les séances qui ont pour objectif de faire travailler les élèves sur la connaissance de soi ou si c'est aux conseillers d'orientation-psychologues. Guichard (1997, pp. 26-30) pense que les professeurs peuvent développer des exercices spécifiques d'éducation à la carrière, en s'inspirant des pédagogies actives : enquêtes sur le devenir des « anciens » sortis de la classe au cours des années précédentes, organisation de rencontres avec des professionnels, activités de lecture des représentations télévisées ou filmées des rôles sociaux et professionnels, séquences d'initiation à la lecture des médias audio-visuels... Quant au travail sur l'image de soi, sur les valeurs professionnelles, sur les intérêts, sur le type professionnel de chacun, Guichard pense qu'il relève du rôle des conseillers d'orientation-psychologues. Plusieurs autres questions importantes, liées à l'orientation scolaire, suscitent de nombreuses réflexions et pratiques :

* Le décrochage scolaire et les pédagogies de rattrapage (pour l'école de la 2e chance, voir par exemple : Projet pilote Leonardo da Vinci, 2002/2004), qui relèvent du thème de l'égalité des chances (Koubi & Guglielmi, 2000) ;

* l'accueil des migrants (Deen, 2002 ; Sontag, 2002) ;

* la division sexuée de l'orientation, très liée aux stéréotypes de sexe et de métiers dits « masculins » et « féminins » (Vouillot et al., à paraître). Signalons enfin que l'orientation à la fin du collège et du lycée a récemment fait l'objet d'un rapport d'évaluation (Avis du Haut conseil de l'Evaluation de l'Ecole, n°12, mars 2004). On compte actuellement environ 4 500 conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de CIO qui travaillent dans plus de 500 Centres d'Information et d'Orientation (CIO).



2. L'orientation professionnelle des jeunes 16 à 25 ans sortis du système scolaire

Au cours des années 1980, le chômage s'accroît très fortement et il touche 10% de la population active en 1986. Les jeunes sans qualification sont particulièrement touchés et, en 1983, le chômage atteint 30% dans la tranche des 16-19 ans. La politique relative à la formation professionnelle s'inscrit dans les programmes prioritaires du IXe plan (1984-1988). Cette politique vise deux grands objectifs en matière d'éducation :

* conduire l'ensemble des jeunes à un niveau de formation plus élevé au sein de structures mieux adaptées aux besoins d'une économie en voie de modernisation, ce qui relève d'une action préventive à moyen terme ;

* favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté. (Caroff, 1987, pp. 262-263).

En ce qui concerne l'insertion, certaines mesures relèvent de l'éducation nationale et d'autres relèvent d'associations. Relevant de l'éducation nationale, le dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale (DIJEN) est créé en 1986, avec les "cycles d'insertion professionnelle par alternance" (CIPPA) qui accueillent des jeunes de plus de 16 ans restant sous statut scolaire et qui visent à leur permettre l'accès immédiat ou ultérieur à une qualification de niveau V. Quant aux Permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO) et aux Missions locales, ces nouvelles structures sont mises en place sous forme d'associations présidées par un élu qui réunissent dans leurs instances l'ensemble des partenaires de l'insertion : élus, administrations, partenaires économiques et sociaux.



Mise en place des PAIO et des Missions locales en 1982

En ce qui concerne les jeunes sortis du système scolaire, le rapport Schwartz (1981) suscite, à partir de 1982, la généralisation de pratiques d'orientation professionnelle à l'intérieur du dispositif de formation professionnelle. La prise en compte de l'orientation se traduit par la mise à disposition d'outils pour certains publics et par l'obligation de passer par une phase d'orientation pour accéder à des mesures de formation. L'ordonnance de 1982 met en place des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) avec la mission d'analyser la situation de tout jeune qui se présente, de l'aider à formuler un projet et de l'accompagner dans la formation de son choix jusqu'à son insertion professionnelle.

Dans les zones les plus en difficulté sont créées, à la place des PAIO, les missions locales à l'initiative des municipalités. Ce sont des associations à vocation interinstitutionnelle qui élargissent les objectifs de la PAIO aux 16-25 ans ; leurs compétences sont également étendues aux problèmes de loisirs, de santé et de logement. Dès 1983, il est demandé à l'Education nationale de prévoir pour chaque mission locale l'équivalent d'un mi-temps de conseiller d'orientation, de conseiller en formation continue ou d'enseignant. Ce sont surtout les CIO qui ont répondu à cette demande. (Caroff, 1987, p. 265).

Ce dispositif des PAIO et des Missions locales, présenté en 1982 comme transitoire, s'est en fait maintenu et même fortement développé au cours des années suivantes. Selon le bilan d'activité du réseau, en 2002, 9 400 salariés travaillent dans 382 missions locales et 174 PAIO qui ont permis 527000 entrées de jeunes en emploi ou en formation.



3. L'orientation professionnelle des adultes

Avec l'augmentation importante du nombre des chômeurs, qui passe de 500 000 en 1974 à un million en 1977, des associations se créent pour faciliter l'orientation et l'insertion. L'association pour l'emploi des cadres (APEC) est créée avant la crise économique, en 1966, avec la mission d'aider au développement de l'emploi, de la compétence et du professionnalisme des cadres. Évelyne Sullerot fonde en 1974 une association, Retravailler, avec l'objectif initial d'aider les femmes dans leur insertion ou leur réinsertion.

Ces associations développent des méthodes d'orientation professionnelle qui s'appuient beaucoup sur des techniques d'animation de groupe (Limoges, 1989). A la suite de la loi de 1971 sur la formation continue, on commence à parler du « recyclage » professionnel des adultes. Toutefois, « permettre aux adultes un bilan de leurs aptitudes, une évaluation de leurs acquis, une exploration de leurs aspirations pour changer de métier, il n'en était pas question », comme le remarque Évelyne Sullerot (1996). Cela devient possible avec la loi sur le bilan de compétences (1991) et la création des centres inter-institutionnels de bilan de compétences (CIBC).

Notons toutefois que l'orientation des adultes est prise en compte peu après la deuxième guerre mondiale dans le cadre de la formation professionnelle et notamment dans le cadre de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA). Au cours de ces dernières années, différents programmes d'aide de retour à l'emploi ont été pilotés par les ANPE en lien avec d'autres organismes d'orientation, et notamment avec le réseau des Missions locales.



Formation professionnelle des adultes et orientation à l'AFPA

« Les besoins de l'économie comme les nécessités de reconversion des prisonniers de guerre et des soldats démobilisés conduisent à la création de nouvelles structures. (...) En 1949, l'« Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'oeuvre » (ANIFRMO) reçoit pour mission le reclassement des chômeurs et la formation professionnelle des adultes. En fait, la plupart des personnes formées sont âgées de 16 à 20 ans. Ce développement de la formation professionnelle des adultes entraîne l'ouverture de centres et services psychotechniques pour la sélection des candidats, la vérification de leurs capacités, leur orientation vers un type de formation. Des psychologues du travail, différents des conseillers d'orientation professionnelle, assurent cette tâche. Un diplôme de psychométricien consacre cette spécialisation de fonctions. » (Caroff, 1987, p. 122).

L'ANIFRMO est transformée en Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) en 1966. Le « Centre scientifique de la main-d'oeuvre », créé en 1938, se transforme en 1948 en « Centre d'Etudes et de Recherches Psychotechniques (CERP) ». Le CERP, dirigé d'abord par André Ombredane, puis par Jean-Marie Faverge, psychologue et mathématicien, « a été le siège, pendant une vingtaine d'années, d'une activité scientifique intense qui a largement débordé le cadre de l'AFPA (...) Le CERP publie de 1952 à 1975 une revue scientifique à comité de lecture (...) Un examen de contenu de cette revue montre qu'après une montée en charge jusqu'en 1957 se dessine un déclin lent mais irréversible des études sur les tests. » (Chartier, 2003)

En ce qui concerne la doctrine développée par Faverge en matière d'évaluation, Chartier en dégage les principes fondamentaux : « - Fournir une aide à la décision pour l'admission dans une formation en estimant objectivement les chances de réussite du demandeur.



* Réduire ainsi les risques de départ en cours de stage ou d'échec à l'examen de fin de stage (dommageables aussi bien pour l'institution que pour les personnes).

* S'appuyer sur des données scientifiques validées c'est-à-dire dont on peut estimer le degré d'incertitude. » (Chartier, 2003, p. 8)

Au cours des années 1950-1950, les conceptions scientifiques et psychométriques des directeurs du CERP et de l'INETOP sont donc très voisines. Les psychologues du travail, qui ont pour vocation principale d'effectuer l'examen psychotechnique obligatoire des candidats à un stage de formation, sont au nombre de 250 en 1968. Ils exercent dans les 17 centres régionaux de l'AFPA et ils examinent chaque année environ 120 000 personnes, parmi lesquelles 12 000 diminués physiques. (Caroff, 1987, p. 206)

A l'AFPA, de nos jours, la formation professionnelle et l'orientation des adultes concerne un nombre important de personnes qui sont examinées chaque année. « Par exemple, en 2001, environ 225 000 prestations d'orientation ont été réalisées et on a recensé 144 000 entrées en formation. Le temps d'examen est relativement court, actuellement de l'ordre de 3 heures par personne. L'orientation vers des formations qualifiantes concerne majoritairement le niveau V. Les caractéristiques de formation sont relativement homogènes (contenu identique, durée fixe), même si la notion de progression pédagogique s'est notablement assouplie. » (Chartier, 2003)

Le développement des stages d'orientation

« Dans son rapport sur L'orientation et la reconversion des adultes, paru en 1980, Jean Paul Murcier préconise les « stages d'orientation », s'appuyant sur des expériences réalisées au bénéfice des jeunes demandeurs d'emploi (A.F.P.A., A.P.E.C., A.C.U.S.E.S...). L'action des « missions d'éducation permanente » (M.E.P.) implantées



dans les villes nouvelles montre également la voie d'interventions plus globales, plus continues, plus proches des intéressés, allant au devant de la demande et faisant le lien avec les organismes de formation. » (Caroff, 1987, p. 234)

Une conception éducative se développe dans le champ de l'orientation des adultes (Bourcier, 1989), notamment dans le cadre d'une association comme Retravailler, déjà mentionnée, dont l'objectif était d'aider à la réinsertion professionnelle des femmes (Sullerot, 1996). Au cours de ces dernières années, ont été mis en place, pour les publics adultes sans emploi pris en charge par l'ANPE, différents types de stages longs d'aide à l'élaboration de projet ainsi que des procédures de bilan de compétences.

L'A. N. P. E.

Le service d'information et de conseil professionnel, créé en 1962 au sein des échelons régionaux de l'emploi est transféré à l'ANPE dès sa création. Le « conseil professionnel » est assuré par des conseillers professionnels, dont le nombre passe de 33 en 1966 à une centaine en 1969. Le conseil professionnel est défini comme « l'aide apportée à un individu en vue de résoudre les problèmes relatifs au choix d'une profession ou à l'avancement professionnel, compte tenu des caractéristiques de l'intéressé et de la relation de celles-ci avec les possibilités du marché de l'emploi. » Bien que les conseillers professionnels soient recrutés, pour les 2/3, à partir d'une licence de psychologie, leur action ne s'appuie pas sur un bilan des aptitudes du sujet : elle découle généralement d'un entretien à la suite duquel les consultants sont dirigés vers l'AFPA ou les services de l'emploi. En 1966, l'action de conseil professionnel touche individuellement 8 000 consultants dont 75% sont des hommes, âgés de moins de 25 ans. (Caroff, 1987, p. 206)

L'ANPE, créée en 1967, est un service du Ministère des Affaires sociales, du travail et de la solidarité. Actuellement, les 15 000 conseillers des agences de l'ANPE



travaillent surtout avec un public adulte en recherche d'emploi, de reclassement, de mobilité ou de formation. Dans le cadre du contrat de progrès 1999-2003, signé entre l'État et l'ANPE, l'ANPE s'est engagé dans une démarche qualité de services, à développer une politique de ressources humaines « orientée clients », à moderniser ses outils et à établir un partenariat avec les autres membres du service public de l'emploi (AFPA, secrétariat d'État du droit des femmes). Parmi les mesures récentes mises en place, on peut en citer deux :

* Le programme TRACE concerne les jeunes entre 16 et 25 ans qui ne trouvent pas d'emploi parce qu'ils sont sortis de façon précoce du système scolaire sans diplôme ni qualification professionnelle ou parce qu'ils ont des handicaps sociaux, personnels ou familiaux. Ce programme propose un accompagnement individualisé de longue durée (jusqu'à 18 mois). Mis en oeuvre par le réseau des PAIO et des missions locales, l'objectif de ce programme est de permettre à ces jeunes d'accéder à l'emploi.

* Le PARE (juillet 2001) assure aux demandeurs d'emploi une allocation d'aide au retour à l'emploi et un soutien dans leur recherche d'emploi, grâce au projet d'action personnalisé (PAP). Le PAP est établi à la suite d'un entretien approfondi permettant de faire le point avec le conseiller à l'emploi ANPE et de proposer des moyens nécessaires pour retrouver un emploi (offres d'emploi, formations, bilans, techniques de recherche d'emploi).

La loi sur le bilan de compétences : un nouveau droit à l'orientation

En 1989, le crédit-formation individualisé (CFI), en instituant un droit au bilan pour les travailleurs sans qualification ouvre la voie à la naissance d'un véritable droit à l'orientation (Willems, 1991). Facilité par la création des Centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC), le droit au congé de bilan de compétences (loi du 31 décembre 1991) s'inscrit dans le cadre de la loi de 1971 sur la formation professionnelle



continue. La démarche de bilan peut contribuer à une clarification et à un renforcement des sentiments de compétences du bénéficiaire, ce qui peut avoir un effet dynamisant sur sa démarche de projet (Blanchard, 2004).

En 2000, les 921 organismes prestataires de bilans de compétences inscrits dans le répertoire des organismes actifs ont réalisé 78 788 bilans pour un chiffre d'affaire de 51 millions d'euros. Les 94 CIBC représentent 10% des organismes prestataires et réalisent 59% des bilans, mais ils ne totalisent pas la moitié du chiffre d'affaire global lié à cette activité (DARES, Premières Synthèses, 2002). Le droit au bilan est complété en 2002 par le droit à la validation des acquis de l'expérience permettant d'obtenir tout ou partie d'un diplôme suite à une procédure de constitution d'un dossier de demande de validation et à sa présentation devant un jury.



4. Quelques unes des grandes tendances actuelles de l'orientation scolaire et professionnelle en France

Guichard, Forner et Danvers (1993), dans leur étude sur les services d'orientation scolaire et professionnelle en France, dégagent plusieurs grandes tendances :

- * le passage d'une focalisation sur les publics à une focalisation sur les problèmes ;
- * une multiplication des initiatives, notamment associatives et privées ;
- * une moindre différenciation des fonctions de formation, d'information et d'orientation ;
- * un double mouvement de recherche de qualification et une déprofessionnalisation du conseil en orientation ;
- * le développement de méta-organismes d'information et d'orientation ;
- * l'apparition d'une logique économique dans les activités d'information et d'orientation.

Abordons plus en détail trois de ces grandes tendances :

Une moindre différenciation des fonctions de formation, d'information et d'orientation



Les conseillers intervenant dans les structures de l'orientation ont tendance à conduire à la fois des actions de formation, d'information et d'orientation et cela ne va pas dans le sens d'une clarification de leur identité professionnelle. Toutefois, on peut peut-être opposer deux groupes parmi les professionnels de l'orientation :

* celui des psychologues du conseil qui travaillent pour la plupart dans les CIO, à l'AFPA et dans les CIBC. Ils valorisent la dimension psychologique de la relation de conseil et ils sont formés aux techniques d'évaluation qui sont de plus en plus utilisées dans le cadre d'une conception éducative, conception à laquelle ils semblent nombreux à se rattacher. Ils bénéficient d'un niveau de formation plus élevé ainsi que d'un statut plus enviable en termes de salaire, de sécurité de l'emploi.

* celui des intervenants de l'ANPE (à statut bien défini), des PAIO et des ML (dont le statut n'a été que récemment défini dans le cadre de la convention collective du 21 février 2002) qui sont davantage informateurs et formateurs/animateurs. Ils valorisent moins la dimension psychologique de l'entretien et interviennent beaucoup dans le cadre d'activités avec des groupes.

Un double mouvement de recherche de qualification et une déprofessionnalisation du conseil en orientation

Les professionnels cherchent généralement à être reconnus comme des experts dans leur champ d'intervention et la grande disparité des formations et des statuts ne permet pas aux différents intervenants de se sentir comme formant un corps de professionnels du conseil en orientation. Pourtant, dans les métiers de la formation, de l'enseignement et de la psychologie, on observe une forte tendance à l'allongement de la formation initiale, au développement de la formation continue et de la recherche. (Caspar, 1996)



L'apparition d'une logique économique dans les activités d'information et d'orientation

Ce point nous ramène aux réalités du monde économique. La formation de professionnels de l'orientation est coûteuse. Face aux besoins sociaux importants, la tentation est grande d'employer des intervenants moins formés et de leur accorder un statut précaire. Les activités de conseil en orientation sont, elles aussi, coûteuses et ce coût influe forcément sur le choix des démarches mises en œuvre. Par exemple, choisira-t-on plutôt des formes de bilan de compétences dans lesquelles le travail de groupe tient une grande place parce qu'on pense que l'apport du groupe est irremplaçable (cf. la méthodologie mise en place par l'association Retravailler, par exemple) ou seulement parce qu'elles demandent moins de temps au conseiller ?

Parmi les évolutions observables au cours des dix dernières années, nous évoquerons la mise en place de la loi sur la validation des acquis de l'expérience et nous aborderons la question de l'utilisation des techniques d'évaluation en la situant dans le cadre de l'évolution des conceptions et des pratiques de conseil. Cela sera l'occasion de proposer quelques définitions de la notion de conseil.

Mise en place de procédures institutionnelles de validation des acquis de l'expérience professionnelle

Nous avons vu que la loi sur le bilan de compétences s'inscrit dans le cadre de la loi sur la formation continue, créant par-là un nouveau droit à l'orientation. Ce droit a été complété par la loi sur la validation des acquis (Aubret & Gilbert, 1994) qui reconnaît que les situations de travail permettent des apprentissages qui peuvent être socialement reconnus. On voit se développer des dispositifs d'aide à la validation des acquis (Actualité de la Formation Permanente, 2000, n°168). Pour Méhaut, la notion de deuxième chance, associée à la formation continue, a profondément évolué. « D'une possibilité de nouvel accès à la formation, support de mobilité positive, on est passé à



une idée de deuxième opportunité d'accès à l'emploi, de protection contre le chômage... Dans quelle mesure une discrimination positive forte, permettant à ceux qui quittent l'école avant l'université d'y entrer ultérieurement, sur la base de la reconnaissance de leur parcours de qualification et de formation continue, ne contribuerait-elle pas à la fois à une meilleure maîtrise des poursuites d'études et à rendre à la formation son sens dans une société où mobilités sociales et professionnelles seraient plus fluides ? » (Méhaut, 1996)

L'évolution des pratiques d'évaluation dans le cadre des démarches d'orientation professionnelle : de l'évaluation experte à l'évaluation intégrée dans une démarche collaborative

Si le bilan de compétences pour adultes peut être considéré comme l'héritier de l'examen d'orientation professionnelle, on constate que le rôle du conseiller passe de celui d'un expert qui donne un avis à celui d'un accompagnateur qui tient conseil (Lhotellier, 2001) dans le cadre d'une activité d'aide à la décision (Taïeb & Blanchard, 1997). Le bilan de compétences est le résultat d'une intégration de la psychométrie et de l'activité de conseil (Blanchard, Sontag & Leskow, 1999).

Michel Huteau (1994) dégage quatre grandes évolutions qui ont concerné les activités d'évaluation conduites en vue de l'orientation :

1) La participation du bénéficiaire est davantage sollicitée pendant les activités d'évaluation. Le bénéficiaire, avec l'aide du conseiller, participe au choix des tests et des questionnaires, sachant que leurs résultats doivent pouvoir l'aider dans l'élaboration d'un projet de formation, d'insertion ou de reconversion professionnelle. La réalisation d'un portefeuille de compétences permet au bénéficiaire de décrire et d'analyser, avec l'aide du conseiller, ses acquis de formation, ses expériences personnelles, sociales et



professionnelles (Aubret, 2002) ; ce travail peut être conduit avec un objectif de reconnaissance sociale et de validation des acquis.

2) Le rôle du conseiller n'est plus considéré comme celui d'un expert mais comme celui d'un accompagnateur du bénéficiaire. Cette activité d'accompagnement (thème abordé dans deux numéros spéciaux des revues : Paroles de Praticiens, 2001, et Actualité de la Formation Permanente, 2002, n°176) pose évidemment des questions éthiques, tout comme l'activité de conseil (Lhotellier, 2001).

3) Beaucoup de procédures d'évaluation, comme les questionnaires d'intérêts et de personnalité par exemple, sont proposées comme des procédures d'autoexploration et d'auto-évaluation, procédures assistées par le conseiller. On n'utilise pas seulement des épreuves cognitives à forte validité pronostique mais aussi des questionnaires qui aident la personne à explorer les images de soi.

On peut dire que les tests et les questionnaires ont une « validité exploratoire » s'ils stimulent l'activité exploratoire des bénéficiaires, ce qui est le cas des questionnaires d'intérêts, de valeurs, de personnalité et de certaines techniques d'entretien, comme l'entretien « ADVP » au cours duquel on demande à la personne de catégoriser des métiers en fonction de ses propres intérêts (Volvey, 1995). Si les résultats obtenus aux questionnaires d'intérêts n'ont guère de pouvoir prédictif de la réussite professionnelle ou de la réussite en formation, ils sont d'assez bons prédicteurs de la satisfaction dans l'emploi.

4) L'évaluation est mise en place dans une perspective formatrice. Le bénéficiaire étant l'utilisateur de l'information, il importe qu'il puisse s'approprier facilement les résultats des évaluations lors de leur restitution par le conseiller. Cette restitution est plus assimilable si elle est faite à l'aide de termes facilement compréhensibles et non péjoratifs (Blanchard, Sontag & Leskow, 1999). En ce qui concerne la question de l'adaptation des outils d'évaluation aux caractéristiques des publics, un questionnaire sur



CD-ROM, comme l'Épreuve Visuelle d'Intérêts professionnels (EVI) dont les items sont des photos de métiers, comporte des consignes écrites et parlées en plusieurs langues étrangères (Sontag, 2002).

Il peut donc être utilisé avec des personnes étrangères qui arrivent en France sans maîtriser le français. Signalons à ce sujet l'analyse que Nathan Deen (2002) fait des aspects ethniques, culturels et politiques de la situation à laquelle sont confrontés les jeunes nouveaux immigrés dans les sociétés européennes. Deen propose des pistes d'intervention en matière d'éducation et de conseil.

La posture du conseiller : donner un conseil ou tenir conseil ?

En français, le mot conseil a d'abord été employé dans la langue juridique pour « endroit où l'on délibère », par métonymie « consultation, délibération », et il est passé dans la langue commune au sens de « projet, dessein » et notamment « dessein mûri et réfléchi » d'où « bon avis, sagesse, prévoyance ». Il est ensuite apparu avec le sens « d'avis que l'on donne à quelqu'un sur ce qu'il doit faire » (Dictionnaire historique de la langue française, Rey, 1995). C'est à la première acception du mot qu'Alexandre Lhotellier (2001) se réfère lorsqu'il utilise l'expression « tenir conseil ». Selon lui, le tenir conseil doit être entendu comme une délibération en vue d'agir, démarche qui implique :

« - la création d'une relation dialogique (communication-information) ;

* la construction méthodique et plurielle du sens d'une situation-problème ;

* un travail sur le temps, c'est à dire une prise en compte du moment et du rythme ; en vue d'élaborer une décision fondatrice d'une action sensée, responsable et autonomisante. Tenir conseil ne vise pas seulement une intention, un choix à faire ou une décision à prendre, mais aussi, fondamentalement, à réaliser un acte. » (Lhotellier, 2001)



Le conseil confrontatif

Dans la conception de Super, la fonction du conseiller est de fournir concrètement « une aide au client pour développer une image vraie, précise de soi et de la réalité et une aide au contrôle de ces images par le client lui-même. » Notons que cette notion d'« image vraie de soi » n'est pas sans poser quelques problèmes pratiques, philosophiques et éthiques au conseiller. Selon Egan (1992, p. 200), « il arrive très souvent que la perception que le conseiller se fait de son client soit différente de celle que celui-ci se fait de lui-même » et, pour lui, une des fonctions du conseiller est d'être « un vérificateur de la réalité ». Cette fonction va au-delà de celle d'accompagnateur neutre et elle peut amener le conseiller à s'engager dans un processus de confrontation avec son « client ». Josette Zarka (2000) pense que le conseil confrontatif remplit une fonction d'ancrage au réel car, si une personne se surestime ou se sous-estime fortement, elle restreint beaucoup ses capacités d'adaptation à son environnement. Ce travail délicat de confrontation doit porter sur l'inadéquation actuelle (qui n'est pas forcément définitive) entre les compétences du bénéficiaire et son projet.

Pour conclure

L'histoire des services et des pratiques d'orientation, qui commence en France au début du XXe siècle, est complexe dans la mesure où, comme le note Huteau (1999), « elle relève à la fois de l'histoire économique et sociale, l'histoire de la scolarisation et de l'appareil scolaire, l'histoire des structures administratives, l'histoire de la psychologie, l'histoire des idées et celle des pratiques. » Les services d'orientation se sont développés au cours du 20e siècle pour répondre à des problèmes économiques de manque de main d'oeuvre qualifiée, à des politiques de démocratisation de l'enseignement, et à des problèmes d'insertion sociale et professionnelle. Les pratiques d'orientation professionnelle ont d'abord été précoces (elles concernaient des jeunes de 14ans) et ponctuelles (examen d'orientation professionnelle) puis elles ont été influencées par divers courants éducatifs. Les conceptions actuelles conçoivent l'orientation comme se déroulant tout au long de la vie. La relation d'accompagnement peut parfois se dérouler sur une période de plusieurs semaines (bilan de compétences), voire de plusieurs mois



(diverses mesures d'aide au retour à l'emploi). Les conseillers continuent à utiliser des techniques d'évaluation, mais ils le font plus souvent dans le cadre d'une relation collaborative avec le bénéficiaire que dans le cadre d'une relation d'expertise. Si les activités d'aide à l'orientation professionnelle ont une composante psychologique importante, dans la mesure où elles peuvent contribuer à dynamiser les personnes dans leurs démarches de réflexion, de recherche d'information et de recherche d'emploi, les chances de trouver un emploi sont évidemment fortement liées à la conjoncture économique. L'orientation professionnelle est toujours une transaction entre des projets individuels et les possibilités offertes par l'environnement socioéconomique. L'efficacité des mesures d'aide à l'orientation est donc largement tributaire de la conjoncture économique.



Bibliographie

ANGEVILLE H. et BELLENGER J. (1989) Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 18, n°2, p. 111-125.

AUBRET J. (2002) Portefeuille de compétences : Le portefeuille des acquis de l'expérience Liaison CIBC/INETOP, Paris, EAP.

AUBRET J. et BLANCHARD S. (1991) L'évaluation des compétences d'un lecteur Issy-les-Moulineaux, E.A.P.

AUBRET J. et GILBERT P. (1994) Reconnaissance et validation des acquis Paris, PUF.

BLANCHARD S. (2004) La démarche de bilan de compétences. Contextes, effets, rôles du conseiller In C. PELLOIS, J. VIVIER, J. AUBRET, et J.-P. BOUTINET, Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne, Berne, Peter Lang, p. 170-188.

BLANCHARD S., SONTAG J.- C. et LESKOW S. (1999) L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 28, n°2, p. 275-297.



BOSMAN C., GERARD F.-M. et ROEGIERS X. (dir.) (2000) Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boeck.

BOURSIER S. (1989) L'Orientation éducative des adultes Paris, Ed. Entente.

BOY T., CARTIER JP., PÉPIN P., GUICHARD J., HUTEAU M., GUILLON V. et BARBOT H. (1999) Analyse de méthodes éducatives en orientation L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 28, n°2, p. 157-223.

BUJOLD C. et GINGRAS M. (2000) Choix professionnel et développement de carrière : théorie et recherche (2ème ed.) Boucherville, Québec, G. Morin.

CAROFF, A. (1987) L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours Issy-les-Moulineaux, EAP.

CASPAR P. (1996) Formation des adultes : quelques tendances lourdes et des faits probablement porteurs d'avenir Education Permanente, n°127, p. 171-182.

CHARTIER D. (2003) La place de l'évaluation dans le processus d'orientation à l'AFPA In Actes du colloque « La place de l'évaluation dans le processus d'orientation des adultes », Lomme, INOIP/AFPA, p. 7-10.

DADOY M. et al. (1990) Les analyses du travail : enjeux et formes Collection Etudes, Marseille, C.E.R.E.Q.



DEEN N. (2002) Les jeunes nouveaux immigrés dans les sociétés européennes : implications pour l'éducation et le conseil L'orientation Scolaire et Professionnelle, 31, n°2, p. 163-178.

DUGUÉ E., GUERRIER R., Le BARS L., LESPESSAILLES C., MAILLEBOUIS M. et MATHEYPIERRE C. (dir.) (1999) L'orientation professionnelle des adultes. Contributions de la recherche, état des pratiques, étude bibliographique Etudes, n°73, Marseille, Céreq.

EGAN, G. (1992). Communication dans la relation d'aide (F. Forest, Trad.) Laval, Québec, Editions Etudes Vivantes (Edition originale, 1986).

FERRÉ D. (Dir.) (2000) Orientation-Lycée. Méthode d'orientation active Paris, L'Harmattan.

GILLES D., SAULNIER-CAZALS J. et VUILLERMET-CORTOT M.-J. (1994) Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants. Sainte-Foy, Québec, Les Editions Septembre, Diffusion EAP, Paris.

GUICHARD J. (1987) Les DAPP : nouvelle méthode pour aider les lycéens et étudiants à construire leur projet L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 16, n°4, p. 347-355.

GUICHARD J. (1997) Changements sociaux et pratiques d'orientation : analyse de la notion d'éducation à l'orientation Questions d'Orientation, n°4, p. 11-37.



GUICHARD J., FORNER Y. et DANVERS F. (1993) L'évaluation des services d'orientation scolaire et professionnelle en France : tendances et perspectives Université Charles de Gaulle, Villeneuve d'Ascq.

GUICHARD J., GUILLON V. et LOWIT V. (Dir.) . (2001) Eduquer en orientation : enjeux et perspectives L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 30, Numéro Hors-Série, 606 p.

GUICHARD J. et HUTEAU, M. (2001) Psychologie de l'orientation Paris, Dunod.

HUTEAU M. (1994) L'évaluation psychologique des personnes : problèmes et enjeux L'Orientation Scolaire et professionnelle, 23, n°1, p. 5-13.

HUTEAU M. (1999) Psychologie et société : l'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui Questions d'Orientation, n°1, p.13-24.

HUTEAU M. (2002) Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième République. La biocratie d'Edouard Toulouse (1965-1947) Paris, L'Harmattan.

KOUBI G. et GUGLIELMI J. (dir.) (2000) L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives Paris, La Découverte.



LARCEBEAU S. (1965) Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence
BINOP, 21.

LATREILLE G. (1984) Les conseillers d'orientation de France : 60 ans d'activité et
de recherche In D. Pelletier et R. Bujold (dir.), Pour une approche éducative en
orientation, Québec, G. Morin.

LEON A. (1957) Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle
Paris, PUF.

LHOTELLIER A. (2001) Tenir conseil Paris, Seli Arslan.

LIMOGES J. (1989) L'orientation et les groupes dans une optique carriérologique
Québec, Ed. Fides.

MEHAUT P. (1996) Se former tout au long de la vie ? Bref, n°120, p. 1-4,
Marseille, Cereq.

NUOFFER J. (1987) L'atelier d'orientation Zurich/Lausanne, ASOSP, diffusion
EAP, Paris.

PELLETIER D. et BUJOLD R. (1984) Pour une approche éducative en orientation
Québec, G. Morin.



PELLETIER D., NOISEUX G. et BUJOLD C. (1974) Développement vocationnel et croissance personnelle : approche opératoire Toronto, McGraw-Hill.

PELLETIER D., NOISEUX G. et BUJOLD C. (dir.) (1988) Education des choix (livrets pour les niveaux 6e , 5e , 4e et 3e et guide de l'animateur) Issy-les-Moulineaux, EAP.

PELLETIER D. (dir.) (2001) Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants Sainte-Foy, Québec, Septembre éditeur.

PELNARD J. (1976) Nature et développement du raisonnement mathématique L'Orientation Scolaire et Professionnelle, n°4, p. 349-364.

PEMARTIN D. et LEGRES J. (1988) Les projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels Issy-les-Moulineaux, EAP.

PROJET PILOTE LEONARDO DA VINCI (2002/2004) Un modèle pédagogique pour une Ecole de la deuxième chance Site internet : www.deuxiemechance.lu

PROST A. (1996) Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France Vie Sociale, n°5, p.11-24.

REUCHLIN M. (1971a) L'orientation scolaire et professionnelle Paris, PUF.



REUHLIN M. (1971b) Rôle et responsabilités propres du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle BINOP, n°27, p. 3-20.

SOLLAZI R. (1984) L'A.D.V.P. et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France In D. Pelletier et R. Bujold (dir.), Pour une approche éducative de l'orientation, Québec, G. Morin, p. 227-264.

SONTAG J.-C. (1996) Une aide à la prise de décision : l'exemple d'un programme d'intervention de C.I.O. en classe de terminale L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25, n°1, p. 97-127.

SONTAG J.-C. (2002) L'Epreuve Visuelle d'Intérêts (E. V. I.). Manuel d'application Paris, ECPA.

SULLEROT E. (1996) L'orientation professionnelle des adultes : l'expérience de « retravailler » Spirale, n°8, p. 9-26.

SCHWARTZ B. (1981) L'insertion professionnelle et sociale des jeunes Paris, La Documentation Française.

TAIEB D. et BLANCHARD S. (1997) Le bilan de compétences : une démarche d'aide à la décision de carrière Connexions, n°70, p. 79-93.



VOLVEY C. (1995) Pratique de l'entretien A.D.V.P. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 24, n°4, p. 443-462.

VOUILLOT F., BLANCHARD S., MARRO C. et STEINBRUCKNER M.-L. (à paraître) La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques Revue de Psychologie du Travail et des Organisations.

WILLEMS (1991) Quand l'orientation devient un droit L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 20, n°4, p. 415-423.

ZARKA J. (2000) Le conseil et ses limites : limites du conseil, au-delà des limites, appel sans espace, espace des appels L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29, n°1, p. 141-169.

Article paru dans le numéro 9 de la revue Formation & Territoire (juillet 2004) : « Les pratiques d'orientation professionnelle : éclairages théoriques et témoignages d'acteurs » (pp. 27-51). Châlons-en-Champagne : ARIFOR.