

# QUI SUIS-JE ?

## LES INSUFFISANCES DE L'INFORMATION PROFESSIONNELLE À L'ERE DE L'INFORMATION



**W.Norton Grubb**

**David Gardner Chair in Higher Education  
Université de Californie, Berkeley (U.S.A).**

*Document préparé en vue de l'Examen de l'OCDE sur les politiques d'orientation professionnelle  
à la demande conjointe de la Commission européenne et de l'OCDE*

**Août 2002**

*Tous mes proches ont des corps plus grands que le mien, nonchalants, avec des voix douces et insignifiantes comme la voix d'oiseaux endormis. L'un est ma mère, qui est bonne avec moi. L'autre est mon père, qui est bon avec moi...*

*Au bout d'un moment, on m'emporte et on me met au lit. Le sommeil, doux, souriant, m'attire à lui ; et ils me reçoivent, eux qui dans cette maison me traitent gentiment comme un être familier, aimé, mais ne me disent pas, oh, ne me disent pas, ni aujourd'hui, ni jamais, ne me diront jamais qui je suis.*

James Agee, *A Death in the Family*.

Le développement individuel, tout au moins dans une société de type libéral, implique une série de choix : choix d'un conjoint, d'amis, de valeurs, d'un « style de vie » ou de manières de vivre, choix scolaires, professionnels et beaucoup d'autres encore. Certaines de ces décisions semblent aller de soi car elles s'insèrent dans la vie familiale, dans des habitudes bien établies, ou bien sont soumises à des influences informelles dont nous avons assez peu conscience. D'autres décisions, par contre, ont un caractère institutionnalisé, plus formel, en particulier les décisions scolaires, professionnelles ou d'orientation. Lorsque la préparation à la vie professionnelle avait lieu dans un cadre informel, ou bien selon des modalités telles que l'apprentissage, l'influence de la famille était en général déterminante et, dans certains cas, il n'y avait même aucune décision à prendre : les fils prenaient la suite de leurs pères et les filles devenaient à leur tour mères et femmes au foyer. Mais la préparation à la vie professionnelle étant passée le plus souvent sous le contrôle d'institutions d'enseignement et les possibilités de choix en ce domaine s'étant élargies pour pratiquement tous les citoyens des pays développés, les décisions scolaires sont devenues des décisions professionnelles. Idéalement, les premières doivent s'harmoniser avec les secondes mais lorsque les jeunes effectuent, en amont, des choix scolaires empêchant, en aval, la réalisation de leurs aspirations professionnelles, il peut en résulter certains problèmes, notamment ce que Schneider et Stevenson (1999) appellent des « ambitions mal dirigées ». En tant qu'acteurs de ce processus prolongé, les éducateurs et d'autres ont compris la nécessité de préparer les jeunes à ces choix et c'est ainsi que s'est développé le domaine spécifique de l'information et du conseil professionnels.

On a assisté récemment, dans divers pays, à une reconnaissance croissante de l'importance de l'information et du conseil professionnels et, en particulier, au développement de nouvelles politiques visant à renforcer le volume et la qualité de l'information et du conseil en ce domaine. Nombre de ces développements reposent sur une analyse que j'appelle le « catéchisme de l'éducation » (Grubb et Lazerson, à paraître) et que l'on peut résumer de la manière suivante : la révolution des connaissances (ou la société de l'information, la révolution des communications ou la révolution des hautes technologies) modifie la nature du travail, les professions directement liées à la production industrielle étant remplacées par des professions liées au traitement des connaissances et de l'information. Cette évolution se traduit à la fois par un accroissement des compétences requises par les nouvelles professions et une actualisation des compétences de base, les compétences requises étant des compétences d'un niveau supérieur, des compétences « clés » ou « fondamentales », qui incluent notamment l'aptitude à la communication, la capacité à résoudre les problèmes et l'aptitude au raisonnement, que l'on a parfois appelées les « compétences du 21<sup>ème</sup> siècle ». L'acquisition de ces compétences nécessite normalement une éducation formelle se prolongeant au-delà du secondaire, ce qui veut dire que certaines études supérieures, mais pas nécessairement un diplôme comme le baccalauréat, seront nécessaires pour accéder aux emplois de l'avenir, situation que nous désignons, ainsi que d'autres auteurs, par l'expression « l'université pour tous ». <sup>1</sup> Du fait du rythme de l'évolution technologique, les individus risquent de voir leurs compétences devenir plus rapidement obsolètes. Ils doivent s'adapter aux progrès des technologies et même être prêts à changer d'emploi car, les entreprises adoptant de nouvelles technologies et fabriquant de nouveaux produits,

l'apprentissage tout au long de la vie est nécessaire pour s'adapter à cette évolution. En outre, la concurrence internationale s'est accrue et comme aucun pays développé ne souhaite se retrouver au niveau des pays non développés dont l'économie repose sur les matières premières et le travail non qualifié, la nécessité d'assurer des niveaux plus élevés d'éducation et de formation pendant toute la durée de la vie se fait d'autant plus pressante. Les pays doivent travailler plus dur pour simplement maintenir le niveau de vie actuel et les individus doivent disposer d'une formation plus longue pour conserver leur niveau de revenus. La bonne nouvelle, cependant, est qu'un système d'éducation élargi et réformé à bon escient peut répondre à tous ces défis. Le « catéchisme de l'éducation » repose donc à la fois sur une certaine analyse du changement économique et social et sur l'idée qu'il est possible de répondre à ce changement par le seul moyen de l'éducation et de la formation.

Le « catéchisme de l'éducation » considère que l'information et le conseil professionnels sont de plus en plus importants pour un certain nombre de raisons :

- Le choix d'une profession adaptée est un choix important non seulement d'un point de vue individuel, en tant que moyen d'accroître la satisfaction au travail, les revenus et la stabilité de l'emploi, mais aussi du point de vue des objectifs sociaux d'efficacité, de productivité et de compétitivité.
- Un grand nombre de pays ont développé et renforcé les composantes professionnelles de leurs systèmes éducatifs, parfois au niveau du secondaire et parfois au moyen de programmes post-obligatoires, notamment dans les collèges techniques, les établissements d'enseignement professionnel pour adultes et les institutions d'enseignement supérieur. L'amélioration de l'information et du conseil professionnels est donc nécessaire pour permettre aux individus de choisir en connaissance de cause entre ces nouvelles options.
- Certains pays, notamment le Royaume-Uni sous le gouvernement de Mme Thatcher, les USA et l'Australie, ont mis en place des mécanismes de marché au niveau de l'enseignement primaire et secondaire et ceci accroît la nécessité pour les parents et les élèves-consommateurs d'être bien informés afin de pouvoir choisir en connaissance de cause sur le marché de l'éducation. Le rôle croissant des études au-delà de la période d'enseignement obligatoire, en tant qu'élément du développement des systèmes éducatifs décrit par le « catéchisme de l'éducation », renforce pour le consommateur l'importance de pouvoir effectuer des choix informés car, dans la plupart des pays, la scolarité post-obligatoire est organisée sur la base de mécanismes de marché dans lesquels les étudiants choisissent entre collèges et universités et les institutions post-secondaires sont en situation de concurrence pour attirer les étudiants.
- Les changements rapides qui affectent les professions elles-mêmes rendent l'apprentissage tout au long de la vie, et donc l'information indispensable pour l'actualisation des compétences et la reconversion, de plus en plus nécessaires, le besoin d'information et de conseil professionnels couvrant en fait toute la durée de la vie ; et de nombreux pays ont mis en place de nouvelles politiques visant à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. Bien qu'il soit souvent difficile de savoir ce qu'il faut entendre par « apprentissage tout au long de la vie », une définition semble être que les individus doivent être prêts à apprendre par eux-mêmes, parallèlement à l'évolution des emplois et des carrières, ce qui nécessite la capacité à comprendre l'évolution des professions et à réagir en conséquence.<sup>2</sup>
- Les préoccupations qui se manifestent dans de nombreux pays au sujet des disparités sociales et de l'exclusion de certaines catégories (jeunes à faibles revenus, jeunes des minorités, nouveaux immigrants, populations aborigènes et, dans certains cas, jeunes ruraux) se sont traduites par diverses tentatives de résoudre ces problèmes en assurant une meilleure scolarisation de ces groupes sociaux. Mais comme ils ne disposent pas de

l'information de base sur les conditions scolaires requises pour accéder aux différentes professions, les jeunes concernés ne peuvent s'orienter vers les filières les mieux adaptées à leurs besoins ; la question s'est ainsi posée de l'équité dans l'accès à l'information et au conseil professionnels.

L'intérêt pour l'information et le conseil professionnels est donc motivé par différentes raisons mais une question moins souvent discutée est celle du type de service à fournir, c'est-à-dire du type de dosage d'*information*, de *conseil* et d'*activités* le mieux adapté pour aider les jeunes à se découvrir et pour aider les individus plus âgés à changer d'orientation et à découvrir de nouvelles possibilités. L'une des directions les plus fréquemment suivies par les pays en ce domaine a été la création de nouvelles sources d'information accessibles sur le web, cette approche de l'information et du conseil professionnels ayant souvent été qualifiée de « libre service ».<sup>3</sup> L'utilisation du web pour la diffusion de l'information professionnelle permet évidemment de très importantes économies d'échelle et beaucoup d'individus se contentent de ce type d'information. Je voudrais souligner, cependant, que les pays et les programmes qui privilégient l'information professionnelle sur le web ont en fait décidé implicitement que l'information, plutôt que le conseil professionnel ou d'autres activités, constitue le service le mieux adapté. Cette approche *présuppose* que les individus sont aptes à utiliser l'information et que celle-ci, par conséquent, est suffisante pour leur permettre de prendre des décisions adaptées. De manière comparable, s'agissant de la création de quasi-marchés de l'éducation et de la formation, les économistes recommandent rituellement de fournir aux consommateurs une information adéquate mais cette approche *présuppose*, elle aussi, que les consommateurs soient aptes à se servir de l'information dans leur propre intérêt.

Enfin, bien qu'il n'apparaisse pas toujours clairement ce qu'il faut entendre par *conseil* professionnel (comme on le verra dans la section III.1), l'approche dominante en ce domaine met aussi fortement l'accent sur l'information. Il y a près d'un siècle, aux Etats-Unis, alors que les établissements secondaires étaient en train de se transformer explicitement en établissements d'enseignement professionnel et que les éducateurs commençaient à prendre conscience de la nécessité d'une préparation plus formelle aux décisions d'orientation professionnelle, Frank Parsons a formulé une conception de la prise de décision dont l'influence se fait encore sentir aujourd'hui (Parsons, 1909, p. 5) :

Le choix réfléchi d'une vocation doit faire intervenir les trois grands aspects suivants : 1) une bonne connaissance de soi, de ses aptitudes, de ses capacités, de ses intérêts, de ses ambitions, de ses ressources, ainsi que de ses limites et de leurs causes ; (2) une connaissance des conditions de réussite, des avantages et inconvénients, des aspects compensatoires, des opportunités et des perspectives s'attachant à diverses professions ; (3) une véritable réflexion sur les relations entre ces deux catégories de facteurs.

Les approches issues de cette conception mettent en avant la connaissance de soi, ainsi que l'information sur les options professionnelles et les exigences requises pour y accéder. Les conseillers professionnels aident les élèves à connaître leurs préférences personnelles, leurs caractéristiques psychologiques et leurs points forts, souvent au moyen de questionnaires, de tests de personnalité ou d'autres outils de ce type, et leur fournissent ensuite une information au sujet des professions les mieux adaptées, en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes, ce processus étant d'ailleurs parfois dénigré comme quelque peu expéditif. Dans la pratique, par conséquent, la fourniture d'information constitue l'une des approches prédominantes en matière de conseil professionnel.<sup>4</sup> Depuis Parsons, l'accent a été mis bien plus sur les « deux catégories de facteurs » que sur la « véritable réflexion » au sujet de leurs relations éventuelles.

Le rôle central accordé à l'information dans le processus de conseil professionnel et la volonté de nombreux pays de mettre à la disposition du public une quantité toujours plus grande d'information peuvent apparaître comme une réponse logique à la prolifération des options scolaires et professionnelles qui se présentent aux futurs salariés. Mais si les individus ne disposent pas des

capacités nécessaires à l'utilisation de l'information ou ne savent pas mettre à profit l'information au moment de prendre une décision, le fait de leur fournir simplement plus d'information, une information « en vrac », ne leur permettra pas d'améliorer leurs décisions professionnelles ou autres. Ceci peut constituer un problème grave pour de nombreux individus, en particulier pour les jeunes du secondaire qui commencent à prendre des décisions importantes pour leur avenir et risquent de se retrouver avec des ambitions mal dirigées ne correspondant pas à leurs projets d'éducation. En outre, l'absence d'aptitude à un usage raisonné de l'information étant particulièrement répandue dans certaines catégories sociales, comme les personnes à faibles revenus ou les étudiants dont les parents ont un niveau relativement peu élevé d'éducation et ne peuvent leur fournir beaucoup d'information sur les professions, par exemple, ou encore les immigrants connaissant mal le marché de l'emploi de leur nouveau pays, les enfants des régions rurales ou les populations autochtones, la seule fourniture d'information peut contribuer aux problèmes de scolarité inadaptée et d'exclusion sociale. Comme l'indiquait une analyse de l'OCDE sur les politiques d'orientation professionnelle au Canada : « l'investissement public dans l'information présente assez peu d'intérêt si ses utilisateurs potentiels sont incapables d'accéder à l'information dont ils ont besoin, de la comprendre et de la mettre en relation avec leurs besoins personnels, et enfin d'agir à partir d'elle » (*Canada country note*, par. 44).

Dans cet article, par conséquent, j'expose certaines des raisons pour lesquelles l'information, bien que nécessaire à toute prise de décision professionnelle, n'est pas en elle-même suffisante. Dans la section I, j'examine d'abord la conception dominante en économie de la décision rationnelle, le modèle de l'avantage prévisible (*expected utility model*), qui exige en fait beaucoup plus des consommateurs que le simple fait d'être informés.<sup>5</sup> Dans la section II, je passe en revue un certain nombre d'autres complications des décisions à caractère professionnel, en m'appuyant sur des disciplines autres que l'économie. Ces observations aident aussi à mieux comprendre en quoi l'information ne peut à elle seule suffire. Dans la section III, je traite des pratiques susceptibles d'atténuer les problèmes décrits dans les sections précédentes. Pour ce faire, il est nécessaire de disposer d'informations détaillées et je me sers donc principalement d'informations sur le conseil professionnel aux Etats-Unis ; bien que nécessairement limitée, cette section offre un exemple de la manière dont peuvent être examinées les pratiques d'un pays. J'examine d'abord l'orientation professionnelle, dans la mesure où celle-ci peut aider les individus à mieux interpréter et utiliser l'information, à partir des pratiques d'orientation existant aux Etats-Unis. Puis, cet aspect étant très peu développé aux Etats-Unis, je me tourne vers les formes nouvelles et émergentes de conseil professionnel et d'*activités* apparentées susceptibles d'aider à surmonter les divers obstacles qui s'opposent à une prise de décision rationnelle et de permettre aux individus de développer leur capacité à utiliser l'information.

Le paradoxe de l'ère de l'information est que nous sommes submergés d'information : le volume d'information accessible sur le web augmente chaque jour du fait de la mise en place systématique d'approches de type « libre service » de l'information professionnelle et du développement de centres d'information à guichet unique. Mais plus d'information n'est pas nécessairement mieux que moins d'information si le public visé ne sait comment utiliser cette information et une approche différente est donc sans doute nécessaire pour préparer les futurs salariés et les citoyens à la société de l'information.

## **I. LES CONDITIONS D'UNE DÉCISION RATIONNELLE : APPROCHES ECONOMIQUES**

Les économistes qui analysent les marchés et les quasi-marchés (comme les marchés de l'éducation et de la formation) insistent souvent sur la nécessité de développer l'information à

l'intention des consommateurs mais leurs modèles de la décision sont en fait beaucoup plus complexes. Le modèle prédominant est celui de l'avantage prévisible selon lequel un individu choisit parmi de nombreuses options celle qui lui permet de maximiser un profit anticipé ou son bien-être probable. En termes plus formels, un individu choisit parmi  $n$  options une option  $X_1$  telle que :

$$E(U(X_1)) > E(U(X_i)), i = 2, n$$

Toutefois, cette formulation relativement simple présuppose les cinq conditions suivantes :

## 1. L'existence de préférences

Un individu doit avoir des préférences pouvant être exprimées en termes de fonctions d'utilité relativement stables, présupposé qui exige lui-même qu'un certain nombre de restrictions s'appliquent aux préférences afin de garantir une certaine cohérence<sup>6</sup> ; si les préférences ou les fonctions d'utilité varient d'une semaine à l'autre, par exemple, ce qui semble rationnel sera également variable. Mais l'existence de préférences stables est elle-même un problème, notamment en ce qui concerne les jeunes qui commencent seulement à réfléchir aux options qui s'offrent à eux et dont les préférences peuvent varier lorsqu'ils font l'expérience d'options différentes, en particulier au cours de l'adolescence qui est souvent décrite comme une période d'expérimentation. Si, en effet, le développement de préférences constitue lui-même un processus évolutif, les préférences initiales étant par exemple modifiées, rejetées ou réaffirmées à l'occasion d'expériences et d'évaluations ultérieures, les préférences s'exprimant au cours de ce processus ne peuvent servir utilement de base à des décisions rationnelles, si « rationnel » est défini à partir de préférences stables se dégageant de l'expérimentation. Mais la théorie de l'avantage prévisible présuppose simplement l'existence de préférences et ne se pose pas la question de savoir comment se constituent ces préférences.

Bien que les méthodes de recensement des intérêts permettent d'identifier des préférences ou des intérêts et renseignent même sur leur stabilité (Savickas, Stilling et Schwartz, 1984 ; Savickas et Spokane, 1999), la véritable question que soulève ce présupposé est celle de savoir de quelle manière les individus développent des préférences stables. Cette question a été complètement ignorée par les économistes mais certains théoriciens de l'apprentissage social indiquent que les expériences des individus, avec le temps, affectent leurs préférences, qui déterminent à leur tour leurs décisions (cf. Krumboltz, Mitchell et Gelatt, 1976 ; Mitchell et Krumboltz, 1990). Et ceci laisse entendre que des politiques s'efforçant d'élargir la gamme des expériences d'un individu dans le temps au lieu de simplement lui fournir une information à certains moments ponctuels pourraient être nécessaires. Nous reviendrons plus loin sur ce point (section III.2).

Bien que la théorie de l'avantage prévisible soit apparue dans le champ de l'économie, ses traits essentiels ont été repris dans certains modèles en psychologie et dans le domaine du développement professionnel. Un certain nombre de théories du développement professionnel posent l'idée d'une représentation de soi ou identité et affirment que les individus cherchent à faire coïncider l'idée qu'ils ont d'eux-mêmes avec un emploi ou s'efforcent de minimiser l'écart entre cette idée et les conditions particulières à un emploi.<sup>7</sup> Cette approche, cependant, ne fait que remplacer la notion de préférences ou d'avantage anticipé par celle d'identité : il s'agit de minimiser l'écart entre identité et réalité au lieu de maximiser l'avantage ou le bien-être subjectif ; et tout comme à propos des préférences stables, la question se pose de savoir comment se constitue cette identité. D'un point de vue logique, par conséquent, un grand nombre de conceptions de la décision rationnelle en psychologie sont équivalentes à la théorie de l'avantage prévisible.

## 2. Une gamme étendue d'options

La théorie de l'avantage prévisible présuppose que les individus prennent en compte une gamme étendue d'options  $X_1$  à  $X_n$ , suffisamment étendue pour qu'il n'y ait pas d'option susceptible de

générer un avantage potentiel plus important que l'option choisie ou, dans le cas d'une décision professionnelle, qu'il n'y ait pas d'emploi ou de carrière permettant d'atteindre un niveau potentiellement supérieur de bien-être que l'option choisie. C'est ici, naturellement, qu'intervient le rôle de l'information : diverses sources doivent vraisemblablement fournir des informations sur une gamme complète de professions, les conditions scolaires et individuelles qui leur sont liées, ainsi que leurs caractéristiques du point de vue de l'emploi, des revenus, des conditions de travail ou d'autres aspects importants.

Mais l'évaluation d'un grand nombre d'options différentes nécessite inévitablement une réflexion abstraite et une forme d'empathie, ou la capacité à s'imaginer dans une profession (et dans la filière scolaire correspondante) dont les caractéristiques sont probablement peu familières. Ceci exige en outre une capacité à réfléchir aux conséquences d'options dont on n'a aucunement l'expérience ou qui apparaissent « impensables » ou même repoussantes par certains aspects. Ce problème se pose, par exemple, pour que des individus appartenant à un milieu ouvrier s'imaginent dans une profession libérale ; selon Reay et Ball (1997), la manière dont le choix est perçu est soumise à d'importantes différences entre les classes, notamment lorsqu'il s'agit de jeunes d'origine ouvrière examinant les possibilités qui s'offrent à eux dans des institutions d'enseignement où ils n'ont pas été particulièrement bien traités. L'éventualité de jeunes femmes s'imaginant dans des professions typiquement masculines ou, aux Etats-Unis, celle d'élèves noirs s'imaginant dans des emplois « blancs » (Ogbu, 1978) posent des problèmes semblables. Dès lors que les individus éliminent d'emblée certaines catégories de professions ou de parcours scolaires, leurs décisions ne peuvent être rationnelles au sens des économistes ; autrement dit, la gamme des options qu'ils prendront sérieusement en compte sera trop restreinte.

### **3. Une réflexion de type probabiliste**

Le modèle de l'avantage prévisible présuppose que ce qui compte est le profit *anticipé* d'un choix ou la probabilité de sa réalisation multipliée par l'avantage qui lui est associé. L'avantage lié au fait d'être une vedette de rock, par exemple, peut être infiniment plus grand que celui d'être comptable mais, compte tenu de la très faible probabilité de devenir une vedette de rock, l'avantage *prévisible* de devenir comptable peut être beaucoup plus grand. Les individus doivent donc à la fois connaître les probabilités des différentes options qu'ils examinent et être capables de calculer l'avantage prévisible : la prise de décision rationnelle, autrement dit, nécessite une réflexion de type probabiliste. Mais, comme le montrent de nombreux travaux, les individus ont généralement beaucoup de mal à penser sur le mode probabiliste, en particulier dans les cas mettant en jeu des probabilités très basses et des bénéfices très importants (voir Shoemaker, 1986).

Le problème de la réflexion de type probabiliste peut être interprété simplement comme un problème d'éducation, en soulignant la nécessité pour les individus de disposer de plus d'informations sur les probabilités correspondant aux différents métiers. Aux Etats-Unis, par exemple, où de nombreux jeunes, en particulier les jeunes noirs, sont attirés par une carrière de basketteur professionnel, l'Association nationale de basket-ball publie des tableaux montrant les probabilités pour les joueurs des écoles du secondaire de jouer d'abord dans les équipes universitaires, puis au niveau national, afin de bien montrer aux jeunes les chances extrêmement faibles pour un joueur doué du secondaire d'accéder à une carrière professionnelle. De manière plus générale, les conseillers professionnels, dans un souci de réalisme, doivent tenir compte de la capacité à évaluer les probabilités des différentes options. Mais les données nécessaires à une réflexion de type probabiliste, ainsi que l'habitude de ce mode de réflexion, ne font pas en général partie de l'information fournie « en vrac » et d'autres moyens, par conséquent, sont nécessaires pour rendre possible cette dimension rationnelle de la prise de la décision.

#### 4. Dimension temporelle et capacité de planification

De nombreuses décisions, comme le choix d'une chemise ou d'un repas, ne mettent pas en jeu une dimension temporelle mais les décisions professionnelles obligent inévitablement à tenir compte d'aspects présents et à venir tels que l'éducation actuelle et le métier futur ou le coût actuel et les avantages futurs. D'un point de vue économique traditionnel, ceci exige, dans le calcul de valeur actuelle, de trouver un compromis entre des effets actuels et des effets futurs sur la base d'un taux subjectif de préférence temporelle<sup>8</sup>, c'est-à-dire le degré auquel les individus sont prêts à échanger des coûts actuels contre des bénéfices futurs. Les individus ayant un taux élevé de préférence temporelle sont plus tournés vers le présent, tandis que ceux qui ont un taux peu élevé de préférence temporelle accordent en général une plus grande valeur aux effets futurs et sont prêts à échanger des coûts actuels contre des bénéfices futurs ou à différer leur gratification, ce qui est souvent considéré comme un signe de maturité ainsi que l'indication d'une ferme maîtrise de soi protestante.

En théorie, le taux de préférence temporelle constitue une dimension supplémentaire des préférences exogènes et individuelles, un individu n'accordant pas d'importance aux effets futurs de son action présente pouvant être considéré comme rationnel mais avec un taux élevé de préférence temporelle. Dans la pratique, cependant, un aspect du processus de maturation (et de scolarisation) consiste précisément à mieux comprendre les conséquences de ses actes, à développer des capacités de planification et donc, en fait, à réduire le taux de préférence temporelle et à agir ensuite sur la base d'une évaluation des conséquences futures. C'est pourquoi Super (1990) définit la dimension temporelle comme l'un des cinq aspects importants de la maturité professionnelle ; et Savickas (1990), dans sa théorie, prend en compte la perspective temporelle (la manière dont les individus se situent dans le temps), la différenciation temporelle (qui renforce le caractère réel de l'avenir) et l'intégration temporelle (sentiment d'un lien entre les événements dans la durée) qui facilite la planification. La plupart des sociétés développées valorisent bien entendu fortement l'orientation vers l'avenir et la capacité de planification ; il s'agit certainement d'une capacité déterminante dans toute décision concernant un parcours prolongé d'éducation et de formation, avant l'entrée dans la vie active, ou bien dans l'examen des mesures à prendre pour changer de carrière ou d'emploi. Mais cette dimension de la prise de décision n'est aucunement prise en compte dans les projets de fourniture d'information « en vrac ».

#### 5. Le problème de la demande latente

Dans la théorie classique de la consommation, les consommateurs savent qu'ils doivent faire des choix ; et le présupposé de non-satiété fait que les individus veulent acquérir toujours plus. Mais dans le cas de l'information et du conseil professionnels, il existe une grande part de demande *latente* ou non-exprimée, plutôt qu'une demande *explicite* ou ouverte. Lorsque des individus reconnaissent qu'ils ont fait des erreurs dans leurs choix antérieurs ou disent qu'ils auraient aimé être mieux informés sur les conséquences de la scolarité, ou bien se retrouvent dans une profession inadaptée et essaient ensuite de changer d'orientation professionnelle, ils reconnaissent implicitement qu'ils auraient dû prendre de meilleures décisions mais n'ont pas réussi à obtenir l'information dont ils avaient besoin ou n'ont pas compris la nécessité pour eux de prendre une décision. Bien qu'il puisse s'agir d'un problème d'offre lorsqu'un individu ne parvient pas à obtenir l'information et le conseil professionnels dont il a besoin, de telles situations se produisent souvent y compris là où les conseillers d'orientations et les enseignants s'efforcent d'inciter les élèves à planifier leur avenir. Les études sur l'exclusion sociale sont remplies de témoignages d'élèves qui reconnaissent avoir pris de mauvaises décisions, en partie parce qu'ils ignoraient les conséquences de leurs décisions, ou bien parce qu'ils n'ont pas tenu compte des conseils de leurs enseignants et de leurs conseillers d'orientation qui les incitaient à mieux définir leur projet, à mieux travailler ou à rester dans le système scolaire pour s'assurer certaines options futures. Dans certains de ces cas, le problème n'est pas simplement qu'ils n'étaient pas informés des options professionnelles et des exigences d'éducation correspondantes ; ils n'avaient pas non plus conscience du fait que cette information leur était nécessaire pour prendre une décision en connaissance de cause : une sorte d'ignorance au second

degré. Les fournisseurs d'information et de conseil professionnels risquent, par conséquent, de se heurter au paradoxe suivant : pour pouvoir créer des consommateurs bien informés et capables de prendre des décisions scolaires et professionnelles conformes à leurs intérêts, ils devront d'abord intervenir très activement afin d'amener les individus à reconnaître la nécessité de prendre des décisions informées.

Par conséquent, même dans le cadre de la théorie économique générale, l'information ne suffit pas à assurer une décision rationnelle. Des préférences stables, la capacité à envisager une gamme étendue d'options, l'aptitude à la réflexion de type probabiliste, la capacité à effectuer des compromis dans l'optique du long terme et la reconnaissance de la nécessité même de prendre des décisions sont aussi nécessaires. Lorsque nous aborderons dans la section III les moyens de mieux prendre en compte ces aspects de la décision, nous verrons cependant qu'il s'agit là d'une tâche beaucoup plus difficile que la simple fourniture d'information complémentaire.

## **II. AUTRES FACTEURS DE COMPLICATION DE LA DECISION PROFESSIONNELLE**

L'économie, naturellement, ne peut prétendre au monopole de la réflexion sur la décision ; d'autres disciplines se sont également penchées sur cette question et ont apporté des points de vue différents sur la valeur de l'information. Cette section examine les quatre aspects suivants : les différentes manières dont les individus organisent et interprètent l'information ; les diverses approches évolutives de l'orientation professionnelle ; les questions liées à la formation de l'identité ; et l'influence des parents et du milieu, ainsi que d'autres influences précoces. Le lien entre ces différents aspects est que chacun d'eux interfère, d'une manière ou d'une autre, avec ce qui serait autrement un processus rationnel de décision. Ces aspects peuvent être souhaitables sous certaines formes et indésirables sous d'autres, et conduire par conséquent à la mise en place de programmes visant à contrecarrer leurs effets, mais le fait qu'ils influencent les décisions scolaires et professionnelles montre une fois encore que l'information seule ne peut suffire en matière de décision professionnelle.

### **1. La « construction » de l'information**

L'information est largement accessible à l'Ere de l'information mais les individus ne l'interprètent pas nécessairement toujours de la même manière. L'information qui n'est pas considérée comme émanant d'une source faisant autorité n'est souvent pas prise en compte et l'autorité accordée à l'information varie selon les groupes sociaux, ce qui pose un problème particulier lorsque doivent être pris en compte des groupes divers possédant chacun leurs normes comme les adolescents, les minorités, les communautés ethniques, y compris les nouveaux immigrants, dans certains cas les communautés rurales et évidemment les populations aborigènes. L'information provenant des pairs est traitée de manière différente, souvent avec plus de respect, que l'information fournie par les parents ou les enseignants et ce phénomène affecte les décisions dans des domaines aussi divers que la vie sexuelle, la consommation de stupéfiants et les décisions professionnelles ou d'éducation, parfois avec des conséquences désastreuses. Les études menées au Royaume-Uni montrent que les parents sont généralement perçus comme la source la plus utile d'information, suivis par les conseillers d'orientation et les enseignants, mais les jeunes tiennent compte également des conseils informels de leurs amis (NICEC, 1996, qui cite Watts *et al.*, 1996). Aux Etats-Unis, où l'orientation professionnelle n'est pas aussi répandue, l'influence des pairs est certainement plus importante que celle des conseillers d'orientation et des enseignants.

Le problème de l'évaluation de l'information consiste pour une part à déterminer son degré probable d'exactitude. On peut considérer, par exemple, que les statistiques gouvernementales sont exactes et il existe, en effet, dans la plupart des pays des procédures de contrôle de ce type d'information.<sup>9</sup> Mais l'exactitude n'est pas nécessairement le problème. Les prévisions en matière de création d'emplois et de revenus sont, par exemple, nécessaires mais le problème est aussi d'évaluer le degré potentiel d'imprécision de cette information ; lorsqu'on ne dispose que de données nationales ou régionales, de telles données peuvent être inutiles pour prendre des décisions au niveau local, ce qui constitue un problème particulier dans les pays géographiquement étendus comme le Canada, les Etats-Unis ou l'Australie ou dans les pays où la mobilité géographique est limitée. L'information fournie par les gouvernements est différente de celle fournie par les éducateurs et les formateurs, dont l'« information » peut avoir un caractère auto-promotionnel ; les sources journalistiques traitent plus souvent d'histoires individuelles ou de cas exceptionnels, auxquels elles accordent une grande visibilité, que de l'incidence moyenne ou de la fréquence d'un phénomène. Aux Etats-Unis, par exemple, les articles publiés de manière prévisible, chaque année, sur le coût élevé des études universitaires insistent généralement sur les droits d'inscriptions très élevés des institutions d'élite privées et la tendance dans certaines familles de revenus modestes ou appartenant à des minorités à surestimer le coût des études universitaires (cf. Post, 1990) tient sans doute à leur incapacité à discerner le caractère partial de ces sources journalistiques. Ces problèmes d'interprétation exigent des individus la capacité à analyser les sources d'information, leurs parti-pris potentiels et leur degré de fiabilité. Bien que la capacité à interpréter l'information soit généralement intégrée dans les compétences « clés » ou « fondamentales », ou encore les « compétences du 21<sup>ème</sup> siècle », cette capacité n'est certainement pas répartie de manière égale parmi les individus qui ont à déchiffrer l'information professionnelle et donc, encore une fois, l'information est nécessaire mais non suffisante.

La « construction » de l'information se complique encore du fait que de nombreuses formes de l'information disponible à l'Ere de l'information se présentent sous forme écrite : ouvrages de référence, publications gouvernementales, rapports de recherche ou leurs versions informatiques. Toutefois, comme l'ont souligné Walter Ong (1982), David Olson (1994) et d'autres auteurs, un grand nombre d'individus et de groupes sociaux n'acceptent pas complètement ces sources « lettrées » ; dans les traditions reposant plus sur l'« oralité », l'autorité de l'individu qui communique l'information joue un rôle plus important. Qualifier des communautés de plus ou moins « orales » ou « lettrées » est, bien entendu, politiquement délicat mais certaines catégories sociales de statut peu élevé, en particulier les catégories à faibles revenus, les communautés rurales, les communautés d'immigrants n'ayant pas accès à la langue majoritaire, semblent être plus « orales », de même que certains groupes de statut plus élevé comme, par exemple, les hommes politiques et les responsables de l'élaboration des politiques avec leur prédilection pour les « scénarios », le milieu des affaires avec sa préférence pour la communication face-à-face. Il est également possible que les individus et les jeunes de toutes classes ayant grandi imbibés de films et de télévision soient plus « oraux » et moins prêts à se tourner vers des sources imprimées d'information. Il s'agit là de questions controversées, difficiles à trancher de manière empirique, mais le fait est que, dans la mesure où existent des modèles « oraux », en particulier parmi les jeunes et surtout les jeunes à faibles revenus, la capacité d'évaluer l'information disponible à partir de sources imprimées, et donc de nombreuses formes d'information fournie « en vrac », est limitée. Dans ces conditions, les sources traditionnelles d'information pour l'orientation professionnelle, qui sont presque exclusivement des sources imprimées, risquent d'être moins efficaces que les sources d'information basées sur une expérience concrète comme les visites d'employeurs, les discussions avec des pairs ou avec des salariés, les expériences de travail et les stages, méthodes qui ont été particulièrement développées dans des pays comme l'Autriche et l'Allemagne où existent des organisations patronales influentes.

Une dernière question est celle de la mise en valeur de l'information. A l'Ere de l'information, les individus sont entourés d'information sous de nombreuses formes. Mais ils n'absorbent pas nécessairement cette information s'ils ne disposent pas des méthodes et des catégories indispensables pour la classer et la retenir. Les élèves, par exemple, qui n'ont pas conscience du fait qu'il leur est nécessaire de prendre certaines décisions professionnelles peuvent ne pas reconnaître

l'intérêt de l'information professionnelle, même si cette information est largement disponible. Ils peuvent même en fait prendre des décisions qui engagent leur avenir professionnel, notamment dans le choix de certaines matières ou de filières scolaires, dans leur attitude à l'égard du travail ou dans le choix de terminer ou d'abandonner leurs études secondaires mais, n'ayant pas conscience du lien entre décisions scolaires et décisions professionnelles, ils risquent de ne pas prendre en compte l'information à laquelle ils ont accès. Cela veut dire que l'information nécessaire à une décision « rationnelle » n'est pas une information « exogène » ou extérieure par rapport à la décision ; elle lui est en fait « endogène » et la collecte de l'information est un élément du processus de décision. Par conséquent, une information très largement disponible n'est « appropriée » ou absorbée qu'à partir du moment où les individus ont des raisons de le faire et ceci est étroitement lié à leurs préférences et à l'étape du processus de décision à laquelle ils se trouvent.

La construction de l'information présente un certain nombre d'aspects différents mais le point essentiel est que l'information est reçue, interprétée, évaluée et jugée par les individus de façons différentes, parfois de manière appropriée et parfois de manière tout à fait incorrecte. Pour jouer un rôle utile dans le processus de décision, un rôle actif plutôt qu'inerte pourrait-on dire, l'information doit être interprétée de façon adéquate et l'aptitude à l'interprétation ne peut être simplement présumée lorsque l'on fournit une information « en vrac ». Il doit exister des moyens de développer cette aptitude mais ceux-ci doivent eux-mêmes être soigneusement mis au point.

## **2. Influence des parents et du milieu d'origine**

Dans les études sur le développement professionnel, l'influence des parents et d'autres membres de la famille est généralement considérée comme l'un des facteurs les plus importants et parfois comme le facteur déterminant<sup>10</sup> Cette influence peut dans certains cas être bénéfique, par exemple lorsque les parents offrent à leurs enfants des perspectives sur une grande variété d'emplois et sur les conditions d'éducation correspondantes ou bien lorsqu'ils constituent par leur propre vie un modèle pour les enfants. Dans d'autres cas, par contre, cette influence joue certainement un rôle négatif dans la mesure où elle réduit les options auxquelles peut prétendre un enfant. La répression des aspirations de l'enfant peut avoir lieu aussi bien dans les familles de statut social élevé, par exemple lorsqu'un père contraint son fils à emprunter la même voie que lui, et dans les familles de statut peu élevé, par exemple lorsque les parents obligent un enfant à rester à l'intérieur de sa culture d'origine. Dans d'autres cas encore, les parents ne disposent pas d'une connaissance suffisante du monde qui les entoure pour aider leurs enfants et les établissements scolaires et les services d'orientation professionnelle peuvent alors jouer un rôle de compensation en apportant aux jeunes des éléments que ne peuvent leur fournir leurs parents ou leur milieu d'origine. Mais lorsque l'influence parentale a des effets plus contraignants que le seul manque d'information, la mise en œuvre d'activités plus substantielles que la fourniture d'une information compensatoire peut être nécessaire, comme on le verra plus loin dans la section III.

## **3. Approches évolutives du développement professionnel**

Le modèle économique de l'avantage prévisible, ainsi que ses formes dérivées en psychologie, considèrent en général la décision comme un événement ponctuel, l'information étant recueillie en vue d'une décision unique qui doit être la meilleure possible. Mais de nombreuses conceptions du *développement* professionnel envisagent les décisions de nature professionnelle comme des processus évolutifs qui se déroulent dans le temps. Ce point de vue implique que les décisions prises à une étape précoce peuvent être améliorées, corrigées ou même renversées au fur et à mesure que les individus acquièrent plus d'information et d'expérience ou bien en relation avec l'évolution de leurs préférences ou de leur façon d'envisager l'avenir ; il contient également l'idée implicite que les décisions prises à une date précoce ne peuvent être rationnelles selon l'optique de l'avantage prévisible car elles reposent sur une information incomplète, une capacité insuffisante à évaluer l'information et des préférences instables ou encore mal définies. Dans une telle perspective,

il ne peut exister de décision parfaitement rationnelle mais seulement une série de décisions dont on peut espérer que chacune représente un progrès par rapport à la précédente. La valeur de l'information est donc déterminée par le processus évolutif, cette information pouvant être utilisée de façon différente selon les étapes du développement des individus.

Il existe une grande variété d'approches évolutives et certaines d'entre elles sont assez simples, voire simplistes.<sup>11</sup> Dans certains cas, le processus de développement est conçu simplement comme un processus de maturation, les individus plus âgés étant considérés par principe comme plus avisés dans leurs décisions que les plus jeunes. Dans d'autres cas, le processus de développement désigne le passage d'une phase fantasmagique se caractérisant, par exemple, par le rêve de devenir une reine ou une vedette de rock à une appréciation plus réaliste des possibilités réelles. Dans le modèle de Super, l'idée qu'un individu se fait de lui-même évolue avec le temps en relation avec l'expérience ; le processus de changement peut être décrit comme une série de phases : une phase exploratoire incluant une période de rêverie, une période d'expérimentation et une période plus réaliste suivie par une phase d'essai et une phase stable de constitution de l'identité professionnelle. La maturité professionnelle d'un individu, ou sa capacité à répondre aux exigences du développement professionnel, peut aussi se développer avec le temps, bien que, dans de nombreuses théories du développement professionnel, rien ne garantisse en fait une telle évolution chez l'individu. La théorie de Gottfredson met aussi en avant la notion de représentation de soi et l'idée que les individus s'efforcent de trouver un emploi correspondant à cette représentation ; celle-ci évolue en outre avec le temps, au fur et à mesure que les individus se forment une conception plus claire du pouvoir, des rôles sexuels, de la valeur sociale attribuée à différentes professions, des différences de classe, ainsi que de l'évolution de leurs propres préférences. La conception de Savickas souligne le développement de la perspective temporelle, avec ses conséquences en matière de planification et de capacité à anticiper l'avenir. La théorie de l'apprentissage professionnel de Law s'efforce d'intégrer les théories antérieures en posant une progression depuis une première étape de contact avec l'information professionnelle et de formation d'impressions à ce sujet, suivie par une période de tri de cette information et de ces impressions sous des formes reconnaissables, puis par une étape de compréhension et d'interprétation de l'information sur les professions, des capacités et préférences individuelles et des contraintes extérieures (Law, 1996). Ce modèle se préoccupe surtout de l'organisation et de l'interprétation de l'information en provenance de nombreuses sources et tente, en particulier, de répondre à la question de savoir pourquoi « une personne décide pour la première fois de prêter attention à tel ou tel aspect de son expérience », cette question constituant un aspect du problème de la « construction » de l'information. Et, comme indiqué plus haut, on peut aussi envisager de manière évolutive les intérêts et préférences, généralement inclus dans la notion de représentation de soi, ou l'aptitude à la réflexion probabiliste, ou encore la capacité à prendre en compte une gamme étendue d'options, y compris des options à première vue non familières. Pratiquement tout élément susceptible d'influer sur une décision peut être intégré dans un processus évolutif, de nombreux facteurs différents se cumulant avec le temps pour agir sur la capacité à prendre une décision.

Si les conceptions évolutives sont « exactes », c'est-à-dire si elles aident à expliquer sous quelles conditions les individus passent de décisions simples à des décisions beaucoup plus complexes, la capacité à prendre une décision ne peut être considérée comme une simple « compétence » pouvant être enseignée à un certain moment pour être utilisée indéfiniment par la suite.<sup>12</sup> Il en découle également que tout effort visant à renforcer les capacités des individus à prendre divers types de décisions, y compris les décisions scolaires et professionnelles, doit être continu et non pas épisodique et tenir compte du niveau de développement des individus, c'est-à-dire prendre, par exemple, des formes différentes pour les élèves du secondaire et pour les étudiants des universités, qui sont confrontés à des décisions urgentes, ou pour les élèves se trouvant, sous quelque aspect que ce soit, à une étape antérieure de leur développement. Quoi qu'il en soit, la simple fourniture d'information est manifestement insuffisante pour aider les individus à prendre des décisions scolaires et professionnelles.

#### 4. Complications liées à la formulation de l'identité

La plupart des conceptions du développement scolaire et professionnel se réfèrent à la prise de décision par des individus et il est clair que le modèle de l'avantage prévisible est une théorie de la décision. Mais par bien des aspects, les choix relatifs à la scolarité, à l'emploi et à la vie professionnelle ne sont pas des choix comparables à un choix entre des chemises, des fruits ou des services financiers ; ils impliquent des questions beaucoup plus difficiles d'identité, mettant en jeu ce qu'est une personne, ce que sont ses valeurs, la manière dont elle se situe par rapport aux autres et à diverses catégories sociales, ce qu'elle considère être une vie intéressante, autant d'éléments différents qui définissent qui elle est. Pour certaines personnes, les questions d'identité qui entrent en jeu dans les décisions professionnelles ne posent pas de problèmes particuliers : les fils qui prennent la suite de leur père dans une entreprise, une profession ou un métier particuliers, de même que les femmes qui empruntent le pas de leur mère, n'ont pas besoin de reformuler leur identité. Mais dans les cas plus difficiles, comme ceux des femmes qui envisagent d'accéder à des professions traditionnellement fermées aux femmes, des jeunes d'origine ouvrière se préparant à exercer une profession libérale, des jeunes des minorités cherchant à s'orienter vers des filières scolaires et professionnelles considérées comme « blanches » et donc mal vues de leurs pairs, des jeunes autochtones pensant à travailler dans le monde « blanc » ou d'individus plus âgés cherchant à se recycler professionnellement, les décisions professionnelles exigent le plus souvent une reformulation de l'identité et, par conséquent, un processus plus long et plus difficile que celui impliqué par la notion de décision professionnelle.

Il existe maintenant une importante littérature sur la question de l'identité dans plusieurs disciplines comme la psychologie, l'anthropologie, les *cultural studies*, la linguistique et la littérature (Hull et Zachner, travail en cours). Pratiquement tous ces travaux sont de nature plus conceptuelle ou théorique qu'empirique ; diverses conceptions de l'identité s'en dégagent et le processus de constitution de l'identité y est décrit, ce qui n'est guère étonnant, comme prenant des formes très variables. Il se dégage cependant de cette littérature quelques éléments communs. Le premier est le fait que les individus disposent d'identités multiples, une identité sexuelle, une identité de classe, une identité raciale, une identité professionnelle, une identité familiale, et peut-être des identités différentes selon les contextes ou au contact de groupes différents. Un deuxième élément est le fait que les identités se forment à partir d'influences diverses et ne sont pas simplement conférées à un individu (tel est, naturellement, le sens de la citation de James Agee placée en exergue de cet article : le fait que les parents et la famille « ne me diront jamais qui je suis »). Les matériaux à partir desquels se forment les identités comprennent, bien sûr, les expériences individuelles mais aussi les normes et modèles sociaux, l'influence familiale et les influences liées à l'histoire (y compris des influences mal comprises de l'individu lui-même). Bien qu'il puisse paraître assez semblable au processus de formation des préférences ou d'une représentation de soi, le processus de constitution de l'identité est généralement présenté comme quelque chose de plus fluide, de plus complexe et de plus conflictuel. Un troisième élément commun aux différentes théories est que la construction de l'identité nécessite de reconnaître différentes formes de conflit social, en particulier parce que l'identité implique la constitution d'une idée de soi en relation à autrui ; l'identité, par conséquent, peut être affectée par les débats en cours dans la société au sujet des différences sexuelles ou de classe, des distinctions entre urbains et ruraux, des différences raciales ou ethniques, des appartenances linguistiques, éventuellement des appartenances régionales et aussi des valeurs, notamment politiques (travailliste/conservateur, républicain/démocrate, gros consommateur/écologiste, par exemple). Enfin, post-modernisme oblige, les théoriciens actuels de l'identité soulignent l'importance du langage, de la parole et de la narration comme moyens permettant de rendre conscients les éléments de l'identité ; une discussion approfondie avec un parent, un conseiller d'orientation ou un enseignant peut donc jouer un rôle déterminant dans la formation de l'identité, ce qui n'est pas le cas de la simple fourniture d'information.

Lorsqu'un « choix » scolaire ou professionnel implique une modification de l'identité, ce « choix » devient de fait beaucoup plus difficile ; il peut en particulier se heurter à l'opposition déterminée des parents, des pairs et de la communauté d'appartenance d'un individu. Il s'agit là d'un

fait bien connu dans les pays d'immigration comme les Etats-Unis où la nécessité pour les nouveaux immigrants de se détacher de leur culture d'origine pour pouvoir s'intégrer à la vie sociale est le sujet, entre autres, de nombreuses autobiographies et de nombreux romans. La transition peut exiger la constitution d'une nouvelle communauté de soutien avant qu'un « choix » soit possible. On peut observer un processus de ce type dans diverses institutions éducatives, notamment à travers la constitution de groupes de soutien parmi les femmes d'un certain âge qui cherchent à réintégrer le marché de l'emploi, ou parmi les étudiants des minorités qui, initialement, ne se sentent pas à leur place à l'université ou encore, aux Etats-Unis, parmi les étudiants qui passent d'une institution locale d'enseignement supérieur en université ; ces groupes de soutien peuvent être compris comme offrant une nouvelle communauté identitaire aux individus dont l'identité est en cours de transformation.

Si le choix professionnel nécessite une re-formulation de l'identité, la simple fourniture d'information est donc, de ce point de vue aussi, insuffisante. Le conseil professionnel peut être utile mais il doit être beaucoup plus soutenu qu'il ne l'est habituellement et la formation d'un groupe de soutien, offrant une communauté de rechange, peut en outre être nécessaire. La création, par exemple, de coordinateurs pour l'égalité des sexes aux Etats-Unis, chargés d'informer les femmes sur l'accès à des professions traditionnellement non-féminines, est donc certainement inadaptée si les jeunes femmes ont d'abord besoin de reformuler leur identité sexuelle avant de pouvoir envisager de devenir scientifiques, médecins, opératrices d'engins ou techniciennes en informatique.

### **III. AU-DELA DE L'INFORMATION : ACTIVITES DE CONSEIL ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE**

Sous de nombreux aspects, donc, l'information seule ne suffit pas à rendre possible les décisions scolaires et professionnelles que doivent prendre les jeunes ou les individus plus âgés cherchant à se reconverter et à changer d'emploi. La question, évidemment, est de savoir ce qui permettrait aux individus de faire un usage maîtrisé de l'information. Je remarque d'ailleurs que ceci est nécessaire non seulement pour prendre des décisions scolaires et professionnelles mais aussi pour devenir un citoyen à part entière à l'Ere de l'information, où des quantités toujours plus grandes d'information doivent être évaluées et triées par chacun en tant que salarié, citoyen, membre d'une famille ou acteur d'une communauté. En effet, la capacité à utiliser l'information est souvent incluse parmi les « capacités de niveau supérieur », les « compétences du 21<sup>ème</sup> siècle » ou les compétences « clés » ou « fondamentales » définies dans le « catéchisme de l'éducation » mais il s'agit en fait de « compétences » qu'on sait mal comment enseigner.<sup>13</sup>

Pour évaluer les activités allant au-delà de la simple fourniture d'information, il est nécessaire d'examiner plus en détail les modalités concrètes de l'information et du conseil professionnels. Pour ce faire, il faut examiner plus en détail les pratiques réelles et je me suis donc appuyé sur l'information concernant les Etats-Unis plutôt que sur les données de divers pays, l'information sur les pratiques étant en général assez limitée.<sup>14</sup> Dans cette section, j'examine d'abord ce que fait et peut faire le *conseil* professionnel (par opposition à l'*information* professionnelle), dans la mesure où les conseillers peuvent aider les individus à interpréter l'information. Ensuite, les pratiques de conseil étant très réduites, tout au moins aux Etats-Unis, je présente certaines autres manières d'envisager le rôle de conseiller professionnel. J'examine ensuite une gamme d'*activités* professionnelles allant bien au-delà de ce qui est généralement possible dans les activités de conseil.

Certaines de ces pratiques répondent aux problèmes évoqués dans les sections I et II mais d'autres questions, comme par exemple la dimension temporelle, ont rarement été prises en compte.

De nombreuses options s'offrent aux institutions d'enseignement et aux pays qui veulent aider les étudiants à apprendre à mieux maîtriser l'information mais ceux-ci doivent accorder une attention explicite à cet aspect du développement scolaire et professionnel.

## 1. Rôle des conseillers d'orientation

Le conseil professionnel, par opposition à l'information professionnelle, est généralement effectué par une personne appelée conseiller d'orientation ou orienteur (en anglais *counselor*, *advisor* ou parfois *case manager*). Les conseillers d'orientation remplissent leur fonction de nombreuses manières différentes. Ils peuvent, bien entendu, simplement fournir une information à leurs clients, en particulier lorsqu'ils s'appuient sur la méthode de recensement des intérêts et caractéristiques psychologiques des individus, leur rôle consistant dans ce cas à fournir une information sur les professions les mieux adaptées, sans intervenir d'aucune autre façon. Cette méthode conventionnelle, conforme à l'approche *libérale* selon laquelle un conseiller doit avant tout faciliter le choix de son client, n'offre aucune possibilité de modifier la manière dont les individus abordent l'information. Dans une approche plus *directive*, qu'implique l'expression d'*orientation* (comme, dans le contexte américain, le terme de *guidance*), le conseiller d'orientation peut inciter ses clients à prendre des décisions « réalistes » plutôt que de se contenter de faciliter leur choix propre, par exemple, en orientant les femmes vers des métiers traditionnellement féminins ou les personnes à faibles revenus ou appartenant à des minorités vers des emplois peu qualifiés.<sup>15</sup> Cette pratique, critiquée par des générations de spécialistes du conseil professionnel mais manifestement encore répandue aujourd'hui, a suscité des craintes au sujet du rôle des conseillers d'orientation et a été attaquée comme « refroidissant » les ambitions des individus. Une telle conception du conseil professionnel n'est certainement pas de nature à aider les élèves ou les clients à réfléchir à la décision professionnelle puisqu'elle revient à substituer les décisions du conseiller à celles de l'élève ou du client.

Les conseillers d'orientation peuvent aussi aider les élèves ou clients à formuler des projets réalistes, notamment en leur présentant une information sur les conditions d'accès aux professions et en soulignant l'écart entre leurs projets éducatifs et leurs aspirations professionnelles, problème qui se pose, par exemple, lorsqu'un élève n'ayant pas fait de science ou de maths déclare son intention de devenir médecin. Toutefois, les conseillers qui s'efforcent de donner à voir la réalité aux élèves peuvent aussi être accusés de les décourager ou de les « canaliser » au lieu de les aider à comprendre certaines contraintes, dans ce cas l'éducation nécessaire pour accéder à certaines professions ou, éventuellement, les aptitudes particulières (talent musical ou artistique, par exemple) requises par d'autres. Les conseillers d'orientation s'efforcent dans bien des cas d'élargir les aspirations des élèves en leur fournissant une information sur un éventail d'options plus large que celles qu'ils envisageraient autrement et en les incitant vivement à les examiner sérieusement ; il s'agit là d'un antidote au problème mentionné dans la section I.3, celui d'individus prenant en compte un nombre trop restreint d'options, et aussi potentiellement d'un antidote au problème évoqué dans la section II.2, à savoir le cas où les parents restreignent les possibilités de choix de leurs enfants. Les conseillers peuvent organiser des programmes d'activités prolongées en relation avec le développement professionnel, afin de répondre dans une certaine mesure à la nécessité d'envisager de manière évolutive les décisions et le conseil professionnels. Ils peuvent aussi proposer des stages en entreprise et d'autres opportunités d'apprentissage qui, pour beaucoup d'auteurs et comme nous le verrons dans la section suivante, constitue sans doute pour les individus l'un des meilleurs moyens de développer leurs intérêts. Ils peuvent faire sentir plus clairement le besoin d'une planification, ce qui est un moyen de faire évoluer la demande d'une demande latente à une demande explicite (voir plus haut section I.5) ; dans sa conception même, en effet, la méthode de recensement des intérêts et caractéristiques psychologiques présuppose comme nécessaire un travail de planification sur la base des préférences et capacités des individus, ainsi qu'en relation avec les options professionnelles qui s'offrent à eux.

Ce bref tableau ne prétend évidemment pas épuiser l'ensemble des activités que peuvent mener les conseillers d'orientation.<sup>16</sup> L'important est de noter qu'ils peuvent soit se contenter d'un

travail d'information, sous des formes qui, le plus souvent, ne permettent pas de renforcer la capacité des individus à faire un usage raisonné de l'information, soit s'efforcer de répondre à au moins quelques-uns des problèmes identifiés dans les sections I et II. Toutefois, le plus important est sans doute celle de savoir ce que font normalement ou le plus souvent les conseillers d'orientation et non les diverses possibilités que l'on peut imaginer a priori, car divers facteurs comme les contraintes de financement, la formation des conseillers ou le contexte institutionnel peuvent avoir pour effet de limiter leurs activités. Comme il existe très peu de données de nature générale sur ce que font effectivement les conseillers d'orientation<sup>17</sup>, je m'appuierai sur les pratiques répandues aux Etats-Unis pour illustrer les problèmes qui peuvent surgir si l'on se contente de décrire ce que peuvent faire les conseillers plutôt que ce qu'ils font effectivement. Une analyse semblable menée à propos d'un autre pays aboutirait évidemment à des résultats différents, en relation avec la formation des conseillers, les contraintes institutionnelles et fiscales et l'histoire de l'information et du conseil professionnels dans ce pays ; mais, quel que soit le pays considéré, une approche plus empirique que conceptuelle est nécessaire.

Les activités d'orientation professionnelle sont actuellement relativement limitées aux Etats-Unis en raison de l'importance renouvelée accordée aux matières académiques, des mesures de contrôle mettant l'accent sur les résultats aux tests conventionnels à choix multiples de langue et de mathématiques et du recul de l'enseignement professionnel traditionnel. Presque tous les établissements du premier et du second cycle du secondaire disposent, bien entendu, de conseillers d'orientation mais le ratio élèves/conseiller se situe généralement entre 500/1 et 700/1 et approche parfois même 1000/1. En outre, la plupart des conseillers professionnels du secondaire voient une grande partie de leur temps occupé à des tâches administratives, à des activités liées à l'enseignement spécialisé et au travail de conseil dans les situations de crise liées au comportement perturbateur de certains élèves ou à des problèmes psychologiques individuels. Le conseil professionnel a cédé la place à des activités de conseil psychologique et de conseil scolaire ou universitaire, consistant à s'assurer, par exemple, que les élèves ou étudiants ont suffisamment d'unités pour obtenir leur diplôme et qu'ils ont choisi les bonnes options ou à fournir des informations sur les caractéristiques des différents établissements d'enseignement supérieur et universités. Et il ne reste simplement ni temps, ni ressources pour de véritables activités de conseil professionnel, sans parler d'activités plus complexes susceptibles d'aider les élèves à apprendre à mieux utiliser l'information.

Lorsque les conseillers d'orientation et les enseignants des écoles secondaires arrivent à se dégager des tâches administratives sous lesquelles ils sont submergés, leurs activités reflètent les contraintes qui se sont développées autour du conseil en général. Celles-ci mêlent le plus souvent conseil scolaire, axé sur les progrès des élèves dans le secondaire et en vue de l'accès à l'université, et stratégies cognitives et/ou comportementales visant à aider les élèves à améliorer l'idée qu'ils se sont font d'eux-mêmes du fait de problèmes cognitifs, d'un comportement défaitiste ou de l'imputation de leurs faibles résultats à un manque de capacités (Trusty, 1992). Les activités de conseil scolaire et de conseil psychologique laissent donc peu de temps au conseil professionnel. Même au début des années 70, il était rare que les conseillers d'orientation mènent effectivement des activités de conseil professionnel (Ginsberg, 1971) ; une enquête nationale auprès des conseillers d'orientation réalisée au milieu des années 80 a montré que peu d'entre eux accordaient une forte priorité au conseil professionnel et consacraient une partie importante de leur temps à la planification professionnelle (Krei et Rosenbaum, 1998). Et dans l'étude de Rosenbaum sur les conseillers d'orientation dans les écoles secondaires du mid-west, la plupart des conseillers indiquent ne mener que très peu ce type d'activités en invoquant l'argument, fréquemment utilisé dans tout le système scolaire, selon lequel « je suis un éducateur ; ce n'est pas à moi de trouver un emploi aux élèves ». Les conseillers d'orientation qui se soucient effectivement des débouchés professionnels des élèves se montrent réticents à les orienter, par crainte de décourager leurs ambitions universitaires ou d'être perçus comme cherchant à « canaliser » les élèves. Les conseillers d'orientation sont devenus tout au plus des fournisseurs d'information ; comme l'indiquait l'un des conseillers interrogés : « Je ne donne pas de conseils, je donne des informations ». La principale stratégie de ces conseillers consiste à prêcher « l'université pour tous », en conseillant à pratiquement tous les élèves de se préparer à l'accès en université et en leur fournissant l'information nécessaire sur les conditions d'accès. Cette attitude

constitue fondamentalement une abdication du rôle de conseiller. Le fait de recommander systématiquement « l'université pour tous » prive les élèves de la possibilité de réfléchir à l'éventail des options scolaires et professionnelles disponibles, à leurs intérêts ainsi qu'à leurs points forts et à leurs points faibles, ou aux éventuelles orientations à envisager sur la base de leurs préférences individuelles ; cela ne fait que différer les véritables décisions qui devront être prises et remplace l'examen soigneux des options les mieux adaptées à chaque individu, que souhaitaient Parsons (1909) et ses successeurs, par un conseil uniforme.

Un petit nombre de conseillers d'orientation et d'éducateurs, cependant, s'éloignent de la stratégie qui consiste à recommander « l'université pour tous ». Certains mettent l'accent sur le développement individuel, en revenant ainsi au modèle du conseil psychologique. Un petit nombre d'autres se sentent obligés de fournir des conseils pour l'avenir lorsqu'ils se trouvent en présence de projets universitaires irréalistes mais la plupart des conseillers appartenant à ce groupe adoptent une approche « douce », en évitant les questions difficiles et en incitant les élèves à « croire en leurs capacités ». Même ceux qui adoptent une attitude plus directe en présence d'objectifs ne correspondant pas aux résultats et projets académiques d'un élève ne fournissent que peu d'information véritable, se concentrant là encore sur certains aspects du développement individuel, le fait de mieux travailler, par exemple, ou de comprendre que l'échec fait partie de la vie, au lieu d'informer les élèves des options existant sur le marché du travail, de leurs liens avec la scolarité et de la nécessité de réfléchir à diverses alternatives. Ce qui aurait pu être un conseil professionnel devient ainsi une forme de conseil psychologique, n'offrant que très peu de possibilités aux élèves de réfléchir à leur avenir. Les conseillers d'orientations interrogés expriment, il est vrai, un certain nombre de doutes au sujet de ces stratégies, en reconnaissant que le fait de recommander « l'université pour tous » peut en fait simplement laisser échapper les véritables options s'offrant à un élève ou qu'ils seraient mieux en mesure de préparer les jeunes à l'avenir s'ils pouvaient proposer une gamme d'options plus étendue que ce conseil uniforme. Toutefois, ils se considèrent comme dépourvus de pouvoir devant les parents, devant le désir prédominant d'accéder à l'université et devant le soupçon à l'égard des conseillers qui sont perçus comme cherchant à contrôler cet accès.

Krei et Rosenbaum (1998) ont examiné le rôle des enseignants professionnels parallèlement à celui des conseillers d'orientation. Une partie relativement peu importante de ces enseignants continuent à prêcher « l'université pour tous ». Deux autres catégories, les enseignants « diplomates » et les enseignants « directs » reconnaissent par contre que les ambitions des élèves sont souvent irréalistes compte tenu de leurs résultats et de leur orientation scolaires : les enseignants « diplomates » s'efforcent de présenter ce problème à leurs élèves « de la manière la plus habile possible », tandis que les enseignants « directs » en parlent plus franchement et fournissent une information plus réaliste et des conseils plus clairs en matière d'orientation. Et un autre groupe, peu nombreux, d'enseignants adopte une approche indifférente, refusant toute responsabilité en ce domaine ; il s'agit souvent d'enseignants jugeant qu'il est nécessaire d'« apprendre à la dure » ou préférant la méthode empirique comme moyen de décision professionnelle. Bien qu'il existe un danger pour les enseignants « directs » de dissuader involontairement les élèves de tenter d'entrer en université, ceux-ci affirment que ce n'est pas le cas : ils risquent moins de qualifier leurs élèves d'irréalistes que les autres enseignants et ils intègrent beaucoup plus d'information et de planification professionnelles dans leurs cours, afin de leur fournir de multiples ouvertures. D'une manière générale, cependant, bien que les enseignants professionnels mettent en œuvre des stratégies de conseil plus variées que les conseillers d'orientation, il est rare de trouver de véritables activités de conseil professionnel dans les écoles secondaires américaines et, dans la plupart des cas, les conseillers d'orientation renoncent à jouer un rôle actif en ce domaine.

La situation semble à peine plus favorable dans les établissements d'enseignement professionnel pour adultes (*community colleges*). Certains étudiants savent exactement ce qu'ils veulent mais un nombre bien plus important d'entre eux sont incertains quant à leurs objectifs, y compris les nombreux « expérimentateurs » qui s'inscrivent pour essayer de savoir quelle profession serait la mieux adaptée à leurs intérêts et à leurs capacités.<sup>18</sup> La majorité de ces établissements offrent des prestations de conseil standards, les étudiants ayant la possibilité de s'inscrire pour un conseil

individualisé et l'attitude des étudiants à l'égard de ces prestations va de l'hostilité à l'appréciation positive en passant par l'indifférence.<sup>19</sup> Certains conseillers d'orientation établissent une distinction entre le « conseil passif », c'est-à-dire le simple fait de répondre aux demandes d'information des étudiants, et le « conseil actif », qui consiste, pour reprendre les termes de l'un de ces conseillers, à « répondre aux questions que poseraient les étudiants s'ils savaient quoi demander ». Mais la plupart des activités de conseil semblent être de type « passif ».<sup>20</sup>

Il existe dans quelques universités des mécanismes permettant de suivre les étudiants et de leur fournir une aide lorsqu'ils semblent avoir du mal à se maintenir à niveau, approche plus interventionniste qui confère à l'institution la responsabilité d'assurer la progression des étudiants.<sup>21</sup> D'autres ont mis en place des « cours » d'un semestre ou d'une année pour aider les étudiants à réfléchir à leurs intérêts et possibilités d'emploi ; un très petit nombre offrent des opportunités d'expérience professionnelle et d'enseignement en alternance permettant aux étudiants de faire directement l'expérience de diverses professions (Villeneuve et Grubb, 1996 ; Grubb et Badway, 1998). Mais, dans beaucoup d'institutions, les étudiants semblent de ce point de vue laissés à eux-mêmes : les activités de conseil scolaire prennent la place du conseil professionnel et la fourniture d'information « en vrac », caractéristique des pratiques de conseil les plus répandues, ne donne aucunement aux étudiants la possibilité de se préparer à la prise de décision. La conséquence, encore une fois, est de laisser les étudiants se perdre dans le programmes sans idée claire sur leurs objectifs et sur les moyens de les atteindre.<sup>22</sup>

La situation n'est nettement plus favorable que dans les institutions d'élite.<sup>23</sup> Les jeunes des classes moyennes qui s'inscrivent en général dans ces institutions ont accès, avant de prendre leur décision, à une surabondance d'information, notamment sous la forme de guides comparant et classant les différentes universités, de conseillers d'orientation privés venant compléter les maigres ressources existant dans les écoles secondaires ou encore de l'expérience directe de leurs parents. De nombreuses universités ont adopté l'idée d'un *développement de l'étudiant*, qui conçoit celui-ci comme un individu devant faire face à un certain nombre de tâches de développement dont font partie la vie en internat, les séminaires, les activités de conseil, les activités sportives, d'autres activités extérieures au programme, ainsi que divers aspects de la vie associative propre à différentes sections de l'université (Ratcliff, 1995 ; Knock, 1985). Mais en dehors des universités d'élite, l'approche en termes de développement des nombreuses options qui se présentent aux étudiants est extrêmement peu répandue.

La caractéristique la plus évidente du conseil professionnel aux Etats-Unis est son aspect inégalitaire. Les étudiants les plus doués des universités d'élite bénéficient des meilleurs services, tandis que les autres, les élèves du secondaire qui ne s'orientent pas vers l'université, les « expérimentateurs » des établissements d'enseignement professionnel pour adultes, les jeunes aptes à une formation professionnelle, ne disposent de presque aucun service. Un deuxième aspect particulièrement notable est qu'avec l'intégration du conseil professionnel dans les institutions d'enseignement, les considérations scolaires ont pris le dessus, remplaçant l'objectif initial d'information des élèves au sujet de leurs options professionnelles par des activités de conseil scolaire et, souvent, de conseil psychologique, ainsi que par des tâches de nature administrative. Il est difficile dans ce contexte de maintenir un lien entre scolarité et avenir professionnel dans les activités de conseil. Les élèves sont souvent, en tant que consommateurs, très mal informés : de nombreux élèves du secondaire, par exemple, ignorent les conditions requises pour entrer en université ou passent leur diplôme de fin d'études secondaires avec des « ambitions mal dirigées » (souvent qualifiées par les conseillers d'orientation d'« irréalistes ») ou bien s'inscrivent dans les établissements d'enseignement professionnel pour adultes par hasard ou en tant qu'« expérimentateurs mal informés » ; ou ils ont été informés sous des formes tellement passives qu'ils sont incapables de prendre une décision à partir de l'information reçue. La conséquence en est que beaucoup trop d'élèves ont des « ambitions mal dirigées », selon l'expression de Schneider et Stevenson (1999), c'est-à-dire qu'ils ont des objectifs scolaires et professionnels ambitieux mais ne disposent pas du projet éducatif nécessaire à la réalisation de ces objectifs.

L'examen de ce que font effectivement les conseillers d'orientation dans un pays particulier montre donc qu'il est relativement peu d'activités de conseil, relativement peu d'activités d'aide à l'orientation et, à l'exception peut-être des universités d'élite, aucune pratique en matière de développement de l'étudiant qui pourraient contribuer à répondre aux problèmes évoqués dans les sections I et II. L'ensemble assez étendu des activités dites de conseil se dissout en pratique dans des tâches administratives et d'autres activités relativement dépourvues d'intérêt qui ne peuvent d'aucune façon aider les étudiants à se préparer à entrer dans l'Ere de l'information.

Il existe cependant, ici ou là, des pratiques singulières qui offrent des directions très différentes en matière de conseil professionnel, notamment en ce qui concerne le rôle des conseillers d'orientation :

**a. Le programme Puente** a été créé pour aider les élèves latinos à achever le cycle du secondaire et à accéder aux universités publiques en Californie.<sup>24</sup> Un conseiller à temps partiel est chargé de suivre 120 élèves, le ratio élèves/conseiller étant donc de 240/1. Les *puentistas* participent ensemble à des cours spéciaux d'anglais dans les classes 9 et 10 du secondaire, l'accent étant mis dans ces cours sur des textes leur permettant de mieux connaître leurs origines et la culture hispanique ; une grande attention y est également accordée à l'écriture. Des agents de liaisons sont aussi chargés, dans la mesure du possible, de recruter dans la communauté latino locale des « mentors » pouvant offrir une autre forme de soutien et servir de modèles aux élèves ; cet aspect du programme, cependant, s'est révélé difficile à mettre en pratique.

Les conseillers interviennent de nombreuses manières différentes : ils consultent les enseignants d'anglais afin de diagnostiquer les problèmes scolaires et de réfléchir aux moyens de les surmonter ; ils conseillent les élèves collectivement à propos de diverses questions comme les conditions d'entrée en université, les habitudes de travail, la préparation aux tests de compétences, l'aide financière et le développement d'un projet de quatre ans, à l'intérieur duquel les élèves développent des projets annuels, cette pratique visant à encourager le développement chez eux d'une capacité de planification (voir plus haut section I.4). Ils organisent des visites dans les universités locales, afin d'amener les élèves à se familiariser avec l'université à la fois en tant que lieu et en tant qu'idée, en emmenant souvent les parents lors de ces visites. Ils organisent des groupes de parents, d'une part pour informer les parents de la vie en université et des conditions d'accès, d'autre part pour tenter de desserrer la mainmise des parents sur leurs enfants, en particulier leurs filles, afin de répondre au problème évoqué plus haut (section II.2) des contraintes qu'exercent les parents sur les choix de leurs enfants. Ils gèrent également l'ensemble du programme Puente et coordonnent le travail des enseignants et des agents de liaison. Il est clair, lorsqu'on parle avec les élèves, que les conseillers sont appréciés : ceux-ci appellent généralement la cohorte d'élèves la *familia*. En outre, dans le programme Puente, les tâches de conseil ne reposent pas sur les seules épaules d'un conseiller d'orientation car les enseignants d'anglais, les « mentors » et les agents de liaison remplissent également des fonctions de conseil.

Le programme Puente réussit donc, d'une manière générale, à créer une école dans l'école, à améliorer la qualité de l'enseignement, à renforcer la participation et le soutien des parents. Il représente un modèle instructif des multiples rôles que pourraient jouer les conseillers d'orientation si leur charge de travail était diminuée et s'ils étaient considérés comme des acteurs essentiels pour la coordination d'une école-dans-l'école plutôt que comme des ajouts marginaux au programme d'enseignement principal. Et bien que les conseillers fournissent effectivement aux élèves l'information nécessaire pour leur permettre d'achever leurs études secondaires et entrer en université, un grand nombre de leurs activités comme le développement des projets de quatre ans, la préparation des élèves à l'objectif futur d'entrée en université, la création de groupes de parents, l'organisation de diverses visites, ainsi que les contacts étroits noués avec les étudiants sur une période de quatre ans pourraient potentiellement remédier à certains des problèmes évoqués aux sections I et II, qui s'opposent à ce que les élèves apprennent à faire un usage maîtrisé de l'information.

**b. L'« enseignement par les professions ».** Un certain nombre d'écoles secondaires ont intégré des contenus professionnels, entendus en un sens large, dans leurs programmes d'enseignement, sous des formes telles que les petites filières ou « académies » professionnelles, qui constituent en fait une école dans l'école ; dans certains établissements secondaires, l'ensemble des élèves doivent choisir une dominante ou filière à orientation professionnelle (*career cluster*) et, dans d'autres, l'enseignement est organisé autour d'un thème professionnel (les écoles secondaires agricoles, par exemple, les écoles secondaires orientées vers les professions de santé ou l'école High Tech High de San Diego).<sup>25</sup> Après avoir introduit ces pratiques, les écoles secondaires se sont trouvées placées devant la nécessité de mieux informer les élèves sur les options qui s'offrent à eux et elles ont renforcé leurs activités de conseil scolaire et professionnel, les deux étant inextricablement liés puisque le choix d'une filière ou d'une dominante constitue en fait déjà une décision préliminaire d'orientation professionnelle.<sup>26</sup> Ces activités prennent parfois une forme classique, les représentants des filières ou des dominantes concernées étant chargés de présenter les différentes options aux élèves. Dans de nombreux cas, cependant, un programme beaucoup plus élaboré d'expériences concrètes, d'expérimentation et de décision a été mis en place. Dans une école secondaire du Pacific Northwest, par exemple, les élèves ont la possibilité de choisir entre six dominantes ou filières différentes. Dès le niveau de la classe 9 du secondaire et pendant la première moitié de l'année suivante, ils peuvent suivre des séries de cours de neuf semaines, appelés parfois « cours exploratoires », correspondant à chacune des six filières ; ils se familiarisent ainsi avec les technologies et méthodes associées à un large éventail de professions, élargissent leurs connaissances au sujet des professions existantes et du type de préparation correspondant et apprennent à connaître en général la vie de ces professions, dans la mesure tout au moins où celle-ci peut être recréée à l'intérieur d'une école secondaire. Ensuite, chaque élève choisit deux des six filières et suit une seconde période de cours de neuf semaines d'un niveau plus avancé. Puis il doit opter pour l'une de ces deux filières qui constituera la base de son programme d'enseignement pendant les deux années suivantes (classes 11 et 12 du secondaire). L'ensemble des élèves a ainsi la possibilité de se familiariser avec chacune des filières proposées dans l'école (les jeunes femmes, par exemple, peuvent ainsi se familiariser avec certaines professions traditionnellement considérées comme masculines) ; ils sont mis en contact avec les différentes professions par des activités pratiques et par des activités plus classiques d'enseignement et de lecture ; et ils doivent effectuer deux choix dont les conséquences sont importantes mais non irréversibles.

En outre, dans ces programmes, également appelés « programmes de l'école à l'emploi » ou « nouvel enseignement professionnel », les fonctions d'orientation et de conseil sont assez largement réparties. Elles ne dépendent pas uniquement des conseillers mais aussi des enseignants professionnels des diverses filières et dominantes, des enseignants des matières scolaires traditionnelles qui ont la possibilité d'adapter leur enseignement et le travail des élèves au thème d'une filière ou d'une dominante, de l'expérience concrète dans les ateliers et sur les lieux de travail, des contacts avec les employeurs sous la forme d'exposés en classe, de stages d'été ou de programmes d'enseignement en alternance, et aussi des contacts avec leurs collègues pour les élèves placés en entreprise. Comme le souligne Ryken (2001) dans son évaluation d'une filière de biotechnologies comportant un programme actif de stage en entreprises, les élèves apprennent de manières différentes et complémentaires à partir des différents acteurs impliqués dans le programme, ce qui élargit à la fois leurs possibilités d'apprendre en termes de contenu, dans ce cas la base scientifique et les procédures associées à la production des biotechnologies, et leurs perspectives au sujet des options professionnelles qui s'offrent à eux.

**c. Le « système de soutien aux familles des élèves »** s'inscrit dans le cadre d'un projet appelé *First things first*. Dans ce système, l'ensemble des enseignants, des administrateurs et du personnel spécialisé et de soutien des écoles secondaires se voient assigné un groupe d'élèves (de 12 à 17 en général), avec les adultes qui en ont la responsabilité, pendant toute la durée du séjour de ces élèves dans l'établissement. Ces *family advocates* voient chaque élève au moins 5 minutes par semaine et une heure est réservée toutes les semaines aux rencontres individuelles ou en groupes avec les élèves. Ils établissent un contact mensuel avec les parents ou responsables adultes des élèves par téléphone, courrier, courrier électronique ou échange direct pour discuter des résultats des élèves et

des problèmes à résoudre. Et ils rencontrent chaque élève et ses parents ou responsables adultes deux fois par an pendant au moins 30 minutes pour examiner les progrès de l'élève et prendre des décisions, y compris éventuellement celle de faire suivre l'élève par des services spécialisés de soutien. Les *family advocates* reçoivent une formation initiale fournie par le personnel du projet *First things first* et les participants expérimentés d'autres districts scolaires. Ils peuvent également bénéficier de services de soutien (services de traduction, transports, sécurité) et d'une formation continue assurée par des équipes d'employés locaux (conseillers d'orientation, travailleurs sociaux, personnes chargées des relations avec les parents, « facilitateurs »). Les *family advocates* remplacent de fait les conseillers d'orientation et, de même que dans le programme Puente, assurent des activités plus nombreuses et diverses.

**d. L'« initiative nationale pour la formation des conseillers scolaires »** vise à éloigner les conseillers d'orientation des pratiques psychologiques et du conseil individuel (ou en petits groupes) et à les amener à prendre une part plus importante aux projets de réforme visant à améliorer les performances des élèves.<sup>27</sup> L'idée essentielle de ce projet est que les conseillers d'orientation doivent devenir responsables des performances d'un établissement : en cas de résultats insuffisants d'un groupe d'élèves, les conseillers doivent collecter l'information pertinente, formuler un diagnostic sur les problèmes en cause et mettre au point avec les enseignants des solutions adaptées. Ils devront jouer également un rôle de soutien des élèves des milieux défavorisés, des élèves des minorités ou d'autres élèves dont les performances scolaires sont généralement insuffisantes ; ils seront explicitement chargés de mettre en œuvre des stratégies pour combler les écarts entre élèves dans les établissements secondaires. Les conseillers rempliront de fait le rôle de contrôleurs et d'entraîneurs et abandonneront quasiment les activités de conseil individuel ; ils travailleront en collaboration avec les enseignants et les administrateurs plutôt que comme acteurs indépendants, comme c'est le cas actuellement. Cette conception du rôle du conseiller nécessite, bien entendu, la mise en place d'une formation entièrement différente de la formation actuelle et l'abandon de l'approche psychologique classique ; elle exige aussi la compréhension et le soutien des chefs d'établissement et d'autres gestionnaires. Ce nouveau rôle est maintenant bien défini mais les premiers efforts pour le traduire dans les faits ne font que commencer et aucun établissement des Etats-Unis n'a encore adopté cette approche.

**e. Des « communautés d'apprentissage »**, ou groupes de cours suivis simultanément par les étudiants, ont été créés dans plusieurs établissements d'enseignement professionnel pour adultes avec la participation des conseillers et des enseignants, les activités de conseil étant intégrées, dans ce cas également, dans le programme d'enseignement. Dans certains cas, les conseillers d'orientation organisent eux-mêmes un cours de présentation du marché du travail et des options professionnelles qui s'offrent aux étudiants, tandis que d'autres enseignants donnent un cours classique d'introduction (« Introduction aux professions de la santé », par exemple, ou « Introduction aux professions commerciales ») ; ceci permet aux conseillers d'aider les étudiants à réfléchir aux options professionnelles dans certains domaines particuliers et évite les problèmes qui se posent fréquemment lorsque des conseillers connaissent mal certains domaines professionnels. Dans le cas des étudiants incertains de la direction professionnelle qu'ils souhaitent suivre, les conseillers travaillent parfois en collaboration avec les enseignants des compétences de base au développement d'une série d'activités exploratoires permettant aussi de développer les compétences de base de ces étudiants. Certaines de ces « communautés d'apprentissage » visent des catégories spécifiques d'étudiants : le programme Puente est destiné aux étudiants latinos, d'autres visent les jeunes mères défavorisées qui cherchent à retrouver un emploi et les programmes PACE ont été créés à l'intention des adultes plus âgés qui reprennent des études (y compris les mères de famille et les femmes au foyer).

Dans tous ces projets, les activités de conseil et d'orientation ont été radicalement redéfinies. Dans le programme Puente et dans certaines formes d'« enseignement par les professions », elles sont largement disséminées et intégrées dans la structure du programme d'enseignement lui-même. En outre, ces activités de conseil et d'orientation reposent généralement sur certains principes de base concernant la participation et la motivation des élèves à l'école : elles sont associées à des communautés d'apprentissage de petite taille ; elles offrent aux élèves de plus grandes possibilités

d'apprentissage actif et autonome à l'aide de divers projets et expériences ; elles reposent en général sur des programmes soigneusement structurés plutôt que sur des activités épisodiques de conseil individuel ; elles offrent de multiples voies d'accès à la réussite, tout au moins lorsqu'elles n'en restent pas à l'idée de « l'université pour tous », et permettent d'examiner une gamme plus étendue d'options ; et elles sont mieux à même d'encourager les élèves à réfléchir à diverses filières scolaires et professionnelles et ceci sur la base d'une expérience concrète. Aux fins du présent article, ces divers exemples font apparaître un ensemble d'activités (activités de planification, formes d'apprentissage par l'expérience, interaction avec différents types d'adultes, prise en compte des craintes des parents) susceptibles de répondre au besoin de développer les intérêts et les compétences des élèves, de les aider à apprendre à planifier leur avenir, de les mettre en contact direct avec le monde du travail et de leur permettre d'envisager diverses options scolaires et professionnelles au lieu de suivre systématiquement la voie de « l'université pour tous ». Il reste beaucoup à faire pour que ces activités soient bien acceptées à l'intérieur des écoles secondaires aux Etats-Unis mais elles n'en constituent pas moins des alternatives claires aux activités classiques de conseil et d'orientation.

## **2. Activités d'orientation professionnelle autres que le conseil professionnel**

Outre les diverses fonctions remplies par les conseillers d'orientation ou les orienteurs, il existe aussi un certain nombre d'activités d'orientation professionnelle qui vont au-delà de la simple fourniture d'information et qui sont susceptibles de répondre aux besoins de la prise de décision à l'Ere de l'information. Ce qui caractérise ces activités est qu'il s'agit généralement d'activités à base d'expérience et impliquant par conséquent des modes d'apprentissage différents de l'apprentissage scolaire ; elles ont lieu en dehors du cadre scolaire, dans des bureaux ou lieux appartenant au monde du travail ; et elles font appel à divers autres types d'adultes que les seuls conseillers d'orientation. Par bien des aspects, ces activités nous ramènent à un conseil formulé par Frank Parsons en 1909 : lorsque la méthode de recensement des intérêts et des caractéristiques psychologiques est impossible à utiliser avec un jeune ne présentant apparemment ni intérêt, ni compétence particulière, l'approche libérale doit consister à lui suggérer des lectures et la visite de divers lieux de travail, « afin de lui fournir une expérience susceptible de révéler ses aptitudes et ses capacités et de l'amener à réfléchir posément à ce qu'il doit faire de sa vie » (Parsons, 1915, p. 11-12). Ceci peut se faire de bien des façons. Aux Etats-Unis, par exemple, les parents des classes moyennes s'efforcent souvent de donner à leurs enfants le plus d'activités possible (cours de musique, sports d'équipe, classes de danse, scoutisme, clubs spécialisés dans les régions rurales, chœurs, clubs de loisirs, voyages à l'étranger, camping familial, camps de vacances et toutes sortes d'activités extrascolaires à l'école), dans l'idée de permettre à leurs intérêts latents de se manifester. Toutes ces activités ne sont pas toujours offertes dans le cadre des programmes publics mais certaines activités sont régulièrement citées comme sources potentielles de développement : l'expérience professionnelle et l'apprentissage en milieu professionnel, la pratique des activités de service, les contacts avec un échantillon plus large d'adultes et enfin divers programmes de développement pour la jeunesse.

### **a. L'expérience professionnelle et l'apprentissage en milieu professionnel.**

L'apprentissage en milieu professionnel constitue un élément essentiel de la préparation à la vie active dans des pays comme l'Allemagne ou l'Autriche, qui disposent d'un double système d'enseignement, mais il n'est pas utilisé à des fins d'orientation professionnelle dans ces pays, les jeunes ayant déjà opté pour un secteur professionnel particulier. Toutefois, en partie à cause des succès relatifs obtenus par l'Allemagne dans le domaine de la transition entre école et vie professionnelle (Buechteman, Schupp et Soloff, 1993), un certain nombre de pays ont tenté de mettre en place certaines formes d'apprentissage en milieu professionnel : la Grande-Bretagne avec son programme d'une ou deux semaines d'expérience professionnelle, souvent à la fin de la classe 9 du secondaire ; les Etats-Unis, qui manifestent un intérêt récurrent pour les stages de travail, notamment pendant les années 70 et, de nouveau, dans les années 90 avec la loi sur le passage à la vie professionnelle (*School-to-work Opportunities Act*), ainsi qu'avec les pratiques (malheureusement rares) d'enseignement en alternance au niveau de l'enseignement post-obligatoire ; et la Suède, l'Allemagne et l'Autriche, dont les organisations patronales organisent des visites d'entreprises, des stages et des programmes

d'expérience professionnelle, des activités d'apprentissage et des expériences en milieu scolaire, en particulier des expériences de simulation du travail.

Ces activités en milieu professionnel permettent, à condition toutefois d'être organisées de manière adéquate, d'atteindre simultanément plusieurs objectifs. Elles fournissent d'abord un type d'information très différent de l'information communiquée dans les activités classiques d'information et de conseil professionnels : une information reposant sur l'expérience pratique, l'apprentissage des multiples compétences nécessaires dans différentes situations de travail, la familiarisation des élèves avec les normes sociales en vigueur sur les lieux de travail et leur mise en contact avec divers collègues de travail et supérieurs hiérarchiques. Comme l'indique Ryken (2001) dans son analyse d'un programme de stages professionnels, ces activités donnent la possibilité aux élèves d'apprendre de différentes personnes des choses différentes mais complémentaires, par exemple d'apprendre la théorie avec les enseignants en classe et ses applications pratiques avec les cadres en entreprise. Et les stages de travail semblent donner aux élèves une compréhension beaucoup plus riche et beaucoup plus concrète des professions que l'enseignement scolaire.

Dans de nombreux cas, il est vrai, les stages de travail sont d'une durée trop brève et ont lieu dans des conditions décevantes d'un point de vue éducatif ou dans des emplois tellement limités et répétitifs qu'ils ne permettent pratiquement pas aux élèves d'apprendre à connaître divers métiers ; et lorsque la partie proprement scolaire du programme d'enseignement ne prend pas en compte d'une manière ou d'une autre les activités et l'apprentissage qui ont lieu dans le cadre des stages, les élèves finissent par percevoir l'école et le travail comme deux activités indépendantes. C'est pourquoi il est fréquent de dire qu'une expérience de travail peut être inutile ou même aboutir à des résultats opposés au but recherché si la qualité de cette expérience n'est pas suffisamment prise en compte. Dans certaines situations, cependant, on recourt systématiquement aux stages de travail comme moyen de développement professionnel des élèves. Dans les très bonnes filières d'éducation en alternance de Cincinnati, par exemple, les employeurs assurent la rotation des élèves en stage chez eux à divers postes de travail, afin qu'ils puissent à la fois se faire une idée plus générale du contexte de travail, condition indispensable à la flexibilité de l'emploi dans les entreprises du 21<sup>ème</sup> siècle, et identifier le type de postes de travail qu'ils préfèrent (Villeneuve et Grubb, 1996). Un exemple particulièrement intéressant d'intégration des activités en entreprise et des activités en classe est fourni par une institution comme LaGuardia Community College, qui exige des étudiants qu'ils suivent trois stages en entreprise<sup>28</sup> ; ces stages constituent pour les étudiants une forme d'exploration de la vie professionnelle et trois séminaires organisés en relation avec ces stages à l'université pendant les périodes d'expérience professionnelle encouragent les étudiants à réfléchir à ce qu'ils ont appris sur la vie professionnelle et sur les options qui s'offrent à eux (Grubb et Badway, 1998). Les stages de travail peuvent donc être organisés de manière délibérée afin de maximiser leur intérêt du point de vue des étudiants en ce qui concerne la connaissance des différentes options professionnelles, les compétences requises au travail et le passage de l'école à la vie professionnelle.

Du point de vue du développement de la capacité à utiliser l'information, l'apprentissage en milieu professionnel présente des avantages certains sur les activités classiques d'orientation. D'abord, il permet une diversité d'expériences utiles pour le développement des préférences et intérêts professionnels. Ensuite, il offre, grâce à l'expérience directe, une solution à la difficulté, évoquée dans la section I.2, que pose la prise en compte sérieuse d'autres options. Enfin, le processus de participation à des activités de production permet aux individus de comprendre le rôle des considérations de temps : sur un lieu de travail, les conséquences des retards, du manque de planification ou de la temporisation sont beaucoup plus graves que dans le contexte scolaire normal. Bien que les stages de travail n'aient pas encore été étudiés du point de vue du développement chez les élèves d'un usage raisonné de l'information, il s'agit là de l'un de leurs effets positifs potentiels.

**b. Les activités de service** sont apparues au cours de la dernière décennie comme une autre possibilité de participation des élèves à la vie en dehors de l'école, notamment dans le cadre de diverses organisations au service de la collectivité.<sup>29</sup> Il ne s'agit pas d'une solution de rechange complète aux activités classiques d'orientation et de conseil professionnels mais, comme

l'apprentissage en milieu professionnel, ces activités offrent aux élèves différents types d'expérience et d'information pouvant les amener à envisager de manière différente leurs options scolaires et leur avenir. Elles existent actuellement sous divers modèles et conceptions mais les meilleurs programmes comprennent des activités organisées souvent appelées « activités de réflexion » permettant aux élèves d'approfondir à l'intérieur de l'école leur compréhension des problèmes sociaux au niveau local (Eyler et Giles, 1999). Les partisans des activités de service mettent en avant quatre formes d'engagement des étudiants : l'engagement civique, l'engagement social auprès de certains groupes, l'engagement personnel vis-à-vis d'individus particuliers et l'engagement scolaire qui constitue pour les enseignants l'une des principales raisons de recourir à ce type d'activités (Ammon *et al.*, 2002). Jusqu'ici, les activités de service ont été évaluées essentiellement du point de vue de leur capacité à motiver les élèves et à renforcer leur assiduité scolaire mais une enquête nationale (Melchior, 1997) indique qu'une proportion importante des élèves qui participent à de telles activités (87%) disent avoir appris une nouvelle compétence qui leur serait utile à l'avenir. D'autres auteurs considèrent que l'apprentissage lié aux activités de service accroît la pertinence du programme d'enseignement du point de vue des activités futures, et donc son intérêt pour les élèves, et que, potentiellement, il peut motiver les élèves à venir à l'école et à participer plus activement au travail en classe (Follman et Muldoon, 1997 ; Weiler *et al.*, 1997).

Les activités de service sont comparables par bien des aspects à l'apprentissage en milieu professionnel, si ce n'est qu'elles ont lieu le plus souvent dans le cadre d'organisations locales et d'organisations d'aide sociale plutôt que dans celui d'un emploi privé de type classique. En fait, l'apprentissage dans ce contexte présente des potentialités identiques en ce qui concerne la familiarisation des élèves avec un ou plusieurs lieux de travail et diverses options professionnelles, la diversité des compétences requises et la nécessité d'une soigneuse planification dans l'examen des conditions d'éducation pour accéder à un emploi.

**c. Les contacts avec divers types d'adultes.** Un certain nombre de programmes mettent les jeunes en contact avec des types d'adultes plus divers que ce n'est le cas dans les institutions scolaires. Les programmes d'expérience professionnelle et de participation à des activités de service mettent les élèves en contact avec des collègues et des supérieurs hiérarchiques ; le programme Puente recrute au niveau local des agents de liaison qui sont en général des adultes latinos occupant des professions libérales ou des postes de direction et susceptibles de conseiller les élèves sur les moyens d'accéder à certaines professions. Il existe également aux Etats-Unis des programmes, comme le programme *Big brother/Big sister*, s'efforçant de mettre en relation adultes et jeunes. Des données importantes montrent que les programmes de supervision par un adulte peuvent aider les élèves de diverses façons (Tierney, Grossman et Resch, 2000 ; Morrow et Styles, 1995 ; Mecartney, Styles et Morrow, 1994) ; beaucoup d'élèves « à hauts risques » sont suivis par un adulte dans leur école (dans plus de la moitié des cas, il s'agit d'un conseiller d'orientation) qui est chargé de les soutenir (Wirth-Bond, Coyn et Adams, 1991). Toutefois, bien qu'il apparaisse clairement que ces adultes peuvent aussi aider les jeunes dans leurs choix scolaires et professionnels, leur recrutement pose souvent des problèmes et, dans la plupart des écoles, les conseillers d'orientation ont déjà beaucoup trop à faire pour pouvoir remplir ce rôle.

Dans d'autres pays, les employeurs organisent fréquemment des visites dans les écoles et des visites d'entreprises, en particulier dans les pays disposant de Chambres du commerce actives comme la Suède, l'Allemagne et l'Autriche. Les syndicats également, dans les pays où ils constituent des partenaires sociaux influents, peuvent fournir des informations sur la vie professionnelle : en Finlande, les syndicats apportent aux jeunes une information sur les salaires et les conditions de travail ; en Islande, les syndicats complètent apparemment l'information dont disposent les conseillers d'orientation ; la Suède exigeait auparavant que l'ensemble des élèves du secondaire effectuent trois stages professionnels dans différents secteurs de l'économie ; et en Grande-Bretagne, des représentants des syndicats pour la formation fournissent aux travailleurs peu qualifiés des conseils et des informations sur le lieu de travail. Ces différents exemples peuvent tous être interprétés comme des façons de mettre les apprenants en contact avec divers types d'adultes, différents types d'information et de points de vue sur le lieu de travail. On connaît mal les effets de telles pratiques sur

les attitudes des jeunes à l'égard de l'école et du travail mais au moins celles-ci cherchent à aller au-delà des formes classiques de l'information et du conseil professionnels.

**d. Les programmes de développement pour jeunes.** On a vu apparaître récemment aux Etats-Unis une série de programmes en direction de la jeunesse appelés « programmes de développement pour jeunes » (Eccles et Grootman, 2002 ; Jaffe, sans date). Il s'agit pour une grande part de projets organisés par des organisations locales travaillant depuis longtemps à réduire le taux d'abandon scolaire et à améliorer la vie des jeunes ayant quitté l'école, mais avec une approche bien particulière : au lieu de considérer leurs clients comme « déficients » d'une manière ou d'une autre, ces organisations s'efforcent de découvrir les points forts et les intérêts des jeunes marginalisés, afin de les aider à prendre appui sur ceux-ci. Les programmes de développement pour jeunes parrainent des activités de nature très diverse mais la plupart semblent proposer des activités et des expériences constituant une alternative au désœuvrement à l'intérieur de groupes de pairs : activités sportives et de loisirs, danse, informatique, initiatives scolaires et cours particuliers en relation avec le programme scolaire (y compris l'aide à la préparation d'examens importants comme les examens de fin d'études). Certaines de ces opportunités sont offertes dans le cadre de programmes extrascolaires tenant compte du fait que les élèves vivant en situation de pauvreté ont peu accès aux organisations de jeunesse et aux activités extrascolaires offertes par les écoles ; les défenseurs de ces programmes les conçoivent comme « un filet de sécurité pour les enfants fortement exposés au risque de dépression, de toxicomanie, d'activité sexuelle précoce, de grossesse précoce et de violence » et comme un instrument de promotion de la réussite scolaire à long terme.<sup>30</sup>

L'élément nouveau des programmes extrascolaires est qu'au lieu de (ou en complément de) la fourniture d'accès à des services de soutien spécialisés, ils offrent toute une gamme d'activités qui ne sont pas proposées dans la plupart des écoles et qui présentent un intérêt spécifique en termes d'éducation et de développement. Cette approche est soutenue par certaines études montrant que la participation à des activités structurées, y compris des activités religieuses, et le temps passé en compagnie d'adultes au niveau de la classe 10 du secondaire ont des effets positifs sur les résultats scolaires deux ans plus tard, alors que le temps passé à traîner avec un groupe de pairs est associé à des performances scolaires négatives (Jordan et Nettles, 19xx). De même que dans le cas des activités de service et des programmes de supervision par des adultes, les effets des activités de développement pour jeunes du point de vue du développement professionnel n'ont pas encore été étudiés. Mais, de manière générale, ces programmes s'efforcent d'aider les jeunes marginalisés à se prendre en charge, ce qui implique inévitablement de définir une orientation professionnelle positive, ainsi que les conditions scolaires pour y accéder, et ils le font en recourant à une grande variété d'activités et d'individus très différents de ce que les écoles ont en général à offrir dans le cadre de l'information et du conseil professionnels.

**En résumé,** il existe un grand nombre d'activités allant bien au-delà de la simple fourniture d'information. La plupart d'entre elles ouvrent sur des expériences diverses constituant autant de possibilités de développer des intérêts et des préférences, d'apprendre à connaître la vie en dehors de l'école, de découvrir diverses options professionnelles, de développer les nombreuses compétences, en particulier les compétences de nature non-cognitive, qui ne sont généralement pas prises en compte dans l'éducation scolaire formelle, de participer à des activités nécessitant un certain degré de planification et d'offrir des alternatives aux influences familiales et communautaires lorsque celles-ci sont contraignantes. Ces divers types d'activités ne visent pas de manière spécifique la capacité à mieux utiliser l'information et, en effet, plusieurs aspects se rapportant à cette capacité, notamment le développement de la capacité de planification et de la réflexion de type probabiliste, ne sont pas pris en compte dans ces activités. La relation entre ces activités et le processus de développement de l'identité, y compris du point de vue des décisions scolaires et professionnelles, est au mieux indirecte et un grand nombre d'entre elles, l'apprentissage en milieu professionnel, par exemple, et certainement aussi les activités assez mal définies proposées dans le cadre des programmes de développement pour jeunes, peuvent être mises en œuvre sans avoir aucun effet sur les capacités de décision ou l'identité professionnelle des jeunes. Elles n'en constituent pas moins un éventail de possibilités permettant d'aller au-delà de la simple fourniture d'information ou de dépasser les aléas

du conseil professionnel, sous des formes capables de favoriser le développement des capacités des jeunes par d'autres moyens.

#### **IV. CONCLUSIONS : VERS UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE**

Au début de cet article, j'ai évoqué la nécessité pour les individus vivant dans une société de type libéral de développer une représentation d'eux-mêmes, de la « construire », et le fait que personne, même parmi leurs proches, ne peut leur dire qui ils sont, ni ce qu'ils doivent devenir. Dans un monde où les professions sont en évolution constante, comme l'affirme le « catéchisme de l'éducation », et où, selon certains, les filières professionnelles traditionnelles ont cédé la place à une réalité plus fluide reposant sur la mobilité professionnelle, les individus doivent définir eux-mêmes leur trajectoire professionnelle.<sup>31</sup> Leurs familles et leurs communautés d'origine peuvent influencer de manière positive ou négative sur leurs décisions et, les institutions scolaires remplissant aujourd'hui une fonction professionnelle déterminante, l'orientation et le conseil formels ont aussi leur rôle à jouer. Mais le contrôle exercé par les familles est de plus en plus distendu et les services d'orientation scolaires ou autres ont abandonné le rôle directif qui était le leur en ce domaine. Les individus de la plupart des pays développés doivent donc décider par eux-mêmes et la question se pose donc de savoir si leur éducation les a préparés à la libéralisation et à la diversité des choix qui s'offrent à eux, compte tenu en particulier de l'influence croissante du marché et des mécanismes de marché dans ces pays.

Les limites de l'information professionnelle, ainsi que d'une grande partie des activités de conseil professionnel, tout au moins si l'on garde présent à l'esprit l'exemple des Etats-Unis, apparaissent clairement à partir du moment où l'on reconnaît qu'une conception *constructiviste* de l'information et du conseil professionnels est nécessaire, à savoir une conception qui facilite la définition par les individus de leur identité propre, de leur profession et de la part respective que doivent occuper dans leur vie l'éducation et le travail par rapport à d'autres intérêts. Les approches constructivistes dans le domaine pédagogique mettent en général l'accent sur des formes plus expérimentales et moins didactiques d'enseignement, le développement par les élèves d'une compréhension, de modèles ou de schémas plus élaborés de la réalité, l'attention plus grande à ces modalités profondes de compréhension, plutôt qu'aux éléments et procédures répétitives impliqués dans toute matière ou discipline et l'idée que l'enseignant, bien que jouant un rôle déterminant pour soutenir ou étayer l'exploration et le début de l'apprentissage des élèves, ne représente pas en définitive la source des connaissances les plus essentielles et qu'il doit s'écarter ou s'effacer pour laisser les élèves apprendre de manière indépendante.

Le problème n'est pas seulement que les approches constructivistes de l'enseignement sont relativement peu répandues mais que l'histoire de l'information et du conseil professionnels et les limites qui leur ont été imposées ont abouti à diverses pratiques non-constructivistes ou béhavioristes. Le conseil directif se situe évidemment à l'opposé d'une pratique constructiviste mais cela est vrai également d'un grand nombre d'approches non-directives : l'approche non-interventionniste de beaucoup de conseillers d'orientation et d'enseignants qui craignent de passer pour trop directifs, l'approche vide de tout contenu que résume le slogan de « l'université pour tous », ainsi que les pratiques désastreuses des conseillers qui doivent s'occuper de 500, 700 ou même 1.000 élèves. Et la simple fourniture d'information, qui semble aujourd'hui se développer dans de nombreux pays, est analogue à la communication de faits et de données dans l'enseignement de type classique, l'une et l'autre présupposant que les élèves disposent des modèles ou des schémas de pensée nécessaires pour

organiser ces faits et saisir l'importance relative de différentes données, sans parler de la motivation nécessaire. Les approches non-constructivistes ou béhavioristes de l'enseignement aboutissent en général à une compréhension superficielle. Et les approches non-constructivistes de l'information et du conseil professionnels risquent également de conduire à une compréhension superficielle des intérêts des élèves, des nombreux aspects en jeu dans le processus de décision rationnelle, des caractéristiques du marché moderne de l'emploi, des besoins en matière d'éducation et des différentes options existantes.

Le problème est que, dans l'enseignement et la formation comme dans le conseil professionnel, il est difficile de concevoir des politiques pouvant aider à faire évoluer les pratiques d'un modèle béhavioriste à un modèle constructiviste. De nombreux moyens différents peuvent, cependant, être envisagés à cette fin : programmes spécifiques de formation des enseignants ; formation continue ou activités de développement du personnel pour soutenir les efforts initiaux des enseignants ; matériaux d'enseignement proposant des activités reposant sur une plus grande participation et expérimentation des élèves ; méthodes d'enseignement à base de projets aidant les enseignants et les écoles à mettre en place des approches prolongées, plus expérimentales, de l'apprentissage ; programmes pilotes, projets modèles et réformes à petite échelle visant à amener progressivement les enseignants à recourir à des approches constructivistes ; nouvelles formes d'évaluation remplaçant les tests standards à choix multiples ; et approches visant à assurer la cohérence des pratiques pédagogiques des chefs d'établissement et des enseignants, de la formation des enseignants, de l'élaboration des programmes et des méthodes d'évaluation, afin que les pratiques utilisées dans un domaine n'aillent pas à l'encontre de celles qui sont mises en œuvre dans un autre. Cette cohérence est difficile à atteindre mais, au moins, les politiques nécessaires pour s'éloigner du modèle béhavioriste d'enseignement sont claires.

Un grand nombre des pratiques présentées dans la section III peuvent donc aussi être interprétées comme des moyens de faire passer l'information et le conseil professionnels de pratiques essentiellement béhavioristes à une approche plus constructiviste. Certaines de ces pratiques, le programme Puente, par exemple, ou l'« initiative nationale pour la formation des conseillers d'orientation », permettent de former les conseillers à de nouvelles méthodes et de redéfinir leur fonction, afin qu'ils puissent travailler avec les élèves et les enseignants sur des bases très différentes. D'autres, comme les « cours exploratoires » organisés dans le cadre de « l'enseignement par les professions », l'apprentissage en milieu professionnel ou les activités de service, offrent de nouvelles expériences aux élèves, ces derniers devant, idéalement, être guidés par les enseignants et les conseillers. Certaines comme la création de « communautés d'apprentissage » dans les établissements d'enseignement professionnel pour adultes ou les groupes de parents du programme Puente, dans lesquels les parents d'origine immigrée s'informent réciproquement des séminaires organisés en relation avec l'enseignement en alternance de LaGuardia, sont des moyens de passer de la relation conseiller-élève (ou éventuellement la relation conseiller-parent) à des situations de conseil dans lesquelles les élèves en tant que groupe (ou les parents en tant que groupe) ont la possibilité d'apprendre les uns des autres, sous une forme analogue à l'apprentissage coopératif. Et les méthodes visant à intégrer le conseil professionnel dans le programme d'enseignement et à répartir les fonctions de conseil entre un certain nombre d'individus, dont les enseignants (« communautés d'apprentissage », « éducation par les professions », programme Puente), constituent des réponses à la tendance béhavioriste à fragmenter l'apprentissage en filières, en matières ou activités distinctes avec des enseignants différents à chaque fois. Ce ne sont donc pas les idées et pratiques constructivistes qui manquent dans le domaine de l'information et du conseil professionnels mais, de même que dans l'éducation en général, elles sont encore assez peu répandues.

Les divers pays et institutions d'enseignement prennent aujourd'hui plus au sérieux l'information et le conseil professionnels, que ce soit sous l'influence du « catéchisme de l'éducation » ou bien en réponse aux problèmes de la marginalisation des jeunes et de l'exclusion sociale, et il est donc souhaitable qu'ils examinent tout l'éventail des activités d'information, d'orientation et de conseil professionnels qu'ils soutiennent. La tendance au développement continu de la fourniture d'information, par l'intermédiaire du web, des centres à guichet unique et d'autres

centres d'information, constitue certainement un aspect important de toute politique globale visant à préparer les individus à prendre eux-mêmes les décisions les concernant. Mais il s'agit là d'une mesure insuffisante risquant de laisser à la traîne justement les individus qui ont le plus besoin d'être formés à prendre des décisions complexes, tout particulièrement en un monde où les options entre lesquelles choisir sont toujours plus nombreuses, où le marché de l'emploi évolue très rapidement, où les mécanismes du marché pénètrent de plus en plus dans les domaines de l'éducation et de la formation et où, enfin, se réduit le nombre de personnes capables de dire aux individus qui ils sont.

## NOTES

- 
- <sup>1</sup> Sur la question de « l'université pour tous » dans le contexte américain, voir Boesel et Fredland (1999), ainsi que Rosenbaum (2001). De nombreux pays européens et d'autres pays développés se sont efforcés, au cours des dernières décennies, de développer leurs systèmes d'enseignement après la période d'enseignement obligatoire et semblent s'orienter vers un système d'enseignement calqué sur le modèle américain et faisant une part plus grande à l'enseignement universitaire.
- <sup>2</sup> Un autre aspect de l'apprentissage tout au long de la vie concerne la nécessité de modifier les institutions d'éducation, afin de les rendre plus accueillantes aux adultes. Les efforts en ce sens pourraient inclure notamment la fourniture d'information et de conseil professionnels aux adultes qui cherchent à changer de carrière, par exemple dans les établissements d'enseignement professionnel pour adultes et d'autres institutions de même type.
- <sup>3</sup> La Suède, par exemple, s'est orientée vers une approche de type « libre service » dans le conseil professionnel sur l'Internet ; l'Irlande a développé un site web appelé *Careers World* et un CD-ROM, ainsi que Qualifax qui présente l'ensemble des filières d'enseignement supérieur existant dans ce pays ; l'Allemagne a fortement développé les possibilités de recherche individuelle à l'aide du programme informatique BIZ et de nombreux modèles sont disponibles sur l'Internet ; l'Australie a créé sur le web un système national d'information sur les professions ; en Finlande, l'ensemble de l'information du ministère de l'éducation est accessible au public sur le web ; et aux Etats-Unis, les *one-stop centers* offrent une grande quantité d'information à partir du web ou sous forme électronique. Le volume de l'information disponible sur le web étant aujourd'hui très important, quelques pays se sont efforcés de remédier aux inégalités d'accès au web en créant des centres spécialisés pour permettre aux individus de se connecter : au Royaume-Uni, par exemple, ont été mis en place des *online centers* et le Canada a créé un réseau de centres d'accès locaux (*community access centers*).
- <sup>4</sup> Voir, par exemple, dans Herr et Cramer (1992), le Tableau 10.a qui montre que trois des cinq principaux services fournis sont l'information professionnelle, l'information en matière d'éducation et de formation et l'évaluation individuelle.
- <sup>5</sup> Personne, bien entendu, ne pense que les individus prennent effectivement leurs décisions de manière rationnelle et il existe de nombreuses théories très développées de la décision non rationnelle en économie et en psychologie. J'envisage, dans une version ultérieure de cet article, d'examiner quelques-uns des aspects essentiels des théories de la décision non-rationnelle ; ces théories, en effet, pourraient nous aider à déterminer quelles activités de conseil et d'orientation professionnelle sont les mieux à même d'améliorer les décisions d'orientation.
- <sup>6</sup> Les fonctions d'utilité doivent être quasi-convexes, transitives, exogènes, non épuisables et non-lexicographiques. La théorie de la consommation a pris une forme très mathématique et, selon les postulats mathématiques utilisés, on obtient des modèles de consommation différents. Une analyse approfondie de cette branche de l'économie mathématique permettrait certainement de dégager des aperçus utiles au sujet de l'information et du conseil professionnels ; le présupposé de préférences exogènes, par exemple, écarte d'emblée ce qui est évident à chacun, à savoir le fait que les préférences professionnelles sont fortement influencées par les parents et par le milieu social d'origine des individus.
- <sup>7</sup> Pour un examen des théories du développement professionnel, voir Herr et Cramer (1992), en particulier le chapitre 4. Un exemple en est la théorie de Gottfredson (1981) selon laquelle les individus développent une idée d'eux-mêmes (*self-concept*) devenant, avec le temps, de

---

plus en plus différenciée et complexe et recherchent ensuite des emplois compatibles avec cette représentation qu'ils ont d'eux-mêmes.

- <sup>8</sup> Le calcul de valeur actuelle (*present value calculations*) est une méthode permettant de déterminer l'équivalence en termes actuels de valeurs futures, de façon par exemple à pouvoir comparer bénéfices futurs et coûts actuels. La valeur actuelle d'un bénéfice  $B$ , dans  $t$  années, est :  $B/(1+r)^t$ ,  $r$  correspondant au taux subjectif de préférence temporelle. Plus  $r$  et  $t$  augmentent et plus la valeur actuelle de  $B$  diminue.
- <sup>9</sup> Voir les réponses aux questionnaires nationaux de l'Examen de l'OCDE sur les politiques d'orientation professionnelle, en particulier les réponses correspondant à la section 11 sur la qualité de l'information.
- <sup>10</sup> Du point de vue de la théorie de l'avantage prévisible, les parents sont simplement l'un des facteurs agissant sur la formation des préférences et des fonctions d'utilité et cette théorie ne prévoit aucun moyen d'influer sur le processus de formation des préférences. Le document du National Institute for Careers Education and Counseling (NICEC, 1996) et Killeen (1996) mentionnent l'existence de théories psychanalytiques indiquant que des processus psychologiques souterrains, peu susceptibles d'être affectés par l'information et le conseil professionnels, peuvent influencer sur les décisions.
- <sup>11</sup> Pour une analyse des théories évolutives du développement professionnel, voir Herr et Cramer (1994), p. 207-227.
- <sup>12</sup> Un bon exemple de traitement de la prise de décision comme une simple compétence est fourni par les directives pour le développement de l'information professionnelle du NOICC aux Etats-Unis, qui mentionnent l'« aptitude à prendre des décisions » parmi une longue liste de compétences en matière de développement professionnel mais sans fournir aucune indication sur le type de programme susceptible de favoriser le développement d'une telle « aptitude ». Voir : <http://icdl.uncg.edu/ft/120899-04.html>.
- <sup>13</sup> Un exercice intéressant, qui dépasse le cadre de cet article, consisterait à examiner les efforts réalisés jusqu'ici pour intégrer les compétences concernant le traitement de l'information dans les programmes d'enseignement.
- <sup>14</sup> L'Examen des politiques d'orientation professionnelle de l'OCDE, par exemple, contient très peu d'informations sur ce que font effectivement les conseillers professionnels lorsqu'ils fournissent des conseils d'orientation, par opposition à leur travail d'information, et des données insuffisantes sur les activités allant au-delà du conseil professionnel.
- <sup>15</sup> Voir, par exemple, les quatre approches recensées par Watts (1996) : l'approche libérale, l'approche conservatrice (que j'appelle ici approche *directive*), l'approche favorisant le changement individuel, en cherchant à élargir les aspirations des élèves, et l'approche orientée vers le changement social, par exemple en sensibilisant les élèves aux questions d'identités et à la politique de groupe et, éventuellement, en les aidant à s'organiser. Cette dernière approche, peu répandue parmi les conseillers d'orientation, découle des conceptions critiques ou freiriennes de la pédagogie, elles-mêmes peu répandues dans l'enseignement public.
- <sup>16</sup> Voir par exemple la longue liste de tâches potentielles des orienteurs présentée par Law (1996b) et les 11 activités de conseil recensées dans Bartlett, Rees et Watts (2000), chap. 2.
- <sup>17</sup> Les rapports nationaux et les notes par pays de l'Examen des politiques d'orientation professionnelle de l'OCDE ne comportent pratiquement aucune information sur les activités réelles des conseillers d'orientation dans les différents pays et les sections sur la recherche

---

font généralement état de l'absence d'études empiriques. Les rapports nationaux présentés dans Hiebert et Bezanson (1999) ne fournissent pratiquement aucune information sur ce que font les conseillers ; et bien que Bartlett, Rees et Watts offrent un aperçu général des activités potentielles des conseillers, les comparaisons établies entre 6 pays ne donnent que peu d'information sur ces activités dans la pratique. J'observe à ce propos que les études des politiques de l'information et du conseil professionnels risquent d'ignorer les activités spécifiques ou l'aspect « pédagogique » de la relation d'orientation, tout comme les analyses des politiques de l'éducation ignorent en général la relation d'enseignement en classe.

- <sup>18</sup> Au sujet des « expérimentateurs », voir Manski (1989), Grubb (1996, chap. 2), Grubb *et al.* (1999, chap. 1). La présence d'un très grand nombre d'« expérimentateurs » dans ce type d'établissements témoigne de l'absence d'orientation professionnelle dans les écoles secondaires.
- <sup>19</sup> Sur l'attitude des étudiants à l'égard des services de conseil dans les établissements d'enseignement professionnel pour adultes, voir Grubb (1996), p. 67-80.
- <sup>20</sup> Ces observations reposent sur des enquêtes menées dans 16 établissements d'enseignement professionnel pour adultes par le *Community college research center*, enquêtes réalisés notamment à partir d'entretiens avec les conseillers d'orientation et d'autres membres du personnel des services pour étudiants.
- <sup>21</sup> Voir, par exemple, le programme mis en œuvre à Miami-Dade, qui prévoit l'envoi de lettres aux étudiants lorsque leurs résultats se situent en deçà de leurs objectifs déclarés (Roueche et ??, 19xx).
- <sup>22</sup> Voir Schneider et Stevenson (2000), en particulier le chapitre X sur les étudiants des établissements d'enseignement professionnel pour adultes.
- <sup>23</sup> Ratcliff (1995), dans son analyse des pratiques de conseil, montre que celles-ci sont nettement moins répandues dans les institutions non d'élite, non-sélectives, avec un cycle d'études de quatre ans, dont les ressources sont limitées. Sur les institutions de ce type, sur lesquelles il existe très peu de publications, voir ???
- <sup>24</sup> Le programme Puente visait à l'origine les établissements d'enseignement professionnel pour adultes puis le modèle a été adapté aux écoles secondaires. Sur ce programme et ses effets, voir Gandara *et al.* (1998) ; sur le rôle des conseillers d'orientation, voir Grubb, Lara et Valdez (2001). Il existe également un programme comparable en direction des étudiants afro-américains.
- <sup>25</sup> Ces réformes ont été décrites par Grubb, Ryken et Legters (2002), dans un document préparé à l'intention du National Research Council ; voir également Grubb (1995).
- <sup>26</sup> J'insiste sur le fait qu'il s'agit d'une décision *préliminaire*. Les personnes travaillant dans ce type de programmes intégrés déclarent généralement que 25% seulement des élèves conservent ensuite l'orientation correspondant à leur filière ou dominante du secondaire et l'ensemble de ces programmes prévoient des mécanismes permettant de changer de dominante. Cette pratique est différente de celle qui existe en Allemagne ou en Suisse, où les élèves sont contraints de prendre des décisions professionnelles irréversibles au niveau de la classe 9 du secondaire, mais elle donne aux élèves la possibilité d'apprendre à faire des choix.
- <sup>27</sup> Sur cette initiative, qui bénéficie du soutien de la Metropolitan Life Foundation et de l'Education Trust, voir [http://www.edtrust.org/main/school\\_counseling.asp](http://www.edtrust.org/main/school_counseling.asp). Des informations utiles m'ont été communiquées par Reese House de l'Education Trust et Linda Miller,

---

représentant les écoles de Louisville (Kentucky), l'un des districts scolaires participant au projet. L'initiative a pour slogan : « l'université commence à la maternelle », ce qui me conduit à soupçonner qu'elle est animée fondamentalement par l'idée de « l'université pour tous ».

<sup>28</sup> Pour des raisons budgétaires, le nombre de stages a en fait été ramené à deux, ce qui montre une fois encore le caractère marginal des activités de préparation à la vie professionnelle aux Etats-Unis.

<sup>29</sup> Cette section sur l'expérience acquise dans les activités de service s'appuie sur des informations fournies par Andy Furco du National Service Learning Center de l'Université de Californie à Berkeley ; voir Furco (2002).

<sup>30</sup> Voir « Urban Seminar on After-School Time », *The Urban Seminar Series on Children's Health and Safety*, John F. Kennedy School of Government, Harvard University (non daté), disponible en ligne : [www.ksg.harvard.edu/urbanpoverty](http://www.ksg.harvard.edu/urbanpoverty), ainsi que Perry, Teague et Frey (2002). La principale source fédérale de financement des programmes extrascolaires, les Community Learning Centers, inclut explicitement les écoles secondaires mais, au niveau des Etats, les modes de financement sont variables.

<sup>31</sup> Voir, par exemple, Watts (1996), Watts (1999), Rifkin (1995) et de nombreuses autres versions plus radicales du « catéchisme de l'éducation ».

## BIBLIOGRAPHIE

- Ammon, M.S., Furco, A., Chi, B. et Middaugh, E. (2002), *A profile of California's CalServe service-learning partnerships: 1997-2000*, California Department of Education, Sacramento.
- Boesel, D. et Fredlund, E. (1999), *College for All: Is There Too Much Emphasis on Getting a 4-Year College Degree?*, U.S. Department of Education, Washington.
- Buechtemann, Schupp., J. et Soloff, D. (1993), « Roads to work: School-to-work transition patterns in Germany and the United States », *Industrial Relations Journal*, 24:4:97-111.
- Canada Country Note* (2002, juillet), Examen des politiques d'orientation professionnelle, OCDE, Paris.
- Eccles, J. et Grootman, J.A. (2002), *Community Programs to Promote Youth Development*, National Academy Press, Washington.
- Eyler J. et Giles, D. (1999), *Where's the learning in service-learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Follman, J. et Muldoon, K.(1997), « Florida Learn & Serve 1995-96 : what were the outcomes ? », *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 81(591), 29-26.
- Furco, A. (2002, février), « Service Learning and the Engagement and Motivation of High School Students », National Service Learning Center, School of Education, University of California, Berkeley.
- Gandara, P., Mejorado, M, Gutierrez, D. et Molina, M. (1998, décembre), *Final Report of the Evaluation of High School Puente, 1994-1998*, Oakland : Puente Project, University of California, Office of the President.
- Gottfredson, L.S. (1981), « Circumscription and compromise : a developmental theory of occupational aspirations », *Journal of Counseling Psychology*, 28(66): 545-579.
- Grubb, W. N. (1995), *Education through occupations in American high schools*, vol. I : *Approaches to Integrating Academic and Vocational Education* , vol. II : *The Challenges of Implementing Curriculum Integration*, Teachers College Press, New York.
- Grubb, W.N. (2002, août), *An Occupation in Harmony: The Roles of Markets and Governments in Career Information and Career Guidance*, document préparé pour la Direction générale de l'éducation et de la culture, Commission européenne.
- Grubb, W.N. et Badway, N. (1998, mars), *Linking School-based and Work-based Learning: The Implications of LaGuardia's Co-op Seminars for School-to-Work Programs*, MDS-1046, National Center for Research in Vocational Education, Berkeley, disponible sur le site : <http://ncrve.berkeley.edu>.
- Grubb, W.N., Lara, C. et Valdez, S. (à paraître), « Counselor, coordinator, monitor, mom : the roles of counselors in the Puente program », *Journal of Educational Policy*.

- Grubb, W.N. et Lazerson, M. (à paraître). *The Vocational Roles of American Schooling: Believers, Dissenters, and the Education Gospel*.
- Grubb, W.N., Ryken, A. et Legters, N. (2002, février), « Reforming the monolithic high school : the potential effects of “education through occupations” », document préparé pour le National Research Council Committee for Increasing High School Students’ Engagement and Motivation to Learn.
- Herr, E. et Cramer, S. (1999), *Career Guidance and Counseling Through the Life Span: Systematic Approaches*, 4<sup>e</sup> édition, HarperCollins, New York.
- Hull, G. et Zachner, J. (en cours), « New literacies, new selves, and second chances: Exploring possibilities for self-representation through writing and multi-media in a community technology center », School of Education, University of California, Berkeley.
- Jaffe, N. (sans date), *Youth Development: Issues, Challenges and Directions*, Private/Public Ventures, Philadelphie.
- Kileen, J. (1996), « Career theory », in Watts, A.G., Law, B., Kileen, J., Kidd, J. et Hawthorn, R., *Rethinking Careers Education and Guidance*, Routledge, Londres.
- Knock, G.H. (1985), « Development of student services in higher education », in M.J. Barr et L.A. Keating (dir. pub.), *Developing Effective Student Services Programs*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Krei, M. et Rosenbaum, J. (2001), « Career and college advice to the forgotten half : what do counselors and vocational teachers advise ? », *Teachers College Record*, 103(5):823 – 842.
- Law, B. (1996a), « A career-learning theory », in Watts, A.G., Law, B., Kileen, J., Kidd, J. et Hawthorn, R. (1996), *Rethinking Careers Education and Guidance*, Routledge, Londres.
- Law, B. (1996b), « Staff development », in Watts, A.G., Law, B., Kileen, J., Kidd, J. et Hawthorn, R., *Rethinking Careers Education and Guidance*, Routledge, Londres.
- Manski, C. (1989), « Schooling as experimentation : a reappraisal of the college dropout phenomenon », *Economics of Education Review*, 8(4), 305-312.
- Melchior, A. (1997, avril), *National evaluation of Learn and Serve America school and community-based programs*. Rapport intérimaire.
- National Institute for Careers Education and Counseling (1996, septembre), « How Career Decisions Are Made », Briefing, NICEC, Cambridge (U.K).
- Ogbu, J. (1978), *Minority Education and Caste : The American System in Cross-cultural Perspective*, Academic Press, New York.
- Olson, D. (194), *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Reading and Writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ong, W. (1982), *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Routledge, Londres et New York.
- Post, D. (1990), « College-going decisions by Chicanos : The politics of misinformation », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(2):174-187.

- Ratcliff, T. (1995, janvier), « The evolution of student affairs and its implications for community colleges », Prequalifying position paper, School of Education, University of California, Berkeley.
- Reay, D. et Ball, S.J. (1997), « Spoilt for Choice : The working classes and educational markets », *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Rifkin J. (1995), *The End of Work*, Tarcher and Putnam, New York [trad. franç. : *La fin du travail*, Editions La Découverte, 1997, Paris]
- Rosenbaum, J. (2001), *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*, Russell Sage, New York.
- Ryken, A.E. (2001, Spring), *Content, Pedagogy, Results: A Thrice-Told Tale of Integrating Work-based and School-based Learning* (thèse de doctorat), School of Education, University of California, Berkeley.
- Savickas, M.L. (1990), « The career decision-making course : description and field test », *Career Development Quarterly*, 38:275 – 284.
- Savickas, M.J. et Spokane, A.R. (dir. pub.) (1999), *Vocational Interests*, Davies-Black, Palo Alto.
- Savickas, M.L., Stilling, S.M. et Schwartz, S. (1984), « Time perspective in vocational maturity and career decision-making », *Journal of Vocational Behavior*, 25: 258 – 269.
- Schneider, B. et Stevenson, D. (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers. Motivated But Directionless*, Yale University Press, New Haven.
- Super, D. (1990), « A life-span, life-space approach to career development », in D. Brown et L. Brooks (dir. pub.), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Trusty, J. (1996), « Counseling for dropout prevention: Applications from multicultural counseling », *Journal of Multicultural Counseling & Development* 24(2), p. 105-117.
- Villeneuve, J. et Grubb, W.N. (1996), « Indigenous School-to-Work Programs: Lessons from Cincinnati's Co-op Education », MDS-702, Berkeley, National Center for Research in Vocational Education, disponible sur le site : //ncrve.berkeley.edu.
- Watts, A.G. (1996), *Careerquake*, Demos, Londres.
- Watts, A.G. (1996), « Socio-political ideologies in counseling », in Watts, A.G., Law, B., Kileen, J., Kidd, J. et Hawthorn, R., *Rethinking Careers Education and Guidance*, Routledge, Londres.
- Watts, A.G. (1999), « Reshaping career development for the 21st century », Occasional paper, Center for Guidance Studies, University of Derby, disponible sur le site : [www.derby.ac.uk/cegs](http://www.derby.ac.uk/cegs).
- Watts, A.G., Law, B., Kileen, J., Kidd, J. et Hawthorn, R. (1996), *Rethinking Careers Education and Guidance*, Routledge, Londres.