

Quelles peuvent-être les finalités individuelles et collectives de l'éducation en orientation?¹ **[What may be the individual and collective ultimate purposes of career education?]**

Jean Guichard - jean.guichard@lecnam.net

Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle
Conservatoire National des Arts et Métiers – Paris (France)

Résumé :

En 1957, Antoine Léon publiait un ouvrage dans lequel il définissait les principes de l'éducation en orientation. Celle-ci ne se développa néanmoins en France qu'un quart de siècle plus tard, notamment sous l'influence d'universitaires canadiens, amplifiant un mouvement initié aux Etats-Unis. Plusieurs facteurs expliquent cet essor (observé dans tous les pays nantis) : une idéologie valorisant la réussite individuelle dans une société ouverte, la scolarisation de masse et la construction de systèmes scolaires à l'architecture complexe, les transformations de l'organisation du travail, la mondialisation de l'emploi, etc. Les finalités des pratiques d'éducation en orientation sont assez rarement explicitées : visent-elles à rendre les travailleurs plus flexibles ? à aider à la « réalisation de soi » ? à faciliter la régulation des flux scolaires ? à favoriser l'intégration sociétale ? Bien que les fondements théoriques de ces programmes éducatifs soient souvent fragiles et que nombre d'entre eux n'aient jamais été rigoureusement évalués, ceux qui l'ont été s'avèrent atteindre certains de leurs objectifs pédagogiques (par exemple : les bénéficiaires ont une vision plus fine et différenciée des métiers, une image d'eux-mêmes plus diversifiée et décentrée, etc.). Deux études montrent néanmoins que de telles activités, conduites en classe par des enseignants, se traduisent par une baisse du niveau d'aspiration des élèves de milieu modeste. Plusieurs facteurs devraient déterminer l'avenir de l'éducation en orientation : l'évolution de la fonction sociale de l'école, celle de la place accordée au travail dans la construction de soi, ou encore celle des « questions identitaires », l'importance des industries éducatives etc.

Mots-clés :

Education en orientation, conseil en orientation, organisation du travail, organisation scolaire, construction de soi, développement collectif.

Abstract:

Although a textbook (authored by Antoine Léon) defining the principles of career education was published as early as 1957 in Paris, it nevertheless did develop in Europe only a quarter of a century later, particularly under the influence of Canadian academics, amplifying a movement initiated in the United States. This blossoming (observed in all Western countries) is explained by a number of factors, especially an ideology lauding individual achievement in an open society, mass schooling and the construction of school organizations having complex architectures, the transformation of work organization, the globalization of employment, etc.. The ultimate purposes of career education interventions are defined only quite rarely: Are they aimed at making workers more flexible? ...At helping in construction of the self? ...At facilitating a regulation of school populations in the various curricula? ...At promoting a societal integration? Etc. Although the theoretical foundations of these educative programs are often fragile and many of them have never been rigorously evaluated, those which have proved to have attained some of their educational objectives (e.g. participants developed clearer and more differentiated views on trades, more differentiated and complex self-concepts, etc.). However, two studies showed that such interventions conducted in the classroom by teachers, resulted in a lower level of aspiration of students stemming from modest backgrounds. Several factors should determine the future of career education: evolution of the social function of school, of the role attributed to working in personal development, of "identity issues", of the importance of educational industries, etc.

Key words:

Career education, career counseling, work organization, school organization, collective development.

¹ Pour citer ce texte : Guichard, J. (2001). Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives de l'éducation en orientation ? In J. Guichard, V. Guillon, & V. Lowit (Eds.), *Actes du colloque international de l'INETOP-CNAM (Paris 24-26 mai 2000)* « Eduquer en Orientation : enjeux et perspectives » (pp. 49-70). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors Série (juillet).

Introduction : Un siècle de conseil et d'éducation en orientation

L'Education en orientation n'est pas le conseil en orientation. Ces pratiques diffèrent tant par leurs objectifs que par les modalités de leur mise en œuvre. Le conseil en orientation vise à permettre à un individu de débrouiller un problème qui lui est propre. Cela signifie fondamentalement l'aider à formuler sa demande, lui permettre de découvrir des pistes correspondant à des solutions et le stimuler à s'engager dans celles qui lui semblent le plus adaptées. L'interaction de conseil se trouve au cœur du conseil en orientation. Il s'agit d'une pratique d'essence psychologique reposant sur l'interlocution en face à face.

L'éducation en orientation vise à permettre à des individus (le plus souvent en groupe) de se construire un cadre représentatif adéquat pour faire face aux transitions scolaires, professionnelles, mais aussi personnelles, auxquelles ils sont ou seront confrontés. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une éducation, c'est-à-dire d'un apprentissage ordonné selon une progression définie qui se propose d'aboutir à des résultats déterminés à l'avance. Ces objectifs consistent, par exemple, à apprendre à se représenter les liaisons qu'on peut établir entre les individus et les professions, à découvrir le fonctionnement et l'organisation de l'entreprise, à construire des stratégies de prise de décision considérées comme rationnelles, etc. Toutes ces pratiques sont d'ordre pédagogique.

Certes, la frontière entre « conseil en orientation » et « éducation en orientation » est moins nette que ces deux définitions peuvent le laisser croire. Ainsi, certaines interactions en groupe ont parfois pour objectif d'aider chaque participant à trouver la voie qui lui convient le mieux. On pourrait les définir comme des pratiques psychopédagogiques en groupe à visée de conseil individuel. Par ailleurs, il existe de grands logiciels d'orientation, tels que Choice, Discover, Siggi, Prospect, etc., avec lesquels l'individu interagit souvent seul. Ces logiciels combinent des séquences strictement pédagogiques, comme des informations sur les métiers, et des exercices de nature psychologique, orientés, par exemple, vers la connaissance de soi ou le développement personnel. Il semble néanmoins que l'on pourrait assez aisément situer les pratiques en orientation le long d'une dimension dont l'une des extrémités serait l'entretien psychologique de conseil et l'autre l'atelier d'éducation en orientation.

Les pratiques éducatives en orientation sont nées en même temps que le conseil en orientation. Ainsi, dans l'ouvrage de Frank Parsons (1909) « Choosing a vocation », ouvrage qui est probablement le premier traité d'orientation, on trouve l'énoncé d'exercices visant à aider les consultants à se préparer à faire des choix professionnels. Par exemple, Parsons décrit (p. 10) un exercice qu'il donne à des groupes de jeunes. On dirait aujourd'hui qu'il s'agit d'un exercice d'éducation cognitive visant à préparer les jeunes à effectuer des choix.

On sait que, pour Parsons, l'interaction de conseil a trois objectifs principaux : produire une claire compréhension de soi, faire connaître les exigences des métiers et construire un raisonnement juste entre ces deux ensembles de faits. Pour que les consultants parviennent à effectuer ces tâches, Parsons leur proposait l'exercice préparatoire suivant : lire un bon livre et répondre par écrit à douze questions, en une page ou plus. Voici trois d'entre elles :

- Enumérer la demi-douzaine de faits qui semblent fondamentaux dans cet ouvrage,
- Décrire les principaux personnages et leurs traits de caractère les plus saillants,
- Comparer le livre avec d'autres déjà lus et le classer par rapport à ceux-ci.

L'énoncé de ces questions manifeste la visée pédagogique de Parsons : permettre aux consultants de développer des habiletés d'analyse, de sélection de l'information, de synthèse et de comparaison. Parsons pensait que ces habiletés seraient transférables à l'analyse de soi et des professions. Il

s'agissait de former le substrat cognitif à ce « raisonnement juste » sur lequel repose, selon Parsons le juste choix d'une vocation.

Alors que les approches éducatives en orientation naquirent en même temps que le conseil en orientation, ce n'est cependant que dans la seconde partie du 20^{ème} siècle, et même dans son dernier quart, qu'elles connurent l'extraordinaire développement qui les caractérise aujourd'hui. Comment expliquer cet essor ? Quelles sont les perspectives d'évolution de ces pratiques ? Quelles peuvent être leurs finalités collectives et individuelles ? Cet exposé se propose de répondre à ces questions. Il évoque d'abord trois moments-clés de « l'histoire » des pratiques éducatives en orientation en soulignant le rôle que jouent les contextes (tout particulièrement ceux de l'organisation du travail et de l'école) dans cette évolution. Il s'interroge ensuite sur les finalités de ces activités et – dans la mesure où elles se réfèrent nécessairement à certaines conceptions ou connaissances relatives à l'individu, à sa subjectivité, à son développement, à la manière de se décider, etc. – sur les relations qu'elles peuvent entretenir avec les problématiques dominant les sciences humaines ou sociales d'aujourd'hui. Il dresse enfin un bilan des évaluations de ces pratiques éducatives.

1. Trois moments-clés du développement des pratiques éducatives en orientation

Quatre noms propres peuvent permettre de résumer le développement des pratiques éducatives en orientation. Ce sont ceux d'Antoine Léon, de Kenneth Hoyt, de Donald Super et de la province du Québec. Bien d'autres noms pourraient être cités. Mais les quatre précédents offrent l'avantage d'aider à repérer des interrogations, des débats, des lignes de partage soulignant les enjeux et les perspectives de l'éducation en orientation.

1.1. Antoine Léon

En 1957, Antoine Léon est chercheur à l'INETOP. Il publie aux PUF un court traité qu'il intitule « Psychopédagogie de l'orientation professionnelle ». Cet ouvrage constitue un véritable bouleversement des principes fondamentaux de l'orientation professionnelle en France. En effet, « les aptitudes morales, physiques et intellectuelles » n'y sont plus la catégorie fondamentale (comme le stipulait le 1er décret de 1922 relatif à l'orientation professionnelle). Le centre, c'est désormais le sujet conçu – comme le souligne Henri Wallon dans la préface qu'il donne au livre de Léon – « comme une chose vivante susceptible de se modifier » alors que « rien de son histoire, rien de ses expériences, des influences subies, rien de son évolution, ni de ses virtualités encore inactivées ne pouvait être connu par les résultats des tests ».

Bon nombre des idées fondamentales des approches éducatives en orientation d'aujourd'hui, se trouvent dans la psychopédagogie de Léon. Il note ainsi (p. 55) que l'objectif de la démarche est d'aider le jeune à « 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 de manière plus réfléchie, plus motivée ». Certes, l'ouvrage d'Antoine Léon annonce aussi des objectifs plus discutables. Léon n'hésite en effet pas à écrire, immédiatement après la phrase précédente, que sa psychopédagogie de l'orientation professionnelle vise « à permettre à l'élève de répondre de manière plus adaptée aux problèmes que pose la répartition des apprentis dans un établissement de formation professionnelle » (Léon, 1957, p. 55). On ne saurait être plus clair : la psychopédagogie de Léon se donne aussi pour objectif d'amener les élèves à choisir par eux-mêmes des filières de formation que spontanément ils rejetaient. On verra plus loin que cette question reste d'actualité en France.

Quoiqu'il en soit, malgré des expérimentations menées alors à l'INETOP par René Bacquet, Henry Chaudagne, Jean Larcebeau et Jeanne Cambon et malgré la publication la même année aux éditions

Bourrelier des *Carnets pédagogiques pour l'information professionnelle des jeunes gens de 14 ans*, le retentissement de l'ouvrage d'Antoine Léon fut quasi nul. Comme on va le voir, la raison principale de cet échec a été le décalage de cette psychopédagogie par rapport aux contextes idéologique, social, scolaire et professionnel de l'époque.

1.2. Kenneth Hoyt

Kenneth Hoyt est un universitaire qui travaille pour l'administration publique américaine. Il signe différentes publications officielles visant à définir et à développer ce qu'on nomme là-bas *l'éducation à la carrière*. Hoyt s'appuie sur des travaux universitaires, comme ceux de Donald Super (qui publie en 1975 : *L'éducation à la carrière et les significations du travail*) ou de Edwin Herr (1972), ainsi que sur des réflexions de professionnels.

Le premier texte politique majeur est publié par *L'Office Fédéral pour l'Education* à Washington en 1975. Il s'intitule : *Introduction à l'éducation à la carrière*. Dans ce programme, l'accent est mis sur les nécessités économiques et sur l'organisation du travail. Selon cette vue, le sens fondamental de l'école est d'assurer une préparation à l'insertion professionnelle allant bien au delà d'un apprentissage des techniques de production. L'un des objectifs primordiaux de l'éducation à la carrière est de faire acquérir aux jeunes un ensemble d'habiletés générales « d'employabilité » et « d'adaptabilité » afin qu'ils s'adaptent aux changements du monde du travail

Il s'agit de valoriser la réalisation de soi par le travail. Dans un texte antérieur (1972), Hoyt et ses collaborateurs décrivaient l'éducation à la carrière comme « l'effort total du système d'éducation et de la communauté dans le but d'aider tous les individus à devenir familiers avec les valeurs d'une société orientée vers le travail, à intégrer ces valeurs dans leur système de valeurs personnelles, et à implanter ces valeurs dans leur vie » (cité par Dupont & Gingras, 1990, p. 13).

1.3. Le rôle des chercheurs québécois en France et canadiens en Europe

Les idées américaines d'éducation à la carrière se sont répandues en Europe par la médiation d'universitaires canadiens et notamment québécois. Les conceptions de Donald Super trouvèrent, semble-t-il, une place plus centrale chez les Canadiens que dans celles du Bureau pour l'éducation de Washington. L'objectif primordial commun aux différents courants qui se développèrent au Canada apparaît en effet être celui d'un « développement personnel » optimal de chacun, plutôt que d'une simple amélioration de « l'employabilité » des travailleurs. Certes, « l'employabilité » n'y est pas négligée. Mais, celle-ci n'est qu'une composante du « développement de la personne ».

Dans la perspective développée par Super, la carrière ne se limite en effet pas à la carrière professionnelle. Le terme de carrière retrouve son sens premier de « cours de la vie ». La carrière désigne l'ensemble des rôles tenus par la personne du début à la fin de sa vie. Super présente cette conception comme celle d'un *life span, life space career development*, c'est-à-dire du développement de la carrière dans le temps et l'espace d'une vie, par la médiation des divers rôles et activités dans lesquels le sujet s'engage. La carrière professionnelle ne trouve son sens que dans le cadre de la dynamique de la vie personnelle.

C'est cette conception qui semble s'être imposée en France dans les circulaires du Ministère de l'Education Nationale autour de notions comme celles de « projets professionnels », de « projets personnels » ou de « projets de vie ». On verra plus loin que les pratiques d'éducation à l'orientation telles qu'elles se sont développées à l'école en France n'ont peut-être pas des objectifs effectifs parfaitement concordants avec ceux qu'elles annoncent. Quoiqu'il en soit, il ressort des trois

exemples paradigmatiques qui viennent d'être évoqués que les objectifs visés par les approches éducatives en orientation sont divers, voire même contradictoires.

2. Les raisons d'un succès

Dans tous les pays industrialisés, une conception éducative de l'orientation s'est ainsi imposée au cours de ce dernier quart de siècle, alors que le modèle dominant précédemment était celui d'un conseil plus ou moins directif. Comment expliquer ce succès ? Par exemple, dans le cas de la France, comment expliquer que certaines des idées d'un ouvrage, qui ne rencontra que peu d'échos lors de sa parution, comme celui de Léon, se retrouvent reprises presque mot pour mot, 20 ans plus tard, dans certaines circulaires du Ministère de l'Education Nationale ?

Quatre catégories de facteurs peuvent être évoquées pour répondre à cette interrogation : la prégnance de certains cadres idéologiques, la transformation rapide des sociétés industrielles, l'évolution de l'école et de sa place dans la société, les modifications de l'organisation du travail et des conceptions de la qualification.

2.1. Un cadre idéologique valorisant la construction de soi et la réussite individuelle dans une société ouverte

Les sociétés industrialisées de la fin du 20^{ème} siècle peuvent être définies, en reprenant le titre de Norbert Elias (1991), comme des « sociétés des individus ». Nous pensons que le bien commun a pour fondement la liberté laissée à chacun de mettre en œuvre les projets qui sont les siens. Nous valorisons ainsi l'idéologie selon laquelle chacun est un sujet autonome, responsable et capable d'indépendance par rapport aux configurations dans lesquelles il se trouve pris.

Si l'on suit les analyses du sociologue britannique Anthony Giddens (1987, 1990, 1991), cette centration sur soi du sujet moderne est étroitement liée aux caractéristiques des sociétés industrielles d'aujourd'hui. Selon Giddens, l'une des caractéristiques des sociétés traditionnelles est que l'essentiel des activités se déroule dans le cadre de communautés bien localisées. Les relations de parentés y sont fondamentales. La tradition est forte. Un système religieux unique donne à chacun des assurances quant au sens de l'existence. Une forte structuration du temps et de l'espace, des routines et des rites de passage donnent une sécurité ontologique à chacun.

Ce qui, en revanche, spécifie les sociétés modernes, selon Anthony Giddens, c'est que les relations sociales ne sont plus insérées dans leurs contextes locaux. Le temps et l'espace ne sont plus imbriqués l'un dans l'autre. Ils ne sont plus enracinés dans un ensemble de rites qui leur donnent une inscription géographique. Le temps devient abstrait. L'avenir est ouvert. Il nous apparaît comme fondamentalement incertain. Désormais, les agents modernes – observe Danilo Martuccelli en commentant Giddens – « sont contraints de construire leur soi en établissant eux-mêmes un lien entre leur expérience individuelle et le changement social. Les individus reviennent dès lors constamment sur leur propre expérience passée pour se saisir dans un va-et-vient réflexif permanent. (...) L'identité est dès lors le fruit d'une autoréflexivité grâce à laquelle l'individu parvient à tenir sur soi une continuité narrative » (Martuccelli, 1999, p. 528). Cet impératif social de réflexion sur soi est perçu comme une sorte d'éthique personnelle où le commandement fondamental pourrait s'exprimer ainsi : « construis-toi toi-même ».

Nous pensons, de surcroît, que l'engagement dans une activité professionnelle est une occasion privilégiée de cette construction de soi. Dans de tels cadres idéologiques, l'orientation ne peut plus être directive. Elle ne peut être qu'une aide apportée à la personne engagée dans cette activité auto-

réflexive. L'éducation en orientation est l'un des moyens privilégiés d'une telle assistance. Elle consiste à préparer chacun à faire face à ses responsabilités dans la construction de soi dans le monde instable qui est le nôtre.

2.2. Les sociétés industrielles : des sociétés complexes et différenciées où l'emploi connaît des évolutions rapides

Cette croyance en la responsabilité de chacun dans la construction de soi se développe dans des sociétés complexes, différenciées, où l'emploi connaît des évolutions très rapides. Ceci constitue un autre facteur expliquant le succès des approches éducatives en orientation dans le dernier quart du 20^{ème} siècle.

Les métiers du conseil en orientation sont nés au début du vingtième siècle dans les sociétés industrialisées. Ils sont une conséquence du développement de la société industrielle, c'est-à-dire d'une transformation économique, technique et sociale telle qu'il n'apparaissait plus évident que le fils succédât à son père ou la fille à sa mère. Néanmoins, les nouveaux emplois qui se développèrent alors ne connaissaient pas les évolutions rapides qui caractérisent les fonctions professionnelles d'aujourd'hui. Ces métiers d'alors étaient relativement circonscrits. On pensait pouvoir les décrire de manière précise. De même, on pensait pouvoir isoler chez chaque jeune un profil stable d'aptitudes correspondant à l'exercice de tel ou tel métier. Aujourd'hui, force est de constater que les choses ne se passent plus ainsi. Des métiers disparaissent. Des fonctions professionnelles apparaissent. La plupart des activités professionnelles connaissent des transformations considérables.

Le conseiller d'orientation - psychologue d'aujourd'hui ne partage par conséquent plus l'optimisme positiviste du conseiller d'orientation professionnelle du début du siècle. Il ne pense pas pouvoir dire à son consultant quelles professions il pourra exercer à moyen terme. Le conseiller d'aujourd'hui ne renonce pas pour autant à prendre en compte le moyen ou le long terme. Mais il le fait différemment de son collègue d'antan. Le conseiller d'aujourd'hui apprend notamment à ses consultants à faire le point. Il leur enseigne des méthodes pour identifier leurs points forts, les compétences qu'ils pourraient développer, pour repérer les ressources de leur environnement, les tendances qui s'y dessinent, etc. Cet apprentissage est l'une des composantes majeures des pratiques d'éducation en orientation.

2.3. Ecole et société

Les pratiques éducatives en orientation se sont développées dans le contexte d'un essor considérable des institutions d'enseignement. On dira sans doute du 20^{ème} siècle qu'il fut celui de l'école : celle-ci est en effet devenue, dans tous les pays riches, le dispositif majeur de socialisation des jeunes.

2.3.1. L'école : une préparation indirecte à la vie adulte

Ce qui caractérise l'école, comme l'a souligné Norbert Elias, c'est d'être une préparation indirecte à la vie adulte. Ce trait est fondamental. Dans les dispositifs antérieurs de formation, le novice se formait à l'occasion de contacts directs avec le maître. Par exemple, l'apprenti travaillait avec le compagnon. La formation était ainsi à la fois un apprentissage de techniques et une socialisation globale préparant à l'exercice d'une fonction bien définie. Pour le dire en reprenant les analyses d'Yves Clot (1999), cette préparation était par elle-même une formation à un « genre professionnel ».

Il n'en va pas de même avec l'école. L'école se limite le plus souvent à laisser entrevoir aux élèves un horizon de positions sociales auxquelles ils semblent plus ou moins destinés. Dans le cas des formations technologiques et professionnelles, elle les dote, de plus, d'un ensemble de compétences correspondant à une famille de fonctions professionnelles, sans les conduire pour autant à se forger des identités professionnelles bien circonscrites.

Avec l'école, la question se pose, par conséquent, de la transition du statut d'élève à celui d'adulte et de travailleur alors que, dans le compagnonnage, cette question était constitutive du mode de formation. Désormais, le problème de la transition aux rôles d'adulte et de travailleur n'est plus réglé d'avance. Il est nécessaire de préparer les jeunes à y faire face. Les approches éducatives en orientation y contribuent.

2.3.2. Architecture du système scolaire et orientation

Les pratiques éducatives en orientation n'ont pas pour seul objectif de préparer les jeunes aux transitions auxquelles ils devront faire face après l'école. Elles peuvent aussi avoir pour objet l'orientation eu sein même de l'école.

Afin de scolariser un grand nombre croissant de jeunes d'origines diverses pendant une période de plus en plus longue, l'école a dû se diversifier. Cette différenciation s'est traduite par l'émergence de deux types de problèmes : d'organisation, d'une part, et de répartition des flux d'élèves, d'autre part.

Les réponses apportées à la question de l'organisation de l'école ont différé d'un pays à l'autre. On peut ainsi opposer l'architecture de la formation en France à celle de l'Allemagne. En France, l'école constitue un système unifié, où les formations technologiques et professionnelles font partie de l'ensemble. En l'Allemagne, trois types d'écoles moyennes coexistent et l'enseignement professionnel et technologique est extérieur au dispositif. Par ailleurs, les procédures de sélection et de répartition des élèves varient sensiblement d'un pays à l'autre. Elles peuvent être définies de manière centralisée, comme c'est le cas en France, ou différer selon les régions ou même selon les établissements d'accueil, comme c'est le cas dans d'autres pays. De plus, la sélection des élèves peut se fonder sur des évaluations de diverses natures. Elle peut avoir comme fondement primordial les notes des professeurs des établissements d'origine, comme c'est le cas en France, mais elle peut aussi mettre en œuvre des examens de passage, des épreuves standardisées, des entretiens, etc.

Ces différences d'architectures des systèmes scolaires et de procédures de répartition des élèves déterminent des questions d'orientation scolaire sensiblement différentes d'un pays à l'autre. Les pratiques éducatives en orientation se trouvent par conséquent confrontés à des questions différentes en fonction des organisations scolaires dans lesquelles elles s'inscrivent. Ainsi, dans le système de formation français – dont l'architecture et les procédures d'orientation sont unifiées – les approches éducatives en orientation ne peuvent ignorer la question de la répartition des élèves dans les filières et options scolaires.

Au sein du système scolaire français, l'éducation EN orientation devient aussi une éducation A l'orientation scolaire. Cette double perspective de l'éducation en orientation dans le système scolaire français y détermine deux questions fondamentales. La première est celle de la prééminence du court par rapport au long terme : l'éducation à l'orientation a-t-elle pour objectif fondamental de préparer l'élève à faire face aux multiples transitions qu'il devra affronter ou limite-t-elle son ambition au choix d'une filière de formation ? La seconde interrogation est relative à l'indépendance de ces pratiques par rapport aux procédures d'orientation et aux jugements des

professeurs : l'éducation à l'orientation se propose-t-elle de conduire les élèves à accepter les propositions d'orientation scolaire de leurs enseignants ou, au contraire, vise-t-elle à les aider à s'en émanciper ? Différentes observations (synthétisées ci-dessous) étayent le premier terme de cette alternative.

2.4. L'organisation du travail

L'évolution de l'organisation du travail constitue l'un des facteurs ayant joué un rôle majeur dans le développement des pratiques éducatives en orientation. Si l'on suit les analyses d'Alain Touraine (1955) prolongées par celles de Claude Dubar (1992, 1998), trois grands types d'organisation du travail se sont mises en place depuis le début du siècle. Touraine les nomme des « systèmes de travail ».

L'organisation qui domine au début du siècle est le « système professionnel de travail ». C'est un mode d'organisation de la production encore proche de l'artisanat. Les travailleurs doivent posséder « des tours de main », « du métier ». Dans ce système, le travailleur possède un capital de savoirs et de savoir-faire constitutifs de son identité professionnelle. Le « fordisme » constitue un deuxième système de travail. Dans celui-ci, les agents de production n'ont plus de métier. La qualification ne fait plus référence aux qualités du travailleur. Elle est attachée au poste de travail : est-il simple ou plus complexe ? L'identité professionnelle du travailleur tend alors à se fonder dans le collectif de travail, à savoir, par exemple, un langage particulier, des modes d'interactions, certains loisirs partagés, etc. Le troisième mode d'organisation du travail est le « système technique ». Celui-ci est lié au développement de l'automatisation. Dans cette organisation du travail, la qualification correspond à un statut reconnu dans un système social de production. Les interactions constituent l'un des éléments fondamentaux de la situation de travail. Ce système technique correspond au modèle de la compétence, c'est-à-dire à la capacité à mettre en œuvre un certain nombre d'habiletés, au sein d'un collectif singulier de travail. A la différence des habiletés requises dans le système professionnel du travail, celles-ci sont d'abord d'ordre relationnel. Aujourd'hui, ce troisième système de travail connaît une montée en force. Néanmoins, les emplois postés du fordisme n'ont pas disparu. De même, il existe encore des métiers correspondant au système professionnel de travail.

Un point doit néanmoins être souligné : l'éducation en orientation s'est développée parallèlement à l'expansion du « système technique » de production. L'hypothèse peut être posée que cette concomitance n'est pas le fruit du hasard. Eduquer en orientation n'a en effet pas beaucoup de sens dans le système professionnel du travail : les habiletés requises du travailleur nécessitent une longue formation. Le métier évolue peu, même quand de nouvelles techniques apparaissent. Certes, des transitions professionnelles ne sont pas exclues. Mais, par définition, elles restent rares et nécessitent une longue période de formation pour passer d'un métier à un autre. Dans le fordisme, le travailleur n'est qu'un agent de production interchangeable. La notion de carrière professionnelle n'y a guère de sens. En revanche, dans le système technique du travail, la production dépend de la capacité de l'agent à mettre en œuvre ou à développer certaines compétences requises dans un contexte interactif et singulier de travail. Les notions de compétences en situation, de capacité d'adaptation rapide, de prise de responsabilité sont centrales dans cette organisation du travail. Or, de telles notions constituent le cœur même de nombreux programmes d'éducation en orientation. On peut donc dire que cette éducation vise tout particulièrement à promouvoir les compétences requises dans le système technique du travail².

² Le modèle de la compétence renvoie à une conception « forte » de l'éducation en orientation : celle-ci constitue une aide apportée aux individus dans la construction de leur carrière professionnelle. La mondialisation de l'économie et du travail et le développement concomitant du marché secondaire de l'emploi (celui des emplois précaires, mal payés et

Au terme de cette première analyse, il apparaît ainsi que le développement d'approches éducatives en orientation est lié à quatre catégories de facteurs. La première est celle de l'institution d'un impératif social de réflexion sur soi (et de construction de soi) perçu comme une règle morale dans un monde dont l'avenir est conçu comme incertain. La deuxième est relative aux transformations économiques des sociétés industrialisées telles que l'emploi y connaît une évolution rapide. La troisième est celle du développement et de la différenciation de l'école. Quant à la quatrième, elle désigne l'émergence d'un mode d'organisation du travail valorisant les « compétences individuelles ».

3. Les finalités des pratiques d'éducation en orientation

Les facteurs contextuels peuvent certainement expliquer l'émergence et le développement de l'éducation en orientation. Ils ne permettent cependant pas à eux seuls d'en cerner les finalités sociales ou éthiques. Or, il n'y a pas consensus à leur sujet : quatre grandes catégories de fins à l'éducation en orientation peuvent en effet être distinguées.

3.1. Développer la flexibilité des travailleurs

Le premier type de finalités est celui que résume l'affirmation de Hoyt mentionnée ci-dessus. Il s'agit de faire acquérir aux jeunes un ensemble d'habiletés générales, « d'employabilité » et « d'adaptabilité » pour qu'ils s'adaptent aux nouveaux modes d'organisation de la production qu'implique la mondialisation de l'économie. Le représentant paradigmatique de cette optique en France est Dominique de Calan, le secrétaire général de la plus importante composante du Mouvement des Employeurs de France (Medef). Partant du constat selon lequel « nous sommes dans un monde dans lequel le contrat à durée indéterminée est (...) un statut en voie d'extinction » (de Calan, 1997, p. 208) il considère que la fin de l'éducation en orientation est de « préparer les jeunes à la flexibilité ».

3.2. Favoriser le développement personnel de l'individu

L'éducation en orientation peut aussi avoir pour finalités de favoriser le développement personnel de l'individu. C'est dans ce domaine que les écrits sont les plus nombreux. Ils ont tous pour origine plus ou moins explicite la conception de Donald Super selon laquelle les images de soi se développent dès l'enfance, qu'elles prennent des dimensions professionnelles dès la pré-adolescence et que le choix d'une profession est une tentative de l'individu d'actualiser (ou de construire, dirait-on aujourd'hui) une certaine image de soi.

En France, comme on l'a noté, cette finalité a été formulée par Antoine Léon. Elle est aussi celle de nombreuses méthodes éducatives en orientation. Elle est synthétisée dans un texte que Claude Pair présente comme une réponse à Dominique de Calan : « 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).

3.3. Amener les élèves à se répartir dans les filières de formation existantes

exercés dans des conditions difficiles) conduit à une conception « faible » de cette éducation : elle consiste à aider les individus à faire face par eux-mêmes à diverses transitions (emplois à durée déterminée, périodes de chômage, « stages », etc.) s'inscrivant dans une trajectoire professionnelle ne correspondant pas à une carrière, mais à un « chaos ». On peut se demander si parfois cette conception forte (éduquer à la carrière) ne constitue pas un écran visant à masquer la réalité de l'absence de véritables perspectives d'avenir (faire face au « chaos vocationnel »).

La troisième catégorie de fins de l'éducation en orientation n'est que peu souvent explicitement formulée. Elle le fut par Léon lorsqu'il indiquait que sa psychopédagogie devait conduire les élèves à répondre de manière plus adaptée aux problèmes de la répartition des apprentis dans les établissements de formation.

L'offre de formation est ici l'élément-clé. Or, elle ne correspond généralement pas aux rêves et aux demandes des jeunes. Certaines pratiques d'éducation en orientation semblent ainsi avoir pour objectif (généralement implicite) d'amener des élèves à choisir par eux-mêmes de s'orienter vers des filières ou des options qu'ils refuseraient si on les leur conseillait. Ces pratiques éducatives en orientation relèveraient alors de la famille des techniques modernes de manipulation des conduites des individus. Bien que non explicite, une telle finalité est sous-jacente à certains programmes scolaires d'éducation à l'orientation (comme le manifestent certaines évaluations présentées ci-dessous).

3.4. Favoriser l'intégration sociétale

S'il est une catégorie de finalités qui sont très rarement formulées, ce sont celles relatives à l'intégration sociétale. Il est rare en effet que des pratiques éducatives en orientation se donnent pour objectif de favoriser l'égalité des chances, de « réduire la fracture sociale » ou de favoriser les actions de développement collectif. La négligence des finalités de cet ordre est certainement à mettre au compte du système de croyances sous-jacent à ces pratiques. L'éducation en orientation se centre en effet, conformément à l'idéologie d'aujourd'hui, sur l'individu, c'est-à-dire – selon les cas – sur sa flexibilité professionnelle, sur son développement personnel ou sur son orientation scolaire. Elle méconnaît le collectif ou le communautaire.

On ne trouve guère de références au développement collectif ou à la « réduction de la fracture sociale » que dans des programmes d'associations éducatives ou caritatives. Dans ceux-ci, le développement individuel et le développement collectif sont perçus comme étant imbriqués. Des actions collectives de développement visant à promouvoir une certaine mixité sociale sont pensées comme étant, en même temps, l'occasion du développement personnel de chacun. On repère une telle intention, par exemple, dans les programmes mis en place par des mouvements scouts en direction des jeunes des « quartiers difficiles ».

Seules ces finalités d'intégration sociétale semblent ignorées par la plupart des programmes éducatifs en orientation. Les trois autres catégories de finalités sont toutes visées par ces programmes, dans des proportions certes variables. C'est donc plutôt en termes de posologie de finalités plus ou moins explicites qu'il convient de les analyser.

4. Objectifs pédagogiques et fondements scientifiques des pratiques d'éducation en orientation

Si les programmes éducatifs en orientation varient quant à la hiérarchie des fins qu'ils visent, ils se différencient également quant à leurs objectifs pédagogiques et quant aux modèles scientifiques auxquels ils se réfèrent.

4.1. Des objectifs pédagogiques divers

S'agissant de leurs objectifs, ces programmes peuvent être différenciés de différentes manières. On peut, par exemple, les distinguer selon la généralité ou la spécificité de leurs objectifs. Certains

programmes ont ainsi des objectifs très circonscrits. Par exemple : rédiger une lettre et un C.V. en réponse à une petite annonce. A l'opposé, certaines méthodes constituent des suites d'exercices visant à apprendre à traiter l'ensemble des choix de carrière tout au long de la vie.

On peut aussi distinguer les méthodes éducatives en orientation en fonction de la nature de leurs objectifs pédagogiques prioritaires. Certaines privilégient ainsi le développement d'attitudes générales jugées pertinentes pour s'orienter tout au long de la vie. Par exemple : un contrôle interne, une motivation à la réussite ou un « sentiment d'efficacité personnelle », etc. D'autres méthodes s'attachent à conduire les participants à développer des habiletés cognitives générales estimées indispensables pour traiter le problème « faire des choix pour son orientation ». Certains de leurs exercices sont voisins de ceux de programmes de « remédiation » ou de développement cognitif. Ils visent, par exemple, à stimuler le développement de la pensée divergente, considérée comme nécessaire au stagiaire pour découvrir différentes solutions alternatives.

L'objectif du plus grand nombre des méthodes en orientation est cependant d'amener les participants à découvrir des professions ou des formations qui leur conviendraient particulièrement. Leur logique sous-jacente est celle du modèle classique de l'orientation, celui de l'appariement soi-profession ou soi-formation. Selon les méthodes, l'accent porte plutôt sur les intérêts, ou les valeurs, ou les compétences, ou les aptitudes, ou les types professionnels, ou les résultats scolaires, etc. A l'issue de la formation, le participant a ainsi une idée précise des liens considérés comme fondamentaux entre la personne et les professions. Il peut dresser un certain portrait de soi dans le cadre ainsi construit et analyser les professions ou les formations selon les mêmes dimensions. Il est donc à même de repérer les fonctions professionnelles qui lui conviennent le mieux.

4.2. Faiblesse des fondements théoriques

Si les objectifs des méthodes en orientation diffèrent sensiblement, on peut cependant observer que la plupart d'entre elles ont des fondements théoriques très fragiles. Michel Huteau (1999, p. 232) remarque : « on a souvent l'impression que les références théoriques n'ont pas été utilisées pour construire et développer la méthode, mais plutôt qu'elles ont été sollicitées après coup pour la valoriser ». Il semble, de plus, que les modèles théoriques évoqués sont souvent éloignés de ceux qui dominent dans les sciences humaines d'aujourd'hui.

Deux exemples peuvent illustrer ce point. Le premier est celui des méthodes visant à former à la prise de décision. On sait que, dans ce domaine, il convient de distinguer les approches descriptives des modèles normatifs. Les premières se proposent de décrire comment nous prenons spontanément nos décisions. Les travaux dans ce domaine montrent que nous ne sommes généralement pas des décideurs rationnels, c'est-à-dire que nous fonctionnons souvent « en basse tension cognitive » (Ellen Langer, 1994 ; voir Wach *et al.* 1996), que notre « rationalité est limitée » (comme le disent James March et Herbert Simon, 1958, 1965) et qu'elle est même « minimale » (selon Christopher Cherniak)⁽³⁾. Nous nous décidons en mettant en œuvre des « heuristiques » (comme le montrent Daniel Kahneman et Amos Tversky, 1982) ou en utilisant des « modèles mentaux » (selon la terminologie de Philipp Johnson-Laird, 1983) dont la caractéristique commune est de ne pas correspondre à un calcul rationnel.

³ Par « rationalité minimale », cet auteur entend que, le plus souvent, « on tire quelques-unes des inférences appropriées, mais pas toutes et l'on utilise des heuristiques qui sont incorrectes du point de vue formel, comme des esquisses d'images ou autres scénographies, afin d'aboutir à une décision raisonnable dans un temps raisonnable » (cité par Gardner ; 1993, p. 429).

Les approches normatives de la décision considèrent qu'il convient de remédier à cet état de fait. Elles visent, par conséquent, à aider la personne à construire des modes de prise de décision plus réfléchis. Une telle intention suppose de répondre à deux questions préalables. La première est relative à l'objectif de l'action éducative : qu'entend-on par mode de prise de décision réfléchi en matière de choix de carrière ? La seconde interrogation porte sur la progression pédagogique à déterminer pour passer de l'état initial à l'état terminal, c'est-à-dire des modes de décision spontanés, à ce « mode de décision réfléchi en matière de choix d'orientation ».

Or, force est de constater que de telles analyses préalables sont extrêmement rares. Les approches descriptives de la prise de décision semblent méconnues des concepteurs de méthodes éducatives en orientation. Tout se passe comme si ceux-ci s'en tenaient à leurs représentations subjectives de la manière dont les gens se décident habituellement et à leurs croyances relatives à ce que doit être une décision réfléchie (4). Il est certes des exceptions. Par exemple, le modèle par élimination séquentielle proposé par Itamar Gati en 1986 (5), modèle qui se fonde explicitement sur les travaux d'Amos Tversky.

Le second exemple est relatif aux programmes se proposant de conduire la personne à se forger un cadre représentatif préétabli relatif à la liaison soi-profession. Ces méthodes se fondent souvent sur des typologies. Celles-ci peuvent renvoyer à des catégories de situations professionnelles, comme chez Anne Roe ou John Holland, ou bien se fonder sur des classes d'intérêts, comme chez Edouard Strong ou G. Fredrick Kuder ou bien encore se référer de grandes valeurs fondamentales comme chez Milton Rockeach ou Duane Brown. Or, les fondements théoriques et empiriques de ces approches sont fragiles, y compris pour celles qui donnèrent lieu à de très nombreuses études de terrain. Faire de l'une quelconque de ces typologies le cœur même d'un programme d'éducation en orientation pose par conséquent deux problèmes. Le premier est le suivant : une telle démarche consiste à conduire les participants à se construire une représentation d'eux-mêmes, ainsi qu'une vision des professions selon la structure du modèle en question, sans que l'on soit bien assuré de sa validité (6).

⁴ Plus fondamentalement encore, on observera que la liaison entre une « bonne décision » et une « décision rationnelle » n'est pas questionnée. Or, ce problème est aujourd'hui débattu, y compris par des auteurs, comme Gelatt, qui présente, dans les années soixante, des approches strictement rationnelles de la prise de décision et qui défend aujourd'hui des conceptions opposées. Pour Gelatt (1989), dans notre monde, ce n'est plus la décision rationnelle qu'il convient de promouvoir mais « l'incertitude positive ». Celle-ci vise à conduire le consultant à accepter l'incertitude et l'inconsistance de notre monde. Selon Gelatt, l'objectif ne peut donc plus être d'aider l'individu à choisir rationnellement, mais au contraire de le stimuler à fonder son choix sur son intuition.

⁵ Ce modèle comprend neuf phases. Dans cette progression, il s'agit d'abord de définir et structurer le problème, puis d'identifier avec le consultant les aspects qui lui semblent les plus importants et de les ranger par importance (si le problème est relatif à un choix professionnel, que convient-il de prendre en compte d'abord à ses yeux : ses intérêts, le salaire, les conditions de travail, etc. ?). Six autres étapes conduisent à la définition des actions à entreprendre pour réaliser l'alternative préférée :

- Identifier les niveaux optimaux et acceptables,
- Eliminer les professions incompatibles avec les préférences,
- Tester la sensibilité au changement des préférences,
- Recherche de l'information supplémentaire,
- Ranger les alternatives selon leur désirabilité globale,
- Définir les actions à entreprendre pour réaliser l'alternative préférée.

⁶ Par exemple, la typologie de John Holland distingue six types (Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel), dont une représentation graphique sous la forme d'un hexagone permet de manifester les proximités et les oppositions (les types investigateur et artistique sont sur deux angles voisins de l'hexagone : ils sont « psychologiquement » proches, alors que les types investigateur et entreprenant sont sur deux angles opposés : ils sont « psychologiquement » très différents. La typologie de Anne Roe distingue, pour sa part, huit groupes professionnels : Service, Culture générale, Organisation, Contacts d'affaire, Technologie, Science, Extérieur, Arts et spectacles. Cette typologie différencie - de plus - six niveaux de « qualification » (par exemple, dans le groupe « culture générale »,

Le second problème que pose l'usage de telles classifications est plus fondamental encore. Il fait état d'un doute quant à la validité même de toute démarche typologique. La question est la suivante : des catégories préétablies (c'est-à-dire des catégories d'intérêt, des classes de valeurs ou des types professionnels) ont-elles plus de pertinence que les catégories construites par un sujet singulier, en fonction de son histoire de vie, pour analyser sa trajectoire et se déterminer ? Cette interrogation renvoie à l'alternative suivante : pour expliquer les « choix de carrière » d'un individu, convient-il de se fonder sur des catégories produites par l'analyse des réponses des populations auxquelles appartient cet individu ou, au contraire, vaut-il mieux se référer aux liaisons qu'y voit cet individu, c'est-à-dire aux catégorisations qu'il construit lui-même pour donner un sens à sa trajectoire ? Observons, sans vouloir trancher de manière définitive, que les problématiques émergentes de la subjectivité, telles que les développent tant des philosophes (comme Michel Foucault), que des sociologues (comme Claude Dubar) ou des psychologues du soi (comme Kenneth Gergen, 1991) penchent très clairement en faveur du second terme de l'alternative.

5. L'évaluation des méthodes éducatives en orientation

La faiblesse des fondements scientifiques des méthodes éducatives en orientation, jointe à la grande variété de leurs objectifs, a-t-elle pour résultat d'obérer l'efficacité de ces programmes ? Répondre à cette question conduit à traiter du problème de leur évaluation.

Cette question est particulièrement complexe. En effet, comme on l'a noté, les finalités de beaucoup de ces méthodes sont très générales. Par exemple, Hoyt définit ainsi l'une des finalités de l'éducation à la carrière : « conduire les membres d'une communauté à intégrer les valeurs de travail dans leur système de valeurs personnelles ». On pourrait certes imaginer un dispositif permettant d'observer si un programme d'éducation en orientation atteint bien un tel but. Mais une telle observation supposerait une étude longitudinale ainsi que des comparaisons avec d'autres communautés. Une telle vérification serait donc possible, mais elle serait lourde. D'autres évaluations apparaissent en revanche irréalisables : comment mesurer, par exemple, l'impact en termes de développement économique de tels programmes ? Comment juger du développement personnel imputable à une méthode ?

Ces difficultés ou impossibilités ont eu des conséquences diverses. Certains auteurs ont renoncé à évaluer les méthodes qu'ils proposaient ou, ce qui revient au même, se sont contentés de formuler des impressions subjectives, déclarant par exemple : « on voit bien que le programme produit un développement personnel ». D'autres concepteurs – parfois les mêmes – ou des utilisateurs ont mis en place des procédures subjectives d'évaluation. Ils demandent par exemple aux élèves s'ils ont été satisfaits du programme, si d'après eux, celui-ci a contribué à leur développement personnel, s'ils

« rédacteur en chef d'un grand journal » se situe au niveau 1 alors que « bibliothécaire » correspond au niveau 3). Les travaux empiriques de Meier (1970, 1973) ont conduit à revoir les oppositions et les proximités de ces types telles que Roe les avaient initialement présentées (en 1957) en les disposant autour d'un cercle. L'énumération ci-dessus correspond à la proximité de ces groupes professionnels selon Meier. Ainsi, les professionnels relevant du groupe « culture générale » ou du groupe « organisation » sont proches, alors que les premiers sont très différents de ceux relevant du groupe « science » : ils se situent aux deux extrémités d'un même diamètre du cercle. Certains auteurs considèrent que la typologie de Roe permet d'analyser plus finement les intérêts des jeunes filles et des femmes que celle de Holland (voir Hansen, Collins, Swanson et Fouad, 1993). Quoiqu'il en soit, il est clair que l'usage de la typologie de Holland ne permet pas distinguer, par exemple, un type « extérieur » alors que celle de Roe ne peut conduire à mettre en évidence un type « entreprenant ». Autrement dit, les observations produites lorsqu'un sujet répond à un questionnaire d'intérêt dépendent non seulement de ce qui intéresse l'individu en question, mais aussi fondamentalement du modèle hypothétique des intérêts – plus ou moins bien validé empiriquement – qui a conduit à construire ce questionnaire « de cette manière-là ».

estiment voir leur avenir plus clairement, etc. La validité de telles évaluations est évidemment très limitée.

Des évaluations plus rigoureuses ont néanmoins été conduites. En général, elles utilisent un groupe contrôle et procèdent à des comparaisons « avant – après » visant à évaluer la progression spécifique de ceux qui bénéficient – entre temps – de la méthode considérée. Evidemment, ces évaluations ne portent que sur des aspects particuliers de ces programmes : conduisent-ils les participants à avoir une vision plus riche des professions ou plus diversifiée de soi ? Transforment-ils la manière dont ils se posent la question de leur orientation ? Sont-ils dynamisés ? Etc.

Michel Huteau (1999) a publié une synthèse des travaux sur cette question dont on peut extraire les principaux résultats suivants :

- En général, les interventions éducatives ont des effets sur la représentation des filières et des métiers. Les élèves qui en ont bénéficié sont mieux informés. Ils ont une vision plus fine et plus différenciée des métiers ;
- Les effets sur la représentation de soi sont de même nature. Les élèves ont une image d'eux-mêmes plus diversifiée et plus décentrée, ils se décrivent plus souvent en évoquant des comportements sociaux et adaptatifs et des images sociales ;
- En revanche, les visions sociales des professions n'évoluent pas : les hiérarchies de prestige, ainsi que les distinctions sur la dimension masculinité – féminité, se maintiennent ;
- Les élèves ayant bénéficié de ces interventions se situent dans une perspective temporelle plus étendue. Leurs choix sont plus diversifiés et surtout mieux argumentés. Ils ont généralement une conscience plus aiguë des facteurs favorables et des facteurs défavorables à la réalisation de leurs projets ;
- Certains programmes dynamisent l'activité des stagiaires. Cela se traduit par exemple par une augmentation des démarches personnelles afin de faciliter l'orientation et l'insertion ou par la participation à des activités extrascolaires ;
- D'une manière générale, il semble que les interventions massées (sous forme, par exemple, d'un atelier d'une journée complète) aient des résultats plus nets que celles qui sont distribuées sous la forme d'une séance figurant de manière régulière à l'emploi du temps ;

Ces six principaux résultats sont tous positifs. Il en est cependant un septième, tout aussi fondamental, qui est plus ambigu :

- Deux études mettent en évidence une baisse d'aspiration des élèves et, en particulier, de ceux d'origine modeste.

Les méthodes utilisées sont différentes. Mais, dans les deux cas, les stages ont été animés par des enseignants avec leurs propres élèves. Michel Huteau commente ainsi ces observations : « les enseignants pensent généralement (...) que les orientations doivent être (...) fondées sur la valeur scolaire des élèves. Ils peuvent alors très bien faire porter les discussions et les réflexions sur les obstacles qu'on risque de rencontrer en s'engageant dans la voie la plus exigeante si on ne possède pas les pré-requis qui semblent s'imposer. Lorsqu'il s'agit de modifier les conduites, il est plus efficace d'organiser des discussions en apportant subrepticement l'information adéquate plutôt que de chercher clairement à persuader » (Huteau, 1999, p. 249).

Ces observations conduisent à deux grandes conclusions. La première touche à l'intrication entre méthodes, contextes et intentions des animateurs. Il est difficile de distinguer la part de chacun de ces facteurs dans le résultat final. On a ainsi pu montrer qu'une même méthode peut avoir des résultats opposés, selon qu'elle est utilisée dans un contexte d'orientation scolaire ou dans le cadre d'un stage de « dynamisation » destiné à des jeunes en grande difficulté. La seconde conclusion est relative aux résultats effectifs de ces interventions. D'une manière générale, ils sont positifs. Celui

relatif à la baisse du niveau d'aspiration des jeunes de milieu modeste est ambigu. Il peut en effet conduire à conclure que certaines pratiques d'éducation en orientation sont un adjuvant à la reproduction sociale par l'école. Mais on pourrait aussi l'interpréter comme manifestant une meilleure prise en compte par les élèves de facteurs de réalité leur permettant une meilleure réussite dans l'immédiat et peut-être, à moyen terme, par la voie des réorientations, de réussir là où ils auraient échoué en s'y engageant immédiatement...

Conclusion : quelles perspectives pour l'éducation en orientation ?

Au terme de ce rapide tour d'horizon, quelles perspectives peut-on imaginer pour l'éducation en orientation ?

Avant de tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question, peut-être convient-il de rappeler notre scepticisme actuel quant à la fiabilité de nos prévisions en matière d'avenir. On a, par ailleurs, noté que le développement de l'éducation en orientation était lié à l'évolution de différents contextes et, en particulier, à l'émergence d'un cadre idéologique instituant la construction de soi et la réussite personnelle comme des valeurs fondamentales. On a aussi remarqué que ces mêmes pratiques visaient, dans des proportions variables, différentes finalités sociales ou éthiques allant du développement de la flexibilité des travailleurs à des préoccupations touchant à la réduction des inégalités sociales. On a enfin relevé que, bien que les objectifs pédagogiques de ces méthodes soient variables et leurs fondements scientifiques incertains, elles obtenaient néanmoins des résultats plutôt positifs.

L'ensemble de ces constats conduit à postuler que l'éducation en orientation devrait se pérenniser dans les décennies à venir. En effet, le système de croyances sur lesquelles elle se fonde ne devrait pas se transformer rapidement : la conception du « développement personnel » de chacun comme étant à l'origine du « développement mondial » constitue un socle idéologique relativement stable. On peut aussi penser que l'emploi et les fonctions professionnelles devraient continuer à évoluer rapidement.

Néanmoins, si l'éducation en orientation demeure, rien n'indique que ce soit à l'identique. Elle devrait connaître des transformations liées, premièrement, à l'évolution de l'école, deuxièmement, aux changements quant à la place du travail dans le système des activités des adultes et, troisièmement, à une meilleure prise en compte des problèmes d'intégration sociale et de développements collectifs qu'elle ne le fait actuellement.

Quel avenir pour l'école ?

Le premier facteur d'évolution de l'éducation en orientation est lié à l'avenir de l'institution scolaire, aux finalités qui seront les siennes et à l'organisation qu'elle se donnera. Aujourd'hui, l'école est en crise. Dans tous les pays industrialisés, elle atteint avec difficultés tant ses objectifs pédagogiques que sociaux. Elle est contestée à la fois par les plus et par les moins privilégiés. Les premiers y substituent ou y combinent - de manière notable - des dispositifs privés d'éducation. Les seconds ne la considèrent pas toujours comme une institution de formation.

Or, le développement des nouvelles technologies d'information et de communication devrait avoir des répercussions notables en matière d'enseignement. De puissantes industries culturelles se constituent dans ce domaine. A moyen terme, un même enseignement pourra probablement être décliné dans des formes adaptées à des publics sensiblement différents situés un peu partout dans le monde. Certes, ces nouvelles technologies ne garantissent pas un égal accès de tous à tous ces

enseignements. De plus, ces dispositifs d'enseignement interactifs et à distance semblent pour le moment méconnaître la fonction de socialisation de l'école. Verra-t-on naître d'autres dispositifs de socialisation des jeunes ? Ou bien l'école se transformera-t-elle d'une manière telle qu'elle devienne plutôt une institution de socialisation que d'enseignement ?

Dans le domaine spécifique de l'éducation en orientation, des logiciels d'aide à la définition de projets de formation ou d'aide au choix professionnel sont déjà disponibles sur certains sites Internet. Des sites de conseil en orientation en ligne devraient se développer à court terme. Dans quelle mesure ces dispositifs seront-ils indépendants des industries culturelles dominantes dans ce domaine ? Quel sera leur coût pour le consultant ? Les Etats pourront-ils intervenir de quelque manière ?

Quel avenir pour le travail ?

Le deuxième facteur pouvant conduire à une transformation de l'éducation en orientation est celui de la place du travail dans la construction de soi. Le modèle aujourd'hui dominant est celui d'un individu qui se réalise, se construit, se « subjectivise » à travers son activité professionnelle. Certains auteurs doutent de la pérennité de ce modèle. C'est le cas de la philosophe Dominique Méda qui revendique la création d'une société de pleine activité, c'est-à-dire d'une « *nouvelle articulation des différents temps individuels et de ceux-ci avec les temps sociaux* » (Méda, 1997, p. 240). Si de tels pronostics s'avéraient, l'éducation en orientation du 21^{ème} siècle ne pourrait plus être seulement scolaire et professionnelle. En s'inspirant des conceptions de Jacques Curie *et al.*, qui considèrent que l'unité d'analyse pertinente est le système des activités au travail et hors travail, on pourrait alors définir l'éducation en orientation comme une aide à la détermination du système des activités (ou des projets d'activités) à travers lesquelles le sujet entend réaliser celui qu'il veut être.

Quelle conception du sujet humain ?

Le troisième facteur qui pourrait affecter l'évolution de l'éducation en orientation est celui de la prise de conscience des particularismes identitaires, ainsi que des problèmes de développement collectif. Ces revendications identitaires sont probablement une conséquence de la mondialisation de l'économie, du travail et de l'information. Dans leur aspect négatif, ces revendications se traduisent par une multiplication de conflits de tous ordres : entre Etats, au sein des Etats, locaux (entre bandes de jeunes par exemple), etc. Plus positivement, cette prise de conscience aiguë des « fondements culturels de la personnalité » conduit à s'interroger sur l'universalisme du sujet tel que le conçut la philosophie des lumières. Très concrètement, certains conseillers d'orientation confrontés à des adolescents d'origines culturelles différentes sont conduits à s'interroger sur la distance qui sépare leurs propres conceptions de celles de leurs consultants. Ces différences touchent aussi bien à la représentation des âges de la vie qu'à l'importance accordée à la réalisation de soi ou à la manière de la concevoir. Verra-t-on naître des modèles diversifiés du conseil en orientation ou, au contraire, le poids des industries culturelles mondiales en orientation sera-t-il si fort qu'une seule conception prévaudra ? Verra-t-on se développer des programmes d'éducation en orientation favorisant chez les jeunes la reconnaissance d'autrui dans sa différence ? Certains programmes d'éducation en orientation se donneront-ils pour finalité explicite le développement collectif par-delà ces particularismes identitaires ?

Enfin – pour conclure – il semble nécessaire de rappeler que toutes les pratiques en orientation se sont développées en liaison avec des problématiques essentiellement d'ordre psychologique. Or, les sciences humaines et sociales sont jeunes. Elles pourraient connaître des développements majeurs au cours du 21^{ème} siècle. Ceux-ci ne seront certainement pas sans conséquence sur la manière de

concevoir l'orientation, même si, comme on l'a vu, le lien entre ces disciplines et les pratiques d'éducation en orientation est relativement ténu. Verra-t-on un rapprochement ? Certains des outils conçus pour la recherche par la psychologie d'aujourd'hui trouveront-ils, par exemple, des applications dans les domaines de l'orientation ? Les modèles actuellement émergeant de la subjectivité donneront-ils lieu à l'élaboration de théories ou de méthodes constitutives d'une psychologie postmoderne de l'orientation ?

Bibliographie

- Bacquet, R., Cambon, J., Chaudagne, H. & Léon, A. (1957). *Carnets de pédagogie pratique pour l'information pratique des jeunes gens de 14 ans*. Paris : Editions Bourelhier.
- Baubion-Broye, A. (Ed.) (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne (France) : Erès.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- De Calan, D. (1997). Préparer les jeunes à la flexibilité. In Cité des Sciences et de l'Industrie : *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 205-215). Paris : Editions Syros.
- Curie, J. (1998). Les mobilités professionnelles comme construction psychologique. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne (France) : Erès.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33, 505-530.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2ème édition revue). Paris : Armand Colin.
- Dupont, P., & Gingras, M. (1990). " Career education " et programme transition. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 5-6, 11-28.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Arthème Fayard.
- Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi, comme pratique de la liberté. *Concordia. Revista internacional de filosofia*, 6, 99-116. Repris dans Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Tome IV (pp. 708-729). Paris : Gallimard.
- Gardner, H. (1993). *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*. Paris : Payot.
- Gati, I. (1986). Making career decisions – a sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- Gelatt, H.B. (1989). Positive uncertainty : a new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252-256.
- Gergen, K.J. (1991). *The saturated self, dilemmas of identity in contemporary life*. New York : Harper Collins Publishers, Basic Books.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Giddens, A. (1990). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge : Polity Press.
- Hansen, J.-C., Collins, R.-C., Swanson J.-L., & Fouad, N.-A. (1993). Gender differences in the structure of interests. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 200-211.
- Herr, E.L. (1972). *Review and synthesis of foundation for career education*. Columbus, Ohio : The center for vocational and technical education of the Ohio State University.
- Holland, J.L. (1959). A theory of vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J.L. (1966). *The psychology of vocational choice*. Waltham (Massachusetts) : Blaisdell.
- Holland, J.L. (1992). *Making vocational choices : a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, Florida : Psychological Assessment Resources.
- Hoyt, K.B. (1977). *A primer for career education*. Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.
- Hoyt, K.B., Evans, R., Mackin, E., & Magnum, G.L. (1972). *Career education : what is it and how to do it ?* Salt Lake City (Utah) : Olympus Publishing Company.
- Huteau, M. (1999). Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 225-251.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models : towards a cognitive science of language, inference and*

Jean Guichard. Les finalités individuelles et collectives de l'éducation en orientation

- consciousness. Cambridge (Massachusetts) : Harvard University Press.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgments under uncertainty : heuristics and biases*. New York : Cambridge University Press.
- Kuder, G.F. (1946). *Manuel to the Kuder preference record*. Chicago : Science Research Associates.
- Langer, E.J. (1994). The illusion of calculated decision. In R.C. Schanck & E. Langer (Eds). *Beliefs, reasoning and decision making ; psychologic in honor of Bob Abelson*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : PUF.
- March, J.G., & Simon H. (1958). *Organizations*. New York : Wiley. Traduction française (1965) : *Les organisations*. Paris : Dunod.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité*. Paris : Gallimard (Folio essais).
- Méda, D. (1997). La fin de la valeur " travail " ? In P. Boisard, D. Cohen, M. Elbaum, X. Gaullier, J.-L. Laville, Y. Lichtenberger, D. Méda, D. Mothé, & B. Perret, (Eds.), *Le travail, quel avenir ?* Paris : Gallimard (Folio actuel).
- Meir, E.I. (1970). Empirical test of Roe's structure of occupations and an alternative structure. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 41-48.
- Meir, E.I. (1973). The structure of occupations by interests – A small space analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 3, 21-31.
- Pair, Cl. (1997). Eduquer aux choix ou préparer à la précarité. In Cité des Sciences et de l'Industrie, *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 241-253). Paris : Editions Syros.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston : Houghton Mifflin.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York : The free press.
- Roe, A. (1956). *The psychology of Occupations*. New York : Wiley.
- Roe, A. (1957). Early determinant of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Strong, E. (1936). Interest of men and women. *The Journal of social psychology*, 7, 49-67.
- Super, D.-E. (1975). *Career Education and the meaning of work*. Washington, D.C. : Office of Career Education.
- Super, D.-E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks *et al.* (Eds.), *Career and life development* (pp. 1992-234). San Francisco : Jossey-Bass.
- Touraine, A. (1955). La qualification du travail : histoire d'une notion. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 13, 27-76.
- Wach, M., Gosling, P., & Blanchard, S. (1996). Une approche de la décision sans calculs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 57-75.