

## Une analyse de pratiques de conseillères et de conseillers d'orientation-psychologues : présentation de la méthode et de quelques résultats <sup>(1)</sup>

Acquier, S., Blanchard, S., Guillon, V., Ospital, N., Pellet, F., Pierson, E., & Pietrzyck, C. <sup>(2)</sup>

En 1997/98, dans le cadre de leur mémoire de recherche rédigé au cours de leur première année de formation à l'INETOP, Sabine Acquier et Fabienne Pellet (1998) ainsi que Nathalie Ospital, Emmanuelle Pierson et Carine Pietrzyck (1998), ont demandé à une trentaine de conseillers d'orientation-psychologues titulaires de décrire avec précision une de leurs pratiques de conseil en orientation dont ils avaient été satisfaits. Au cours d'un deuxième entretien, elles ont demandé à ces mêmes conseillers d'explicitier les arrières-plans, c'est à dire les valeurs et les courants du conseil auxquels ils se réfèrent dans le cadre de leur pratique. Dans cet article, nous exposons la méthode mise en oeuvre et nous présentons les résultats des analyses de trois pratiques de conseillers, la première étant une pratique individuelle, la deuxième une pratique de groupe et la troisième une pratique institutionnelle.

### 1. LA METHODE

En analysant 30 entretiens portant sur des pratiques de conseillers d'orientation-psychologues titulaires, nous avons pour objectif d'explicitier quelques-uns des principes sur lesquels ces conseillers font reposer leurs pratiques de conseil. Rappelons que le terme *conseil* renvoie à deux sens principaux (Rey, 1995) : le premier qui se trouve dans l'expression *donner un conseil* (au sens de donner un avis) et le second dans *tenir conseil* (au sens de délibérer en commun en vue de l'élaboration d'un projet mûri et réfléchi).

Nous avons cherché à interpréter les éléments significatifs du discours des conseillers interviewés à l'aide d'une grille présentant les principaux courants du conseil (*annexe 1*), grille tirée de l'article d'Angeville & Bellenger (1989b, p. 123).

Nathalie Ospital, Emmanuelle Pierson et Carine Pietrzyck (1998) ont brossé les "portraits" de ces conseillers, engagés dans une activité particulière, en s'appuyant sur une analyse de contenu de leurs propos. Sabine Acquier et Fabienne Pellet (1998) ont rendu compte, à l'aide d'une typologie intra-individuelle, des systèmes de valeurs auxquels se réfèrent les conseillers d'orientation-psychologues dans le cadre de la pratique décrite. La démarche méthodologique est résumée en *annexe 2*.

#### 1. 1. Procédure

On sait que les experts, quels qu'ils soient, ont généralement du mal à expliciter les principes et les règles qui guident leur activité professionnelle. En effet, "entre l'intelligence qui agit et l'intelligence qui se connaît, il y a un perpétuel décalage" (Granger, 1993, p. 62). Dans le domaine de l'analyse du travail, on a vu récemment apparaître la profession de cogniticien qui a pour tâche d'extraire l'expertise de spécialistes d'un secteur particulier, en les interviewant. Un tel travail d'extraction d'expertise est conduit en vue de concevoir des systèmes-experts qui peuvent, par exemple, servir d'aide au diagnostic pour des médecins. On n'a peu d'exemples de systèmes-experts dans le domaine de l'orientation. Le logiciel expertaube (Gosling & Legoff, 1994) est un des rares systèmes-experts, au sens où il a bien été construit à la suite d'un travail d'extraction d'expertise conduit auprès de plusieurs conseillers d'orientation-

---

<sup>1</sup> Nous remercions vivement les conseillers d'orientation-psychologues qui ont accepté de décrire une de leurs pratiques.

<sup>2</sup> Sabine Acquier, Nathalie Ospital, Emmanuelle Pierson et Carine Pietrzyck sont conseillères d'orientation-psychologues aux C.I.O. de Villefranche-sur-Saône, de Montmorillon, de Mayenne, de Reims I, et de Briay. Serge Blanchard et Vincent Guillon, chercheurs au Service de Recherche de l'INETOP/CNAM, ont dirigé les deux mémoires.

psychologues et chefs d'établissements ; il vise à aider un lycéen de terminale à élaborer un dossier de candidature à une classe préparatoire.

Pourquoi faire de l'extraction d'expertise auprès de conseillers d'orientation-psychologues en ce qui concerne leurs pratiques professionnelles ? Le travail qui est présenté ici ne vise pas à la construction d'un système expert. Il repose toutefois sur une extraction d'expertise en vue d'aider des praticiens à expliciter leurs compétences et à conduire une réflexion approfondie sur leur pratique. Cette explicitation des compétences devrait avoir pour effet secondaire - si l'on se fonde sur la théorie sociocognitive de Bandura (1997) - d'accroître les sentiments de compétences de ces praticiens. L'idée que les compétences se construisent et se développent au cours de l'activité professionnelle, est devenue un lieu commun. Toutefois, "même si l'individu est acteur principal de la construction de ses compétences, il ne peut atteindre ce but que si son activité est médiatisée par les autres (pairs, formateurs, tuteurs, encadrants) et par des moyens (instruments, formation, richesse de situations de travail, etc.) et si les conditions pour les mettre en oeuvre sont réalisées (reconnaissance, responsabilité, conditions de travail)" (Samurçay, Volkoff & Savoyant, 1999). De plus, les compétences doivent être explicitées si l'on veut qu'elles soient reconnues socialement. Cette explicitation ne peut se faire que dans le cadre d'un travail d'analyse et de réflexion sur les pratiques. Les enquêtes les plus récentes déjà conduites sur l'activité des conseillers d'orientation (Huteau & Mullet, 1987 ; Gentil & Serra, 1997 ; Note d'information du M.E.N., 1997) ont fourni des informations riches mais qui sont essentiellement d'ordre quantitatif.

La technique du questionnaire, déjà utilisée pour analyser les représentations à l'égard du conseil en orientation, des conseillers stagiaires entrant en formation à l'INETOP au cours de quatre années successives, de 1993 à 1996 (Huez Sylvie, 1997 ; Godard Christine, 1997), a montré son intérêt mais aussi ses limites par rapport à une enquête par interviews. L'analyse de contenu de ces questionnaires a montré que les grands courants du conseil en orientation ne sont pas très bien connus, probablement parce que la psychologie du conseil (Angeville & Bellenger, 1989a ; Guichard, 1995 ; Hill & Corbett, 1996 ; Lhotellier, 1996 ; Zarka, 1977) ne fait pas l'objet d'un enseignement au cours des études de psychologie. Pour les conseillers stagiaires entrés en formation au cours des années 1993, 1994, 1995 et 1996, *les aspects estimés spécifiques du conseil en orientation* relèvent majoritairement <sup>(3)</sup> :

" - du courant clinique avec l'écoute (47) et, plus particulièrement, du courant rogérien avec l'approche centrée sur la personne (15), l'aide à la connaissance de soi (12), l'empathie (8), la non directivité (7), marquée par la technique de reformulation (10), la neutralité bienveillante (8), la confiance (8), le respect des valeurs et des choix du consultant (2), la saisie de l'individu dans sa globalité (15) mais aussi dans sa spécificité (17) ;

- du courant éducatif, avec le développement de l'autonomie de l'élève, l'aide à la décision par le biais de l'information et de la connaissance de soi ;

- de la qualité des connaissances pluridisciplinaires des conseillers. " (Godard, 1997, p. 27)

Dans son analyse du même matériel, Huez (1997, p. 33) dégage les trois spécificités du conseil en orientation qui sont le plus souvent évoquées par les conseillers stagiaires : l'accompagnement (47% des répondants), l'expertise formation/métier (42% des répondants) et la démarche globale (34% des répondants).

Quant aux *principales valeurs liées au travail de conseil en orientation*, "les réponses des conseillers stagiaires évoquent les "modalités d'être et d'agir" suivantes : l'écoute (98), le respect de l'autre (80), la neutralité bienveillante (30), l'empathie (23), l'absence de jugement (11), la discrétion et la confidentialité (11), valeurs qui manifestent l'influence du courant rogérien et du code de déontologie du psychologue. " (Godard, 1997, p. 30)

---

<sup>3</sup> Les nombres entre parenthèses renvoient au nombre de réponses observées qui se rattachent à chaque thème, sachant que 196 conseillers stagiaires ont répondu au questionnaire sur le conseil en orientation.

Afin de poursuivre ce travail de façon plus qualitative, nous avons choisi d'interviewer quelques conseillers titulaires, poursuivant ainsi une voie déjà ouverte par Josette Zarka (1986) quelques années auparavant. Au lieu d'interviewer directement des conseillers titulaires à propos des éléments théoriques sous-jacents à leurs pratiques du conseil, comme semblent l'avoir fait Kidd et al. (1995) pour étudier les modèles et les méthodes utilisés au cours de leurs entretiens par les conseillers d'orientation en Grande Bretagne, il nous a paru préférable de faire un détour par le récit d'une pratique de conseil.

Dans un premier temps, nous avons demandé aux conseillers titulaires interviewés de décrire de façon précise une de leurs activités de conseil, activité dont ils avaient été satisfaits. Pour cela, nous avons utilisé un type d'entretien qui s'apparente à l'entretien d'explicitation, tel que le définit Vermersch (1990). En interrogeant les conseillers sur une pratique qui les avait satisfaits, nous avons parié sur un plus grand degré d'implication de leur part et sur un renforcement de leurs sentiments de compétences.

Dans un deuxième temps, en partant de la description précise de leur pratique, nous avons pour objectif de les amener à expliciter davantage les principes, les stratégies et les valeurs sous-jacents à cette pratique de conseil.

La réalisation d'entretiens exploratoires s'est accompagnée d'une réflexion sur le contrat de communication définissant le cadre de l'interview (enregistrement des entretiens, réécoute de l'entretien faite par deux conseillers stagiaires, retranscription écrite de l'entretien, anonymat et confidentialité lors de l'exploitation, aspects déontologiques). Du fait que le discours produit au cours d'un entretien est à envisager comme *“un processus d'élaboration où s'affrontent les motivations, désirs, investissements du sujet et les contraintes imposées par le code de la langue et les conditions de la production”* (Bardin, 1977), il convenait en effet de bien définir le cadre dans lequel étaient recueillis ces discours de conseillers portant sur une de leurs pratiques professionnelles. La proposition de contrat de communication, *“ensemble de croyances mutuelles des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue”* (Blanchet, 1991), a été adressée par lettre à nos collègues quelques semaines avant le premier entretien. Ce contrat avait pour but de favoriser l'établissement d'une alliance de travail claire et forte avec les conseillers titulaires interviewés. Le concept d'alliance de travail, élaboré par Bordin, peut être défini comme *“un ensemble composé de lien, d'accord sur les tâches et d'entente sur les objectifs”* (Meara & Patton, 1994). L'alliance de travail ne sera efficace que si :

- l'intervieweur et l'interviewé partagent et valorisent tous les deux les objectifs qui sont fixés au début de l'entretien ;
- l'intervieweur et l'interviewé perçoivent les tâches poursuivies au cours de l'activité d'entretien comme pertinentes et efficaces pour atteindre les objectifs préalablement définis et s'ils se sentent tous les deux responsables de la réalisation de ces tâches ;
- les relations entre l'intervieweur et l'interviewé sont fondées sur la co-responsabilité ainsi que sur l'acceptation et la confiance mutuelle.

Zarka (1988) souligne également l'importance de l'établissement d'une relation de confiance entre le conseiller et le consultant.

Nous avons réécouté chacun des entretiens, à deux. Cette procédure nous a permis de confronter nos points de vue sur les propos recueillis, de prendre du recul par rapport à ce qu'on avait entendu sans porter de jugement de valeur. Blanchet (1991) pose pour principe que l'écoute du discours d'un interviewé doit être *“décentrée”*. Ce type d'écoute doit permettre à *“l'interviewer d'analyser le discours comme une production subjective envers laquelle il exclurait tout jugement moral ou véridictionnel”*. Le travail de co-analyse des entretiens, fondé sur une double écoute, favorise une prise de conscience de nos propres attitudes et stimule ainsi une réflexion théorique et personnelle. Cette double écoute nous a permis de confronter nos façons de comprendre un même énoncé. Il s'agissait notamment de dégager les éléments qui feraient l'objet d'une demande d'explicitation plus approfondie auprès des

conseillers titulaires au cours du deuxième entretien. Nous avons donc extrait, du discours de chaque conseiller interviewé, des phrases que nous jugions suffisamment explicites pour lui permettre d'approfondir sa réflexion. Nous avons classé ces phrases selon les trois grandes catégories que nous avons définies au début de notre recherche : les valeurs, les connaissances théoriques et techniques et les stratégies mises en oeuvre.

Comme le souligne Charaudeau (cité par Ghiglione, 1986, pp. 199-200) : *“la mise en scène de l'acte de langage repose fondamentalement sur un jeu réciproque d'évaluation des partenaires l'un sur l'autre (regard évaluateur) [...] tout acte de langage est le résultat d'un projet de signification (projet de parole) de la part d'un sujet communicant auquel fait écho le travail d'interprétation du sujet interprétant”*. Au cours du deuxième entretien, les conseillers interviewés ont été mis dans une situation au cours de laquelle ils avaient à réagir à la façon dont nous avons compris leurs propos. Ils avaient alors sous les yeux le guide d'entretien que nous avons élaboré à la suite de l'analyse du premier entretien. Les conseillers avaient un rôle actif dans la mesure où, non seulement ils devaient expliciter certains de leur propos, mais où ils pouvaient aussi suggérer des modifications et faire des commentaires par rapport aux catégorisations que nous avons établies au préalable. Au cours de ce second entretien, nos interventions ont visé principalement à :

- faciliter le discours des conseillers en clarifiant les objectifs de l'entretien ;
- aider à l'explicitation, à l'approfondissement des thèmes évoqués, au moyen de relances ;
- vérifier notre compréhension du discours des conseillers grâce à des reformulations ;
- recadrer, recentrer l'objectif de l'entretien en référence au contrat de communication initial.

Comme il s'agissait d'inviter les conseillers interviewés à revenir sur leurs propos du premier entretien afin de les expliciter davantage et de faire émerger les principes fondateurs de leurs pratiques de conseil, il était particulièrement important d'établir avec eux une *“relation de collaboration”*.

## **1. 2. Présentation des résultats des analyses.**

### **1. 2. 1. Les fiches-actions.**

Lorsque nous avons analysé individuellement les entretiens (analyse que nous avons effectuée en groupe), nous avons constaté que, sortis du contexte de l'action relatée, les propos extraits perdaient de leur sens. C'est pourquoi nous avons choisi d'établir des *“fiches-action”* relatives aux expériences relatées lors du premier entretien, afin d'identifier les aspects importants de ces pratiques.

### **1. 2. 2. Les “portraits”**

Nous avons choisi de présenter des *“portraits”*, pour deux raisons :

- pour rendre compte le mieux possible de la pratique de conseil en orientation qui nous a été décrite ;
- pour tenter de respecter le niveau d'explicitation propre à chaque conseiller interviewé car, comme le souligne Matalon (1992, p. 101), *“le discours étant une représentation de ce que nous voulons savoir, le sujet, dans une certaine mesure, en est maître, consciemment ou non : il ne nous dit que ce qu'il peut et veut nous dire”*.

Afin de rapprocher les récits de pratiques et les caractéristiques des grands courants théoriques du conseil, nous avons dégagé des sous-thèmes significatifs, que nous avons tenté d'illustrer par quelques phrases extraites des entretiens d'explicitation. Notre souci a été d'éviter *“un étiquetage”* des conseillers, et de chercher plutôt à établir comme le font Demazière et Dubar (1997) une *“forme identitaire”* de ces conseillers. Selon ces auteurs, cette forme identitaire *“n'est pas une éventuelle personnalité psychologique des sujets concernés. C'est la forme symbolique - d'abord langagière - dans laquelle ces sujets se racontent. L'identité est alors*

*entendue dans le sens de processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi, à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant* ". Il faut de plus souligner que les discours des conseillers ne reflètent pas l'intégralité de leur identité professionnelle, mais plutôt un aspect "du processus de construction et de reconnaissance de cette identité" (Demazière & Dubar, 1997).

En procédant de la sorte, nous avons rencontré une difficulté majeure, celle de l'interprétation des récits de pratiques des conseillers. En effet, malgré le souci que nous avons de suivre leur discours au plus près, il n'était pas possible de repérer les éléments susceptibles de se rapprocher des grands courants théoriques du conseil sans faire appel à des processus d'inférence. C'est la raison pour laquelle les conseillers interviewés étaient invités à confirmer ou à infirmer nos interprétations au cours du deuxième entretien.

A la fin de l'entretien d'explicitation, nous avons demandé aux conseillers quels étaient les événements antérieurs (expériences professionnelles antérieures, formations, ...) qui avaient pu les aider dans la mise en oeuvre de la pratique relatée.

### **1. 2. 3. Les typologies intra-individuelles relatives aux valeurs**

Pour réaliser ces typologies intra-individuelles, nous nous sommes intéressés au thème des valeurs. La notion de valeur traverse différents champs de connaissance. Voyons comment les psychologues ont défini le concept de valeur. <sup>(4)</sup>

- Pour Kluckhohn *et al.* (1951), "une valeur est une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'actions à partir de modalités disponibles".

- Pour Perron (1974), "les valeurs sont des productions cognitives décantées que l'individu acquiert au gré de ses interactions avec son univers physique et interpersonnel. Elles lui servent de repères lorsqu'une situation problématique exige qu'il se prononce sur ce qui doit être ou arriver, sur ce qu'il doit faire ou non. Ce sont donc des schémas normatifs auxquels est confrontée l'information issue d'une situation problématique et qui permettent à la personne d'en évaluer la signification. Il s'en suit qu'au plan cognitif, les valeurs sont des abstractions d'un ordre plus ou moins élevé, qu'elles ne sont pas directement observables et qu'elles transcendent l'immédiat d'une situation".

- Pour Rokeach (1973), "une valeur est une croyance durable selon laquelle un mode de conduite spécifique ou une finalité de la vie est personnellement ou socialement préférable à son opposé. Un système de valeurs est une organisation durable de croyances qui concernent les modes de conduite ou des finalités de vie préférables, le long d'un continuum d'importance relative".

- Pour Schwartz (1994), "les valeurs (des buts d'importance variable, servant de principes qui guident la vie) traduisent trois nécessités universelles : satisfaire les besoins biologiques des individus, permettre l'interaction sociale et assurer le bon fonctionnement et la survie des groupes".

Les valeurs reconnues constituent des modes d'affirmation de soi dans ses rapports à soi-même, au monde et aux autres. Les valeurs, comme figures du désirable, sont aussi des figures de ce qui peut être désiré.

Selon Rokeach (1973), "les valeurs peuvent être définies comme des préférences pour des styles de vie, comme des hypothèses sur la nature du monde et sur la place de l'homme dans celui-ci, sur les buts et finalités de la vie (valeurs terminales) mais aussi sur les modes de conduites (valeurs instrumentales)". Définies comme des modes d'être et d'agir, elles peuvent s'appliquer à des secteurs d'activités : travail, loisirs, éducation.

---

<sup>4</sup> Sur la question des valeurs, voir le dossier "Les valeurs en questions" (pp. 18-33) dans le numéro 79 de janvier 1998 de Sciences Humaines.

C'est ainsi que Rokeach arrête une liste de 36 valeurs différenciées en deux groupes, distinction déjà opérée par Kluckhohn (1951) :

- les valeurs terminales se présentent comme des finalités idéalisées, des orientations fondamentales de la vie personnelle et sociale,
- les valeurs instrumentales se présentent comme des modes de conduite.

Notre analyse ayant comme support une description de pratique, la différenciation proposée par Kluckhohn entre valeurs instrumentales et valeurs terminales nous a semblé la mieux adaptée et la plus pertinente pour notre essai de typologie (*Annexes 3*).

Braitwaite et Law (1985) ont élaboré, suite à l'analyse critique du Rokeach Value Survey (1967), deux listes d'items comportants 24 valeurs instrumentales et 31 valeurs terminales (citées par Régnier, 1994). Nous nous sommes appuyées sur ces listes pour construire notre grille d'analyse thématique.

Chacun de nos essais de typologie vise à présenter :

- l'ensemble des valeurs instrumentales énoncées ainsi que leur "rapport " dans le système propre à chaque conseiller,
- les valeurs terminales évoquées au cours de l'entretien.

## 2. EXEMPLES D'ACTIVITES DE CONSEIL AUX NIVEAUX DES INDIVIDUS, DES GROUPES ET DES INSTITUTIONS

### 2. 1. Le niveau individuel : un cas d'entretien individuel en établissement scolaire

#### Fiche action

CONTEXTE
<ul style="list-style-type: none"><li>- COP alertée par un PP au sujet d'un élève de 3ème, suite au contenu d'un devoir de français, et d'un dessin.</li><li>- Demande du PP à la COP, afin de voir l'élève en entretien individuel.</li></ul>
CONDITIONS FAVORISANTES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Bonne collaboration avec l'équipe éducative.</li><li>- COP bien implantée dans l'établissement, et "reconnue".</li><li>- Accord du chef d'établissement.</li><li>- Le climat dans l'établissement.</li></ul>
OBJECTIFS
<ul style="list-style-type: none"><li>- "Sortir du marasme inquiétant": l'élève a des idées morbides et aucun centre d'intérêt (objectif prioritaire).</li><li>- Aborder avec lui l'orientation.</li></ul>
PUBLIC
<ul style="list-style-type: none"><li>- Un élève de 3ème générale.</li></ul>
PARTENAIRES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Tous les intervenants du collège : profs, AS, CPE.</li></ul>
CONTENU - DEROULEMENT
<ul style="list-style-type: none"><li>- Plusieurs entretiens successifs pour amener l'élève à verbaliser son mal être et à évoquer ses centres d'intérêts.</li><li>- Réunions avec la CPE, l'A.S., le COP ayant alors un rôle de médiateur.</li><li>- Aide à l'élaboration d'un projet d'orientation.</li></ul>
TECHNIQUES - OUTILS UTILISES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Technique de l'entretien individuel.</li><li>- Questionnaire d'intérêt : "Moi j'aimerais devenir..."</li></ul>
EVALUATION - RESULTATS
<ul style="list-style-type: none"><li>- L'élève a choisi une orientation en fin d'année (école d'arts).</li><li>- Pas de suivi après, de la part de la COP, car elle a changé de région.</li><li>- La COP pense que ces entretiens ont été bénéfiques pour l'élève.</li></ul>
ANCIENNETE DE L'ACTION
<ul style="list-style-type: none"><li>- N'a pas eu à nouveau ce type de problème à résoudre, ni la possibilité de mobiliser sur un même cas autant de partenaires.</li></ul>

## “Portrait ” du conseiller

Au cours de l'entretien d'explicitation, cette conseillère a exprimé des valeurs que l'on peut rattacher au courant diagnostic-prescriptif et au courant néo-béhavioriste. Elle a principalement évoqué le besoin de reconnaissance au niveau institutionnel.

Pour cette conseillère, *“au départ, il y a deux choses qui font qu'on vous reconnaît, qu'on reconnaît votre compétence : c'est à la fois le fait de se montrer compétent et de jouir d'un certain crédit au départ ”*, ou encore : *“quand vous êtes bien installée, quand vous êtes bien crédible, vous pouvez vous permettre de ne pas être d'accord ”*. La technique utilisée consiste à créer des liens avec les professeurs au sein des établissements scolaires : *“quand j'étais stagiaire, j'avais un I. I. O. qui me disait de manger avec les profs. C'est par là que j'ai commencé ”*.

Sur le plan institutionnel, cette conseillère accorde de l'importance au travail d'équipe, afin que l'élève soit pris en charge d'une manière globale, et pas seulement par une seule et même personne, et qu'il ait le sentiment que c'est l'ensemble des partenaires de l'institution scolaire qui l'aide. Les stratégies mises en oeuvre consistent à créer des liens avec les membres de l'équipe éducative : *“vous pouvez faire entendre à un jeune des choses par des bouches différentes, ça a un autre poids que quand c'est la même personne qui ressasse les mêmes choses ”*, ou encore, *“je le renvoie à l'assistante sociale, avec qui il faut avoir une démarche commune ”*.

Cette conseillère a exprimé des valeurs relatives à la perception de sa fonction. Pour elle, le conseiller est un expert et sa stratégie consiste à utiliser une théorie adéquate en fonction du ou des problèmes rencontrés par l'adolescent qui vient la solliciter : *“c'est quelqu'un qui arrive avec ce qu'il est, et c'est à moi de voir quelle théorie je vais pouvoir utiliser ”*.

Elle se positionne comme psychologue, comme personne relais : *“il y a des gens qui sont faits pour ça, qui peuvent servir de relais ”*, de professionnel capable de faire un diagnostic de la situation. Enfin, cette conseillère considère l'élève comme un tout (*“c'est quelqu'un qui arrive avec ce qu'il est ”*), d'où la nécessité de s'adapter à l'individu : *“la théorie est au service du cas et pas l'inverse ”*.

Les événements et situations facilitateurs de cette pratique ont été le fait d'avoir pu travailler en équipe (*“c'est vrai que ça marche mieux quand on peut travailler en équipe ”*), ainsi que *“le fait d'avoir une bonne connaissance du système éducatif ”*.

## 2. 2. Le niveau des groupes : mise en place d'un "atelier de remotivation. "

### Fiche action

CONTEXTE
<ul style="list-style-type: none"><li>- Constat de difficultés scolaires et non scolaires chez certains élèves de seconde (population fragile : doublants de 3ème ou de seconde), ainsi qu'un nombre important de cas d'appel.</li><li>- Pour le COP, il fallait donc mettre en place une action destinée à "remotiver ces élèves".</li><li>- Le repérage des élèves a été fait par les profs et les COP.</li></ul>
CONDITIONS FAVORISANTES
<ul style="list-style-type: none"><li>- 2 COP travaillant dans l'établissement.</li><li>- Action relayée par les profs.</li><li>- Volontariat des élèves.</li><li>- Contexte institutionnel favorisant, car action votée en C.A.</li><li>- Conditions matérielles : tables "en rond" pour favoriser les échanges.</li></ul>
OBJECTIFS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Remotiver les élèves pour le travail scolaire.</li><li>- Leur permettre de s'exprimer sur leurs difficultés, en groupe.</li><li>- Evoquer l'orientation dans le cadre d'entretien individuel, afin d'éviter les situations d'urgence.</li></ul>
PUBLIC
<ul style="list-style-type: none"><li>- Certains élèves de seconde (2 groupes de 17), soit environ 10% de la population de 2d de ce lycée.</li></ul>
PARTENAIRES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Les enseignants pour la phase de repérage des élèves.</li><li>- Les agents de service pour la préparation du "goûter".</li></ul>
CONTENU - DEROULEMENT
<p>Alternance des phases individuelles et collectives durant l'atelier.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Mise à plat des difficultés scolaires et extra scolaires des élèves, en collectif.</li><li>- Travaux sur les bulletins scolaires (sur les appréciations des profs), en individuel.</li><li>- Réflexion sur les atouts personnels dans les domaines scolaire et non scolaire en collectif.</li><li>- Pause goûter.</li><li>- Recherche de solutions, en collectif.</li><li>- Réflexion sur les intérêts professionnels, en individuel.</li><li>- Réflexion sur les méthodes de travail et le temps consacré, en individuel.</li><li>- Analyse des productions de chacun, avec proposition de solutions, par groupe de 3.</li><li>- Conclusion de l'atelier par les COP :<ul style="list-style-type: none"><li>- Proposition de solutions.</li><li>- Information sur les ressources du lycée (vie scolaire, infirmerie, CDI...).</li><li>- Prise de rendez-vous pour l'entretien individuel de synthèse et de suivi.</li></ul></li><li>- Les entretiens individuels, pour chacun des élèves ayant participé à l'atelier.</li></ul>
TECHNIQUES - OUTILS UTILISES
<ul style="list-style-type: none"><li>- La technique du ping-pong lors des échanges collectifs (un élève donne la parole à un autre de son choix).</li><li>- Animation de groupe (relances, écoute...)</li><li>- La DAPPI.</li><li>- L'IRM-R.</li><li>- La technique de l'entretien.</li></ul>
EVALUATION - RESULTATS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Diminution des cas d'appel en seconde dans ce lycée.</li><li>- Un certain mieux être des élèves au cours de l'année, selon les profs.</li></ul>
ANCIENNETE DE L'ACTION
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mise en place et animation, dans cet établissement, par les deux COP, depuis 5 années.</li></ul>

### Portrait du conseiller

Le principe premier qui guide la pratique de ce conseiller, c'est la centration sur le sujet. Il exprime des valeurs que l'on peut rattacher au courant rogérien :

- la compréhension du sujet.
- la perception globale du sujet.

Pour ce conseiller, il est *“important que les élèves soient compris par les COP et qu'ils le sentent”*. Les stratégies mises en oeuvre sont *“l'écoute vigilante”*, et le temps laissé à chacun pour s'exprimer : *“Il faut que chacun ait le temps de s'exprimer de manière assez complète”*. La technique utilisée consiste à ne pas fixer de limite de temps *“il faut un certain rythme, sans limite de temps”*.

Il s'efforce d'aborder *“les jeunes sans jugements, sans évaluation, sans regard négatif”*, d'où la nécessité de les valoriser en créant des conditions matérielles particulières, comme *“le goûter”*. Car, pour lui, *“dans un groupe, il faut que les élèves s'y sentent intégrés”*.

Ce conseiller attache beaucoup d'importance à la compréhension de l'élève, l'objectif étant de le rendre acteur de son propre changement : *“Je crois beaucoup à cet espace qui permet aux élèves de s'exprimer sur leurs difficultés”*. D'où la nécessité *“d'aller chercher le pourquoi des choses, ce qui se passe réellement”*. Pour ce faire, il accorde de l'importance à la dynamique de groupe. En effet, sa stratégie consiste à utiliser le groupe pour amener les jeunes à faire face à leurs difficultés, en développant chez eux des processus de coping (Albert, 1995). Afin d'aider les jeunes à faire face à leur problème, le conseiller *“essaie de ramener les jeunes à un principe de réalité”* en utilisant différentes techniques comme l'IRM-R, pour éprouver la réalité de ses propres intérêts, ou la DAPPI (Guichard, 1987) pour aborder la question des représentations professionnelles.

Ce conseiller souligne l'importance de l'accompagnement des élèves : *“ce serait bien qu'on puisse suivre les élèves”*. C'est pourquoi les stratégies mises en oeuvre sont le *“soutien psychologique”* et *“l'accompagnement psychologique”*. Après cette phase collective, chaque jeune est reçu en entretien individuel. *“On prend tout ce qu'on a fait durant l'atelier et on fait une synthèse à partir du dossier constitué : qualités personnelles, IRM-R, propositions de leurs camarades”*.

Sa perception globale du sujet ne se limite pas à l'individu-élève. Il est important pour lui de considérer le jeune dans sa globalité : *“Je crois beaucoup à ces liens entre la motivation scolaire et l'ambiance familiale”*. Les stratégies mises en oeuvre consistent à valoriser les compétences extra-scolaires des élèves : *“Le théâtre met en oeuvre énormément de compétences qu'ils pourraient utiliser dans le domaine scolaire”*.

Sa pratique du conseil en orientation, est guidée par son système de valeurs et par la prise en compte des aspects institutionnels. Ce conseiller attache de l'importance à ce que l'action qu'il mène soit reconnue par les professeurs (*“C'est important que les profs y croient”*) et à ce qu'elle soit *“inscrite dans le projet d'établissement”*. Les stratégies utilisées visent à faire participer les professeurs au repérage des élèves, à la présentation de l'action, car *“si l'action n'est pas relayée par eux, ça risque de rester lettre morte”*. Il insiste donc sur la nécessité que l'action soit reconnue par les professeurs, ce qui permet ensuite de faire le point sur l'évolution de chaque jeune.

Ce conseiller accorde de l'importance au travail d'équipe notamment avec ses collègues conseillers. Pour lui, *“c'est important de travailler à deux, chacun avec sa personnalité”*. Les stratégies mises en oeuvre s'appuient sur la complémentarité des animateurs car *“chacun a son propre mode de fonctionnement”* et chacun *“a des modes d'intervention un peu différents”*. La technique utilisée consiste *“à alterner les temps de parole pour éviter de ressasser toujours la même chose”*.

Parmi les situations et les événements formateurs en ce qui concerne la pratique relatée, ce conseiller a évoqué *“le fait d'avoir été professeur pendant 10 ans”*, cette expérience lui ayant fait prendre conscience de la difficulté d'adaptation en seconde. Il a lui-même, au cours de sa scolarité *“eu des difficultés en sciences physiques”*.

Les statistiques du lycée concernant l'orientation en seconde, notamment le nombre élevé de cas d'appel, l'ont alerté sur les problèmes d'orientation d'un certain nombre d'élèves et ont été un élément déclencheur de l'action.

Enfin, les stages effectués en formation continue et la connaissance des diverses techniques issues de l'Éducation à l'Orientation en lycée, ont également été formateurs pour la mise en place de cette action.

## 2. 3. Une action institutionnelle : “L'orientation concertée.”

### Fiche action

CONTEXTE
<ul style="list-style-type: none"><li>- Action inscrite dans le programme d'activité du CIO, avec l'objectif d'associer les familles au processus d'orientation.</li><li>- Dans le cadre d'un programme d'éducation globale à l'orientation au collège.</li><li>- Aboutissement des actions mises en place durant l'année sur l'orientation.</li></ul>
CONDITIONS FAVORISANTES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Nécessité d'un travail au préalable avec le professeur principal : discussion des situations d'élèves.</li><li>- L'action doit se fonder sur le respect de l'individu.</li><li>- Rappeler régulièrement les objectifs.</li><li>- Transmettre l'esprit de l'action aux nouveaux professeurs.</li><li>- Choisir un lieu neutre.</li><li>- Si l'action perd ses objectifs de départ, savoir l'arrêter.</li><li>- L'engagement de tous les participants.</li></ul>
OBJECTIFS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mise en place de l'orientation concertée.</li><li>- Faire le point au 1er trimestre.</li><li>- Prendre un temps pour écouter l'élève et sa famille.</li><li>- Permettre aux familles d'être informées, faire prendre conscience qu'elles ont du pouvoir sur la réalité.</li><li>- Rendre les personnes responsables.</li></ul>
PUBLIC
<ul style="list-style-type: none"><li>- Tous les élèves de 3ème sont reçus individuellement avec leur famille.</li></ul>
PARTENAIRES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Chef d'établissement.</li><li>- Professeur Principal de chaque classe de 3e.</li><li>- COP de l'établissement.</li><li>- Les parents des élèves.</li></ul>
CONTENU - DEROULEMENT
<p>Deux entretiens d'orientation concertée dans l'année : novembre et juin.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- 1er temps : un entretien individuel avec chaque élève de 3ème et leurs parents.</li></ul> <p>Le COP a la maîtrise de cette action, il joue le rôle de médiateur, le professeur principal a un rôle d'éducateur et non d'évaluateur, le chef d'établissement est présent pour garantir ce qui est proposé (en termes de remédiation, de soutien de l'élève) et pour rappeler les règles.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- 2ème temps : accompagnement pour remplir le dossier d'orientation : vérifier si ce que la famille a écrit correspond bien à ce qu'elle pensait mais ne pas diriger, obliger le choix d'orientation.</li></ul>
TECHNIQUES - OUTILS UTILISES
<ul style="list-style-type: none"><li>- Entretien.</li></ul>
EVALUATION - RESULTATS
<ul style="list-style-type: none"><li>- Diminution des cas d'appel.</li></ul>
ANCIENNETE DE L'ACTION
<ul style="list-style-type: none"><li>- Depuis 1988 dans le district.</li></ul>

### Les valeurs instrumentales de ce conseiller

*Essai de typologie centrée sur les valeurs de ce conseiller :*

Rappelons que, selon Rokeach (1973), les valeurs sont définies comme les préférences pour des styles de vie, des hypothèses sur la nature du monde et sur la place de l'homme dans celui-ci, des buts et des finalités de la vie (valeurs terminales) mais aussi pour des modes de conduites (valeurs instrumentales).

Les *valeurs instrumentales* les plus souvent évoquées au cours de l'entretien par ce conseiller sont :

- l'efficacité (recherche la meilleure méthode pour atteindre son but) ;
- la positivité ;
- la serviabilité (être toujours prêt à rendre service aux autres).

D'autres valeurs instrumentales sont évoquées, mais moins fréquemment :

- l'implication (de l'autre, de tous, individu-acteur) ; la tolérance ; la centration sur l'individu ; la coopération ; la décentration, l'auto-analyse ; la déontologie ; le fait de responsabiliser ; la confiance dans l'individu.

### **Les valeurs terminales de ce conseiller**

Les *valeurs terminales* les plus représentées chez ce conseiller sont :

- la réalisation personnelle (se réaliser, réussir quelque chose d'important, de durable) ;
- la bienveillance (maintien et augmentation du bien-être des personnes) ;
- le respect de l'individu (permettre à chaque individu d'être traité comme quelqu'un qui a de la valeur).

D'autres valeurs terminales sont évoquées, mais de façon moins fréquente : démocratie (participation des citoyens aux décisions qui sont prises et qui les concernent) ; connaissance de soi ; Stabilité sociale.

La pratique de ce conseiller repose sur des valeurs humanistes, sur une recherche du bien-être de l'individu qui passe par un accompagnement et un souci de positiver.

La pratique de ce conseiller se rattache principalement à deux grands courants du conseil : le courant rogérien et le courant éducatif. Le courant rogérien apparaît à travers des thèmes comme : *“la révélation des personnalités, le message d'autorisation de la réussite, la personne en cours de construction, et le respect de l'individu en devenir”*. Le courant du développement vocationnel est implicitement évoqué dans des thèmes comme : *“resituer autrui dans sa responsabilité, travailler sur l'image de soi et sur l'image sociale renvoyée aux autres”*. Pour ce conseiller, *“il ne peut y avoir d'orientation bien construite avec des personnes qui ne sont pas sujets”*, l'orientation devrait être le résultat d'un processus dynamique au cours duquel l'individu devient l'acteur principal.

### **3. CONCLUSION**

Cette démarche, à caractère exploratoire, ne fournit évidemment pas des résultats qui seraient généralisables à l'ensemble des pratiques de conseil en orientation mises en oeuvre par les conseillers interviewés et encore moins à l'ensemble des pratiques des conseillers français. On constate que les pratiques de conseil en orientation mettent à la fois en jeu des connaissances pratiques et théoriques, des valeurs et des choix philosophiques, ainsi que la personne même du conseiller à travers son histoire personnelle et professionnelle, ce qui va dans le sens des réflexions développées par Drapela (1990) sur les pratiques de conseil.

A propos du type de travail que nous avons conduit, on doit évidemment s'interroger, avec Matalon (1992), pour savoir si cette activité d'aide à l'explicitation, conduite au cours d'entretiens, est à lier à une investigation-découverte ou à une investigation-construction. Le conseiller intervieweur joue-t-il principalement un rôle de révélateur, en posant une série de "bonnes questions" qui aide à l'explicitation sans influencer le consultant ou bien l'interaction conseiller stagiaire intervieweur-conseiller titulaire interviewé doit-elle être considérée comme un travail de co-construction au cours duquel l'influence de l'intervieweur et du contrat de

communication joueraient un rôle important. Cela pose évidemment la question de la "vérité" du discours énoncé par le conseiller interviewé. Comme nous pensons que la situation d'interview intervient fortement sur le contenu de ce qui est dit, nous avons cherché à proposer un contrat de communication suffisamment explicite. Notre objectif était que le conseiller interviewé se sente engagé dans une relation de confiance au cours de laquelle le conseiller stagiaire intervieweur aurait une attitude d'écoute compréhensive et non jugeante.

Il faut également souligner que nous avons recueilli des récits de pratique, et que le travail d'analyse présenté ici porte sur ces récits. Ce serait un tout autre type de travail d'analyser des pratiques enregistrées ou magnétoscopées.

Les conseillers interviewés ont apprécié ce travail qui leur a permis de "s'expliquer" à propos d'une de leurs pratiques. On peut faire l'hypothèse que ce type d'activité réflexive a permis aux conseillers d'explicitier leur expertise, de la traduire en mots et de la rapprocher de courants théoriques. On peut penser que les activités d'aide à l'explicitation des principes, valeurs et stratégies sous-jacents aux pratiques professionnelles sont un moyen de faire émerger ce qui est appris au cours de l'activité professionnelle et de se constituer un portefeuille compétences. On peut alors s'interroger sur les possibilités d'utiliser cette méthode d'explicitation dans le cadre d'une réflexion (co-conseil) conduite entre collègues au sein d'un Centre d'Information et d'Orientation, ou dans le cadre de la formation continue en vue d'un perfectionnement professionnel.

Enfin, l'élaboration d'un recueil de pratiques professionnelles pourrait, même si c'est de façon modeste, contribuer à la clarification des identités professionnelles des conseillers d'orientation-psychologues. Ce travail d'explicitation des pratiques de conseil a été prolongé en 1998/99 par Chamba et Doudoux (1999) qui ont interviewé une douzaine de conseillers titulaires à propos de situations d'entretien. Il est poursuivi cette année avec le concours de l'ensemble des conseillers stagiaires de première année et il donnera lieu à la rédaction de mémoires de recherche de DECOP, dirigés par S. Blanchard, J.-P. Cartier, V. Guillon et J.-C. Sontag. Nous espérons que les conseillers interviewés sur leurs pratiques de conseil en tireront bénéfice. Nous sommes évidemment très intéressés par leurs témoignages et par leurs suggestions.

## BIBLIOGRAPHIE

- Acquier, S., & Pellet, F. (1998). Pratique du conseil, pratique de conseillers. *Mémoire de DECOP*. Paris : Bibliothèque de l'INETOP.
- Albert, E. (1995). La psychologie de l'action. *Sciences Humaines. Hors Série n°9*.
- Andréani, F. & Boyé, F. (1991). *Le conseiller d'orientation-psychologue*. Paris : Nathan.
- Angeville, H., & Bellenger, J. (1989a). Quelques courants de la pratique du conseil. *Bulletin de l'ACOF, Numéro Spécial "L'entretien en orientation"*, 14-41.
- Angeville, H., & Bellenger, J. (1989b). Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 2, 111-125.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York : Freeman & Company.
- Blanchard, S. (1996). Introduction à l'article de C.Hill et M.Corbett. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25,2, 211-216.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Caroff, A.(1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Paris : E.A.P.
- Chamba, I., & Doudoux, A. (1999). Psychologie du conseil en orientation : une approche de la diversité. *Mémoire de D. E. C. O. P.* : Bibliothèque de l'INETOP.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Drapela, V. J. (1990). The value of theories for counseling practitioners. *International Journal for the Advancement of counselling*, 13, 16-26.
- Facy, H. (1995). Identité du COP et spécificité de son rôle, une contribution sur l'avenir de la profession. *Questions d'Orientation*, 3, 61-83.

- Gentil, R., & Serra, N. (1997). La fonction de conseiller d'orientation-psychologue des centres d'information et d'orientation vue par les différents acteurs. *Les Dossiers d'Education et Formations*. Paris : D. E. P.
- Godard-Viardot, C. (1997). Les représentations des conseillers d'orientation stagiaires relatives au conseil en orientation. *Mémoire de DECOP*. Paris : Bibliothèque de l'INETOP.
- Gosling, P., & Legoff, P. (1994). Expertaube : un système-expert en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 2, 165-179.
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communicant*. Paris : A. Colin.
- Granger, G.-G. (1993, 10ème éd.). *La raison*. Paris : PUF.
- Guichard, J. (1987). Les DAPP : nouvelle méthode pour aider les lycéens et étudiants à construire leur projet. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 4, 347-355
- Guichard, J. (1995). Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXIème siècle ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 55-67.
- Hill, C. E., & Corbett, M. M. (1996). La recherche sur les processus et l'efficacité de la relation d'aide en psychologie du conseil : Histoire et perspectives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 2, 217-265.
- Huez, S. (1997). Les représentations des conseillers d'orientation stagiaires relatives au conseil en orientation. *Mémoire de DECOP*. Paris : Bibliothèque de l'INETOP.
- Huteau, M., & Mullet, E. (1987). Les activités des C. I. O. : publics, partenaires, méthodes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 3, 231-247.
- Huteau, M. (à paraître). Éthique et pratiques de l'orientation en milieu scolaire. *Bulletin de Psychologie*, Numéro spécial "Éthique et déontologie".
- Kidd, J. M., Killeen, J., Jarvis, J., & Offer, M. (1995). L'orientation professionnelle est-elle une science appliquée ? Rôle de la théorie dans la consultation d'orientation professionnelle en Grande-Bretagne. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 1, 19-37.
- Kluckhohn, C. et al. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons, & E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge : Harvard University Press.
- Lhotellier, A. (1975/76). La radicalisation du conseil psychologique. *Bulletin de Psychologie*, XXIX, 597-605.
- Lhotellier, A. (1996). La démarche de consultance et la formation des conseillers. *Spirale*, 18, 139-160.
- Masclat, G., & Jung, F. (1998). Le conseiller d'orientation et l'institution scolaire. *Psychologie & Education*, 35, 51-76.
- Matalon, B. (1992). Interrogation sur l'interrogation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 99-113.
- Meara, N. M., & Patton, M. J. (1994). Contributions of the working alliance in the practice of career counseling. *The Career Development Quarterly*, 43, 1, 161-177.
- Note d'information (1997). La fonction de conseiller d'orientation-psychologue des centres d'information et d'orientation. *DE : MEN*.
- N° spécial (1988). "L'entretien". *Bulletin de l'ACOF*.
- Ospital, N., Pierson-Faradoni, E., & Pietrzyck-Dalla Favera, C. (1998). Analyse des pratiques de conseil en orientation chez quelques COP. *Mémoire de DECOP*. Paris : Bibliothèque de l'INETOP.
- Peavy, R.V. (1984). Le counseling décisionnel. In *Le counseling des adultes en vue de la prise de décision*. Montréal : Institut de Recherches Psychologiques.
- Pelletier, D., & Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec : G. Morin.
- Perron, J. (1974). Les valeurs en orientation et dans la formation des conseillers. In D. Pelletier & R. Bujold (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 370-394). Chicoutimi : Gaëtan Morin Editeur.
- Poirier, P., & Gagné, E. (1996). Le counseling. *Les Presses de l'Université d'Ottawa*.
- Régnier, D. (1994). Les valeurs à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 3, 329-353
- Rey, A. (Dir.), (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York : The Free Press.
- Rueff-Escoubes, C. (1998). L'équipe pédagogique, une approche institutionnelle. *Cahiers Pédagogiques*, 266, 42-43.
- Samurçay, R., Volkoff, S., & Savoyant, A. (1999), (Dir.). Activités de travail et dynamique des compétences. *Formation Emploi*, 67, Numéro spécial. Céreq.
- Sciences Humaines (1998). *Les valeurs en question*, n°79, pp. 18-33.
- Tourette-Turgis, C. (1996). *Le counseling*. Que sais-je ? N° 3133. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. In A. Blanchet (Dir), Anatomie de l'entretien. *L'Année Psychologique*, 89, 367-391
- Zarka, J. (1977). Conseil psychologique et psychologie du conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 6, 1, 21-51.
- Zarka, J. (1986). *Essai de modélisation de la pratique du conseil en orientation*. Texte dactylographié. Paris :

Bibliothèque de l'INETOP.

Zarka, J. (1988). Les stratégies de la confiance et les paradoxes du conseil. In J. Cosnier, N. Gelas, & C. Kerbrat

-Orecchioni (Dir.), *Echanges sur la conversation* (pp. 221-235). Paris : Ed. CNRS.

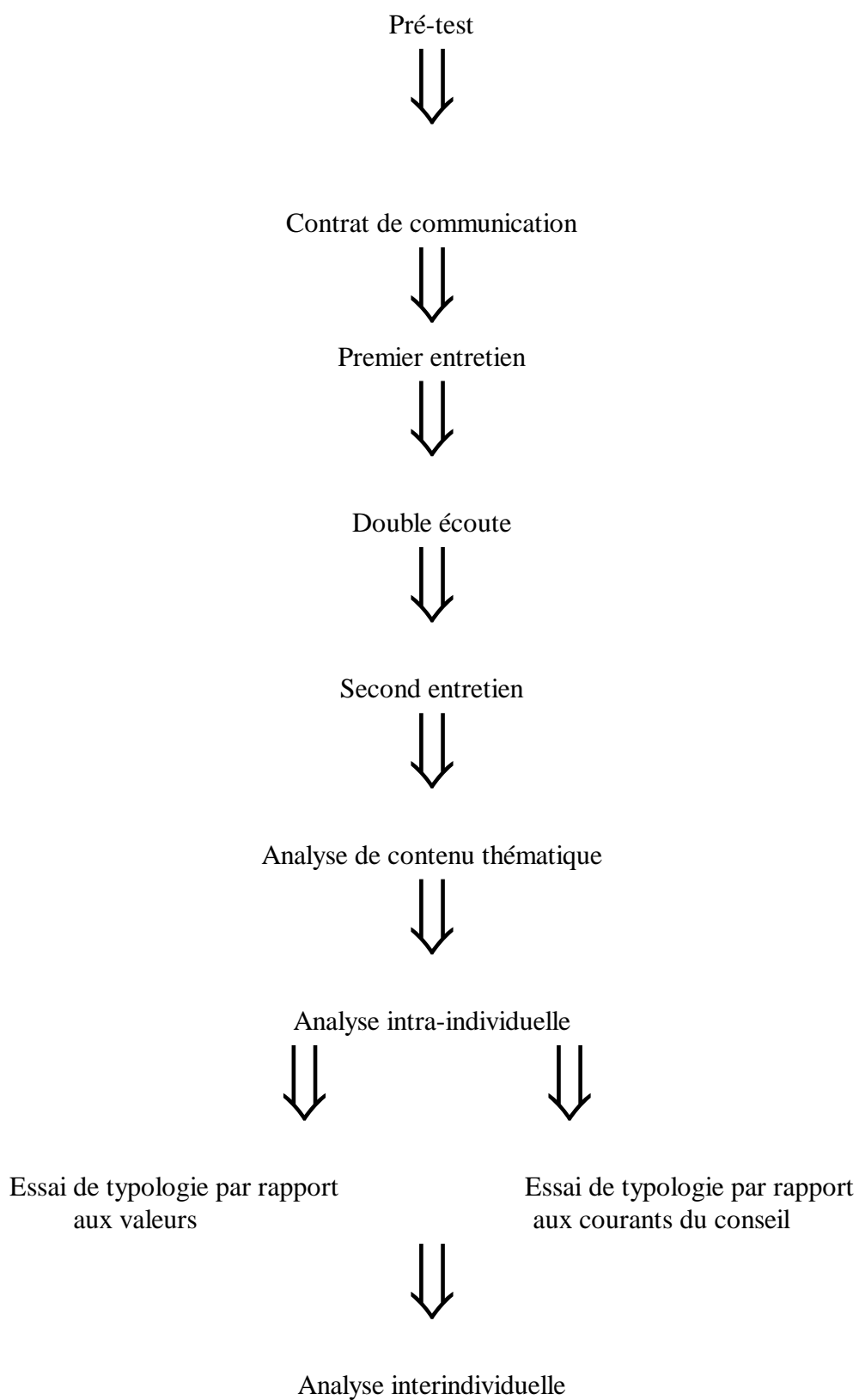
ANNEXE 1  
**REPERES POUR SITUER QUELQUES COURANTS THEORIQUES DU CONSEIL**  
(d'après H. Angeville & J. Bellenger, 1989b)

4 POINTS CARACTERISTIQUES	PRESCRIPTIF	CENTRE SUR LE CLIENT (ROGERS)	DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL	NEO- BEHAVIORISTE	PARADOXAL (GROUPE PALO ALTO) ANALYSE SYSTEMATIQUE
1°)  OBJECTIF DU CONSEIL	- le “bon choix ”, la bonne décision - organiser des conduites en fonction d'une dé- cision - recherche de solution directe	- compréhension de soi entraînant une modi- fication de l'image de soi et l'utilisation de ses propres ressources	- développement opéra- toire des capacités de choix par expérience réfléchie - “instrumenter ”: ap- prentissage de la bonne décision pour soi	- modification d'un comportement	- modification du système de relations (feed back négatif et homéostasie)
2°)  CONCEPTION SOUS-JACENTE DE LA PERSONNALITE	“ Traits et facteurs ”	“Self ” and “Growth  ici et maintenant	1. Le choix professionnel comme actualisation du moi 2. Rôle de la représen- tation de soi dans la perspective de dévelop- pement	La personnalité comme système à construire et à déconstruire ... “Habit ”.. accent mis sur l'apprentis- sage pour décrire le chan- gement	- l'individu comme parti- cipant à une communi- cation - fait l'économie des phé- nomènes intra-psychiques (“la boîte noire ”)
3°)  ROLE DU CONSEILLER	- expert - diagnostic séparé de la décision	- alter ego autodiagnostic	- tuteur (alter ego) éducateur soutien au dévelop- pement personnel et professionnel - diagnostic : processus coopératif	- expert - diagnostic séparé de la décision - contrat thérapeutique - contrat de changement	- expert, membre du système de commu- nication - diagnostic et contrat thérapeutique - contrat de changement
4°)  SUPPORT DU CONSEIL OU FONDEMENT DU CONSEIL ET ORIGINE DU CHANGEMENT	- la rationalité - la suggestion “action par le dia- gnostic ”(PAGES)	- la relation comme fondement du conseil - la relation centrée sur la personne qui engendre sécurité et liberté psy- chologique	- la relation comme condition du conseil (qui permet de travailler sur les représentations de soi et de l'entourage)	- conditionnement apprentissage - s'y ajoute ultérieurement le rôle de la relation dans le conditionnement	- manipulation du sys- tème par le contre paradoxe - recadrage - prescription du symptôme

--	--	--	--	--	--

## ANNEXE 2

### Démarche méthodologique



## ANNEXES 3

### VALEURS INSTRUMENTALES

“Modes de conduites susceptibles de se traduire en intérêts ou en attitudes souhaitées ”, ROKEACH, 1973.

<b>Ambitieux</b> (être soucieux de réussir, de parvenir à ce qu'on veut).	<b>Idéaliste</b> (vivre selon la manière dont les choses devraient être plutôt que comme elles sont).
<b>Audacieux</b> (aimer innover et entreprendre des choses nouvelles).	<b>Indépendant</b> (se suffire à soi-même, ne compter que sur soi).
<b>Coopératif</b> (être capable de collaborer avec d'autres).	<b>Logique</b> (être conséquent, rationnel).
<b>Compréhensif</b> (être capable de partager les sentiments des autres).	<b>Maître de soi</b> (se contrôler, savoir se discipliner).
<b>Déterminé</b> (défendre ses opinions en dépit de ceux qui s'y opposent).	<b>Persévérant</b> (ne pas renoncer malgré les difficultés).
<b>Digne de confiance</b> (être quelqu'un sur qui on peut compter).	<b>Poli</b> (être bien élevé, ne jamais être ni grossier, ni vulgaire).
<b>Efficace</b> (rechercher la meilleure méthode pour atteindre son but).	<b>Réfléchi</b> (ne pas faire les choses à la hâte, réfléchir avant d'agir).
<b>Engagé</b> (se consacrer à une cause à laquelle on croit).	<b>Serviable</b> (être toujours prêt à rendre service aux autres).
<b>Franc</b> (ne pas craindre de dire ce qu'on pense).	<b>Soigné</b> (faire attention à son aspect extérieur).
<b>Gagneur</b> (vouloir être à chaque fois le meilleur).	<b>Spontané</b> (agir comme cela vient naturellement).
<b>Généreux</b> (partager avec autrui ce que l'on a).	<b>Tendre</b> (manifester une affection profonde).
<b>Honnête</b> (ne jamais ni tricher, ni mentir).	<b>Tolérant</b> (accepter les autres même s'ils sont différents de soi).

## VALEURS TERMINALES

“But ultime de l'existence. Orientations fondamentales de la vie personnelles et sociale qui présupposent des philosophies de la vie au moins implicites ”, ROKEACH, 1973.

<b>Amitié vrai</b> (avoir des amis proches et sincères).	<b>Protection de la vie</b> (prendre soin de sa propre vie, ne pas la mettre en danger).
<b>Amour</b> (vivre une relation d'affection profonde et durable).	<b>Réalisation personnelle</b> (se réaliser, réussir quelque chose d'important, de durable).
<b>Beauté des Arts</b> (littérature, musique, peinture et respect du patrimoine, préserver les oeuvres du passé).	<b>Respect de la morale</b> (penser qu'il y a des règles du Bien et du Mal universelles qui doivent être respectées).
<b>Beauté et respect de la nature</b> (respecter l'environnement et préserver les ressources naturelles).	<b>Respect de la personne et de la dignité humaine</b> (permettre à chaque individu d'être traité comme quelqu'un qui a de la valeur).
<b>Bonheur</b> (être satisfait de ce que l'on fait et de ce que l'on vit).	<b>Santé et bien-être physique</b> (sans maladie, ni handicap).
<b>Connaissance de soi</b> (être plus conscient du type de personne que l'on est).	<b>Sciences et techniques</b> (développer la connaissance et favoriser la mise au point de techniques nouvelles).
<b>Coopération internationale</b> (favoriser les relations d'aide et d'amitié entre les peuples).	<b>Sécurité pour les siens</b> (prendre soin de ceux que l'on aime).
<b>Démocratie</b> (participation des citoyens aux décisions qui sont prises et qui les concernent).	<b>Soutien personnel</b> (savoir qu'il y a toujours quelqu'un pour vous aider et vous soutenir).
<b>Egalité</b> (les mêmes droits pour tous).	<b>Stabilité sociale</b> (absence de violence, sécurité publique et exercice de la justice).
<b>Expérience religieuse ou mystique</b> (être en communion avec Dieu ou l'Univers).	<b>Statut social</b> (avoir une position sociale élevée).
<b>Grandeur et Indépendance de la nation</b> (vivre dans un pays uni, fort, indépendant et puissant).	<b>Travail</b> (avoir un emploi et pouvoir le garder).
<b>Justice sociale</b> (plus grande égalité économique, moins de différence entre riches et pauvres).	<b>Un monde de paix</b> (sans guerre, ni conflit).
<b>Liberté</b> (liberté de pensée, d'expression, d'association, libre circulation).	<b>Vie aisée</b> (être à l'aise financièrement).
<b>Plaisir sans soucis</b> (vivre les plaisirs de la vie sans pression, sans stress).	<b>Vie passionnante</b> (vivre des expériences et des aventures nouvelles).
<b>Pouvoir, autorité</b> (prendre des décisions, exercer un pouvoir sur les autres).	<b>Vie sociale active</b> (fréquenter, rencontrer beaucoup de gens).
<b>Progrès personnel</b> (s'efforcer d'être quelqu'un de meilleur).	