

# L'émergence des conceptions éducatives de l'orientation en France : quelques jalons historiques (\*)

(Michel Zerwetz, CIO La Réunion et Serge Blanchard, Service de recherches INETOP)

L'étendue du sujet abordé et sa complexité nous ont fait abandonner tout souci d'exhaustivité et nous nous sommes limités à un balisage du champ. Pour commencer, nous présenterons de façon assez détaillée la conception de l'orientation professionnelle éducative que A. Léon a élaborée au cours des années cinquante en la replaçant dans son contexte historique. Nous évoquerons ensuite quelques unes des idées marquantes et quelques types de méthodes et de pratiques qui se sont développées dans le cadre des conceptions éducatives en orientation depuis la création des services d'orientation en France. Nous terminerons par quelques interrogations relatives aux pratiques éducatives en orientation.

## 1. UNE CONCEPTION EDUCATIVE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE : A. LEON (1957), « PSYCHOPEDAGOGIE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE »

Voyons comment A. Léon, alors conseiller d'orientation professionnelle au Service de Recherches de l'Institut National d'Orientation Professionnelle (I.N.O.P.), définit les finalités de sa “*conception éducative de l'orientation professionnelle*” et quelles sont les méthodes qu'il propose pour tenter d'atteindre ces finalités. Situons d'abord cette conception éducative dans le contexte des pratiques de l'époque.

### 1. 1. Le contexte historique

Entre les deux guerres mondiales et jusqu'à la fin des années cinquante, l'orientation a d'abord été précoce. Les conseillers d'orientation s'intéressent alors presque uniquement aux élèves qui sortent des classes de fin d'études de l'école primaire et qui souhaitent entrer en apprentissage : c'est une *orientation professionnelle*. Le travail des conseillers consiste pour l'essentiel à vérifier que les jeunes possèdent bien le *profil d'aptitudes* requis pour l'exercice du métier choisi. Le travail du conseiller s'inscrit alors dans *une démarche de diagnostic-pronostic*. Au sujet de cette démarche, deux questions importantes se posent alors :

1) Celle de savoir qui peut faire ce diagnostic. Sur ce premier point, deux points de vue s'opposent (Huteau, 1996a) :

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

---

#### (\*) Remarque :

La question de l'émergence des conceptions éducatives en orientation en France serait à rattacher à l'histoire socio-économique (Naville, 1945/72 ; Latreille, 1984b), à l'histoire du système éducatif et des idées en matière d'éducation (Prost, 1968, 1981, 1992), à l'histoire du développement des services d'orientation (Latreille, 1984a ; Caroff, 1987 ; Danvers, 1988, 1996 ; Prost, 1996) mais aussi à l'histoire de la psychologie différentielle (Reuchlin, 1997), de la psychométrie (Huteau, 1996b ; Huteau, 2002) et des tests (Huteau & Lautrey, 1997) par rapport auxquels les partisans de la conception éducative se sont fortement opposés.

En ce qui concerne les pratiques actuelles, le numéro 2/1999 de L'OSP traite des “Techniques et Méthodes de l'Orientation”. L'article de (Boy et al. 1999) présente une douzaine de méthodes éducatives en orientation

- la mesure des aptitudes est un problème difficile supposant des études préalables et la mise au point de tests ;
- l'analyse du travail doit être objective et systématique et la correspondance entre les profils des individus et ceux des emplois doit être vérifiée au moyen d'études statistiques.

2) Celle de savoir si la démarche diagnostic-pronostic est bien pertinente par rapport au problème de l'orientation. Sur ce second point, les oppositions et les débats sont particulièrement vifs dans la mesure où l'on en vient à aborder des questions très fortement influencées par des choix idéologiques, comme la question de l'origine innée ou acquise des aptitudes, et des options politiques, comme la condamnation de l'emploi des tests par le pouvoir communiste en URSS au début des années cinquante, position sur laquelle les communistes français se sont alignés (Reuchlin, 1992, p. 216).

Dans l'esprit des fondateurs de l'orientation en France, *“l'objectif social consistait à promouvoir un type de société justement hiérarchisée dans lequel le statut et le rôle professionnel de chacun seraient déterminés par ses aptitudes et non par la position sociale des parents... L'utilisation des tests donne la possibilité d'atteindre ces objectifs dans la mesure où ils permettent d'évaluer objectivement des aptitudes qui se caractérisent, selon la théorie des aptitudes, par leur spécificité, leur origine naturelle et leur faible flexibilité. Dans ce contexte, la science psychologique devait donc contribuer de manière décisive à une certaine forme de démocratisation de la vie sociale [...] Le programme des fondateurs de l'orientation n'a jamais été complètement appliqué. Parce qu'elle mettait en cause les privilèges des classes dominantes, la “juste sélection” par les aptitudes a été réservée aux élèves de fin de scolarité primaire se dirigeant vers des formations courtes. Malgré ces réserves, le modèle de l'orientation fondé sur la théorie des aptitudes a longtemps été la référence unique des conseillers d'orientation et il a déterminé un type d'intervention caractéristique : l'examen psychologique unique, en fin de cursus scolaire, consistant pour une large part en l'application d'une batterie de tests standard destinée précisément à évaluer les aptitudes et devant permettre un pronostic d'adaptation professionnelle, pronostic pondéré par des informations relatives aux goûts professionnels et au milieu familial recueillies au cours de l'entretien. Cette conception harmonieuse de l'orientation a mal résisté au temps [...] Les recherches en psychologie ont montré que les dimensions pertinentes des différences individuelles étaient finalement assez peu spécifiques [...] Par ailleurs, le niveau d'efficacité d'un individu dans une activité donnée est le résultat d'interactions beaucoup plus complexes qu'on ne l'imaginait entre un potentiel génétique et des expériences, ce qui conduit à une certaine revalorisation des processus de formation* (Huteau, 1984, pp. 449-450).

C'est précisément en opposition à la démarche de diagnostic-pronostic (on en trouve une description dans le livre de Guivarc'h, paru en 1946) que A. Léon et ceux qui ont travaillé avec lui ont développé leur conception éducative de l'orientation professionnelle. A. Léon critique la notion d'aptitude qui donne la prééminence aux facteurs innés et qui laisse donc peu de place à la possibilité d'interventions éducatives ; il critique aussi les tests qui donnent une évaluation globale du fonctionnement intellectuel mais qui n'apportent que très peu d'information sur les mécanismes psychologiques mis en oeuvre par le jeune ; il critique également une conception statique de l'adaptation jeune-emploi alors que le jeune et les emplois évolueront ; il souligne enfin la faible participation du jeune à l'élaboration de ses projets professionnels dans le cadre de la démarche de pronostic-diagnostic. Les positions d'A. Léon relatives aux aptitudes et aux tests, très liées à son engagement militant au parti communiste français, ont été source de conflits avec H. Piéron, alors directeur de l'INOP.

## ***1. 2. Caractéristiques de la conception éducative de l'orientation professionnelle selon A. Léon***

Pour A. Léon, c'est la *“notion de participation active de l'enfant à la construction de son avenir professionnel qui caractérise la conception éducative en matière d'orientation et d'adaptation professionnelle. Cette conception implique une action éducative continue de la part du maître, du conseiller et des parents dans la préparation de l'enfant à la vie professionnelle. Elle s'appuie sur le caractère historique, évolutif des conduites individuelles, sur leur plasticité et sur le rôle décisif joué par les milieux formateurs dans leur élaboration. L'adaptation professionnelle, loin d'être conçue en termes d'ajustement mécanique, résulte des formes toujours plus efficaces de conduites que l'individu met en oeuvre pour résoudre les problèmes techniques et sociaux qui se posent tout au long de sa vie”* (Léon, 1957, pp. 12-13).

Dans le cadre de cette conception éducative de l'orientation professionnelle, il s'agit, pour A. Léon, de *“faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée”* (p. 55). A. Léon est conscient des limites de l'action éducative. Il sait que l'orientation professionnelle est fortement influencée par l'origine sociale de l'individu (cf. l'enquête sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire conduite au début des années 1950 par A. Girard), par les attitudes du jeune et de sa famille à l'égard de l'école (Langevin (1947) parle de *“l'impatience de quitter l'école”* vécue par le jeune) et de la culture générale (conception étroitement utilitaire de l'éducation chez les parents), et par le fonctionnement du système scolaire (organisé, à l'époque, en deux grandes voies étanches, l'une primaire, l'autre secondaire) qui oriente de façon précoce vers une formation professionnelle. C'est pourquoi il inscrit sa conception éducative de l'orientation dans un projet de changement social (A. Léon fait référence au plan Langevin-Wallon) qui vise à rendre le système éducatif plus démocratique et, ainsi, la société plus juste.

A. Léon n'est évidemment pas le seul à analyser les limites que le système scolaire de l'époque impose à l'orientation professionnelle des jeunes. On comprend pourquoi les conseillers d'orientation ont développé des activités qui sont souvent allées au-delà des réglementations et qu'elles les ont précédées. Drévilion (1970, p. 99), explique que les conseillers *“ont agi ainsi non pas pour échapper à des obligations contraignantes ou pour faire du “neuf”, mais bien pour aller jusqu'au bout de la mission définie qui leur était confiée”*. Le décret du 26 septembre 1922, dans son article 1, définissait l'orientation comme *“l'ensemble des opérations... qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles”*. Il fallait alors que les conseillers prennent en charge l'orientation d'un certain nombre d'adolescents de 14 ans. Comme l'a fait remarquer Reuchlin (1957), *“le conseiller... avait souvent eu l'occasion de constater que son intervention sur l'enfant de 14 ans venait trop tard, après le choix décisif de 11 ans et le plaçait souvent devant un problème de réorientation plutôt que d'orientation, problème auquel il ne pouvait pas toujours trouver de solution heureuse”*. Ce genre de constat les a *“conduits à poser très tôt la question de la préparation de l'orientation professionnelle par une orientation scolaire judicieuse et, pour satisfaire aux exigences de leur travail auprès d'adolescents de 14 ans, à intervenir dans l'orientation des élèves de 11 ans (CM2)... Rares sont ceux qui ont attendu le décret du 10 octobre 1955 pour agir selon les modalités de son article 4...”* (Drévilion, 1970, p. 99-100). Les textes de 1959 et de 1960 portant sur la réforme de l'enseignement allaient dans le même sens. De même, à l'aval, dès 1953, Henri, directeur du centre d'orientation du Mans, pouvait faire état de l'activité des conseillers dans l'enseignement secondaire.

En dépit des limites imposées par la société et le système scolaire de l'époque, A. Léon pense que des possibilités d'action sont possibles, notamment dans les domaines :

- de l'information professionnelle

Une enquête, conduite au début des années cinquante, a montré que les informations techniques sur les métiers proviennent plus souvent du milieu scolaire que du milieu familial.

L'influence du milieu scolaire peut donc s'exercer dans ce domaine.

- de l'action de l'enseignement professionnel sur les motivations et les intérêts des jeunes

Selon A. Léon, si les intérêts pour le métier appris s'accroissent entre la première et la troisième année de CAP, cela "*ne tient pas seulement à une sorte de résignation passive ou à la prise de conscience, chez l'adolescent, de l'impossibilité de changer de métier. Elle tient surtout à la création d'intérêts nouveaux au cours même de l'apprentissage du métier... L'évolution des motivations professionnelles de l'adolescent est conditionnée par l'élaboration d'une représentation toujours plus riche, toujours plus objective, des conditions objectives du métier appris*" (pp. 43-44). Par ailleurs, l'évolution économique et technique conduit à défendre une formation au cours de laquelle "*on cherchera à préparer les enfants à un secteur d'activité professionnelle aussi ouvert que possible*" (p. 53).

### ***1. 3. Les objectifs éducatifs et les formes pédagogiques de l'orientation professionnelle selon Léon***

A. Léon (1957, p. 62) s'appuie sur les conceptions de Wallon, pour qui les trois objectifs principaux de la psychologie scolaire concernent à la fois :

- *l'enfant* : le psychologue aide l'enfant à s'adapter aux exigences de l'école et participe aux opérations d'orientation scolaire ; c'est l'approche centrée sur l'individu.

- *les disciplines scolaires* : le psychologue étudie et s'efforce de résoudre les problèmes posés par l'assimilation des matières scolaires par l'enfant ; c'est le champ de la psychopédagogie des disciplines scolaires, centré sur les méthodes d'enseignement.

- *l'école* : le psychologue envisage enfin la structure des classes, leur recrutement, leur homogénéisation pour y suggérer des améliorations ; cette intervention se situe au niveau de l'organisation de l'établissement scolaire.

#### *1. 3. 1. L'orientation scolaire :*

En ce qui concerne le rôle du psychologue scolaire, H. Wallon fait prévaloir la notion de formation sur celle de sélection. C'est sans doute pourquoi il n'admet pas la parité de rôle entre le psychologue scolaire et l'orienteur. Aussi préfère-t-il voir intervenir l'orienteur de façon formatrice dans le seul champ de l'apprentissage professionnel (Wallon, 1957, p. X-XI). Léon fait également référence aux idées de R. Gal, secrétaire général du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), qui défend un point de vue formateur en matière d'orientation scolaire. Pour lui, orienter l'enfant, "*ce n'est pas le laisser se subir, ni le livrer à son étroitesse première d'où il part en effet, mais lui offrir toutes les occasions imaginables d'intérêts et d'activités et greffer sur les premières, par voisinage, affinité, des intérêts toujours plus nombreux et plus larges*" (Gal, 1946, p. 69).

Dès le début du fonctionnement des services d'orientation, la ligne de démarcation entre orientation scolaire et orientation professionnelle n'apparaît pas simple à tracer, d'autant que "*toute orientation scolaire engage plus ou moins directement l'avenir professionnel de l'enfant et qu'un conseil d'orientation professionnelle se traduit le plus souvent par l'indication d'un établissement scolaire de formation professionnelle*" (Léon, p. 64).

En ce qui concerne l'orientation scolaire, A. Léon pense que l'action éducative du conseiller devrait se combiner avec celle du psychologue scolaire dès le CM2, classe où se pose pour l'enfant un problème décisif d'orientation. Nous avons vu que l'action des conseillers au CM2 a précédé les instructions données par les textes administratifs.

### 1. 3. 2. *La psychopédagogie des matières d'enseignement :*

Pour A. Léon, deux grands domaines concernent le conseiller, celui de l'information sur les métiers et sur la vie professionnelle et celui de l'enseignement professionnel.

#### a) *L'information sur les métiers et sur la vie professionnelle*

A. Léon pense que cette information doit être donnée à la fois :

- aux enfants : initiation technique et sociale, présentation de films sur les professions, visites d'établissements de formation professionnelle, aménagement des travaux manuels (une demi-journée par semaine dans un atelier de menuiserie ou de travail du fer) pour les élèves du département de la Seine, initiation manuelle polyvalente et initiation à l'évolution des techniques afin d'élargir l'horizon professionnel des élèves et de permettre aux éducateurs de mieux connaître leurs élèves... ;
- aux maîtres : information des maîtres ;
- aux familles : information des familles et du grand public sous la forme de réunions d'associations de parents d'élèves, d'envoi de documents d'information (par exemple, diffusion de la brochure "*De l'école au métier*" élaborée par l'INOP), contacts directs avec les parents (entretiens individuels), expositions consacrées à l'orientation professionnelle et à la formation professionnelle...

La description de l'expérience d'information conduite dans les classes de fin d'études primaires (F.E.P.) de garçon du 5ème arrondissement de Paris, au début des années cinquante, illustre les types de pratiques mises en oeuvre par des conseillers de l'époque. Les principales étapes de cette expérience d'information étaient les suivantes :

- en début d'année scolaire, réunion des instituteurs des classes de F.E.P. avec les conseillers de l'arrondissement pour analyser les résultats de l'expérience de l'année précédente et pour élaborer le programme de travail de l'année en cours ;
- convocation, par l'intermédiaire de l'école, des parents d'élèves intéressés à une réunion d'information animée par un conseiller d'O.P. et illustrée par la projection de films ; les parents sont tenus au courant du programme d'information qui se déroulera dans la classe de leur enfant et la brochure "*De l'école au métier*" leur est distribuée ;
- au cours d'une première séance avec les élèves, on présente le programme d'information ; un questionnaire destiné à connaître les intérêts de chacun, ses projets d'avenir et sa représentation de la vie professionnelle, est appliqué le même jour et sert de support à l'entretien individuel qui aura lieu les jours suivants à l'école même ; les réponses au questionnaire servent aussi de point de départ à la première des huit leçons faites en classe dès la fin du premier trimestre de l'année scolaire. Ces huit leçons sont les suivantes (on en trouve le contenu développé dans le livre de Bacquet et al., 1957) :

#### *Leçons sur les métiers*

- 1) Les grandes branches professionnelles
- 2) les métiers des métaux en feuilles. Le chaudronnier.
- 3) Les métiers de la mécanique. L'ajusteur.
- 4) Les métiers du commerce.

### *Leçons sur la formation et la vie professionnelle*

- 5) L'entreprise. Le personnel de fabrication. Les machines.
- 6) L'entreprise. Questions économiques et sociales.
- 7) Les écoles professionnelles.
- 8) Le placement direct à l'atelier.

Ces leçons, harmonisées avec le programme de films et de visites d'établissement, sont conduites suivant les principes des méthodes actives : on suscite la participation des élèves pendant les leçons, on projette des films à vue fixe, on encourage l'activité d'auto-information des élèves auprès de leur maître de travaux manuels. Les élèves disposent d'un cahier d'orientation professionnelle où figurent les résumés des huit leçons, un exemplaire de contrat d'apprentissage, une liste d'écoles de la Seine avec les métiers qui y sont enseignés.

- Le professeur de travaux manuels établit pour chaque élève, à l'intention du conseiller, une fiche d'observation qui est jointe à la fiche scolaire habituellement remplie par le maître de la classe de F.E.P.

- Au terme de ce programme, les conseillers contrôlent par voie de questionnaires et d'entretiens les changements intervenus dans le choix professionnel de l'enfant, dans son attitude à l'égard de la hiérarchie des métiers, dans ses perspectives d'avenir, etc.

- Au début du troisième trimestre de l'année scolaire, les élèves passent l'examen d'orientation professionnelle.

- Les parents sont de nouveau convoqués afin d'envisager avec le conseiller l'avenir professionnel de leur enfant.

- La plupart des élèves examinés par le conseiller se dirigent vers un établissement de formation professionnelle où peuvent se poser des problèmes psychopédagogiques. C'est à propos de ce dernier point que peut être abordé le second grand rôle du conseiller d'O.P., celui de psychologue de l'apprentissage.

Cette activité d'information professionnelle exige des contrôles psychopédagogiques. Il s'agit, par exemple, "de vérifier comment l'information modifie la représentation de la vie professionnelle chez l'enfant, comment elle retentit sur ses diverses conduites, sur ses options professionnelles, sur son attitude à l'égard du travail scolaire" (Léon, p. 66).

Ces questions ont fait depuis l'objet de nombreuses recherches. On peut notamment citer celles conduites ou impulsées par M. Huteau sur la genèse des représentations professionnelles et sur le rôle de ces représentations dans le processus du choix professionnel (Huteau, 1982 ; Wach et al., 1992), celles portant sur les effets des méthodes d'information menées par D. Lemercier (1987) et J.-L. Bernaud (1991) et aussi celles de Rufino sur l'auto-documentation qui ont abouti à l'élaboration des CD-ROM "Itinéraire" (Rufino, 1994 ; Rufino & Tricot, 1995). Les Actes des universités d'été de l'ONISEP (1996, 1997) contiennent une riche bibliographie sur la question de l'information sur les professions.

#### *b) L'enseignement professionnel et ses problèmes psychopédagogiques*

- La question des liens entre enseignement général et enseignement technique

A. Léon observe que les apprentis ont souvent une attitude négative à l'égard des matières d'enseignement général et il y a nécessité (à cause de l'évolution des techniques) d'éveiller des intérêts toujours plus larges pour ces matières. Il conviendrait d'étudier comment l'enseignement général et l'enseignement pratique s'épaulent mutuellement.

Cette question reste d'actualité et elle est notamment abordée aujourd'hui à propos des pratiques de pédagogie en alternance mises en oeuvre dans le cadre de l'apprentissage qui

concerne actuellement tous les niveaux de qualification, du CAP au diplôme d'ingénieur (Malglaive, 1992).

- L'examen des difficultés rencontrées par l'apprenti au cours de l'enseignement professionnel

Il s'agit par exemple d'analyser l'activité intellectuelle réellement mise en jeu dans la résolution de tel problème technique, de préciser les différentes motivations qui interviennent dans le travail pratique et d'appliquer les règles docimologiques à la notation des exercices pratiques et à l'organisation des examens professionnels.

Depuis, ces questions ont donné lieu à de nombreuses recherches. Nous en rappellerons certaines qui ont été conduites à l'INETOP (sont présentés dans Blanchard et al. (1989) des outils d'évaluation analytiques pour les domaines de l'enseignement général et technique et de la motivation) :

- dans le domaine de l'enseignement général

J. Pelnard (1976) a étudié la nature et le développement du raisonnement mathématique du CE2 à la troisième ; elle a mis au point des épreuves d'évaluation analytiques des mathématiques en vue de rechercher les pré-acquis nécessaires à la réussite en mathématiques au début du premier cycle secondaire ; elle a également construit une grille d'entretien pour l'analyse clinique des difficultés en mathématiques à l'entrée au collège (Pelnard, 1979). J. Aubret a construit une batterie d'épreuves de lecture des compétences en lecture à l'entrée au collège permettant un diagnostic analytique (Aubret & Blanchard, 1991). Des études ont porté sur l'évaluation des styles d'apprentissage (Olry-Louis, 1995).

- dans le domaine de l'enseignement technique

Ont été menées des études sur la conduite de la machine-outil par D. Lemerrier (1981), sur le raisonnement technique et la résolution de problèmes techniques par B. Gillet (1979, 1980, 1986), sur la question de l'éducabilité cognitive par E. Loarer (1991), et sur la résolution des problèmes en physique dans les sous-domaines de l'électricité et des températures par P. Rozencwajg et B. Trosseille (1996).

- dans le domaine de la motivation et de la maturité vocationnelle

L'orientation étant devenue de plus en plus scolaire, la question de l'attitude motivée des élèves vis-à-vis des disciplines scolaires de l'enseignement général a pris de plus en plus d'importance, comme en témoignent les travaux récents de B. Charlot et de son équipe de Paris VIII sur le "rapport au savoir" des élèves (Charlot, 1997 ; Rocheix, 1995), ainsi que ceux de Lieury (1997), de Thill (1997) et de Viau (1994, 1996) sur la motivation. En ce qui concerne les recherches conduites à l'INETOP, on peut notamment citer les travaux de C. Marro et de F. Vouillot (1991) sur l'attitude des filles à l'égard de l'enseignement scientifique. Dans le domaine de la motivation (Aubret et al., 1998), les travaux de F. Aubret (1989) et de Y. Forner (1992) ont abouti à la construction d'échelles d'évaluation (QMA et QMF) et ceux de Blanchard et al. (1996) ont validé l'Echelle de Motivation en Education (EME) qui repose sur la théorie de Decy et Ryan selon laquelle la personne cherche à être compétente et à s'autodéterminer. Des études sont en cours sur les liens entre réussite scolaire, sexe, intérêts et sentiments de compétences (Blanchard & Vrignaud, 1994). Quant à Y. Forner et O. Dosnon (1991), ils ont étudié le processus et l'évaluation de la maturité vocationnelle.

- dans le domaine de la notation

Rappelons que "les recherches docimologiques entreprises par Piéron et Laugier, à partir de 1922, ont conduit très rapidement à la remise en cause des notes dans leur fidélité. Ce manque de fidélité est à la fois le reflet d'attitudes très différentes face aux échelles

*d'estimation utilisées (plus ou moins grande sévérité des juges, tendance à utiliser tout ou partie des échelles) et de la variabilité des critères préférentiels dont se servent les correcteurs* ” (Angeville et al., 1970, p. 152). A l'INETOP, des études ont été conduites par Kaufmann (1983, 1987) sur les différences de sévérité entre professeurs de troisième et entre professeurs de seconde. Dans ce domaine délicat de la notation scolaire, il ne semble pas que les conseillers se soient beaucoup investis. On notera que les critiques sur les tests ont été souvent beaucoup plus virulentes que celles portant sur les notes scolaires alors que les notes scolaires ont pourtant un impact beaucoup plus important que les tests sur la motivation des élèves et sur leur orientation scolaire. Quant aux épreuves standardisées de connaissances, qui pourraient jouer le rôle de régulateurs pédagogiques (Legrand, 1972), elles ont surtout été utilisées dans le cadre des enquêtes conduites par le ministère de l'Éducation Nationale sur le niveau des élèves. Elles ne font pas l'objet d'une utilisation systématique dans les établissements scolaires, par exemple comme modérateur des notes scolaires ou comme atténuateur des biais de notation scolaire liés à l'origine sociale des élèves (Duru-Bellat & Mingat, 1991), biais qui peuvent avoir des incidences sur l'orientation.

### 1. 3. 3. *Etude des problèmes d'adaptation scolaire en rapport avec la structure de l'école ou de la classe*

A. Léon propose que les problèmes de l'inadaptation soient plutôt traités en termes de formation et de rattrapage. C'est au psychologue d'étudier les cas d'inadaptation en analysant les conditions dans lesquelles s'effectue l'apprentissage du métier et cela *“non seulement dans le cadre de la vie familiale, mais aussi au sein même de l'établissement d'enseignement professionnel : conditions matérielles (locaux, outillage, cantine), conditions pédagogiques (programmes, méthodes, horaires, succession des cours, discipline, organisation des stages dans les ateliers), conditions sociales (perspectives offertes ou refusées à l'enfant, classement des métiers suivant des critères empruntés au système de valeurs propre à une société donnée) ”*. A. Léon donne l'exemple d'une enquête de ce type qui a été menée auprès des professeurs et des apprentis d'une section d'électriciens en vue d'expliquer le malaise (insuffisance de travail, indiscipline) qui régnait dans cette section. Ce type d'intervention fait penser à des pratiques qui seront développées par des collègues qui interviennent sur le plan institutionnel en proposant de jouer un rôle de médiateur entre professeurs et élèves en cas de conflit ou difficulté dans une classe (Inizan, 1989 ; Inizan-Vrinat, 1992).

Pour que le conseiller puisse soutenir efficacement les suggestions pédagogiques qu'il est amené à faire, A. Léon suggère que le conseiller s'intègre à la vie de l'établissement en se chargeant par exemple du cours de morale, d'instruction civique ou de gestion du travail. Il souligne également le fait qu'il y a seulement 500 conseillers d'orientation à l'époque, nombre qui ne suffit même pas à répondre aux exigences fixées par le décret-loi du 24 mai 1938. Ce type d'enseignement n'a jamais été confié aux conseillers jusqu'à ce jour. A ce sujet, il faut souligner l'originalité de la place institutionnelle du conseiller qui est à la fois dans les établissements scolaires (il y a un bureau) et en dehors de ces établissements (il est rattaché au C.I.O.). Son indépendance a quelque chose de singulier. *“L'éducation nationale a réussi cette gageure de mettre à la disposition des familles et des jeunes des conseillers psychologues qualifiés et indépendants bien que fonctionnaires ”* (Prost, 1996, p. 23).

**En résumé**, A. Léon développe une conception éducative ambitieuse de l'orientation des jeunes de F.E.P. dont les objectifs concernent à la fois :

- l'information de ces jeunes, de leurs parents et de leurs enseignants sur les formations professionnelles et sur les professions,
- et aussi la formation professionnelle de ces jeunes en prenant en compte la question de leur adaptation à l'enseignement professionnel.

C'est une conception éducative de l'orientation conçue comme continue dans la mesure où elle se préoccupe du suivi des jeunes orientés en formation professionnelle.

Voyons maintenant comment les conceptions éducatives se sont développées jusqu'à maintenant dans le domaine de l'orientation qui, de professionnelle, est devenue peu à peu de plus en plus scolaire.

## 2. LA TERMINOLOGIE DE L'ORIENTATION EDUCATIVE

Le concept d'orientation éducative est modulé en fonction de la combinaison de deux séries de termes.

Une première série de termes relatifs à la démarche :

- Education / éducatif
- Pédagogie
- Psychopédagogie

Une seconde série de termes relatifs à l'objet :

- Orientation
- Information
- Choix
- Projets
- Carrière
- Expérience

Ces deux séries de termes sont combinées pour désigner un ensemble de démarches éducatives appliquées à une conception continue de l'orientation, envisagée de façon dynamique dans le cadre du développement des relations entre la personne et son environnement.

- “Psychopédagogie de l'orientation professionnelle ”(Léon, 1957)
- “conception éducative de l'orientation professionnelle ”(Léon, 1957)
- “Psychopédagogie de l'orientation ”(Pémartin, 1976)
- “Psychopédagogie de l'information ”(Louveau, 1979)
- “Orientation éducative ”(Blanc, 1980)
- “Psychopédagogie du projet personnel ”(Pémartin & Legrès, 1982)
- “Approche éducative en orientation ”(Pelletier & Bujold, 1984)
- “Orientation éducative ”(Guichard et al., 1989)
- “Education de la carrière ”(Dupont, 1989 ; Guichard, 1997)
- “Pédagogie du projet ”(Monnier, 1989)
- “Education des choix ”(TROUVER/CREER, 1992)
- “L'éducation aux choix ”(MEN, 1994)
- “Psychopédagogie expérientielle ”(Curinier, 1996)
- “Education à l'orientation ”(Huteau, 1996 ; MEN - 1996 ; Danvers, 1998 ; Grosbras, 1998)

Se développe également toute une réflexion autour du concept de projet qui suscite de nombreux débats (Benedetto, 1995 ; Boutinet, 1990 ; Charpentier et al., 1993 ; Coquelle, 1994 ; Courtois & Josso, 1997 ; Dumora, 1993 ; Duru-Bellat, 1995, 1997 ; Guichard, 1997 ; Huteau, 1997b ; Lhotellier, 1997; Monnier, 1989 ; Pémartin, 1995 ; R.O.P.S., 1993).

### 3. LES SOUBASSEMENTS IDEOLOGIQUES ET LES METHODOLOGIES DES CONCEPTIONS EDUCATIVES DE L'ORIENTATION

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'orientation éducative n'échappe pas à la dualité de point de vue que l'on retrouve dans tout ce qui touche aux problèmes d'orientation : privilégier l'approche individuelle qui vise prioritairement la recherche de l'autonomie et du développement personnel du sujet ou mettre en avant les objectifs collectifs qui insistent sur la nécessité d'une bonne gestion des flux scolaires et des structures de formation et une bonne adaptation aux besoins économiques et sociaux.

A. Léon aborde cette problématique en ces termes : *“Lorsqu'on se propose de résoudre un cas d'orientation professionnelle donné, doit-on, à partir du bilan des connaissances scolaires, des aptitudes mesurées par les tests, des dispositions caractérielles et des goûts exprimés par l'enfant, procéder à un aiguillage scolaire ou professionnel qui permette la meilleure utilisation immédiate de ce bilan ? Doit-on, au contraire, rechercher les moyens propres à développer au maximum les capacités individuelles et assurer ainsi les conditions d'un choix plus libre et d'une meilleure adaptation à l'évolution et à la diversité du milieu professionnel ? ”*

Les pratiques, assez courantes, qui consistent à utiliser cette démarche avec de jeunes élèves de collège en profond échec scolaire en leur fixant comme objectif de faire un impossible projet personnel d'orientation, immédiatement exploitable, montrent clairement que cette dualité d'objectif est bien présente dans certaines approches de l'orientation présentées comme éducatives. Il s'agit bien d'une conception du premier type qui vise à donner à l'élève l'entière responsabilité de sa scolarité, de son échec scolaire et de ses choix d'orientation, donc finalement de remplacer la sélection qui était faite par l'institution scolaire, souvent brutalement, par une auto-sélection douce et acceptée, voire désirée. Cette question renvoie au fonctionnement global du système scolaire et à la question de l'orientation par l'échec. Rappelons qu'avec la création des CES - établissements pourtant créés dans un souci de démocratisation du système éducatif - le processus de démocratisation de l'enseignement paraît s'être ralenti. *“Les enfants d'ouvriers entraient peu nombreux en sixième au lycée, mais ils le rejoignaient de plus en plus souvent en seconde, après un passage dans les cours complémentaires. Au milieu des années 1980, tous les enfants d'ouvriers entraient en sixième au collège, mais le nombre de ceux qui entraient en seconde n'augmentait plus : la majorité d'entre eux étaient “ orientés ” avant ce stade [...] La réforme des collèges n'a pas seulement consolidé la stratification sociale : elle l'a légitimée puisqu'elle l'a fait reposer sur des critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux. Elle a invité ainsi les membres des divers groupes sociaux à intérioriser leurs positions sociales respectives et à les assumer comme une conséquence de leur inégal mérite ”* (Prost, 1992, p. 95). Chez des auteurs qui font une analyse critique de la notion de projet, on retrouve des analyses assez voisines des **processus d'internalisation de l'échec scolaire** à l'œuvre chez les élèves. Ainsi, B. Dumora, en observant *“la réalité des intentions d'orientation des jeunes et l'évolution de ces intentions dans les lieux et le temps réel de cette évolution, se rend compte, d'une part, du conformisme des rêves des adolescents de collège loin en amont des échéances, et d'autre part, au fur et à mesure de l'approche de ces échéances, de l'essentielle plasticité et de la conformisation des intentions à l'espace des probables. Au lieu de cette “bonne forme” projet  $\rightarrow$  investissement  $\rightarrow$  réussite qui sous-tend l'idéalité des discours sur le projet, ce que la réalité met en évidence, c'est donc plutôt le processus inverse que Duru-Bellat appelle la “causalité du probable”, qu'elle étudie chez les lycéens et qui pourrait se formuler de la façon suivante : niveau de réussite  $\rightarrow$  projet ”* (Dumora, 1998, pp. 232-233). Selon Duru-

Bellat, “*au niveau du système éducatif, l'orientation présentée comme la construction d'un projet contraint le jeune à se “responsabiliser” par rapport à un cheminement qu'il n'a pas forcément choisi. Comme le soulignent Dubet et Martucelli (1996), “la rhétorique institutionnelle du projet demande aux vaincus de se concevoir comme les auteurs de leur échec”. Elle fonctionne donc comme un “médiateur idéologique” (l'expression est de Ballion), c'est à dire comme “une représentation sociale qui doit atténuer et, si possible, supprimer la contradiction entre le réel social et les valeurs affirmées par la société”, contradiction qui repose sur la coexistence de fortes inégalités sociales devant l'école et d'un idéal démocratique”* (Duru-Bellat et al., 1997, p. 476). Dès lors, dans ce contexte des CES ou même peut-être des lycées, une éducation à l'orientation risque de contribuer au renforcement des processus d'internalisation de l'échec chez les élèves (c'est de ma faute, je ne suis pas suffisamment bon, je n'ai pas les capacités, etc.) et de se transformer ainsi en une éducation à l'internalité, objectif que ne se donnent pas les conceptions éducatives en orientation.

Les différentes démarches se différencient, entre autres choses, par une conception plus ou moins dynamique ou fixiste tant de la connaissance de soi que de celle des systèmes de formation et du milieu économique et social.

Une typologie de ces approches éducatives de l'orientation pourrait se fonder sur les bases de l'accès à tout ce qui tourne autour de la connaissance de soi : aptitudes (tests ou évaluation scolaire), profils (Holland), traits de caractères, intérêts, motivations. Il est clair que les choix faits en la matière ont une traduction idéologique et pratique évidente.

Sur le plan de la méthode, il semble bien que l'activité de groupe soit plus fréquente que l'approche individuelle, encore qu'il y ait, dans certains cas, combinaison des deux. Cela explique sans doute que l'utilisation d'un matériel écrit soit très majoritaire dans la mise en œuvre des différentes méthodes proposées. Sur le plan pédagogique, les pratiques utilisées se présentent comme plutôt actives voire ludiques, même si, en réalité, elles le sont plus ou moins.

La plupart des démarches de l'orientation éducative se réfèrent plus ou moins explicitement à des théories : les travaux de la psychosociologie américaine pour l'ADVP et l'éducation des choix au Canada, les recherches de Geneviève Latreille pour le mouvement “Education des choix” de l'association TROUVER-CREER ou la pensée de Wallon dans la démarche de Léon ou, plus tard, de Legrès et Pémartin en France.

Il convient de noter que toutes les organisations professionnelles syndicales (SNET puis SNES, SGEN) et associatives (ACOF) défendent cet “*idéal d'une orientation professionnelle continue... qui... faciliterait ainsi l'auto-détermination d'individus capables de s'adapter au monde du travail en participant consciemment aux transformations techniques et sociales qu'impose tout progrès*”, idéal défini par A. Léon. Cependant, cette conception de l'orientation, si elle apparaît très fréquemment dans les réflexions des organisations, semble avoir été assez peu mise en pratique sur le terrain.

## **4. L HISTOIRE DE L'ORIENTATION EDUCATIVE**

### ***4. 1. La préhistoire***

Jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle, au sein d'une société majoritairement rurale dans laquelle les changements technologiques, économiques, sociologiques sont très lents voire inexistant, la connaissance des métiers et des milieux professionnels se faisait par imprégnation familiale ou sociale.

Les métiers, pour l'essentiel agricoles et artisanaux auxquels s'ajoutent par la suite quelques métiers industriels, sont assez clairement définis et très stables. La disparition d'un ancien métier ou l'apparition d'un métier nouveau est un phénomène tout à fait exceptionnel.

Les enfants sont donc, et souvent à un très jeune âge, en contact direct avec le travail et les métiers de leur parents ou de leur environnement social, ce qui les mettait potentiellement en position de faire des choix professionnels "informés". Il semble cependant qu'à quelques exceptions près, et compte tenu en particulier de l'âge auquel se font les choix, les jeunes ne disposent pas d'une très grande autonomie du point de vue des carrières choisies.

Cela explique sans doute, pour une grande part, les phénomènes de reproduction sociale, de traditions familiales, qui se traduisent par des "dynasties professionnelles" dans lesquelles le métier s'exerce "de père en fils", que ce soit pour des professions prestigieuses ou au contraire socialement dévalorisées. Ces dynasties sont d'ailleurs quelquefois institutionnalisées comme dans le cas des charges héréditaires ou des corporations.

#### *4. 2. L'affaire des enseignants*

A partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la société est profondément modifiée par la révolution industrielle, de nouveaux métiers apparaissent, la répartition des emplois est profondément modifiée au profit des emplois industriels, de nouvelles technologies apparaissent et elles commencent à évoluer plus rapidement. La conséquence, c'est que le système "dynastique" concerne de moins en moins de jeunes et que la mobilité sociale est de plus en plus fréquente.

Ces profonds changements vont créer de nouveaux besoins qualitatifs en matière d'emplois. La nouvelle main-d'œuvre doit avoir un certain nombre de compétences générales et professionnelles qui ne peuvent plus être transmises par la famille ou le groupe social.

C'est l'école de la République, mise en place à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, qui répondra à ces nouveaux besoins de formation, pour satisfaire les exigences des métiers industriels, de plus en plus nombreux, diversifiés et qualifiés, et des professions des services qui commencent à se développer. On notera toutefois qu'à la fin des années trente la formation professionnelle des ouvriers qualifiés est considérée comme insuffisante, ce qui est souligné dans la présentation du décret-loi du 24 mai 1938 (voir annexe).

C'est aussi cette école qui prend en charge l'orientation des élèves vers les nouveaux besoins de l'économie. De ce fait, il semble bien que cette approche de l'orientation, faite par des institutrices et instituteurs qui prennent la suite des parents, ait eu un caractère éducatif assez marqué.

De nombreux témoignages montrent que l'orientation professionnelle et l'information sur les métiers est, le plus souvent, très intégrée à l'enseignement. D'ailleurs, les enseignants sont préparés à cette fonction puisque, dans beaucoup d'écoles normales d'instituteurs, la formation

comprend une information conséquente sur les métiers. Boudouresque fait paraître, en 1933, un livre dont le titre est évocateur : *“L’orientation professionnelle, matière d’enseignement”*.

Ainsi les élèves bénéficient-ils d’une éducation à l’orientation, souvent avec des méthodes très actives, en recevant une information sur les métiers et les milieux professionnels à travers les lectures qu’ils font en classe - de nombreux livres de lecture abordent ces questions - ainsi qu’en participant à des visites sur le terrain et à des rencontres avec des professionnels. Les “ateliers-écoles” mis en place, dans les années 20, dans le département de la Seine par la Ville de Paris sont un bon exemple de ce que pouvait être cette démarche éducative de préorientation professionnelle. Selon M. Lomont, cette expérience *“offre cet avantage que généralement c’est l’enfant lui-même qui s’oriente vers le métier où il a le mieux réussi et qui, de ce fait, lui plaît le mieux... Et cette auto-orientation n’est pas le moindre avantage des ateliers écoles”* (cité par Léon, 1957, p. 24).

#### **4. 3. La prise en charge par les conseillers d’orientation**

Après la seconde guerre mondiale, une profession, celle des conseillers d’orientation, née dans les années 20, se développe et va progressivement prendre le relais des enseignants au sein du système scolaire. Il est d’ailleurs intéressant de noter que les instituteurs fournissent d’importants contingents de candidats au recrutement et à la formation des conseillers d’orientation, surtout entre les années 1945-1960 (Latreille, 1984a). La réflexion sur les questions de l’orientation, menée au sein même de la profession des conseillers, est marquée par deux livres importants : celui de P. Naville (1945/1972), *“Théorie de l’orientation professionnelle”* ; et celui de A. Léon (1957) dont il a été question dans notre premier chapitre.

En ce qui concerne P. Naville, qui a d’abord été psychologue de l’orientation professionnelle puis sociologue du travail, rappelons qu’un numéro spécial de l’Orientation Scolaire et Professionnelle, dirigé par L. Tanguy (1997), a été consacré à son oeuvre. Dans *“Théorie de l’orientation professionnelle”*, P. Naville (1949/1972) présente une analyse sociologique de l’orientation professionnelle. Pour lui, *“l’orientation professionnelle, loin d’être, dans son expression réelle et concrète, et dans sa tendance générale, fondée sur la primauté des tendances individuelles, se trouve au contraire entièrement placée sous la dépendance des nécessités économiques du pays, c’est à dire de ses besoins tels qu’ils sont jusqu’à présent déterminés par les classes et groupements qui le dirigent”* (p. 22). Il critique la notion de vocation (*“en fin de compte, la masse des enfants “choisira” ce que veut la division du travail”*). Il développe une analyse critique de la notion d’aptitude, qu’il préfère remplacer par la notion plus générale d’adaptabilité. *“La notion même d’aptitude professionnelle particulière, décelable chez l’individu antérieurement à toute expérience professionnelle, est illusoire et inféconde ; l’orientation professionnelle doit en revenir aux considérations plus générales d’adaptabilité [...], cette adaptabilité a un contenu social au moins aussi important que son contenu psychologique”* (p. 170). Si P. Naville critique la notion d’aptitude c’est que, sur le plan théorique, il défend le behaviorisme Watsonien selon lequel tous les comportements sont appris et modelables à volonté. *“Naville insiste, ce que ne fait pas Watson, sur les aspects du milieu liés à la division de la société en classes. Dans le cadre d’un projet politique ne visant pas moins qu’à transformer l’homme, on comprend tout l’intérêt d’un tel behaviorisme. Le behaviorisme est donc la bonne psychologie dont le marxisme avait besoin...”* (Huteau, 1997c, p. 199). Pourtant, P. Naville étudiera les questions des illusions anticipatrices des jeunes sur le travail et de l’adaptation professionnelle et il décrira la *“crise de l’illusion professionnelle chez l’enfant et l’adolescent”*. Il définit *“l’illusion professionnelle comme la représentation que l’enfant ou l’adolescent se font du métier avant d’avoir pu*

*effectivement prendre contact avec lui [...] La crise sera d'autant plus nette que le contact professionnel marquera une rupture de continuité décevante avec les illusions de la période précédente [...] Cette crise de réadaptation est ressentie avec une force exceptionnelle par les jeunes enfants qui entrent à l'atelier dès quatorze ans... Un type d'évolution intermédiaire, celui de l'enseignement technique qui combine la prolongation des études générales avec la fréquentation de l'atelier, présente des conditions optima de la crise, car il prépare de son mieux le passage de l'illusion professionnelle à la réalité [...] Pour H. E. James et F. T. Moore, qui ont étudié spécialement les jeunes gens d'un quartier ouvrier... le passage de l'école au travail "joue le rôle de cérémonie initiatique ; en ce sens le jeune travailleur de quatorze ans est plus mûr que l'écolier de quatorze ou même seize ans " [...] De toute façon, il apparaît que cette crise représente une étape normale du développement de l'adolescent dans nos sociétés " (Naville, 1949/1972, pp.309-326). Comme le note M. Huteau (1997c, pp. 209-210), "ce travail, qui s'inspire largement des idées de Wallon sur la psychogenèse et la socialisation, est typiquement un travail sur les représentations sociales, c'est à dire sur des états mentaux internes, inférés à partir du discours. Nous sommes très loin de Watson et des professions de foi antimentalistes " auxquelles P. Naville a adhéré.*

La période de l'après-guerre voit une accélération des changements technologiques, économiques (avec un développement considérable du secteur tertiaire) et sociaux (avec l'apparition à partir des années 70 d'un chômage qui deviendra massif dans les années 80). Ces évolutions se traduisent par une élévation des qualifications et une évolution rapide des métiers, des emplois et des conditions de travail. Parallèlement, le système de formation, initiale et aussi continue (accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnel ; lois du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle), devient de plus en plus complexe, la durée de la scolarité s'allonge, le recrutement se démocratise avec un taux de plus en plus important de jeunes qui atteignent le niveau du bac et poursuivent des études supérieures. En 1968, parmi les 15-24ans, il y avait 49,2% d'actifs et 36% d'élèves et d'étudiants. En 1990, parmi les 15-24 ans, il y avait 27,5% d'actifs et 60% d'élèves et d'étudiants (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 1995). Une des conséquences de l'allongement des études, c'est que le pourcentage des enfants âgés vivant chez leurs parents augmente. Ainsi, ce pourcentage passe, entre 1968 et 1990 (Lefranc & Thave, 1994):

- chez les filles, à 18 ans de 79,1% à 87,3% ; à 22 ans de 46,4% à 49,9% ; à 24 ans de 29,8% à 37,8% ;
- chez les garçons, à 18 ans de 40,1% à 49,8% ; à 22 ans de 22% à 25% ; à 24 ans de 18% à 23,3%. Cette situation favorise-t-elle le développement de l'autonomie chez ces jeunes ?

Jusqu'à la fin des **années 50**, nous l'avons vu, les conseillers sont assez peu présents dans les établissements scolaires, et ils interviennent surtout auprès des élèves qui sortent du primaire ou qui entrent dans les centres d'apprentissage.

Les **années 60**, qui voient la mise en place de la généralisation de la scolarité de collège, sont marquées par le développement des services d'orientation et par leur intégration dans le système scolaire. L'orientation devient scolaire et professionnelle. Les conseillers consacrent majoritairement leurs activités à l'observation (individuelle ou collective) et à l'adaptation scolaire. Les tests psychologiques et questionnaires d'intérêts sont massivement pratiqués, les examens individuels sont fréquents. Certains conseillers s'intéressent plus particulièrement à la dyslexie, comme en témoignent les pratiques de dépistage systématique en sixième conduites, par exemple, au début des années cinquante par Beaussier, alors directeur du centre d'orientation de Versailles, et, par le groupe de travail de 10 conseillers de la Seine-et-Oise qui

se réunissait au C.I.O. de Versailles en 1964. Bertin (1982), qui a participé à ce groupe, a mis au point une batterie d'épreuves de dépistage des difficultés en lecture et a contribué à mettre en place un système de rééducation intégrée (c'est à dire pratiquée dans l'établissement même, pendant les heures de classe, avec prise en charge financière de la municipalité) au collège expérimental de Yerres. Dans ce type d'action, le diagnostic des difficultés est conduit dans la perspective de leur remédiation et des solutions originales sont trouvées pour mettre en place cette remédiation dans le collège même. D'autres s'intéressent aux troubles de la psychomotricité. Les conditions d'une bonne intégration à l'école, d'une prolongation de la scolarité et d'une élévation des niveaux de formation semblent, à cette époque, plus importantes aux yeux des conseillers que la mise en oeuvre d'un travail d'animation de groupes sur le thème de l'éducation à l'orientation.

Les conceptions éducatives de l'orientation que D. Super (1958/59) a présentées en France au cours de l'année universitaire 1958/59 ne semblent pas avoir eu une influence immédiate sur les pratiques d'orientation en France au cours des années 1960. En effet, D. Super est venu passer une année en France, sur l'invitation de P. Fraisse, du Dr R. Bonnardel et de C. Benassy-Chauffard (secrétaire générale de l'INOP), comme professeur "Fulbright" (du nom de la bourse attribuée à des chercheurs américains pour un séjour à l'étranger) à l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris et à l'Institut National d'Orientation Professionnelle. Au cours de cette année, il a fait un exposé sur "les techniques d'entretien" pendant les journées d'études régionales des conseillers d'orientation de l'Académie de Lyon en mars 1959 (Super, 1960) et il a prononcé à Paris une série de conférences sur "les techniques du conseil et l'analyse des interviews" qui ont été publiées l'année même dans le Bulletin de Psychologie (Super, 1958/59). C'est à l'occasion de ce séjour en France que P. Fraisse a demandé à D. Super d'écrire un livre sur "la psychologie des intérêts" (il sera publié aux P.U.F. en 1964), en se basant sur les méthodes et les recherches dont il avait parlé lors de ses conférences parisiennes, recherches que S. Larcabeau (1955) avaient déjà présentées en France. "*D. Super, à partir de son expérience pratique et de ses travaux, contemporains de ceux de C. Rogers, a été l'un des premiers à élaborer une théorie dynamique du choix professionnel. Deux de ses idées centrales (dont il n'a pas l'exclusivité) ont marqué les pratiques du conseil :*

*- le choix professionnel n'est pas ponctuel. Il se dégage d'une évolution, d'une suite de choix, d'expériences vécues dans le monde de l'école et du travail. Les étapes successives, les séries de décisions, font du choix professionnel un processus de développement qui se poursuit pendant la vie active, sans omettre les périodes pré et post professionnelles.*

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

A l'occasion d'un voyage en Europe, et à l'invitation de l'Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologique (A.R.I.P.), C. Rogers - alors âgé de 64 ans - vient en

France présenter ses conceptions au cours d'un séminaire d'une semaine à Dourdan et d'un colloque de trois jours à Paris. Ont notamment participé aux débats MM. R. Haby, directeur de cabinet de M. Missoffe, P. Ricoeur, professeur à la faculté de Nanterre, Dieuzede, directeur de la télévision scolaire... (Gaussen, 1966). En France, André de Peretti (1967, 1997) contribuera à la diffusion des idées de Rogers qui auront une influence notable dans le domaine de la relation de conseil (Leroy & Lhotellier, 1974).

Les **années 70** voient la fonction "*d'observation continue des élèves en vue de leur adaptation et de leur orientation*" confirmée par le statut de 1972 des conseillers, dans un contexte de création de structures d'information (création de l'ONISEP en 1970) et de gestion des flux (nouvelles procédures d'orientation, expérimentées en 1970 et mises en place en 1973). Du point de vue des pratiques, cette période se caractérise par une augmentation très importante des actions d'information, et en particulier des actions collectives. L'orientation privilégie donc, en complément de l'utilisation des outils psychométriques, l'information, les procédures et la gestion administrative des flux d'élèves. En 1975, D. Pelletier vient présenter, à l'Institut de formation des conseillers d'orientation de Lyon, le courant de l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel, dit ADVP (Pelletier, Noiseux & Bujold, 1974), qui s'appuie pour une grande part sur les travaux américains relatifs à une conception continue de l'orientation et notamment sur la théorie de développement vocationnel de Super (Bujold, 1989, pp. 151-217) et sur la théorie décisionnelle de Tiedeman et O'Hara (Bujold, 1989, pp. 219-236). C'est à la suite de ce stage que M. Garand a élaboré la technique d'entretien ADVP (Garand, 1978). Les services et personnels d'orientation continuent à se développer : en 1980, ce sont 3500 conseillers et directeurs qui exercent leur fonction dans 480 centres.

Au cours des **années 1980**, les conseillers continuent à intervenir dans le champ de l'observation et de l'aide à l'adaptation scolaire des élèves (Bonacucina, 1981, 1984). Les évaluations du niveau de lecture en sixième sont souvent conduites en vue de la mise en place de Projets d'actions éducatives (P.A.E.) en lecture (Blanchard, 1985 ; Odry & Serre, 1985), ce qui rappelle l'esprit des interventions conduites par Bertin et ses collègues au cours des années soixante.

Le thème du congrès de l'ACOF qui a lieu en septembre 1979 est consacré au thème "La dimension éducative de l'orientation de la formation initiale à l'éducation permanente". Au cours de ce congrès, on a abordé les thèmes suivants : "la dimension éducative de l'orientation : origines, théories, problèmes" (Giust, 1980), "comment contribuer au développement personnel et vocationnel des jeunes" (Huteau, 1980) et "comment préparer les jeunes à prendre leurs décisions et à s'insérer professionnellement" (Malenfant, 1980).

De nombreux auteurs français (Latreille, Reuchlin, Legrès et Pémartin, Huteau, Guichard, Dumora...) réfléchissent à une autre approche de l'orientation. Par ailleurs, des échanges se développent entre praticiens français et canadiens sous l'égide de l'Office franco-québécois pour la jeunesse (Nuoffer, 1981). Les praticiens français peuvent ainsi se familiariser avec les démarches d'orientation éducative canadiennes qui reposent largement sur les courants américains, comme l'ADVP, mais aussi, semble-t-il, sur des ouvrages parus en France (Naville, Léon, Drévilion). Les praticiens français redécouvrent ainsi une piste ouverte, en particulier par Léon et par Super à la fin des années cinquante, mais qui n'avait été que très peu empruntée par les chercheurs et les conseillers. Comme le note A. Caroff (1987, p. 234), "*un courant éducatif redécouvre l'évidence selon laquelle la documentation, l'information et même l'accueil personnalisé s'avèrent parfois impuissants à susciter une démarche active susceptible de déboucher sur un choix professionnel. D'où l'idée de "stages d'orientation" consacrés à cette tâche*". Au cours des années soixante, des institutions comme l'ARIP et

l'IFEPP (1974) proposent des formations pour des enseignants, des psychologues, des travailleurs sociaux... au cours desquelles les méthodes des groupes sont beaucoup utilisées. Les inspirations théoriques des méthodes de groupe sont très diverses. Dans son ouvrage, Rondeau (1980, pp. 15-46) en présente les principales tendances :

- le groupe de formation ou "training-group" dans la lignée des travaux de K. Lewin ; en France, C. Faucheux étudiera les aspects cognitifs en jeu dans le cadre "de groupes de formation au diagnostic de groupe" ;
- le groupe de sensibilisation et groupe de rencontre qui s'inspirent des orientations non directives de C. Rogers ; en France, Max Pagès mènera des études sur ce type de groupe ;
- l'orientation psychanalytique développée par Anzieu qui soulignera la parenté entre "groupe de diagnostic" et psychanalyse ;
- l'analyse bio-énergétique lancée par un médecin, A. Lowen ;
- la gestalt-thérapie créée par F. S. Perls ;
- l'analyse institutionnelle de Lourau et Lapassade pour laquelle l'intervention psychosociologique ne se limitera plus à l'analyse des groupes, mais débouchera sur une prise en charge de l'organisation puis de l'institution.
- le courant sociopsychanalytique animé par G. Mendel qui se réclame à la fois de la théorie psychanalytique et de certaines analyses marxistes.

Ces deux derniers courants contribuent à une politisation de la psychosociologie française. Ces groupes de formation ont connu, dans un premier temps, un grand engouement puis, dans un second temps, avec la multiplication des courants et des types de techniques, ils ont suscité de nombreuses critiques. Aussi a-t-on pu parler d'une crise des groupes (Rondeau, 1980). Néanmoins, tous ces courants de la formation par le groupe ont contribué à populariser certaines techniques d'animation, notamment dans les champs de l'orientation éducative (Bouet et al. 1986 ; Chevallier, 1980, 1983 ; Limoges, 1989 ; Mongain, 1986 ; Mendel, 1990 ; Rueff-Escoubes, 1988) et de la formation d'adultes, comme nous allons le voir.

Plusieurs courants de pratiques, assez différentes dans leurs fondements théoriques et dans leurs méthodes, vont populariser la démarche d'orientation éducative en France auprès de trois types de publics : les collégiens et les lycéens, les jeunes 16-18ans puis 16-25 ans sortis du système éducatif et, enfin, les adultes (voir le numéro spécial de l'OSP 2/1999 sur les "Techniques et méthodes de l'orientation" et notamment l'article de Boy et al (1999) pour la présentation d'une douzaine de méthodes éducatives en orientation).

### ***Les collégiens et lycéens***

- *Un premier groupe d'interventions "distribuées" sur une année ou même sur plusieurs années dans le cas du travail au collège :*

- "l'ADVP puis l'Education Des Choix" (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1988). de l'association TROUVER/CREER, s'appuie sur les quatre étapes suivantes du processus de choix d'orientation scolaire et professionnelle : 1) L'exploration, 2) La cristallisation, 3) La spécification et 4) La réalisation. Cette méthode présente un programme qui peut se dérouler de la sixième à la troisième et elle vise à aider les jeunes à effectuer leurs choix d'orientation en développant leur capacité de décision et leur autonomie. Elle s'appuie sur les expériences des jeunes et les techniques d'animation de groupe sont beaucoup utilisées.

- La "psychopédagogie du projet personnel" de Legrés et Pé martin (1980, 1982, 1985, 1988). Chez eux, cinq stades marquent la progression des projets personnels : 1) Le stade du syncrétisme des projets, 2) L'investigation diffuse et inorganisée de l'environnement,

3) L'investigation exclusive de soi, 4) Le stade de l'émergence des choix et projets professionnels, et 5) Le stade de l'établissement des projets personnels. Les séances ont pour objectif d'améliorer la connaissance du monde social, scolaire et professionnel ainsi que la connaissance de soi. Les techniques proposées sont le plus souvent mises en oeuvre dans le cadre de petits groupes de 6 à 8 élèves.

- La méthode *Orientation-Lycée* (Ferré, 2000), s'adresse aux lycéens de 2<sup>de</sup> (11 séances), de 1<sup>ère</sup> (7 séances) et de terminale (9 séances). Ses grands objectifs sont : apprendre à s'informer, à se connaître, à analyser les environnements, être en projet, prendre des décisions. *Orientation-Lycée* par ses activités de groupe, contribue à l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire qu'elle vise à aider les élèves à devenir des personnes plus conscientes, plus autonomes, plus créatives, plus responsables, plus ouvertes aux autres pour faire progresser l'ensemble de la société. La démarche postule que l'élève est acteur du dispositif, ce qui devrait induire un changement de regard sur sa personne au quotidien, dans le lycée. A terme, la méthode vise une meilleure insertion des élèves dans les études ultérieures et la vie professionnelle. *Orientation-Lycée* est une démarche éducative organisée pour aborder en classe l'orientation dans ses dimensions individuelles, sociales et institutionnelles. Cette méthode repose sur une série d'activités de type expérientiel, construites, articulées et expérimentées. *Orientation-Lycée* prend appui sur la synergie du groupe-classe et sur les capacités d'animation éducative des équipes pédagogiques. Ainsi préparé, l'entretien individuel de synthèse avec le CO-P prend toute sa portée de conseil.

- Le modèle de l'ADVP a également suscité des applications en Université. Le livre de D. Gilles, J. Saulnier-Cazals et de M.-J. Vuillermet-Cortot (1994) rend compte d'une intervention conduite auprès d'étudiants lyonnais. Cette intervention vise un triple objectif : élaboration du projet personnel, de la méthodologie du travail universitaire et de la préparation à l'insertion professionnelle.

- *Un second groupe d'interventions "massées" sur une durée ne dépassant pas deux à trois jours et s'adressant à des lycéens :*

- "L'atelier d'orientation" de J. Nuoffer (1987) s'adresse à des lycéens. Au cours de l'année scolaire 1981-82, cet atelier a fait l'objet d'une évaluation portant sur des groupes de lycéens de première à Fribourg (Suisse) et à Rueil (France). Inspirée du courant ADVP, c'est une méthode qui encourage l'exploration de soi et du monde professionnel et qui cherche à faire anticiper les implications des choix. Les mises en situation et exercices s'appuient beaucoup sur l'animation de petits groupes. Une présentation de ce type d'intervention et des principes théoriques qui la sous-tendent a été faite par J. C. Sontag (1996) qui a animé pendant plusieurs années un atelier d'orientation avec des élèves de terminale du lycée de Montgeron ; cet atelier s'inspire à la fois des démarches de Fréchette et Lafleur (1980) et de Nuoffer ainsi que du modèle décisionnel de Wheeler et Janis (1980).

- Les "DAPP/DAPPI" de J. Guichard (1987), méthode d'animation de groupe développée à partir de 1984-85, à la suite d'une demande adressée à l'INETOP par un groupe de conseillers d'orientation de Seine-Saint-Denis et des Hauts-de-Seine. Cette méthode, qui se déroule sur un jour et demi, cherche à éviter que les élèves ne ressentent ce type d'intervention comme un cours d'orientation. Elle n'aborde pas les domaines de l'image de soi, des valeurs et des intérêts généraux. Elle repose sur trois principes : se fonder sur une connaissance des représentations et des projets spontanément construits par les lycéens et les étudiants en début d'études supérieures, utiliser la dissonance cognitive comme principe pour une pédagogie active, asseoir l'ensemble de cette démarche de pédagogie de projet sur la découverte des

réalités actuelles de l'emploi qualifié. Elle se centre sur la question : “dans une profession, quelles sont les activités professionnelles qui m'intéressent ?”.

Sur le plan scolaire, on assiste à un développement sans précédent du nombre des lycéens et d'étudiants, tandis que sur le plan des services et des personnels d'orientation (ils sont actuellement environ 4700) on constate une stagnation des effectifs et des recrutements. Cela explique sans doute, pour une grande part, la volonté du Ministère de l'éducation nationale d'impliquer de plus en plus les enseignants dans ces démarches.

### ***Les jeunes sortis du système éducatif***

Les années 80 étant des années d'accroissement du chômage, ce sont aussi des années de lutte contre les exclusions et du primat accordé à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. En ce qui concerne les jeunes sortis du système scolaire, le rapport Schwartz (1981) a permis, à partir de 1982, la généralisation de pratiques d'orientation professionnelle à l'intérieur du dispositif de formation professionnelle. La prise en compte de l'orientation s'est traduite par la mise à disposition d'outils pour certains publics et l'obligation de passer par une phase d'orientation pour accéder à des mesures de formation. Des conseillers d'orientation ont contribué à la mise en place et à l'animation de stages d'insertion professionnelle (Tchernoivanoff, 1982, 1983). Le crédit-formation individualisé (CFI), en instituant un droit au bilan pour les travailleurs sans qualification va ouvrir la voie à la naissance d'un véritable droit à l'orientation (Willems, 1991). A côté des conseillers d'orientation (devenus conseillers d'orientation-psychologues en 1991), ont été recrutés des personnels (ils sont actuellement environ 4 400), à statut souvent précaire et de formations diverses, dans les missions locales et les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) pour s'occuper des jeunes sortis du système éducatif. Depuis trois à quatre ans, plusieurs universités et l'INETOP proposent des formations, sanctionnées par des diplômes universitaires (D.U.) et des DESS, qui répondent aux besoins de ces personnels et des psychologues qui pratiquent dans les champs du bilan de compétences et de l'orientation des adultes. La tendance générale est à l'augmentation du niveau de formation initiale et continue de ces personnels (Blanchard, 1997; Liétard, 1997).

### ***Le public des adultes***

*“Dans son rapport sur “l'orientation et la reconversion des adultes”, Jean Paul Murcier (1980) préconise les “stages d'orientation”, s'appuyant sur des expériences réalisées au bénéfice des jeunes demandeurs d'emploi (A.F.P.A., A.P.E.C., A.C.U.S.E.S...). L'action des “missions d'éducation permanente” (M.E.P.) implantées dans les villes nouvelles montre également la voie d'interventions plus globales, plus continues, plus proches des intéressés, allant au devant de la demande et faisant le lien avec les organismes de formation”* (Caroff, 1987, p. 234). Une conception éducative se développe dans le champ de l'orientation des adultes (Bourcier, 1989), notamment dans le cadre d'une association comme Retravailler (créée par E. Sullerot en 1974) dont l'objectif était d'aider à la réinsertion professionnelle des femmes. Au cours de ces dernières années, ont été mis en place, pour les publics adultes sans emploi, des stages longs d'aide à l'élaboration de projet, des procédures de bilan de compétences. Facilité par la création des Centres inter-institutionnels de bilans de compétences (CIBC), le droit au congé de bilan de compétences a été reconnu aux salariés par les partenaires sociaux (accord national professionnel du 3 juillet 1991). Le bilan de compétences est défini dans la loi du 31 décembre 1991 qui pose en principe que *“les actions permettant de*

*réaliser un bilan de compétences entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue* "... On peut voir, dans cette pratique des bilans de compétences, l'émergence d'un nouveau rôle du psychologue, celui d'accompagnateur (Huteau, 1994 ; Lemoine, 1994 ; Taïeb & Blanchard, 1997), fruit d'une intégration de la psychométrie et de l'activité de conseil (Guédon & Lecomte, 1994). Ce rôle d'accompagnateur était déjà esquissé, en ce qui concerne l'utilisation et l'interprétation des tests dans le cadre d'une activité de conseil, il y a 40 ans par D. Super (1958/59, pp. 534-535).

On pourra remarquer que le développement des méthodes liées aux conceptions éducatives en orientation a surtout été important avec les publics jeunes sortis du système éducatif et avec les publics adultes au chômage ou en reconversion (mise en place de stages longs, développement de démarches comme le portefeuille de compétences et le bilan de compétences...). Si les interventions éducatives se sont développées au collège ou au lycée, dans la majorité des cas le *temps pour l'orientation* est souvent réduit à quelques heures (l'orientation n'est pas incluse dans les emplois du temps) et les interventions ont plutôt un caractère ponctuel. On peut finalement s'interroger sur l'aspect paradoxal de la situation actuelle. Alors que la situation socio-économique se dégradait au cours de ces dernières années, on a vu se développer des méthodes éducatives d'aide à l'orientation et au développement de projets et cela à la fois pour les jeunes scolarisés, pour les jeunes 16-25 ans sortis du système scolaire sans qualification professionnelle et pour les salariés et les chômeurs. Si nous nous trouvons bien dans un type de société où l'avenir est valorisé, cet avenir apparaît actuellement peu prometteur et même inquiétant, du fait de la crise économique qui affecte particulièrement l'emploi. L'élaboration de projets optimistes n'en est pas facilitée. Dans ce contexte, quel peut être l'objectif de l'orientation ? S'agit-il "d'éduquer au choix ou de préparer à la précarité ?" (Pair, 1997).

#### **4. 4. L institutionnalisation**

Progressivement, deux institutions vont beaucoup s'intéresser à cette approche éducative : le Ministère de l'éducation nationale et l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM), principale branche du Centre National du Patronat Français. Il serait sans doute intéressant d'analyser les motivations, explicites et implicites, de l'un et de l'autre pour cette démarche.

A partir de la fin des années 80, un certain nombre de textes réglementaires vont paraître, intégrant cette nouvelle conception de l'orientation :

- L'annexe B "Orientation" des programmes et instructions pour les collèges (1986),
- La loi d'orientation sur l'éducation (1989),
- L'avis du Conseil National des Programmes / le temps scolaire pour l'orientation - TSO (1991),
- La Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle (1993),
- Le Nouveau Contrat pour l'École (1994), la mise en œuvre de la mesure 48 du NCE (1995),
- La note de service sur l'organisation des séquences de réflexion sur les métiers et l'éducation aux choix" (1995),
- La circulaire sur "la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège" (1996).

L'inspecteur général Paul Ricaud-Dussarget explique le sens de ce dernier texte dans un BOEN du 24 octobre 1996 : *“ la conception de l'orientation a beaucoup évolué... Nous sommes passés d'une vision déterministe à une approche éducative... Il s'agit alors de donner à l'élève les moyens de faire, tout au long de sa vie, des choix réalistes et adaptés... L'idée fondamentale est de rendre l'élève acteur de son orientation... Dans le domaine de la connaissance de soi, il s'agit d'accompagner le jeune dans la construction de sa personnalité... l'objectif est de l'aider à construire une image positive de lui-même, de lui permettre de mieux connaître ses goûts et de hiérarchiser ses intérêts... Dans le domaine de l'univers professionnel... l'objectif est plutôt de l'ordre de la culture générale ”.*

Selon l'analyse d'un autre inspecteur général, J. Sénécat (1998), on peut distinguer, dans l'histoire de l'orientation, une évolution en quatre périodes : l'orientation libérale (1922-1960), l'orientation contrainte (1960-1973), l'orientation dialogue (1973-1996) et l'orientation éducative. En ce qui concerne l'éducation à l'orientation, elle vise à rendre les élèves plus autonomes et responsables. *“ Apprendre l'autonomie et la responsabilité, c'est mettre en oeuvre une pédagogie qui implique le jeune et les enseignants dans un projet commun comportant une visée à court ou à moyen terme susceptible de réajustement, et des étapes proportionnées aux capacités de l'intéressé... Concevoir l'orientation comme une interaction entre le jeune et l'environnement réclame que l'on agisse sur les deux termes de cette interaction : aider le jeune à se connaître et à se reconnaître une valeur, lui faire découvrir son environnement - c'est la partie pédagogique de l'orientation - ; agir sur la mise en relation entre le jeune et l'environnement - c'est l'activité de conseil proprement dite ”* (Sénécat, 1998, pp. 125-126). Les directives ministérielles relatives à l'éducation à l'orientation ont fait l'objet d'une analyse récente (Solaux, 1999).

Dans le cadre de l'éducation à l'orientation, il apparaît que les professeurs ont à remplir un rôle d'animateur mais si, comme le note A. Prost (1992, p. 65), *“ entre le modèle professionnel et le modèle de l'animateur, l'enseignement primaire hésite et balance, et il n'est pas sûr qu'il choisisse ”*, qu'en est-il du choix des professeurs de collège à ce sujet ? Quant aux conseillers d'orientation-psychologues, vont-ils eux aussi balancer entre un rôle d'éducateur et de psychologue (Eckert, 1995) ou auront-ils à assumer les deux ? Sont là en jeu des questions importantes d'identité professionnelle. Peut-être est-ce une des raisons pour lesquelles l'application sur le terrain de ces directives ministérielles ne suscite pas toujours l'enthousiasme et fait apparaître toute une série de problèmes de différents ordres. Nous en évoquerons quelques uns dans notre dernier chapitre et nous nous interrogerons sur le choix des méthodes destinées à favoriser chez le consultant une perception suffisamment claire de soi.

## **5. QUELQUES INTERROGATIONS RELATIVES AUX PRATIQUES EDUCATIVES EN ORIENTATION**

Si l'on revient à la conception éducative de l'orientation présentée par A. Léon en 1957, on a vu que cette conception ne vise pas seulement des changements individuels (représentations, motivation, réussite des apprentissages...) mais aussi des changements institutionnels (procédures de notation, méthodes pédagogiques et conception expérimentale de l'enseignement, système scolaire permettant de reculer l'âge de l'orientation professionnelle...) et des changements sociaux globaux en vue de la construction d'une société plus juste (démocratisation de l'enseignement). Ces objectifs restent encore très ambitieux pour les conseillers d'orientation-psychologues d'aujourd'hui, même s'ils sont plus nombreux qu'en 1957. Il y a d'ailleurs là une constante : depuis la création de leur profession, les conseillers ont toujours été trop peu nombreux, eu égard aux tâches qu'ils avaient à remplir ou qu'ils se sont assignées. Si A. Léon préconise une intervention des conseillers psychologues à différents

niveaux, c'est parce que les contextes dans lesquels sont insérés les sujets (société, famille, système scolaire, groupe-classe...) influencent fortement les processus d'orientation.

A propos des méthodes éducatives en orientation, on peut d'abord se demander si, en dépit des diverses influences qu'ils subissent, les jeunes conservent une marge de liberté suffisante pour qu'une action éducative puisse avoir un effet. On est amené à s'interroger :

- sur les objectifs de la démarche d'éducation à l'orientation (auto-sélection ou autonomie ?)
- sur les missions, les rôles et les compétences des différents intervenants (enseignants, conseillers, professionnels) et les conditions d'une collaboration entre les différents partenaires,
- sur les problèmes éthiques et déontologiques pour tout ce qui touche à la connaissance de soi,
- sur les questions relatives à l'organisation des actions (temps scolaire pour l'orientation) avec les enseignements disciplinaires, voire et à leur intégration dans les programmes scolaires sans quoi, comme le souligne Sierra (1999), les actions d'orientation ne sauront le plus souvent perçues que comme un saupoudrage insuffisant,
- sur les outils et supports matériels utilisés (quant à leurs formes et leurs contenus),
- sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre (sur ces différents points, voir Huteau, 1996a, Guichard, 1997b, Boy et al. 1999)
- et, enfin, sur la motivation ou les réticences des professeurs (Solazzi, 1986 ; Mure, 1996) et des élèves par rapport à ces actions (Forner & Vouillot, 1995 ; Thommen & Dirren, 1997 ; Hennequin et al., 1998).

Pour une présentation de méthodes éducatives en orientation, on se reportera au numéro spécial 2/1999 de l'OSP sur les "Techniques et méthodes de l'orientation", et notamment à l'article de Boy et al. (1999).

### ***Quelles techniques d'aide à la réflexion sur soi ?***

Le cadre de cet article ne nous permet pas d'analyser de façon approfondie ces différentes questions. Nous n'aborderons qu'un seul point, celui du choix des méthodes éducatives susceptibles d'aider un consultant dans le domaine de la connaissance de soi. Que le conseiller soit expert ou éducateur, il est amené à s'interroger à la fois sur l'efficacité des méthodes qu'il utilise pour tenter d'atteindre ses objectifs et sur le cadre déontologique dans lequel il inscrit son action. Comment aider une personne à rechercher, à intégrer et à structurer les informations la concernant ? Quel sont les types d'information et les méthodes qui servent le mieux le développement, chez l'individu, d'une perception suffisamment claire de ses intérêts, de ses motivations, de ses valeurs et de sa personnalité ? Quelles garanties doit-on fournir au consultant qui entreprend un travail de réflexion sur soi ? Nous n'évoquerons ici que des techniques individuelles qui garantissent la confidentialité des résultats du travail de réflexion du consultant sur lui-même.

#### *- Les résultats de questionnaires d'intérêts ou de personnalité ?*

C. Lemoine (1997a) présente les questionnaires comme des techniques qui favorisent la focalisation sur soi. Une enquête récente sur l'utilisation des tests psychologiques, a été conduite auprès des conseillers d'orientation-psychologues (Wach, 1994). Les résultats font nettement apparaître que les deux objectifs majoritairement visés par les conseillers qui utilisent des tests et des questionnaires sont, d'une part, un *objectif de sensibilisation préparatoire à l'entretien* (61% des réponses) et, d'autre part, un *objectif d'aide du consultant à l'évaluation et à la connaissance de soi* (78% des réponses). Le conseiller expert en devenant

accompagnateur, comme c'est le cas dans le bilan de compétences (Taïeb & Blanchard, 1997), semble viser des objectifs proches de ceux du conseiller éducateur. Reste à savoir si et comment le consultant peut s'approprier facilement ses résultats à des tests ou à des questionnaires. Cette question de l'appropriation de ce type d'information par le consultant, fait l'objet d'intérêts croissants (Bernaud & Loss, 1995 ; Bernaud & Vrignaud, 1996 ; Sontag, Blanchard & Leskow, 1998).

*- Des techniques d'entretien structurées ?*

On pense notamment à l'entretien ADVP (Garand, 1978 ; Blanchard et al., 1995 ; Volvey, 1995) qui vise à aider le consultant à expliciter, à clarifier et à hiérarchiser ses intérêts, ses valeurs et ses motivations. L'appropriation par le consultant de ses résultats est étroitement intégrée à la démarche même de l'entretien. C'est le consultant qui est amené à définir ses propres catégories et à les noter sur une feuille de papier, au fur et à mesure du déroulement de l'entretien, afin de les mémoriser. C'est une technique d'entretien qui demande du temps (une heure et demie à deux heures).

*- Les analyses des compétences de la personne à partir d'activités qu'elle a déjà réalisées ?*

Les techniques de portefeuille de compétences se sont développées au cours des années 1990 dans le cadre des lycées (Coulardot & Rabbe, 1994), des stages jeunes 16-25 ans, de l'orientation des adultes et du bilan de compétences (Aubret, 1991, 1992) mais la notion de compétences fait toujours l'objet de vifs débats (Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993 ; Dubar, 1996).

*- Les approches du type ego-écologique ?*

On trouvera une présentation de ce courant dans le numéro spécial de l'O.S.P. (1998/1) consacré à la question des "processus identitaires et changements sociaux". Il s'agit d'aider les jeunes à expliciter "leurs désirs, leurs valeurs, leurs choix et leurs projets les plus stables et les plus profonds" et à y réfléchir (Zavalloni, 1998, p. 7). Cette approche a notamment été utilisée pour étudier les représentations que des lycéennes de terminale se font d'elles-mêmes et de la société (Costalat-Founeau & Martinez, 1998). Dans quelle mesure cette démarche serait-elle applicable au domaine de l'orientation ?

*- Les histoires de vie ?*

En sociologie, on s'intéresse aux identités professionnelles (Sainsaulieu, 1998) et aux récits d'insertion des jeunes (Dubar, 1998) et on recueille des résultats qui intéressent particulièrement les conseillers d'orientation-psychologues. Dans le domaine de la personnalité, on assiste actuellement à un développement des études qui se focalisent sur l'histoire autobiographique du soi qui forge sa propre identité (Blanchard, 1995, p. 224). En formation et en orientation, la démarche des histoires de vie (Francequin, 1995 ; Pépin-Vergès, 1993) vise à aider la personne à donner un sens à son itinéraire personnel, scolaire et professionnel. Elle peut être ou non intégrée dans une démarche de bilan. La mise en oeuvre de cette démarche réclame la définition d'un cadre précis, une formation psychologique approfondie et elle pose évidemment des problèmes déontologiques (Francequin et al. 1995).

Quelle que soit la méthode choisie, rappelons un principe éthique lié à la fonction de conseil en orientation : tenir conseil - au sens de délibérer en commun (voir en annexe l'histoire des mots *conseil* et *conseiller*) - n'est possible, pour un conseiller, qu'à la condition qu'il n'ait pas le pouvoir d'affecter les personnes qui le consultent dans telle section scolaire, dans telle formation ou dans tel poste ou emploi. Quel que soit son lieu d'exercice, le conseiller tient en effet son pouvoir de conseil de son absence de pouvoir institutionnel en matière d'affectation (Zarka, 1986). Si ce principe éthique n'est pas respecté, l'activité de conseil risque de se transformer en technique de manipulation.

L'orientation à la carrière (Guichard, 1997b) posant des questions du type : “que vais-je faire de ma vie ? ”, cela renvoie nécessairement le sujet à des choix philosophiques, éthiques, politiques et sociaux,... Si, pour R. Gal (1946, p. 61), éduquer, c'est aider l'individu “à préparer dès cette vie scolaire la réalisation de sa personne qui sera l'oeuvre de toute sa vie ”, on comprend le rôle qu'il assigne au professeur de philosophie en classe de terminale, sur le plan du choix professionnel et de l'aide à la connaissance de soi. Le professeur de philosophie “ferait ainsi de cette connaissance et épreuve de soi, qui est depuis Socrate une des bases de la philosophie, une des parties essentielles de la réflexion philosophique. Il inviterait chacun de ses élèves à se connaître autant qu'il s'efforcerait lui-même de le connaître, en recourant à toutes les observations des années antérieures et à celles qu'il pourrait faire. Peut-être même une certaine diagnose mutuelle, c'est à dire le jugement des jeunes gens les uns sur les autres, pourrait-elle être utilisée sous condition d'une confrontation et discussion des résultats pour établir certains traits du caractère personnel et social ” (Gal, 1946, p. 139). Reste à s'interroger sur le bien-fondé d'un travail de groupe conduit sur ce thème dans la classe et par le professeur lui-même.

**Pour conclure**, toute conception éducative de l'orientation repose en premier lieu sur des choix philosophiques, politiques, éthiques et déontologiques à partir desquels sont définis des finalités et des objectifs. Sa mise en oeuvre peut s'appuyer sur des connaissances théoriques qui permettent aux conseillers d'analyser la “réalité ” sous différents points de vue et de déterminer des démarches et des méthodes susceptibles d'atteindre les objectifs visés ou de les approcher au plus près. Toute activité éducative met également en jeu la personne même du conseiller à travers ses savoir-faire et ses attitudes. Comme les consultants qui sont placés devant les incertitudes des évolutions économiques, nous avons aussi à faire face, si possible de façon positive (Wach et al, 1996), aux incertitudes attachées à nos analyses de la réalité et aux effets de notre action, action qui s'exerce sur des systèmes complexes. Ces effets ne sont jamais entièrement prévisibles (sauf après-coup, bien sûr !...). “Le principal motif de trouble, pour l'imagination moderne (de l'avenir), c'est ce constat que Hegel avait dressé, maintes fois confirmé depuis : les actions humaines, en même temps qu'elles atteignent leur but, provoquent aussi l'apparition d'autre chose que ce qu'elles visaient et ce résultat involontaire et imprévu se retourne souvent contre leur finalité propre et la contraire (...) On serait tenté de dire, dans le langage courant, qu'il s'agit "d'effets pervers"... ”. C'est pourquoi “la bonne imagination de l'avenir est celle qui se surveille le plus sévèrement (...) Chacun se surveille, dans la crainte de trop grandes illusions. Alors, le fait qu'une philosophie prétende dire le dernier mot, que chaque philosophie s'imagine atteindre la vérité absolue, cela me semble une survivance peu raisonnable de prétentions périmées ” (d'Hont, 1992, p. 23). Tout cela devrait donc nous encourager à une certaine modestie et aussi à nous efforcer d'évaluer les effets de nos interventions (Huteau, 1999) pour tenter de réguler au mieux nos actions.

## Bibliographie

- Actes de l'Université d'été de l'ONISEP (1996). *Informers, s'informer sur les études et les métiers*. Amiens, 28 août - 1er septembre 1995. Lognes : ONISEP.
- Actes de l'Université d'été de l'ONISEP (1997). *Comment parler aujourd'hui des métiers aux jeunes ?* Saint Affrique, 26 - 30 août 1996. Lognes : ONISEP.

- Angeville, H., Auger, M., Bellenger, J., Chaudagne, H., Idier, P., Lautrey, J., Nepveu, A., & Tourette, G. (1970). Le conseiller psychologue dans l'enseignement secondaire. In M. Reuchlin (Dir.), *Traité de psychologie appliquée*, Tome 5, (pp. 143-206). Paris : PUF.
- Angeville, H., & Bellenger, J. (1989). Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 2, 111-125.
- Aubret, F. (1989). Motivation, activité, besoin de réussite et peur de l'échec chez des jeunes de 14 à 20 ans. Présentation d'un instrument élaboré par le service de recherches de l'INETOP. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 3, 263-265.
- Aubret, F., Blanchard, S., & Volvey, C. (1998). Evaluer la motivation : réflexions sur les principaux outils actuellement disponibles en France. *Questions d'Orientation*, 1, 57-70.
- 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., & Blanchard, S. (1991). *L'évaluation des compétences d'un lecteur*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- Aubret, J. et col. (1992). Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences. *Pratiques de Formation*. St Denis : Paris VIII.
- Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : P.U.F.
- Bacquet, R., Cambon, J., Chaudagne, H., & Léon, A. (1957). *Pour l'information professionnelle des jeunes gens de 14 ans*. Paris : Ed. Bourrellier.
- Benedetto, P. (1995). Les jeunes sont-ils acteurs de leur insertion professionnelle ? *Carriérologie*, Vol. 6, 1, 105-116.
- Bernaud, J.-L. (1991). Mémoire sélective et persistance de stéréotypes professionnels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 4, 335-355.
- Bernaud, J.-L., & Loss, I. (1995). Evaluation expérimentale des effets d'une méthode de restitution de questionnaires d'intérêts. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 2, 99-113.
- 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.
- Bertin, A. (1982). *Une méthode de dépistage de la dyslexie*. Thèse de doctorat de 3ème cycle. Sciences de l'éducation. Université Paris VIII.
- Blanc, G. (1980). Dimension éducative de l'orientation et projet officiel sur les missions du service. *Bulletin de l'ACOF*, 278, 89-95.
- Blanchard, S. (1985). De l'évaluation des connaissances des élèves à la mise en place de programmes d'aides pédagogiques dans le cycle d'observation : le domaine de la lecture. *Bulletin de l'ACOF*, 303-304, 41-45.
- Blanchard, S. (1995). Introduction : des événements de vie aux histoires de vie. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 3, 219-231.
- Blanchard, S. (1997). La profession orientation en France. In *L'Orientation face aux mutations du travail* (pp. 159-165). Paris : Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.
- Blanchard, S., Francequin, G., Stassinnet, G., & Vrignaud, P. (1989). *Outils et procédures de bilan pour la définition d'un projet de formation personnalisée*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Blanchard, S., & Vrignaud, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétences. *Questions d'Orientation*, 4, 31-44.
- Blanchard, S., Volvey, C., Homps, F., & Prieur, A. (1995). Une technique d'explicitation des intérêts : l'entretien ADVP. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 4, 425-442.
- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O., & Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de Blanchard, S., Sontag, J.-C. (2005). La fiche psychologique de Henri et Mathilde Piéron. Actes du colloque international « Orientation, passé, présent, avenir ». *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, Hors-série, 401-421.
- Bloch, M.-A. (1968). *Philosophie de l'éducation nouvelle* (2ème ed.). Paris : PUF.
- Bonacucina, S. (1981). Le conseiller d'orientation face à l'échec scolaire. *Bulletin de l'ACOF*, 285, 23-33.
- Bonacucina, S. (1984). Une orientation pour l'orientation. *Bulletin de l'ACOF*, 300, 15-36.
- Boudouresque, G. (1933). *L'orientation professionnelle, matière d'enseignement. Organisation de l'orientation professionnelle sur le plan scolaire : essai tenté dans les établissements d'enseignement public de la ville de Marseille*. Marseille : Imprimerie Méridionale.
- Bouet, A., Bouville, M.-F., Loué, N., & Nicolas, J.-M. (1986). Insertion des jeunes. *Bulletin de l'ACOF*, 311-312, 59-77.
- Boursier, S. (1989). *L'Orientation éducative des adultes*. Paris : Ed. Entente.
- Boutinet, J.-L. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boy, T., Cartier, J.-P., Pépin, P.-Y., Guichard, J., Huteau, M., Guillon, V., & Barbot, A. (1999). Analyse des méthodes éducatives en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2, 157-223.
- Bujold, C. (1989). *Choix professionnel et développement de carrière : théorie et recherche*. Boucherville, Québec : G. Morin.

- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charpentier, J., Collin, B., & Scheurer, E. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris : CNDP Lorraine/Hachette.
- Chevallier, G. (1980). Pour un "travail psychologique des groupes" en orientation. *Bulletin de l'ACOF*, 278-279, 106-120.
- Chevallier, G. (1983). Six ans de tentatives d'application de méthodes de groupes modernes de croissance dans le système éducatif. *Bulletin de l'ACOF*, 293, 5-16.
- Clausse, A. (1972). *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*. Paris : A. Colin.
- Coquelle, C. (1994). Attention projet ! *Formation Emploi*, 45, 25-32.
- Coulardot, F., & Rabbe, M. (1994). Une pratique de portefeuille de compétences en lycée : analyse d'une problématique et de ses incidences en formation initiale. *Dialogue Orientation*, 23, 10-29.
- Courtois, B., & Josso, M.-C. (1997). *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- 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.
- Curinier, G. (1996). Un pas de plus vers l'orientation éducative ? *Questions d'Orientation*, 59, 4, 61-67.
- Danvers, F. (1996). L'orientation : perspective historique. In E. Dugué et al., *L'orientation professionnelle des adultes* (pp. 25-43). Paris : Afpa, Centre Inffo, Cnam, Inetop.
- Danvers, F. (1998). L'émergence du concept "éducation à l'orientation". In F. Grosbras (Dir.), *L'éducation à l'orientation au collège* (pp. 11-20). Paris : Onisep, Cndp, Hachette.
- Dréwillon, J. (1970). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF.
- D Hont, J. (1992). L'imagination de l'avenir. *Bulletin de la Société Française de Philosophie, tome LXXXVI*, 1-37.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- 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.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, 511-535.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *A l'école*. Paris : Le Seuil.
- Dumora, B. (1882). L'ADVP, un modèle possible pour une éducation des choix ? *Bulletin de l'ACOF*, 287, 37-52.
- 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. (1989). La collaboration école-industrie dans l'éducation à la carrière. *Bulletin de l'ACOF*, 322, 446-451.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1991). Perspectives d'action au niveau du collège. *C. I. n°1 du S.A.I.O. de Toulouse*, pp. 77-87.
- 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.
- Eckert, H. (1995). Les conseillers d'orientation : psychologues ou éducateurs ? *Colloque de l'AISFL "Les professions de l'éducation et de la formation"*. Lille, 25-27 septembre.
- Ferré, D. (Dir.) . (2000). *Orientation-lycée. Méthode d'orientation active*. Paris : L'Harmattan.
- Forner, Y., & Dosnon, O. (1991). La maturité vocationnelle : le processus et son évaluation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 2, 263-265.
- Forner, Y. (1992). L'évaluation de la motivation à la réussite scolaire. Présentation du questionnaire de motivation pour les situations de formation (QMF). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 2, 215-221.
- 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.
- Fréchette, L., & Lafleur, J. (1980). *Guide d'orientation professionnelle*. Montréal, Québec : Agence d'Arc Inc.
- Gal, R. (1946). *L'orientation scolaire*. Paris : PUF.
- Garand, M. (1978). De l'orientation à l'activation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 7, 4, 351-368.
- Gausson, F. (1966). Un psychologue optimiste. Carl Rogers est venu pour la première fois en Europe exposer ses théories. *Le Monde*, 15-16 mai 1966, p.16.
- 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).
- Gillet, B. (1979). L'étude du raisonnement technique (1). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 3, 251-269.
- Gillet, B. (1980). L'étude du raisonnement technique (2). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 4, 365-389.
- Gillet, B. (1986). *Comprendre les difficultés à bien résoudre les problèmes*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Giust, J. (1980). La dimension éducative de l'orientation. *Bulletin de l'ACOF*, 278-279, 21-36.
- Grosbras, F. (1998), (Dir.). *L'éducation à l'orientation au collège*. Paris : Onisep, Cndp, Hachette.
- Guédon, M.-C., & Lecomte, R. (1994). Intégration de la psychométrie et du counseling dans la formation des conseillers et conseillères de l'Université de Sherbrooke. In M. Huteau (Ed.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes* (pp. 632-635). Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Guichard, J. (1987). Les DAPP : nouvelle méthode pour aider les lycéens et étudiants à construire leurs projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 2, 95-111.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- Guichard, J. (1997a). Les projets personnels des adolescents : projets du présent ou projets d'avenir. In *L'Orientation face aux mutations du travail* (pp. 81-88). Paris : Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.
- Guichard, J. (1997b). Changements sociaux et pratiques d'orientation : analyse de la notion d'éducation à l'orientation. *Questions d'Orientation*, 4, 11-37.
- Guichard, J. (1998). De l'éducation à l'orientation aux psychologies et pédagogies de l'autodétermination. In F. Grosbras (Dir.), *L'éducation à l'orientation au collège* (pp. 21-47). Paris : Onisep, Cndp, Hachette.
- Guichard, J., Pierotti, M., Scheurer, E., & Viriot, M. (1989). Présentation et évaluation d'une méthode d'orientation éducative de quatre années en collège. *Bulletin de l'ACOF*, 324, 111-122.
- Guichard, J., & Huteau, M. (1997). L'école et les intentions d'avenir professionnelles des adolescents. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (Dir.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 207-234). Paris : PUF.
- Guivarc'h, M. (1946). *Pour une organisation rationnelle de l'orientation en France*. Quimper : Ed. Ménez.
- Hennequin, M.-P., Guichard, J., Delzongle, F., & Lévy, V. (1998). Une évaluation de la méthode DAPPT en classe. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 4.
- Huteau, M. (1980). Comment contribuer au développement personnel et vocationnel des jeunes. *Bulletin de l'ACOF*, 278-279, 37-43.
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, 2, 107-125.
- Huteau, M. (1984). L'évolution de l'orientation en France. In D. Pelletier & C. Bujold (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 448-465). Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin Ed.
- Huteau, M. (1994). L'évaluation psychologique des personnes : problèmes et enjeux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 1, 5-13.
- Huteau, M. (1996a.). *Les problématiques de l'orientation*. Actes du séminaire "Pour le développement de la culture de l'orientation" (pp. 13-22). Académie de Créteil, 5-6 octobre 1995.
- Huteau, M. (1996b). L'école psychotechnique française, 1900-1940. In Y. Clot (Ed.), *Histoires de la psychologie du travail* (pp.29-46). Toulouse : Octares.
- Huteau, M. (1997a). Système représentationnel des jeunes et information sur les métiers. In Actes de l'Université d'été de l'ONISEP. *Comment parler aujourd'hui des métiers aux jeunes ?* (pp. 128-135). Saint Affrique, 26 - 30 août 1996. Lognes : ONISEP.
- Huteau, M. (1997b). L'éducation à l'orientation ne se limite pas à l'aide à la formation de projets. *Administration et Education*, 73, 7-13.
- Huteau, M. (1997c). Pierre Naville : le marxisme, la psychologie et l'orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 2, 195-220.
- Huteau, M. (1999). Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2, 225-251.

- Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième République. La biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947)*. Paris : L'Harmattan.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1997). *Les tests d'intelligence*. Paris : La Découverte.
- I.F.E.P.P. (1974). *Formation I. Quelle formation ?* Paris : Payot.
- Inizan, D. (1989). D'autres pratiques, d'autres compétences. Ici, on communique. *Les Cahiers pédagogiques*, 271, 41-43.
- Inizan-Vrinat, F. (1992). Apprentissage de l'expression collective par les élèves. *Bulletin de L.A.C.O.F.*, 335, 26-35.
- Kaufmann, J. (1983). Une étude des différences de sévérité entre professeurs en seconde. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12, 2, 111-129.
- Kaufmann, J. (1987). Une étude des différences de sévérité entre professeurs en classe de troisième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12, 2, 111-129.
- Langevin, P. (1947). Numéro spécial : Paul Langevin, écrits philosophiques et pédagogiques. *Pour l'Ere Nouvelle*, mars-avril.
- Larcebeau, S. (1955). Etude d'un questionnaire d'intérêts. *BINOP*, 11, 74-77.
- 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.
- Latreille, G. (1984b). Orientation scolaire et professionnelle et conjoncture socio-économique. In D. Pelletier & R. Bujold (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 10-16). Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin Ed.
- Lefranc, C., & Thave, S. (1994). L'évolution de l'environnement familial des enfants. *Population*, 6, 1297-1320.
- Legrand, L. (1972). Les épreuves normalisées comme régulateurs pédagogiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1, 1, 39-50.
- Legrès, J., & Pémarin, D. (1980). L'intervention du conseiller d'orientation en classe de sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 9, 1, 77-87.
- Legrès, J., & Pémarin, D. (1982). L'intervention du conseiller d'orientation durant le cycle d'orientation. Description et évaluation d'une action psychopédagogique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, 2, 127-156.
- Legrès, J., & Pémarin, D. (1985). La psychopédagogie du projet personnel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14, 1, 61-84.
- Lemercier, D. (1981). La conduite de la machine-outil comme situation d'observation de l'élève. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 10, 2, 123-148.
- Lemercier-Kuhn, D. (1987). Psychologie et information scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 16, 3, 249-266.
- Lemoine, C. (1994). Nouveau rôle du psychologue dans le bilan de compétences. In M. Huteau (Dir.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes* (pp. 655-660). Issy-Les-Moulineaux: EAP.
- Lemoine, C. (1996). Objet ou analyste de son bilan. *La Revue de Carrièreologie*, Vol. 6, 2, 13-24.
- Lemoine, C. (1997a). Le questionnaire, lieu d'élaboration du discours sur soi. *Pratiques Psychologiques*, 2, 89-97.
- Lemoine, C. (1997b). Modèle théorique du bilan et soutien à l'émergence d'une nouvelle compétence: l'auto-analyse. In E. Brangier, N. Dubois, & C. Tarquino (1997). *Compétences & contextes professionnels* (pp. 118-123). Actes du colloque international et rencontres praticiens-chercheurs. Metz, 19 & 20 juin 1997.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF.
- Leroy, C. & Lhotellier, A. (1973). *La relation de conseil*. Paris : Privat.
- Lhotellier, A. (1997). La grande illusion du "projet fabriqué". *Carrièreologie*, Vol. 6, 2-3, 105-115.
- Liétard, B. (1997). Nouvelles fonctions de l'orientation, nouvelles formations des professionnels. In *L'Orientation face aux mutations du travail* (pp. 166-172). Paris : Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.
- Lieury, A. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Limoges, J. (1989). *L'orientation et les groupes dans une optique carrièreologique*. Québec : Ed. Fides.
- Loarer, E. (1992), (Dir.). Numéro spécial : l'éducabilité cognitive, problèmes et perspectives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 1.
- L'orientation face aux mutations du travail*. Paris : Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.
- Louveau, A. (1979). La dimension éducative de l'information. *Bulletin de l'ACOF*, 275, 6-10.
- Malenfant, P. (1980). Comment préparer les jeunes à prendre leurs décisions et à s'insérer professionnellement. *Bulletin de l'ACOF*, 278-279, 43-49.
- Malglaive, B. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 3, 269-282.

- Marro, C., & Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 3, 303-323.
- Mendel, G. (1990). Orienter sa vie. *Bulletin de l'ACOF*, 327, 19-27.
- Mongain, Y. (1986). L'animation de groupes d'orientation active : un travail de conseiller d'orientation. *Bulletin de l'ACOF*, 310, 31-47.
- Monnier, C. (1989). Projet pédagogique et pédagogies du projet. *Bulletin de l'ACOF*, 323, 5-21.
- Montmollin, M. (de) (1972). *Les psychopitres*. Paris : PUF.
- Mure, J.-L. (1996). Les représentations des enseignants du second degré face aux exigences du nouveau contexte éducatif de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 2, 267-284.
- Naville, P. (1945/1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Naville, P. (1949/1972). La crise de l'illusion professionnelle chez l'enfant et l'adolescent. In P. Naville (1972), *Théorie de l'orientation professionnelle* (pp. 295-367). Paris : Gallimard.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Nuoffer, J. (1981). Les groupes ADVP au Québec. *Bulletin de l'ACOF*, 287, 53-68.
- Nuoffer, J. (1987). *L'atelier d'orientation*. Zurich & Lausanne : Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle. (diffusion EAP)
- Odry, D., & Serre, J.-P. (1985). A propos d'une expérience d'évaluation des niveaux de lecture et d'orthographe en sixième. *Bulletin de l'ACOF*, 307, 41-62.
- Olry-Louis, I. (1995). L'évaluation des styles d'apprentissage : construction et validation d'un questionnaire contextualisé. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 4, 403-423.
- 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.
- Pelletier, D., Noisieux, G., & Bujold, C. (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.
- Pelletier, D., Noisieux, G., & Bujold, C. (Dir.), (1988). *Education des choix* (livrets pour les niveaux 6ème, 5ème, 4ème et 3ème et guide de l'animateur). Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Pelnard, J. (1976). Nature et développement du raisonnement mathématique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 5, 4, 349-364.
- Pelnard, J. (1979). *Recherche des pré-acquis nécessaires à la réussite en mathématique au début du premier cycle secondaire*. Paris : Service de Recherches de l'I.N.O.P.
- Pémartin, D. (1976). Rapport des travaux sur le thème : la psychopédagogie de l'orientation et l'intervention des conseillers. *Bulletin de l'ACOF*, 259, 22.
- Pémartin, D. (1995). *Les démarches de projets personnels : les psychopédagogies en question ?* Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Pémartin, D., & Legrès, J. (1988). *Les projets chez les jeunes : la psychopédagogie des projets personnels*. Issy-les-Moulineaux.
- Pépin-Vergès, E. (1993). Histoires de vie, projets de vie, ou une autre manière d'aborder le futur et la relation à l'autre. *Questions d'Orientation*, 4, 5-12.
- Peretti, A. (de) (1967). *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*. Paris : Ed. de l'Epi.
- Peretti, A. (de) (1997). *Présence de Carl Rogers*. Ramonville : Erès.
- Prost, A. (1968). *L'enseignement en France (1800-1967)*. Paris : A. Colin.
- Prost, A. (1980). L'école et la famille dans une société en mutation. In L.-H. Parias (Dir.), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France* (tome IV). Paris : Nouvelle Librairie de France;
- Prost, A. (1992). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Ed. du Seuil.
- Prost, A. (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie Sociale*, 5, 11-24.
- Raffestin, A. (1972). *De l'orientation à l'éducation permanente. Difficultés et contradictions*. Paris : Casterman.
- Reuchlin, M. (1957). Cours moyen, première étape de l'orientation. *B.I.N.O.P., Numéro spécial*, p. 9.
- Reuchlin, M. (1971a). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF.
- Reuchlin, M. (1971b). Rôle et responsabilités propres du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. *BINOP*, 27, 3-20.
- Reuchlin, M. (1972). *Milieu et développement*. Paris : PUF.
- Reuchlin, M. (1973). *L'hérédité des conduites*. Paris : PUF.
- Reuchlin, M. (1976). *Cultures et conduites*. Paris : PUF.

- Reuchlin, M. (1992). Autobiographie. In F. Parot & M. Richelle (Eds.), *Psychologues de langue française. Autobiographies* (pp. 207-220). Paris : PUF.
- Reuchlin, M. (1997). *La psychologie différentielle* (nouvelle édition). Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y. (1995). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 3, 341-359.
- Rogers, C. R. (1961/1967). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod. (traducteur : E. L. Herbert).
- Rondeau, R. (1980). *Les groupes en crise ? Eléments pour une étude comparée des problèmes de la psychosociologie d'expression française*. Bruxelles : Mardaga.
- R.O.P.S. (1993). *Le projet : un défi nécessaire face à une société sans projet*. Paris : L Harmattan.
- Rozencaj, P., & Trosseille, B. (1996). Approche cognitive, didactique et différentielle de la représentation des concepts scientifiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 2, 285-306.
- Rueff-Escoubes, C. (1988). L'équipe pédagogique, une approche institutionnelle. *Les Cahiers Pédagogiques*, 266, 42-43.
- Rufino, A. (1994). Les représentations professionnelles des collégiens et des lycéens. Etude préparatoire à la mise au point d'un système documentaire assisté par ordinateur. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 2, 215-231.
- Rufino, A., & Tricot, A. (1995). Présentation psychopédagogique du CD-ROM d'autodocumentation "CD Itinéraire". *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 4, 463-480.
- Sainsaulieu, R. (1998). Identité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 77-93.
- Sénécat, J. (1998). La notion d'orientation et les contextes économiques, sociaux et culturels. In F. Grosbras (Dir.), *L'éducation à l'orientation en collège* (pp. 121-127). Paris : Onisep, Cndp, Hachette.
- Sierra, J. F. (1999). L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2, 327-342.
- Solau, G. (1999). Education à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2, 327-342.
- Sollazi, R. (1984). ADVP et nouvelles pratiques des conseillers d'orientation. *Bulletin de l'ACOF*, 298, 37-40.
- Sollazi, R. (1986). La formation des enseignants à une conception éducative de l'orientation. *Bulletin de l'ACOF*, 306, 65-72.
- Sontag, J.-C. (1996). Une aide à la prise de décision : l'exemple d'un programme d'intervention de C.I.O. en classe de terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 1, 97-127.
- Sontag, J.-C., Blanchard, S., & Leskow, S. (1998). *L'utilisation en bilan de compétences d'épreuves standardisées dans les domaines affectifs et conatifs*. Rapport de convention pour le CIBC de Roubaix-Tourcoing. Paris : Bibliothèque de l'INETOP.
- Super, D. E. (1958/59). Les techniques du conseil et l'analyse des interviews. *Bulletin de Psychologie, Tome XII*, n°157, pp. 308-314 ; n°162, pp. 524-537 ; n°163, pp. 628-632 ; n°165, 697-707.
- Super, D. E. (1960). Les techniques d'entretien. *Bulletin de l'INETOP*, 16, 2, 107-115.
- Super, D. E. (1964). *La psychologie des intérêts*. Paris : PUF.
- Tanguy, L. (1997), (Dir.). Numéro spécial : Pierre Naville, du psychologue de l'orientation scolaire et professionnelle au sociologue du travail. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 2.
- 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.
- Tchernoivanoff, A. (1982). Le conseiller et les stages d'insertion professionnelle. *Bulletin de l'ACOF*, 290, 35-42.
- Tchernoivanoff, A. (1983). Le conseiller d'orientation et les stages d'insertion professionnelle (bilan et perspective). *Bulletin de l'ACOF*, 293, 29-40.
- Thill, E. (1997). La motivation : une construction progressive. *Sciences Humaines, Hors-Série n°19*, 44-49.
- Thommen, E., & Dirren, M. (1997). Education des choix : une expérience suisse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 4, 483-504.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael S. A.
- Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de la réussite. *Sciences Humaines, Hors-Série n°12*, 44-47.
- Volvey, C. (1995). Pratique de l'entretien ADVP. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 4, 443-462.
- Wach, M. et al. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 3, 297-339.
- Wach, M. (1994). Résultats d'une enquête sur l'utilisation des tests psychologiques en France. In M. Huteau (Ed.), Actes du colloque "Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes" (pp. 544-547). Issy-le-Moulineaux : EAP.
- Wach, M., Gosling, P., & Blanchard, S. (1996). Une approche de la décision sans calcul. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 1, 77-95.

- Wallon, H. (1957). Préface au livre d'A. Léon, "Psychopédagogie de l'orientation professionnelle". Paris : PUF.
- Wallon, H. (1973). Henri Wallon : Psychologie et éducation de l'enfance. Buts et méthodes de la psychologie. *Enfance, Numéro Spécial*.
- Wheeler, D. D., & Janis, L. (1980). *A practical guide for decision making*. New York : The Free Press.
- Willems, J.-P. (1991). Quand l'orientation devient un droit. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 4, 415-423.
- Zarka, J. (1986). *Essai de modélisation de la pratique de conseil en orientation*. Texte dactylographié. Paris : Bibliothèque de l'INETOP.
- Zavalloni, M. (1998). Vers une orientation et une intervention interactive : l'identité comme hypertexte (imis). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 5-22.

## ANNEXES

### 1) Quelques dates importantes relatives aux institutions de l'orientation

**Décret du 24 octobre 1911** : création des certificats d'aptitude professionnelle (on ne délivrera que 26 739 CAP en 1939 pour un peu moins de 40 000 candidats ; voir Prost, 1980, p. 554).

**Loi Astier du 25 juillet 1919** : organisation générale de l'enseignement technique.

**Décret du 26 septembre 1922** : création des offices d'orientation professionnelle. Selon l'article 1, "*l'orientation professionnelle est l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'Etat à l'enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles*".

**Loi du 26 juillet 1925** : création des Chambres des métiers qui sont chargées de la réglementation et de la surveillance des contrats d'apprentissage dans le secteur artisanal.

**Décret du 26 février 1928** : création de l'INOP.

**Arrêté du 19 mars 1931** : création du diplôme de conseiller d'orientation.

**Loi du 9 août 1936** : porte à 14 ans l'obligation scolaire.

**Loi Walter-Paulin du 10 mars 1937**, sur l'apprentissage dans les entreprises artisanales, qui oblige les futurs apprentis à subir un examen médical avant de choisir un métier.

**Décret-loi du 24 mai 1938** : mise en place du dispositif d'orientation et de la formation professionnelle dans le commerce et l'industrie. Dans la présentation du décret, on souligne le manque de main d'œuvre qualifiée, et le faible nombre d'élèves fréquentant l'enseignement professionnel (un peu plus de 80 000 élèves en 1937-38 ; voir Prost, 1980, p. 552). D'où la nécessité "*d'instituer une organisation de l'apprentissage assez précise et assez large pour que le pays dispose enfin d'une main-d'œuvre sans laquelle sa vie ne pourrait être assurée, ni son indépendance garantie*". Le décret-loi rend obligatoire, sauf cas d'incapacité, "*une éducation professionnelle pratique sans préjudice d'un complément de culture générale*". L'incapacité est prononcée "*par le secrétaire départemental d'orientation professionnelle, après avis des centres d'orientation publics et privés*". Un nouvel organisme est donc créé. "*A l'obligation d'éducation professionnelle répond l'obligation, pour tout jeune de moins de 17 ans, de consulter un centre d'orientation professionnelle avant d'être employé dans une entreprise industrielle et commerciale. A la suite de cette consultation, il lui est remis un certificat délivré gratuitement par le secrétariat départemental d'orientation professionnelle sur attestation du centre d'orientation professionnelle. Ce certificat mentionne au moins l'indication du ou des métiers qui ont été reconnus dangereux pour la santé de l'enfant*" (Caroff, 1987, p. 102).

**Décret du 27 janvier 1944** : création du diplôme d'Etat de conseiller d'orientation.

**Loi du 24 mai 1951** : les centres obligatoires deviennent des centres publics d'orientation professionnelle dont les personnels sont pris en charge par l'Etat.

**Décret du 6 avril 1956** qui crée deux corps de fonctionnaires, celui des inspecteurs de l'orientation et celui des directeurs et conseillers des centres d'orientation professionnelle. Ce décret statutaire fixe aux conseillers la mission d'intervenir au passage critique de l'école à l'apprentissage d'un métier.

**Décret Berthouin du 6 janvier 1959** qui crée un cycle d'observation (classes de 6e et 5e).

**Ordonnance du 6 janvier 1959** qui porte à 16 ans l'obligation scolaire.

**Circulaire de 1963** : Une circulaire demande qu'on attribue un bureau aux conseillers dans les établissements scolaires.

**Décret du 19 mars 1970** : Le BUS prend la dénomination d'ONISEP.

**Décret du 7 juillet 1971** : Les centres publics d'orientation professionnelle deviennent des Centres d'Information et d'Orientation dont les missions sont définies dans l'article premier.

*“Ces services ont pour mission d'organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'observation continue, de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à choisir leur voie dans la vie active, en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social. Ces services pourront participer à l'information des étudiants en vue de faciliter leur orientation, et apporter leur concours aux universités dans ce domaine ”.*

**Décret du 21 avril 1972** qui fixe le statut des personnels d'information et d'orientation. *“Les conseillers concourent, sous l'autorité du directeur du centre d'information et d'orientation, aux diverses actions d'information et d'orientation à tous les niveaux des enseignements du second degré et des enseignements supérieurs qui entrent dans les missions des dits centres. Pour les enseignements du second degré, ils participent à l'observation continue des élèves en vue de leur adaptation et de leur orientation ”.*

**Décret du 12 février 1973** qui organise les procédures d'orientation.

**L'arrêté du 20 juillet 1973** crée le certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation (CAFCO).

**Loi du 25 juillet 1985** sur l'exercice de la profession de psychologue.

**Décrets du 20 mars 1991** qui crée le diplôme d'Etat de conseiller d'orientation-psychologue et qui fixe le statut de cette profession. *“Ils contribuent à l'observation continue des élèves, ainsi qu'à la mise en oeuvre des conditions de leur réussite scolaire. Ils participent à l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants en formation initiale afin de satisfaire au droit des intéressés au conseil et à l'information sur les enseignements et les professions ”.*

## **2) L histoire des mots « conseil » et « conseiller »**

[Extrait de l'ouvrage d'A. Rey (Dir.), (1995). *Dictionnaire historique de la langue française* (pp. 477-478). Paris : Dictionnaires Le Robert.]

**CONSEIL** n. m. est issu (v. 980) du latin *consilium* d'abord employé dans la langue juridique pour “endroit où l'on délibère ” par métonymie “consultation, délibération ” ; et passé dans la langue commune au sens de “projet, dessein ” et notamment “dessein mûri et réfléchi ” d'où “bon avis, sagesse, prévoyance ”. *Consilium* est dérivé de *consulere*, “réunir pour une délibération ” (Ô consulter).

Le mot apparaît avec le sens d’avis que l'on donne à qqn sur ce qu'il doit faire ”, dont participe la locution proverbiale **la nuit porte conseil** (1611). Ce sens a reçu une spécialisation dans la langue religieuse (1690, Les conseils évangéliques) qui l'oppose à *précepte*. <> Un autre sens hérité du latin, “dessein mûrement réfléchi ” (v. 980), avait lui aussi reçu une spécialisation dans l'usage théologique, désignant (au pluriel) les desseins de Dieu (1536) et

avait signifié par métonymie “sagesse, principes qui dirigent une personne dans la vie ”(1686, Bossuet). <> Un autre emploi métonymique, “personne qui porte conseil, qui donne des conseils ”(fin XII<sup>e</sup> S.) a disparu au profit de *conseiller*, mais s’est maintenu dans certaines professions juridiques avec la valeur de “personne qui en assiste une autre dans la direction de ses affaires ”(*conseil fiscal* et dans des titres, *ingénieur-conseil*) : cf. consultant. <> Le sens de “réunion de gens qui délibèrent, délibération ”(1080) connaît depuis l’ancien français une grande vitalité dans la dénomination d’institutions, héritées pour certaines de l’Ancien Régime (**conseil d’Etat**, 1790), apparus plus récemment pour d’autres : **conseil général** (1871), **conseil régional** (1972), propres à l’usage du français en France ou **conseil de l’Europe** (1979). A l’emprunt *soviet* correspond le syntagme *conseil ouvrier*.

[A noter également que des *conseils de classe* fonctionnent dans le cadre des lycées et des collèges ; la loi sur l’éducation du 10 juillet 1989, dans son article 8, précise que “le droit au *conseil en orientation* et à l’information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l’éducation ”]

**CONSEILLER** v. tr. est issu (v. 1050) du latin populaire *consiliare*, altération de *consiliari* “délibérer, donner un avis ”, dérivé de *consilium*. Apparu en français pour “parler en secret avec qqn ”, valeur propre à l’ancien et au moyen français, le mot correspondant à l’usage de *conseil* au sens de “avis ”: il a dès 1080 le sens de “guider qqn dans sa conduite ”et (1170) celui “d’indiquer qqch à qqn ”

u son antonyme **DECONSEILLER** v. tr. (1050 au participe passé au sens de “désemparé ”) est attesté depuis 1175 avec son sens actuel, “recommander d’éviter ”.

u **CONSEILLER, ERE** n. très anciennement (881) du latin *consiliarus*, désigne spécifiquement une personne qui donne des conseils puis également, dans un contexte institutionnel (1340), une personne qui siège dans un conseil. <> Il a éliminé son ancien doublet **CONSEILLEUR, EUSE** (v. 1200, *consilleors*) dérivé du verbe *conseiller*, qui a cependant été choisi (pour l’assonance qu’il offrait) dans le proverbe **les conseillers ne sont pas les payeurs** (1807).