

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET LA QUALITÉ



Peter Plant

Université danoise de l'éducation

Document établi pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil

Commandité conjointement par la Commission européenne et l'OCDE

Novembre 2001



TABLE OF CONTENTS

DESCRIPTION.....	3
RÉSUMÉ	3
1 ANTÉCÉDENTS.....	4
2 QU'EST-CE QUE L'ORIENTATION ?	5
2.1 Activités d'orientation.....	5
2.2 Normes ou lignes directrices ?.....	6
3 LA QUALITÉ DE L'INFORMATION PROFESSIONNELLE ET SCOLAIRE.....	8
3.1 L'information imprimée, informatisée et diffusée par Internet.....	8
4 QUALIFICATIONS ET COMPÉTENCES DU PERSONNEL.....	10
4.1 Statut professionnel, agrément, normes et lignes directrices.....	10
5 ORGANISATION DE L'ORIENTATION.....	14
5.1 ISO.....	14
5.2 La gestion.....	15
5.3 Moyens-processus-résultats	16
5.4 Les résultats de l'apprentissage.....	17
5.5 Les résultats économiques	18
5.6 Garantie de la qualité et indicateurs.....	19
5.7 La mobilité : un élément de qualité ?.....	21
6 AUTRES APPROCHES.....	22
6.1 L'approche intellectuelle et l'approche "verte"	22
7 CONCLUSION.....	23
RÉFÉRENCES.....	25

DESCRIPTION

Ce rapport :

- Offre une vue d'ensemble et des exemples des normes nationales de qualité et des approches adoptées par les pays pour définir la qualité dans les domaines suivants :
- L'organisation des services d'orientation professionnelle ;
- Les compétences et les qualifications que l'on attend des conseillers d'orientation professionnelle ;
- L'information professionnelle et éducative utilisée par l'orientation professionnelle.
- Formule des observations au sujet de la nécessité de ces normes et définitions, et de leur adéquation, y compris :

Leurs options d'utilisation ;

Leur effet sur la qualité des services ;

Les incidences pour ces normes des nouvelles conceptions de l'orientation professionnelle.

- Formule des observations au sujet des rôles joués par les pouvoirs publics et les organisations spécialisées dans l'orientation professionnelle pour créer, mettre en œuvre et suivre ces normes et définitions.
- Formule des observations au sujet des mesures pratiques que pourraient prendre les pouvoirs publics pour améliorer la qualité des services d'information sur les carrières, de conseil et d'orientation professionnelle.
- S'inspire des exemples internationaux, tant européens que non européens.

Les opinions exprimées dans ce rapport sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celles de la Commission européenne ou de l'OCDE.

RÉSUMÉ

Les problèmes qui se posent à propos de la qualité des services de conseil, d'information et d'orientation professionnelle sont abordés en abordant une série de points de vue différents, fondés sur des critères économiques, éthiques et/ou d'efficacité. Au moyen d'exemples choisis principalement aux Etats-Unis, au Canada et dans les Etats membre de l'UE, on montre dans ce rapport comment la qualité est décrite et mesurée en fonction des énoncés, des lignes directrices, des normes, voire des clients cachés. Certaines lignes directrices ou normes s'adressent à la clientèle, c'est à dire au public en général, d'autres aux conseillers d'orientation et à leurs compétences; d'autres encore traitent de la qualité de l'information fournie par les services de conseil et d'orientation professionnelle. Des questions de pouvoir sont inhérentes à ces activités : qui définit, maintient et, en particulier, maîtrise ces lignes directrices et ces normes? Enfin, certaines perspectives futures en matière de qualité sont évoquées à partir de critères de qualité écologiques, éthiques ou fondés sur le savoir.

1 ANTÉCÉDENTS

Dans leurs documents d'orientation récents, la Commission européenne et l'OCDE ont tous deux fait de l'orientation et de l'information professionnelles des domaines d'action essentiels, tant en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie que le développement économique et social. Parmi les principaux rapports de l'UE figure le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Commission des Communautés européennes, 2000) qui fait explicitement valoir que l'orientation est l'un des six domaines essentiels de l'action et offre une possibilité, non seulement pour l'apprentissage tout au long de la vie, mais aussi dans tous les domaines de la vie. L'orientation dans ces deux optiques, celle de la durée et celle de la diversité, est étroitement liée à ces concepts : les itinéraires professionnels fortement personnalisés se fondent sur l'orientation personnelle (longue, diverse et réellement approfondie), le tutorat, le suivi personnel, l'encadrement, les conseils. De son côté, l'OCDE dans son rapport intitulé *De la formation initiale à la vie active - Faciliter les transitions* (OCDE, 2000) fait remarquer que l'économie nationale, voire mondiale, intervient de façon décisive sur le passage sans heurts de l'école à la vie active, tout en faisant aussi valoir que l'information et l'orientation professionnelles constituent aussi des facteurs clés. Dans ce contexte, les questions posées par la qualité de l'orientation se situent désormais au premier plan de l'action des pouvoirs publics : le développement de carrière et l'orientation professionnelle sont essentiels, non seulement pour favoriser le développement économique, sociétal et personnel, mais aussi pour créer un futur durable, que ce soit au plan économique, social, environnemental ou individuel.

C'est ainsi que l'intérêt actuellement porté aux questions de qualité de l'information et de l'orientation professionnelles se rapproche de certaines évolutions sociétales actuelles :

- La nouvelle gestion publique : décentralisation et gestion par le contrôle de qualité.
- La recherche de la rentabilité : le rapport coût- avantages et l'utilité immédiate sont au premier plan.
- L'apprentissage à vie : la concurrence mondiale dans une société du savoir est l'une des grandes idées forces, qu'il s'agisse d'apprentissage formel, informel ou parallèle.
- L'insertion dans la société : l'orientation s'adresse aux marginaux et aux exclus tout autant qu'aux actifs occupés ; c'est une mesure relativement peu onéreuse.
- La professionnalisation : valoriser les compétences et définir les limites de l'orientation professionnelle en tant que profession constituent des réponses aux défis professionnels actuels et futurs.

2 QU'EST-CE QUE L'ORIENTATION ?

2.1 Activités d'orientation

L'orientation représente bien plus qu'un simple entretien en face à face. La SCAGES (Standing Conference of Associations for Guidance in Educational Settings, Royaume-Uni, 1992) définit 11 activités d'orientation :

- Informer
- Conseiller
- Evaluer
- Enseigner
- Faciliter
- Représenter
- Créer des réseaux
- Faire remonter l'information
- Gérer
- Innovation/changement systémique.

De plus, quatre autres activités ont été ajoutées à la liste, ce qui donne un total de 15 éléments (Ford, 2001).

- Assurer la signalisation
- Dispenser un enseignement personnalisé
- Mettre à l'épreuve les stages d'initiation ou d'observation du travail
- Assurer le suivi.

Comme nous le verrons ci-dessous, à propos des questions de qualité, quelques-unes seulement de ces 15 activités sont couvertes par les normes ou lignes directrices actuelles : dans la plupart des cas, on privilégie l'information et l'évaluation. Même les normes les plus complètes, telles que les British Guidance Council Quality Standards, ne couvrent pas la gamme entière des activités d'orientation. On peut en conclure:

- Qu'il est encore possible d'étendre le champ couvert par les questions de qualité et notamment des domaines d'activité de l'orientation.

- Que certains problèmes ou domaines concernent certains services d'orientation spécifiques : rares sont les services qui couvriraient les 15 domaines.

Que certains problèmes ou domaines sont laissés de côté par ce qu'ils sont considérés comme peu pertinents, difficiles à mesurer ou politiquement délicats - voire les trois.

2.2 Normes ou lignes directrices ?

Dans certains pays, les normes de qualité de l'orientation professionnelle reposent sur des indicateurs de résultats ou de qualifications/compétences du personnel et sont en général très exhaustives. Elles comprennent notamment, la représentation, la publicité, la remontée de l'information et les procédures de garantie de la qualité (Rivis & Sadler, 1991). Les activités menées au Royaume-Uni en particulier sur la garantie de la qualité comprennent des normes de qualité très précises et essentiellement directives. C'est notamment le cas des normes professionnelles AGC&PLB (désormais appelées CAMPAG) (1996) qui décrivaient en grand détail les compétences des praticiens de l'orientation (elles couvrent environ 100 catégories de performance différentes sur deux niveaux) et sont à présent rattachées aux normes NACCEG (voir la section 5.2). Il semble que l'on ait un peu exagéré la nécessité de disposer de critères de performance aussi précis, mais l'exemple met en évidence le potentiel que recèle l'élaboration de prescriptions très détaillées des compétences et des procédures ultérieures de contrôle concernant la *performance* en tant que telle des conseillers d'orientation. Dans ce cas, on estimait que les compétences réelles, et d'ailleurs aussi les performances, du personnel d'orientation étaient essentielles pour assurer la qualité du processus d'orientation et de conseil, ce qui est sans aucun doute vrai. L'intérêt ne portait pas tant sur les qualifications formelles du personnel, que sur leur manière d'agir et non sur la formation qu'ils avaient reçue pour les préparer à s'acquitter de leur tâche, bien qu'il existe le plus souvent un rapport entre les deux.

D'autres normes et lignes directrices sont axées sur la qualité du matériel d'information et quelques-unes sur l'organisation de l'orientation ou ses résultats en matière d'apprentissage (voir les sections 3,4 et 5). Il existe en somme une pléthore de points de vue dans ce domaine. Des distinctions peuvent être faites entre :

- Les normes relatives aux moyens et aux processus, par opposition aux normes de résultats,
- Les normes fondées sur le point de vue du client par opposition aux normes issues de la nécessité de rendre des comptes,
- Les normes qui sont auto-évaluées, par opposition aux normes soumises à une homologation extérieure,
- Les lignes directrices générales, par opposition aux normes spécifiques et mesurables.

En outre, certaines normes et lignes directrices ont été mises au point par une seule association professionnelle de conseillers d'orientation, alors que d'autres émanent d'un conseil national dans le cadre d'un processus de consultation plus vaste qui englobe les partenaires sociaux, les départements gouvernementaux, les utilisateurs, etc. Paradoxalement, alors que la décentralisation devient un principe essentiel de l'action publique dans nombre de pays, la nécessité de disposer de lignes directrices ou de normes centrales communes en matière de qualité ne fait que croître (Fretwell & Plant, 2001).

Dans cette situation complexe, il semble nécessaire d'établir la distinction entre les *normes* (qui sont en général précises, directives, voire rigides et comprennent leurs propres procédures de vérification

et/ou sanctions, économiques ou autres) d'une part, et de l'autre, les *lignes directrices* qui sont en général moins directives, plus générales et ne s'assortissent d'aucune sanction. Dans un cas, cette distinction s'estompe comme en témoigne l'appellation donnée à ces documents : "Les compétences (canadiennes) pour le développement de carrière" qui figurent dans l'encadré ci-dessous.

Normes, énoncés, principes, lignes directrices

Dans l'univers anglo-saxon, on aborde les problèmes posés par la qualité de l'orientation en partant de perspectives diverses : au Royaume-Uni, aux Etats-Unis et au Canada, les normes, les lignes directrices, les énoncés de principes et les manuels comprennent :

Royaume-Uni :

Hawthorn, R.: First Steps. A Quality Standards Framework for Guidance Across All Sectors. London: RSA, 1995.

AGC&PLB Occupational Standards. Welwyn: Advice, Guidance, Counselling and Psychotherapy Lead Body, 1996.

Code of Principles. National Advisory Council for Careers & Educational Guidance. London: RSA, 1996.

Quality Standards for Learning and Work. National Advisory Council for Careers & Educational Guidance. London: RSA, 1996.

Adult Impartial Quality Standards - for organisations providing impartial services to adults. National Advisory Council for Careers & Educational Guidance. London: RSA, 2000.

Embedded Impartial Quality Standards - for use by organisations that provide information and advice services in addition to their core business. National Advisory Council for Careers & Educational Guidance. London: RSA, 2000.

Quality Standards for Use in Schools - with students under 16. National Advisory Council for Careers & Educational Guidance. London: RSA, 2000.

Quality Standards for Sector-Specific Organisations - for use by organisations such as professional institutions and other sector lead bodies. National Advisory Council for Careers & Educational Guidance. London: RSA, 2000.

Quality Standards for Service Delivery. National Advisory Council for Careers & Educational Guidance. London: RSA, 2000.

Good Practice Guidelines for Individual Development in Organisations. National Advisory Council for Careers & Educational Guidance. London: RSA, 2000.

Etats-Unis:

CACREP Accreditation Standards and Procedures Manual, 1994. Revised Edition, 1996. Alexandria, VA: Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, 1996.

ACA Code of Ethics and Standards of Practice, 2001. Alexandria, VA: American Counseling Association, 2001.

National Career Development Guidelines: K-Adult Handbook, 1996. Revised Edition. Washington, DC: National Occupational Information Coordination Committee (NOICC), 1996.

Canada:

Plan directeur pour le design en développement vie-travail. Ottawa, Canada: Centre National Vie-Travail (NLWC), 1999.

Les compétences canadiennes pour les professionnels en développement de carrière. Ottawa: National Steering Committee for Career Development Guidelines and Standards, 2001.

En tout état de cause, la question de la propriété est cruciale : à qui "appartiennent" les normes ou les lignes directrices ? Comment sont-elles utilisées ? Avec quelles conséquences ? Comment sont-elles interprétées, maintenues, élaborées et appliquées ? Qui a le pouvoir d'élaborer et d'adapter ces normes et lignes directrices ? Sont-elles censées couvrir toutes les situations d'orientation dans les divers secteurs ? Si des éclaircissements sont nécessaires, qui peut en contester les interprétations, auprès de qui et avec quelles conséquences ? Un certain nombre de références essentielles en matière de qualité de l'orientation professionnelle figurent dans l'encadré ci-dessus.

Les sections suivantes donnent des exemples de la situation actuelle en tenant compte de trois dimensions :

- La qualité de l'information professionnelle et éducative,
- Les qualifications et compétences du personnel d'orientation,
- L'organisation de l'orientation.

Les procédures, les normes ou les lignes directrices de la garantie de qualité se situent sur une ligne continue qui va des normes industrielles ISO aux aspects de la qualité qui concernent l'apprentissage, l'éthique, l'économie, le capital industriel et la durabilité. Il y a longtemps que ces questions suscitent l'intérêt, comme en témoigne une publication pan-européenne sur la quête de la qualité : *The Quest for Quality* (Bartholomeus et al., 1995).

3 LA QUALITÉ DE L'INFORMATION PROFESSIONNELLE ET SCOLAIRE

3.1 L'information imprimée, informatisée et diffusée par Internet

L'un des aspects les moins compliqués, mais néanmoins assez complets, de la question de la qualité de l'orientation professionnelle est étroitement lié à l'élément de l'orientation qui concerne l'information et qui, dans bien des cas, est le plus important (Watts et al, 1991). Par exemple, les lignes directrices de la qualité du NCDA américain dans ce domaine sont très détaillées et couvrent la plupart des aspects concernant les services d'information professionnelle (voir: www.ncda.org). Plusieurs séries de lignes directrices ont été publiées par le NCDA, y compris :

- Lignes directrices sur la préparation et l'évaluation des textes consacrés à l'information sur les métiers et les carrières.
- Lignes directrices sur l'utilisation de l'Internet pour la mise en place de services d'information et de planification professionnelles.
- Lignes directrices sur la préparation et l'évaluation de matériel vidéo sur les carrières.
- Lignes directrices sur l'examen des logiciels consacrés aux carrières.

La première de cette série de lignes directrices sert, dans une certaine mesure, de modèle aux autres. Elle contient, au nombre de ses lignes directrices générales, une liste de questions qui doivent aider le rédacteur d'information professionnelle à envisager les dates et les révisions, les mentions des sources, l'exactitude de l'information, le format, le vocabulaire, l'utilisation de l'information, les préjugés et stéréotypes, les graphiques, et ensuite des lignes directrices sur le contenu de l'information, qui indiquent simplement les bonnes pratiques rédactionnelles. D'autres exemples américains, centrés sur l'orientation professionnelle informatisée, comprennent des normes produites par le National Board for Certified Counselors (voir www.nbcc.org/ethics/webstandards, et davantage orientées vers l'information, des normes mises au point par l'Association for Computer-Based Systems for Career Information (voir : www.asci.org/standards2). Ces documents sont conformes à la tradition américaine de normes détaillées : à propos de la qualité de l'information et de l'orientation informatisées, des questions telles que la confidentialité et la fiabilité revêtent une importance particulière.

Comme nous l'avons vu, le Canada a inclus des lignes directrices relatives aux problèmes d'information dans ses "Lignes directrices et normes" : une fois encore, elles sont très précises dans leur structure alors que leur contenu est simple. Le Danemark a publié des brochures sur la Déclaration d'information professionnelle (où l'accent est mis sur l'information au sujet des options disponibles en matière d'enseignement et de formation); il s'agit d'une liste des rubriques à suivre dans toute information professionnelle, quel que soit le moyen retenu (RUE, 2001) :

Identification (qui est à l'origine de la communication, à qui s'adresse-t-elle et quel est son contenu),

- Finalités (objectifs, groupe visé, usage),
- Contenu (thème, champ couvert, style),
- Moyen (disponibilité dans divers formats : copie papier, matériel informatisé),
- Structure (organisation séquentielle ou sous forme d'hypertexte),
- Accessibilité (spécification informatique, version audio de matériel imprimé ou informatisé).

De même, les lignes directrices néerlandaises dans ce domaine se réfèrent à une liste de ce que l'on appelle Code du matériel du cours d'information (LDC, 1995). Elle contient une liste composée de rubriques simples :

- Objectif,
- Contenu
- Présentation

et énumère 28 points à vérifier (A 1-12 : général; B 1-7 : spécifique; C 1-9 : installations) et à classer sur une échelle de 0 à 2 (allant de "pas de preuve" à "preuve manifeste" en passant par "neutre").

Les possibilités offertes aux organisations faîtières, qu'elles soient gouvernementales ou non gouvernementales, pour la production de lignes directrices sur l'information professionnelle, sont évidentes. Elles disposent d'un mécanisme facile et peu coûteux permettant de produire des lignes directrices de qualité. Il est toutefois bien plus difficile d'appliquer ces normes ou lignes directrices, notamment dans l'environnement médiatique changeant et instable actuel. Les normes ou lignes directrices

concernant l'information professionnelle ont de bonnes raisons de ne traiter que la partie émergée de l'iceberg, c'est à dire, le matériel conçu et produit pour informer sur les carrières. Aucune ligne directrice ne traite du type d'information plus clandestin qui est véhiculé tous les jours, notamment par les feuillets télévisés, les comédies de situation, les documentaires, les sites Internet et l'orientation dispensée par courrier électronique, où une multitude de modèles sont représentés ainsi qu'une information plus ou moins tendancieuse et déformée. Les éléments d'information concernant le maintien de la qualité de l'orientation et de l'information professionnelles, qui semblent relativement simples à première vue et qui sont déjà réglementés dans certains pays par des directives claires, sont en fait compliqués et sujets à controverse, et probablement impossibles à réglementer en fonction des médias intégrés modernes. Les questions de qualité dans l'information professionnelle de base en constituent un aspect, les compétences du personnel en sont un autre. Dans la section suivante, il est question du personnel d'orientation.

4 QUALIFICATIONS ET COMPÉTENCES DU PERSONNEL

4.1 Statut professionnel, agrément, normes et lignes directrices

Pour tenter d'assurer la qualité d'ensemble de l'orientation professionnelle, en Allemagne par exemple, l'association allemande (dvd) tient un Répertoire des conseillers d'orientation professionnelle certifiés. Cette liste est importante dans la mesure où elle offre à la clientèle une garantie de transparence en ce qui concerne les compétences formelles des praticiens de l'orientation. Au Royaume-Uni, l'Institute of Career Guidance publie aussi un Répertoire des praticiens de l'orientation. On retrouve ce type d'initiative stratégique dans d'autres cultures, plus commerciales, de l'orientation, par exemple aux Etats-Unis où l'agrément (l'attribution d'une licence) constitue un élément important du statut professionnel : l'agrément est un élément important dans 44 Etats (et dans le District of Columbia) aux Etats-Unis (voir : www.counseling.org). Cette réglementation est liée au programme de garantie de la qualité offert par le CACREP (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs) qui assure la régulation et le maintien de la formation et de l'éducation des conseillers d'orientation professionnelle. Ce programme comprend un long processus de garantie de la qualité : inspection directe des locaux, du programme, des qualifications du personnel, etc.

On trouve d'autres exemples de lignes directrices et de normes destinées aux praticiens de l'orientation dans les Guide des compétences canadiennes pour les professionnels en développement de carrière (voir www.career-dev-guidelines.org). On y traite des compétences de base et des domaines de spécialisation qui tous reposent sur un "code d'éthique" (déontologie). Dans ce document, on donne des compétences de base la définition suivante : "Les compétences de base comprennent les habiletés, les savoirs de base et les qualités personnelles requises pour tout professionnel en développement de carrière ... peu importe son milieu de travail". Dans certains milieux de travail, les compétences de base peuvent être suffisantes pour assurer la série des services offerts. Dans d'autres milieux, on peut demander aux prestataires de services d'avoir des compétences dans un ou plusieurs domaines de spécialisation.

Dans les paragraphes suivants, on présente certaines considérations émanant du Canada, qui sont reflétées dans la figure 1 :

1. Les professionnels en développement de carrière doivent faire preuve de certaines *qualités personnelles*. Ils doivent :

- être perspicaces,
- être honnêtes,
- avoir l'esprit ouvert,
- être centrés sur les résultats.

2. Les professionnels en développement de carrière doivent posséder certaines *compétences* : ils doivent

- suivre les interactions et l'évolution de la clientèle,
- prendre en compte la diversité,
- recueillir, analyser et utiliser l'information,
- communiquer clairement, tant oralement que par écrit.

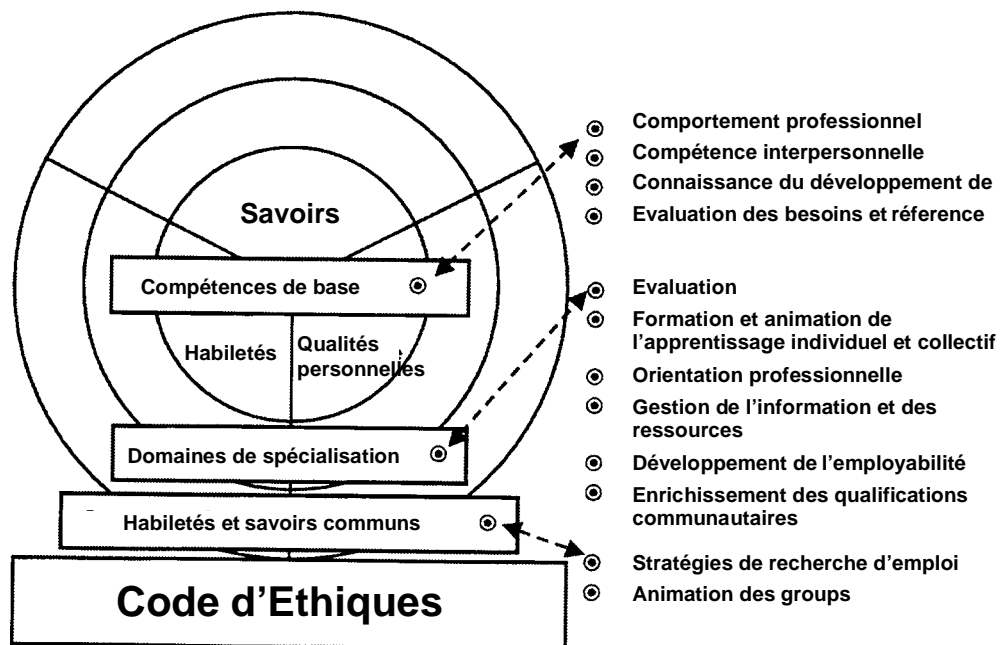


Figure 1 : Grille d'analyse des compétences pour les lignes directrices et les normes en développement de carrière

3. Les professionnels du développement de carrière doivent avoir certains *savoirs de base*. Ils doivent connaître

- les modèles et les théories du développement de carrière,
- le processus de changement, les étapes de transition et les cycles de carrière,
- les composantes du processus de planification de carrière,
- les principales organisations et ressources du développement de carrière et les services communautaires.

4. Les professionnels du développement de carrière doivent être guidés par un *code d'éthique* :

- Le code d'éthique constitue la base de ces affirmations, comme le montre le modèle ci-dessus.

On attribue la même valeur aux compétences de base et aux spécialisations. Il n'existe pas de hiérarchie entre compétences de base et spécialités, ni entre spécialisations. Aucun domaine n'est considéré comme plus important que tout autre. Tous les domaines de compétence sont importants pour assurer des services complets de développement de carrière.

A l'heure actuelle, on a identifié six principaux domaines de spécialisation :

- Evaluation
- Animation et pédagogie individuelle et collective
- Orientation professionnelle
 - Gestion de l'information et des ressources
 - Développement de l'employabilité
 - Développement communautaire

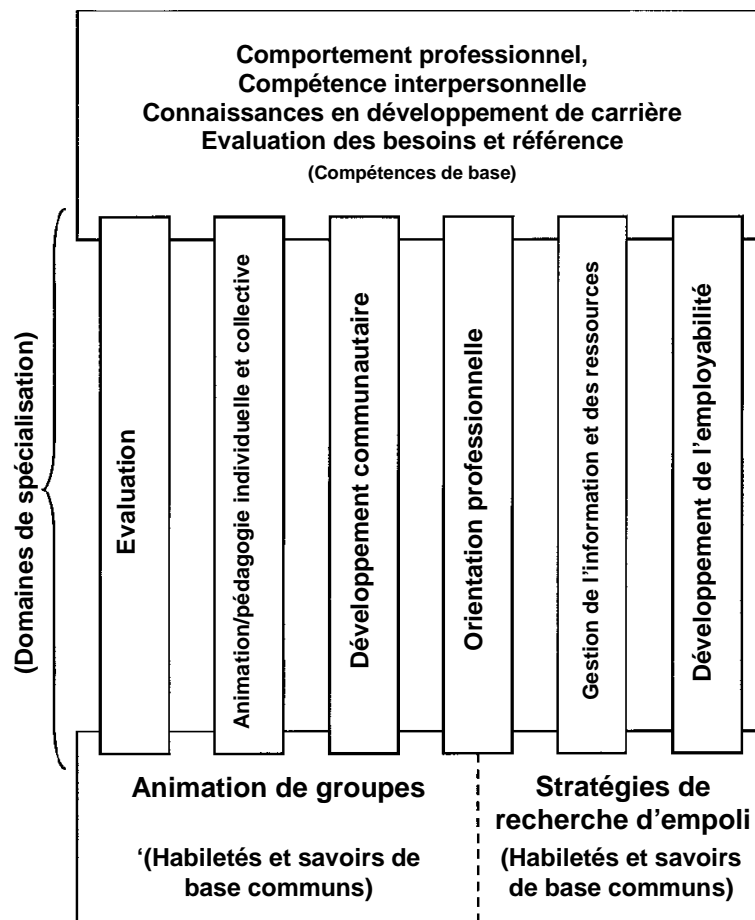


Figure 2. Rapports entre les compétences de base, les domaines de spécialisation et les habiletés et savoirs de base communs.

Tous les professionnels en développement de carrière doivent avoir un certain nombre de compétences de base dans les six domaines de spécialisation. La figure 2 montre comment pourraient se présenter les rapports qui les relient. Dans la figure, toutes les spécialisations sont de taille identique pour bien montrer qu'elles ont la même importance dans l'organisation de services complets. Dans la pratique cependant, il est probable que les domaines de spécialisation se rapprochent plus ou moins des compétences de base selon les spécialisations. Il se peut aussi que les différentes spécialisations exigent des compétences d'importance diverse et sans doute des types et des quantités différents de formation et d'expérience pour les appliquer.

En bref, comme le montre cet exemple, les questions de qualité sont liées aux compétences et/ou aux résultats des praticiens de l'orientation. On utilise souvent des indicateurs plus spécifiques pour préciser et différencier les compétences et les savoirs particuliers.

Les exemples canadiens sont issus d'actions nationales et trans-sectorielles. Ils mettent en évidence certains avantages de la coopération transversale pour établir des lignes directrices en matière de qualité : il faut à la fois des organismes gouvernementaux, des ONG et des associations professionnelles pour mettre au point des directives de ce type, en particulier dans le domaine morcelé du conseil et de l'orientation professionnelle. Etant donné le nombre des acteurs et des parties prenantes, le rôle d'une institution, d'une association ou d'un organisme gouvernemental serait trop limité et priverait notamment d'importants groupes de professionnels et de décideurs du sentiment de propriété qui leur est si nécessaire.

Dans ce contexte (exemples des problèmes de qualité qui se posent dans l'information sur les carrières et à propos des compétences du personnel), la section suivante donne des exemples de la qualité de l'organisation des services d'orientation.

5 ORGANISATION DE L'ORIENTATION

5.1 ISO

Le système de qualité ISO s'inspire d'un modèle industriel : il porte davantage sur les procédures de qualité que sur les résultats réellement obtenus en matière de qualité. Il donne de la qualité la définition suivante : "La totalité des aspects et des caractéristiques d'un produit ou d'un service qui le rendent apte à satisfaire les besoins déclarés ou implicites" [mis en œuvre ?] (Borch, 1995). L'utilisation d'un système de garantie de la qualité industriel et adapté aux produits pose un problème de fond dans la mesure où les services, et notamment les services d'orientation, ont un certain nombre de caractéristiques communes (ibid, p.70) :

- Ils sont intangibles et difficiles à mesurer,
- Ils ne peuvent pas être stockés,
- Ils sont difficiles à évaluer avant l'achat,
- Il est possible et nécessaire de les adapter à chaque client,
- Le processus de production suppose des contacts étroits entre client et fournisseur,
- La production, la vente et l'exécution sont souvent simultanées,
- Il y a peu de concurrence de la part de pays étrangers.

La liste est intéressante et utilise une terminologie particulière : c'est la *production* qui est la notion de base. Selon l'un des dogmes de ce mode de réflexion "Le client est l'élément le plus important de la chaîne de production". Certes, les services d'orientation ont des clients (ou des utilisateurs : la liste des concepts qui s'appliquent ici est longue). Mais l'orientation fournit-elle des produits ? La question est essentielle. A première vue, la réponse est non. Il n'en reste pas moins que les modèles de qualité 9000/9001, 9002/9003 de l'ISO (normes internationales servant à décrire les systèmes de qualité), les normes de l'EFQM (European Foundation of Quality Management) ou de TQM (Total Quality Management) ont été appliquées à un petit nombre de services d'orientation, principalement reliés aux centres de formation (Pays-Bas), collèges d'enseignement professionnel (Danemark), agences de l'emploi (Danemark et Pays-Bas) ou centres d'orientation professionnelle (Belgique). Ces services sont considérés comme des OSFIS (Knowledge Intensive Service Organisations - Organisations de service à forte intensité de savoir) (Mooijmann & Stevens, 1995). On constate habituellement la présence de ces procédures de qualité à trois niveaux différents, que l'on trouve rarement dans les lieux où est dispensée l'orientation :

- Le niveau stratégique (objectifs et politiques; plans stratégiques et manuel de qualité),
- Le niveau tactique (procédures et routines commerciales),
- Le niveau opérationnel (plans directeurs, spécifications, formulaires imprimés, instruments).

Cette terminologie martiale (stratégique, tactique, opérationnelle) est sans doute acceptable dans une direction hiérarchique, mais ne fait pas partie du vocabulaire habituel des conseillers d'orientation. Il se peut que la résistance à l'ISO qui se manifeste dans le domaine de l'orientation soit en partie imputable à ce type de terminologie.

Les différents systèmes de qualité sont centrés sur divers aspects et approches, mais ils ont en commun d'être des cadres conceptuels généraux et de ne pas être particulièrement axés sur l'orientation professionnelle. Certains professionnels de l'orientation se montrent très critiques et considèrent que les procédures de qualité sont très surfaites, notamment en ce qui concerne les manuels, l'attribution d'un label de qualité et d'autres procédures dévoreuses de temps (Spracklen, 1995). Un commentateur déclare que l'ISO "...coûte très cher, prend beaucoup de temps, est extrêmement bureaucratique et se fonde sur le contrôle et non sur la confiance" (Højdal, 1995). Compte tenu de ces réactions, il n'est pas étonnant que l'impact sur l'orientation professionnelle de l'ISO, d'EQFM et d'autres systèmes analogues de garantie de la qualité semble limité, sans doute parce que les professionnels de l'orientation les considèrent comme des mécanismes de contrôle rigides qui agissent de haut en bas, et non comme des outils permettant d'améliorer la profession et ses services.

5.2 La gestion

On trouve une autre approche orientée vers la gestion dans la série des publications sur les normes de qualité émanant du British National Advisory Council for Careers and Educational Guidance (NACCEG; voir encadré ci-dessus et www.guidancecouncil.com) qui constituent des exemples de normes exhaustives, détaillées et propres à un secteur donné, assorties d'une procédure de réclamation. Le schéma n'est pas le même d'un secteur à l'autre, mais comprend en général des listes récapitulatives de questions telles que :

- Normes de base : commercialisation et promotion, énoncé de service, personnel (compétence, formation, supervision), référence, création de réseaux, suivi et remontée de l'information.
- Normes supplémentaires : information, locaux, équipement, dossiers clients et autres documents.
- Normes relatives aux tiers : compréhension par la clientèle de l'influence du tiers, rapports entre tiers et fournisseur.

Les exposés, critères et mesures (par exemple, 85 % des répondants répondent "facile" ou "très facile" à la question suivante "a-t-il été facile de découvrir ce que le fournisseur avait à offrir ?") se fondent sur une procédure solide d'audit (réponse OUI/NON au test d'auto-évaluation), sur l'information renvoyée par le client, par le personnel, voire par l'Acheteur Mystérieux. Le recours à un acheteur caché serait inadmissible dans certaines cultures de l'orientation, mais ne semble pas susciter la controverse dans le contexte britannique. Les normes britanniques du NACCEG se fondent sur un code de principes qui correspond au code de déontologie (Code of Ethical Practices) publié par une organisation professionnelle (Institute of Careers Guidance; voir www.icg-uk.org) :

- Propriété individuelle,
- Confidentialité,
- Egalité des chances,
- Impartialité,
- Transparence,
- Accessibilité.

En outre, les normes du NACCEG sont reliées à un système d'agrément qui permet aux organisations professionnelles, aux sociétés d'orientation, aux écoles, etc. de demander une homologation formelle (avec certificat, plaque, insigne, etc.) au Guidance Accreditation Board (voir : www.gab.org.uk). Qui plus est, elles complètent les normes professionnelles nationales CAMPAG sur le terrain des compétences et des performances du personnel et le modèle EFQM (European Foundation for Quality Management; voir www.efqm.org) qui a pour objet de mesurer l'efficacité des services pour répondre aux besoins de la clientèle. En somme, les normes du NACCEG sont bien reliées aux systèmes anglais (et européen) de systèmes de gestion et de qualité, et à la profession anglaise des conseillers d'orientation. Elles représentent une approche distinctive dans laquelle le contrôle, la gestion, l'audit, la remontée de l'information émanant du client, etc. sont des concepts importants. Elles font manifestement partie d'une culture dans laquelle les utilisateurs sont perçus comme des *clients*.

A propos du processus d'orientation, les sous-sections suivantes donnent des exemples de problèmes de qualité qui se posent dans des domaines tels les moyens, les processus et en particulier les résultats, qu'il s'agisse des résultats de l'apprentissage ou des résultats économiques.

5.3 Moyens-processus-résultats

On a proposé comme exemple d'un modèle robuste, bien qu'un peu mécanique, de garantie de la qualité un modèle simple de moyens-processus-résultats (Hawthorn, 1995). Eurocounsel (programme de recherche-action sur le conseil d'orientation et son rôle dans la lutte contre le chômage) contient un instrument similaire de "faits et méthodes" reposant sur trois concepts fondamentaux (Watts, 1998) :

- Accès (clients ciblés, accès physique/social/linguistique), etc.),
- Processus (objectifs, organisation, suivi, temps passé avec les clients, entretiens d'orientation, information, systèmes de garantie de la qualité, etc.),
- Résultats (nombre de personnes ayant trouvé un emploi, suivi la formation ou l'enseignement, rapport coût/avantages, rentabilité, etc.).

La liste paraît relativement simple, bien que certains de ses éléments soient bien plus difficiles à vérifier que d'autres : il est plus facile de compter les clients que de faire une analyse plausible du rapport coût/avantages. Il n'en reste pas moins que ces schémas peu compliqués (qui correspondent pour l'essentiel à un modèle moyens/processus/résultats) sont intéressants dans la mesure où ils représentent des tentatives de simplification du travail sur la qualité de l'orientation. Ces exercices sont le plus souvent très compliqués, rigides et bureaucratiques. Le défi à relever consiste à rendre praticable le travail sur la qualité.

5.4 Les résultats de l'apprentissage

Deux autres initiatives (voir encadré à la section 2.1) valent la peine d'être étudiées ; il s'agit du NOICC (National Career Development Guidelines, Etats-Unis) et du Centre national Vie/Carrière (Plan directeur pour le design en développement vie-travail, Canada). Elles représentent l'évolution qui s'est produite en dix ans en Amérique du Nord, dans la mesure où le Plan directeur canadien s'inspire explicitement des normes d'orientation professionnelle du NOICC qui, à leur tour, remontent à la fin des années 80 (voir www.noicc.gov et www.lifework.ca pour une analyse plus détaillée). Il est intéressant de noter que les affirmations du NOICC (1996, voir encadré ci-dessus) qui concernent par exemple les adultes, comprennent dans les catégories communes (a) "connaissance de soi", (b) "exploration des contextes d'apprentissage et de travail" et "(c) "plan de carrière", des compétences telles que :

- Les compétences permettant de garder une image positive de soi (a),
- Les compétences permettant de se comporter de manière efficace (a),
- Les compétences permettant de travailler et de se former tout au long de la vie (b)
- Les compétences permettant de trouver, d'évaluer et d'interpréter l'information professionnelle (b),
- La compréhension de l'évolution continue des rôles masculins et féminins (c),
- Les compétences nécessaires pour passer d'une carrière à l'autre (c).

Le Plan directeur canadien fonctionne de même à partir des "compétences et indicateurs" et les répartit sur quatre niveaux différents pour chacune des trois catégories : (a) "la gestion personnelle", (b) "l'exploration des contextes d'apprentissage et de travail", (c) "le développement vie-travail". En tout, onze compétences sont citées et explicitées ; s'y ajoutent 4-7 descripteurs de rendement. L'accent est mis sur les aspects de l'orientation qui concernent l'apprentissage : la matrice en 44 items du Plan directeur peut servir de liste récapitulative des résultats en termes d'apprentissage, de qualité et de champ couvert : une carte des activités d'orientation et notamment, des progrès de l'apprentissage par l'orientation. Même à ce niveau de spécificité, les lignes directrices canadiennes ne sont pas aussi détaillées (ni d'ailleurs aussi normatives) que nombre d'autres normes et lignes directrices évoquées plus haut. La différence tient à l'attention portée aux résultats de l'orientation sur le plan de l'apprentissage : les acquis personnels sont plus faciles à décrire en termes vagues. Cet aspect particulier de la qualité de l'orientation remonte loin dans le temps : il est notamment à l'origine de DOTS, une liste d'acquis qui date de 1997 et continue d'être utilisée (Law, 2000) :

Savoir prendre des décisions	(<i>Decision-making skills</i>)
Savoir reconnaître les occasions qui se présentent	(<i>Opportunity awareness</i>)
Savoir passer d'une situation à une autre	(<i>Transition skills</i>)
Bien se connaître.	(<i>Self awareness</i>)

5.5 Les résultats économiques

Les questions concernant la qualité de l'orientation sont souvent liées à d'autres phénomènes (connexes). Depuis quelques années, l'un des principaux liens est l'intérêt croissant porté au rapport entre les objectifs économiques et sociaux de l'orientation : les effets et l'efficacité de l'orientation ont été étudiés, ainsi que les rapports coûts-avantages. Rares sont les évaluations qui ont pris spécifiquement en compte la qualité des résultats économiques de l'orientation elle-même, bien que l'on ait posé des postulats implicites au sujet des effets et de l'efficacité des différentes mesures. L'une des difficultés inhérentes à la mesure des résultats économiques de l'orientation est évidente : il est très difficile de mettre en place des groupes témoins qui ne seraient pas touchés par des interventions spécifiques. En premier lieu, il serait moralement indéfendable de priver certains groupes des services dispensés à tous les autres; en second lieu, il est difficile de démêler l'orientation d'autres formes d'intervention et d'inspiration, notamment l'influence des conseils donnés par les pairs, les médias, le hasard, et d'autres éléments de dispositifs dont il sont partie intégrale.

En principe, l'orientation comporte des avantages pour les individus, les fournisseurs d'éducation et de formation, les employeurs et les pouvoirs publics. Elle peut jouer son rôle en rendant plus efficace l'allocation des ressources humaines et la justice sociale dans l'accès aux possibilités d'instruction et de travail. Tels sont quelques-uns des justificatifs de l'orientation en général. Sur le plan économique, l'orientation peut aider le fonctionnement du marché de travail de trois façons différentes (Killeen et al, 1992) :

- En aidant les individus à prendre des décisions (décisions relatives à l'offre de main d'œuvre, au capital humain et à la recherche d'emploi),
- En réduisant les échecs du marché du travail (abandons de la formation, inadéquations, travailleurs découragés),
- En contribuant aux réformes nationales destinées à améliorer le fonctionnement du marché du travail (éducation ouverte, systèmes d'alternance travail-formation, etc.).

Au plan international, certains projets de recherche sur les aspects économiques de l'orientation ont été mis en oeuvre et ont, pour la plupart, rencontré des difficultés méthodologiques considérables :

- Les effets de l'orientation ont peu de chances d'être visibles avant un certain temps,
- Plus le temps passe, plus des facteurs autres que l'orientation entrent en jeu,
- Les essais contrôlés sont le plus sûr moyen de distinguer les effets de simples conséquences. Mais ces essais sont difficiles à organiser, notamment sur de longues périodes : le contrôle ne peut être exercé indéfiniment, ni l'orientation indéfiniment refusée.
- Si l'orientation a pour objet d'aider les individus à percevoir plus clairement leurs propres objectifs et à les atteindre, il est difficile de trouver des critères normalisés permettant d'évaluer les résultats.

En somme, il s'agit d'un domaine semé d'embûches, comme l'a reconnu l'OCDE (1992). Qui plus est, la valeur économique de l'orientation, surtout dans les approches intégrées (orientation donnée dans un cadre éducatif par exemple), est difficile à distinguer d'autres activités et interventions. D'autre part, il est manifeste que l'orientation fait partie, à maints égards, d'une tentative globale visant à créer et à obtenir des

avantages provenant de la croissance économique, le postulat étant que la croissance économique générera plus d'emplois. Dans ce contexte, l'orientation est considérée comme une mesure rentable pour freiner le chômage, lequel est perçu à son tour comme un gaspillage de ressources économiques et humaines. L'explication économique d'un certain nombre d'activités d'orientation spécifiques est qu'elles pourraient raccourcir les périodes de chômage, rendre le marché du travail plus flexible ou contribuer à la mobilité. Dans cette optique générale, la qualité de l'orientation est liée à son rôle qui consiste à faciliter le fonctionnement du marché du travail, avec des effets économiques supposés, même s'ils sont rarement mesurés et enregistrés dans les faits.

Tandis que la transparence se hausse au premier plan de l'ordre du jour dans la plus grande partie du secteur public, l'orientation dans certains pays de l'UE, notamment le Royaume-Uni et les Pays-Bas (Watts et al, 1993) est mesurée à l'aune économique : quel est le coût de l'orientation et combien rapporte-t-elle ? En allant un peu plus loin dans ce sens, l'orientation elle-même est mise sur le marché, soit par la privatisation, soit au moyen de bons d'orientation, comme cela s'est fait à titre expérimental au Royaume-Uni (Hawthorn & Wisdom, 1992). C'est ainsi que se crée un marché de l'orientation où l'on pourrait, à terme, éliminer les aspects non rentables de l'orientation aux dépens des utilisateurs les plus vulnérables, alors que les actifs occupés pourraient se permettre d'avoir recours à un service de longue durée. Dans d'autres cultures de l'orientation, ces pratiques marchandes ne sont pas encouragées, ni considérées comme une indication de la qualité de l'orientation.

5.6 Garantie de la qualité et indicateurs

On s'intéresse depuis longtemps dans nombre de pays "industrialisés" à la mesure de l'orientation, mais en partant de points de vue différents. Pendant la première moitié des années 90, cet intérêt était lié à la tradition des tests psychométriques, très répandue à l'époque, dans laquelle la mesure était l'essence même de l'orientation. Il est intéressant de noter que cette tradition a été abandonnée dans certains pays, notamment au Danemark, pour des raisons diverses, à la fois techniques (la fiabilité et la pertinence de ces tests étaient mises en doute) et politiques (on estimait que les tests pouvaient aboutir en fin de compte à une ségrégation intempestive et à la violation des droits de l'homme et de l'égalité des chances dans son acception la plus générale) (Plant, 1996).

Depuis quelques années, les évaluations du secteur public ont été nombreuses dans nombre de pays, en particulier sous forme d'exercices de garantie de la qualité. Une étude de la qualité de l'orientation professionnelle au Danemark dresse la liste des indicateurs génériques de qualité (Undervisningsministeriet, 1992) :

- Attention centrée sur le client,
- Accessibilité, transparence et cohérence des services,
- Bonne formation du personnel d'orientation,
- Information professionnelle exacte, précise et complète,
- Référence à d'autres spécialistes de l'orientation,
- Suivi.

Cette courte liste a été développée dans les rapports récents sur l'orientation (RUE, 1998 & 1999) où l'on a ajouté des notions telles que la valeur et la qualité des rapports trans-sectoriels, ainsi qu'une

insistance renouvelée sur la nécessité de disposer d'un "personnel d'orientation bien formé". Dans ces rapports, on rapproche les questions de qualité des considérations éthiques, pour intégrer les Directives danoises en matière d'équité de l'orientation scolaire et professionnelle (RUE, 1995) et en faire la clé de voûte de la bonne qualité de l'orientation. Ici encore, comme dans le cas des directives danoises en matière de qualité, les directives éthiques sont courtes, simples et ne se prêtent guère à la controverse : elles ne sont en fait, pas très opérationnelles pour ce qui est du travail de tous les jours de l'orientation professionnelle. Elles ne sont aucunement imposées et ne comportent aucun indicateur de qualité. Elles contiennent des énoncés et des impératifs de caractère général, en faisant notamment valoir que l'orientation doit être :

- Centrée sur le client,
- Impartiale et indépendante,
- Ouverte,
- Confidentielle,
- Exacte (apportant, par exemple, une information à jour).

Comme dans d'autres pays, on ne sait pas dans quelle mesure ces lignes directrices sont appliquées à l'orientation professionnelle. Aucune évaluation de l'impact des lignes directrices sur la qualité ou l'éthique n'a été réalisée jusqu'à présent. Les exemples danois sont probablement caractéristiques d'un grand nombre de communautés d'orientation décentralisées où il n'existe guère de tradition de directives centralisées et d'imposition des règles. Contrairement aux directives éthiques danoises assez libérales, les lignes directrices suédoises sont bien plus radicales sur le plan sociétal. Pour les conseillers d'orientation professionnelle suédois, "c'est une obligation morale de prendre soin des membres les plus fragiles de la société" et de "contribuer activement aux progrès de la justice et de l'égalité". De ce fait, on associe un rôle professionnel hautement synergique à la qualité de l'orientation (Sveriges Vägledarförening, 1996). Tel est, en principe, le fondement de l'orientation suédoise. Néanmoins, une évaluation complète récemment conduite par le gouvernement suédois met en évidence la nécessité de mettre au point des instruments permettant de mesurer la qualité et les résultats de l'orientation (Utbildningsdepartementet, 2001).

Il est intéressant de noter que, comme dans le cas de la Suède, les conseillers d'orientation allemands ont éprouvé le besoin de formuler leurs propres normes de qualité (Deutscher Verband für Berufsberatung, 2001). Elles comprennent une liste de tâches et d'obligations, d'attitudes, de compétences, un cadre organisationnel et de garantie de la qualité.

Les documents américains traitant de la qualité comprennent, par exemple, les lignes directrices de la NCDA (National Career Development Association) qui sont hautement spécialisées dans des domaines tels que les compétences nécessaires à l'orientation professionnelle, les lignes directrices pour l'utilisation de l'Internet dans l'orientation professionnelle, les lignes directrices pour la préparation et l'évaluation de l'information professionnelle, pour n'en citer que les principaux (voir : www.ncda.org). Certaines lignes directrices (et procédures d'homologation) sont étroitement centrées sur un cadre précis de l'orientation; c'est ainsi que les One-Stop Career Centers aux Etats-Unis (qui existent dans nombre d'autres pays) ont leur propre site Internet comportant des lignes directrices de qualité spécifiques (voir : www.usworkforce.org/onestop).

Le code de déontologie et les normes de l'ACA (American Counseling Association) établissent des liens entre les directives éthiques et les normes pratiques. On trouve souvent des rapprochements de ce

type dans le domaine de l'orientation professionnelle, de même que dans la plupart des professions similaires, notamment la psychologie.

De même l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP) rassemble étroitement les deux séries de lignes directrices (code de déontologie et normes pratiques) (voir : www.orientation.iaev.ca), comme l'on fait les conseillers d'orientation francophones du Québec (voir : www.orientation.qe.ca), pour ne citer que quelques exemples caractéristiques. La plupart des documents mettent l'accent sur l'importance de la notion de libre choix, les droits de l'homme, l'impartialité et l'égalité des droits. Pour ce qui est des qualifications du personnel, l'empathie, la confidentialité, l'engagement en faveur du client, et la nécessité d'un perfectionnement continu font partie des éléments de base. Beaucoup de ces documents sont très détaillés, en particulier dans la culture américaine où ils semblent avoir été rédigés afin d'éviter toute action éventuelle en justice tout en maintenant des normes professionnelles de haut niveau.

5.7 La mobilité : un élément de qualité ?

En Europe, l'un des objectifs du Marché unique européen consiste à accroître la mobilité personnelle. Il se peut que l'orientation professionnelle facilite cette mobilité : l'orientation fait partie du processus de mondialisation. On voit apparaître la carrière sans frontière (Arthur & Rousseau, 1996), à la fois matériellement et métaphoriquement. Cependant, la mobilité est une arme à deux tranchants : elle peut améliorer la qualité de la vie pour les personnes mobiles, mais les processus en faveur de la mobilité risquent de condamner les moins mobiles à rester loin derrière et en piètre état. Les effets négatifs de la mobilité peuvent inclure la ségrégation et la marginalisation (Pickup, 1990). Pour les régions exportatrices de main d'œuvre, la perte d'individus dynamiques risque d'aggraver encore la spirale économique et culturelle descendante.

Dans ce tableau, le rôle de l'orientation professionnelle se dégage avec une clarté aveuglante : le conseil d'orientation professionnelle est porteur de croissance économique, mais il est ironique de constater qu'une grande partie de cette croissance est ce que l'on appelle la "croissance non génératrice d'emplois". Dans ce contexte, l'orientation professionnelle a, entre autres, pour objectif de favoriser la mobilité personnelle, c'est à dire, de faciliter le mouvement de la main d'œuvre (et des étudiants) vers des régions de croissance économique et, ce faisant, de servir de lubrifiant sociétal. Dans l'optique de l'orientation professionnelle, la croissance économique peut être soutenue en plaçant scientifiquement les individus dans la situation professionnelle qui leur convient. Au fil des années, en réaction aux méthodes parfois frustes et mécaniques des tests psychométriques, on a déplacé le client pour le placer au centre de l'orientation professionnelle, en application d'une approche dite "centrée sur le client" : chaque individu a son potentiel de croissance personnelle. Dans cette optique, le conseiller d'orientation a pour mission de l'aider dans sa démarche d'auto-exploration. Pour ce qui est de la croissance économique, l'orientation professionnelle aide chacun à réaliser son potentiel, ce qui établit un lien entre croissance personnelle et croissance économique. Il ressort de ce rapide survol historique, que les questions de qualité évoluent avec le temps, en fonction du discours professionnel du moment et de la situation de la société.

L'application des principes de l'économie de marché aux services d'information et d'orientation professionnelles suppose que l'orientation agit pour faciliter le fonctionnement du marché (par exemple en aidant à équilibrer l'offre et la demande sur le marché du travail), et/ou qu'elle est elle-même un marché (notamment en vendant les services d'orientation professionnelle aux prix du marché). Elle peut correspondre à l'une de ces hypothèses ou aux deux. Le conseiller d'orientation agit comme conseiller en investissement dans le capital humain. Mais l'analyse des rapports coût-avantages accuse du retard dans plusieurs domaines importants, notamment dans l'action en faveur des défavorisés ou les préoccupations environnementales. Ces questions ne sont pas encore au premier rang de l'ordre du jour économique. Il n'en

reste pas moins que l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle a adopté une déclaration sur le code mondial de déontologie qui s'attache aux grandes valeurs humanistes et comprend une reconnaissance des tensions entre la croissance économique et les problèmes environnementaux (AIOSP, 1995). En bref, on voit émerger de nouveaux concepts qui vont mettre en question ou compléter le paradigme qui fait de la croissance économique le paramètre fondamental. On décrit dans la section suivante quelques exemples de ces concepts "différents" de la qualité.

6 AUTRES APPROCHES

6.1 L'approche intellectuelle et l'approche "verte"

D'autres formes de mesure des produits et des services (y compris éventuellement les services d'orientation professionnelle) pourraient servir de correctif à l'angle d'approche purement économique. C'est ainsi que la *comptabilité éthique*, méthode servant à décrire les valeurs, les objectifs et les réalisations, qui est utilisée dans certaines entreprises et certains établissements d'enseignement, pourrait être l'une des méthodes supplémentaires, employées à l'avenir pour décrire les résultats de l'orientation professionnelle. L'étalon est unidimensionnel ; l'orientation et le conseil sont des interventions à plusieurs dimensions et doivent prendre en compte les considérations éthiques (Plant, 1993; 1994). On trouve d'autres aspects des modalités de mesure dans la comptabilité du capital intellectuel ("Knowledge Accounts"; voir par exemple www.efs.dk, la page d'accueil du Ministère danois du commerce et de l'industrie, disponible en anglais). Cette méthode est très proche des méthodes actuellement utilisées en matière de développement des ressources humaines (DRH). On en trouve un exemple dans la société de DRH Carl Bro implantée au Royaume-Uni (voir www.carlbro.co.uk) qui met en parallèle deux formes de capital d'entreprise :

- capital financier
- capital intellectuel,
- ce qui est caractéristique de cette approche,

et divise ce dernier en :

- capital humain
- capital structurel.

Les énoncés de mission des organisations de service à forte intensité de savoir (OSFIS) commencent d'ores et déjà à utiliser pour s'exprimer des termes qui dépassent largement le vocabulaire économique. L'op fait partie de ces OSFIS.

Qui plus est, la *comptabilité nationale des compétences* (*Det Nationale Kompetenceregnskab*; voir www.vismand.dk, aussi disponible en anglais) est aussi une méthode bien connue permettant

d'élaborer des indicateurs comparables de la compétitivité mondiale. L'orientation professionnelle est intimement liée à ce concept dont elle constitue l'un des facteurs essentiels.

Enfin, la *comptabilité verte* (les performances environnementales, "*Gront Regnskab*") est sans doute aussi en train de s'insinuer dans l'ordre du jour de la qualité (Plant, 1999; 2000). Au niveau politique, les idées vertes sont bien implantées dans certains pays, notamment en Allemagne. Dans le cadre de l'Agenda 21, les stratégies et indicateurs nationaux de durabilité sont formulés dans certains pays (voir www.eco-net.dk, aussi disponible en anglais). Au plan international, des organisations telles que l'Institut pour le développement durable œuvrent dans le même sens (voir www.iisd.ca). Il est intéressant de constater que la durabilité est de plus en plus considérée comme un avantage économique important et fait désormais partie de la pensée économique commune. Dow Jones organise actuellement sur Internet un service de mise à jour sur la durabilité (voir www.sustainability-index.com), où il est dit que "... les entreprises qui respectent la durabilité ont des résultats supérieurs et des rapports risques/rendement favorables parce que la durabilité sert de catalyseur à une gestion éclairée et disciplinée et constitue un facteur indispensable de réussite". Le développement et l'orientation professionnels constituent l'un des aspects essentiels de la "gestion éclairée". C'est pourquoi la qualité de l'orientation professionnelle dans son acception la plus générale est un facteur décisif de réussite pour une entreprise moderne fondée sur le savoir et axée sur la durabilité.

En somme, on dispose d'ores et déjà de méthodes de mesure autres que les évaluations économiques frustes de coût/avantages. Elles ont toutes en commun d'adopter des approches bien plus diversifiées, d'être en mutation et de chercher à exprimer des aspects des résultats différents et/ou complémentaires du seul aspect économique.

7 CONCLUSION

On mesure la qualité pour diverses raisons (qui ne sont pas sans rapport les unes avec les autres) (Watt, 1998) :

- Raisons politiques : pour justifier l'existence du service,
- Raisons financières : pour montrer que le service en vaut la peine,
- Pour mesurer l'évolution du client : évaluer la réalisation des objectifs prévus,
- Enregistrer ce qui se passe : assurer le suivi,
- Planification stratégique : développement organisationnel,
- Perfectionnement de la théorie et de la pratique : évaluation de la bonne pratique, étalonnage.

Elles peuvent, les unes comme les autres, s'inscrire dans certaines procédures spécifiques de garantie de la qualité. En tout état de cause, il semble juste de faire remarquer qu'un certain nombre de postulats concernant les avantages et la qualité de l'orientation sont appliqués (réduction des échecs sur le marché du travail et des abandons en cours d'études, etc.) mais que les études qui traitent explicitement des

aspects économiques de l'orientation sont rares. Elles sont plus nombreuses à se consacrer par exemple aux enquêtes sur la satisfaction de la clientèle. Inversement, on voit dans l'orientation professionnelle un investissement dont on attend qu'il soit rentable sur un plan social plus général, notamment pour atténuer l'exclusion et les tensions sociales. L'intérêt actuellement porté à l'orientation professionnelle comme moyen de lutte contre l'exclusion (Watts, 2001) souligne son importance et ses virtualités. Des liens plus forts se nouent donc, tant à l'échelon national que mondial, entre l'élaboration des politiques et l'orientation professionnelle (FCAC, 2001).

En résumé, sans être explicitement étiquetée, l'orientation professionnelle peut servir de lubrifiant sociétal pour atténuer les frictions qui se produisent sur le marché du travail, dans le système d'enseignement et entre les deux. Tels sont les principaux aspects économiques de la qualité de l'orientation. A ces aspects économiques s'ajoutent désormais d'autres conceptions de la qualité, et notamment les méthodes éthiques, celles qui reposent sur le savoir et celles qui sont axées sur la durabilité.

En outre, l'orientation est un outil de développement personnel qui se rapproche notamment du besoin d'apprentissage à vie. La qualité dans ce domaine se mesure en fonction du taux de fréquentation de l'enseignement/formation des chômeurs de longue durée ou des femmes qui retravaillent, du nombre de plans d'action personnels, des dossiers, des taux d'abandon des études, etc. D'autres exposés/lignes directrices/normes (émanant par exemple d'AGC&PLB [Royaume-Uni] et de CACREP [Etats-Unis] : voir encadré) sont plus axés sur la profession de conseiller d'orientation : niveau de professionnalisme, compétences professionnelles (et comment elles sont acquises, mesurées, maintenues, homologuées). Ces dernières font en général l'objet de description très précises destinées à légitimer un professionnalisme de haut niveau, et sont souvent reliées à un code de déontologie dont elles font partie intégrante.

Les ONG (tant nationales qu'internationales), les partenariats et les organes gouvernementaux ont un rôle évident à jouer à tous les niveaux pour établir, négocier, maintenir et appliquer des lignes directrices de qualité pour le conseil, l'information et l'orientation professionnels et pour les conseillers d'orientation. Le point faible est celui de la propriété. Il faut bien plus d'un seul partenaire pour établir les lignes directrices trans-sectorielles qu'exige le domaine morcelé et divers de l'orientation professionnelle et du développement de carrière. Il faut donc une coopération trans-sectorielle. Pour réussir, un organisme national de premier plan qui couvre un champ large doit inclure tous les partenaires intéressés (autorités de l'enseignement et du marché du travail, partenaires sociaux, associations professionnelles des conseillers d'orientation, etc.) et s'engager avec eux dans une démarche de développement mutuel pendant une certaine durée, en laissant toute la place voulue aux débats et aux appartenances locales et régionales. Les exemples venus du Royaume-Uni (NACCEG), du Canada (Centre Vie-Travail et FCAC) et du Danemark (RUE) vont dans ce sens. Dans certains pays, la mise en place de procédures ascendantes de ce genre représenterait une grande percée et aurait pour effet de rehausser la synergie, la cohérence et la qualité de l'orientation. Il se pourrait que le produit fini, c'est à dire les directives de qualité proprement dites, soit moins intéressant et moins dynamiques que la démarche qui a mené à sa mise au point. La notion fondamentale est celle d'un véritable partenariat. Cette approche susciterait la synergie indispensable. Elle tirerait grand profit de l'inspiration et de l'appui d'organisations transnationales telles que la Commission européenne et l'OCDE, agissant conjointement, et du soutien professionnel d'un forum international et trans-sectoriel de l'orientation professionnelle. Toutefois, le leadership international dans ce domaine doit être solidement enraciné au niveau national : les cultures de l'orientation et de la décision varient d'un pays à l'autre et les normes de qualité doivent donc être définies au niveau national ou régional, à l'intérieur d'un cadre national.

RÉFÉRENCES

- AGC&PLB *Occupational Standards* (1996), Advice, Guidance, Counselling and Psychotherapy Lead Body, Welwyn.
- AIOSP (1995), *Code de déontologie*, Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle, Dublin.
- Arthur, M.B. & Rousseau, D.M. (1996), *The Boundaryless Career*, Oxford University Press, New York.
- Bartholomeus, Y. et al. (eds) (1995), *The Quest for Quality - Towards Joint European Quality Norms*, LDC, Leuwaarden.
- Borch, S. (1995), ISO 9000 in vocational guidance, (in) Bartholomeus, Y. et al. (eds), *The Quest for Quality - Towards Joint European Quality Norms*, LDC, Leuwaarden.
- Commission des Communautés européennes (2000), *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Commission des Communautés européennes, Bruxelles.
- dvb (2001), *Qualitätsstandards für Berufliche Beratung*, Deutscher Verband für Berufsberatung, Roxheim.
- FCAC (2001), *Deuxième Symposium international sur les services d'orientation et les politiques publiques*, Fondation canadienne pour l'avancement de carrière, Ottawa.
- Ford, G. (2001), *Guidance for Adults: Harnessing Partnership Potential*, NICEC Briefing, Careers Research and Advisory Centre, Cambridge.
- Fretwell, D.H. & Plant, P (2001), *Career Development Policy Models: Synthesis Paper*,),Deuxième Symposium international sur les services d'orientation et les politiques publiques, Fondation canadienne pour l'avancement de carrière, Ottawa.
- Hawthorn, R (1995), *First Steps: A Quality Standards Framework for Guidance Across All Sectors*, RSA, London.
- Hawthorn, R., & Wisdom, M. (1992), *Adult Guidance Voucher Scheme Pilot: An Evaluation*, National Institute for Careers Education and Counselling, Cambridge.
- Højdal, L. (1995), Quality management in a Danish Technical College, (in) Bartholomeus, Y. et al. (eds), *The Quest for Quality - Towards Joint European Quality Norms*, LDC, Leuwaarden.
- Killeen, J., White, M. & Watts, A.G. (1992), *The Economic Value of Careers Guidance*, Policy Studies Institute, London.
- Law, B. (2000), *New DOTS - Career Learning Theory for the Contemporary World*, NICEC, Cambridge.

- LDC (1995), Assessing course information material, (in) Bartholomeus, Y. et al. (eds), *The Quest for Quality - Towards Joint European Quality Norms*, LDC, Leuwaarden.
- Mooijmann, E. & Stevens, R. (1995), Quality improvement and quality assurance in knowledge intensive service organisations, (in) Bartholomeus, Y. et al. (eds), *The Quest for Quality - Towards Joint European Quality Norms*, LDC, Leuwaarden.
- OCDE (1992), *The Long-Term Unemployed and Measures to Assist Them*, OCDE, Paris.
- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active -- Faciliter les transitions*, OCDE, Paris.
- Pickup, L. (1990), *Mobilité et cohésion sociale dans la Communauté européenne : regard vers l'avenir*. Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, Dublin.
- Plant, P. (1993), Bølger, (in) *Daghøjskolen 1/1993*, Foreningen af Daghøjskoler i Danmark, København..
- Plant, P. (1994), Vejledningens etiske regnskab, (in) *RUE-REVUE*, 4/1994, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, København.
- Plant, P. (1995), Internationalisation: economy and ecology, (in) Bartholomeus, Y. et al. (1995), *The Quest for Quality. Towards Joint European Quality Norms*, LDC, Leeuwarden.
- Plant, P. (1996), *Fodfæste. Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886-1996*. Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, København.
- Plant, P. (1999), Økologisk læring: Fri Ungdomsuddannelse, (in) Myrthu-Nielsen, L. & Bramming, B., *Økologi er på alles læber*. Hovedland, Højbjerg.
- Plant, P. (2000), Career development in Denmark, (in) *Making Waves: Career Development and Public Policy. International Symposium 1999: Papers, Proceedings and Strategies*, Fondation canadienne pour l'avancement de carrière, Ottawa.
- Rivis, V. & Sadler, J.(1991), *The Quest for Quality in Educational Guidance for Adults*, UDACE, Leicester.
- RUE (1995), *Etik i vejledningen. Etiske retningslinier for uddannelses- og erhvervsvejledning*, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning: København.
- RUE (1998), *Oplæg til drøftelse af fremtidens vejledningsindsats*, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, København.
- RUE (1999), *RUEs vejledningspolitik*, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, København.
- RUE (2001), *Retningslinier for deklareret af information om uddannelser*, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, København.
- SCAGES (1992), Statement of principles and definitions, (in) Ball, C., ed. (1992), *Guidance Matters*, RSA, London.
- Spracklen, C. (1995), Quality and careers guidance in the UK, (in) Bartholomeus, Y. et al. (eds), *The Quest for Quality - Towards Joint European Quality Norms* LDC, Leuwaarden.

Sveriges Vägledarförening (1996), Etisk deklaration och etiska normer för studie- och yrkesvägledning, (in) *Vägledaren 1/96*, Sveriges Vägledarförening, Njurunda.

Undervisningsministeriet (1992), *Uddannelses- og erhvervsorientering. Kvalitet i uddannelse og undervisning*, Undervisningsministeriet, København.

Utbildningsdepartementet (2001), *karriärvägledning.se.nu*, SOU 2001:45, Regeringskansliet, Stockholm.

Watt, G. (1998), *Soutenir l'employabilité : Guides de bonne pratique en matière de conseil professionnel et d'orientation*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

Watts, A.G. et al. (1991), *Les profils des conseillers d'orientation professionnelle dans la Communauté européenne*, CEDEFOP, Berlin.

Watts, A.G., Stern, E. & Deen, N. (1993), *Careers Guidance towards the 21st Century: Report of an Anglo-Dutch Consultation within a European Context*, CRAC, Cambridge.

Watts, A.G. (2001), Career guidance and social exclusion: a cautionary tale, *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 29, No. 2.

Peter Plant, Ma.Ed., Ph.D., est professeur associé à l'Université danoise de l'éducation à Copenhague où il assure la formation des conseillers d'orientation professionnelle. Il exerce les fonctions de consultant auprès des équipes européennes de recherche sur le conseil professionnel et l'orientation. Il est Vice-Président de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP).

Contact:

DPU, Danish University of Education

101 Emdrupvej, DK-2400 Copenhagen NV, Denmark.

Tel: + 45 39 69 66 33. Fax: + 45 39 69 66 57. E-mail: pepl@dpu.dk