

Jean Guichard  
Michel Huteau

# Psychologie de l'orientation

DUNOD

Mise en page : Belle Page

© Dunod, seconde édition 2006 ; nouvelle présentation, 2023

Dunod Éditeur, 11 rue Paul Bert – 92240 Malakoff

[www.dunod.com](http://www.dunod.com)

ISBN 978-2-10-085436-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# TABLE DES MATIÈRES

---

|                                                                                                                                |      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Avant-propos</b>                                                                                                            | XIII |
| <b>CHAPITRE 1</b> CADRES, CONTEXTES ET FINALITÉS<br>DE L'ORIENTATION                                                           | 1    |
| <b>1</b> <b>Les cadres idéologiques généraux</b>                                                                               | 5    |
| 1.1    Conception sociale holiste ou centration sur l'individu                                                                 | 5    |
| 1.2    Découvre qui tu veux être et construis-toi toi-même                                                                     | 6    |
| 1.3    Réalise-toi et intègre-toi par ta vocation professionnelle                                                              | 6    |
| 1.4    Un avenir instable                                                                                                      | 8    |
| <b>2</b> <b>Les contextes</b>                                                                                                  | 8    |
| 2.1    Organisations du travail, conceptions de la qualification<br>et questions de l'orientation                              | 9    |
| 2.1.1 <i>Le système professionnel de travail et l'orientation<br/>                    vers des métiers</i>                     | 9    |
| 2.1.2 <i>Le « fordisme » et l'orientation vers des emplois</i>                                                                 | 10   |
| 2.1.3 <i>Le modèle de la compétence et l'orientation<br/>                    vers des fonctions professionnelles</i>           | 11   |
| 2.1.4 <i>Mondialisation, chaos vocationnel et précarité :<br/>                    l'orientation comme aide aux transitions</i> | 12   |
| 2.1.5 <i>Des pratiques éclectiques</i>                                                                                         | 14   |

|                   |                                                                                                                      |    |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2               | Organisation de la formation et problématiques de l'orientation scolaire                                             | 14 |
| 2.2.1             | <i>Les questions d'orientation dans un dispositif de formation diversifié : le cas de l'Allemagne</i>                | 16 |
| 2.2.2             | <i>Les questions d'orientation dans un système scolaire unifié : le cas de la France</i>                             | 16 |
| 2.2.3             | <i>Gestion des flux d'élèves et pratiques en orientation</i>                                                         | 17 |
| 2.3               | L'orientation des jeunes non scolarisés et des adultes                                                               | 18 |
| 2.4               | La modélisation scientifique des questions d'orientation : les psychologies de l'orientation                         | 21 |
| 2.4.1             | <i>La psychologie différentielle et la question du lien individu-profession</i>                                      | 21 |
| 2.4.2             | <i>Les problématiques développementales et sociales de l'orientation tout au long de la vie</i>                      | 22 |
| 2.4.3             | <i>Carl Rogers et la psychologie du conseil</i>                                                                      | 23 |
| 2.4.4             | <i>Le lien entre recherche en psychologie et pratiques en orientation</i>                                            | 23 |
| <b>3</b>          | <b>Finalités et objectifs des pratiques en orientation</b>                                                           | 25 |
| 3.1               | Les objectifs                                                                                                        | 26 |
| 3.2               | Les finalités                                                                                                        | 26 |
| 3.3               | L'articulation des finalités et des objectifs                                                                        | 27 |
| 3.4               | La réflexion éthique : finalité ultime des pratiques d'aide à l'orientation ?                                        | 27 |
| <b>CHAPITRE 2</b> | <b>DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES ET ORIENTATION</b>                                                                      | 31 |
| <b>1</b>          | <b>Un sujet passif : l'orientation est fondée sur des caractéristiques individuelles stables</b>                     | 34 |
| 1.1               | La psychotechnique classique                                                                                         | 34 |
| 1.1.1             | <i>Le modèle initial et les premiers développements</i>                                                              | 34 |
| 1.1.2             | <i>Portées et limites de la psychotechnique</i>                                                                      | 36 |
| 1.2               | La sélection professionnelle                                                                                         | 38 |
| 1.3               | La théorie de l'adaptation au travail ou de la correspondance personne-environnement de René Dawis et Lloyd Lofquist | 40 |
| 1.3.1             | <i>Les descriptions de l'individu et du travail</i>                                                                  | 40 |
| 1.3.2             | <i>Validation et champ d'application</i>                                                                             | 43 |

|                   |                                                                                                                            |            |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>2</b>          | <b>Un sujet dont on postule l'activité : les choix d'orientation comme manifestation et réalisation de la personnalité</b> | <b>44</b>  |
| 2.1               | Les choix d'orientation comme moyen d'exercer des compétences et de satisfaire des besoins                                 | 45         |
| 2.1.1             | <i>L'intelligence et ses formes</i>                                                                                        | 45         |
| 2.1.2             | <i>Conceptions de la personnalité inspirées par la psychanalyse</i>                                                        | 47         |
| 2.1.3             | <i>Les traits de personnalité</i>                                                                                          | 49         |
| 2.1.4             | <i>Besoin de réussite et peur de l'échec</i>                                                                               | 53         |
| 2.2               | Choix d'orientation, intérêts et valeurs                                                                                   | 55         |
| 2.2.1             | <i>Les intérêts professionnels</i>                                                                                         | 55         |
| 2.2.2             | <i>La théorie de Anne Roe</i>                                                                                              | 58         |
| 2.2.3             | <i>La théorie des types de personnalité et des types d'environnements de John Holland</i>                                  | 59         |
| 2.2.4             | <i>Un prolongement des travaux de John Holland : le modèle sphérique des intérêts de Terence Tracey et James Rounds</i>    | 72         |
| 2.2.5             | <i>Intérêts et personnalité</i>                                                                                            | 74         |
| 2.2.6             | <i>Les valeurs</i>                                                                                                         | 80         |
| <b>3</b>          | <b>Un sujet actif : l'interactionnisme dans l'étude de la personnalité et la psychologie cognitive</b>                     | <b>84</b>  |
| 3.1               | L'interactionnisme et la psychologie de la personnalité                                                                    | 85         |
| 3.1.1             | <i>L'interactionnisme</i>                                                                                                  | 85         |
| 3.1.2             | <i>La théorie de l'adaptation de Rudolf Moos</i>                                                                           | 86         |
| 3.1.3             | <i>La théorie sociale cognitive d'Albert Bandura et le sentiment de compétence</i>                                         | 88         |
| 3.2               | L'approche cognitive des conduites d'orientation                                                                           | 93         |
| 3.2.1             | <i>Modèles généraux</i>                                                                                                    | 93         |
| 3.2.2             | <i>La représentation du monde social</i>                                                                                   | 97         |
| 3.2.3             | <i>La représentation de soi</i>                                                                                            | 102        |
| 3.2.4             | <i>L'exploration et la décision</i>                                                                                        | 108        |
| <b>CHAPITRE 3</b> | <b>LA CONSTRUCTION ET LE DÉVELOPPEMENT DES IDENTITÉS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES</b>                                  | <b>123</b> |
| <b>1</b>          | <b>Le rôle du passé dans la genèse des préférences et des identités professionnelles</b>                                   | <b>126</b> |
| 1.1               | John Krumboltz : une application du modèle d'Albert Bandura à l'étude des choix d'orientation                              | 126        |
| 1.1.1             | <i>Apprentissages associatif et instrumental</i>                                                                           | 127        |
| 1.1.2             | <i>Habiletés d'approche de la tâche et généralisations d'observation de soi</i>                                            | 127        |

|          |                                                                                                                         |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1.3    | <i>La vie : une succession d'expériences d'apprentissage conduisant à la formation d'un ensemble de représentations</i> | 128 |
| 1.1.4    | <i>Limites et questions</i>                                                                                             | 129 |
| 1.2      | <b>Pierre Bourdieu : champs et habitus sociaux</b>                                                                      | 131 |
| 1.2.1    | <i>Structures sociales et structures mentales</i>                                                                       | 131 |
| 1.2.2    | <i>Illusio et hysteresis</i>                                                                                            | 132 |
| 1.2.3    | <i>Structure, position, projets et trajectoires</i>                                                                     | 133 |
| 1.2.4    | <i>Le champ scolaire :<br/>un miroir structuré structurant les projections dans l'avenir</i>                            | 134 |
| <b>2</b> | <b>La construction des identités personnelles et professionnelles :<br/>une genèse selon un ordre immuable ?</b>        | 138 |
| 2.1      | <b>Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma : de l'imaginaire au réalisme</b>                                               | 138 |
| 2.1.1    | <i>Des choix d'abord imaginaires</i>                                                                                    | 139 |
| 2.1.2    | <i>Des choix à l'essai</i>                                                                                              | 139 |
| 2.1.3    | <i>Des choix réalistes</i>                                                                                              | 140 |
| 2.1.4    | <i>Ginzberg et al. : une théorie implicite des interactions<br/>entre « maturation » et « contextes »</i>               | 141 |
| 2.2      | <b>Bernadette Dumora : réflexions comparative, probabiliste<br/>et implicative</b>                                      | 142 |
| 2.2.1    | <i>La réflexion comparative</i>                                                                                         | 142 |
| 2.2.2    | <i>La réflexion probabiliste</i>                                                                                        | 143 |
| 2.2.3    | <i>La réflexion implicative</i>                                                                                         | 144 |
| 2.2.4    | <i>Espérances scolaires et identification /<br/>désidentification professionnelles</i>                                  | 146 |
| 2.3      | <b>Erik Erikson : identité et crises</b>                                                                                | 147 |
| 2.3.1    | <i>Sentiment de confiance ou de défiance (stade oral)</i>                                                               | 148 |
| 2.3.2    | <i>Autonomie ou honte et doute (stade anal)</i>                                                                         | 148 |
| 2.3.3    | <i>Initiative ou culpabilité (stade phallique)</i>                                                                      | 148 |
| 2.3.4    | <i>Industrie ou infériorité (latence)</i>                                                                               | 149 |
| 2.3.5    | <i>Identité ou confusion (adolescence)</i>                                                                              | 150 |
| 2.3.6    | <i>Intimité ou isolement (jeune adulte)</i>                                                                             | 150 |
| 2.3.7    | <i>Génération ou stagnation (maturité adulte)</i>                                                                       | 151 |
| 2.3.8    | <i>Intégrité ou désespoir (adulte âgé)</i>                                                                              | 151 |
| 2.3.9    | <i>Identifications, représentations imaginaires<br/>et choix professionnels</i>                                         | 151 |
| 2.4      | <b>Linda Gottfredson : la carte cognitive des professions,<br/>la circonscription et le compromis</b>                   | 157 |
| 2.4.1    | <i>Genèse de la carte cognitive<br/>et du processus de circonscription</i>                                              | 159 |

|          |                                                                                                             |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.2    | <i>Le compromis</i>                                                                                         | 163 |
| 2.4.3    | <i>Éléments de validation et discussion<br/>du modèle de Linda Gottfredson</i>                              | 165 |
| 2.5      | Donald Super : la carrière dans l'espace et le cours de la vie                                              | 168 |
| 2.5.1    | <i>Les six rôles sociaux de l'espace de la vie</i>                                                          | 169 |
| 2.5.2    | <i>Les cinq étapes du cycle de la vie et les transitions</i>                                                | 172 |
| 2.5.3    | <i>L'identité vocationnelle et les concepts de soi</i>                                                      | 175 |
| 2.5.4    | <i>La maturité vocationnelle</i>                                                                            | 177 |
| 2.5.5    | <i>Une théorie scientifique datée ou le cadre idéologique<br/>d'une pratique ?</i>                          | 178 |
| 2.6      | Conclusion                                                                                                  | 179 |
| <b>3</b> | <b>Contextes et transitions</b>                                                                             | 180 |
| 3.1      | Bill Law : les interactions communautaires                                                                  | 181 |
| 3.1.1    | <i>Sources et modes d'influence communautaires</i>                                                          | 182 |
| 3.1.2    | <i>Interactions communautaires et représentations communes</i>                                              | 182 |
| 3.1.3    | <i>Un modèle fondé sur la théorie de l'interactionnisme<br/>symbolique ?</i>                                | 183 |
| 3.1.4    | <i>Une conception alternative du conseil en orientation</i>                                                 | 185 |
| 3.2      | Fred Vondracek, Richard Lerner et John Schulenberg :<br>le bon ajustement des relations individus-contextes | 186 |
| 3.2.1    | <i>Intrications structurales et interactions dynamiques :<br/>une épigénèse probabiliste</i>                | 186 |
| 3.2.2    | <i>Les contextes</i>                                                                                        | 187 |
| 3.2.3    | <i>La dynamique des systèmes</i>                                                                            | 193 |
| 3.2.4    | <i>La dynamique des individus</i>                                                                           | 193 |
| 3.2.5    | <i>Le bon ajustement (goodness of fit)<br/>des relations individus-contextes</i>                            | 194 |
| 3.2.6    | <i>Discussion</i>                                                                                           | 195 |
| 3.3      | Les transitions professionnelles et personnelles                                                            | 197 |
| 3.3.1    | <i>Les transitions psychosociales</i>                                                                       | 197 |
| 3.3.2    | <i>L'étude de la socialisation professionnelle</i>                                                          | 200 |
| 3.3.3    | <i>La description des phénomènes en jeu<br/>dans l'adaptation professionnelle</i>                           | 201 |
| 3.3.4    | <i>L'inventaire du système des activités</i>                                                                | 205 |
| 3.3.5    | <i>L'étude des transitions vers l'industrie<br/>de travailleurs d'origine agricole</i>                      | 207 |
| 3.3.6    | <i>La transition comme double transaction :<br/>le modèle de Claude Dubar</i>                               | 208 |
| 3.3.7    | <i>Faire face aux transitions : le modèle d'analyse<br/>des transitions de Nancy Schlossberg</i>            | 212 |

|                   |                                                                                                                                       |     |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>4</b>          | <b>Les approches constructivistes et « constructionnistes » en orientation</b>                                                        | 216 |
| 4.1               | Richard Young, Ladislav Valach et Audrey Collin : une analyse des actions conjointes, des projets et des carrières dans leur contexte | 219 |
| 4.2               | Mark Savickas : la construction des carrières professionnelles                                                                        | 221 |
| 4.3               | Jean Guichard : la construction de soi                                                                                                | 223 |
| <b>5</b>          | <b>Conclusion : trois facteurs d'évolution des problématiques en orientation</b>                                                      | 226 |
| <b>CHAPITRE 4</b> | <b>LES PRATIQUES D'AIDE À L'ORIENTATION</b>                                                                                           | 229 |
| <b>1</b>          | <b>L'entretien de conseil</b>                                                                                                         | 231 |
| 1.1               | Demande d'entretien des jeunes et positionnement du conseiller                                                                        | 234 |
| 1.2               | Méthodologie de l'entretien de conseil                                                                                                | 237 |
| 1.3               | L'entretien centré sur le consultant et ses difficultés                                                                               | 238 |
| 1.3.1             | <i>Les concepts de Carl Rogers</i>                                                                                                    | 238 |
| 1.3.2             | <i>L'approche psychanalytique de la relation de conseil</i>                                                                           | 241 |
| 1.3.3             | <i>La méthode des construits personnels de Georges Kelly</i>                                                                          | 248 |
| 1.3.4             | <i>L'aide à la définition (et à la réalisation) d'objectifs de Gérard Egan</i>                                                        | 251 |
| 1.3.5             | <i>L'approche de Robert Manthei</i>                                                                                                   | 252 |
| 1.3.6             | <i>L'entretien ego-écologique de Marisa Zavalloni</i>                                                                                 | 254 |
| 1.3.7             | <i>L'inventaire du système des activités de Jacques Curie, Alain Baubion-Broye et Violette Hajjar</i>                                 | 255 |
| 1.4               | L'entretien centré sur une question d'orientation                                                                                     | 256 |
| 1.4.1             | <i>L'entrevue d'évaluation en « counselling » d'emploi de Conrad Lecomte et Louise Tremblay</i>                                       | 256 |
| 1.4.2             | <i>Le conseil de carrière de Norman Gysbers, Mary Heppner et Joseph Johnston</i>                                                      | 258 |
| 1.4.3             | <i>La méthode de Donald Super</i>                                                                                                     | 265 |
| 1.4.4             | <i>Conseiller les personnes pour les aider à faire face aux transitions</i>                                                           | 267 |
| 1.4.5             | <i>Des approches centrées sur certains points particuliers de la question d'orientation</i>                                           | 271 |
| <b>2</b>          | <b>Les bilans d'orientation</b>                                                                                                       | 275 |
| 2.1               | L'examen psychologique d'orientation professionnelle                                                                                  | 275 |
| 2.1.1             | <i>« Scientifiques » et « praticiens empiriques »</i>                                                                                 | 276 |
| 2.1.2             | <i>Le développement de la psychotechnique et l'émergence de l'examen psychologique d'orientation professionnelle</i>                  | 277 |



|          |                                                                 |     |
|----------|-----------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2      | Les bilans de compétences en France                             | 279 |
| 2.2.1    | <i>L'institutionnalisation des bilans de compétences</i>        | 279 |
| 2.2.2    | <i>Le déroulement des bilans de compétences</i>                 | 282 |
| 2.2.3    | <i>Des pratiques diversifiées</i>                               | 283 |
| 2.3      | La validation des acquis                                        | 288 |
| <b>3</b> | <b>L'éducation à l'orientation</b>                              | 293 |
| 3.1      | Des méthodes dont le développement est relativement récent      | 294 |
| 3.1.1    | <i>Les premières réalisations</i>                               | 294 |
| 3.1.2    | <i>Les développements récents</i>                               | 295 |
| 3.2      | L'activation du développement vocationnel et personnel          | 298 |
| 3.2.1    | <i>Les bases théoriques et les exercices proposés</i>           | 298 |
| 3.2.2    | <i>L'évolution des pratiques</i>                                | 303 |
| 3.3      | La diversité des méthodes d'éducation à l'orientation           | 304 |
| <b>4</b> | <b>Les technologies de l'information et de la communication</b> | 307 |
| 4.1      | L'informatisation des techniques d'évaluation                   | 307 |
| 4.2      | L'information et le multimédia                                  | 312 |
| 4.3      | Les logiciels de guidance                                       | 315 |
| 4.3.1    | <i>Les systèmes analogiques</i>                                 | 315 |
| 4.3.2    | <i>Les aides à la décision</i>                                  | 319 |
| 4.3.3    | <i>Les systèmes d'apprentissage</i>                             | 320 |
| 4.4      | Internet                                                        | 323 |
| <b>5</b> | <b>L'évaluation des effets des pratiques d'orientation</b>      | 328 |
| 5.1      | Les objectifs de l'évaluation                                   | 328 |
| 5.2      | La méthodologie de l'évaluation                                 | 330 |
| 5.2.1    | <i>L'observation des conduites</i>                              | 330 |
| 5.2.2    | <i>Les comparaisons de groupes</i>                              | 332 |
| 5.3      | Quelques résultats                                              | 333 |
| 5.3.1    | <i>Résultats globaux</i>                                        | 333 |
| 5.3.2    | <i>Les bilans de compétences</i>                                | 336 |
| 5.3.3    | <i>L'éducation à l'orientation</i>                              | 337 |
| 5.3.4    | <i>Les logiciels de guidance</i>                                | 339 |
| <b>6</b> | <b>Éthique et déontologie</b>                                   | 340 |
| 6.1      | Les Codes de déontologie et la législation                      | 340 |
| 6.1.1    | <i>Les Codes de déontologie des psychologues</i>                | 340 |

|       |                                               |     |
|-------|-----------------------------------------------|-----|
| 6.1.2 | <i>Le Code de déontologie de l'A.I.O.S.P.</i> | 342 |
| 6.1.3 | <i>Les règles juridiques</i>                  | 343 |
| 6.2   | Les grandes questions d'éthique               | 344 |
| 6.2.1 | <i>L'évaluation</i>                           | 344 |
| 6.2.2 | <i>L'information</i>                          | 346 |
| 6.2.3 | <i>L'aide à l'orientation</i>                 | 349 |
|       | <b>BIBLIOGRAPHIE</b>                          | 357 |
|       | <b>INDEX DES NOTIONS</b>                      | 383 |
|       | <b>INDEX DES AUTEURS CITÉS</b>                | 389 |

## AVANT-PROPOS

---

Les métiers du conseil en orientation, vers les études et les professions, ont une longue histoire. Les premiers professionnels de l'orientation sont apparus en nombre significatif au lendemain de la Première Guerre mondiale. Dès l'origine, de nombreux conseillers ont cherché à fonder leur pratique sur les données de la psychologie. Pendant longtemps, la formation de conseiller d'orientation professionnelle, mise en place dès 1928, a été, avec celle dispensée à l'Institut de psychologie de Paris, une des deux principales formations professionnelles en psychologie. Ce n'est qu'en 1947 qu'une licence fut créée dans cette discipline.

Aujourd'hui, le nombre des professionnels du conseil en orientation est devenu considérable. Il y a actuellement quatre mille trois cents conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de Centre d'Information et d'Orientation (CIO) ; environ un millier de personnes à la Mission Générale d'Insertion du ministère de l'Éducation nationale (MGI) ; près de neuf mille employés dans les Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO) et les missions locales ; environ vingt mille conseillers, conseillers-adjoints ou conseillers principaux à l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) ; sept cents psychologues du travail à l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) ; environ huit cent cinquante personnes dans les Centres Inter-institutionnels de Bilans de Compétences (CIBC). À ces personnels s'ajoutent ceux qui travaillent dans divers organismes : l'Association pour l'emploi des cadres, les organismes consulaires, les services universitaires d'information et d'orientation, certaines associations (par exemple *Retravailler*), des organismes d'information ou des entreprises privées... Par ailleurs, diverses catégories de professionnels, comme les enseignants et les formateurs, ont une activité de conseil en orientation. C'est surtout au cours de ces deux dernières décennies que le nombre de « conseillers » s'est accru, vraisemblablement comme une conséquence d'une mauvaise conjoncture économique entraînant des difficultés d'insertion ainsi que de l'accroissement du chômage et de l'emploi précaire.

Cet accroissement de l'effectif des personnels du conseil en orientation s'est traduit par un moindre ancrage des pratiques d'orientation dans la psychologie. Aujourd'hui, en France, un certain nombre de professionnels dans ce domaine n'ont que des connaissances réduites (parfois nulles) de cette discipline qui se trouve pourtant au cœur de leur métier. Aider un jeune (ou un adulte) à trouver la formation ou l'insertion qui lui convient, n'est-ce pas en effet le conduire à construire une « représentation » du problème qu'il a à traiter, lui permettre de prendre conscience de certaines dimensions de soi pertinentes pour son choix, l'aider à développer certaines attitudes ou compétences, et le stimuler à s'engager dans telle ou telle démarche ou activité ? « Représentation », « attitude », « image de soi »... : autant de concepts clés de la psychologie constituant l'objet même de la pratique des professionnels du conseil...

L'objectif de cet ouvrage est de fournir tant aux praticiens du conseil en orientation qu'aux chercheurs en psychologie et aux étudiants une synthèse des problématiques de *la psychologie de l'orientation*. Il s'organise en quatre chapitres. Le premier traite des modèles de pensée et des contextes qui déterminent les questions de l'orientation. Il montre que les problématiques de la psychologie de l'orientation sont le produit de la construction dans le cadre de modèles psychologiques de questions dont l'origine est sociétale. Ce chapitre souligne que, dans la mesure où les pratiques en orientation sont d'ordre social, la définition de leurs objectifs et finalités suppose une réflexion d'ordre éthique (et/ou politique).

Le second chapitre présente la problématique des différences individuelles en orientation. Il se divise en trois sous-parties. La première synthétise les approches psychotechniques y compris dans leurs développements récents. La seconde résume les principales approches considérant le choix d'une profession comme un moyen permettant à la personnalité de se réaliser. La troisième sous-partie développe les perspectives plus récentes décrivant les processus de choix : l'individu sélectionne certaines dimensions d'une de ses images de soi et/ou certains traits des prototypes de différentes professions dont il vérifie les possibilités d'appariement.

Le troisième chapitre porte sur la construction et le développement des identités professionnelles. Il présente différentes « théories » de l'orientation. Certaines mettent plus particulièrement l'accent sur les déterminants passés. D'autres considèrent que la construction des identités personnelles et professionnelles se déroule selon un ordre immuable (depuis l'enfance jusqu'à la mort). Les approches les plus récentes, prenant en compte l'instabilité actuelle des trajectoires personnelles et professionnelles, se centrent sur les diverses transitions qu'un individu doit effectuer tout au long de sa vie. Ce chapitre propose, pour terminer, un « modèle général » du sujet humain. Celui-ci y est conçu comme un être dynamique orientant sa conduite en fonction de diverses représentations, dont certaines constituent un système de cadres (cognitifs) identitaires.

Le dernier chapitre de l'ouvrage décrit différentes pratiques d'aide à l'orientation. Y sont d'abord présentées les différentes approches de l'entretien de conseil, en soulignant l'importance (pas toujours explicite) des travaux de Carl Rogers. Un certain nombre de techniques et de méthodes, utilisées tant en orientation scolaire que dans les démarches de bilan de compétences ou dans les procédures de validation des acquis, sont ensuite évoquées. Les principales tendances des approches éducatives en orientation (qui se sont considérablement développées au cours de ces trente dernières années) sont dépeintes et nous y précisons ce que l'on peut attendre aujourd'hui des technologies de l'information. Enfin, nous résumons les résultats (généralement positifs) d'évaluations rigoureuses de ces différentes pratiques et posons à nouveau la question du fondement éthique de telles pratiques.



## *Chapitre 1*

# CADRES, CONTEXTES ET FINALITÉS DE L'ORIENTATION





Dans les pays industrialisés, les métiers du conseil en orientation sont nés au début du <sup>xx</sup>e siècle. L'orientation consistait alors en une démarche reposant sur une investigation de nature psychologique et visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi. Le modèle dominant était celui d'un appariement sujet-profession qui se fondait essentiellement sur les aptitudes des jeunes. Dans ce contexte, le praticien était un expert psychotechnicien qui se proposait de convaincre son consultant du bien-fondé de ses conseils. On trouve ainsi dans l'ouvrage posthume de Franck Parsons, *Choosing a Vocation*, publié en 1909, des paragraphes consacrés à l'art de persuader le jeune de la justesse des conclusions de la consultation d'orientation (p. 24).

Aujourd'hui, les pratiques en orientation apparaissent à la fois sensiblement différentes et beaucoup plus diversifiées. Premièrement, elles ne se limitent plus à la question de la transition de l'école à l'emploi. On parle d'orientation tout au long de la vie. D'une part, l'orientation a trouvé sa place au sein même de l'école. Ce terme y fait référence à deux sortes de phénomènes : la répartition des élèves dans les filières du système scolaire et différentes activités éducatives visant à préparer collégiens et lycéens à effectuer des choix de carrière professionnelle et personnelle. D'autre part, l'orientation est aussi conçue comme un ensemble de pratiques visant à aider les adultes lors des transitions qui marquent le cours de leur vie.

Deuxièmement, les pratiques actuelles en orientation ont une perspective plus large que la simple question de l'insertion et des transitions professionnelles. Leur objet est désormais ce que Donald Super nomma le « *life space career development* » (le développement de la carrière dans l'espace d'une vie), c'est-à-dire le problème de l'articulation dynamique des différents rôles sociaux.

Troisièmement, les pratiques en orientation ne s'adressent plus seulement aux garçons de milieu modeste, comme c'était généralement le cas au début du siècle, mais aussi aux filles, aux hommes et aux femmes de différents milieux sociaux. Là est peut-être l'une des raisons de leur diversification.

Quatrièmement, ces pratiques se présentent généralement comme moins directives qu'antérieurement. L'idée dominante est celle d'un « consultant » ayant à se déterminer lui-même. Il s'agit alors de l'aider à se représenter de la manière la plus exhaustive possible la tâche « faire des choix pour son orientation » et à définir des priorités quant à son développement personnel.

Cinquièmement, ce « consultant » est conçu comme un individu en développement tout au long de sa vie. On le croit capable de se forger de nouvelles compétences déterminées par les expériences qu'il vit. Certaines des pratiques actuelles en orientation ont pour objectif d'aider l'adulte à repérer les compétences qu'il a construites lors d'activités professionnelles ou personnelles et à définir des domaines dans lesquels il pourrait se perfectionner.

Sixièmement, la référence à la psychologie semble moins forte que précédemment. Ainsi, « l'éducation à l'orientation », qui concerne autant les enseignants que les conseillers d'orientation-psychologues, tient une place croissante dans les programmes scolaires des pays riches. Par ailleurs, certaines pratiques d'orientation destinées aux adultes prennent la forme d'activités en groupe animées par un formateur.

Septièmement, la frontière est moins nette entre activités de formation et d'orientation. Certains stages de formation continue comprennent à la fois des séquences d'acquisition de connaissances générales ou de savoir-faire professionnels et des activités d'aide à la définition d'objectifs personnels ou professionnels. À l'école, on considère parfois que les cours ordinaires peuvent donner l'occasion de conduire des activités d'éducation à l'orientation. Kenneth Hoyt (1977) a nommé ce procédé « infusion ».

Ces différents développements des pratiques en orientation semblent déterminés par l'évolution de la situation dans laquelle elles s'effectuent. Comprendre leurs transformations, évaluer la pertinence de l'une ou de l'autre à un moment donné, s'interroger sur leurs évolutions possibles nécessitent par conséquent de les situer au sein des sociétés où elles se développent.

Une telle analyse peut être conduite à trois niveaux :

- celui des cadres idéologiques généraux qui déterminent la manière dont nous nous posons certains problèmes ;
- celui des contextes économiques, techniques, sociaux et scientifiques qui structurent les questions d'orientation ;
- celui des finalités et des objectifs implicites ou explicites orientant ces pratiques.

# 1 LES CADRES IDÉOLOGIQUES GÉNÉRAUX

---

Quatre cadres idéologiques généraux jouent un rôle déterminant dans notre conception actuelle des pratiques en orientation :

- la centration sur l'individu ;
- la responsabilité qui lui est attribuée de se construire lui-même ;
- la centralité de l'activité professionnelle dans la construction identitaire et dans l'intégration sociale ;
- une conception de l'avenir conçu comme incertain et instable.

## 1.1 Conception sociale holiste ou centration sur l'individu

Les premiers psychologues qui, en France, ont jeté les bases de l'orientation professionnelle, Édouard Toulouse et Alfred Binet, ne séparaient pas les problèmes sociaux et les problèmes individuels. Pour Toulouse (1903), qui plaçait l'orientation professionnelle parmi les problèmes du travail, « il faut organiser rationnellement le travail [...] afin de tirer de l'effort de l'ouvrier le maximum de produit avec le minimum d'usure ». Pour Binet (1908), l'orientation professionnelle devait contribuer à la construction d'une société « où chacun travaillerait selon ses aptitudes reconnues de manière à ce qu'aucune parcelle de force physique ne fût perdue pour la société ». L'un et l'autre ne voyaient pas de conflit entre la satisfaction des besoins sociaux et celle des besoins individuels. L'idéal social de ces auteurs, qui était aussi celui affiché par la Troisième République, était celui d'une société holiste telle que la définit Louis Dumont, c'est-à-dire d'une organisation sociale où « l'accent est mis sur la société dans son ensemble », et où « chaque homme particulier doit contribuer à sa place à l'ordre global ». Selon cette conception, « la justice consiste à proportionner les fonctions sociales par rapport à l'ensemble » (Dumont, 1966, p. 23).

La conception de Franck Parsons – le « père de l'orientation » aux États-Unis – est un peu différente. Elle est plus proche du cadre idéologique dans lequel sont conçues les pratiques d'orientation d'aujourd'hui. Pour Parsons, c'est l'individu qui est au centre du dispositif et les besoins sociaux passent au second plan. Dès la première phrase de son ouvrage, il note : « Rien n'est plus important que le choix d'une vocation professionnelle, si ce n'est celui d'un mari ou d'une épouse. » Pour lui, un bon choix se traduira par un enthousiasme et un amour du travail qui se manifesteront notamment par la qualité des produits et le montant de la paye... La société est vue, selon le titre de l'ouvrage de Norbert Élias (1991), comme « la société des individus ».

## 1.2 Découvre qui tu veux être et construis-toi toi-même

Cette centration de l'orientation sur l'individu s'explique certainement par la force de l'idéologie actuelle considérant chacun comme un sujet autonome, responsable et capable d'indépendance par rapport aux configurations concrètes dans lesquelles il se trouve pris. Cette conception renvoie à ce que les psychologues sociaux nomment la « norme d'internalité », c'est-à-dire une croyance conduisant les gens à attribuer « plus de valeur aux explications causales des événements psychologiques [...] qui accentuent le poids causal de l'acteur » (Beauvois et Dubois, 1994). Cette représentation nous conduit à considérer le développement personnel de chacun comme une sorte de règle morale fondamentale qui peut s'énoncer ainsi : « Construis-toi toi-même. »

## 1.3 Réalise-toi et intègre-toi par ta vocation professionnelle

Nous considérons de plus que l'engagement dans une activité professionnelle est une occasion privilégiée de cette construction de soi. « Se construire en se réalisant à travers sa vocation professionnelle » : telle semble être la forme dominante de la conception de l'existence, au <sup>xx</sup>e siècle et au début du <sup>xxi</sup>e siècle, dans les pays riches.

Certes, cette norme n'est pas tout à fait générale. Dans la première moitié du siècle, elle concernait surtout les garçons et les hommes. Aujourd'hui, l'importance du chômage dans de nombreux pays et le développement de nouvelles formes de pauvreté ont fait apparaître la figure sociale de « l'exclu » dont on doute de « l'employabilité ». La question se pose de l'identification de chacun par son activité professionnelle. Les sociologues qui étudient « l'identité au travail » ont, par ailleurs, montré que certains salariés se construisaient une identité qu'ils qualifient « de retrait » (Sainsaulieu, 1977) : ces personnes trouvent des activités et des modalités de relations à autrui, essentielles à leur définition de soi, hors de leur lieu de travail. Pour ces catégories professionnelles, les pratiques d'orientation ne peuvent, par conséquent, se limiter à la question des transitions professionnelles. La question de l'articulation entre attentes personnelles et intentions professionnelles est pour elles centrale.

La crise de l'emploi, apparue dans les années 1970, a été décrite par d'assez nombreux auteurs (Jeremy Rifkin, Dominique Méda, Bernard Perret, Jean-Louis Laville, etc.) comme le début d'une ère où l'emploi, sous les influences conjuguées des progrès technologiques et de la mondialisation de l'économie, se raréfierait constamment. De ce fait, beaucoup de personnes seraient nécessairement privées d'emploi ou contraintes de travailler à temps