

LE BILAN DE COMPÉTENCES : UNE PRATIQUE DE CONSEIL EN ORIENTATION PROFESSIONNELLE POUR ADULTES ¹

Serge BLANCHARD (INETOP / CNAM)

RÉSUMÉ

Héritier de l'examen d'orientation professionnelle, mis en place à partir de 1938 pour les jeunes s'engageant dans l'apprentissage d'un métier, le bilan de compétences a pour objectif de répondre aux besoins de formation et d'orientation tout au long de la vie professionnelle. Cette pratique de bilan de compétences a une durée maximale de 24 heures et comporte cinq entretiens. Elle s'inscrit dans le cadre de la psychologie du conseil en orientation dont nous présentons les principales caractéristiques. Avec le développement d'une conception « moderne » de l'individu, le choix professionnel est plus souvent conçu comme une réalisation de soi, ce qui amène la personne à réfléchir à ses caractéristiques personnelles, ainsi qu'aux valeurs et aux intérêts qui guident son engagement professionnel et personnel dans la vie sociale. Des résultats d'enquêtes montrent que le bilan de compétences peut aider les bénéficiaires à clarifier et à renforcer leurs images de soi et à dynamiser leurs conduites de projet. En aidant le bénéficiaire dans un travail de réflexion sur soi et de prise de décision, le conseiller s'appuie non seulement sur des savoirs méthodologiques mais aussi sur des conceptions déontologiques, éthiques et philosophiques explicites ou implicites.

MOTS CLÉS

Bilan de compétences - Conseil en orientation professionnelle - Soi - Sentiment d'efficacité

INTRODUCTION

Le droit au bilan de compétences pour adultes salariés apparaît tardivement dans l'histoire de l'orientation professionnelle en France. Il peut être considéré comme un avatar de la pratique de l'examen d'orientation professionnelle pour jeunes. Par ses objectifs et ses étapes, le bilan de compétences s'inscrit dans le cadre de la psychologie du conseil en orientation professionnelle dont nous présenterons les caractéristiques principales. Quelques résultats d'enquêtes préciseront la nature des effets du bilan, notamment en termes de connaissance de

¹ Version développée d'un article paru dans *PSN-Revue de Psychiatrie, Sciences Humaines et Neurosciences*, 2003, vol. 1, 3, 31-38.

soi et d'élaboration de projets professionnels par le bénéficiaire. Nous chercherons enfin à préciser les rôles remplis par le conseiller au cours de cette démarche de bilan de compétences.

1. DE L'EXAMEN D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE AU BILAN DE COMPÉTENCES

Un bref survol de l'histoire de l'orientation professionnelle en France montre qu'il aura fallu plus de cinquante ans pour passer de la conception diagnostic-prescription de l'orientation professionnelle initiale, concrétisée par la pratique de l'examen d'orientation professionnelle conçue pour les jeunes de 14 ans sortis de l'école primaire, à la conception développementale de l'orientation tout au long de la vie professionnelle, illustrée par la pratique du bilan de compétences pour salariés. Ce sont ces deux types de pratiques que nous allons d'abord présenter en les replaçant dans leur cadre historique.

1. 1. L'EXAMEN D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

En France, au cours du XX^e siècle, « l'idée d'orientation (...) naît d'une volonté de réforme éducative et sociale, à la jonction de la formation professionnelle et d'une nouvelle science en cours d'élaboration : la psychologie » [43]. Henri Piéron (1881-1964), professeur de psychophysologie et de psychotechnique à l'Institut de psychologie de l'Université de Paris puis professeur de physiologie des sensations au collège de France, fonde en 1928, avec Henri Laugier et Julien Fontègne, l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) afin de former des conseillers d'orientation professionnelle et de conduire des recherches dans le domaine de l'orientation. L'INOP est ainsi l'un des premiers instituts français de psychologie appliquée et le diplôme d'institut de conseiller d'orientation est créé dès 1931. En 1938, se tient la première session organisée en collaboration avec l'Institut d'Hygiène de la Faculté de médecine pour permettre aux médecins apportant leur concours aux offices d'orientation professionnelle d'obtenir un certificat de stage [13]. Henri Piéron, premier directeur de l'INOP, a été fortement influencé par les idées du psychiatre Édouard Toulouse (1865-1947). Par ses travaux de recherche en psychologie, Toulouse est l'un des fondateurs, avec Alfred Binet, de la psychologie expérimentale. En tant que psychiatre, il se situe dans le courant qui se propose de donner des bases scientifiques à la psychiatrie et il recherche les causes physiologiques de divers troubles mentaux. Édouard Toulouse est le prototype du savant

républicain engagé dans les luttes sociales, inspiré par les idéaux des Lumières et par la philosophie positiviste du XIX^e siècle. Toulouse pense que l'orientation doit être fondée sur la *mesure scientifique des aptitudes*, aptitudes qu'il considère comme étant héréditaires, constitutionnelles. « Le programme psychotechnique d'Édouard Toulouse est une utopie sociale qui se présente comme un communisme rationnel. Il trace les contours d'une société justement hiérarchisée où les inégalités sont réduites et fondées uniquement sur la valeur biologique des individus. Dans la société biocratique, chacun est à sa place et il n'y a ni regrets ni désirs de changement ; le chômage n'existe pas, il n'y a plus de question sociale. » [32c]

Comme Toulouse, Piéron pense qu'une orientation fondée sur les résultats à des tests serait plus fiable et socialement plus équitable que celle fondée sur les notes scolaires. Pourquoi faire de l'orientation ? Parce que, selon Piéron, chacun d'entre nous est capable d'exceller en quelque chose, dans quelque domaine particulier. Piéron défend en effet l'idée d'une *hétérogénéité intra-individuelle des aptitudes*. C'est au conseiller d'orientation qu'il revient d'établir, à l'aide de tests à la validité contrôlée, un *profil des aptitudes* des jeunes qui sortent à 14 ans de l'école élémentaire pour apprendre un métier. D'un côté, il s'agit donc de mesurer les aptitudes des jeunes, de l'autre il faut étudier quelles sont les aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession. Cette conception des différences individuelles et de l'orientation rencontrera deux difficultés : d'une part, une mesure scientifique des possibilités constitutionnelles au sens strict n'est pas possible dans la mesure où « aucun test n'est complètement indépendant des influences immédiates et temporaires du milieu scolaire ou familial » ; d'autre part, établir objectivement les aptitudes requises pour l'exercice d'une certaine activité n'est pas une tâche simple, d'autant que les exigences d'un métier évoluent très vite à notre époque. [44b]

M. et Mme Piéron (Mme Mathilde Piéron travaille au service de recherche de l'INOP, appelé à l'époque service des tests) proposent dans le *Bulletin de l'INOP* de juillet 1930 une *Fiche psychologique d'orientation professionnelle*, établie pour les enfants de 12 à 13 ans (ce n'est qu'en 1936 que la scolarité obligatoire sera portée à 14 ans), accompagnée d'instructions pour son emploi. Cette batterie d'épreuves comprend une dizaine d'épreuves de raisonnement.

Le décret-loi du 28 mai 1938 impose à tout jeune de moins de 17 ans de consulter un centre d'orientation professionnelle qui lui délivre un certificat qui mentionne « au moins l'indication du ou des métiers qui ont été reconnus dangereux pour la santé de l'enfant ». La délivrance de ce certificat (« l'avis d'orientation ») va susciter le développement d'une pratique d'*examen d'orientation professionnelle* qui comporte généralement des épreuves

écrites passées en classe (séance d'environ 2 heures comprenant des tests de raisonnement, d'abstraction, de compréhension technique, de coup d'œil, d'attention, de mémoire, etc.), et une consultation individuelle au Centre d'Orientation Professionnelle (d'une durée d'environ 3 heures) qui comprend la passation d'épreuves d'habileté manuelle, de compréhension technique, de vitesse de réaction... , un entretien au cours duquel le conseiller cherche à déceler les intérêts, les goûts, les désirs professionnels du jeune et leur intensité, et aussi une visite médicale d'orientation faite par un médecin d'orientation professionnelle. A l'occasion de son rattachement au Conservatoire des Arts et Métiers en 1941, l'INOP devient INETOP (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle). Maurice Reuchlin - qui a succédé en 1964 à Piéron à la direction de l'institut - analyse l'activité du conseiller d'orientation au cours de cet examen d'orientation professionnelle qui aboutit à un conseil d'orientation, comme une activité de structuration et d'intégration de l'information concernant un jeune particulier [44a]. Le rôle du conseiller est celui d'un expert qui traite cette information complexe et qui propose des solutions précises (des avis en termes de formations professionnelles possibles) au jeune qui l'a consulté et à sa famille. La synthèse présentée par le conseiller et les avis donnés n'ont pas de caractère contraignant, la famille gardant la responsabilité de la décision. Ce courant *diagnostic-prescription* du conseil en orientation ne s'est développé en France de manière significative qu'après la deuxième guerre mondiale.

A la suite de la loi de 1971 sur la formation continue et avec le fort accroissement du nombre des chômeurs (qui passera d'un million en 1977 à plus de trois millions en 1996), on commence à parler du « recyclage » professionnel des adultes. Toutefois, « permettre aux adultes un bilan de leurs aptitudes, une évaluation de leurs acquis, une exploration de leurs aspirations pour changer de métier, il n'en était pas question » comme le remarque la sociologue Évelyne Sullerot [49], fondatrice, en 1974, de l'association *Retravailler* qui avait pour objectif d'aider les femmes à entrer dans le monde du travail après avoir élevé leurs enfants.

1. 2. LE BILAN DE COMPÉTENCES : OBJECTIFS ET ÉTAPES

Ce n'est qu'en 1991 qu'un droit au congé pour bilan de compétences est accordé aux salariés qui ont au moins cinq ans d'ancienneté professionnelle. Ce droit au bilan [56] s'inscrit dans le cadre de la loi sur la formation continue de 1971 et il sera complété, en 2002, par un droit à la validation des acquis de l'expérience qui permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme par présentation à un jury d'un dossier de demande de validation.

Selon la loi de 1991², le droit au congé de *bilan de compétences* a pour objectifs de permettre au bénéficiaire « d'analyser ses motivations et intérêts professionnels et personnels ; d'identifier ses compétences et aptitudes professionnelles et personnelles et, le cas échéant, d'évaluer ses connaissances générales ; de déterminer ses possibilités d'évolution professionnelle. »

Le bilan se déroule suivant les trois phases suivantes :

« La *phase préliminaire* doit conduire le bénéficiaire à préciser et à analyser ses besoins » et à l'informer « des méthodes et des techniques qui lui seront proposées ainsi que des principes d'utilisation des conclusions qu'il en tirera ». Ces objectifs sont ceux de *l'entretien préalable* à la suite duquel la personne décide ou non de s'engager dans la démarche de bilan de compétences. Son engagement est formalisé par la signature d'un contrat.

La démarche de bilan débute par une *phase d'investigation* qui doit permettre au bénéficiaire :

- « d'identifier les éléments déclencheurs du processus de changement dans lequel il s'inscrit,
- de mieux appréhender ses valeurs, ses intérêts, ses aspirations ainsi que les facteurs déterminant sa motivation,
- d'évaluer ses connaissances générales et professionnelles, ses savoir-faire et ses aptitudes,
- de repérer les éléments de son expérience transférables aux nouvelles situations professionnelles envisagées,
- de déceler ses ressources et ses potentialités inexploitées. » Les investigations relatives aux aptitudes, aux valeurs et aux intérêts peuvent être conduites à l'aide de tests et de questionnaires [1, 4, 8b] et de divers types d'entretien [2, 4].

La démarche de bilan se termine par une *phase de conclusion* qui est menée sous la forme d'un entretien personnalisé. Le conseiller rédige « un *document de synthèse* rappelant, d'une part, les circonstances dans lesquelles le bilan de compétences s'est déroulé et, d'autre part, les compétences et aptitudes de l'intéressé identifiées au regard des perspectives d'évolution envisagées, le cas échéant les éléments constitutifs de son projet professionnel ou de son projet de formation, ainsi qu'éventuellement les principales étapes prévues pour sa mise en œuvre. » La Loi précise par ailleurs que les résultats du bilan sont la propriété du seul bénéficiaire et que les méthodes utilisées doivent être fiables et le personnel qualifié.

En général, les cinq entretiens prévus dans la démarche de bilan sont séparés les uns des autres par un intervalle de 15 jours. Cette répartition des cinq entretiens sur une durée de deux

² Sa rédaction a été précédée par la mise en place de centres expérimentaux de bilan de compétences et elle s'est appuyée sur des études, parmi lesquelles une étude conduite à l'INETOP / CNAM [4].

mois facilite le déclenchement d'un processus de réflexion. Elle donne le temps au bénéficiaire de conduire des recherches documentaires et des interviews auprès de professionnels. Elle permet enfin le développement, chez le bénéficiaire, d'un processus de maturation.

En 2000, les 921 organismes prestataires de bilans de compétences agréés ont produit 78 788 bilans. Les trois quarts des bilans sont destinés à des demandeurs d'emploi. Le prix moyen d'un bilan est de l'ordre de 669 euros (soit 38 euros de l'heure) pour une durée moyenne de 18 heures [41].

Le passage de la pratique de l'examen d'orientation professionnelle à la pratique du bilan de compétences s'accompagne d'une évolution de la conception du conseil en orientation. A la conception du courant diagnostic-prescription, dans le cadre de laquelle le conseiller expert donne un avis fondé essentiellement sur l'évaluation objective des aptitudes, fait place un courant développemental dans le cadre duquel le conseiller joue plutôt un rôle d'accompagnateur, s'appuyant sur une psychologie du soi (importance accordée aux images de soi du bénéficiaire) et sur une démarche collaborative permettant au bénéficiaire de participer pleinement à la construction de son projet. Mais comment caractériser la psychologie du conseil en orientation professionnelle ?

2. CARACTÉRISTIQUES DE LA PSYCHOLOGIE DU CONSEIL EN ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Dans son usage courant, le mot conseil a, selon le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey, deux sens principaux. Issu (vers 980) du latin *consilium*, le mot conseil est d'abord employé dans la langue juridique pour « endroit où l'on délibère », puis pour « consultation, délibération », il passe dans la langue commune au sens de « dessein mûri et réfléchi » d'où « bon avis, sagesse, prévoyance ». C'est cette acception qui se retrouve dans l'expression « tenir conseil » [35a, 35b]. Plus tard (vers 1600), le mot conseil apparaît avec le sens « d'avis que l'on donne à quelqu'un sur ce qu'il doit faire ». Cette seconde acception, la plus courante actuellement, se retrouve dans l'expression « donner un conseil ». Notons que beaucoup de proverbes et d'auteurs dénie l'utilité des conseils que l'on donne. Ainsi, pour La Rochefoucault (*Maximes*, 502), « on donne des conseils, mais on ne donne point la sagesse d'en profiter. » Cette méfiance assez répandue à l'égard des conseils serait, selon Shaftesbury [46], à lier au fait que « les hommes peuvent supporter un *Maître* de

mathématiques, de musique, ou de n'importe quelle autre science ; mais pas d'*entendement* et de *bon sens*. »

Dans le champ de la psychologie, le mot conseil n'a pas connu, en France, la fortune qu'a connu le mot « *counseling*³ » aux Etats-Unis dans le champ des pratiques psychologiques, de l'enseignement universitaire et de la production de manuels [45 et bibliographie de l'annexe]. Si le *counseling* américain et le *counselling* anglais sont nés au début du XX^e siècle, comme en France, avec la question de l'orientation professionnelle des jeunes puis des adultes, ils ont peu à peu élargi leurs champs d'application et ils englobent actuellement, outre le conseil professionnel, le conseil personnel et différentes formes de thérapie [22, 30, 34], alors qu'en France le conseil en orientation reste centré sur les aspects professionnels et personnels [2, 4, 8a]. Selon Alexandre Lhotellier [35a], l'expression « *tenir conseil* » est à entendre comme une délibération en vue d'agir, démarche impliquant :

- « - la création d'une relation dialogique ;
- la construction méthodique et plurielle du sens d'une situation-problème ;
- un travail sur le temps, c'est à dire une prise en compte du moment et du rythme ;

en vue d'élaborer une décision fondatrice d'une action sensée, responsable et autonomisante. (...) Tenir conseil ne vise pas seulement une intention, un choix à faire ou une décision à prendre, mais aussi, fondamentalement, à *réaliser un acte*. » Cette conception du « tenir conseil » s'applique bien aux objectifs et aux étapes de la pratique du bilan de compétences.

En France, de nombreux professionnels (plus de 30 000) ont une pratique de conseil en orientation [8a] : les conseillers d'orientation-psychologues des centres d'information et d'orientation (CIO), les psychologues de l'association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), les conseillers des centres inter-institutionnels de bilan de compétences (CIBC), des missions locales, des permanences d'accueil pour l'information et l'orientation (PAIO), des agences locales pour l'emploi, de diverses associations, de cabinets privés et d'entreprises [36]... Pourtant, dans les universités françaises, l'enseignement du conseil en orientation reste encore peu développé. En matière de publications, signalons les parutions récentes d'un numéro spécial de la revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* sur « le conseil en orientation » [8a], d'un numéro d'*Études* du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) sur « l'orientation professionnelle des adultes » [1] et de plusieurs manuels [12, 29, 35a].

Les caractéristiques suivantes de la pratique du bilan de compétences permettent de la catégoriser comme une pratique de conseil en orientation professionnelle.

2. 1. LA PRATIQUE DE BILAN DE COMPÉTENCES S'INSCRIT DANS LE CADRE D'UNE ALLIANCE DE TRAVAIL

Sur le plan juridique, l'engagement dans une démarche de bilan s'accompagne de la signature d'un contrat qui précise les objectifs du bilan, les différentes phases de son déroulement ; il stipule enfin que le bénéficiaire est seul propriétaire des résultats de son bilan.

Sur le plan psychologique, la relation de conseil s'appuie sur une *alliance de travail* [30, 38] négociée entre le conseiller et le bénéficiaire et gérée tout au long du bilan. Pour que l'*alliance de travail* puisse fonctionner correctement, il est important que :

- le bénéficiaire et le conseiller partagent et valorisent tous les deux les objectifs fixés au début de la démarche de bilan ;
- le bénéficiaire et le conseiller perçoivent les tâches poursuivies au cours du bilan comme pertinentes et efficaces pour atteindre les objectifs préalablement définis et qu'ils se sentent tous les deux responsables de la réalisation de ces tâches ;
- les relations entre le conseiller et le bénéficiaire soient fondées sur la co-responsabilité ainsi que sur l'acceptation et la confiance mutuelle. Ainsi, par exemple, le choix des tests sera fait en y impliquant le bénéficiaire et les résultats seront présentés dans des termes non techniques et non péjoratifs afin que le bénéficiaire puisse s'approprier facilement ses résultats [6b, 8d].

2. 2. LA PRATIQUE DE BILAN SE FOCALISE SUR LES FORCES DU BÉNÉFICIAIRE EN VUE DE RENFORCER SES IMAGES DE SOI

La pratique de bilan de compétences s'appuie sur les forces du bénéficiaire pour l'aider à développer un projet et à le mettre en œuvre. Si les conseillers s'appuient sur la psychologie du soi, c'est parce que les représentations de ce que les individus pensent, ressentent ou croient à propos d'eux-mêmes ont une influence majeure dans l'*autorégulation* des comportements⁴ [39, 44c]. Le renforcement des sentiments d'efficacité personnelle du

³ Ce mot s'écrit *counseling* en américain et *counselling* en anglais.

⁴ Les études sur l'*auto-régulation* ont connu un grand développement en psychologie cognitive et en psychologie sociocognitive (cf. Boekaerts, Pintrich, & Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation* ; Zimmerman, & Schunk, (2001) *Self-regulated learning and academic achievement*. Ces deux livres sont analysés dans la revue *Contemporary Psychology*, 2003, 48, 1)

bénéficiaire [5], notamment dans le domaine des activités sociales et professionnelles, est donc susceptible de dynamiser ses conduites de projet.

2. 3. LA PRATIQUE DE BILAN PREND EN COMPTE LES INTERACTIONS PERSONNE-ENVIRONNEMENT

Au lieu de se centrer seulement sur la personne (position personnaliste) ou sur l'environnement (position situationniste), la pratique du bilan, à travers ses techniques d'analyse de l'expérience professionnelle et personnelle du bénéficiaire, prend en compte les interactions entre la personne et son environnement. Dans cette perspective interactionniste, au lieu « d'admettre l'existence de traits très généraux, on cherche de plus en plus fréquemment à mettre en évidence des traits relativement à des classes de situation spécifiques » (p. 122) [32a]. Ainsi, par exemple, lors de l'analyse des styles d'apprentissage d'un bénéficiaire, le conseiller cherchera à préciser les types de contextes que le bénéficiaire a ressentis comme favorables lors de ses expériences antérieures.

2. 4. LA PRATIQUE DE BILAN VISE À AIDER LE BÉNÉFICIAIRE À PRENDRE SES DÉCISIONS ET À S'ENGAGER DANS UN PROJET

Le déroulement du bilan de compétences suit les principales étapes d'une démarche d'aide à la décision [51] : faire face au problème (entretien préalable), rechercher les éventualités et évaluer les éventualités (phase d'investigation), retenir une ou deux éventualités pouvant donner lieu à un projet à mettre en œuvre (phase de conclusion). Le conseiller utilise des méthodes d'aide au traitement vigilant de l'information, comme des questionnaires et des méthodes structurées d'entretien, afin de favoriser une exploration méthodique et suffisamment exhaustive des compétences de la personne et des caractéristiques de la profession envisagée [8c]. L'utilisation d'une méthode d'aide à la décision, comme la technique de « feuille de bilan » de Wheeler et Janis [55a, 55b], permet de faire l'inventaire des avantages et des inconvénients attachés à deux options entre lesquelles le bénéficiaire hésite, afin qu'il puisse comparer ces options, choisir un projet et s'y engager.

Comme le souligne Alexandre Lhotellier [35a], « tenir conseil ne vise pas seulement une intention, un choix à faire ou une décision à prendre, mais aussi, fondamentalement, à *réaliser un acte.* »

2. 5. LA PRATIQUE DE BILAN DE COMPÉTENCES N'A PAS D'OBJECTIFS THÉRAPEUTIQUES

En France, on sépare le conseil en orientation et la thérapie [2], ce qui n'est pas le cas dans le *counseling* américain [8a, 30, 34]. La pratique française du conseil en orientation distingue [2] :

- La *zone de la résolution de problème* qui correspond à des cas où l'apport d'information personnalisée est prédominant. Il faut clarifier l'énoncé, délimiter les éléments, élaborer une réponse et les moyens de la réaliser. C'est de l'ordre du savoir quoi faire, du savoir-faire, des conduites à organiser pour atteindre tel but.

- La *zone du conseil* qui concerne la question des rapports de la personne avec le problème qu'elle pose. Dans ce second cas, si une information demandée est donnée, l'essentiel porte alors sur la manière dont le sujet se situe par rapport à cette information. La recherche des éléments de réponse nécessite une clarification des représentations mais aussi des attitudes de la personne par rapport à son projet lui-même. Quelle sorte d'investissement ce projet représente-t-il dans sa démarche et finalement dans la réalisation de soi à travers ce projet ?

Seuls ces deux premiers niveaux relèvent des pratiques de conseil en orientation, la zone de l'intrapsychique et des conflits internes relevant de la thérapie. Dans l'expression « conseil en orientation », Josette Zarka retient que « le terme orientation permet au conseiller de se démarquer du psychothérapeute et que celui de conseil le distingue de l'orienteur. » [57]

Si la pratique de bilan de compétences a pour objectifs la clarification et le renforcement des images de soi du bénéficiaire, ce n'est pas en vue d'objectifs thérapeutiques mais c'est, d'une part, pour dynamiser les projets du bénéficiaire et, d'autre part, parce que la perspective phénoménologique, différentielle, développementale et sociale [12 (ch. 3), 50a, 50b] de l'américain Donald Super (1910-1994) a eu une forte influence en France au cours des années 1980, notamment par l'intermédiaire des méthodes et ouvrages québécois qui ont popularisé une conception éducative en orientation [10, 12, 42]. Le thème du choix professionnel comme réalisation de soi développé par Super s'inscrit bien dans le contexte culturel d'une conception « moderne » de l'identité, dont nous allons décrire quelques facettes.

3. LE CHOIX PROFESSIONNEL : RÉALISATION DE SOI ET IDENTITÉ MODERNE

Charles Taylor [52], philosophe canadien anglophone, a tenté de retracer la genèse de l'identité moderne et il en a examiné diverses facettes. Nous n'en retiendrons ici que trois qui sont fortement liés à la question du choix professionnel : l'affirmation de la vie ordinaire, le lien entre identité et orientation morale, et le sentiment que le sens de la vie peut se comprendre sous la forme d'un récit.

3. 1. L'AFFIRMATION DE LA VIE ORDINAIRE

Selon Taylor [52], *l'affirmation de la vie ordinaire*, c'est-à-dire de la famille et de la vie professionnelle, « caractérise notre politique "bourgeoise" contemporaine si préoccupée de questions de bien-être, et elle est, en même temps, à l'origine de l'idéologie révolutionnaire la plus importante de notre siècle, le marxisme, qui trouve son apothéose dans l'homme-producteur. » Dans le cadre de sa réflexion sur la vocation, prise dans sa connotation laïque actuelle, Judith Schlanger [47] explique l'importance toute particulière donnée au choix professionnel par l'émergence de l'individualisme : « Qui suis-je, que dois-je faire de moi, que dois-je faire de ma vie ? Qu'est-ce que je veux devenir, qu'est-ce que je peux devenir ? (...) Le choix du métier n'a rien de secondaire, ni par rapport à la réalité sociale et économique dans laquelle il s'agit de trouver sa place, ni par rapport au moi, ce moi qui cherche son identité possible à partir de ses goûts et de ses aspirations que son activité réalisera. (...) On n'a pas toujours conçu l'idéal de *l'accomplissement de soi* en termes d'activité et d'énergie (...) On n'a pas toujours pensé que la question "que vais-je faire de moi ?" ne concerne pas seulement quelques âmes d'élite ou quelques personnes situées au sommet de la hiérarchie sociale, mais qu'elle a une portée universelle. (...) Il s'agit de reconnaître son désir d'activité le plus profond et de lui confier sa vie. » (pp. 9-13)

On comprend combien le thème de la réalisation de soi dans l'activité professionnelle, présenté par Super, s'intègre pleinement dans la conception moderne de l'identité.

3. 2. IDENTITÉ ET ESPACE MORAL : LES CONCEPTIONS D'UNE VIE PLEINE

Mais comment mettre à jour ce désir d'activité le plus profond ? Selon Taylor, « savoir qui on est, c'est pouvoir s'orienter dans l'espace moral à l'intérieur duquel se posent les questions

sur (...) ce qui à ses yeux a du sens ou de l'importance et ce qui est futile ou secondaire. (...) Les agents humains existent inévitablement dans un espace de questions morales » [52]. Cela implique donc que la personne s'interroge sur les valeurs qui peuvent guider son engagement. Au cours de l'activité de conseil en orientation, l'idée d'accomplissement de soi à travers l'activité professionnelle conduit le bénéficiaire à réfléchir sur ses valeurs [54a, 54b], ses intérêts [32b]. Le tenir conseil en orientation aborde alors des questions philosophiques. En effet, « ces questions, concernant la manière dont je vais vivre ma vie, touchent au *genre de vie qui vaut la peine d'être vécue*, qui pourra tenir les promesses implicites de mes talents personnels ou satisfaire aux exigences qui incombent à celui qui possède mes dons ; elles touchent encore à *ce qui constitue une vie riche et signifiante*, par opposition à une autre qui ne se préoccuperait que de questions accessoires ou futiles. (...) Pour comprendre notre univers moral, nous devons comprendre (...) quelles idées et quelles images sous-tendent nos conceptions d'une vie pleine » [52]. Apparaît bien ici la dimension éthique et philosophique de la réflexion sur le projet professionnel et le projet de vie.

3. 3. TROUVER LE SENS DE SA VIE AU MOYEN DU RÉCIT

Charles Taylor [52] défend l'idée que la recherche du sens de la vie implique une formulation. « La vie a ou non du sens si elle possède ou non un but. (...) Que cela nous plaise ou non, le problème du sens de la vie est inévitable, soit parce que nous appréhendons de le perdre, soit parce que donner un sens à nos vies est l'objet d'une quête. (...) En tant qu'être qui croît et devient, je ne peux me connaître moi-même que par l'histoire de mes progrès et de mes régressions, de mes réussites et de mes échecs. La connaissance de soi comporte nécessairement une profondeur temporelle, elle inclut le récit. » (pp. 32-75)

Les techniques d'histoire de vie sont utilisées au cours des bilans de compétences [11, 27], non pas, là encore, dans un but thérapeutique, mais afin d'aider le bénéficiaire à réfléchir sur le ou les sens à donner à ses itinéraires (scolaire, professionnel et personnel), réflexion qui n'est pas, là encore, indépendante de questionnements philosophiques.

Abordons un dernier point, celui des effets, sur les identités personnelles et professionnelles, des forts changements socio-économiques que connaissent les sociétés modernes.

3. 4. LES PRESSIONS DES CHANGEMENTS SOCIOÉCONOMIQUES SUR LES IDENTITÉS

Le sociologue Alain Ehrenberg [21] - directeur du groupe de recherche « Psychotropes, Politique, Société » du CNRS - rappelle que « l'épidémiologie nous apprend que la dépression s'est diffusée dans notre société comme une pathologie du changement et non de la misère sociale : elle accompagne les mutations affectant l'ensemble de nos institutions après la Seconde Guerre mondiale. L'abondance l'engendre et non la crise économique. La dépression prend son essor pendant les Trente Glorieuses, dans une période de progrès économique, de bien-être croissant et d'optimisme généralisé. Sa fréquence, son étendue et son incidence sur l'état sanitaire de la population en font un problème de santé publique. (...) Selon l'Association américaine de médecine, qui publie en 1989 une synthèse d'études épidémiologiques à partir d'échantillons représentatifs de la population générale, le risque accru de faire une dépression pour les personnes nées après la Seconde Guerre mondiale serait indiscutable. (...) Or, les personnes nées après 1945 sont celles qui non seulement ont la meilleure santé physique qui n'ait jamais existé dans l'histoire moderne, mais encore ont été élevées dans une période de prospérité inédite. L'urbanisation, la mobilité géographique, et les ruptures affectives qu'elle implique, la croissance de l'anomie, les changements dans les structures familiales, la fragilisation des rôles sexuels traditionnels, etc., augmenteraient la teneur en dépression dans nos sociétés. (...) L'élément le plus constant de ces études épidémiologiques et statistiques reste l'insistance sur les changements sociaux. » (pp. 121-122).

Un autre sociologue, Claude Dubar [19], s'interroge sur les effets des changements socio-économiques sur les identités personnelles et professionnelles : « Chacun devra-t-il changer régulièrement d'activité, de compétence, de réseau ? Que deviendra alors son identité professionnelle, partie plus ou moins centrale de son identité personnelle ? Deviendra-t-elle, pour le plus grand nombre, une histoire imprévisible, incertaine, à remettre sans cesse en chantier ? Sera-t-elle, pour eux, une série indéfinie de crises à surmonter, à gérer ? » (pp. 127-128).

Les pratiques de bilan de compétences peuvent-elles contribuer à aider les bénéficiaires à donner sens à leurs trajectoires professionnelles et personnelles, à surmonter leurs crises identitaires, et à développer des stratégies de projet ? Robert Castel [14] s'est efforcé de préciser à quelles conditions un individu peut ou ne peut pas développer ce type de stratégies de projet. Selon lui, « la maîtrise, la capacité de développer des stratégies passe aussi par la maîtrise du temps. Il ne faut pas être sous l'urgence du besoin. Il faut donc avoir des réserves

qui permettent d'attendre et de négocier, de construire des projets, d'anticiper l'avenir, de prévoir » (pp. 62-69). Si l'on tient compte de ce point de vue, on peut penser que, pour les personnes les plus démunies, des mesures d'insertion directes seraient mieux adaptées qu'un bilan de compétences [15]⁵.

La pratique du conseil en orientation professionnelle amène ainsi le conseiller à se poser des questions qui relèvent des champs philosophiques, politiques, économiques, sociologiques et psychologiques, car ces champs concernent tous la question de l'orientation professionnelle [44b]. Voyons maintenant comment les effets de la démarche de bilan sont subjectivement perçus par les bénéficiaires.

4. EFFETS DU BILAN DE COMPÉTENCES SUR LES IMAGES DE SOI DES BÉNÉFICIAIRES

Deux enquêtes conduites auprès de bénéficiaires de bilan [3, 33] ont porté sur leurs attentes par rapport au bilan de compétences et sur les effets subjectifs de cette démarche de bilan⁶.

4. 1. EFFETS DU BILAN DE COMPÉTENCES

Une première enquête par questionnaires [3] a été effectuée en 1996 par l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) auprès d'un échantillon d'environ 600 bénéficiaires ayant fait leur bilan de compétences en avril 1996 (358 questionnaires ont été retournés et 300 de ces questionnaires retournés ont pu être exploités). Les attentes des salariés relatives aux objectifs de la démarche de bilan de compétences sont les suivantes : une meilleure connaissance de ses compétences (25%), une meilleure connaissance de soi (22%), une orientation ou une conversion (19%), la construction d'un projet professionnel (14%), la construction d'un parcours de formation (12%), une recherche de promotion professionnelle (9%). Si le degré de satisfaction des salariés enquêtés qui ont bénéficié d'un bilan varie de 72% à 97% en ce qui concerne les cinq premiers objectifs, il n'est que de 20% pour le dernier (promotion professionnelle).

Une autre enquête [33], réalisée par questionnaire par le Département Études et Développement de l'Association pour l'emploi des cadres (APEC), a porté sur un échantillon

⁵ Notons toutefois qu'une étude [23] met en évidence des effets positifs du bilan de compétences avec des bénéficiaires chômeurs de longue durée.

⁶ D'autres études ont porté sur les effets du bilan de compétences [6a, 23, 28]

représentatif des 5 800 cadres demandeurs d'emploi qui ont réalisé un bilan de compétences au cours de l'année 2000. Ces bénéficiaires estiment que le bilan leur a permis : d'améliorer la perception de leurs compétences (94 %), de mieux connaître leur personnalité (84 %), d'acquiescer une plus grande confiance en soi (84 %), de valider des pistes professionnelles (78 %), d'améliorer l'efficacité de leur recherche d'emploi (73 %), et enfin de réfléchir à leurs besoins en formation (64 %).

Les effets de la démarche de bilan de compétences, tels qu'ils sont subjectivement perçus par ces cadres, concernent conjointement des aspects personnels (meilleure connaissance de ses compétences, de sa personnalité et acquisition d'une plus grande confiance en soi) et des aspects plus techniques (validation des pistes professionnelles, amélioration de l'efficacité de la recherche d'emploi et réflexion sur ses besoins en formation). Voyons plus précisément quel rôle les images de soi peuvent jouer en matière d'orientation et de projet professionnel.

4. 2. SENTIMENTS D'EFFICACITÉ ET PROJETS D'ORIENTATION

La *théorie sociocognitive* d'Albert Bandura [5] souligne l'importance des croyances relatives à l'efficacité personnelle dans les conduites de projet. Lorsque les personnes ont évalué et intégré différentes formes d'informations à partir de leur expérience passée, leurs jugements d'efficacité affectent en retour directement leurs comportements à travers la mise en jeu et la persistance de l'effort, et indirectement par le choix des activités, c'est à dire le but qu'on essaye d'atteindre. Un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes (aspect objectif) et des croyances d'efficacité (aspect subjectif) pour bien les utiliser. Suite à ses travaux de recherche, Bandura a mis en évidence le fait que les *sentiments d'efficacité personnelle* se développent pour une part importante au cours des expériences individuelles qui ont abouti à une réussite, et au cours des apprentissages par observation.

Les *différences liées au sexe* ont été étudiées sur le plan de l'efficacité perçue en matière d'activités professionnelles. « Les résultats confirment le rôle important de la catégorisation culturelle des activités professionnelles, en termes de sexe, pour le choix professionnel. Les femmes se jugent généralement moins efficaces que les hommes pour les professions scientifiques » (p. 630) [5]. Notons que, dans le cadre de programmes d'orientation scolaire et professionnelle, plusieurs chercheurs américains ont élaboré des méthodes de groupe visant à accroître les sentiments d'efficacité personnelle d'étudiantes pour les activités scientifiques et techniques, et que des résultats positifs ont été obtenus [7]. La question de la division sexuée

de l'orientation professionnelle relève, bien entendu, de la sphère sociopolitique. Des problèmes spécifiques concernent également l'orientation professionnelle des jeunes immigrés [17]. Sur un plan pratique, se pose la question de la langue dans laquelle les épreuves sont présentées. Il existe des épreuves de connaissances et un questionnaire d'intérêts (l'échelle visuelle d'intérêts) [48] en plusieurs langues.

En ce qui concerne la pratique de bilan de compétences, on peut faire l'hypothèse que le travail de recensement et d'analyse d'activités (professionnelles ou de loisirs) réussies par le bénéficiaire devrait contribuer à clarifier ses compétences et à renforcer ses sentiments d'efficacité relatifs à ces domaines d'activités considérées dans leur contexte. Ce renforcement des sentiments d'efficacité devrait, à son tour, avoir pour effet d'encourager le bénéficiaire à élaborer des projets et à les mettre en œuvre.

5. RÔLES DU CONSEILLER AU COURS DU BILAN DE COMPÉTENCES

Dans le cadre de la pratique de bilan de compétences, le conseiller est souvent décrit comme jouant, non pas le rôle d'un expert mais celui d'un accompagnateur. Au cours de la démarche de bilan qui amène le bénéficiaire à réfléchir sur ses images de soi et sur le ou les sens à donner à ses trajectoires personnelles et professionnelles, quel type d'accompagnateur est-il : un accompagnateur technicien, psychologue, éducateur, philosophe, guide spirituel ?

Michel Foucault, qui s'est intéressé aux pratiques du « dire vrai sur soi-même » dans la société grecque antique, nous permet de prendre le recul de l'historien par rapport à cette question. Il a dégagé quatre modalités fondamentales du « dire vrai sur soi » dans ce type de société en s'appuyant sur les travaux de Pierre Hadot [31b] qui nous a livré récemment ses réflexions sur le thème du rapport entre philosophie antique et psychothérapies modernes [31d]. Michel Foucault [25] distingue :

- la modalité de **l'expert**, c'est-à-dire du médecin, du professeur, du technicien « qui détiennent des savoirs et sont capables de les enseigner aux autres. Le technicien est tenu de dire le vrai et de le transmettre aux autres. Lui-même ne saurait rien si quelqu'un, comme lui, ne lui avait enseigné auparavant. »

- celle du **parrhésiaste**, c'est-à-dire du franc-parler ou du parler sans détour, qui, lui, « parle pour lui-même, en son propre nom. Il ne dit pas l'avenir, ne lève pas le voile sur le futur. Il parle sur ce qui est (ce que l'aveuglement humain ne peut voir quand il s'agit de voir ce que je suis). Il ne parle pas par énigme, il parle sans déguisement rhétorique. Il ne laisse rien à

interpréter. Il laisse à celui auquel il s'adresse la tâche de prendre en compte ce qu'il lui dit, ce qui demande, chez celui qui écoute, le courage moral de la prise en compte de la vérité. »

- celle du **sage** qui « parle en son nom, même si cette sagesse peut être tenue de Dieu ou d'une tradition philosophique. Il n'est pas seulement un porte-voix comme le prophète. Manifestant son mode d'être sage dans son discours sage, il est plus proche du parrhésiaste. Toutefois, le sage n'est pas contraint de parler, de dispenser, d'enseigner sa sagesse. S'il parle, c'est sollicité par quelqu'un. Dans ce cas, ses réponses peuvent être énigmatiques. La sagesse dit ce qui est (le prophète dit ce qui sera) non dans la forme d'un conseil lié à une conjecture particulière mais d'un discours à caractère général. »

- celle du **prophète** qui « est en posture de médiation. Il parle pour une autre voix. Il transmet la parole de Dieu et profère un discours qui n'est pas le sien. Il est aussi un intermédiaire entre le présent et le futur. Il dévoile, il montre mais, d'un autre côté, sa parole reste à interpréter. » Ces métaphores relatives aux pratiques du « dire vrai sur soi », envisagées dans le cadre de la philosophie antique, peuvent-elles nous aider à nous questionner sur les pratiques actuelles du « tenir conseil » dans le cadre de la démarche de bilan de compétences ? On peut défendre l'idée que le conseiller bilan qui « tient conseil » est amené à s'appuyer à la fois sur des connaissances techniques, sur des conceptions éthiques et philosophiques, et parfois également sur sa propre conviction afin d'aider le bénéficiaire à prendre une décision et à agir.

Le thème de l'indécision [18, 24] et de l'aide à la décision [8c, 40] permet d'illustrer la posture du conseiller *technicien*. Le conseiller peut proposer, nous l'avons vu, une méthode de feuille de « bilan-inventaire » [55a, 55b] à un bénéficiaire afin de l'aider à examiner soigneusement les éléments positifs et les éléments négatifs liés à deux éventualités entre lesquelles il hésite, en vue d'éclairer son choix. Dans cet exemple précis, le conseiller *philosophe* ne se cacherait-il pas derrière le conseiller technicien ? On peut en effet penser que l'utilisation d'une telle méthode aurait été approuvée par Marc Aurèle, qui insiste tout particulièrement sur le sérieux de l'action, et qui énonce les préceptes suivants dans ses *Pensées* [31a] : « Premièrement : rien au hasard, rien qui ne se rapporte à une fin. En second lieu, ne rapporter ses actions à rien d'autre qu'à une fin qui serve la communauté humaine » (XII, 20). « L'âme humaine se déshonore elle-même au plus haut point [...] lorsqu'elle ne dirige pas son action et impulsion vers un but, mais que, quoi qu'elle fasse, elle le fait inconsidérément et sans réflexion, alors que la moindre de nos actions doit être accomplie en

la rapportant à la fin... » (XII, 24, 1) (pp. 201-202). On peut donc imaginer un conseiller s'inspirant, au cours de sa pratique de bilan, de la philosophie stoïcienne de Marc Aurèle, dont les règles de pensée et d'action invitent à "vivre en pleine conscience, en pleine lucidité, donner toute son intensité à chacun de ses instants et un sens à sa vie tout entière. » [31a].

Le conseiller peut également être amené à dire sans détour (posture du franc-parler du *parrhésiaste antique*) à un bénéficiaire que, par exemple, il ne ressent pas que son projet professionnel est en adéquation avec certaines de ses caractéristiques personnelles. Pour Josette Zarka [57], c'est une intervention de type confrontatif. Egan [20] pense que la confrontation est utile dans les cas où le client n'a pas conscience de comportements ou de sentiments liés à ses problèmes, a une interprétation ou une compréhension incomplète de ses expériences ou de ses sentiments, n'a pas conscience des contradictions de son existence, ou enfin méconnaît les conséquences de son comportement. Selon ces deux auteurs, une relation empathique est susceptible de renforcer l'impact de toute confrontation, mais c'est toujours une intervention délicate.

En ce qui concerne la *posture prophétique*, elle est revendiquée par certains conseillers, comme Thorne [53], mais ils exercent leur activité dans le cadre du conseil (*counselling*) pastoral. Ces conseillers, formés en théologie et en conseil, ont pour objectif de guérir, de soutenir, et de guider les personnes ayant des difficultés psychologiques. Dans le cadre d'un bilan de compétences, le choix professionnel d'un bénéficiaire peut parfois être orienté par des valeurs (engagement dans l'aide humanitaire) ou des préceptes ("Tu honoreras ton père et ta mère") qui sont liés à un engagement religieux. Évidemment, dans la réalité, ces types purs de postures se combinent entre eux selon différentes configurations. D'une façon générale, le choix d'une profession - nous l'avons vu - pose des questions du type : « que vais-je faire de ma vie ? ». Elle place donc nécessairement le bénéficiaire d'un bilan de compétences face à des choix éthiques et philosophiques. La pratique du « tenir conseil », notamment dans sa fonction d'aide à la décision, relève pour une part de la *psychologie philosophique*. « Pour Paul Ricoeur, il y a une psychologie philosophique qui n'est pas de l'ordre de la connaissance qui, elle, est scientifique, mais de l'ordre d'une pensée soit déductive, soit réflexive. Elle se pose sur l'homme trois questions : "Que puis-je savoir ? ", "Que puis-je faire ? " - ici, elle cherche à établir ou à justifier une éthique - et enfin "Que puis-je espérer ? ", question à laquelle ne peut répondre qu'une prospective où prédomine la recherche du sens de notre vie. » (p. 335) [26]

En fait, les conseillers pratiquant le bilan de compétences ne sont jamais seulement de purs techniciens car ils choisissent leurs techniques en fonction d'une déontologie professionnelle

et de finalités philosophiques implicites ou explicites. Le code de déontologie des psychologues [16] fournit aux praticiens du bilan de compétences et du conseil en orientation - qu'ils soient ou non psychologues - un ensemble de recommandations à suivre, même si ce code n'a pas valeur juridique [37]. Quant à la réflexion éthique [9] et philosophique, elle relève d'un travail d'explicitation individuel et collectif qui concerne l'ensemble des conseillers en orientation.

CONCLUSION

La démarche de bilan de compétences s'inscrit dans des contextes socio-économiques, législatifs et culturels d'individualisation. Avec le développement d'une conception « moderne » de l'identité, les choix de carrière des bénéficiaires d'un bilan peuvent être liés à une recherche de réalisation de soi. On comprend alors l'importance des cadres juridique, déontologique et éthique dans une démarche de bilan qui vise à clarifier et à renforcer les images de soi des bénéficiaires en vue de dynamiser l'élaboration et la réalisation de leur projet. Les résultats d'évaluations des effets du bilan tendent à montrer que cette pratique aide bien les bénéficiaires à clarifier et à renforcer certaines images de soi et à développer des projets professionnels. Les bénéficiaires, s'ils ne se trouvent pas dans des situations trop précaires, peuvent ainsi mieux gérer leurs situations de transition professionnelle, toujours marquées par l'incertitude. Pour tenir conseil, le conseiller bilan s'appuie à la fois sur des savoirs techniques, sur des manières d'être personnelles, ainsi que sur des postures liées à des principes déontologiques, éthiques et philosophiques. Quelles sont les postures les plus courantes des conseillers ? Certains d'entre eux s'appuient-ils sur des techniques qui s'apparentent aux « exercices spirituels » de l'Antiquité décrits par Pierre Hadot [31c] ? Seul un travail d'analyse des pratiques de conseil, conduit en collaboration avec des conseillers qui accompagnent des bilans de compétences, pourrait apporter des réponses à ces questions.

RÉFÉRENCES

1. Afpa, CentreInffo, Cnam (dir.). *L'orientation professionnelle des adultes*. Marseille : Céreq, 187-193.
2. Angeville H., Bellenger J. 1989. Quelques courants de la pratique du conseil. *In* numéroSpécial : L'entretien en orientation. *Bulletin de l'ACOF* : 14-41.
3. Aubin C., Salzberg L., Sarazin G., Villain D. 1997. *Evaluation de la mise en œuvre du droit des salariés au bilan de compétences*. Paris : Rapport n° 97-059 de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS).

4. Aubret J., Aubret F., Damiani C. 1990. *Les bilans personnels et professionnels*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
5. Bandura A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- 6a. Bernaud J.-L. 1998. Les modérateurs des effets du bilan de compétences : une approche individuelle et situationnelle. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4 : 295-299.
- 6b. Bernaud J.-L., Vrignaud P. 1996. Restitution de questionnaires d'intérêts et conseil de carrière : une revue des méthodes et de leurs effets. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 46 : 109-120.
7. Bigeon C., Blanchard S., Marro C., Vouillot F. (2002). Sentiments d'efficacité personnelle : obstacles ou leviers pour l'orientation des filles et des garçons ? *Actes sur CD-ROM du 50^{ème} Congrès de l'AIOSP « L'orientation, contraintes et liberté »*. Paris, sept. 2001.
- 8a. Blanchard S. 2000 (dir.). Numéro spécial : Le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1.
- 8b. Blanchard S. 1999. Les outils de l'orientation professionnelle des adultes. In Afpa, CentreInffo, Cnam (dir.). *L'orientation professionnelle des adultes. Contributions de la recherche, états des pratiques, étude bibliographique*. Marseille : CERREQ : 187-193.
- 8c. Blanchard S. 2002. Quelques apports des théories de la décision au conseil en orientation. *Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines, numéro spécial « prises de décision et orientation »* : 11-39.
- 8d. Blanchard S., Sontag J.-C., Leskow S. 1999. L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2 : 275-297.
9. Bourguignon, O. (2003). *Questions éthiques en psychologie*. Liège : Mardaga.
10. Boursier S. 1989. *L'Orientation éducative des adultes*. Paris : Ed. Entente.
11. Brott P. 2001. The storied approach : a postmodern perspective for career counseling. *The Career Development Quarterly*, 49 : 304-313.
12. Bujold C., Gingras M. 2000. *Choix professionnel et développement de carrière : théorie et recherche* (2^{ème} ed.). Boucherville, Québec : G. Morin.
13. Caroff A. 1987. *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Paris : EAP.
14. Castel R., Haroche C. 2001. *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.
15. Castra D. 1996. Un point de vue socio-cognitif sur les pratiques de bilan. *Carriérologie*, vol. 6, 2 : 37-44.
16. Code de déontologie des psychologues (1997). *Pratiques Psychologiques*, 3, 71-80.
17. Deen, N. 2002. Les jeunes nouveaux immigrés dans les sociétés européennes : implications pour l'éducation et le conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, 2, 163-178.
18. Dosnon O. 1996. L'indécision face aux choix scolaires et professionnels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 1 : 129-168.
19. Dubar C. 2000. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
20. Egan G. 1992. *Communication dans la relation d'aide*. Laval, Québec : Editions Etudes Vivantes.
21. Ehrenberg A. 1998. *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : O. Jacob.
22. Feltham C. 1995. *What is counselling ?* London : Sage.
23. Ferrieux D., Carayon D. 1998. Evaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en termes d'employabilité et de réinsertion des chômeurs de longue durée. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4 : 251-259.

24. Forner Y. 2001. L'indécision face au choix scolaire et professionnel. *Cahiers de la MRSH*, n° Spécial « Prise de décision en orientation », juin : 41-54.
25. Foucault M. 1984. *Etude du franc-parler, de la parrhésia, comme modalité du dire vrai*. Cours au Collège de France, 1^{er} février 1984.
26. Fraisse P. 1985. Il y a trois psychologies. In Noizet G., Bélanger D., Bresson F. (dir.). *La communication*. Paris : PUF, 331-343.
27. Francequin G. 1995. Histoire de vie et pratique de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24 : 301-326.
28. Gaudron J.-P., Bernaud J.-L., Lemoine, C. 2001. Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 4 : 485-510.
29. Guichard J., Huteau M. 2001. *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
30. Gysbers N.C., Heppner M.J., Johnston, J.A. 2000. Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1 : 91-115.
- 31a. Hadot P. 1997. *La citadelle intérieure. Introduction aux Pensées de Marc Aurèle*. Paris : Fayard.
- 31b. Hadot P. 2001. *La philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel.
- 31c. Hadot P. 2002. *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris : Albin Michel.
- 31d. Hadot P. 2003. Philosophie antique et psychothérapies modernes. *PSN, Psychiatrie, Sciences Humaines, Neurosciences, Vol. 1*, 3, 8-12.
- 32a. Huteau M. 1995. *Manuel de psychologie différentielle*. Paris : Dunod.
- 32b. Huteau M. 2001. L'évaluation des intérêts professionnels. *Psychologie Française*, 46, 3 : 259-266.
- 32c. Huteau M. 2002. *Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième République. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*. Paris : L'Harmattan.
33. Laplante J.-C., Motel P., Dalmard S., Gauthier S. 2001. *Bilan de compétences 2000 : L'appréciation des cadres*. Paris : ANPE/APEC.
34. Lecomte C., Guillon V. 2000. Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1 : 117-140.
- 35a. Lhotellier A. 2001. *Tenir conseil*. Paris : Seli Arslan.
- 35b. Lhotellier A. 2000. L'acte de tenir conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1 : 27-50.
36. Loss I., Parlier M. (dir.) 1996. Mobilité et orientation professionnelles dans les organisations. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, numéro spécial.
37. Lyon-Caen G. 2000. La profession de psychologue. *Bulletin de Psychologie*, Numéro Spécial « Éthique et déontologie », tome 53 (1), 445 : 97-100.
38. Meara N., Patton M. 1994. Contribution of the working alliance in the practice of career counseling. *The Career Development Quarterly*, 43 : 161-177.
39. Monteil J.-M., Martinot M. 1991. Le soi et ses propriétés : analyse critique. *Psychologie Française*, 36, 1 : 55-66.
40. Peavy R.V. 1984. *Le counselling des adultes en vue de la prise de décision*. Montréal : Institut de Recherches Psychologiques.
41. Pelage A. 2002. Les bilans de compétences en 2000 : plus souvent à l'initiative du salarié. *Premières informations et premières synthèses*, 26.2. Ministère Emploi : DARES.
42. Pelletier D., Bujold R. 1984. *Pour une approche éducative en orientation*. Québec : G. Morin.
43. Prost A. 1996. Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie Sociale*, 5 : 11-24.
- 44a. Reuchlin M. 1971. Rôle et responsabilités propres du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. *BINOP*, 27 : 3-20.

- 44b. Reuchlin M. 1971. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF.
- 44c. Reuchlin M. 1990. *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: PUF.
45. Savickas M.L., Walsh W.B. (eds.) 1996. *Handbook of career counseling*. Palo Alto, CA : Davies-Black Publishing.
46. Shaftesbury A. 1710/1993. *Exercices*. Paris : Aubier.
47. Schlanger J. 1998. *La vocation*, Paris : Le Seuil.
48. Sontag, J.-C. 2002. *L'Épreuve Visuelle d'Intérêts (E. V. I.). Manuel d'application*. Paris : E. C. P. A.
49. Sullerot E. 1996. L'orientation professionnelle des adultes : l'expérience de *Retravailler*. *Spirale*, 18 : 9-26.
- 50a. Super D.E. 1983. The history and development of vocational psychology : a personal perspective. In Walsh W.B., Osipow S.H. (eds.), *Handbook of vocational psychology (vol.1)*. Hillsdale, NJ : Erlbaum : 5-37
- 50b. Super, D E. 1990. A life-span, life-space approach to career development. In Brown D., Brooks L. (eds.), *Career choice and development. Applying contemporaries theories to practice (2nd ed.)*. San Francisco, CA : Jossey-Bass : 197-261.
51. Taïeb D., Blanchard S. (1997). Le bilan de compétences : une démarche d'aide à la décision de carrière. *Connexions*, 70 : 79-93.
52. Taylor C. 1998. *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Le Seuil.
53. Thorne B. 2001. The prophetic nature of pastoral counseling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29 : 435-445.
- 54a. Wach M 2001. Valeurs de base de la personne et dimensions professionnelles. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-Série : 474-480.
- 54b. Wach, M., Hammer, B. 2003. *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. Paris : L'Harmattan ;
- 55a. Wheeler D.D. 1991. Metaphors for effective thinking. In Baron J., Brown R.V. (eds.), *Teaching decision making to adolescents*. Hillsdale, NJ : L.E.A. : 309-327.
- 55b. Wheeler D., Janis L. 1980. *A practical guide for making decisions*. New York : The Free Press.
56. Willems J.-P. 1991. Quand l'orientation devient un droit. *L'Orientation Scolaire Professionnelle*, 20, 4 : 415-423.
57. Zarka J. 2000. Conseils et limites. Limites du conseil, au-delà des limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29 : 141-169.

ANNEXE 1

QUELQUES NOTIONS SUR LE COUNSEL(L)ING AUX ETATS-UNIS ET EN GRANDE-BRETAGNE

Quelques définitions du « counseling »

Fretz (1984) donne du « *counseling* » la définition suivante : « La psychologie du conseil est une spécialité qui a pour objectif d'aider les personnes à améliorer leur bien-être psychologique, à résoudre des crises, et à accroître leur capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions... Les conseillers conduisent des recherches, mettent en œuvre des interventions, et évaluent des services dans le but de stimuler le développement des personnes et des groupes et de prévenir et de remédier aux problèmes développementaux, éducatifs, sociaux et/ou vocationnels. » (Fretz, 1984, p. 38)].

Selon Harmon (1989, p. 528), l'expertise en matière de techniques d'évaluation est une des compétences qui permet de distinguer les psychologues du counseling, d'une part, des travailleurs sociaux et, d'autre part, des psychiatres.

Selon C. Hill (1993, p. 252), on peut donner une bonne définition du conseil psychologique en décrivant ses trois principaux objectifs et ses cinq caractéristiques majeures.

« Les principaux objectifs sont :

- 1) La remédiation (aide à la résolution des problèmes) ;
- 2) La prévention (anticiper, prévenir et devancer les difficultés futures) ;
- 3) L'éducation et le développement (découvrir et développer les potentialités).

Quant aux caractéristiques majeures de l'activité de conseil, elles sont les suivantes :

- 1) Une centration sur les personnes normales plutôt que sur les personnes gravement perturbées ;
- 2) Une focalisation sur les atouts, les forces, et les aspects positifs de l'état mental de la personne, quel que soit le degré du trouble ;
- 3) Un accent sur des interventions relativement brèves ;
- 4) Une prise en compte des interactions personne-environnement plutôt qu'une centration exclusive soit sur la personne soit sur l'environnement ;
- 5) Un accent sur les processus de développement dans les domaines de l'éducation et de la carrière. »

Le « *counseling* » professionnel aux Etats-Unis

C'est l'orientation professionnelle (*vocational guidance*) qui a été la source du *counseling* en tant que profession aux Etats-Unis. C'est probablement Frank Parsons qui a créé, en 1908 à Boston, le premier centre dans lequel on s'occupait de l'orientation professionnelle de jeunes gens (Feltham, 1995, p. 67). Dans son ouvrage paru en 1909, « Choisir une profession » (*Choose a vocation*), Parsons voit trois facteurs dans le bon choix d'une profession : une claire compréhension de soi, une connaissance des exigences de différentes professions et des perspectives qu'elles offrent, et un raisonnement juste pour mettre en relation ces deux groupes de faits (Nathan & Hill, 1992, p. 2). Blustein (2001, p. 173) souligne le fait que, pour Parsons, l'orientation professionnelle s'intégrait dans un programme qui visait améliorer les possibilités d'action des pauvres et des individus de la classe ouvrière. Il essaya aussi d'aider les immigrants et les autres groupes marginalisés à obtenir une place satisfaisante sur le marché du travail.

Le champ du conseil en orientation professionnelle a été marqué par plusieurs évolutions :

- D'une part, après la deuxième guerre mondiale, selon Blustein (2001), l'accent aurait plutôt été mis sur l'orientation professionnelle des étudiants et des adultes des classes moyennes, ce qui a conduit à la construction de modèles où les individus étaient considérés comme ayant une forte marge de liberté dans leur vie.

- D'autre part, l'intérêt des conseillers s'est peu à peu élargi au cours des années au conseil personnel et à différents courants de thérapies, marqués notamment par des auteurs comme Rollo May et Carl Rogers. L'attention aux seules questions de l'orientation professionnelle a diminué, la personne étant considérée dans sa globalité (Gysbers, 2000). Toutefois, actuellement, la question des aspects liés à la vie professionnelle paraît revenir en force dans le conseil personnel et la thérapie parce qu'on redécouvre l'impact très important de la vie professionnelle sur la santé mentale. Il apparaît clairement que « les aspects professionnels sont des aspects essentiels et des facteurs contextuels de la vie des personnes. » (Robitschek & DeBell, 2002, p. 802).

Cette dernière remarque est à rapprocher d'analyses d'équipes de chercheurs français, notamment de la notion de « système des activités » présentée par Curie [Faire face au chômage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, 4, 295-303]. La problématique du système des activités repose sur une triple négation et une double affirmation.

La triple négation concerne les points suivants :

- 1) Il n'est pas possible d'analyser de façon tout à fait séparée les conduites des individus dans leurs différents domaines de vie. Ainsi, la perte d'emploi ne produit pas seulement des effets dans le domaine professionnel mais aussi dans le domaine extra-professionnel ;
- 2) Les ressources et les contraintes produites par la vie de travail ou par le chômage n'existent que par rapport aux modalités de fonctionnement - buts, moyens, projets, activités - des autres domaines de la vie de l'individu. Réciproquement, ces domaines d'existence produisent eux aussi des ressources et des contraintes qui peuvent faciliter ou gêner la vie professionnelle.
- 3) Cette conception s'oppose à une conception « holiste » (c'est-à-dire globale de l'individu) selon laquelle les réactions des personnes seraient semblables dans des situations très différentes : il y aurait des personnes qui ont confiance en et d'autres qui n'ont pas confiance, des « internes » et des « externes », des coopératifs et des compétitifs... On défend ici une conception interactive personne/situation, une personne pouvant être anxieuse dans un certain type de situation et non anxieuse dans un autre type de situation. [Cette conception s'accorde bien avec une des caractéristiques de la psychologie du conseil qui ne se centre ni sur le seul individu, ni sur le seul milieu mais sur l'interaction entre l'individu et le milieu.]

La double affirmation concerne les deux aspects suivants :

- 1) Il existe une autonomie relative des sous-systèmes d'activités des individus (domaines de vie professionnelle, familial, de sociabilité, de loisir...). Cette autonomie relative permet des ajustements locaux.
- 2) Il existe aussi entre ces sous-systèmes une interdépendance relative que réalisent trois types de processus :
 - a) Les individus ayant des ressources limitées, les ressources consacrées à une activité ne sont plus disponibles pour une autre. La bonne question n'est donc pas « que faites-vous ? » mais « entre quelles activités partagez-vous votre temps ? ».
 - b) L'interdépendance relative entre sous-systèmes est produite en deuxième lieu par les échanges de ressources et de contraintes qui résultent du fonctionnement de chacun des sous-systèmes. Ainsi, un salaire permet-il de faire fonctionner d'autres sous-systèmes et un savoir acquis dans un sous-système peut-il être utilisé dans un autre sous-système et en faciliter ou en gêner le fonctionnement.
 - c) L'interdépendance relative des sous-systèmes s'exerce non seulement à travers des *moyens d'agir* mais aussi à travers des *raisons d'agir*. Ainsi, le but d'un travailleur n'est pas

seulement de réaliser une pièce aux cotes (...) Il peut être aussi d'obtenir des ressources, de permettre à une personne de montrer ce qu'elle sait faire, de nouer des relations, de dépenser ses forces, de penser à autre chose, etc. Or, tous ces buts ne prennent sens que par rapport à des buts qui existent dans d'autres sous-systèmes (l'effort professionnel ne vaut que pour autre chose que lui-même).

Ce que la privation d'emploi bouleverse peu ou prou, c'est un mode d'organisation d'échanges entre sous-systèmes. Si la recherche d'emploi est « un travail à plein temps », ce temps et cette énergie restent vides de sens aussi longtemps que les autres sous-systèmes ne sont pas restructurés.

Le « *counselling* » professionnel en Grande-Bretagne

En ce qui concerne la Grande-Bretagne, Hans Hoxter (1912-2002) - qui a émigré d'Allemagne à la suite de la montée du nazisme, et qui a été naturalisé anglais - a fondé en 1950 l'Association Internationale pour la Guidance Educative et Professionnelle (*International Association of Educational and Vocational Guidance*) qui est devenue par la suite La Table Ronde pour les Progrès du Counselling (*International Round Table for the Advancement of Counselling*, IRTAC), organisme reconnu par les Nations Unies pour les questions du counselling. Influencé à la fois par la psychanalyse et le courant du counseling américain, Hoxter a contribué à l'établissement de liens entre les conseillers américains et les universités de Grande-Bretagne en encourageant des professeurs américains à venir enseigner en Angleterre en tant que « Fullbright fellows » au cours des années 1960. De ce fait, le *counselling* britannique a subi de très fortes influences américaines (Feltham, 1995).

Ouvrages et publications sur le conseil en orientation professionnelle

Le « *counseling* » professionnel (*vocational and career counseling*) fait aujourd'hui l'objet d'un grand nombre de travaux conduits et publiés, en grande majorité aux Etats-Unis, dans des revues comme *International Journal for the Advancement of Counseling*, *British Journal of Guidance & Counselling*, *Journal of Career Assessment*, *Journal of Counseling Psychology*, *Journal of Vocational Behavior*, *The Career Development Quarterly*, *The Counseling Psychologist*, et dans de nombreux ouvrages américains (par exemple, parmi les plus récents, Brown & Lent, 2000 ; Brown & Lent, 2005 ; Savickas & Walsh, 1996 ; Isaacson & Brown, 2000 ; Leong & Barak, 2001) et anglais (Feltham, 1995 ; Nathan & Hill, 1992 ; Kidd, 1996 ; Woolfe & Dryden, 1996).

Bibliographie sur le « counseling »

- Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology : toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 171-182.
- Brown, D., & Brooks, L. (1996). *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- *Brown, S. D., & Lent, R. W. (2000). *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Brown, D., & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44, 354-366.
- *Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.) (2005). *Career development and counseling*. New York : Wiley.
- Feltham, C. (1995). *What is counselling ?* London : Sage.
- Fretz, B. R. (1984). Perspective and definition. In J. M. Whiteley, N. Kagan, L. W. Harmon, B. R., Fretz, & M. F. Tanney (Eds.), *The coming decade in counseling psychology*. Monterey, CA : Brooks & Cole.
- Guerrero, J. M., & Allen, R. G. (1998). *Key questions in career counseling. Techniques to deliver effective career counseling services*. Mahwah, NJ : LEA.
- *Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (1998). *Career counseling. Process, issues, and techniques*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Harmon, L. W. (1989). Counseling. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 527-543). New York : Macmillan Publishing Company.
- Hill, C (1993). Editorial. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 2, 252-256.
- *Isaacson, L.E., & Brown, D. (2000). *Career information, career counseling, and career development* (7th ed.). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.
- Kidd, J. M., 1996, Career development work with individuals in R. Woolfe & W. Dryden (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 460-484). London : Sage
- Lecomte C., Guillon V. (2000). Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1 : 117-140.
- Leong, F.T.L., & Barak, A. (2001). *Contemporary models in vocational psychology. A volume in honor of Samuel H. Osipow*. Mahwah, NJ : LEA.
- Leong, F.T.L., & Blustein, D.L. (2000). Toward a global vision of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, vol. 28, 1, 5-9.
- McDaniels, C., & Gysbers, N.C. (1992). *Counseling for career development*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Meara, N. M., & Patton, M. J. (1994). Contributions of the working alliance in the practice of career counselling. *The Career Development Quarterly*, 43, 1, 161-177.
- Nathan, R., & Hill, L. (1992). *Career counselling*. London : Sage.
- Kidd, J. M., 1996, Career development work with individuals in R. Woolfe & W. Dryden (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 460-484). London : Sage
- Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Robitschek, C., & DeBell, C. (2002). The reintegration of vocational psychology and counseling psychology : training issues for a paradigm shift. *The Counseling Psychologist*, 30, 6, 801-814.
- Rogers, C. R. (2001). *L'approche centrée sur la personne. Anthologie de textes présentés par H. Kirschenbaum et V. Land Henderson* (H.-G. Richon, Trad.). Lausanne : Ed. Randin. (Edition originale, 1989).
- Savickas M.L., Walsh W.B. (eds.) (1996). *Handbook of career counseling*. Palo Alto, CA : Davies-Black Publishing.

- Schlossberg, N.K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transitions. Linking practice with theory*. New York : Springer.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Sharf, R.S. (1997). *Applying career development theory to counseling*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- Walsh, W. B., & Betz, N. E. (1995). *Tests and assessment* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- *Watkins, C.E., Jr., & Campbell, V.L. (2000). *Testing and assessment in counseling practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ : LEA.
- Watts, A. G. (1996). Socio-political ideologies in guidance. In A. G. Watts, B. Law, J.Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice* (pp. 351-365). London : Routledge.
- Wheeler, D. D., & Janis, L. (1980). *A practical guide for decision making*. New York : The Free Press.
- Woolfe, R., & Dryden, W. (1998). *Handbook of counselling psychology*. London : Sage.

Quelques références en français sur le conseil de carrière

Le manuel de Bujold & Gingras (2000) présente les principales théories du choix professionnel à travers les thèmes suivants : *la personnalité et le choix professionnel* (Holland, les concepts psychanalytiques), *les approches développementales* (théorie phénoménologique, différentielle, développementale et sociale de Super ; quelques conceptions cognitives-développementales, le développement de carrière à l'âge adulte), *les facteurs socioéconomiques, technologiques et culturels* (le milieu et ses multiples influences, la femme et la carrière, le développement de carrière dans les organisations, les minorités et les carrières), *l'approche traits-facteurs* (l'approche traits-facteurs et le comportement vocationnel, la théorie de l'adaptation au travail et du counseling pour la correspondance personne-environnement), *la prise de décision et l'apprentissage social* (la prise de décision dans le développement de carrière, la théorie de l'apprentissage relative au choix et au counseling de carrière), *les nouvelles approches et perspectives* (les théories en émergence).

Le numéro 73 d'*Etudes* du CEREQ, dirigé par Dugué *et al.*, (1999) est une introduction bibliographique très complète au thème de *l'orientation professionnelle des adultes*.

Le manuel de Guichard & Huteau (2001) aborde les thèmes suivants : les cadres idéologiques généraux, les contextes, les finalités et objectifs des pratiques en orientation, les différences individuelles en orientation, la construction et le développement des identités personnelles et professionnelles (Krumboltz, Bourdieu, Dumora, Erickson, Gottfredson, Super), contextes et transitions (Bill Law, Vondracek, Dubar, Schlossberg), les pratiques d'aide à l'orientation (l'entretien de conseil, les bilans d'orientation, l'éducation à l'orientation, les nouvelles technologies, l'évaluation des effets des pratiques d'orientation, éthique et déontologie).

Le numéro Hors-Série de *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, dirigé par J. Guichard, V. Guillon & V. Lowitt (2001), présente les *Actes du colloque international « Eduquer en orientation : enjeux et perspectives »*, INETOP/CNAM, Paris, 24-26 mai 2000, 606 p.

Le numéro Hors-Série de *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, dirigé par B. Desclaux & R. Guerrier (2005), présente les *Actes du colloque international « Orientation, passé, présent, avenir »*, INETOP/CNAM, Paris, 19-20 décembre 2003, 673 p.

Le livre de Lhotellier (2001) présente une conception du *tenir conseil* au sens d'une délibération en vue d'un agir sensé, c'est-à-dire raisonnable et sage.

Le livre de Vandenplas-Holper (1998) présente une revue de travaux sur *le développement de l'adulte* jusqu'à la vieillesse.

Le livre de Aubret & Blanchard [(2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris : Dunod] présente les outils et les méthodes du bilan : tests et questionnaires psychométriques, entretiens, outils d'analyse des acquis et des compétences, évaluation des compétences sociales en groupe, mémorisation des acquis et des compétences par la pratique des *portfolios*.

Le livre de Vrignaud & Bernaud [(2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Bruxelles : Mardaga] fait le point sur les théories et les pratiques actuelles relatives aux intérêts et aux valeurs.

Différentes thématiques liées à l'orientation professionnelle des adultes

Les questions des *identités sexuées* et *du travail et du genre* sont abordées par : Barrère-Maurisson, 1998, 2003 ; Duru-Bellat, 1999 ; Garner *et al.*, 2004 ; Le Manner-Idrissi, 1997 ; Maruani, 1998, 2000 ; Okba, 2004 ; Vouillot, 2002 ; Vouillot *et al.*, 2004.

Dans la mesure où le projet professionnel est lié à un projet de vie, plusieurs ouvrages abordent des questions relatives à l'identité qui se rattachent à des plans historique, philosophique (sens de la vie), social et politique : Aubert, 2004 ; Bajoit, 2003 ; Bajoit & Belin, 1997 ; Castel, 1995 ; Castel & Haroche, 2001 ; Dubar, 2000 ; Coquelle, 2002 ; Ehrenberg, 1998 ; Hadot, 2001 ; Honneth, 2000 ; Jonas, 2003 ; Osty, 2003 ; Paugam, 2000 ; Ricoeur, 2004 ; Schlanger, 1998 ; Taylor, 1998.

Les changements qui affectent le monde du travail et les statuts des salariés, notamment celui des jeunes (précarisation), et qui accroissent l'incertitude sont abordés par : Castel, 1995 ; Degenne & Lebeaux, 2002 ; Halpern, 2006 ; Palmade, 2003 ; Paugam, 2000.

Sur les thèmes de la pauvreté, du chômage et des difficultés de l'insertion sociale et professionnelle, voir : Charlot, Glasman, 1999 ; Demazière, 1995, 1999, 2003 ; Fassin, 2004 ; Freyssinet, 2004 ; Maurin, 2004 ; Paugam, 2000, 2005.

Angeville, H., & Bellenger, J. (1989). Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 2, 111-125.

Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Erès. [En quoi l'individu contemporain diffère-t-il de ses prédécesseurs ? Assiste-t-on à une métamorphose de l'identité contemporaine, voire à une mutation anthropologique ?]

Aubret, J. (1991). Rédiger un portefeuille de compétences : se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 1, 89-97.

- Aubret, J., & Fédération Nationale des CIBC (2001). *Le portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Paris : EAP.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2004). Le bilan de la personne au travail. In E. Brangier, A. Lancry, & C. Louche (Dir.), *Les dimensions humaines du travail : Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 103-131). Nancy : PUN.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris : Dunod.
- Bachy, J.-P. (2001). Orientation professionnelle : les enjeux économiques et sociaux. In J. Guichard, V., Guillon, & V. Lowit (Dir.), *Eduquer en orientation : enjeux et perspectives* (pp. 129-138). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-Série.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : A. Colin.
- Bajoit, G., & Belin, E. (1997). *Contributions à une sociologie du sujet*. Paris : L'Harmattan. [parmi les différents chapitres : Le sujet au travail et dans l'entreprise ; jeunes travailleurs en situation précaire et modèle culturel de travail ; le monde sans projet et le retour des oracles ?]
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (traduction, Jacques Lecomte). New York : Freeman. (édition originale, 1997)
- *Barrère-Maurisson, M.-A. (1998). Travail et famille. Pour une redéfinition du travail et de son partage. In M. de Coster, M. (dir.), *Traité de sociologie du travail* (2^e ed.) (pp. 385-401). Bruxelles : DeBoeck.
- Barrère-Maurisson, M.-A. (2003). *Travail, famille : le nouveau contrat*. Paris : Gallimard. Col. Folio.
- Bataille, P. (1997). *Le racisme au travail*. Paris : La Découverte.
- Baubion-Broye, A., & Le Blanc, A. (Dir.) (2001). Incertitudes professionnelles, conduites d'orientation ou d'insertion et nouveaux rapports au travail. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 1, Numéro spécial.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Hajjar, V. (2004). Socialisation organisationnelle et transformation des identités. In E. Brangier, A. Lancry, & C. Louche (Dir.), *Les dimensions humaines du travail : Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 359-387). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Baudelot, C., & Gollac, M. (2002). *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Paris : Fayard.
- Baudouin, N., Blanchard, S., & Soncarrieu, T. (2004). L'entretien de conseil en orientation : présentation de trois types d'entretien. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10, 293-306.
- Blanchard, S. (dir.) (2000). Numéro spécial : Le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1.
- Blanchard, S. (2004). La démarche de bilan de compétences. Contextes, effets, rôles du conseiller. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, & J.-P. Boutinet (Eds.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (pp. 170-188). Berne : Peter Lang.
- Blanchard, S. (2005). La place des questionnaires d'intérêts dans le cadre du conseil en orientation scolaire et professionnelle. In J.-L. Bernaud & P. Vrignaud (dir.), *L'évaluation des intérêts professionnels* (pp. 211-228). Bruxelles : Mardaga.
- Blanchard, S., Sontag, J.-C., & Leskow, S. (1999). L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2, 275-297.
- Bernaud, J.-L. (1998). *Les méthodes d'évaluation de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Borgen, W. A. (2001). L'engagement des personnes dans des opportunités de changement de carrière : un processus de conseil. Actes du colloque international « Eduquer en orientation : enjeux et perspectives ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, 105-115.
- Boursier, S. (1989). *L'Orientation éducative des adultes*. Paris : Ed. Entente.
- Boursier, S. (2001). Pour une conception expérientielle et opportuniste de l'orientation professionnelle. Actes du colloque international « Eduquer en orientation : enjeux et perspectives ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, 139-147.
- Botteman, A. E., & Chagnon, Y. (Dir.) . (2004). Numéro spécial « Le centenaire de Carl Rogers. Actualité de son message personnaliste ». *Carriéologie*, Vol. 9, 3.
- Botteman, A. E. (2005). Numéro spécial « La psychologie des intérêts ». *Carriéologie*, Vol. 10, 1. [la revue Carriéologie est accessible sur www.carrierologie.uquam.ca]
- Boutinet, J.-L. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

- Boutinet, J.-P. (Dir.) . (2001). Numéro spécial « Autour de la vie adulte : maturité, identité adulte, jeux impossibles. *Carriérologie*, Vol. 8, 1.
- Bourguignon, O. (1994). Ethique, déontologie et clinique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 1, 79-84.
- Bourguignon, O. (2003). *Questions éthiques en psychologie*. Sprimont : Mardaga.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Pocket.
- *Bujold, C., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Chabrol, C. (2000). Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositif clinique ou psychosocial ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 171-180.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- *Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard. Col. Folio.
- *Castel, R., & Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Paris : Seuil. (95 p.)
- Castra, D. (1996). Un point de vue socio-cognitif sur les pratiques de bilan. *Carriérologie*, 6, 2, 37-44.
- Charlot, B., & Clasman, D. (1999). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 145, 17-25.
- Clot, Y., & Fernandez, G. (2000). Mobilisation psychologique et développement du « métier ». In J.-L. Bernaud & C. Lemoine (Dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (pp. 323-342). Paris : Dunod.
- Clot, Y., & Prot, B. (dir.) (2003). Numéro spécial : « De l'analyse du travail à la validation des acquis ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 2.
- Clot, Y., & Prot, B. (2005). « L'activité » en bilan de compétences. *Travail & Emploi*, 103, 41-52.
- *Code de déontologie des psychologues (1997). *Pratiques Psychologiques*, 3, 71-80.
- *Coquelle, C. (2002). *Le psy et le politique*. Hayen : Mardaga.
- Costalat-Founeau, A.-M. (Dir.) (1998). Numéro spécial : Processus identitaires et changements sociaux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1.
- Costalat-Founeau, A.-M., & Martinez, N. (1998). Identité et changement : comparaison de deux situations de réussite d'adolescentes d'origine culturelle différenciée. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 23-46.
- Costallat-Founeau, A.-M. (2001). Identité, capacité et langage. In A.-M. Costallat-Founeau (Dir.), *Identité sociale et langage* (pp. 257-272). Paris : L'Harmattan.
- Costallat-Founeau, A.-M. (2005). *Identité sociale et ego-écologie. Théorie et pratique*. Fontenay-sous-Bois : SIDES.
- Curie, J., Hajjar, V., Marquie, H., & Roques, M. (1990). Proposition méthodologique pour la description du système des activités. *Le Travail Humain*, 53, 103-118.
- Curinier, G. (1998), (Dir.). Numéro spécial : L'orientation éducative, chantier du présent. *Cahiers Binet Simon*, 656/657, 3/4.
- Dagot, L., & Castra, D. (2002). L'allégeance : un principe des logiques d'aide à l'insertion professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 171-180.
- Danvers, F. (1988). *Le conseil en orientation en France de 1914 à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Danvers, F. (1993). L'orientation des jeunes et des adultes : vers la constitution d'un champ interdisciplinaire. *Repères Bibliographiques*, 30, 109-136.
- Danvers, F. (1996). L'orientation : perspective historique. In E. Dugué et al., *L'orientation professionnelle des adultes* (pp. 25-43). Paris : Afp, Centre Inffo, Cnam, Inetop.
- Degenne, A., & Lebeaux, M.-O. (2002). La précarité des jeunes sur le marché du travail. In S. Juan, & D. Le Gall, *Conditions et genres de vie. Chronique d'une autre France* (pp. 39-58). Paris : L'Harmattan.
- Demazière, D. (1995). *La sociologie du chômage*. Paris : La Découverte.

- Demazière, D. (1999). Les paradoxes de l'orientation des chômeurs de longue durée. In E. Dugué, *et al.* (Dir.). *L'orientation professionnelle des adultes. Contributions de la recherche, état des pratiques, étude bibliographique* (pp. 233-242). Etude n° 73. Marseille : Céreq.
- Demazière, D. (2003). *Le chômage. Comment peut-on être chômeur ?* Paris : Belin.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- *Desclaux, B., & Guerrier, R. (dir.) (2005). Actes du colloque international « Orientation, passé, présent, avenir ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, Hors-série.
- Divay, S. (2000). L'aide à la recherche d'emploi : une activité en voie de professionnalisation ? *Travail et Emploi*, 81, 67-80. [l'auteur aborde les questions de la professionnalité des conseillers et de l'évaluation des prestations]
- Drévilion, J. (1970). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (1998). Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 95-104.
- Dubar, C. (1999). Entre détermination et mobilisation subjective : l'orientation comme processus de socialisation. In E. Dugué *et al.* (Dir.), *L'orientation professionnelle des adultes* (pp. 99-117). Etudes, n° 73. Marseille : Céreq.
- *Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuités et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 2, 111-127.
- Dumora, B. (1993). Le projet d'orientation du jeune : réalité psychologique ou fiction pédagogique ? In ROPS, *Le projet : un défi nécessaire face à une société sans projet* (pp. 197-201). Paris : L'Harmattan.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 2, 211-234.
- Dupont, J.-B. (1994). Compétences requises pour appliquer des techniques psychologiques d'évaluation des personnes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 1, 85-98.
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activité de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76, 61-79.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 1, 69-86.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe de terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 4, 459-482.
- Duru-Bellat, M. (1999). L'orientation professionnelle des femmes : spécificité féminine ou spécificité de l'organisation sociale. In E. Dugué *et al.*, (Dir.). *L'orientation professionnelle des adultes. Contributions de la recherche, état des pratiques, étude bibliographique* (pp. 275-284). Etude n° 73. Marseille : Céreq.
- Egan, G. (1986). *Communication dans la relation d'aide*. Laval (Québec) : Ed. Etudes Vivantes. (Traduction française : F. Forest)
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : O. Jacob.
- Ehrenberg, A. (2002). Nervosité dans la civilisation : du culte de la performance à l'effondrement psychique. *Université de tous les savoirs, tome 8 : l'individu dans la société d'aujourd'hui* (pp. 83-97). Paris : O. Jacob / poches.
- Fassin, D. (Dir.) (2004). *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*. Paris : La Découverte. [Livre publié à la suite d'une enquête, conduite auprès d'institutions qui reçoivent des personnes en difficulté (Point accueil jeunes, Boutique métissage, Association des pèlerins, Cellule d'accueil du RMI, et Centre d'information sur les droits de la femme), consultable sur www.inserm.fr/cresp: La souffrance et l'écoute. Une gestion locale des inégalités sociales, 2001, 340 p.]
- Ferrieux, D., & Carayon, D. (1998). Evaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en termes d'employabilité et de réinsertion des chômeurs de longue durée. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 251-259.

- Fielding, A. J. (2000). Pourquoi les praticiens disent-ils que « la théorie n'est pas utile à la pratique » ? Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21^e siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 79-90.
- Forner, Y., & Dosnon, O. (1991). La maturité vocationnelle : le processus et son évaluation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 2, 263-265.
- Forner, Y., & Vouillot, F. (1995). L'« éducation des choix » en zone d'éducation prioritaire : quels effets ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 4, 371-386.
- Francequin, G. (Dir.), (1995). Numéro spécial : « Histoire de vie et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 3, 307-326.
- Francequin, G. (1995). Histoire de vie et pratiques de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 3, 307-326.
- *François, P.-H. (2000). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In J.-L. Bernaud, & C. Lemoine (Dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (pp. 4-44). Paris : Dunod.
- François, P.-H., & Botteman, A. E. (2002). Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan de compétences. *La Revue de Carrièreologie*, Vol. 8, 3.
- Freyssinet, J. (2004). *Le chômage* (11^e ed.). Paris : La Découverte.
- Garand, M. (1978). De l'orientation à l'activation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 7, 4, 351-368.
- Garner, H., Méda, D., & Senik, C. (2004). La difficile conciliation entre vie professionnelle et vie familiale. *Premières Synthèses & Informations*, 50.3. DARES : Ministère de l'emploi, du travail et de la solidarité sociale.
- Gaudron, J.-P., Cayasse, N., & Capdevielle, V. (2001). Bilan de compétences et transition professionnelle : réduire ou produire de l'incertitude. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 1, 87-108.
- Gilles, D., Saulnier-Cazals, J., & Vuillermet-Cortot, M.-J. (1994). *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Sainte-Foy, Québec : Les Editions Septembre (Diffusion EAP).
- Gingras, M., & Sylvain, M. (1998). Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 3, 339-352.
- Guédon, M.-C. (Dir.). (2003). Numéro spécial « L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail ». *Carrièreologie*, vol. 9, 1.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 181-212.
- Guichard, J. (2005). Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées ? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation. In B. Desclaux, & R. Guerrier (Dir.), Actes du colloque « Orientation, passé, présent, avenir » (pp. 83-98). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, Hors-série.
- *Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- *Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod. (Topos)
- Guichard, J., Guillon, V., & Lowit, V. (Dir.). (2001). Eduquer en orientation : enjeux et perspectives. Actes du colloque international, INETOP / CNAM, Paris, 24-26 mai 2000. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, (606 p.).
- Guillon, V. (2003). *Psychologie du counseling et psychologie sociale : le rôle de la comparaison sociale dans l'entretien d'orientation*. Thèse de troisième cycle. Paris : Université Paris V.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2000). Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 91-115.
- Hadot, P. (2001). *La philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel.
- Halpern, C. (coord.) (2006). Dossier : « La société précaire ». *Sciences Humaines*, 168, 33-53.
- Hill, C. E., & Corbett, M. M. (1993/trad. 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.
- *Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance* (P. Rusch, Trad.). Paris : Cerf. (Edition originale, 1992).

- Huteau, M. (1994) (dir.). Actes du colloque "Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes" (pp. 544-547). Issy-le-Moulineaux : EAP.
- *Huteau, M. (1995). *Manuel de psychologie différentielle*. Paris : Dunod.
- Huteau, M. (1996). L'école psychotechnique française, 1900-1940. In Y. Clot (Ed.), *Histoires de la psychologie du travail* (pp.29-46). Toulouse : Octares.
- Huteau, M. (1997). Pierre Naville : le marxisme, la psychologie et l'orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 2, 195-220.
- *Jonas, I. (2003). *L'individu auto-déterminé. Anatomie du nouveau caractère social*. Paris : L'Harmattan.
- 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.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer. [le chapitre 10 porte sur le contrat, pp. 177-190]
- Lalivé d'Épinay, C. (1998). Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours. In M. de Coster, M. (dir.). *Traité de sociologie du travail* (2^e ed.) (pp. 67-94). Bruxelles : DeBoeck.
- Latreille, G. (1972). Les disparités dans les chances d'accès à l'enseignement dans la France contemporaine. *Orientations*, 41, 55-76.
- Latreille, G. (1984a). Les conseillers d'orientation en France : 60 ans d'activité et de recherche. In D. Pelletier & R. Bujold (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 2-9). Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin Ed.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Lecomte, C., & Tremblay, L. (1987). *Entrevue d'évaluation en counselling d'emploi*. Montréal, Québec : Institut de Recherches Psychologiques.
- Lecomte, C., & Guillon, V. (2000). Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 117-140.
- Lecomte, C., & Savard, R. (2004). Entretien de conseil et bilan de compétences. Contextes, effets, rôles du conseiller. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, & J.-P. Boutinet (Eds.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (pp. 189-204). Berne : Peter Lang.
- Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Le Manner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod. Col. Les Topos.
- Lemoine, C. (1996). Objet ou analyste de son bilan. *La Revue de Carriéologie*, Vol. 6, 2, 13-24.
- Lemoine, C. (1997). Le questionnaire, lieu d'élaboration du discours sur soi. *Pratiques Psychologiques*, 2, 89-97.
- Lemoine, C. (2002). *Se former au bilan de compétences*. Paris : Dunod.
- Lemoine, C. (2004). Un modèle pour la personne : l'auto-emprise. In Pellois, C., Vivier, J., Aubret, J., & Boutinet, J.-P. (Dir.) (2004). *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (pp. 258-274). Berne : Peter Lang.
- Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Lhotellier, A. (1970). La psychologie du conseil. *Bulletin de l'ACOF*, n° spécial, fév-mai.
- Lhotellier, A. (1975-76). La radicalisation du conseil psychologique. *Bulletin de Psychologie*, Tome XXIX, 597-605.
- Lhotellier, A. (1996). La démarche de consultance et la formation des conseillers. *Spirale*, 18, 139-160.
- Lhotellier, A. (1997). La grande illusion du projet préfabriqué. *Carriéologie*, vol. 6, 3/4, 105-115.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 27-50.
- *Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil*. Paris : Seli Arslan.
- Limoges, J. (1989). *L'orientation et les groupes dans une optique carriéologique*. Québec : Université de Sherbrooke.
- Limoges, J. (2001). *Stratégies de maintien au travail*. Sainte-Foy (Québec) : Ed. Septembre.
- Loss, I. & Parlier, M. (dir.) (1996). Mobilité et orientation professionnelles dans les organisations. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, numéro spécial.
- Mallet, P. (2000). Que peut apporter la théorie de l'attachement aux psychologues du conseil ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 51-77.

- Maruani, M. (dir.) (1998). *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*. Paris : La Découverte.
- Maruani, M. (2000). *Travail et emploi des femmes*. Paris : La Découverte & Syros.
- Mathey-Pierre, C. (1999). Quelle orientation pour les jeunes demandeurs d'emploi ? In E. Dugué et al., (Dir.), *L'orientation professionnelle des adultes. Contributions de la recherche, état des pratiques, étude bibliographique* (pp. 243-251). Collection Etudes n° 73. Marseille : CEREQ.
- Maurin, E. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris : Seuil. (96 p.)
- Mègemont, J.-L., & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.
- Mercure, D., & Spurk, J. (2003). *Le travail dans l'histoire de la pensée occidentale*. Laval : PUL.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail (1950-2000)*. Paris : PUF.
- Nimal, P., Lahaye, W., & Pourtois, J.-P. (2001). *Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires de jeunes adultes*. Bruxelles : De Boeck. [Les auteurs décrivent cinq logiques d'insertion : familialiste, fonctionnaliste, héritante, contractualiste, et prothésiste et ils s'intéressent à la confrontation au changement dans le cadre de ces cinq logiques]
- N° spécial (1993). « Faire face au chômage ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22, n°4.
- N° spécial (1994). « Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, n°1.
- N° spécial (1995). « Histoires de vie et orientation ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, n°3.
- N° spécial (1996). « Décision et orientation ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, n°1.
- N° spécial (1996). « Mobilité et orientation professionnelle dans les organisations ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, n°3.
- N° spécial (1997). « Significations du travail et orientation scolaire et professionnelle des jeunes adultes ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, n°1.
- N° spécial (1997). « Pierre Naville, du psychologue de l'O. S. P. au sociologue du travail ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, n°2.
- N° spécial (1998). « Processus identitaires et changements sociaux ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, n°1.
- N° spécial (1998). « L'expérience scolaire ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, n°2.
- N° spécial (1999). « Techniques et méthodes de l'orientation ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, n°2.
- N° spécial (1999). « L'orientation dans l'enseignement supérieur ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, n°4.
- N° spécial (2000). « Le conseil en orientation ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, n°1.
- N° spécial (2000). « Diplôme et marché du travail ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, n°2.
- N° spécial (2001). « Incertitudes professionnelles, conduites d'orientation ou d'insertion et nouveaux rapports au travail ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, n°1.
- N° spécial (2001). « Juger et être jugé : perspectives psychosociales ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, n°3.
- N° spécial (2002). « Construction et affirmation de l'identité chez les filles et les garçons, les femmes et les hommes de notre société ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, n°4.
- N° spécial (2003). « De l'analyse du travail à la validation des acquis ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, n°2.
- N° spécial (2003). « Coopérer et apprendre par le dialogue ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, n°3.
- N° spécial (2004). « Adolescents (1) ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, n°2.
- N° spécial (2004). « Travail biographique, construction de soi et formation (1) ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, n°4.
- N° spécial (2005). « Travail biographique, construction de soi et formation (2) ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, n°1.
- N° spécial (2005). « Emotions et transitions : problématiques et contributions empiriques internationales ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, n°3.

- Nuoffer, J. (1987). *L'atelier d'orientation*. Zurich & Lausanne : Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle. (diffusion EAP)
- Okba, M. (2004). L'accès des femmes aux métiers : la longue marche vers l'égalité professionnelle. *Premières Synthèses & Informations*, 31.2. DARES : Ministère de l'emploi, du travail et de la solidarité sociale.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : PUR. [Ch. 3. Métier et construction d'une compétence professionnelle, ch. 5. Le métier, source d'une identité collective, ch. 10. Les fondements d'une approche sociologique des métiers en entreprise]
- Pair, C. (1997). L'orientation : éduquer au choix ou préparer à la précarité ? In *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 241-253). Paris : Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.
- Palmade, J. (2003). L'évolution du rapport au travail. La désocialisation des références identitaires. In J. Palmade (Dir.), *L'incertitude comme norme. Identités et parcours professionnels* (pp. 9-49). Paris : PUF.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris : PUF.
- Paugam, S. (2005). *Les formes élémentaires de la pauvreté*. Paris : PUF.
- Peavy, R. V. (1984a). *Le counselling des adultes en vue de la prise de décision*. Montréal : Institut de Recherches Psychologiques.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle : approche opératoire*. Toronto : McGraw-Hill.
- Pelletier, D., & Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec : G. Morin.
- Personnier, G. (1991). L'orientation à l'AFPA. *Education Permanente*, 108, 5-8.
- Podgorny, M. (2001). Stratégie de comportements des chômeurs. Actes du colloque international « Eduquer en orientation : enjeux et perspectives ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, 362-370.
- Pralong, J. (1999). Bilan de compétences et analyse de l'activité : quelles compétences ? Quels projets ? *La Revue de Carriéologie*, vol. 7, 3-4, 115-128.
- Prost, A. (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie Sociale*, 5, 11-24.
- Reuchlin, M. (1971). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF.
- Rebzani, M., & Durand-Delvigne, A. (2003). Politiques d'insertion sociale et professionnelle et discriminations des jeunes d'origine non européenne. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 4, 693-710.
- Revuz, C. (1991). Ni thérapeute ni expert. L'entretien de bilan-orientation à la recherche de sa spécificité. *Education Permanente*, 108, 57-76.
- Revuz, C. (1994). Ecouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences. *Education Permanente*, 120, 21-37.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.
- Roche, P. (1998). Inventaire des débats sur les tests. *Questions d'Orientation*, 3, 71-82.
- Rogers, C. R. (2001). *L'approche centrée sur la personne. Anthologie de textes présentés par H. Kirschenbaum et V. Land Henderson* (H.-G. Richon, Trad.). Lausanne : Ed. Randin.
- Roques, M., & Pailler, S. (1996). Système des activités et bilan de compétences. *La Revue de Carriéologie*, Vol. 6, 2, 25-35. [application de la grille du système des activités à la démarche de bilan]
- Sainsaulieu, R. (1998). Identité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 77-93.
- Schlanger, J. (1998). *La vocation*. Paris : Le Seuil.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités* (Trad. : P.-E. Dauzat). Paris : A. Michel. (10/18)
- Solazzi, R. (2001). Les obscurs chemins de l'orientation éducative depuis 1975. In J. Guichard, V. Guillon, & V. Lowit (Dir.), « Eduquer en orientation : enjeux et perspectives ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, 206-216.
- Sontag, J.-C. (2002). *L'Epreuve Visuelle d'Intérêts (E. V. I.). Manuel d'application*. Paris : E. C. P. A.
- Sullerot, E. (1996). L'orientation professionnelle des adultes : l'expérience de "retravailler". *Spirale*, 18, 9-26.

- Taïeb, D., & Blanchard, S. (1997). Le bilan de compétences : une démarche d'aide à la prise de décision de carrière. *Connexions*, 70, 2, 79-93.
- Taïeb, D., & Blanchard, S. (2001). Un bilan de compétences : pour qui ? pour quoi ? dans quelles conditions ? In C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche & J.-P. Rolland (dir.), *Psychologie appliquée à la gestion des ressources humaines*. Paris : Ed. d'Organisation.
- *Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Le seuil.
- Tourette-Turgis, C. (1996). *Le counseling*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- *Vandenplas-Holper, C. (1998). *Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse. Maturité et sagesse*. Paris : PUF.
- Volvey, C. (1995). Pratique de l'entretien ADVP. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 4, 443-462.
- Vouillot, F. (dir.) (2002). Numéro spécial « Construction et affirmation de l'identité chez les filles et les garçons, les femmes et les hommes de notre société ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, 4.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., Steinbruckner, M.-L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10, 277-291.
- Vrignaud, P., & Bernaud, J.-L. (dir.) (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Bruxelles : Mardaga.
- Wach, M. (2001). Valeurs de base de la personne et dimensions professionnelles. *Actes du Colloque international « Eduquer en orientation : enjeux et perspectives »*. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, 474-480. [questionnaire de valeurs de Schwartz]
- Wach, M. & Hammer, B. (2003). *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. Paris : L'Harmattan.
- Willems, J. P. (1991). Quand l'orientation devient un droit. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 2, 415-423.
- Zarka, J. (1977). Conseil psychologique et psychologie du conseil : quelques propositions. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 6, 1, 21-51.
- Zarka, J. (1979-80). Psychologie vocationnelle et psychologie du conseil. *Bulletin de Psychologie*, XXXIII, 889-894.
- Zarka, J. (1982). *Conseil et psychologie paradoxale*. Thèse de doctorat d'Etat. Université Paris V.
- Zarka, J. (1985). Psychologie paradoxale : paradoxe de la psychologie ou paradoxe en psychologie ? *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVIII, n°372, 859-864.
- 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.
- Zarka, J. (1998). Conseil en orientation et identité originaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 123-146.
- Zarka, J. (2000). Conseil et limites : limite du conseil, au-delà des limites. L'appel sans espace, L'espace des appels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 141-169.
- Zavalloni, M. (2001). Identité et ego-écologie : un modèle de l'interaction entre culture, affect et cognition. In A.-M. Costalat-Founeau, (dir.), *Identité sociale et langage* (pp. 21-55). Paris : L'Harmattan.

ANNEXE 2

Réflexions d'un juriste français sur les activités des psychologues

Bulletin de psychologie, tome 53 (1) / 445 / janvier/février 2000

La profession de psychologue Gérard LYON-CAEN*

Le profane se gardera bien d'écrire sur la psychologie comme savoir. Mais quant à la profession de psychologue, le juriste peut mettre son grain de sel, comme il le fait à propos de toute profession, c'est ce qui excuse ces quelques observations impertinentes.

Concernant le médecin, sa *déontologie* professionnelle, comme son *éthique* personnelle, sont directement liées au statut que la loi confère dorénavant au corps humain (art. 16.1 et suiv. du Code civil). Ainsi, seule, une nécessité thérapeutique autorise et justifie une atteinte à son inviolabilité (article 16.3.3. du Code civil).

Encore le consentement de l'intéressé doit-il être recueilli préalablement. Le code de la santé publique, de son côté, traite abondamment des conditions de l'usage des organes, tissus, cellules, produits, provenant du corps humain. *Les* lois sur la bioéthique ont, en 1994, bouleversé le paysage.

Le corps n'étant pas le tout de l'homme (et parce que le fonctionnement du cerveau est, quant à lui, encore mal connu), un savoir distinct a vu le jour, - dont l'objet est d'ordre immatériel (à la différence du corps) : le *psychisme*. A ceux dont la profession repose sur sa connaissance, ne peuvent être aisément transposées les règles éthiques ou déontologiques des disciplines qui se sont développées à partir de la connaissance du corps. Alors qu'il existe un statut juridique du corps de l'homme, il n'existe pas de statut de la "psyché" - pas plus que de ses produits ou éléments (les représentations, les images, les idées). Le Code civil lui-même, le Code de déontologie médicale, le Code de la santé publique, sont de ce fait inadéquats et aucune transposition, aucun décalque ne paraissent entièrement appropriés.

Le *Code de déontologie des psychologues* est une norme privée à contenu très général, laquelle, faute d'être inscrite dans un texte juridique, est dépourvue de valeur contraignante. L'absence d'ordre professionnel a également pour conséquence qu'on ne peut s'en servir comme fondement à des sanctions disciplinaires. "Code" d'éthique personnelle relevant du domaine de la conscience, à la rigueur, mais certainement pas Code de *déontologie* professionnelle orientant les pratiques des psychologues - tel il apparaît bien. Au demeurant, des disparités existent entre les différents modes d'exercice de la profession, au point que, s'il existe effectivement un titre de psychologue, il existe probablement plusieurs professions de psychologues.

Une première catégorie de psychologues, ceux dont la profession est à *finalité thérapeutique*, exige d'être mise à part. La ressemblance avec les médecins est ici apparente. Certes, ce ne sont pas les maladies du corps qu'ils traitent, mais celles de l'esprit. Il reste qu'une même finalité les rapproche : *soigner*. Au demeurant, ceux d'entre eux qui ont le titre de docteur en médecine sont régis par le Code de déontologie de la *profession médicale*, (malgré l'inadéquation probable de celui-ci aux psychoses ou névroses).

Le "Code de déontologie" des psychologues s'applique complémentirement et, plutôt, comme principe d'éthique, ainsi qu'il a été indiqué.

Parmi les psychologues de cette catégorie, on ne peut que glisser rapidement sur l'étrange situation juridique de ceux qui, quoique agissant à des fins thérapeutiques, n'ont pas toujours de titre médical, les *psychanalystes* non médecins, pour ne pas les nommer. La psychanalyse a

* Professeur de droit, Université de Paris

sécrité son propre ordre juridique, ignoré de l'ordre juridique étatique et ignorant celui-ci. Curieusement, plus d'un siècle s'est écoulé sans que cette énigme ait jamais été résolue, ni même sérieusement étudiée. Une analyse dite didactique, purement privée, vaut en quelque sorte collation de *grade* ; les "soins" prodigués échappant à l'exercice illégal de la médecine...

Les maladies de l'âme, soignées dans un cadre juridique clair, ou, comme on vient de le dire, moins clair, ne constituent pas la seule occupation des psychologues. Ceux-ci sont également appelés à examiner et "évaluer" les aptitudes et comportements d'hommes en bonne santé.

D'eux, seulement, il sera parlé. Enseignants et chercheurs en psychologie seront, de leurs côtés, délibérément ignorés, pour se concentrer sur les praticiens, et sur eux seuls. Exercent-ils une activité professionnelle ? L'objet de cette activité est-il toujours et nécessairement licite ? S'il l'est, dans quelles limites ?

LA PSYCHOLOGIE EST-ELLE UNE ACTIVITE PROFESSIONNELLE ?

La première question qui se pose est de savoir si la psychologie peut, à juste titre, être considérée comme une activité professionnelle. La réponse (qui n'aurait pas été évidente il y a un demi-siècle) est, aujourd'hui, affirmative. Tous les critères de l'activité professionnelle sont réunis, même si celle-ci ne se laisse réduire à un aucun type réellement connu : ni représentation d'autrui, ni nécessairement conseil à autrui, ni prestation de services clairement identifiable. Néanmoins, la pratique de la psychologie, exigeant du temps et comportant une rémunération, est un gagne pain comme un autre et elle relève, du point de vue fiscal et social, des professions libérales (encore que certains cabinets de psychologues, constitués en sociétés et poursuivant un but lucratif, pourraient appartenir aux professions commerciales). En revanche on peut hésiter à affirmer qu'il existe une "profession" de sociologue.

Parmi les professions libérales, celle de psychologue appartient aux professions, dont le titre est protégé (à la différence de celle d'ingénieur par exemple), mais qui ne sont pas réglementées. L'observation a été faite que, faute d'organisation corporative -ici difficilement imaginable en l'état- l'exercice sans titre reste *difficile à sanctionner*. La création d'un syndicat permettra de relever les atteintes aux intérêts collectifs de la profession. Certains (assez peu), parmi les psychologues, exercent à titre de professionnels indépendants, donc, de "conseils" ; la plupart le font dans le cadre d'une activité salariée, donc dépendante. Mais cette opposition n'a pas ici de portée décisive ; en revanche, indépendants ou salariés, exercent leur activité de psychologue :

- d'une part, sur la *personne de quelqu'un*, qui ne leur a pas demandé de s'intéresser à lui - qui n'est pas leur "client" - qui leur est adressé par un tiers (un service, une entreprise) ;
- d'autre part, pour le *compte d'une* personne (un cabinet et, directement ou indirectement, une entreprise, donc, un employeur), à laquelle il sera fait rapport sur les dispositions mentales de l'intéressé. Telles sont les spécificités de ces praticiens sur lesquels l'attention est attirée. Si ces psychologues - non indépendants -, exercent leur profession dans le cadre d'un organisme public ou parapublic (ANPE -AFPA) les interrogations restent les mêmes. Agents publics ou fonctionnaires, les personnes qu'ils examinent ne sont pas les clients d'un professionnel indépendant, mais les usagers d'un service.

LE PSYCHISME HUMAIN, COMME OBJET DE CONTRAT ?

La question centrale (au point de vue du Droit), soulevée par l'activité professionnelle du psychologue, exerçant à des fins non thérapeutiques, se résume ainsi : jusqu'à quel point le "moi" d'une personne peut-il être l'objet de recherche et d'investigations - sans qu'elle soit, elle-même, à l'initiative de cette recherche, sans qu'elle soit "demandeur" ? Qui plus est, d'investigations, dont le résultat sera communiqué à un tiers, à une entité ou organisation extérieure ? On peut se demander si les formules utilisées par le "code" de déontologie des psychologues, dans ses principes généraux, sous l'intitulé

"1) respect des droits de la personne" - répondent, de manière satisfaisante, aux incertitudes liées à une semblable "constellation". Où le secret professionnel (dont il est fait mention) sera-t-il respecté, puisque les constatations faites seront communiquées ; mieux : sont faites pour être communiquées ? Où le consentement "libre et éclairé" sera-t-il obtenu de la personne concernée, qui ne peut que répondre aux questions posées, son refus la rendant suspecte, voire indésirable ?

Il est vrai que, depuis 1992, l'article L. 121.6 du Code du travail vient en renfort de la déontologie :

"les informations demandées, sous quelque forme que ce soit, au candidat à un emploi ou à un salarié, ne peuvent avoir comme finalité *que d'apprécier* sa capacité à occuper l'emploi proposé ou ses aptitudes professionnelles". La psychologie du travail se présente comme une activité à finalité rigoureusement délimitée. Il y a là l'amorce d'une dialectique entre "questions permises" et "questions interdites". Mais une question peut être permise, parce que pertinente ici, et être défendue là, parce que "hors sujet". Qui arrêtera le psychologue, qui se croirait, un instant, "juge d'instruction" ? Il est devenu caractéristique d'une société, où règnent sans partage l'appétit d'informations et le besoin de transparence - que *chacun veuille tout savoir* de chacun : comment le psychologue resterait-il étranger aux tendances de la société dans laquelle il vit ? Un principe "d'incuriosité", ou "d'autolimitation" des recherches n'est pas près de voir le jour. Malraux pouvait bien dire : "Je ne m'intéresse pas". Mais il n'a pas dit (et personne ne dira) : "tu ne m'intéresses pas". Le psychologue n'est là que pour s'intéresser à l'autre, à son moi le plus intime.

Que serait le psychologue qui situerait hors son champ de recherches les mécanismes intellectuels ou affectifs d'un autre homme ?

Cependant, s'il le fait contre le gré de l'intéressé et à la requête d'un tiers (qui au surplus le rémunère pour cela), des doutes peuvent exister sur le caractère licite de l'objet du contrat, du contrat entre l'organisation et le psychologue à son service (qu'il soit salarié ou indépendant). Une personne (A) peut-elle payer une autre personne (B) pour qu'elle démonte dans tous ses rouages le psychisme d'un tiers (C) ? Il n'y a pas de réponse absolue. Le parallélisme avec les contrats, dont l'objet est le corps, devrait, cependant, inciter à une certaine réserve. Ce contrat d'activité, à titre onéreux, n'a jamais été soumis dans toute sa nudité aux tribunaux. Il est donc vain de spéculer sur la réponse qu'ils apporteront le moment venu. A tout le moins, des limites existent inévitablement à cette enquête immatérielle - pour le compte d'autrui - à cette investigation de personnalité.

QUELLES SONT ICI LES LIMITES VRAISEMBLABLES DU LICITE ?

Le juriste dit se garder ici de trancher. Tout au plus a-t-il des doutes. Tout n'est pas permis en ce domaine, mais qu'est-ce qui est prohibé ? Il sait que, loin de condamner, il peut seulement mettre en garde, tracer un cadre, fixer des limites, imposer des règles, approfondir la réflexion, sur l'activité des psychologues praticiens non soignants.

Notre psychologue, qui sera souvent, un psychologue “ du travail ” (qui peut être aussi un psychologue d’un établissement pénitentiaire, scolaire, gérontologique, lesquels sont placés dans une position voisine), ne peut-il pas surmonter d’avance tout risque d’objection en respectant de strictes limites et directives ? N’est-ce pas l’objet de la déontologie ?

Selon une première orientation, il pourrait échapper à la tendance à instrumentaliser l’être humain en ayant constamment à l’esprit le principe de respect de la dignité de l’homme (lequel, au surplus, a valeur constitutionnelle). Cette orientation (très générale, certes) pourrait conduire à proscrire toute méthode *de domination inégalitaire*, comme le questionnaire, par exemple, où celui, qui est en face, n’est plus qu’un objet de connaissance. Écouter, et non interroger, (comme dans la psychanalyse traditionnelle). Rester dans une attitude égalitaire de dialogue et non dominatrice, d’interrogation.

Mais peut-on demander à un psychologue, conduisant un entretien ou pratiquant des tests, de ne pas avoir sa propre vision du monde ? Ce qu’il cherche nécessairement c’est si son objet d’étude est conforme à un modèle (même approximatif) ou s’en écarte. Et puisqu’il s’agit d’évaluer, finalement, il faut bien une échelle de valeurs, laquelle ne peut être que la sienne propre. Toute évaluation est de nature normative. En sorte qu’au psychologue on ne peut demander trop de retenue. C’est à son donneur d’ordres (dans le cas examiné : l’entreprise qui recrute) à ne pas trop demander au psychologue. Une comparaison s’impose ici avec le médecin du travail, lequel est également rémunéré par une entreprise pour passer les visites d’embauche ou de reprise du travail. Il doit garder pour lui le fruit de ses examens cliniques et aunes et énoncer seulement “ apte ou inapte à l’emploi ou à la reprise du travail ”. La loi lui impose la confidentialité et il ne doit pas révéler ce qu’il a appris sur le candidat, ce qui serait source d’inquiétudes pour l’entreprise (ce qui n’est plus exact concernant le médecin de compagnie d’assurance).

On ne saurait trop souhaiter que, par voie de négociation collective, par exemple, les psychologues obtiennent, de leurs clientes, les entreprises, d’avoir seulement à leur dire : psychologiquement apte (à occuper telle fonction de responsabilité) ou psychologiquement inapte (à vivre à l’étranger, etc.).

Il faut, toutefois, admettre que ces premières directives ne vont pas très loin. Une autre (que consacre le droit positif) a une portée plus concrète. Elle figure dans le Code de déontologie sous l’intitulé “6) *respect du but assigné*”. Le psychologue n’a pas à juger un *homme dans sa globalité*. Il a une mission (dont il doit exiger qu’elle soit clairement définie) ainsi : “aider au recrutement d’un dirigeant d’une filiale d’un groupe pharmaceutique pour le Proche-Orient arabophone, en proposant le candidat le plus apte”. Ces termes ne lui interdisent pas de s’intéresser à des aspects précis de la personnalité des candidats, mais à certains aspects seulement : à leurs études, à leurs connaissances linguistiques, à leur attitude envers le monde islamique, à leur attrait pour l’exotisme, à leur propension ou à leur absence de propension à boire de l’alcool, mais ils excluent qu’il puisse poser des questions sur l’enfance du candidat, sa vie sexuelle ou la musique qui a ses préférences.

Surtout, il n’aurait pas rempli sa tâche s’il se contentait de décrire, dans le jargon souvent employé, le “profil psychologique (introverti, extraverti, etc.)” de l’un et de l’autre.

Bref, dans ce type d’activité professionnelle les “tests de personnalité” sont aujourd’hui d’un emploi problématique et d’une régularité douteuse puisqu’aussi bien on ne peut demander aucun diagnostic d’ensemble d’une *personnalité*, mais seulement sa correspondance, plus ou moins perceptible, avec l’emploi à occuper ; grossièrement dit : ses aptitudes à un emploi précisément défini.

Enfin, on aura garde de méconnaître que tout jugement sur l'homme a ses règles. Le droit les a dès longtemps identifiées sous le nom de *principe du contradictoire* et de droit de la *défense*. Le jugement du candidat ne devrait être pourvu de validité que s'il a été délibéré *contradictoirement* par plusieurs psychologues. Aucun ne devrait accepter de travailler seul. Une confrontation des points de vue est ensuite indispensable. Quant à la "défense", c'est celle de tout candidat : ses droits devraient être fixés et clairs ; le Code du travail est ici lacunaire : tout au plus est-il dit qu'il doit être informé des méthodes et techniques utilisées à son égard (art. L. 121.7). Mais, il devrait, en bonne logique, avoir la parole tout naturellement, s'il lui est opposé un argument expliquant pourquoi sa candidature ne saurait être retenue. C'est sans doute encore beaucoup demander.

POUR DES RÈGLES CONCRÈTES ET OBJECTIVES

Il est clair que, comme règle professionnelle, le Code de déontologie des psychologues n'est pas encore assez précis. S'il veut réellement "protéger le public contre les mésusages de la psychologie" (préambule), il ne peut demeurer dans les généralités et abstractions. Il repose, certes, sur une réflexion éthique (préambule), mais sans doute pas suffisamment *sur l'analyse des pratiques professionnelles existantes*. Celles-ci, il faut l'avouer, s'accommodent mal du respect de la vie privée et font bon marché du secret professionnel. Comment y mieux parvenir ? Comment ne pas se reposer uniquement sur l'éthique propre du praticien, sur sa responsabilité, sa "conscience" ? Comment réduire la part trop grande de sa *subjectivité* ? *Cela* est, sans doute, le défi majeur de cette profession ; elle a besoin de règles juridiques objectives et concrètes, qui n'existent pas encore et dont le défaut peut alimenter une possible contestation, sinon de sa régularité en général, du moins de plusieurs de ses méthodes.

Les pratiques actuelles se déploient hors toute norme contraignante et frôlent sans cesse la frontière du licite et de l'illicite. Il serait opportun que les psychologues, eux-mêmes, proposent quelques normes fortes aux pouvoirs publics, sous peine que la justice, un jour (pourquoi non ?), s'en mêle. On connaît la chanson.