

chapitre 2

ORIENTATION PROFESSIONNELLE : NOUVELLES PISTES DE RÉFLEXION

Résumé	42
1. INTRODUCTION	43
2. L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE AUJOURD'HUI	43
3. POURQUOI L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE REVÊT-ELLE DE L'IMPORTANCE DU POINT DE VUE DE LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE ?	46
3.1 Elle peut améliorer l'efficacité des marchés du travail et des systèmes éducatifs	46
3.2 Elle favorise la réalisation des grands objectifs gouvernementaux depuis la formation tout au long de la vie jusqu'à l'équité sociale	49
3.3 Elle permet de renforcer le capital humain et l'employabilité tout au long de la vie	50
4. DU « SAVOIR PRENDRE DES DÉCISIONS » AU « SAVOIR GÉRER SON PARCOURS PROFESSIONNEL » : UNE MISSION POUR L'ÉDUCATION	51
4.1 Orientation professionnelle dans les établissements scolaires	51
4.2 Enseignement supérieur	55
5. ÉLARGIR L'ACCÈS DES ADULTES AUX SERVICES	55
6. CONCLUSIONS	58
Références	59
Annexe : L'éducation à l'orientation dans les programmes scolaires dans les pays de l'OCDE	61
Données de la figure	63

RÉSUMÉ

L'orientation professionnelle joue un rôle essentiel en facilitant le fonctionnement des marchés du travail et en aidant les systèmes éducatifs à atteindre leurs objectifs. Par ailleurs elle favorise l'équité : des informations factuelles récentes donnent à penser que la mobilité sociale ne peut se faire que si un plus grand nombre de personnes non seulement acquièrent des compétences et savoir-faire mais comprennent aussi comment les utiliser. Dans ce contexte, la mission d'orientation professionnelle s'élargit et s'insère dans la formation tout au long de la vie. D'ores et déjà, les services commencent à s'adapter, s'écartant du modèle traditionnel dans lequel les conseillers d'orientation, profession essentiellement composée de psychologues, faisaient passer des entretiens à des élèves sur le point de quitter le système scolaire.

L'une des grandes difficultés pour ce nouveau type de service est de ne plus se borner à aider les jeunes à opter pour un métier ou pour une formation mais de leur apprendre plus généralement à gérer leur évolution professionnelle. Pour les établissements scolaires, cette mission suppose d'inscrire l'éducation à l'orientation dans les programmes d'enseignement et de l'articuler avec le développement global des élèves. Un certain nombre de pays l'ont intégrée dans les disciplines scolaires. Toutefois, l'éducation à l'orientation reste concentrée vers la fin de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur, les services sont axés plutôt sur des choix immédiats que sur des projets personnels ou des décisions de plus vaste portée, bien que cette situation commence aussi à changer dans certains pays.

Une autre difficulté est de faire en sorte que l'orientation professionnelle soit plus largement accessible aux adultes. Ce service est insuffisamment développé pour cette catégorie de population et il est surtout utilisé par des chômeurs ayant accès aux services publics de l'emploi. Certains nouveaux services sont rattachés à des organismes de formation pour adultes mais ces derniers ne sont pas toujours en mesure d'offrir des conseils diversifiés et impartiaux. Les efforts faits pour créer des marchés privés de l'orientation professionnelle ont connu un succès limité, et pourtant les dispositifs publics manquent de moyens financiers. Aussi la création de services d'orientation professionnelle à même de servir l'ensemble des adultes demeure-t-elle une tâche considérable. Des services diffusés sur le Web pourraient contribuer à résoudre le problème d'offre mais ne sauraient en aucun cas se substituer purement et simplement à une aide adaptée à chaque personne.

1. INTRODUCTION¹

Dans les pays de l'OCDE, les responsables des services d'orientation professionnelle sont aujourd'hui confrontés à deux grands défis. Dans le cadre de la politique de formation tout au long de la vie et des politiques actives du marché du travail, ils doivent :

- assurer des services qui apprennent aux personnes à gérer leur parcours professionnel au lieu de seulement les aider à prendre des décisions immédiates ; et
- élargir considérablement l'accès des citoyens à l'orientation professionnelle en rendant ces services accessibles d'un bout à l'autre de la vie.

Le présent chapitre expose des arguments démontrant l'importance que revêt l'orientation professionnelle du point de vue de l'action des pouvoirs publics et décrit certaines des dispositions prises par les pays de l'OCDE face aux deux défis à relever. Ce chapitre donne tout d'abord une description de l'orientation professionnelle. Dans la section suivante, on situe le contexte en indiquant, dans leurs grandes lignes, les types de services d'orientation professionnelle assurés aujourd'hui, et en précisant qui les fournit et dans quelles sortes de structures. La section 3 indique des raisons pour lesquelles l'orientation professionnelle joue un rôle central dans la réalisation de certaines grandes priorités de l'action gouvernementale dans les pays de l'OCDE, en aidant à améliorer le fonctionnement du marché du travail et des systèmes éducatifs et en donnant à chaque personne la possibilité d'enrichir son « capital humain » tout au long de sa vie. Dans les sections 4 et 5, on étudie comment, en élargissant le champ d'application des services d'orientation professionnelle afin d'atteindre les objectifs plus vastes d'aujourd'hui, les pays relèvent les deux défis mentionnés plus haut. La section 6 donne une conclusion succincte au sujet de nouvelles pistes de réflexion.

2. L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE AUJOURD'HUI

L'orientation professionnelle aide les personnes à réfléchir sur leurs ambitions, leurs centres d'intérêt, leurs qualifications et leurs compétences, à comprendre le marché du travail et les systèmes éducatifs et à articuler cette information avec la

connaissance qu'elles ont d'elles-mêmes. Des services complets d'orientation professionnelle s'emploient à apprendre à leurs clients à planifier et à prendre des décisions concernant leurs métiers et leur formation. Ces services augmentent les possibilités d'accès à l'information sur le marché du travail et les possibilités d'études, en structurant cette information, en la systématisant et en la mettant à disposition en tant que de besoin.

Dans sa forme actuelle, l'orientation professionnelle s'inspire d'un certain nombre de disciplines : la psychologie, l'enseignement, la sociologie et l'économie du travail. A l'origine, les théories et les méthodes qui lui étaient appliquées étaient surtout fondées sur la psychologie. La psychologie différentielle et la psychologie du développement en particulier l'ont beaucoup influencée (Super, 1957 ; Kuder, 1977 ; Killeen, 1996a ; Holland, 1997). Pendant de nombreuses années, on a considéré que les entretiens individuels et les tests de psychologie étaient les principaux outils utilisés dans l'orientation professionnelle. Dans beaucoup de pays, la psychologie demeure la principale filière de formation pour accéder à cette profession.

Aujourd'hui, toutefois, dans la plupart des pays, l'orientation professionnelle est assurée par des personnes dont la formation et les diplômes sont très variés. Certains sont des spécialistes, d'autres ne le sont pas. Certains ont suivi une formation longue, et coûteuse ; pour d'autres, la formation a été très limitée. Les programmes de formation font encore une très large place à l'acquisition des

1. Le présent chapitre s'inspire des questionnaires nationaux et des notes par pays établis dans le cadre de l'examen que l'OCDE a entrepris de consacrer en 2001 aux politiques nationales d'orientation professionnelle. Ces documents ainsi que d'autres découlant de cet examen, peuvent être consultés à l'adresse suivante : www.oecd.org/edu/careerguidance. Participent à cet examen l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, la République tchèque et le Royaume-Uni. Utilisant le questionnaire principal de l'OCDE, la Commission européenne a procédé à des examens parallèles (par l'intermédiaire du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle et de la Fondation européenne pour la formation) auxquels ont pris part des pays de l'Union européenne ne participant pas à l'étude de l'OCDE ainsi qu'un certain nombre de pays en cours d'adhésion ; la Banque mondiale a elle aussi procédé à des examens. Au total, 36 pays ont participé à ces divers travaux.

compétences requises pour apporter une aide dans le cadre d'entretiens individuels. Dans de nombreux pays, en revanche, on accorde à présent une moindre importance aux tests psychologiques car dans les théories en matière de conseil, le praticien est considéré non plus avant tout comme un spécialiste mais comme un intermédiaire qui facilite les choix et l'évolution de chacun des intéressés.

Si les entretiens individuels constituent l'outil prédominant, les exemples cités dans les encadrés 2.1 et 2.2 montrent que dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'orientation professionnelle recouvre un large éventail d'autres services : débats en groupe, informations sur supports papier et électronique, cours de type scolaire, expérience pratique structurée, conseils par téléphone, aide en ligne. Les services d'orientation professionnelle sont proposés dans des structures très diverses :

établissements d'enseignement scolaire et supérieur, agences publiques de l'emploi, cabinets d'orientation privée, entreprises et lieux publics. Ils sont inégalement assurés aux différents groupes de population tant au sein des pays que d'un pays à l'autre. Dans la plupart des pays, ces services présentent de grandes insuffisances. Les adultes salariés, les inactifs et les étudiants du supérieur, par exemple, bénéficient de services plus limités que les élèves scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire et les chômeurs. Dans de nombreuses structures, l'orientation professionnelle s'insère dans une autre activité : enseignement, placement, conseils personnalisés et conseils sur les études, fourniture d'informations sur les possibilités de formation. En pareils cas, ces services peuvent être assez mal connus ; par ailleurs, il peut être difficile de les évaluer et de définir des critères de performance bien précis à leur appliquer.

Encadré 2.1 Orientation professionnelle : trois stratégies déjà anciennes

En Finlande, le Bureau de placement emploie quelque 280 psychologues spécialisés dans l'orientation professionnelle. Chacun est titulaire d'un diplôme de maîtrise en psychologie et effectue également de courtes formations en cours d'emploi. Beaucoup obtiennent d'autres diplômes post-licence. Leurs clients regroupent des élèves, arrivés en fin de scolarité, qui sont indécis sur le choix de leur métier, des chômeurs, et des adultes qui veulent se reconverter. Les clients doivent prendre rendez-vous et en règle générale plusieurs entretiens sont organisés. La demande est très forte et il n'est pas inhabituel que les clients soient obligés d'attendre six semaines pour obtenir un rendez-vous.

En Allemagne, les conseillers d'orientation professionnelle de l'Office fédéral de l'emploi se rendent dans les établissements scolaires, organisent des débats en classe, dispensent des conseils par petits groupes et assurent des entretiens individuels de courte durée au cours de l'avant-dernière année de la scolarité obligatoire. Ces conseillers ont en général suivi un programme d'études spécialisées en trois ans à l'école fédérale de l'administration publique. Les classes d'élèves sont emmenées dans les centres d'information sur les métiers de l'Office (BIZ) où ils se familiarisent avec les installations du centre. Ils peuvent par la suite revenir au centre et prendre rendez-vous au Bureau local de l'emploi pour obtenir des conseils en orientation professionnelle à l'occasion d'entretiens de plus longue durée.

En Irlande, les établissements d'enseignement secondaire disposent d'un conseiller d'orientation professionnelle pour 500 élèves. Chaque conseiller doit être titulaire d'un diplôme post-licence en orientation en plus d'un diplôme d'enseignement. Ces niveaux de dotation de personnel et de diplôme sont très élevés au regard de ceux observés dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Les conseillers d'orientation professionnelle sont des enseignants qui bénéficient d'une décharge pour pouvoir assurer un service de conseils sur les métiers et aider les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ainsi que ceux qui ont des problèmes personnels. Les cours d'éducation à l'orientation ne sont pas obligatoires mais figurent dans les programmes de certains établissements scolaires.

Encadré 2.2 Orientation professionnelle : l'innovation au service d'un plus large accès

En Australie, le site national des métiers sur le Web (www.myfuture.edu.au/) offre des informations sur les activités d'enseignement et de formation, sur l'offre et la demande sur le marché du travail à l'échelle régionale, sur le contenu des métiers et sur les sources de financement des études. Les utilisateurs peuvent rechercher leurs centres d'intérêt et leurs préférences personnelles et les rattacher aux informations sur les études et les professions. Au cours de ses sept premiers mois d'existence, ce site a été consulté 2.5 millions de fois.

En **Autriche**, trois grands salons sur les métiers sont organisés chaque année. Ils couvrent la formation professionnelle, l'enseignement supérieur et la formation pour adultes. Ils sont visités par des milliers de personnes, font intervenir des centaines d'organisations professionnelles et commerciales, des employeurs, des syndicats et des établissements d'enseignement et font l'objet d'une opération de commercialisation stratégique dirigée vers les établissements d'enseignement et le grand public.

Au Canada, les services publics de l'emploi sous-traitent de nombreux services d'orientation professionnelle à des organisations locales dont on pense souvent qu'elles sont plus au courant des besoins de groupes particuliers : les familles monoparentales ou les populations autochtones, par exemple. Certaines de ces organisations assurent essentiellement des activités de gestion des parcours professionnels, en particulier des services d'information, de conseils sur les métiers et des séminaires sur la recherche d'un emploi. D'autres ont un éventail plus large de fonctions dans le domaine de l'enseignement, de la formation et au sein de la collectivité. Certaines comptent parmi leur personnel des spécialistes de l'orientation professionnelle mais pour beaucoup ce n'est pas le cas.

En **Angleterre**, les services d'orientation professionnelle de l'université de Leicester exigeaient dans le passé que tous les étudiants prennent rendez-vous pour passer un long entretien. Au cours des années 90, le nombre d'étudiants a augmenté de 50 % tandis que l'effectif de personnel des services d'orientation a diminué. Il a fallu de ce fait repenser ce service. A présent, un système d'accès en libre service au centre de ressources documentaires sur les métiers constitue la principale forme de contact initial. Tous les programmes pré-licence comprennent un volet sur la gestion des parcours professionnels et chaque département d'enseignement est doté d'un tuteur sur les métiers, qui sert de premier point de contact. Les outils faisant appel aux TIC sont aussi plus largement utilisés.

En **Espagne**, l'entreprise internationale Altadis applique un programme de gestion des parcours professionnels qui repose sur une base de données portant à la fois sur les diplômes des salariés et sur les descriptifs des postes existant dans l'entreprise. Les personnes qui prennent part à ce programme passent des entretiens à intervalles réguliers qui permettent d'évaluer leurs compétences et leurs aspirations par rapport aux besoins futurs de l'entreprise. Dans le cadre d'un plan de suppression de postes ayant fait l'objet de négociations avec les syndicats, Altadis propose aux salariés des conseils en gestion de parcours professionnel, tâche qu'elle sous-traite à une entreprise spécialisée dans le reclassement. Cette entreprise de reclassement recrute normalement des diplômés en psychologie ou en économie pour fournir ces conseils.

Le **Royaume-Uni** a recours au système du centre d'appel pour élargir l'accès des adultes aux activités de formation. Ce service, *learnirect*, propose aux personnes qui appellent à la fois des informations et des conseils plus détaillés sur les métiers. Les agents de ce service sont titulaires des diplômes requis, qui peuvent être de trois différents niveaux selon la nature des tâches à accomplir, et ils peuvent consulter une base d'informations en ligne concernant plus de 500 000 filières d'études et de formation. Plus de 4 millions de personnes ont appelé ce centre national depuis sa création en 1998. Le numéro d'appel est en service de 8 heures à 22 heures, 365 jours par an.

3. POURQUOI L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE REVÊT-ELLE DE L'IMPORTANCE DU POINT DE VUE DE LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE ?

3.1 Elle peut améliorer l'efficacité des marchés du travail et des systèmes éducatifs

D'après les évaluations réalisées (voir l'encadré 2.3), l'orientation professionnelle peut renforcer les activités d'analyse des emplois et de recherche d'informations sur les métiers. C'est pourquoi, les économistes spécialistes du travail et les responsables de l'élaboration des politiques du marché du travail admettent depuis longtemps que l'orientation professionnelle peut aider à améliorer l'efficacité du marché du travail (Ginzberg, 1971 ; Killeen, White et Watts, 1992 ; Rosen, 1995 ; Watt, 1996 ; Autor, 2001 ; Woods et Frugoli, 2002).

En effet, ils reconnaissent l'utilité de l'information qui améliore la transparence et la flexibilité du marché du travail. Ils savent également que s'il existe une meilleure adéquation entre les talents et les compétences de chaque personne d'une part et les qualifications demandées par les employeurs d'autre part, la répartition des ressources humaines est plus efficace. En principe, l'orientation professionnelle peut favoriser une baisse du chômage : elle peut, par exemple, aider à réduire la fréquence des cessations d'emploi volontaires ou diminuer le temps de recherche d'un emploi (en faisant par là même reculer le chômage frictionnel) ; ou encore encourager les personnes dont l'emploi a été supprimé à améliorer leurs qualifications ou à rechercher de nouveaux types d'emplois dans des régions différentes (luttant de cette façon contre le chômage structurel).

Encadré 2.3 Évaluation de l'orientation professionnelle

Résultats de l'orientation professionnelle : Dans une analyse récente des avantages économiques de l'orientation professionnelle (Bysshe, Hughes et Bowes, 2002), les auteurs arrivent à la conclusion que l'on peut accorder un degré élevé de fiabilité aux données révélant l'impact positif à court terme de cette activité du point de vue des acquis, de la motivation et des attitudes et, en revanche, une fiabilité modérée en ce qui concerne son impact sur les comportements effectifs. Toutefois, on sait très peu de choses au sujet de son impact sur le devenir à long terme des personnes et par conséquent sur les répercussions économiques. L'analyse d'autres travaux de recherche, principalement réalisés aux États-Unis et au Royaume-Uni (Killeen, 1996b ; Killeen, Sammons et Watts, 1999 ; Watts, 1999 ; Prideaux *et al.*, 2000), met en lumière un certain nombre d'impacts qui semblent devoir contribuer à la réalisation des objectifs nationaux des politiques d'éducation et des politiques des marchés du travail. On peut notamment citer les effets suivants : un plus grand intérêt des personnes pour les études et la formation ; leur participation à des activités de formation dites « formelles » et « informelles » ; une incidence positive sur les connaissances acquises, et en particulier une amélioration de l'aptitude à prendre des décisions et une meilleure connaissance des possibilités de formation ; une multiplication des activités d'analyse des emplois et de recherche d'informations sur les métiers ; une motivation accrue à rechercher du travail.

Un modèle d'évaluation complexe : Si les conclusions tirées des travaux de recherche consacrés à l'évaluation ne sont pas tout à fait positives, c'est, entre autres raisons, que le modèle employé pour évaluer l'orientation professionnelle proprement dite est d'une très grande complexité (Maguire et Killeen, 2003). Les types de clients ainsi que leurs besoins et leurs problèmes sont très variables. L'aide dont ils bénéficient varie également considérablement, coexiste avec d'autres interventions et influences concurrentes et est souvent accordée pour une durée très brève. Qu'ils soient recherchés ou non, qu'ils concernent les comportements ou les attitudes,

et qu'ils s'inscrivent dans le court ou le long terme, les résultats présentent également de grandes disparités. Dans ces conditions, pour obtenir des réponses claires au sujet des impacts, il faut entreprendre des recherches à grande échelle, qui supposent des modèles expérimentaux complexes et des vérifications statistiques. Des recherches de ce genre sont longues et coûteuses. A ce jour, aucun gouvernement n'a débloqué les financements nécessaires pour les entreprendre.

Données nécessaires aux fins de l'élaboration des politiques : Les chercheurs en orientation professionnelle sont souvent arrivés à la conclusion que les décideurs publics doivent avoir la preuve incontestable de l'impact économique de cette activité. Toutefois, ces derniers ont souvent besoin de données assez élémentaires sur les moyens mis en œuvre et les modes d'action : quels types de personnes ont recours à quels types de services, quel est le coût de ces différents types de services, et que pensent les clients de ces services. Quelques pays ont tenté de rassembler certains de ces éléments d'information. Ainsi :

En République tchèque, l'Institut national de formation professionnelle a étudié dans quelle mesure les élèves scolarisés dans différents types d'établissements ont recours à divers services d'orientation professionnelle et il a consigné les commentaires des intéressés à leur sujet. En révélant, par exemple, que les élèves, pour obtenir de l'aide, se tournent bien davantage vers des sources en dehors du milieu scolaire (parents, conseillers des agences de l'emploi) que vers des sources impersonnelles (Internet, salons des métiers, dossiers spécialisés) ou que vers les sources proposées dans l'établissement scolaire lui-même (enseignants, conseillers scolaires, psychopédagogues), l'enquête de cet institut fournit d'utiles indications en vue d'améliorer ces services à l'avenir.

En Finlande les services d'orientation professionnelle assurés dans tous les secteurs de l'éducation et dans les agences publiques de l'emploi ont fait l'objet d'une évaluation systématique au cours de la période de 2000 à 2003. L'enquête, menée à une grande échelle, portait sur les clients effectifs et potentiels, les prestataires de services et les dirigeants des établissements. Cette évaluation a amené les décideurs publics à modifier leur action. Ainsi, les grandes disparités observées dans le niveau et la qualité des services assurés dans l'enseignement supérieur ont conduit à amender le contrat annuel de financement conclu entre les universités et le ministère de l'Éducation, pour y inscrire de nouvelles conditions exigeant des établissements qu'ils élaborent un projet concret d'amélioration des services d'orientation et des stratégies en vue de promouvoir l'orientation dans les nouveaux programmes d'études.

Au Royaume-Uni, des partenariats régionaux pour l'information, le conseil et l'orientation ont été mis en place dans le cadre de la stratégie définie par les pouvoirs publics pour améliorer l'accès aux études des adultes défavorisés et peu instruits. Parmi leurs obligations de notification au *Learning and Skills Council* (Conseil pour la formation et les qualifications), les partenariats sont tenus de communiquer des données sur le nombre de clients qui appartiennent à des groupes dits prioritaires (familles monoparentales, anciens délinquants, par exemple). Dans un partenariat de ce genre (Kent), les données relatives aux clients sont enregistrées en fonction du code postal, ce qui permet d'évaluer l'accès aux services au regard d'un certain nombre d'indices socioéconomiques tirés des données du recensement. Des logiciels perfectionnés permettent d'établir une comparaison entre l'orientation des clients vers des organismes de formation continue et leur placement ultérieur. On dispose de cette façon d'une mesure de l'impact des services (The Guidance Council, 2002).

On peut établir un parallèle entre le rôle que l'orientation professionnelle peut jouer en améliorant l'efficacité du marché du travail et celui que joue l'information en ayant le même effet sur d'autres types de marché. Toutefois, dans des travaux récents réalisés pour le compte de l'OCDE et de la Commission européenne (Grubb, 2002a ; Tricot, 2002) les auteurs font valoir que pour beaucoup de personnes, l'information sur les métiers – qui renseigne à la fois sur les études et la formation, sur le contenu et la nature des emplois ainsi que sur l'offre et la demande du marché du travail – ne suffit pas en soi. Les décideurs publics doivent s'assurer que cette information est comprise, que les intéressés savent comment l'utiliser, qu'elle est jugée fiable, qu'elle correspond au niveau d'avancement professionnel et à la maturité dans le travail des intéressés et que, le cas échéant, une aide est proposée aux intéressés pour leur permettre d'articuler l'information avec leurs aspirations, leurs talents et leurs acquis personnels, et de prendre des décisions en conséquence.

L'orientation professionnelle revêt d'autant plus d'importance que les pays adoptent des stratégies plus actives face au chômage et à la réforme de la protection sociale. Ces stratégies exigent normalement des chômeurs et des bénéficiaires de prestations sociales qu'ils formulent des propositions en vue de la recherche active d'un emploi ou bien d'études et autres activités de formation, conditions à remplir pour continuer de bénéficier de la garantie de revenu. Pour que ces stratégies d'action soient couronnées de succès, il est d'autant plus nécessaire que les personnes bénéficient de conseils et aient accès à l'information. Ainsi, en Espagne, où l'adoption de la Stratégie européenne pour l'emploi exige à présent une intervention précoce pour aider les chômeurs, l'Office national de l'emploi (INEM) accorde désormais une place beaucoup plus grande à l'élaboration de plans d'action personnalisés dans le dispositif de placement. En raison de cette nouvelle disposition, les agents des bureaux de placement ont dû acquérir de nouvelles compétences. Au Danemark, en Norvège et en Suède, l'orientation professionnelle est un volet essentiel des programmes d'intervention précoce gérés localement à l'intention des personnes sorties prématurément du système scolaire. Ces programmes de protection ont manifestement entraîné une amélioration du

devenir des jeunes sur le marché du travail (OCDE, 2000). Des recherches conduites à une date récente en Australie donnent à penser que des entretiens approfondis avec les bénéficiaires de prestations sociales, et notamment la fourniture de conseils et l'élaboration de plans d'action personnalisés, peuvent renforcer l'intégration sociale par une participation accrue à des activités de formation (Breunig *et al.*, 2003).

Les travaux d'évaluation, résumés dans l'encadré 2.3, indiquent quelques façons dont l'orientation professionnelle peut aider à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs et des marchés du travail. En principe, elle peut contribuer à renforcer l'accès à la formation et améliorer les taux d'achèvement des études. Les services d'orientation peuvent servir à évaluer les besoins de formation et les centres d'intérêt, et mettre leurs clients en contact avec des organismes de formation pour leur permettre de suivre des programmes qui leur conviennent. Le retour d'information des praticiens de l'orientation professionnelle peut encourager les organismes de formation à répondre aux besoins non satisfaits des apprenants actuels et potentiels : par exemple en modifiant leurs heures d'ouverture, en changeant leur méthode d'enseignement ou en proposant de nouveaux types de formation.

De cette façon, l'orientation professionnelle peut aider à mieux déterminer l'ampleur et la nature à la fois de la demande et de l'offre de formation, et favoriser une meilleure adéquation entre les deux. Elle peut renforcer la transparence des systèmes de formation ainsi que leur capacité d'ajustement à la demande des consommateurs. Ce faisant, elle peut contribuer non seulement à accroître la scolarisation, mais aussi à réduire les taux d'abandon. D'après des recherches américaines, des services d'orientation diversifiés peuvent avoir un impact positif sur la qualité des décisions prises par les élèves en matière d'études et d'activité professionnelle et également sur leurs performances scolaires et le climat global de l'école (Lapan, Gysbers et Sun, 1997).

La formation tout au long de la vie a de profondes conséquences pour l'orientation professionnelle, et vice-versa. La Commission européenne l'a reconnu et a fait de l'orientation professionnelle l'une de ses six priorités dans la mise en œuvre de

la formation tout au long de la vie (Commission des Communautés européennes, 2001). Les activités d'information et de conseils sont d'autant plus importantes que les possibilités de parcours et les options possibles au sein du système éducatif se multiplient et que les choix d'études et les conséquences en découlant pour les intéressés sur le marché du travail gagnent en complexité. Les pays ont tendance à accorder une plus grande place à l'orientation professionnelle à mesure qu'ils assouplissent et qu'ils personnalisent davantage les itinéraires au sein du système éducatif. On a pu observer que ces deux tendances étaient très marquées par exemple au Danemark et en Finlande dans les années 90. Lorsque des systèmes de formation sont axés sur la satisfaction des consommateurs, il est nécessaire d'accorder une plus grande attention aux dispositifs d'information et de conseil nécessaires pour aider lesdits consommateurs à prendre les bonnes décisions. L'orientation professionnelle revêt alors une importance accrue en aidant à gérer le passage d'un niveau d'enseignement à un autre ainsi que les transitions des études à la vie active. Par ailleurs, les pays accordent plus de poids à l'orientation professionnelle destinée aux adultes dans la mesure où ils cherchent à diversifier et à assouplir davantage les possibilités de formation s'offrant à ce groupe de population (OCDE, 2003). Cette tendance s'observe clairement, entre autres, en Autriche, en Irlande et au Royaume-Uni.

3.2 Elle favorise la réalisation des grands objectifs gouvernementaux depuis la formation tout au long de la vie jusqu'à l'équité sociale

Dans de nombreux pays de l'OCDE, les décideurs publics reconnaissent que l'orientation professionnelle intervient de façon importante dans l'efficacité des systèmes éducatifs. Les pays ont été invités à indiquer leurs principaux objectifs en matière d'orientation professionnelle dans le questionnaire national qu'ils ont rempli aux fins de l'examen consacré par l'OCDE aux politiques mises en œuvre dans ce domaine. Il leur a également été demandé de signaler les principaux facteurs, en rapport avec l'éducation, le marché du travail et le secteur social, qui actuellement déterminent leurs politiques d'orientation professionnelle. Pour l'Autriche, l'orientation professionnelle est un moyen d'améliorer la per-

méabilité et l'efficacité des filières d'enseignement. La Finlande, la Norvège et les Pays-Bas ont constaté que l'importance de ce service augmentait à mesure que les programmes scolaires se personnalisent et se diversifiaient davantage. Les Pays-Bas ont affirmé que l'orientation professionnelle est nécessaire pour favoriser une conception plus dynamique de l'apprentissage, ce qui est important pour faire de la formation une activité de toute la vie. Pour le Royaume-Uni, l'orientation professionnelle est un outil essentiel dans les efforts qu'il déploie pour améliorer les compétences de base, objectif qui constitue lui-même un volet important de ses stratégies de formation tout au long de la vie. L'Allemagne, le Danemark, la Finlande et les Pays-Bas ont affirmé que cette activité peut aider à atteindre des taux élevés de diplômés parmi la population jeune et adulte. L'Autriche, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande, la Norvège et les Pays-Bas ont soutenu que cette activité permet de réduire les taux d'abandon en cours de scolarité et d'élever les taux de réussite.

On a constaté que l'orientation professionnelle a d'autres objectifs liés à l'action gouvernementale. Les décideurs publics dans certains pays de l'OCDE reconnaissent que cette activité a un rôle à jouer en favorisant l'équité et l'intégration sociale. Dans leurs réponses au questionnaire national établi dans le cadre de l'examen de l'OCDE sur l'orientation professionnelle, le Danemark et l'Espagne affirment que cette activité peut répondre aux besoins des groupes marginalisés et défavorisés. L'Allemagne, la Finlande et la Norvège ont la conviction que l'orientation professionnelle favorise bel et bien l'intégration sociale des migrants et des populations appartenant aux minorités ethniques. L'Allemagne et l'Irlande sont d'avis que cette activité peut faciliter l'intégration des populations défavorisées et peu qualifiées dans le système éducatif et dans la vie active (sur ce dernier point, l'Espagne est du même avis). Le Canada soutient que ce service peut remédier à la polarisation croissante observée sur le marché du travail. L'Espagne et les Pays-Bas sont convaincus qu'il peut induire une progression de l'activité des femmes. L'Allemagne, l'Autriche et la Norvège pensent qu'il peut contribuer à venir à bout du cloisonnement observé sur le marché du travail entre les hommes et les femmes.

Les diplômés et l'emploi sont des déterminants importants de la mobilité sociale : l'accès aux diplômes et à l'emploi constitue un indicateur essentiel de l'équité sociale. L'orientation professionnelle vise à optimiser l'utilisation que les personnes font de leurs talents, quels que soient leur sexe, leur milieu social ou leur appartenance ethnique. Les groupes de population défavorisés sont probablement moins bien informés que les groupes relativement privilégiés au sujet du système éducatif et du marché du travail. Ils peuvent être moins assurés, moins bien armés ou moins habitués à négocier leur accès à des systèmes de formation complexes. Ils peuvent avoir besoin d'une plus grande aide pour trouver les voies dans lesquelles ils peuvent optimiser leurs talents et pour surmonter les obstacles qui les empêchent d'y accéder. Il est révélateur que de nombreux pays de l'OCDE aient mis en place des programmes d'orientation professionnelle ciblés sur les groupes de population défavorisés ou qu'ils aient exigé des services compétents qu'ils atteignent des objectifs particuliers en ce qui concerne l'accès de ces groupes de population à l'orientation professionnelle. Cet objectif a été une forte motivation dans les projets récents d'orientation professionnelle destinés aux jeunes et aux adultes au Royaume-Uni, ainsi que dans les programmes d'action locale pour jeunes établis à l'intention des jeunes chômeurs au Luxembourg. Cela étant, la question de savoir dans quelle mesure l'orientation professionnelle contribue effectivement à la réalisation des ces objectifs d'équité est sans réponse dans la plupart des pays, étant donné le manque d'information sur l'accès des clients aux services et les retombées de ces derniers.

3.3 Elle permet de renforcer le capital humain et l'employabilité tout au long de la vie

Une récente publication de l'OCDE sur le capital humain (OCDE, 2002) fournit d'autres arguments de poids à l'appui de l'orientation professionnelle. Elle signale que les écarts de salaires dans les pays de l'OCDE s'expliquent pour moins de la moitié par le niveau de formation et des compétences facilement mesurables. L'idée avancée est que l'écart restant tient peut-être pour une large part à la capacité qu'ont les personnes d'acquérir des compétences, de les gérer et de les mettre à profit. Dans cette notion plus vaste du capital humain, l'aptitude à planifier, qui est nécessaire pour définir

et atteindre des objectifs professionnels à long terme, est un aspect essentiel du capital humain. L'orientation professionnelle, entendue dans un sens plus large – axée sur l'acquisition d'aptitudes à gérer son parcours professionnel et non pas uniquement à prendre des décisions immédiates – est considérée comme un instrument d'action primordial pour acquérir ces compétences.

Les analyses récentes au sujet de la notion d'employabilité en tant qu'instrument de la politique du marché du travail conduisent aux mêmes conclusions. Dans les pays de l'OCDE, on s'interroge de plus en plus sur la notion d'employabilité qui constitue un instrument essentiel pour gérer le marché du travail : ainsi, l'un des grands axes de la Stratégie européenne pour l'emploi est à présent de développer l'employabilité (Gazier, 1999). Cette notion se prête à plusieurs interprétations. Selon l'une d'elles, il importe de remplacer la mesure passive d'indemnisation du chômage par des approches actives de l'aide apportée aux chômeurs : intervention à un stade précoce du chômage ; obligation d'établir des plans d'action personnalisés qui comprennent la recherche d'un emploi et des activités de formation. Une autre définition, qui met davantage l'accent sur la personne, insiste sur l'aptitude à trouver un emploi et à le garder et sur les capacités personnelles à s'adapter à l'évolution du marché du travail et aux nouvelles qualifications qu'exigent les emplois. Cette notion de l'employabilité propre à la théorie du marché du travail se rapproche beaucoup de l'approche du capital humain définie dans les travaux récents de l'OCDE. Ces deux interprétations font ressortir l'importance que revêtent les services d'orientation professionnelle dont le champ d'application ne se limite pas, tant s'en faut, à la prise de décisions immédiates.

Les services d'orientation professionnelle doivent donc accomplir les tâches qui sont les leurs depuis longtemps tant sur le marché du travail que dans le secteur de l'éducation et parallèlement élargir leur champ d'action pour assumer des missions plus récentes qui sont liées à l'objectif de formation tout au long de la vie, à une approche active de la politique du marché du travail et de la protection sociale et au rôle central que les capacités à gérer son parcours professionnel semblent jouer dans la formation et l'utilisation du capital humain ainsi que dans l'amélioration de l'employabilité.

Dans sa réponse en 2001 au *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* de la Commission européenne, la France a mentionné que les services d'orientation professionnelle ont besoin de passer de la logique de sélection/affectation dans le domaine des études, de la formation, et professionnel à la logique qui consiste à donner à chaque individu les moyens de construire en permanence ses choix et ses décisions. Selon le CEDEFOP (2002), il s'agit là du grand principe directeur qui doit dicter l'évolution des services d'orientation professionnelle à l'avenir. Les pays de l'OCDE doivent s'employer à déterminer comment donner à cette finalité une application réelle dans les politiques, la fourniture de services, les programmes de formation et les mécanismes de financement. Dans la suite de ce chapitre, on a décrit certaines des difficultés auxquelles les pays sont confrontés et comment ils y font face.

4. DU « SAVOIR PRENDRE DES DÉCISIONS » AU « SAVOIR GÉRER SON PARCOURS PROFESSIONNEL » : UNE MISSION POUR L'ÉDUCATION

Dans le passé, l'orientation professionnelle assurée à l'école avait principalement pour but d'aider les élèves à prendre les décisions exigées d'eux dès leur sortie du système scolaire : trouver une formation en apprentissage ; choisir une filière d'études supérieures ; sélectionner un emploi. Les services d'orientation s'employaient par conséquent surtout à fournir des informations et à organiser des entretiens individuels juste avant la sortie du système éducatif. Si les jeunes doivent *tous* désormais apprendre à gérer et à planifier leur parcours professionnel, l'entretien individuel est une méthode coûteuse pour atteindre cet objectif, quelle que soit son utilité pour répondre aux besoins qu'ont *certain*s jeunes de prendre des décisions immédiates. En pratique, cette méthode traditionnelle risque de laisser de côté de nombreux jeunes ou bien les services risquent de devenir superficiels et normalisés.

Du fait de leur approche traditionnelle, les services d'orientation professionnelle ont également joué un rôle relativement mineur dans les systèmes d'enseignement supérieur de nombreux pays où on semble supposer que les étudiants ont choisi une profession avant de s'inscrire. Lorsqu'ils

existent, les services d'orientation professionnelle dispensés à ce niveau d'enseignement se sont en général concentrés plutôt sur la recherche d'un emploi, le placement et les conseils personnels que sur l'acquisition des compétences nécessaires pour gérer son parcours professionnel.

4.1 Orientation professionnelle dans les établissements scolaires

Si l'orientation professionnelle doit permettre à la fois d'acquérir d'importantes capacités utiles dans la vie courante et dans le travail et aider à prendre des décisions dans l'immédiat, des conséquences majeures en découlent pour les établissements scolaires. Premièrement, les services d'orientation doivent compléter leur stratégie d'information et de conseils par une stratégie d'action centrée sur l'acquisition de savoirs. Il leur faut autrement dit intégrer l'éducation à l'orientation dans les programmes scolaires. Il ressort de l'annexe que ce processus d'intégration s'est fait à des degrés très divers dans les pays de l'OCDE. Dans certains – en Irlande et au Luxembourg, par exemple – l'éducation à l'orientation n'est ni obligatoire, ni intégrée dans les programmes d'enseignement de base. Dans d'autres pays, elle y figure sous forme d'option. Lorsque ce type de formation fait partie intégrante du programme scolaire, sa mise en œuvre (en tant que discipline distincte ou associée à d'autres disciplines), le temps qui lui est consacré et les classes où elle est dispensée peuvent considérablement varier d'un pays à l'autre, ainsi que d'un établissement à l'autre au sein d'un même pays.

Deuxièmement, les établissements scolaires doivent adopter une stratégie progressive, adaptant le contenu de l'orientation professionnelle et de l'éducation à l'orientation au stade auquel les élèves se trouvent dans leurs études, et ils doivent prévoir des cours et des stages pratiques tout au long de la scolarité et non pas uniquement à un moment donné.

Troisièmement, ils doivent opter pour une approche davantage centrée sur l'élève en prévoyant, par exemple, une expérience pratique, à partir de laquelle les intéressés peuvent tirer les leçons et enrichir leur réflexion, des activités de formation auto-dirigées, et la possibilité d'apprendre auprès

de personnes compétentes en la matière, notamment des employeurs, des parents, d'anciens élèves et des élèves plus âgés.

Quatrièmement, ils doivent adopter une stratégie de formation pour tous, l'éducation à l'orientation et l'orientation professionnelle faisant partie intégrante de la scolarité de tous les élèves et non pas uniquement de ceux qui fréquentent certaines écoles ou se trouvent dans certaines filières.

Les données d'expérience des pays qui s'efforcent de mettre en place un modèle du genre de celui qui vient d'être décrit révèlent qu'un certain nombre de difficultés surviennent. Celles-ci concernent, entre autres, la place à donner à l'éducation à l'orientation dans le programme d'enseignement et le temps à lui consacrer dans le calendrier scolaire : les autres enseignants peuvent s'opposer à ce que du temps soit pris sur l'enseignement de leur propre discipline. C'est une attitude qui a été observée en Autriche, par exemple. Les parents peuvent également craindre que l'éducation à l'orientation n'empiète sur le temps servant à préparer aux examens. Il est plus vraisemblable que ce problème se posera dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier. En Irlande, toutefois, le concours à passer à la fin du premier cycle du secondaire est un facteur qui a joué à l'encontre de l'intégration de l'éducation à l'orientation dans les programmes d'enseignement dispensés à ce niveau.

L'une des solutions à ce problème a consisté à intégrer l'éducation à l'orientation dans les autres disciplines scolaires. A cette fin, on peut, à l'instar de la République tchèque, rattacher les objectifs précis de l'éducation à l'orientation aux autres contenus d'enseignement de sorte qu'en principe les deux apprentissages se font simultanément. Une autre option, adoptée cette fois en Autriche, consiste à intégrer l'orientation professionnelle dans le temps d'enseignement consacré à une autre discipline, ce qui en réalité empiète toutefois sur le temps alloué à ladite discipline. Quel que soit le modèle d'intégration adopté, il est souvent fait état des problèmes liés à la formation et à la motivation des enseignants. Souvent, les enseignants ne reçoivent aucune formation spéciale à l'éducation à l'orientation et parfois ils ont du mal à saisir l'intérêt que ce type de formation présente du point

de vue de leurs champs disciplinaires habituels (Whitty, Rowe et Aggleton, 1994). Pour résoudre ces problèmes, de multiples efforts doivent être déployés et coordonnés au sein des établissements scolaires, afin notamment de s'assurer que tous les aspects du programme d'éducation à l'orientation sont enseignés. Comme le montre l'expérience de l'Autriche, la réussite en la matière peut nécessiter beaucoup de ressources et de temps.

Pour tenter de procéder au nécessaire élargissement de l'accès à l'orientation professionnelle dans les établissements scolaires, une des solutions retenues par les pays a été d'imposer à ces derniers l'obligation générale d'assurer une orientation professionnelle, sans toutefois en préciser les modalités. En Irlande, la loi sur l'éducation de 1998 exige des établissements scolaires « qu'ils assurent aux élèves l'accès à des services appropriés d'orientation professionnelle pour les aider à choisir leurs études et leur métier » mais elle ne précise pas ce qu'il faut entendre par « appropriés ». Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les activités effectivement proposées puissent varier beaucoup d'un établissement scolaire à un autre (National Centre for Guidance in Education, 2001). La législation espagnole en la matière (Loi générale sur le système éducatif espagnol) a un caractère un peu plus directif en ce sens qu'elle stipule que l'orientation professionnelle fait partie intégrante de la fonction d'enseignement, que des professionnels « ayant les qualifications voulues » coordonneront les services, que les services assurés en milieu scolaire et par les autorités locales devront être coordonnés, et qu'il faut accorder une attention particulière aux problèmes de discrimination sociale.

La volonté d'assurer une éducation à l'orientation suppose aussi, par la force des choses, de déterminer les classes et les programmes dans lesquels intégrer cette formation. L'annexe tend à démontrer que la stratégie la plus courante consiste à concentrer cette formation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Des pays font cependant exception : au Canada (Colombie britannique et Ontario), en Espagne, en Finlande et en République tchèque, cette formation est également dispensée dans le deuxième cycle du secondaire. Au Canada (Colombie britannique et Ontario), au Danemark et en République tchèque,

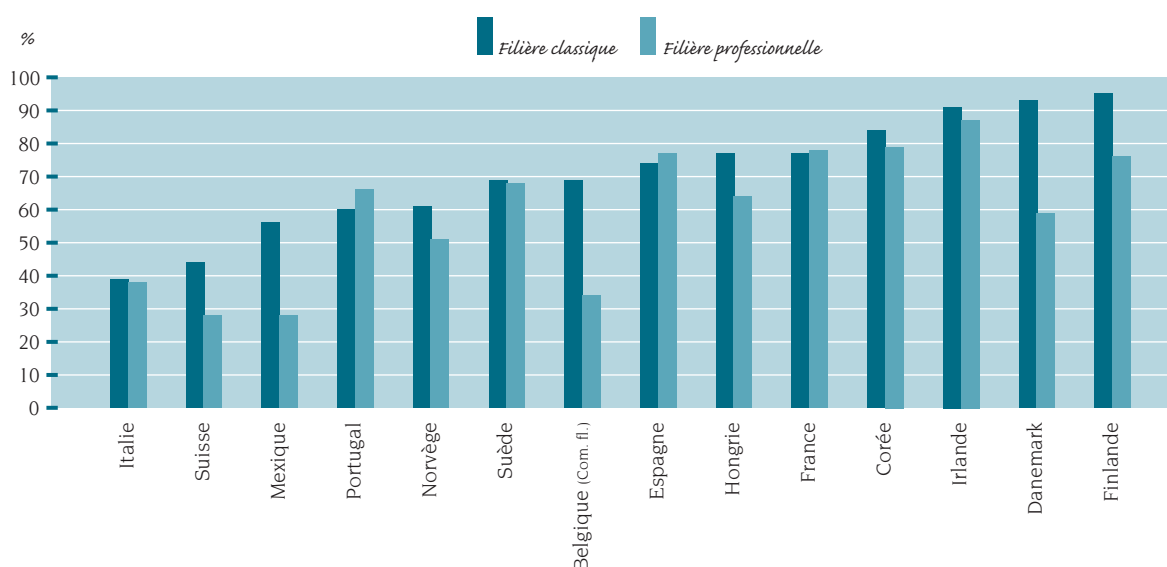
elle commence à l'école primaire. L'hypothèse générale, que reflète l'essentiel des données, est que les grandes décisions en matière de choix de métier se font à la fin de l'enseignement obligatoire. Cette hypothèse avait peut-être une certaine validité lorsque la fin de l'enseignement obligatoire marquait le principal point de transition de l'école au marché du travail ou de l'école à une formation professionnelle très spécifique. Or, cette situation est de moins en moins courante dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE.

S'il est vrai que les pays de l'OCDE en général concentrent les cours d'éducation à l'orientation dans les années de scolarité obligatoire du secondaire, d'autres formes d'orientation professionnelle sont assurées dans le deuxième cycle du secondaire. Comme il ressort de la figure 2.1, il est très courant que des conseils personnalisés sur les métiers soient dispensés à ce niveau. Ces données, qui sont disponibles pour 14 des pays qui ont participé à l'Étude internationale des écoles secondaires de deuxième cycle, révèlent que dans la plupart des pays, un très grand nombre d'élèves bénéficient

de conseils personnalisés sur les métiers. Toutefois, dans la majorité de ces pays, ces conseils semblent plus souvent fournis aux élèves des filières d'enseignement classique qu'à ceux des filières d'enseignement professionnel. On semble donc partir de l'hypothèse que les jeunes suivant un enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire ont déjà pris des décisions spécifiques quant à leur métier. Pourtant, tout comme leurs camarades des filières classiques, ces élèves doivent eux aussi faire de délicats choix de métier : Faut-il ou non changer de filière, quelle spécialisation faut-il choisir ? Quel type de profession envisager à la fin de l'école et dans quel type d'entreprise entrer à ce stade ? Et quelles options professionnelles et études complémentaires envisager à long terme ? Ces choix deviennent d'autant plus habituels que les pays de l'OCDE assouplissent sans cesse davantage les possibilités d'itinéraire tout au long des études professionnelles et au-delà (OCDE, 2000).

Pour avoir une vision globale de l'orientation professionnelle, il faut que les personnes respon-

Figure 2.1 Pourcentage d'élèves des filières classiques et professionnelles du deuxième cycle du secondaire qui bénéficient de conseils personnalisés sur les métiers, 2002



Note : Les filières d'enseignement classique correspondent aux programmes d'enseignement général classés au niveau 3-AG dans la CITE 97, autrement dit à ceux qui donnent accès à des études supérieures. Les filières d'enseignement professionnel correspondent aux programmes classés au niveau 3-BV ou 3-CV dans la CITE 97, autrement dit aux programmes non classiques (pré)professionnels. Toutefois, dans le cas de l'Italie, de la Suède et de la Finlande, il s'agit des programmes classés au niveau 3-AV de la CITE 97, autrement dit des programmes classiques (pré)professionnels.

Source : Étude internationale des écoles secondaires de deuxième cycle, OCDE.

Données de la figure 2.1, p. 63.

sables des systèmes scolaires et de la gestion des écoles se penchent sur d'importantes questions liées à l'organisation. Ces questions portent sur la formation et les diplômes du personnel ; les ressources ; les relations entre l'école et la population locale ; l'élaboration de stratégies basées sur un travail en équipe ; et le recours à un large éventail de non spécialistes de l'orientation professionnelle (enseignants, anciens élèves, parents, employeurs) pour œuvrer à la réalisation d'un objectif commun. Comme on peut le lire dans l'encadré 2.4, tous ces aspects ont des conséquences sur la façon dont l'ensemble de l'établissement scolaire est organisé.

Si les écoles et les systèmes scolaires doivent considérer que l'orientation professionnelle a pour objectif d'inculquer des aptitudes à prendre des décisions d'ordre professionnel et non pas simplement d'aider à prendre des décisions immédiates, il en découle également d'importantes conséquences pour la formation des personnels concernés. Outre que ces derniers doivent être capables de conduire des entretiens individuels, ces personnels doivent bien connaître les programmes d'enseignement, savoir entretenir des relations avec la population locale, savoir gérer et coordonner des équipes et, de plus en plus, maîtriser l'utilisation des TIC. Nombre des programmes

Encadré 2.4 Établissements scolaires axés sur l'orientation professionnelle

Au Canada (Québec), les établissements scolaires sont encouragés à concrétiser la notion d'« école orientante » (*guidance-oriented school*). Cette notion est liée aux réformes plus vastes de l'école, ciblées sur les compétences. L'établissement de projets personnels et professionnels constitue l'un des cinq grands axes de l'acquisition de connaissances tout au long de la scolarité. L'objectif, dans le primaire, est d'aider les élèves à déterminer leur propre identité et, dans tout le secondaire, de les conseiller sur les métiers à envisager. L'idée est de s'assurer que les élèves comprennent l'utilité de leurs études (de langues, mathématiques, sciences, etc.) et les raisons pour lesquelles ils les font.

Pour donner à ce concept une application concrète, on augmente actuellement les effectifs de personnel spécialisé dans l'orientation professionnelle. En outre, on favorise la participation active de toutes les parties prenantes tout d'abord en stimulant le débat et la collaboration entre les enseignants et les professionnels de l'orientation puis en instaurant des partenariats avec les parents et la collectivité locale. Les établissements scolaires jouissent d'une grande latitude pour déterminer ce qu'ils entendent par « école orientante », dans les limites cependant des principaux paramètres qui ont été définis (ministère de l'Éducation, Québec, 2001).

On peut observer une démarche analogue dans la façon dont l'orientation professionnelle est introduite dans certains lycées au Luxembourg : l'orientation professionnelle, conçue dans une optique générale, est rattachée à une réforme plus vaste de l'école et au resserrement des liens entre l'école et la collectivité dans laquelle celle-ci s'insère. Dans ce pays, les contenus d'enseignement qui peuvent être dispensés dans chacune des 7^e, 8^e et 9^e années, en plus de l'éducation à l'orientation, portent sur le passage du primaire au secondaire, sur le savoir-être et les aptitudes à vivre en société, sur les méthodes d'études et le soutien par petits groupes. Outre que cet enseignement aide les élèves à faire des choix spécifiques, il leur apprend à prendre des décisions et à gérer leur parcours professionnel. Les professeurs assurent cet enseignement avec l'aide de psychologues scolaires. Les employeurs et les parents y participent, par exemple, en présentant des métiers aux élèves. Cette formation comprend diverses activités notamment une expérience professionnelle pratique ou un stage, un mentorat assuré par des élèves de classes supérieures et des projets personnalisés. Le Luxembourg a fait faire des évaluations de ces projets pour en estimer l'impact sur la progression des élèves et sur le fonctionnement des lycées.

de formation actuels du personnel de l'orientation professionnelle présentent de grandes lacunes à cet égard (McCarthy, 2001).

4.2 Enseignement supérieur

Dans l'enseignement supérieur, il importe là aussi d'avoir une vision plus large de l'orientation professionnelle, activité qui est souvent insuffisamment développée à ce niveau du système éducatif et qui, lorsqu'elle existe, tend à privilégier le placement ou à être intégrée dans les services de conseils personnalisés (Watts et Van Esbroeck, 1998). L'orientation professionnelle est d'autant plus nécessaire que dans les pays de l'OCDE, l'enseignement supérieur opère dans un environnement plus ouvert et plus compétitif et que, du fait de l'accroissement des effectifs d'étudiants, sa mission va bien au-delà de la simple préparation des étudiants à l'exercice de professions de type classique. Ces deux tendances ont des conséquences diverses : des choix plus nombreux s'offrent aux étudiants ; le lien entre telle filière d'études et tel débouché sur le marché du travail est désormais moins direct ; et les établissements doivent améliorer le suivi de leurs anciens élèves et mieux utiliser le parcours professionnel de ces derniers comme principal outil de marketing pour recruter de nouveaux étudiants. Toutes ces évolutions impliquent une transformation des services d'orientation professionnelle dans le supérieur, qui doivent désormais avoir davantage pour mission de développer l'employabilité des étudiants.

Jusqu'à présent, les services d'orientation professionnelle dans l'enseignement supérieur ont été beaucoup plus développés dans certains pays de l'OCDE, notamment aux États-Unis et au Royaume-Uni, que dans d'autres. Toutefois, ils se développent à présent rapidement dans un certain nombre de pays. En Espagne, le service de l'emploi de l'université privée de Navarre assure aux diplômés un service de placement, aménage des stages d'apprentissage en entreprise à l'intention des étudiants et organise des salons sur les professions directement sur le campus où des employeurs viennent fournir des informations. En outre, cette université offre à tous les étudiants, sur la base du volontariat, un service d'élaboration de projets professionnels et de projets personnels. A partir de la deuxième année d'études pré-licence,

ce service propose un outil d'auto-évaluation sur le Web ; des activités de formation permettant aux étudiants d'acquérir des compétences personnelles et professionnelles ; et des réunions entre les étudiants et les professeurs principaux. Au Trinity College de Dublin, en Irlande, le service d'orientation professionnelle apporte une aide par l'intermédiaire d'un centre de ressources documentaires, d'outils basés sur l'utilisation des TIC et d'entretiens individuels. En outre, il assure au niveau pré-licence un programme d'acquisition de compétences personnelles et sociales. Dans bien des cas, ce programme est intégré aux contenus d'enseignements normaux des départements universitaires et est assuré par des professeurs assistants qui ont été formés par le service d'orientation professionnelle.

5. ÉLARGIR L'ACCÈS DES ADULTES AUX SERVICES

Les responsables des politiques nationales d'orientation professionnelle ont pour le second grand défi de faire en sorte que ces services soient largement accessibles tout au long du cycle de vie, et en particulier qu'ils le soient davantage pour les adultes.

Dans tous les pays, les services d'orientation professionnelle sont beaucoup moins développés pour les adultes qu'ils ne le sont pour les jeunes. Les services publics de l'emploi affirment en général que tous les adultes, et non pas seulement les chômeurs, peuvent s'adresser à eux pour bénéficier de services d'orientation professionnelle. Le fait est que très peu d'adultes qui ne sont pas au chômage semblent le faire et que même dans le cas des chômeurs, l'accès à ces services peut être limité et inégal. Dans tous les pays, on a dans l'esprit que les services publics de l'emploi s'adressent aux personnes qui n'ont pas de travail. Ces organismes concentrent inévitablement leurs activités plutôt sur les possibilités d'emploi à court terme que sur la planification et l'évolution des parcours professionnels à plus long terme. De ce fait, on constate dans tous les pays des lacunes dans les services destinés aux personnes pourvues d'un emploi, qui souhaitent changer de profession ou améliorer leurs perspectives professionnelles, et dans les services destinés aux personnes qui ne font pas partie de la population active. Par ailleurs, étant donné le rôle

que jouent les services publics de l'emploi dans la maîtrise des dépenses au titre de l'indemnisation du chômage, on pourrait faire valoir qu'il est nécessaire d'assurer aux chômeurs des services plus équitables d'orientation professionnelle.

Dans certains pays – en Autriche, en Irlande et au Royaume-Uni par exemple – des projets intéressants visent à mettre en place de nouveaux services d'orientation professionnelle dans le secteur de la formation pour adultes. Nombre de ces projets se trouvent à un stade embryonnaire. Leur assise n'est pas encore très solide et ils bénéficient de financements très inférieurs à ceux qui sont octroyés aux services destinés aux jeunes et aux chômeurs. Toutefois, ils sont souvent de nature plus novatrice que traditionnelle et grâce aux liens étroits établis avec des groupes associatifs, les populations défavorisées y ont accès. Un exemple de ce type de service au Royaume-Uni est fourni dans l'encadré 2.3. Souvent, cependant, ces services attirent des personnes qui ont déjà décidé de suivre une formation pour adultes. Ils sont généralement rattachés à des organismes spécifiques. De ce fait, il leur est souvent impossible de fournir une panoplie complète de conseils et il n'est pas rare d'avoir l'impression qu'ils n'agissent pas en toute autonomie et impartialité. Ce dernier aspect pose maintenant un problème particulier au Danemark où des mesures sont prises pour créer des services régionaux qui ne soient pas rattachés à tel ou tel organisme de formation pour adultes. On peut observer une démarche analogue en Autriche. Au Royaume-Uni, le service *LearnDirect* est une autre formule mise en place à grande échelle pour faire face au même problème.

Beaucoup de grandes entreprises, dans le cadre de leurs stratégies de valorisation des ressources humaines, ont mis en place des services internes de gestion des parcours professionnels destinés à leurs propres salariés et sous-traitent le reclassement externe à l'intention des personnes dont l'emploi est sur le point d'être supprimé. Un exemple d'une entreprise espagnole de ce genre est donné dans l'encadré 2.2. En général, cependant, ces services ne sont pas conçus pour aider les personnes qui souhaitent quitter leur employeur actuel pour évoluer dans leur métier, et ne sont pas accessibles aux salariés des petites et moyennes entreprises. Rares sont les cas de services indé-

pendants et complets qui sont susceptibles de répondre aux besoins de l'ensemble des adultes, quels que soient leurs niveaux de formation ou leurs situations au regard du marché du travail.

Pour assurer aux adultes des services d'orientation professionnelle plus complets, les pouvoirs publics doivent nécessairement résoudre de délicats problèmes de financement. Dans certains pays – surtout aux Pays-Bas et au Royaume-Uni – des efforts ont été faits pour créer des marchés privés de l'orientation professionnelle. A cette fin, au Royaume-Uni, par exemple, les pouvoirs publics réservent leurs financements aux services gratuits d'« information et de conseil » et s'attendent à ce que les adultes payent les services d'« orientation ». Jusqu'à présent, ces efforts en général n'ont pas été couronnés de succès : dans ce pays, ni les consommateurs, ni les fournisseurs de services ne semblent bien saisir, ou admettre vraiment, la distinction essentielle qui est faite entre les activités d'information et de conseils, à laquelle les financements sont subordonnés, et celles d'orientation. Il existe des marchés pour les ouvrages didactiques et d'autres supports d'information sur l'orientation professionnelle, de même qu'un marché limité des services de reclassement externe financés par les entreprises. Toutefois, dans la plupart des pays, les personnes répugnent apparemment à payer les services d'orientation professionnelle à des tarifs qui permettraient de créer un marché et d'en assurer la pérennité. Il est difficile de laisser jouer les mécanismes du marché dans le cas de l'orientation professionnelle, et ce, pour plusieurs raisons : il est difficile de préciser et de définir à la fois la demande et l'offre (même ceux qui assurent ces services souvent ne sont pas en mesure d'en faire une description) ; les services sont de nature très variable, ils sont souvent englobés dans d'autres services tels que l'éducation et le placement ; et il est difficile d'en prévoir ou d'en mesurer les avantages (Grubb, 2002b).

Étant donné les difficultés liées à la création de marchés de l'orientation professionnelle, le rôle du secteur privé pourrait en définitive être limité mais, quels que soient les fournisseurs de ces services, le flou naturel qui entoure l'offre et la demande met en évidence la nécessité de prendre des mesures afin d'éclaircir la situation. Ainsi, les pouvoirs publics ont un rôle charnière à jouer en

assurant une plus grande transparence de l'offre et de la demande. Cet aspect est important à double titre : il aide à faire en sorte que les choix et les préférences des individus puissent influencer de façon sensible sur l'offre de services et sur les modalités de prestations ; il améliore le dialogue entre les praticiens de l'orientation professionnelle et les décideurs publics. Cela implique, entre autres, que l'on ait plus systématiquement recours aux enquêtes de préférences et de satisfaction des clients et que l'on s'efforce d'accroître la diversité des prestations.

Dans certains pays, les pouvoirs publics ont estimé que les services d'orientation professionnelle devraient être assurés gratuitement à tous les adultes qui en font la demande, mais peu de pays semblent avoir été disposés à débloquer les ressources suffisantes pour répondre à la demande potentielle. Cette situation soulève des difficultés. Des goulets d'étranglement et des listes d'attente peuvent survenir comme le montre l'encadré 2.1 dans le cas du service public de l'emploi de la Finlande. Certains services, par exemple dans des régions du Canada, ne font pas l'objet d'une grande publicité en partie pour limiter la demande. On peut ainsi avoir l'impression trompeuse que l'universalité d'accès est une réalité.

Lorsque la demande est supérieure à l'offre, l'une des solutions adoptées – par exemple en Corée, en Finlande, en Norvège et aux Pays-Bas – a consisté à recourir à la diffusion des services sur le Web. Il s'agit là toutefois au mieux d'une solution partielle. Lorsque l'accès à l'Internet est coûteux, ce qui est le cas en Irlande, beaucoup d'adultes, en particulier ceux dont le revenu et le niveau de formation sont faibles, ne peuvent accéder facilement à des informations et des conseils sur les métiers diffusés sur le Web. Par ailleurs, les services diffusés sur le Web ne répondent pas aux besoins de tous les adultes (Watts, 2001), qui, pour beaucoup, souhaitent pouvoir discuter de leurs problèmes à l'occasion d'un entretien personnel. Il n'en reste pas moins que la popularité des services diffusés sur le Web et par téléphone (voir l'encadré 2.2) donne à penser que ces solutions, dont le rôle est important, vont sans doute se développer même si elles ne résolvent pas complètement les problèmes que pose l'accès des adultes à l'orientation professionnelle.

Dans d'autres cas, notamment au Royaume-Uni, les pouvoirs publics ont tenté de rationner les services en établissant une distinction entre ceux qui sont intensifs et ceux qui le sont moins et en limitant les financements publics à la deuxième catégorie de services. En pratique, il est difficile de mettre en application ces distinctions, auxquelles par ailleurs les fournisseurs de services paraissent s'opposer. Une autre solution a consisté à cibler les services financés par l'État sur les personnes dont on estime qu'elles en ont le plus grand besoin (par exemple : les chômeurs, les migrants et les réfugiés ; les personnes peu instruites ; et les personnes dont le revenu est faible).

Dans une optique de formation tout au long de la vie, toutes ces stratégies amènent à se demander comment une panoplie complète et accessible de services d'orientation professionnelle peut être mise à la disposition de *tous* les adultes. Il est nécessaire d'engager un débat plus large sur les modèles de financement possibles, y compris les modèles de financement mixtes, et sur le rôle que pourraient jouer à l'avenir les comptes individuels de formation. Par ailleurs, il faut se demander si les services publics de l'emploi ne pourraient pas accepter une mission plus large et plus intégrée dans le cadre des stratégies nationales de formation tout au long de la vie et de perfectionnement de la population active, en servant non seulement de centre de placement, mais aussi de principale voie d'accès aux possibilités de formation et de perfectionnement. Une mission de ce genre exigerait de modifier en profondeur les stratégies de commercialisation et de promotion. D'importantes conséquences en découleraient en ce qui concerne le rôle des services publics de l'emploi dans l'administration des prestations, les stratégies de formation et de recrutement des personnels et la coordination entre les ministères de l'Éducation et du Travail.

A l'instar des services d'orientation professionnelle dispensés au sein du système éducatif, cette activité, telle qu'elle est envisagée dans le présent document, a d'importantes conséquences du point de vue de la formation et des qualifications de l'ensemble des personnels chargés de l'assurer. Savoir travailler dans des structures collectives, savoir travailler avec des groupes ayant des besoins particuliers, savoir intervenir par

téléphone et en recourant aux TIC figurent parmi les compétences auxquelles les programmes de formation initiale devront accorder une place beaucoup plus grande (McCarthy, 2001).

6. CONCLUSIONS

Les responsables de l'élaboration des politiques de l'éducation et du marché du travail dans les pays de l'OCDE agissent sans aucun doute comme s'ils avaient la conviction que l'orientation professionnelle est un outil qui peut les aider à atteindre un certain nombre des objectifs qu'ils se sont fixés : une plus grande efficacité des marchés du travail et des systèmes éducatifs ; une conception plus active de la politique du marché du travail ; des modes de formation proposés tout au long de la vie ; une diversité d'objectifs en matière d'équité. Quelques arguments conceptuels et théoriques viennent puissamment corroborer leurs convictions à cet égard. Certains des plus intéressants sont empruntés aux récentes théories au sujet du capital humain et de l'employabilité. Les recherches dont on dispose viennent étayer au moins prudemment cette vision optimiste de l'importance que revêt l'orientation professionnelle pour l'action gouvernementale.

Toutefois, un gouffre existe entre ces aspirations optimistes concernant l'orientation professionnelle et la façon dont ce service en réalité fonctionne et est assuré dans de nombreux pays de l'OCDE. Cette activité est bien trop souvent axée sur les décisions à prendre à court terme et pas assez sur l'acquisition des compétences nécessaires pour gérer son parcours professionnel. Par ailleurs, l'accès à l'orientation professionnelle est très insuffisant dans la plupart des pays de l'OCDE, en particulier pour les adultes, les salariés et les étudiants du supérieur. Pour que ce service soit un instrument d'action plus efficace, il faudra remédier à ces diverses carences.

Dans le présent chapitre, on a déterminé deux grands défis à relever pour que les services d'orientation professionnelle contribuent plus efficacement à la réalisation des objectifs en matière de formation tout au long de la vie et de politique active du marché du travail. Ces deux défis sont d'assurer des services qui apprennent aux personnes à gérer leur parcours professionnel au lieu de seulement les aider à prendre des décisions immé-

diates ; et d'élargir considérablement l'accès des citoyens à l'orientation professionnelle en rendant ces services accessibles d'un bout à l'autre de la vie. On a exposé un certain nombre de problèmes spécifiques, que les décideurs publics doivent résoudre, ainsi que certaines des méthodes que les pays de l'OCDE utilisent pour tenter de leur apporter une solution.

Indépendamment de ces problèmes spécifiques, trois tâches primordiales sont à prendre en considération, quelles que soient les méthodes adoptées pour surmonter les difficultés auxquelles les services d'orientation professionnelle sont confrontés dans les pays de l'OCDE. La première de ces tâches est de moderniser la formation et la certification des praticiens de l'orientation professionnelle, car les dispositifs de formation existants ne se révèlent pas d'une efficacité sans faille vis-à-vis des deux défis signalés dans le présent chapitre. Une solution à cet égard, celle adoptée dans le « Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière »², consiste à définir des référentiels exhaustifs de compétences, qui servent de base à l'homologation de la formation, et de s'assurer par ailleurs que ces référentiels peuvent englober les qualifications dont ont besoin ceux qui fournissent des services d'orientation professionnelle quels que soient les types de structures dans lesquelles ils interviennent, les modalités de leurs interventions et la catégorie de clients à laquelle ils s'adressent.

Une deuxième tâche consiste à se demander comment améliorer les modes de planification et de coordination des services : entre les services gouvernementaux et les autres ; au sein du gouvernement, entre les ministères de l'Éducation, du Travail, etc. ; et entre les divers secteurs éducatifs. Rares sont les pays qui disposent des mécanismes voulus à cette fin. Le Danemark a récemment entrepris de restructurer ses dispositifs de coordination de l'orientation professionnelle au sein de son ministère de l'Éducation ; le Royaume-Uni a chargé un nouveau conseil national de coordonner les principaux services publics d'orientation professionnelle ; le Luxembourg a annoncé des mesures pour améliorer la planification stratégique des ces services ; et la Pologne a créé un forum national non

2. www.career-dev-guidelines.org/

gouvernemental pour l'orientation professionnelle, auquel participent les principales parties prenantes. Il s'agit là de mesures positives.

Afin d'établir un lien plus étroit entre la politique gouvernementale et l'orientation professionnelle, une troisième tâche importante sera nécessairement que les décideurs publics améliorent grandement l'information dont ils disposent au sujet de cette activité. Il leur faut mieux comprendre qui utilise les différents services, à quelles fins, avec quelle efficacité les fournisseurs satisfont la

demande, quels sont les coûts et avantages des services d'orientation professionnelle, et enfin, ce que les clients pensent des services proposés. En améliorant le dialogue avec les praticiens de l'orientation professionnelle, les décideurs publics peuvent aussi adapter plus finement les services à leurs objectifs : en étant par exemple avisés plus tôt et mieux des problèmes découlant des inadéquations entre les besoins et les aspirations des élèves/étudiants d'une part et la nature, la taille et la structure des voies de transition entre la formation et l'emploi d'autre part.

Références

- AUTOR, D.H.** (2001), « Wiring the labor market », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 15 (1), pp. 25-40.
- BREUNIG, R., COBB-CLARK, D., DUNLOP, Y. et TERRILL, M.** (2003), « Assisting the long-term unemployed: Results from a randomised trial », *The Economic Record*, vol. 79, n° 244, pp. 84-102.
- BYSSHE, S., HUGHES, D. et BOWES, L.** (2002), *The Economic Benefits of Career Guidance: A Review of Current Evidence*, Occasional Paper, Centre for Guidance Studies, Université de Derby.
- CEDEFOP** (2002), Consultation sur le Mémoire de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, *Panorama*, n° 23, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES** (2001), *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, Bruxelles.
- GAZIER, B.** (1999), *Employability: Concepts and Policies*, Report 1998, Institute for Applied Socio-Economics, Berlin.
- GINZBERG, E.** (1971), *Career Guidance: Who Needs It, Who Provides It, Who Can Improve It*, McGraw-Hill, New York.
- GRUBB, N.** (2002a), « Qui suis-je ? Les insuffisances de l'information professionnelle à l'ère de l'information », document établi en vue de l'examen de l'OCDE sur l'orientation professionnelle, Paris, www.oecd.org/edu/careerguidance.
- GRUBB, N.** (2002b), « Être en harmonie avec sa profession : information et orientation professionnelles : le rôle des marchés et des pouvoirs publics », document établi en vue de l'examen de l'OCDE sur l'orientation professionnelle, Paris, www.oecd.org/edu/careerguidance.
- HOLLAND, J.** (1997), *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, 3^e édition, Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa, Floride.
- KILLEEN, J.** (1996a), « Career theory », in A. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd et R. Hawthorn (dir. pub.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*, Routledge, Londres, pp. 23-45.

KILLEEN, J. (1996b), « The learning and economic outcomes of guidance », in A. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd et R. Hawthorn (dir. pub.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*, Routledge, Londres, pp. 72-94.

KILLEEN, J., SAMMONS, P. et WATTS, A.G. (1999), *The Effects of Careers Education and Guidance on Attainment and Associated Behaviour*, National Institute for Careers Education and Counselling, Cambridge, Royaume-Uni.

KILLEEN, J., WHITE, M. et WATTS, A.G. (1992), *The Economic Value of Careers Guidance*, Policy Studies Institute, Londres.

KUDER, F. (1977), *Activity Interests and Occupational Choice*, Science Research Associates, Chicago.

LAPAN, R., GYSBERS, N. et SUN, Y. (1997), « The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study », *Journal of Counseling and Development*, vol. 75, pp. 292-301.

MAGUIRE, M. et KILLEEN, J. (2003), « Outcomes from career information and guidance services », document établi en vue de l'examen de l'OCDE sur l'orientation professionnelle et à l'intention de la Commission européenne, Paris, www.oecd.org/edu/careerguidance.

MCCARTHY, J. (2001), « Les qualifications et la formation des conseillers d'orientation », document établi en vue de l'examen de l'OCDE sur l'orientation professionnelle et à l'intention de la Commission européenne, Paris, www.oecd.org/edu/careerguidance.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION QUÉBEC (2001), *Prendre le virage du succès. L'école orientante à l'œuvre : Un premier bilan de l'expérience montréalaise*, Direction de la recherche et de l'évaluation.

NATIONAL CENTRE FOR GUIDANCE IN EDUCATION (2001), *Audit of Guidance in Post-Primary Schools 1999-2000*, Dublin.

OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active – Faciliter les transitions*, Paris.

OCDE (2002), « Repenser la notion de capital humain », *Analyse des politiques d'éducation 2002*, Paris.

OCDE (2003), *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris.

PRIDEAUX, L., CREED, P., MULLER, J. et PATTON, W. (2000), « A review of career interventions from an educational perspective: have investigations shed any light? », *Swiss Journal of Psychology*, n° 59, pp. 227-239.

ROSEN, S. (1995), « Job information and education », in M. Carnoy (dir. pub.), *International Encyclopedia of Economics of Education*, 2^e édition, Elsevier Science, Oxford.

SUPER, D.E. (1957), *The Psychology of Careers*, Harper and Row, New York.

THE GUIDANCE COUNCIL (2002), *Breaking New Ground: Mapping the Territory and Benefits of Career Guidance*, The Guidance Council, Winchester, Royaume-Uni.

TRICOT, A. (2002), « Amélioration de l'information sur les métiers », document établi en vue de l'examen de l'OCDE sur l'orientation professionnelle et à l'intention de la Commission européenne, Paris, www.oecd.org/edu/careerguidance.

WATT, G. (1996), *The Role of Adult Guidance and Employment Counselling in a Changing Labour Market*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin.

WATTS, A.G. (1999), « The economic and social benefits of career guidance », *Educational and Vocational Guidance*, n° 63, pp. 12-19.

WATTS, A.G. (2001), « Rôle des technologies de l'information et de la communication dans un système intégré d'information et d'orientation », document établi en vue de l'examen de l'OCDE sur l'orientation professionnelle et à l'intention de la Commission européenne, Paris, www.oecd.org/edu/careerguidance.

WATTS, A.G. et VAN ESBROECK, R. (1998), *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*, VUB Press, Bruxelles.

WHITTY, G., ROWE, G. et AGGLETON, P. (1994), « Subjects and themes in the secondary school curriculum », *Research Papers in Education*, vol. 9, n° 2, pp. 159-181.

WOODS, J. et FRUGOLI, P. (2002), « Information, tools, technology: Informing labour exchange participants », document établi en vue de la conférence sur le thème *Job Training and Labour Exchange in the U.S.*, organisée conjointement par le W.E. Upjohn Institute et le ministère du Travail des États-Unis, Augusta, Michigan, septembre.

ANNEXE : L'éducation à l'orientation dans les programmes scolaires dans les pays de l'OCDE

Pays	Résumé
Allemagne	Les établissements scolaires intègrent l' <i>Arbeitslehre</i> (apprendre au sujet du monde du travail) dans le programme d'enseignement, soit dans des disciplines spécifiques telles que la technologie, soit d'une façon plus générale dans l'ensemble des matières. Cet enseignement se déroule souvent pendant les deux dernières années de l'enseignement obligatoire mais peut commencer beaucoup plus tôt. Il est moins souvent assuré dans les gymnasiums que dans les autres types d'établissements scolaires. Les cours sont complétés par des visites de milieux professionnels et d'expériences pratiques sous forme de stages. Cette activité doit permettre aux élèves plutôt d'acquérir des connaissances au sujet du monde du travail que d'apprendre à se connaître soi-même et à planifier son évolution professionnelle.
Australie	Le support de l'éducation à l'orientation dans les programmes scolaires des différents États varie. Tantôt cette activité se déroule dans le cadre du temps consacré aux projets personnels, à l'éducation à la santé et à l'éducation physique ; tantôt, elle a pour support les études sociales ; tantôt elle est intégrée à un certain nombre de disciplines dans l'ensemble du programme scolaire. Elle est également intégrée aux cours de sensibilisation à la vie professionnelle et autres cours du même genre, que les élèves suivent s'ils le souhaitent.
Autriche	Tous les élèves des 7 ^e et 8 ^e années doivent bénéficier de 32 heures d'éducation à l'orientation chaque année. Dans la plupart des cas, cette activité est intégrée aux autres disciplines et assurée par les enseignants habituels dont beaucoup n'ont guère été formés à cette fin. Dans les <i>Hauptschule</i> , elle constitue une discipline à part dans environ 45 % des cas.
Canada	On observe de très grandes variations au sein des provinces et territoires et entre eux. Ainsi, en Colombie britannique, 60 heures doivent être consacrées à l'éducation à l'orientation et à l'élaboration d'un projet personnel chaque année depuis la maternelle jusqu'à la 12 ^e année et quatre unités de valeur sont nécessaires dans ces disciplines pour obtenir le diplôme de fin d'études. Au Saskatchewan, les élèves doivent obligatoirement suivre 30 heures d'éducation à l'orientation de la 6 ^e à la 9 ^e année ; dans l'Ontario, un programme d'éducation à l'orientation comptant pour une demi unité de valeur est obligatoire dans la 10 ^e année ; dans l'Alberta, un programme de formation à la gestion de carrière et de la vie est obligatoire dans la 11 ^e année.
Corée	L'éducation à l'orientation est actuellement introduite dans les programmes d'enseignement. « Emploi et carrière » peut représenter une discipline facultative (hors programme scolaire) à laquelle deux heures par semaine sont consacrées pendant un semestre (soit, au total 68 heures) à la fois dans les premier et deuxième cycles du secondaire. Il appartient aux provinces et aux établissements scolaires de décider si cet enseignement est obligatoire et comment le mettre en œuvre.
Danemark	L'orientation scolaire et professionnelle est une activité obligatoire de la 1 ^{ère} à la 9 ^e année.
Espagne	Une heure par semaine d'éducation à l'orientation est prévue au niveau secondaire obligatoire et pendant les deux années du deuxième cycle du secondaire conduisant au baccalauréat. Dans l'enseignement professionnel secondaire du deuxième cycle, les élèves suivent un modèle « orientation et formation professionnelles » qui représente 65 heures par an.
Finlande	L'éducation à l'orientation est obligatoire de la 7 ^e à la 9 ^e année et, aux termes des nouvelles instructions relatives au programme d'enseignement, elle doit impérativement figurer dans les enseignements de base. Deux heures de cours lui sont consacrées par semaine de la 7 ^e à la 9 ^e année et elle bénéficie d'une heure par semaine dans la 10 ^e année facultative ainsi que dans le deuxième cycle du secondaire. Dans les écoles professionnelles, les activités d'orientation professionnelle et de conseil absorbent 1.5 semaine.
Irlande	L'éducation à l'orientation n'est pas obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire, deux filières qui représentent au total environ 24 % des élèves – et débouchent l'une sur le Certificat (professionnel) de fin d'études et l'autre sur le Certificat (appliqué) de fin d'études – comprennent des modules d'éducation à l'orientation.
Luxembourg	L'éducation à l'orientation n'est pas obligatoire. Toutefois, certains lycées ont commencé de mettre en œuvre des projets pilotes dans lesquels cette activité peut bénéficier de deux heures par semaine dans les 7 ^e , 8 ^e et 9 ^e années.
Norvège	Dans le programme d'enseignement, il est prévu que « l'orientation scolaire et professionnelle soit une activité pluridisciplinaire qui relève de la responsabilité de l'établissement scolaire dans son ensemble ». Les cours sur la vie professionnelle sont en principe intégrés dans les différentes disciplines inscrites dans le programme scolaire

(suite au verso)

Pays	Résumé
	national prévu pour chacune des classes du primaire et du premier cycle du secondaire mais en règle générale, cet enseignement est défini dans ses très grandes lignes. En pratique, ces cours sont surtout assurés à partir de la 8 ^e année et leur volume varie considérablement : selon les estimations, ils représentent en moyenne peut-être six heures seulement en 8 ^e année, huit heures en 9 ^e année, dix heures en 10 ^e année et sont pour l'essentiel concentrés dans le temps consacré aux formations de type social.
Pays-Bas	« L'orientation scolaire et professionnelle » est intégrée à l'ensemble des disciplines générales enseignées dans les classes supérieures et « l'orientation sectorielle » l'est dans toutes les disciplines professionnelles inscrites au programme d'enseignement pré-professionnel. Dans l'enseignement général, « l'orientation axée sur la formation permanente » est un volet facultatif dans les heures de classe dites de « temps libre ».
République tchèque	L'éducation à l'orientation est intégrée au programme scolaire de tous les élèves de la 7 ^e à la 12 ^e année incluse. Les établissements scolaires peuvent décider d'en faire une discipline distincte ou de l'intégrer à d'autres matières. Au stade de l'enseignement obligatoire, elle fait l'objet d'une discipline distincte dans environ 25 % des écoles.
Royaume-Uni	En Angleterre, depuis 1997, l'éducation à l'orientation est un volet obligatoire du programme d'enseignement national pour le groupe d'âge des 14-16 ans, bien que le volume et la teneur de ces activités n'aient pas été précisés et que les établissements aient adopté des stratégies très différentes. Au début de 2003, le gouvernement a annoncé que l'éducation à l'orientation devait être assurée à partir de l'âge de 11 ans et a publié des lignes directrices au sujet des connaissances à acquérir dans le cadre de cet enseignement.

Source : Questionnaires nationaux et notes par pays provenant de l'examen de l'OCDE sur les politiques nationales d'orientation professionnelle.

Données de la figure 2.1

Pourcentage d'élèves des filières classiques et professionnelles du deuxième cycle du secondaire qui bénéficient de conseils personnalisés sur les métiers, 2002

	Filière classique	Filière professionnelle
Belgique (Com. fl.)	69	34
Corée	84	79
Danemark	93	59
Espagne	74	77
Finlande	95	76
France	77	78
Hongrie	77	64
Irlande	91	87
Italie	39	38
Mexique	56	28
Norvège	61	51
Portugal	60	66
Suède	69	68
Suisse	44	28

Note : Les filières d'enseignement classique correspondent aux programmes d'enseignement général classés au niveau 3-AG dans la CITE 97, autrement dit à ceux qui donnent accès à des études supérieures. Les filières d'enseignement professionnel correspondent aux programmes classés au niveau 3-BV ou 3-CV dans la CITE 97, autrement dit aux programmes non classiques (pré)professionnels. Toutefois, dans le cas de l'Italie, de la Suède et de la Finlande, il s'agit des programmes classés au niveau 3-AV de la CITE 97, autrement dit des programmes classiques (pré)professionnels.

Source : Étude internationale des écoles secondaires de deuxième cycle, OCDE.

