

ANTOINE LÉON

PSYCHOPÉDAGOGIE

DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Presses Universitaires de France
Nouvelle encyclopédie pédagogique

1957

PSYCHOPÉDAGOGIE
DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

**PSYCHOPÉDAGOGIE
DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE**

par Antoine Léon

Conseiller d'orientation professionnelle au service de recherches
de l'Institut national d'orientation professionnelle
Chargé de conférences à l'École normale nationale d'apprentissage de Paris

Préface de Henri Wallon

Professeur honoraire au Collège de France
Co-directeur de l'Institut national d'orientation professionnelle

PRÉFACE

PAR HENRI WALLON

L'Orientation Professionnelle date en France de bientôt quarante ans. Elle doit à ses initiateurs, en tête desquels il faut placer Piéron, Laugier, Fontègne, d'avoir eu des bases de départ rigoureuses et vraiment expérimentales qui lui ont permis de progresser. Elle a évolué sous l'influence de son propre développement et des effets, des constatations qui en résultaient. Des différenciations et peut-être des oppositions sont apparues dans ce qui était confondu à l'origine ; d'autres formules plus synthétiques pourront encore devenir nécessaires.

Et c'est ainsi que, dans ce petit livre, un technicien de l'orientation professionnelle, s'inspirant du passé de cette institution, des expériences déjà faites, de ses insuffisances, cherche à lui ouvrir des perspectives élargies, à consolider ses fondements, à la rendre plus efficace en la fusionnant davantage avec la vie de l'enfant, de l'apprenti, du travailleur.

Le but de l'orientation professionnelle est de soustraire le choix d'une profession au simple hasard, à la routine, à des discriminations d'origine purement sociale ; c'est de réaliser entre les exigences d'un métier et les possibilités de ceux qui peuvent s'y destiner une appropriation à la fois plus rationnelle, plus équitable, plus profitable aussi à chacun et à tous. Pour déceler cet accord, il était séduisant de trouver des épreuves qui fussent plus ou moins strictement décalquées sur les tâches du métier et révélatrices des aptitudes nécessaires. La découverte de telles épreuves ou de tels tests, leur perfectionnement, leur comparaison, la détermination de leurs qualités indispensables, voilà ce qui a d'abord capté tous les soins des orienteurs. Il semblait admis qu'il y eût obligatoirement correspondance entre les éléments des tâches professionnelles et les éléments des activités humaines, la similitude de leur distribution entraînant l'aptitude au métier.

Sans doute l'expérience a montré qu'il est impossible de trouver un test exactement découpé sur ce double modèle. Il est difficile de limiter un test à un seul élément. Qu'à cela ne tienne : on a calculé statistiquement jusqu'à quel point il était "saturé" par des éléments ou facteurs étrangers. Les résultats de l'analyse factorielle, qui peut en effet déceler des secteurs d'activité ayant des conditions communes et susceptibles en conséquence de se recouvrir partiellement, ont été interprétés comme l'équivalent d'ultimes particules psychiques dont les combinaisons diverses donneraient l'explication de la vie mentale. En vertu de cette hypothèse, il était naturel que l'étude des tests, de leurs concordances et de leurs dissonances, ait constitué l'essentiel des recherches en orientation professionnelle.

Mais en même temps que semblaient ainsi plus strictement définis les éléments de la structure qui était censée identifiable de la personnalité du sujet, celle-ci donnait davantage l'impression d'en être absente. Car rien de son histoire, rien de ses expériences, des influences subies, rien de son évolution ni de ses virtualités encore inactivées ne pouvait être connu par les résultats des tests, dont la signification était regardée comme aussi uniforme et immuable que l'étaient les facteurs dont ils seraient l'image. Or cette rigidité entrainait en conflit avec la pratique adoptée spontanément par les orienteurs qui ressentaient la nécessité de la tempérer par des considérations en rapport avec la diversité des situations individuelles. Le sujet à orienter n'était pas traité comme un composé sans cesse identique à lui-même, mais comme une chose vivante susceptible de se modifier.

C'est à ce point de vue, encore tenu comme une dérogation plus ou moins arbitraire au système, c'est cette pratique encore facultative, c'est ce conflit encore inachevé qu'Antoine Léon a voulu légitimer en substituant à l'orientation "diagnostique" l'orientation "éducative". Comme la chose est fréquente dans l'histoire des sciences, il veut ramener un empirisme à ses principes théoriques.

Même s'ils ne sont pas pris comme les témoins d'aptitudes natives et invariables, même appliqués dans les meilleures conditions, les tests ne sont jamais que le constat, dans un rayon souvent très limité, de ce qui est possible maintenant. Ils ne doivent pas être une interdiction projetée sur les possibilités de l'avenir. Ils doivent éventuellement être tenus pour un point de départ, non comme un point infranchissable. L'orienteur les pratiquera dans la mesure où leur usage lui montrera des obstacles qu'il s'efforcera de faire franchir à l'enfant. C'est pourquoi l'orientation doit être intégrée à l'enseignement.

Entreprise délicate assurément, mais pleine de promesses et dont il n'est pas permis de décréter qu'elle est irréalisable avant d'en avoir tracé le programme. C'est l'objet de ce livre. L'orientation se place entre l'école et l'apprentissage : elle doit participer à l'activité des deux.

Aux écoliers, elle fera connaître par tous les moyens d'information dont elle pourra disposer : causeries, notices, films, visites d'entreprises, travaux manuels, enquêtes personnelles de l'enfant, l'essentiel de quelques métiers types. Antoine Léon envisage même une pénétration plus profonde de l'enseignement par l'orientation. Il fait remarquer très justement que l'intérêt et la compréhension pour certaines disciplines délaissées pourraient être revigorés si l'enfant voyait le prolongement ou la nécessité de ces disciplines dans certaines professions séduisantes. Mais faut-il aller plus loin et, par exemple, admettre une parité de rôle entre l'orienteur et le psychologue scolaire, de telle sorte que l'un pourrait suppléer l'autre quand celui-ci ferait défaut ? Je ne crois pas. Je crois au contraire que la confusion ne serait pas sans inconvénient pour la structure et pour les buts de l'enseignement. Assurément l'école doit acheminer vers la profession, et plutôt de bonne heure que tard. Mais pas seulement vers elle : aussi vers le plein épanouissement de la personne. Et d'ailleurs elle guidera d'autant plus sûrement l'enfant vers l'activité la plus conforme à ses goûts et à ses

possibilités que leurs manifestations auront été laissées plus libres et plus autonomes. En face de l'enfant à l'école, l'orienteur ne restera-t-il pas dominé par les classements qui sont ceux de la profession et de l'apprentissage ? Des distinctions que nous voudrions voir périmées, du moins à l'école, ne s'imposeront-elles pas à lui ? Par exemple la sélection à partir de la sixième, c'est-à-dire à onze ans, des candidats aux carrières intellectuelles ; sinon pourquoi réclamer que l'orienteur soit, lui aussi, consulté sur cette sélection ? Notre but n'est-il pas que tous les enfants jusqu'à 15 ans bénéficient du même enseignement fondamental ?

L'apprentissage au contraire doit être un champ aussi largement ouvert que possible aux investigations de l'orienteur. Responsable des conseils qu'il a donnés, ce dernier doit pouvoir en contrôler les effets, en guider au besoin l'application. Il doit pouvoir s'initier aux difficultés rencontrées par l'apprenti pour l'aider à les surmonter. Il doit pouvoir s'initier à ses motifs de découragement, dont certains sont liés à certains moments de l'apprentissage, pour l'avertir et l'aguerrir. Il doit savoir que souvent ces aléas ne sont pas les mêmes dans la profession et dans l'apprentissage. Il doit le prévoir dans les conseils qu'il donne. Tout cela suppose des connaissances très étendues sur les formes de travail et sur les régimes de vie qui sont liés aux différentes professions. Léon montre leur importance ; mais ne sont-elles pas encore à l'état embryonnaire ? Et n'est-ce pas là un champ de recherche qu'il est urgent de défricher ?

Ce petit livre est celui qui pouvait le mieux donner un nouvel essor à l'orientation professionnelle en lui signalant de nouveaux horizons. Il aura, je n'en doute pas, le succès qu'il mérite.

Henri Wallon
Professeur honoraire au Collège de France
Co-directeur de l'Institut national
d'orientation professionnelle (INOP)

INTRODUCTION

Le titre *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle* surprendra peut-être ceux qui limitent le fait pédagogique à l'assimilation des connaissances scolaires ou qui réduisent l'essentiel de l'activité du conseiller d'orientation professionnelle à l'investigation des aptitudes individuelles de l'enfant en vue de diriger celui-ci vers un métier. Il est vrai que les traits sous lesquels on présente communément la psychopédagogie et l'orientation professionnelle tendent à accréditer l'idée d'un cloisonnement étanche entre les domaines de l'une et de l'autre.

Pourtant, comme le souligne fortement Maurice Debesse, les méthodes pédagogiques débordent largement la didactique traditionnelle et « doivent être envisagées en fonction d'une éducation intégrale de l'enfant et de l'adolescent » (1). En d'autres termes, à côté d'une pédagogie scolaire, il y a place, par exemple, pour une pédagogie familiale ou pour une pédagogie des loisirs.

La préparation même de l'enfant à l'apprentissage du métier et à la vie professionnelle repose sur les influences négatives diverses, concertées ou non, qu'exercent respectivement l'école, la famille et, au-delà et au travers de ces milieux directement formateurs, la structure sociale prise dans son ensemble.

Elle exige donc une nouvelle pédagogie que nous appelons « pédagogie de l'orientation professionnelle » bien que l'expression « orientation professionnelle » évoque trop souvent, d'une manière exclusive, le simple aiguillage de l'enfant en fonction d'une série de métiers connus de l'adulte.

(1) M. Debesse, Les méthodes pédagogiques, chapitre 1, livre IV, *Traité de psychologie appliquée*, PUF, 1955.

À vrai dire, les fins éducatives de l'orientation professionnelle ont été reconnues depuis longtemps par les pionniers de cette institution. Mieux encore, certaines techniques pédagogiques, plus connues sous le nom de moyens d'information, ont été préconisées à l'aube du développement de l'orientation professionnelle en France.

Leur emploi n'a été cependant ni généralisé, ni étayé par des recherches psychopédagogiques précises. Un tel état de fait ne peut que limiter l'efficacité de l'action du conseiller d'orientation professionnelle. Cette action se manifeste sous des formes variées qui ont toutes pour but d'aider l'enfant à mieux s'adapter professionnellement.

Pour être toujours plus consciente de ses objectifs, de ses possibilités et de ses limites, cette action exige d'être éclairée simultanément par des disciplines diverses telles que l'économie politique, la technologie, la physiologie, la psychologie, la pédagogie. C'est à cette nécessité que répond d'ailleurs la formation polyvalente donnée aux futurs conseillers à l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP). Mais la multiplicité des points d'appui de l'orientation professionnelle rend difficile la tâche de définir, d'une manière assez précise, la fonction de conseiller.

Dès ses débuts, et malgré l'affirmation réitérée de son caractère éducatif, l'orientation professionnelle a eu pour principal cadre conceptuel la notion d'aptitude. Le décret du 26 septembre 1922, premier texte officiel relatif à l'orientation professionnelle, définit ainsi l'activité du conseiller : « C'est l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'État à l'enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes morales, physiques, intellectuelles ». Une telle conception a suscité, dans le domaine de la recherche, l'élaboration et le contrôle de tests dont l'objet était

précisément, tout au moins au début, la mesure des aptitudes individuelles.

Si, comme nous le verrons plus loin, le concept d'aptitude a été renouvelé dans son contenu, il n'a pu cependant rendre suffisamment compte de la complexité des problèmes réels de l'orientation professionnelle. Et si, corrélativement, le test a vu progressivement s'élargir son champ d'application, il n'a pu lui-même intervenir que dans une mesure assez faible pour résoudre ces problèmes dans un sens utile à l'enfant.

Pour de nombreux esprits, la psychologie appliquée à l'orientation professionnelle se confond avec la théorie des aptitudes et avec la pratique des tests qui lui est liée. Il en résulte certaines difficultés, tant sur le plan théorique que sur celui des rapports qui s'établissent, dans la pratique, entre les conseillers et les usagers de l'orientation professionnelle.

Il est indéniable que, lorsque le conseiller se trouve aux prises avec des cas difficiles, son activité consiste souvent à réduire les effets de lois économiques et sociales qui le dépassent. Aussi, certains spécialistes, animés du souci de valoriser l'importance des déterminations économiques, en viennent-ils à rejeter, en même temps qu'une certaine conception des aptitudes, toute possibilité d'insertion de la psychologie dans le domaine de l'orientation professionnelle.

Prenant, d'une certaine manière, le contre-pied d'une telle attitude, un public mal informé exige souvent de l'orientation professionnelle ce qu'elle ne peut donner. En effet, l'image simpliste et fort répandue d'une adaptation qui se réduirait à l'ajustement mécanique entre certaines aptitudes et les caractéristiques de certains métiers conduit les usagers à attendre des services d'orientation professionnelle qu'ils résolvent des problèmes dont la solution relève de l'organisation du système éducatif,

voire de l'organisation économique en général. Dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, les désillusions et les réactions négatives qui les accompagnent sont à la mesure des enthousiasmes hâtivement suscités.

La tâche du conseiller, dont l'utilité n'est plus à démontrer, se trouve ainsi singulièrement compliquée. Pour échapper à la situation en porte-à-faux dans laquelle le place l'insuffisance des bases théoriques actuelles, le praticien doit, en marge de son activité professionnelle proprement dite, déployer des efforts particuliers pour informer le public sur la signification et la portée de l'aide fournie par les services d'orientation professionnelle.

Une telle action serait grandement facilitée si un nouveau cadre conceptuel pouvait non seulement rendre compte d'une manière cohérente de l'activité réelle du conseiller mais aussi susciter, dans le cadre de cette activité, la création de moyens de plus en plus efficaces pour préparer l'enfant à la vie professionnelle.

C'est à l'élaboration de ce cadre conceptuel que nous voudrions, par cet ouvrage, apporter une contribution.

Sans vouloir négliger les éléments positifs que la psychotechnique classique, même lorsqu'elle est inspirée par des doctrines contestables, apporte à la pratique du diagnostic psychologique, sans vouloir non plus préjuger des transformations que subira ultérieurement le concept d'aptitude, nous nous proposons d'ordonner, autour d'une conception éducative de l'orientation professionnelle, les interventions qui, nous le pensons, représenteront, dans l'avenir, l'essentiel de l'activité du conseiller.

Dans cette perspective, l'investigation psychologique sera étroitement liée à l'emploi de moyens pédagogiques. Il s'agira de contrôler la manière dont se reflètent dans la conscience de l'enfant, dans sa représentation du monde du travail, dans son activité scolaire ou extra-scolaire, les diverses

influences éducatives concernant sa préparation à l'apprentissage du métier et à la vie professionnelle.

De l'analyse des processus par lesquels ces influences déterminent les options professionnelles de l'enfant devront résulter certaines règles relatives à l'élaboration et à la mise en œuvre de moyens pédagogiques particuliers.

L'application de ces règles requiert à son tour la collaboration étroite du maître, des parents et aussi celle d'un conseiller, spécialiste averti des problèmes technologiques, économiques et sociaux de la vie professionnelle.

Ainsi se trouve spécifiée la double formation de psychologue et d'éducateur que doit remplir le conseiller d'orientation professionnelle.

Nous préciserons, dans les pages qui vont suivre, le contenu de cette fonction en nous efforçant de dissiper les confusions possibles entre les attributions respectives du conseiller, du maître et du psychologue scolaire. Après avoir étudié, dans un court aperçu historique, comment se sont progressivement constitués les éléments d'une conception psychopédagogique de l'orientation professionnelle, nous éclairerons cette conception par l'analyse des conditions réelles dans lesquelles s'effectuent le choix, l'apprentissage et l'exercice du métier. Nous présenterons ensuite les moyens pédagogiques utilisés actuellement en France dans le domaine de l'orientation professionnelle. Nous appuyant enfin sur le contrôle de l'efficacité de ces moyens, nous préciserons certains concepts psychopédagogiques dont devra, semble-t-il, tenir compte toute théorie générale de l'orientation professionnelle.

Les quelques idées exprimées dans cet ouvrage sont pour une large part le fruit d'expériences conduites soit personnellement, soit en collaboration avec des conseillers et des maîtres de l'enseignement du premier degré ou de l'enseignement technique. C'est dire que certaines propositions,

certaines suggestions, les résultats de certaines analyses psychologiques reviennent à tel ou à tel des participants. Nous aurons l'occasion de le préciser par la suite. Mais, outre l'efficacité d'un travail d'équipe conduit durant trois ans dans le meilleur esprit de camaraderie, nous devons à nos collègues du centre de recherches et de la consultation de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) de nous avoir permis de préciser nos propres idées grâce aux critiques amicales qu'ils ont bien voulu nous adresser au cours de fréquentes discussions.

Nous tenons également à remercier Monsieur le Directeur et MM. les Professeurs du centre annexé à l'École normale nationale d'apprentissage, MM. les Directeurs et Instituteurs des écoles primaires du 5^{ème} arrondissement de Paris, pour l'excellent accueil qu'ils nous ont réservé dans leurs établissements et pour les conseils pédagogiques dont ils nous ont fait bénéficier.

Notre reconnaissance va enfin à M. le Professeur Henri Wallon dont l'œuvre psychologique et pédagogique a été un guide constant pour l'élaboration de nos idées.

CHAPITRE I

ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS

DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

EN FRANCE

Le problème de la répartition professionnelle des individus a été posé de tous temps par la division du travail et par l'échange, conditionnés eux-mêmes par le développement des techniques de production. Cette répartition n'a pas toujours nécessité l'intervention de services spécialisés d'orientation professionnelle. Il est vrai que l'appartenance à telle famille ou à telle classe sociale déterminait d'une manière rigide l'avenir professionnel de l'enfant. Pierre Naville en donne de nombreux exemples dans son ouvrage consacré à la théorie de l'orientation professionnelle (1). Cependant, à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, le développement rapide du machinisme a pour effet d'accentuer considérablement la division du travail et de susciter, du même coup, la création d'institutions sociales propres à faciliter la répartition professionnelle.

Tandis que de nombreux secteurs de production naissent et se développent, les formes intellectuelles du travail tendent à se séparer des formes manuelles et la mobilité des travailleurs à travers les différentes branches professionnelles s'accroît. C'est dans de telles conditions qu'apparaît la nécessité de réglementer l'accès à certaines professions et de donner un cadre légal aux examens. Si, comme le note J.-B. Piobetta, « en dehors des diverses procédures fixées par des règlements locaux ou par des mandements d'évêques, on ne trouve en France, jusqu'en 1789, aucune législation sur les examens et les concours » (2), le développement intensif de la production provoque, à partir de cette époque, l'élargissement progressif du système scolaire et la création de nombreux

(1) P. Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, 1945.

(2) J.-B. Piobetta, *Examens et concours*, Nouvelle encyclopédie pédagogique, PUF, 1943

types d'examens qui sont destinés, soit à sanctionner diverses formations, soit à filtrer les candidats à l'entrée de certains établissements scolaires ou professionnels ».

La naissance et le développement des services d'orientation professionnelle s'inscrivent dans la même série de mesures qui visent à régler le brassage des individus dans le réseau complexe des activités scolaires ou professionnelles.

L'application de ces mesures a été facilitée par les méthodes et les instruments d'analyse et d'action mis au point par des physiologistes et des psychologues. Ces derniers y ont ajouté certaines conceptions, plus ou moins explicitement formulées, relatives aux rapports de l'homme avec sa profession.

Pour mieux apprécier la portée des moyens pédagogiques qui constituent l'objet essentiel de cet ouvrage, il nous paraît nécessaire de connaître ces conceptions, d'en approfondir la nature, l'évolution, et de préciser les répercussions qu'elles ont pu avoir sur la pratique.

Il y a près de cinquante ans, au moment où était créé en France le premier service d'orientation professionnelle (1), une opposition plus ou moins explicite commençait à se faire jour entre deux conceptions de l'adaptation et de l'orientation professionnelle.

La première de ces conceptions pourrait être caractérisée de la manière suivante. Afin de faciliter l'adaptation de l'individu à sa profession, il convient tout d'abord de saisir chez ce dernier, à l'aide d'épreuves nouvelles, les tests, certains éléments stables, considérés isolément ou, dans le meilleur des cas, envisagés dans une structure. L'adaptation est alors conçue en termes de convenance réciproque entre ces éléments et

(1) « ... Dès 1909, un groupe de précurseurs s'étaient mis à l'œuvre... et, en 1910... fut créé un service d'information professionnelle au profit des élèves des associations et patronages laïques... dans le 16^e arrondissement de Paris (Mme H. Piéron, *Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle*, n°4, 1930.

les exigences de la profession. On admet bien parfois que ces deux réalités se transforment mais on suppose qu'elles comportent, à l'échelle d'une vie humaine, une marge suffisante de stabilité pour que se trouve justifié le pronostic à base de constat des caractéristiques individuelles. En d'autres termes, si l'on évoque l'évolution possible de la personnalité en fonction de modifications intervenues dans les conditions de vie, il demeure entendu qu'une telle évolution s'inscrira tout naturellement dans la « marge d'erreur » que comporte inévitablement tout pronostic probabiliste.

Il s'agit là, bien sûr, d'une position toute théorique. Dans sa pratique quotidienne, le conseiller se réfère, au moment de proposer une solution, à un ensemble de données complexes difficilement réductibles à un schéma mécaniste. Cependant, cette « position théorique » commande implicitement un certain style de rapports entre l'enfant et l'adulte. Celui-ci s'efforce d'évaluer les caractéristiques individuelles et sociales de l'enfant puis recherche les différentes possibilités de mise en place de ces caractéristiques dans l'échiquier des activités professionnelles. Il rend compte alors à l'enfant du fruit de ses recherches, le confirme dans son choix initial ou bien tente de le persuader que telle voie est plus indiquée que celle qu'il a choisie. Le conseil professionnel s'enrichit parfois de quelques indications relatives aux loisirs ou au travail scolaire de l'enfant. Mais on doit dire que ce dernier ne participe que faiblement à l'élaboration de ses projets professionnels. Il semble d'ailleurs difficile qu'il en soit autrement dans le cadre d'une simple consultation.

C'est précisément cette notion de participation active de l'enfant à la construction de son avenir professionnel qui paraît surtout caractériser la seconde conception en matière d'orientation et d'adaptation professionnelles. Cette conception implique une action éducative continue de la part du maître, du conseiller et des parents dans la préparation de

l'enfant à la vie professionnelle. Elle s'appuie sur le caractère historique, évolutif des conduites individuelles, sur leur plasticité et sur le rôle décisif joué par les milieux formateurs dans leur élaboration.

L'adaptation professionnelle, loin d'être conçue en termes d'ajustement mécanique, résulte des formes toujours nouvelles et toujours plus efficaces de conduites que l'individu met en œuvre pour résoudre les problèmes techniques et sociaux qui se posent tout au long de sa vie de travail.

Après avoir brièvement esquissé ces deux conceptions qu'on pourrait dénommer respectivement la conception *diagnostique* et la conception *éducative* de l'orientation professionnelle, il convient maintenant d'en approfondir à la fois le contenu théorique et les implications pratiques. Il paraît toutefois utile, avant de procéder à un tel examen, de préciser que, depuis les débuts de l'orientation professionnelle en France, ces conceptions ont connu des fortunes diverses et ont souvent coexisté à la même époque ou chez le même spécialiste dans un éclectisme plus ou moins conscient.

La conception diagnostique de l'orientation professionnelle

Au début du siècle, Alfred Binet, dont les *Idées modernes sur les enfants* ont influencé la pensée psychopédagogique française, fixait en ces termes un programme de recherches aux psychologues de l'orientation professionnelle.

Je crois que la connaissance des aptitudes des enfants est le plus beau problème de la pédagogie. Il n'a encore été traité nulle part, du moins à ma connaissance, et nous ne possédons actuellement aucun procédé sûr pour chercher les aptitudes d'un sujet quelconque, enfant ou adulte. Cependant, on s'en préoccupe dans divers milieux, les syndicats patronaux comprennent l'immense intérêt qu'il y aurait à faire connaître à chacun sa valeur et la profession à laquelle sa nature le destine ; des méthodes et des examens qui éclaireraient les vocations, les aptitudes et aussi les inaptitudes rendraient

des services incommensurables à tous. Sitôt que la partie théorique du problème serait résolue, des applications ne tarderaient pas, et toute une organisation intelligente du placement se ferait, je le sais... (1)

En vue de rechercher, pour un individu donné, « la profession à laquelle sa nature le destine », des techniques nouvelles, les tests, ont été mises au point par des psychologues soucieux de faciliter l'adaptation professionnelle de l'individu. La préoccupation essentielle de ces derniers se trouve parfaitement résumée dans ces quelques lignes de Julien Fontègne, l'un des pionniers de l'orientation professionnelle en France : « Le problème se présente comme suit : [1] Connaissance minutieuse du sujet, de l'enfant ; [2] Analyse exacte de l'objet, de la profession ; [3] Adaptation ou non adaptation de l'un de ces éléments à l'autre (2)... »

Une telle conception devait nécessairement conduire le psychologue à valoriser l'importance de l'aiguillage professionnel initial à répondre ainsi au vœu implicitement formulé par Pascal dans une pensée qui inspire nombre de travaux consacrés à l'orientation professionnelle : « La chose la plus importante à toute la vie est le choix d'un métier : le hasard en dispose... » (3)

Elle devait, du même coup, orienter la recherche psychologique vers l'élaboration d'épreuves susceptibles de prospecter le champ le plus large possible de caractéristiques individuelles supposées stables.

- (1) A. Binet, Le bilan de la psychologie en 1910, *L'année psychologique*, 17^e année, 1911, p. X.
- (2) (1). Fontègne, *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, Delachaux et Niestlé, 1921.
- (3) (2) Michelet écrira de son côté : « Dans la gare des professions, il ne s'agit pas de manquer le train ».

La doctrine des aptitudes a, sous sa forme initiale, servi de support théorique à la conception diagnostique de l'orientation professionnelle. Cette doctrine identifie les aptitudes aux résultats obtenus dans les différents tests et ramène en grande partie le diagnostic individuel à la confrontation des points d'un profil psychologique. Les aptitudes sont jugées assez stables, assez imperméables aux influences du milieu, tout au moins à partir de l'âge du conseil d'orientation professionnelle, pour que se trouve justifié le pronostic fondé sur leur mesure. Cette conception mécaniste du pronostic, qui tend à réduire les modalités futures d'adaptation professionnelle aux facteurs premiers que sont les aptitudes, sert de toile de fond à l'élaboration des tests dont les attributs (sensibilité, fidélité, validité) sont conçus à la manière des qualités métrologiques d'une balance ou d'un manomètre.

Un nombre considérable de travaux ont été – et sont encore – consacrés à l'étude des qualités des tests, à la validité en particulier. L'épreuve de validation consiste à vérifier si les aptitudes, mesurées au moyen des tests, se retrouvent dans certaines activités scolaires ou professionnelles. On dit qu'un test est valide lorsque le classement qu'il opère parmi un groupe d'individus recouvre le classement de ces mêmes individus d'après un certain critère de réussite scolaire ou professionnelle.

Les résultats souvent décevants de ces travaux ont contribué à amender sérieusement la doctrine initiale des aptitudes. La prétention de prédire la réussite professionnelle à partir d'aptitudes bien différenciées et mesurées par des tests est en effet apparue de plus en plus illusoire.

Prenons deux exemples parmi les milliers de travaux publiés dans les diverses revues de psychotechnique.

Exemple 1. – Afin d'améliorer le niveau des élèves admis dans leur établissement, le directeur et le personnel enseignant d'un Centre d'apprentissage des métiers du cuir avaient demandé de compléter les épreuves habituelles de l'examen d'entrée par des tests sensoriels et moteurs. À titre d'essai, 10 épreuves, dont l'application durait de 1 heure et demie à 3 heures, ont été choisies spécialement en fonction des exigences supposées du travail du cuir : sensibilité aux épaisseurs, aux rugosités, aux nuances, etc. Ces épreuves, appliquées à des apprentis de première année, se sont révélées moins valides que les épreuves écrites données au concours d'entrée (1).

Exemple 2. – Dans un établissement de formation professionnelle accélérée, une épreuve a été mise au point en vue de pronostiquer la réussite dans l'apprentissage de la soudure. Les psychologues se sont efforcés de reproduire, dans cette épreuve, les principales difficultés que l'analyse directe du travail avait mises en lumière. Ils avaient pris, en particulier, pour critère, la régularité des mouvements, imprimés par la main gauche, à la baguette de métal d'apport. Or, avec ce critère, il a été impossible de formuler un pronostic valable à partir des résultats de l'épreuve. L'auteur du compte rendu de cette expérience est amené à en tirer les enseignements suivants : « Nous en avons conclu que nous avons encore une fois été victimes de cette notion, enracinée en nous, d'aptitude, aptitude à effectuer des mouvements fins, de la main gauche, qui ne représente rien en dehors de la signification de la tâche proposée ». (2)

De telles expériences ont conduit la plupart des psychotechniciens à vider progressivement le concept d'aptitude de son contenu primitif.

Tout en continuant à considérer l'aptitude comme la condition congénitale des performances individuelles, on affirme cependant que « ce qui a une valeur dans le concept d'aptitude, c'est une possibilité de prédiction » (3).

Ainsi, la notion de validité, primitivement solidaire de la doctrine mécaniste des aptitudes, se trouve en quelque sorte hypostasiée. On continue bien à calculer des coefficients de validité pour les différents tests en usage et à en tirer certaines conséquences pour le pronostic individuel, mais l'on est libre d'admettre ou de rejeter le schéma primitif des aptitudes.

(1) G. Adda, Application d'une batterie des tests sensoriels dans un centre d'apprentissage des métiers du cuir, *BINOP*, n°1, 1953, pp. 52-55.

(2) (1) J.-M. Faverge, Analyse et structure du travail, *Bulletin du centre d'études et de recherches psychotechniques*, n°1, 1952, pp. 1-8.

(3) (2) Consulter, à ce sujet, le livre III du *Traité de psychologie appliquée*, consacré à L'utilisation des aptitudes, PUF, 1954.

Il ne sous semble pas que l'abandon de ce schéma par les psychotechniciens ait jusqu'alors fait progresser, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique, la psychologie de l'orientation professionnelle.

Pour certains d'entre eux, le fait psychologique n'est plus l'aptitude, unité fonctionnelle stable et mesurable par un test, mais, suivant les vues de Spearman, la corrélation statistique (1). L'objet de la psychologie devient alors la recherche de liaisons statistiques et l'organisation de ces dernières en structures. La quantification des éléments de la conduite individuelle et des événements qui la suscitent constitue l'essentiel de l'attitude scientifique. Tel est l'esprit qui anime les recherches en matière d'analyse factorielle. Il n'est pas possible de développer ici les fondements théoriques et les implications philosophiques de ce type de recherches (2). Nous devons, par contre, en examiner les répercussions sur la pratique de l'orientation professionnelle.

Les travaux de validité conduits avec ou sans procédure factorielle révèlent le caractère spécifique et temporaire des résultats obtenus, la difficulté de transposer dans une situation donnée les éléments de contrôle obtenus dans une situation voisine de la première. Ainsi, les collationnements de résultats effectués par certains psychologues anglo-saxons montrent que les mêmes tests ont une valeur prédictive différente suivant qu'on utilise pour critère la réussite à l'apprentissage d'un métier ou la réussite dans l'exercice du même métier.

(1) E. Vernon, *La structure des aptitudes humaines*, PUF, 1952. D'après Vernon, « un facteur est une catégorie pour classer des performances mentales ou comportementales ». Le facteur « g » peut être assimilé à l'intelligence générale, le facteur « v » à l'intelligence verbale et e facteur « k » à l'intelligence mécanique.

Ils montrent également qu'il est illusoire de vouloir conseiller, à partir des seuls résultats aux tests, l'apprentissage de tel ou tel métier plutôt que celui de tel autre métier. Ainsi, en utilisant, par exemple, les mêmes tests « spatiaux » on peut prédire, avec des chances égales de succès, la réussite dans un emploi de bureau ou dans le travail de la mécanique.

S'appuyant sur des constatations du même ordre, le docteur Raymond Bonnardel est amené à affirmer dans son ouvrage *L'adaptation de l'homme à son métier* que les procédures de validation statistique constituent une méthode qui n'est ni « généralisante » ni « explicative ». Le même auteur déclare également, par la suite, que « les travaux qu'il poursuit depuis de nombreuses années ne l'inclinent pas à penser qu'une très valable orientation à longue échéance puisse être actuellement réalisée entre différentes familles de métiers requérant une même marge de capacités intellectuelles globales » (1). Avec la même prudence, le psychométricien P.-E. Vernon, après avoir passé en revue plusieurs centaines de travaux consacrés à l'analyse factorielle, souligne en ces termes la faiblesse des résultats acquis : « Les psychologues ayant à donner des conseils d'orientation professionnelle ont raison de faire un usage aussi large que possible des tests de *g*, *v* et *k*. Mais ensuite leur succès dépend surtout, vraisemblablement, de la mesure dans laquelle ils peuvent apprécier l'expérience préalable de chaque candidat dans le domaine considéré et évaluer à la fois sa motivation plus générale ou *x* et

(1) PR. Bonnardel, Regards sur le psychologie appliquée, *Le travail humain*, n°1-2 de 1952.

ses attitudes plus spécifiques à l'égard des métiers envisagés » (1). Ainsi le conseil professionnel s'appuie principalement sur des éléments qui échappent à l'investigation par tests. Ces réserves ne signifient pas que les praticiens ne puissent pas tirer certaines indications utiles de l'emploi de ces instruments. Encore convient-il de bien distinguer la portée et les limites de chacune des diverses épreuves. Ainsi, les résultats obtenus aux épreuves de connaissances ou à certaines épreuves motrices, par exemple, renvoient le psychologue à une réalité contrôlable et permettent d'opérer certains aiguillages précoces rendus nécessaires par l'absence de moyens de réadaptation appropriés.

C'est dans la mesure où les résultats des tests sont les témoins, les indices des mécanismes de formation des capacités humaines (sans s'identifier pour autant à la mesure de ces capacités) qu'ils apportent une certaine aide aux praticiens.

On ne saurait cependant affirmer que l'emploi de tests dans un dispositif de sélection relève du même genre de préoccupations. Il s'agit, dans ce dernier cas, d'améliorer, par une accumulation empirique d'épreuves, le niveau de recrutement des candidats à un établissement donné. Le problème de la signification de ces épreuves importe peu. Comme l'écrivait Alfred Binet il y a plus de quarante ans, pour justifier la supériorité de la batterie de tests sur le test isolé : « Un test ne signifie rien, répétons-le fortement, mais cinq ou six tests signifient quelque chose. Et cela est tellement juste qu'on pourrait presque aller jusqu'à dire : peu importent les tests pourvu qu'ils soient nombreux ». (2)

(1) E. Vernon, *La structure des aptitudes humaines*, PUF, 1952. D'après Vernon, « un facteur est une catégorie pour classer des performances mentales ou comportementales ». Le facteur « g » peut être assimilé à l'intelligence générale, le facteur « v » à l'intelligence verbale et le facteur « k » à l'intelligence mécanique.

(2) A. Binet, Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants des écoles, *L'année psychologique*, 1911, pp. 145-201.

Ces paroles, qu'on aurait tort de considérer comme une simple boutade, inspirent en fait l'attitude pragmatique qui préside trop souvent à l'organisation des concours. Certes, il est indéniable que l'accumulation des épreuves dans un concours de recrutement contribue à élever, sur le plan statistique, le niveau des candidats admis. Mais doit-on réduire les fins de l'orientation professionnelle à un tel objectif ?

De plus, peut-on se contenter d'une pratique qui envisage le pronostic moins comme le fruit de la connaissance des mécanismes psychologiques que comme le « prolongement des régularités empiriques », pour reprendre l'expression du statisticien G. Darmois ? C'est pourtant le constat de ces « régularités empiriques » qui justifie la valorisation des notions de sélection, de classement, d'utilisation immédiate des caractéristiques individuelles aux dépens de la notion de formation.

Mais, dans le même cadre doctrinal, la pratique de l'orientation professionnelle a dû subir une évolution qui rendait nécessaire la prise en considération d'impératifs économiques et de lois psychologiques qui s'imposaient de plus en plus à l'attention du spécialiste.

À l'orientation rigide par métiers ou même par familles de métiers, tend à se substituer de plus en plus, du fait même de l'évolution rapide et du recouvrement des diverses activités professionnelles, la notion d'orientation par niveaux scolaires ou professionnels. Compte tenu de certaines contre-indications médicales et sociales, on se préoccupe moins de savoir si tel enfant peut réussir dans l'ajustage ou dans la chaudronnerie que de savoir s'il peut accéder au niveau du certificat d'aptitude professionnelle, du brevet industriel ou du baccalauréat technique. Le professeur Henri Wallon avait déjà souligné, il y a plus de vingt ans, le caractère illusoire de toute conception mécaniste de l'orientation professionnelle.

« La technique change avec une telle rapidité, écrivait-il, que nous ne voyons vraiment pas comment la technique de notre époque pourrait répondre à la diversité des tempéraments individuels, si la technique de l'époque précédente ou de l'époque suivante devaient y répondre également. Nous assistons actuellement dans nos sociétés à une évolution extrêmement rapide des techniques et des situations. Or la nature ne varie pas toujours avec la même rapidité. Nous nous trouvons dès lors toujours devant cette difficulté que la diversité même constatée des individus n'a pas son équivalent nécessaire dans la société et que, par conséquent, l'orientation professionnelle est très bonne pour éviter de faire fausse route, mais qu'elle n'a pas le pouvoir véritable d'établir une correspondance entre ce que ce sont les individus, ce qu'est la nature de chacun, et la tâche qu'il aura à remplir dans la société » (1)

À ces considérations d'ordre économique et technologique sont venues s'ajouter des considérations d'ordre psychologique qui devaient contribuer à modifier le dosage des éléments entrant en ligne de compte dans la formulation du conseil professionnel. On a pensé qu'il fallait tenir compte des dispositions affectives des adolescents, de leurs tendances, de leur caractère, en bref de toute une sphère de données difficilement saisissables et pouvant entrer en conflit avec les aptitudes.

Les congrès de spécialistes voient s'affronter différentes thèses sur la part respective qu'il convient d'accorder aux aptitudes et aux dispositions affectives en orientation professionnelle, mais ces éléments sont généralement considérés dans la perspective que nous avons qualifiée de « diagnostique » et ne sont pas justiciables d'une pratique pédagogique.

C'est au contraire une pratique de type pédagogique qui répond à la seconde conception de l'orientation professionnelle.

(1) H. Wallon, *Culture générale et orientation professionnelle, Pour l'ère nouvelle*, 1932, n°81, pp. 245-252.

La conception éducative de l'orientation professionnelle

Les discussions relatives à la pratique de l'information professionnelle des adolescents et des familles ont mis récemment en relief certaines divergences de principe entre la doctrine qui vient d'être esquissée et la conception pédagogique qu'il s'agit maintenant d'analyser.

À vrai dire, même si elles n'ont pas toujours été formulées explicitement, ces divergences n'ont jamais cessé d'exister depuis les débuts de l'orientation professionnelle en France. Au premier courant, marqué surtout par la nécessité de révéler les caractéristiques stables des enfants et de confier au spécialiste le soin de déterminer l'avenir professionnel de ces derniers (1), s'est opposé – ou tout au moins juxtaposé – un second courant, tout aussi empirique que le premier et basé sur l'information, sur l'éducation, sur la préparation de l'enfant à la vie professionnelle, sur l'autodétermination de celui-ci en fonction d'influences éducatives concertées. Commentant les premiers résultats de l'organisation de stages pratiques dans les ateliers-écoles de la ville de Paris, M. Lomont caractérise ainsi ce second courant :

... L'expérience ainsi prolongée offre cet avantage que généralement c'est l'enfant lui-même qui s'oriente vers le métier où il a le mieux réussi et qui, de ce fait, lui plaît le mieux... Et cette auto-orientation n'est pas le moindre avantage des ateliers-écoles (2)

- (1) Pour Julien Fontègne, « une collectivité seule doit avoir la prépondérance et nous entendons par là le droit de décider, en dernier ressort pour ainsi dire. C'est le cabinet d'orientation professionnelle qui aura à sa disposition, pour le faire, tous les éléments utiles de l'école, du médecin, des parents, des offices du travail (*L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, 1921).
- (2) *BINOP*, n°3 de 1929. S'il nous fallait étudier l'histoire des doctrines de l'orientation professionnelle avant la création d'un corps de spécialistes, nous pourrions citer tel décret de la Convention dans lequel se reflète une conception éducative de l'orientation professionnelle : « Les instituteurs doivent conduire quelquefois les enfants dans les manufactures et les ateliers où l'on prépare des marchandises d'une consommation commune, afin que cette vue leur donne quelque idée des avantages de l'industrie humaine et éveille en eux des actes utiles (Décret du 27 Brumaire an III, art. 9).

Si les deux courants placent au premier plan l'action de l'adulte sur l'enfant, cette action est envisagée, dans le premier cas, principalement sous la forme de l'examen individuel et, dans le second cas, principalement sous la forme d'une éducation.

Comme nous l'avons déjà souligné, ces deux courants ont inspiré conjointement la pratique de l'orientation professionnelle, tout au moins avant la dernière guerre. On parlait alors de la *préorientation* qui devait précéder l'orientation proprement dite.

Des conseillers essaient de puiser dans les différentes matières scolaires des thèmes relatifs à la vie professionnelle. Ainsi H. Lefeuvre et P. Henry rassemblent dans un petit livre consacré à *La préorientation professionnelle à l'école primaire*, des dictées, des sujets de composition française, des problèmes, des textes de lecture se rapportant aux diverses professions. Dans un ouvrage consacré à *L'orientation professionnelle matière d'enseignement*, G. Boudouresque étudie les possibilités d'insertion des cours d'orientation professionnelle dans le fonctionnement normal des classes terminales du premier degré. Un projet de loi prévoit, en 1936, « l'institution, dans les enseignements primaire, secondaire et supérieur, d'une sorte d'enseignement sur le choix des carrières et leurs débouchés ».

Il convient de noter ici que la mise en œuvre de ces moyens éducatifs est souvent influencée par la première conception de l'orientation professionnelle. Julien Fontègne exprime bien l'importance de cette influence dans les commentaires qu'il donne, en 1937, de la circulaire ministérielle relative à l'institution des classes d'orientation. « Il semble

qu'il y ait eu accord complet sur ce point, chacun admettant que la classe d'orientation, tout en conservant son caractère d'enseignement, devait être révélatrice d'aptitudes » (1). De son côté, G. Boudouresque va même jusqu'à prévoir, dans les cours d'orientation professionnelle qu'il destine à des enfants de 12 ans, l'enseignement, sous une forme imagée, de la conception mécaniste des aptitudes.

Le point de vue éducatif qui anime la seconde conception de l'orientation professionnelle se trouve par contre exprimé sans ambiguïté au VI^e Congrès international de l'enseignement technique où il est affirmé, entre autres vœux, « que la constatation des aptitudes professionnelles ne peut être séparée de l'éducation des aptitudes mêmes... qu'elle doit se fonder sur la connaissance de toute la personnalité du sujet et doit laisser ouvert le plus de possibilités aux ressources et à la capacité d'adaptation des jeunes » (2).

Les divergences doctrinales qui se manifestent plus ou moins nettement à travers les positions nuancées et souvent éclectiques des divers auteurs se trouvent parfois débordées par les controverses que soulève le problème des rapports entre les psychologues et les éducateurs. La question se pose de savoir quelle doit être, de l'expérimentation psychologique ou de l'observation en classe, la technique la plus adaptée à la connaissance de l'élève.

(1) *BINOP*, n°8 de 1937

(2) D. Weinberg, VI^e congrès international de l'enseignement technique, *BINOP*, n°1, 1937.

Les psychologues justifient la supériorité de leurs techniques en invoquant le caractère artificiel des examens de type classique et en regrettant le divorce plus ou moins profond existant entre l'école et la vie. « Le succès scolaire, écrit l'un d'entre eux, n'est pas symptomatique pour le succès dans la vie pratique, donc, pour s'orienter sur les qualités qui assurent la réussite professionnelle de l'individu, il faut faire subir un examen spécial basé sur la psychologie expérimentale » (1).

Notons cependant que le conseiller ne se passe jamais, dans son activité professionnelle, de la source précieuse de renseignements que constitue l'observation en milieu scolaire.

Ces quelques points d'histoire ont été rappelés afin de montrer que la conception éducative de l'orientation professionnelle ne s'est jamais présentée sous une forme aussi homogène, aussi structurée que la première conception. Elle semblait pourtant occuper une place importante, sinon prépondérante, à la veille de la dernière guerre, si l'on juge d'après le nombre relativement faible de centres d'orientation qui pratiquaient alors l'examen par tests. En effet, sur 69 services départementaux qui fonctionnaient en 1936-1937, 14 seulement faisaient usage de tests (2).

Après la Libération, les formes éducatives de l'orientation professionnelle, l'information des adolescents en particulier, perdent un terrain considérable au profit des examens par tests. Elles sont pratiquement abandonnées par la plupart des centres d'orientation. Mieux, certains textes officiels omettent de les mentionner. Par contre, les méthodes psychotechniques connaissent un essor considérable qui est marqué par la multiplication des instruments de détection ou de contrôle

(1) F. Baumgarten, Succès scolaire et réussite dans la vie, *BINOP*, n° 3-4 de 1937

(2) *BINOP*, n°3-4 de 1939

et par le développement de travaux ayant pour objet moins l'étude des processus de formation que l'élaboration statistique des résultats terminaux de ces processus.

Le courant instrumentaliste, très vivace dans les pays anglo-saxons, tend à s'imposer en France, sacrifiant de plus en plus à l'étude de l'instrument celle de l'objet propre de l'orientation professionnelle, à savoir les rapports vivants de l'individu et de son milieu dans le cadre de l'élaboration du choix professionnel et de l'apprentissage du métier.

Ce courant trouve un terrain favorable du fait, non seulement de l'insuffisance des bases théoriques existantes, mais aussi des obstacles d'ordre économique, souvent insurmontables, qui rendent difficile la tâche du conseiller. Est-il exagéré de penser que le confinement dans l'étude de l'instrument ou de la technique « en soi » représente une façon d'éluder ces difficultés théoriques et pratiques dont la complexité avait été maintes fois soulignée par les pionniers de l'orientation professionnelle en France ?

L'évolution du courant instrumentaliste s'est exprimée à travers le nombre sans cesse croissant de travaux consacrés aux tests : modes d'application, étalonnages, calculs de fidélité et de validité, etc. Les tests d'aptitudes, d'efficiences, d'une part, et les tests de personnalité, d'autre part, ont été à tour de rôle mis au premier plan de l'actualité psychotechnique. Aujourd'hui, se dessine la tendance à enfermer dans le même cadre méthodologique non seulement les tests, mais aussi ce qui, autrefois, relevait de la méthode clinique, à savoir l'entretien et l'observation de l'individu au cours d'une tâche.

Il est incontestable qu'en offrant à la conception diagnostique un support méthodologique et technique, le courant instrumentaliste devait, du même coup, contribuer à estomper la conception éducative de l'orientation professionnelle. Aussi la critique des fondements théoriques de ce courant est-elle apparue comme l'une des conditions nécessaires à

tout nouvel essor des moyens éducatifs de l'orientation professionnelle. En fait, c'est à partir d'un tel effort critique qu'ont pu être conduits, depuis quelques années, un certain nombre de travaux consacrés à l'information professionnelle des enfants et des familles.

Ces travaux, principalement ceux entrepris par les conseillers de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) auprès des adolescents des classes de fin d'études primaires et des centres d'apprentissage, ont déjà permis d'enregistrer un certain nombre de résultats que nous exposerons plus loin. Aux dernières Journées nationales d'études d'orientation professionnelle, tenues en octobre 1954, le professeur Henri Piéron a souligné, à ce propos, « les efforts extrêmement intéressants » déployés (1) en vue d'informer les adolescents et les familles. À ces mêmes journées d'études, le vœu a été émis que « l'action d'information et de documentation des enfants, des parents et des éducateurs entre dans les attributions normales des conseillers d'orientation professionnelle et constitue partie intégrante de l'orientation des enfants et des adolescents ». Il a de plus été envisagé « la création d'une commission permanente d'étude des problèmes théoriques et techniques de l'information » chargée d'établir un plan d'expérimentation et d'échanges de résultats (2).

(1) BINOP, n° spécial, septembre 1955

(2) Dans un document relatif aux « bases psychologiques de l'organisation de l'enseignement », la Société française de psychologie a formulé récemment, entre autres propositions, un vœu qui rejoint les desiderata des conseillers d'orientation professionnelle : « Préparation de l'enfant à des options immédiates ou ultérieures réfléchies, par l'institution d'un cycle d'orientation après l'âge de 11 ans. Durant ce cycle, les élèves pourraient, sans jamais se trouver définitivement engagés pour l'avenir, préciser leur choix scolaire ou professionnel sur la base d'activités variées (intellectuelles, artistiques, techniques) qui seraient elles-mêmes éclairées par une information relative aux conditions de réalisation des projets de l'enfant... », *Psychologie française*, n°1, 1956.

Parvenus au terme de ce rapide aperçu historique (1), nous devons maintenant étudier d'une manière plus approfondie le contenu de la tendance éducative en orientation professionnelle. Mais il nous faut, tout d'abord, établir le bien-fondé de cette tendance en analysant les conditions réelles dans lesquelles s'effectuent le choix, l'apprentissage et l'exercice du métier.

- (1) Pour avoir plus de détails sur cet historique, le lecteur pourra se reporter à un article que nous avons consacré à *La place de l'information dans l'orientation professionnelle en France*, Bulletin de psychologie, n°4, 1955.

CHAPITRE II
DU CHOIX PROFESSIONNEL
À L'EXERCICE DU MÉTIER

L'utilisation de moyens pédagogiques en orientation professionnelle tire sa justification des conditions concrètes dans lesquelles s'opèrent, pour un individu donné, le choix, l'apprentissage et l'exercice du métier.

L'analyse de ces conditions doit permettre de préciser la nature de ces moyens, d'en apprécier la portée et les limites, puis d'en déterminer les domaines d'application.

L'élève de l'école primaire

Les adolescents qui se présentent à une consultation d'orientation professionnelle formulent généralement, avant même d'entrer en contact avec le spécialiste, un choix dont nous préciserons plus loin les conditions. Le conseiller est amené le plus souvent à confirmer ce choix et, après un examen attentif du dossier (1), à proposer une mode de formation approprié. S'il intervient pour le modifier, c'est généralement en fonction soit de contre-indications sociales et médicales, soit d'une insuffisance ou d'une supériorité marquées dans les connaissances scolaires ou dans les résultats aux tests (2).

À ce propos, il semble utile de souligner le caractère erroné et dangereux de l'opinion qui consiste à attribuer à l'examen par tests la possibilité d'une orientation par métiers ou par familles de métiers. Outre les objections de principe et les faits d'observation courante qu'il est possible d'opposer à une telle opinion, il convient de rappeler les résultats

(1) Le dossier individuel d'orientation professionnelle groupe différentes pièces relatives à la connaissance de l'enfant : fiche scolaire établie par l'instituteur, fiche médicale, résultats obtenus aux tests, fiche d'entretien avec la famille, etc.

(2) «... Nous pensons, écrit R. Pasquasy, que le problème de l'orientation professionnelle peut se caractériser ainsi : connaître les intérêts vocationnels du sujet et, ensuite, voir s'il n'y a pas de contre-indication qui le rende inapte à l'activité qui répond à ses tendances... », *Bulletin du centre libre d'orientation professionnelle de Bruxelles*, n°1, 1954

plutôt décevants des essais de contrôle déjà signalés dans le chapitre précédent. Les tests, utilisés dans le cadre d'un examen empirique, servent tout au plus à éviter, dans certains cas, une orientation hâtive vers les métiers présentant des exigences particulières.

Une déficience marquée dans telle épreuve d'habileté manuelle ou d'efficacité intellectuelle peut soulever un problème dont l'éclaircissement a des répercussions sur l'orientation professionnelle de l'individu. Encore convient-il de ne pas poser simplement ce problème en termes de présence ou d'absence de caractéristiques immuables, mais de considérer les résultats d'épreuves comme les témoins de l'activité incessante au cours de laquelle se forment les capacités et s'élabore la personnalité de l'individu.

Pour revenir aux conditions du choix professionnel de l'enfant, précisons tout d'abord que ce choix n'est pas le fait du hasard. De toute évidence, il est déterminé, dans sa direction générale, par l'origine sociale de l'individu. Certaines enquêtes récentes ont apporté des faits nouveaux sur la manière dont l'avenir scolaire – et par conséquent professionnel – de l'enfant est commandé par le statut économique de la famille.

Ainsi, après avoir affirmé que le principal aiguillage qui engage l'avenir scolaire des enfants s'effectue à 11 ou 12 ans, A. Girard note que les élèves des classes de fin d'études primaires sont issus des milieux les plus modestes. Il précise que les enfants appartenant à des milieux sociaux différents n'ont pas les mêmes chances d'entrer dans l'enseignement du second degré : une chance sur dix chez les ouvriers agricoles, huit à neuf chances sur dix dans les milieux les plus favorisés (1).

(1) A. Girard, *L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine*, Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire, *Population*, n°4 de 1953 et n°4 de 1954.

Au sein même de l'enseignement technique, la répartition des élèves dans les établissements de niveaux différents (centres d'apprentissage, collèges techniques, écoles nationales professionnelles) recouvre la répartition obtenue en considérant le statut professionnel des parents : les enfants de salariés et de cadres inférieurs de l'industrie et du commerce représentent 59% et 39% des élèves admis respectivement dans les centres d'apprentissage et dans les écoles nationales professionnelles ; ces pourcentages passent à 4% et 18% lorsqu'on considère les enfants des cadres supérieurs ou ceux des patrons de l'industrie et du commerce (1).

L'exposé de ces quelques chiffres ne doit pas nous faire perdre de vue que les conditions d'existence de l'enfant ne déterminent pas son avenir scolaire ou professionnel par le seul jeu des possibilités matérielles de la famille (2). Celle-ci intervient aussi par son attitude à l'égard de l'école et de la culture générale, par l'ensemble de ses aspirations, par les perspectives qu'elle ouvre ou qu'elle refuse à l'enfant.

La famille, écrit H. Wallon, est le groupe dont l'action est la plus multiple. Elle commence par envelopper l'individu de toutes parts. C'est un investissement complet qui précède toute espèce de choix, et dont les effets, ayant été subis avant toute possibilité de réflexion et d'intention, risquent d'échapper plus ou moins à une prise de conscience ultérieure et peuvent être pris pour des traits de nature imputables à la constitution même de l'individu (3).

Considérons par exemple le problème de la continuation des études. A. Girard relève qu'à ressources égales, la prolongation des études après 14

(1) D. Lacombe et R. Cauet, Réalités de l'enseignement technique, n°1 de 1954 de la revue *L'enseignement technique*.

(2) Le lien qui unit les conditions matérielles de la vie familiale à l'avenir professionnel de l'enfant n'est pas simple, direct, unilatéral. Il est nécessaire d'intercaler de nombreux chaînons intermédiaires entre les deux termes de ce rapport. L'un de ces chaînons, constitué par l'influence du statut économique des parents sur le développement physique de l'enfant, a été particulièrement mis en relief par V. Ledoux dans son intéressante Étude anthropométrique, psychométrique et sociale d'un groupe d'adolescents parisiens, *BINOP*, n° spécial de 1954.

(3) H. Wallon, Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant, *Cahiers internationaux de sociologie*, 1954, pp. 2-13.

ans est plus fréquente dans les familles où l'on exerce des professions non manuelles que dans les familles ouvrières. Il est intéressant de signaler, dans le même ordre d'idées, que les trois quarts des candidats aux centres d'apprentissage public déclarent, à l'occasion d'une enquête conduite en 1950, n'avoir jamais envisagé d'autre éventualité que l'apprentissage d'un métier manuel dans un centre. Quarante pour cent seulement des mêmes candidats pensent suivre des cours de perfectionnement à la sortie du centre d'apprentissage. Il arrive souvent que l'influence de la famille, bien qu'apparemment inopérante – la plupart des enfants affirment qu'ils sont libres de choisir leur métier – interfère avec certaines conditions scolaires dans le cadre de déterminations sociales plus générales.

Ainsi, d'après Lloyd Warner (1), le milieu scolaire exerce une action plus ou moins stimulante suivant la classe sociale à laquelle appartient l'enfant. L'auteur note que dans une communauté du Middle-West, les enfants issus de classes sociales élevées sont jugés plus favorablement par l'ensemble des élèves que les enfants issus de classes inférieures. Aussi, l'appartenance à une classe sociale influence-t-elle le comportement de l'individu et joue-t-elle un « rôle décisif sur le façonnement de la personnalité et la carrière finalement suivie ». Il resterait certes à spécifier les formes précises que revêtent en France les interactions famille-école, mais on pourrait rapprocher des observations de Lloyd Warner celles que note P. Voirin (2) dans une étude consacrée aux répercussions de la vie dans les taudis sur la formation de l'enfant. Dans une école située au

(1) Lloyd Warner, Réussite scolaire et classes sociales aux Etats-Unis, *Enfance*, n°5 de 1950.

(2) P. Voirin, Le problème du taudis, *Rééducation*, n°55-56 de 1954.

voisinage d'un pâté de taudis, une discrimination s'opère parmi les enfants d'après le lieu de leur domicile ; ceux qui demeurent dans les quartiers les moins misérables fuient cette école pour se faire inscrire dans un établissement plus éloigné mais mieux fréquenté. L'auteur explique, par ailleurs, l'irrégularité de la fréquentation scolaire des enfants des taudis en invoquant le fait que « rien n'est plus étranger aux habitants des taudis que l'idée de plus tard ».

À côté de ces observations fort significatives mais d'un caractère un peu particulier, il conviendrait de noter des liaisons plus fines, plus discrètes, mais d'une portée plus générale, entre le comportement scolaire de l'enfant et les conditions de vie familiale. Ainsi, dans une étude intéressante consacrée à l'assimilation des matières scolaires par l'enfant, J. Lévine observe qu'entre l'audition d'une leçon et sa répétition par l'enfant, s'interpose une activité d'identification des réalités exposées par le maître. Dans cette activité, l'enfant s'appuie principalement sur sa propre expérience sociale, reprenant à son compte les manières dont son entourage immédiat se pose des questions sur les choses et sur les gens (1).

Ces quelques considérations nous éloignent apparemment de notre problème qui est celui du choix du métier. Mais puisque le choix professionnel est déterminé, dans une large mesure, par la réussite scolaire de l'enfant, il nous fallait faire état des facteurs sociaux de cette réussite.

(1) J. Lévine, Les aspects élémentaires de l'assimilation d'un enseignement verbal, *Enfance*, n°2 de 1955.

Nous venons de voir que, pour le plus grand nombre d'enfants, le choix professionnel est commandé, dans ses grandes lignes, par les conditions de la vie familiale. Nous préciserons plus loin les formes sous lesquelles la famille intervient pour orienter les goûts professionnels de l'enfant dans une voie plus ou moins différenciée.

Au-delà de l'influence directe de la famille, il convient de tenir compte du rôle joué par certains aspects de l'ambiance culturelle dans laquelle évolue l'enfant. Les livres, les journaux, les films qui sollicitent sans cesse son attention proposent à son imagination certains types de héros, certains modèles de réussite. Ils tendent à valoriser certaines formes d'activité aux dépens d'autres paraissant moins séduisantes. Analysant le contenu des revues les plus fréquemment lues par les jeunes filles d'un centre d'apprentissage, M. Pétin montre « qu'il se dégage de ces lectures quelques idées qui contribuent à renforcer ou à créer des préjugés d'autant plus tenaces et dangereux qu'ils ne sont jamais explicités : mépris du travail manuel, inutilité d'un métier pour la femme... » (1).

Ces diverses influences étant prises en considération, il serait inexact de penser que l'enfant se détermine par une démarche purement fantaisiste, lorsqu'il manifeste, au cours d'une consultation d'orientation professionnelle, le désir d'apprendre tel métier qu'il a « librement choisi ».

(1) M. Pétin, Quelques observations sur les lectures des élèves d'un centre d'apprentissage féminin, *BINOP*, n°1 de 1955.

(2) A. Léon, Le choix professionnel des candidats aux centres d'apprentissage, *BINOP*, n° spécial de 1952.

À ce propos, nous nous sommes demandé, il y a quelques années (2), dans quelle mesure les candidats aux centres d'apprentissage étaient informés sur le métier qu'ils avaient choisi. Des questions, portant sur la matière d'œuvre, l'outillage, les opérations techniques et les objets fabriqués, relatives à 5 métiers (mécanique, menuiserie, métiers du cuir, chaudronnerie, électricité) ont été posées à 400 candidats à l'apprentissage de ces métiers. Il s'est trouvé que les candidats à l'apprentissage d'un métier donné connaissaient mieux ce métier que les candidats à l'apprentissage d'un autre métier. Ces élèves n'avaient pourtant pas, précisons-le, pénétré une seule fois dans l'atelier de leur choix. Où avaient-ils donc puisé les connaissances qui ont contribué à spécifier ce choix ? Au cours d'un entretien dont l'objet débordait la question de l'origine des informations purement techniques, il est apparu que si le milieu familial jouait un rôle prépondérant dans la formation sociale de l'enfant, le milieu scolaire occupait, par contre, la première place en matière d'acquisitions techniques.

Il serait erroné d'affirmer, à partir de ces observations, que l'accumulation des connaissances techniques détermine mécaniquement le choix professionnel de l'enfant. En réalité, les connaissances techniques et l'élaboration du choix se conditionnent réciproquement suivant un processus dynamique que nous analyserons plus loin et qui s'inscrit lui-même dans un milieu plus ou moins riche en stimulations et en occasions d'expériences personnelles.

L'apprenti à l'école professionnelle

Admis au centre d'apprentissage, les adolescents n'échappent pas à certaines influences propres au mode de recrutement et au fonctionnement de cet établissement. Tout d'abord, certains choix

professionnels se trouvent remis en cause du fait de l'existence d'une sélection plus ou moins sévère suivant les métiers enseignés. Certains métiers, la radio, l'électricité, la mécanique, attirent généralement un nombre beaucoup plus considérable de candidats que les métiers du bâtiment ou du cuir. Aussi, de nombreux élèves sont-ils obligés de réviser leur choix initial, soit qu'ils aient été dissuadés par les services d'orientation professionnelle d'affronter un concours d'admission estimé trop difficile, soit qu'ils n'aient pas obtenu suffisamment de points au concours d'entrée pour accéder à la section de leur choix dans un centre d'apprentissage polyvalent. Dans un cas comme dans l'autre, les adolescents se trouvent dans l'obligation d'opter pour un métier souvent considéré comme moins « prestigieux » que celui primitivement choisi. Fort heureusement, ce changement d'orientation s'opère sans difficulté pour la majeure partie des intéressés.

Mais certains élèves ne s'adaptent pas au métier qui leur est en quelque sorte imposé. Le prestige attribué au métier désiré, la perspective d'avoir un emploi rétribué dans ce métier, les préventions familiales, sont parfois tels que l'enfant préfère doubler sa première année d'apprentissage afin de pouvoir être affecté dans l'atelier choisi. Il arrive que des chefs d'établissement essaient d'atténuer la rigueur d'une sélection par métiers en organisant des stages d'orientation au sein même du centre d'apprentissage. Les apprentis de première année reçoivent, pendant quelques jours ou quelques semaines, une initiation technique et pratique dans chaque atelier du centre. À l'issue de ces stages, ils sont définitivement affectés dans un atelier qui, dans la mesure du possible, répond à leur choix. L'organisation de ces stages d'orientation n'a pas la faveur de tous les éducateurs. En plus des motifs d'ordre pédagogique – retard apporté dans la progression des exercices pratiques –, ils invoquent contre les stages les multiples facteurs qui peuvent contribuer à fausser le

jugement de l'adolescent et à entraîner de sa part la formulation de choix ou de rejets un peu trop hâtifs. Il est vrai que trop souvent les jeunes apprentis se déterminent seulement d'après certaines caractéristiques particulières de l'établissement de formation professionnelle (état des locaux, équipement des ateliers, nature des travaux réalisés dans la progression, qualité des premiers contacts établis avec le professeur technique, etc.), et non en fonction d'une vue claire des aspects techniques et sociaux de l'exercice du métier.

Si l'utilité des stages d'orientation est parfois contestée lorsqu'ils sont organisés au début de l'apprentissage, elle l'est beaucoup moins lorsqu'il s'agit, au terme d'une initiation assez poussée dans un métier de base, de procéder à une orientation plus fine vers l'un des métiers qui appartiennent à une même famille professionnelle. Ainsi, dans la plupart des centres d'apprentissage, les apprentis mécaniciens passent leur première année dans l'atelier d'ajustage. En seconde année, ils effectuent des stages d'initiation dans les ateliers de fraisage et de tournage puis choisissent l'un des trois métiers de la mécanique : ajustage, fraisage, tournage. Ces stages ne vont pas sans entraîner des modifications sensibles dans les goûts professionnels des apprentis. À côté d'une influence directe, se traduisant par le choix ou le rejet d'un métier donné à la suite d'une période d'initiation à ce métier, il convient de noter certaines influences indirectes se manifestant par la généralisation, de la part de l'adolescent, de réactions d'échec dans le travail sur machines.

Participant, depuis quelques années, à la répartition des apprentis mécaniciens d'un centre d'apprentissage public, nous avons pu relever dans de nombreux cas cette situation généralisatrice. Tel apprenti qui désirait être ajusteur en fin de première année, opte pour le métier de tourneur à la suite du stage de tournage effectué en deuxième année. Le passage à l'atelier de fraisage, qui se solde par un échec, le conduit alors à

renoncer à la fois au fraisage et au tournage et à préférer le travail « à la main » (ajustage) au travail sur machines. Tel autre apprenti, indécis en fin de première année, opte pour l'ajustage à la suite du stage de tournage. La crainte que lui inspire le maniement du tour est étendue à toutes les machines, y compris la fraiseuse (1).

L'établissement d'enseignement professionnel ne joue pas seulement, comme nous l'avons souligné plus haut, un rôle sélectif, restrictif, dans la modification des goûts professionnels. Il contribue aussi à former ces goûts, à créer de nouvelles motivations chez l'adolescent.

Derrière la plus ou moins grande stabilité des choix professionnels exprimés se dessine une évolution assez nette des intérêts de la première à la troisième année d'apprentissage.

À la faveur d'une enquête consacrée à la représentation du métier chez l'apprenti, nous avons posé aux 250 élèves d'un établissement parisien la question suivante : « Pensez-vous exercer, à la sortie du centre, le métier que vous apprenez actuellement ? » La proportion des réponses positives à cette question croît régulièrement de la première à la troisième année : 73% en première, 88% en seconde, 99% en troisième. Cette évolution est particulièrement sensible dans les sections de menuiserie et de forge-serrurerie qui groupent un fort pourcentage d'apprentis n'ayant pu être admis, faute de place, dans les sections de mécanique ou d'électricité.

Forge-serrurerie : 55% en première, 86% en seconde, 100% en troisième

Menuiserie : 58% en première, 90% en seconde, 100% en troisième

(1) A. Léon, Variations des choix professionnels en rapport avec l'expérience pratique des adolescents d'un centre d'apprentissage, *BINOP*, n°5 de 1953.

Motivations	Sections		
	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année
	%	%	%
Motivations d'ordre technique	22	63	74
Salaire	29	23	52
Débouchés	19	36	89
Conditions physiques du métier	3	5	4
Conditions sociales du métier	10	0	7
Qualités morales exigées par le métier	13	9	0
Qualités intellectuelles exigées par le métier	1	0	0
Hygiène, santé	16	5	8
Possibilité de se perfectionner, d'être promu	16	9	8
Utilisation domestique du métier	6	0	0
Métier identique à celui du père	13	0	7
Travail actif, mouvementé	6	9	7
Travail varié	16	9	22
Possibilité de voyager	19	14	4
Travail sédentaire	3	0	0

La concordance de plus en plus étroite qui s'affirme entre le métier appris et le métier souhaité ne tient pas seulement à une sorte de résignation passive ou à la prise de conscience progressive, chez l'adolescent, de l'impossibilité de changer de métier. Elle tient surtout à la création d'intérêts nouveaux au cours même de l'apprentissage du métier. Nous avons pu saisir certains aspects de cette évolution en analysant et en comparant les copies rédigées par les apprentis d'un centre sur le thème des « raisons du choix d'un métier ». Le dépouillement de ces rédactions a consisté à rechercher le pourcentage d'apprentis exprimant, dans chacune des trois promotions, les différentes motivations professionnelles qui figurent dans le tableau ci-dessus (1).

(1) A. Léon, Conditions pédagogiques et sociales de quelques motivations professionnelles, *BINOP*, n°5 de 1954.

L'examen du tableau révèle que les motivations des élèves de première année sont plus dispersées que celles des apprentis de deuxième et de troisième années. De la première à la troisième année, les motivations ont, en effet, tendance à se polariser autour de deux thèmes principaux : intérêts d'ordre technique, intérêts d'ordre économique (salaire, débouchés). En ce qui concerne le premier thème, l'évolution est surtout sensible de la première à la deuxième année (22% à 63%). Cet accroissement quantitatif se double d'une variation qualitative importante. Si, en première année, l'intérêt technique se manifeste sous une forme globale, indifférenciée (le métier me plaît, m'intéresse), il s'exprime, en deuxième année, par des formules beaucoup plus précises, tenant à la matière d'oeuvre ou à certaines opérations du métier appris. Il convient de noter, par ailleurs, l'accroissement net, de la première à la troisième année, du nombre d'élèves qui espèrent améliorer leur qualification professionnelle à la sortie du centre (25% en première, 39% en seconde, 56% en troisième).

L'évolution des motivations professionnelles de l'adolescent est conditionnée par l'élaboration d'une représentation toujours plus riche, toujours plus objective, des conditions d'exercice du métier appris. Si l'enseignement théorique et pratique donné dans les centres d'apprentissage joue un rôle déterminant dans cette élaboration, on ne saurait cependant sous-estimer l'influence du milieu extra-scolaire. À proprement parler, l'élaboration de la représentation du métier résulte d'une série de conflits et d'ajustements qui s'opèrent entre les enseignements tirés de l'apprentissage et certains schémas imposés par l'entourage. Interrogé sur la nature de l'activité professionnelle du serrurier, un apprenti-serrurier déclare sans hésiter que ce dernier fabrique des clés et répare des serrures (conception courante et erronée du métier de serrurier). Questionné sur sa propre activité, il déclare qu'il

ne fabrique pas de clés mais qu'il exécute des assemblages. Invité à préciser l'utilité de ces assemblages, il hésite longuement, reconnaît son ignorance puis affirme que le serrurier fabrique des rampes d'escaliers et des grilles de balcons (représentation objective du métier).

L'interférence entre les influences scolaires et extra-scolaires apparaît d'une manière bien plus évidente lorsqu'on envisage non plus les éléments techniques mais les aspects sociaux de la représentation du métier et des motivations professionnelles. L'influence du milieu extra-scolaire conduit les apprentis – principalement ceux qui, en troisième année, s'apprêtent à entrer dans la production – à se représenter d'une manière assez précise certains éléments sociaux de la vie professionnelle : salaires, débouchés, durée du travail, etc. Mais cette représentation ne dépasse généralement pas le cadre des données fournies par l'entourage immédiat.

Si les apprentis accèdent progressivement à la notion de relativité de ces éléments (le salaire, la durée du travail dépendent de l'âge, de l'entreprise), la représentation qu'ils ont de la vie professionnelle demeure imprégnée de subjectivité. Ils ont en effet tendance à rapporter à des causes exclusivement personnelles les difficultés professionnelles qu'ils appréhendent pour l'avenir. Les notions de rendement, de rythme sont vues sous l'angle des qualités personnelles de rapidité d'exécution ; les difficultés sociales sont vues principalement sous l'angle des rapports interpersonnels qui s'établissent avec les chefs d'entreprise ou avec les camarades de travail.

La représentation, même partielle et subjective, que les apprentis se font de la vie professionnelle commande ou précise certaines options au sein même de l'établissement d'enseignement professionnel. Reprenons, à ce propos, l'exemple de l'orientation des apprentis-mécaniciens. Questionnés, à l'issue des stages pratiques, sur les raisons de leur choix définitif, les candidats ajusteurs nous affirment tout d'abord que le métier

d'ajusteur leur plaît et qu'ils ont obtenu de meilleurs résultats au stage d'ajustage qu'aux stages de fraisage et de tournage. Ils justifient ensuite leur option en s'appuyant sur des informations qui émanent de sources diverses. Les uns nous font remarquer, à juste titre, qu'à la dernière session du certificat d'aptitude professionnelle, les ajusteurs ont enregistré un plus grand nombre de réussites que les machinistes. Ils nous précisent, à ce propos, que les échecs de certains apprentis tourneurs sont imputables à l'état des machines mises à la disposition des candidats le jour de l'examen. D'autres apprentis, dont les parents travaillent dans une usine d'automobiles, nous affirment que, dans cette usine, les machinistes « coulent leur temps », c'est-à-dire arrivent difficilement à élever leur salaire horaire au-dessus du salaire minimum, du « taux d'affûtage ». Certains apprentis, enfin, déclarent à tort que seuls les ajusteurs peuvent accéder ultérieurement à la qualification d'outilleur.

Les influences extrascolaires débordent largement le cadre du choix professionnel de l'apprenti. Elles déterminent, dans une certaine mesure, l'adaptation même de cet apprenti à l'établissement d'enseignement professionnel. Essayant d'analyser les raisons de la bonne adaptation des apprentis d'une école professionnelle de l'aviation, B. Lerolle (1) note, en plus du prestige dont jouissent toutes les professions qui se rattachent à l'aviation, le rôle stimulant de certaines perspectives offertes aux adolescents. Les élèves de cette école sont en effet assurés d'être embauchés à la fin de leur apprentissage et de percevoir un salaire relativement décent. Ils auront, de plus, la possibilité de se perfectionner pendant leur service militaire grâce à leur affectation dans les ateliers industriels de l'air.

(1) B. Lerolle, Facteurs d'adaptation dans l'école professionnelle d'une usine de moteurs d'avions, *Liaisons sociales*, n°1444 du 30 novembre 1954.

Ces quelques considérations nous amènent à examiner maintenant les conditions dans lesquelles s'effectue l'exercice proprement dit du métier.

L'ouvrier au travail

L'analyse de ces conditions, comme celle des conditions d'apprentissage, doit nous permettre de préciser le contenu éducatif de l'orientation professionnelle.

Nous savons qu'un apprentissage bien conduit ne détermine pas obligatoirement une bonne adaptation professionnelle, c'est-à-dire un épanouissement incessant des capacités individuelles. Diverses enquêtes ont souligné les difficultés éprouvées par les jeunes qui entrent dans la production. L'accès à un emploi qualifié et un taux de rémunération acceptable sont loin d'être assurés à tous les jeunes gens munis de leur certificat d'aptitude professionnelle (1).

À côté des problèmes spécifiques que pose l'emploi des jeunes, il existe d'autres problèmes plus généraux soulevés par l'évolution des techniques. Cette évolution est surtout marquée, semble-t-il, par ce qu'il est convenu d'appeler « l'éclatement » des métiers traditionnels, par l'accroissement considérable du nombre des tâches parcellaires. Le nombre des occupations professionnelles définissables est évalué par certains à 30.000 ou 40.000 (2). L'automatisation progressive de la production entraîne la

(1) N° spécial *Revue française du travail* (1952) : La situation de l'apprentissage par contrat en France.

(2) P. Naville, La formation professionnelle polyvalente et la prévision des besoins en main d'œuvre, documents sur les Journées nationales de l'apprentissage (29 et 30 mai 1954).

multiplication des postes d'ouvriers étroitement spécialisés et l'augmentation parallèle du nombre des emplois de techniciens hautement qualifiés, au détriment des occupations moyennement qualifiées. On parle volontiers du remplacement du « tandem ouvrier qualifié/manœuvre d'hier par le tandem technicien/ouvrier spécialisé d'aujourd'hui » (1). Les tâches parcellaires, créées par la division du travail, subissent elles-mêmes une évolution propre. Elles naissent dans certaines conditions, se développent, se modifient et cèdent à plus ou moins longue échéance la place à de nouvelles activités. Il en résulte une très grande mobilité de la main d'œuvre. Des changements d'occupation, qui s'accompagnent souvent d'une baisse du taux de rémunération, sont alors imposés aux travailleurs.

Quelles sont les conséquences de cet état de fait sur les problèmes de la formation et de l'orientation professionnelles ?

Une première remarque s'impose tout d'abord. Si l'on songe que pour répondre aux besoins en main d'œuvre des 30.000 ou 40.000 occupations existantes, on enseigne seulement en France 600 métiers différents dans les établissements d'enseignement technique, on doit admettre avec P. Naville que ces 600 métiers « supposent une large polyvalence d'emploi ultérieure ». On comprend aisément que le contenu de l'activité professionnelle d'un individu évolue constamment en fonction des progrès techniques ou des impératifs d'une politique économique donnée. On comprend aussi – et ceci confirme les observations que nous avons faites précédemment – combien un pronostic d'adaptation à un métier, fondé sur la détermination de caractéristiques individuelles stables, paraît difficile en orientation professionnelle.

(1) La formation technique et les besoins de l'industrie, *Entreprise*, n°54 du 15 juin 1955.

Pour ce qui est de la formation professionnelle, certains arguent de l'extrême spécialisation des tâches pour mettre en cause la formation méthodique et complète donnée dans les établissements de l'enseignement technique et préconiser un apprentissage spécialisé et subordonné aux exigences immédiates de la production.

Il s'agirait, en quelque sorte, de préparer l'apprenti à certaines formes du travail moderne, considérées comme immuables, et où l'exigence de rythmes rapides l'emporte sur celle de capacités techniques levés, où la fatigue de type musculaire tend à s'effacer devant l'importance croissante du phénomène d'épuisement nerveux.

D'autres auteurs, au contraire, s'efforcent de saisir le sens de l'évolution économique et technique et de replacer ces exigences dans leur contexte historique. Pour P. Naville, les conditions techniques actuelles de l'agriculture et de l'industrie sont transitoires. On arrivera, précise-t-il, « à reconstituer des capacités de travail dans lesquelles chacun retrouvera une place coordonnée, dans lesquelles le travail pourra être très largement confié aux machines, mais où ceux qui dirigeront ces machines et ne les serviront plus seulement, connaîtront l'ensemble du processus de travail auquel ils participent, les objectifs de cette production, ses conditions générales, et cela ne leur sera donné que parce qu'ils auront pu suivre un apprentissage assez long ».

P. Naville ajoute que ce ne sont ni le développement technique ni la mobilité professionnelle en soi qui sont préjudiciables à l'épanouissement de l'individu. Il convient plutôt, selon l'auteur, de mettre en cause « les conditions sociales où se produit à l'heure actuelle cette mobilité et les conditions étroites de l'apprentissage » (1).

(1) P. Naville, art. cité

De nombreux spécialistes affirment la nécessité de promouvoir une conception large et humaine de l'apprentissage en s'appuyant sur une analyse plus approfondie des nouvelles exigences posées par l'état actuel du développement industriel. À la fonction d'ouvrier spécialisé tend à s'ajouter, sinon à se substituer, selon G. Friedmann, la fonction de « pluri-ouvrier spécialisé ». Ainsi, les ouvriers chargés de contrôler l'état des avions au sol doivent effectuer les multiples opérations de vérification prévues dans des « check-lists » (listes de contrôle). À côté des « pluri-O.S. », les « utility men » sont chargés de « pourvoir aux défaillances imprévues et de boucher les trous ». Ils doivent faire preuve d'une certaine plasticité pour répondre aux fréquents changements de tâches qui leur sont imposés. Une revalorisation de cette nouvelle fonction n'est concevable que « si l'alternance des tâches est éclairée et en même temps étoffée par de bonnes connaissances techniques » (1). Il en est de même pour la fonction de « surveillant de machines » analysée par A. Touraine (2) dans le cadre de l'utilisation des *machines transfert* par les usines Renault. Cette fonction exige beaucoup de responsabilités de la part d'ouvriers qui sont appelés à « tenir une place dans le système de communications du réseau de surveillance et de direction de la production ».

Dans les fonctions de « pluri-O.S. » et de « surveillant de machines », les connaissances techniques tendent à prendre une place plus grande que l'habileté manuelle proprement dite. À la notion de « polyvalence manuelle » qui caractérisait l'ouvrier de jadis tend à se substituer la notion de « polyvalence technique ». Il va sans dire qu'une telle polyvalence

(1) G. Friedmann, Quelques aspects et effets récents de l'éclatement des tâches industrielles, *Journal de psychologie normale et pathologique*, n° spécial de 1955 sur *Le travail, les métiers, l'emploi*.

(2) A. Touraine, L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault, Publications du CNRS (1955).

répond non seulement aux exigences techniques de la production mais aussi aux besoins de variété, d'intérêt, de connaissance de la signification de la tâche accomplie, besoins qu'une spécialisation excessive du travail a trop souvent négligés. G. Friedmann relate, à ce propos, quelques expériences « d'élargissement des tâches ». Ces expériences ont consisté, d'une part, à donner une signification au travail parcellaire en le replaçant dans l'ensemble du processus de production, d'autre part, à « élargir » ce travail en l'étoffant de tâches complémentaires : affûtage des outils, réglage de la machine, contrôle des produits finis (1).

Il est indéniable que la connaissance de la signification technique du travail doit, pour être pleinement efficace, se prolonger par la prise de conscience de sa signification sociale. Mais nous abordons là des questions fondamentales qui se rapportent au mode de gestion des entreprises et, d'une manière plus générale, à la politique économique et sociale de la nation.

Parvenus au terme de l'analyse des conditions du choix, de l'apprentissage et de l'exercice du métier dans le secteur industriel (2), il nous faudrait maintenant dégager certains enseignements en matière de formation et d'orientation professionnelles.

(1) G. Friedmann, Apprentissage complet et division du travail, *Technique, Art, science*, n°7 de 1954.

(2) Il y aurait lieu d'étendre cette étude au secteur rural et aux conditions particulières du travail des femmes.

Le problème de la formation professionnelle n'est pas à proprement parler l'objet de cet ouvrage (1). Aussi, nous contenterons-nous de noter que les auteurs précédemment cités expriment, à ce sujet, un point de vue qui rejoint celui du projet Langevin-Wallon :

La préparation au métier ne devra pas être étroitement spécialisée, mais sans oublier que la qualification ouvrière exige l'acquisition de connaissances théoriques et d'habitudes manuelles très précises, on cherchera à préparer les enfants à un secteur d'activité professionnelle aussi ouvert que possible. Certaines activités industrielles, commerciales ou agricoles n'exigeant pas de qualités professionnelles précises, mais au contraire une aptitude générale à des besognes souvent très variées, il y aura lieu de créer des sections d'apprentissage de caractère polyvalent, dans lesquelles l'enseignement sera orienté essentiellement vers la vie pratique (p. 15 du projet publié par le ministère de l'éducation nationale).

En ce qui concerne l'orientation professionnelle, nous essaierons maintenant de préciser ce que peuvent être les objectifs et les formes de la tâche éducative du conseiller.

(1) Les principes d'une pédagogie de la formation professionnelle ont été étudiés par F. Matray dans l'intéressant ouvrage publié par la *Nouvelle encyclopédie pédagogique* sous le titre *Pédagogie de l'enseignement technique*. L'auteur y expose ce que doivent être « une formation complète de l'homme », « une formation actuelle du travailleur » et « une formation intéressante ». Dans un rapport présenté aux Journées nationales de l'apprentissage de mai 1954, F. Canonge, professeur à l'École normale nationale d'apprentissage, précise de son côté le contenu de la formation humaine, sociale et professionnelle donnée dans l'enseignement technique. « La formation humaine, écrit-il, doit permettre à l'homme de comprendre ses semblables, d'avoir conscience des problèmes qui se posent aux hommes de son temps, de se situer ou de situer son pays, au moins approximativement, dans l'espace géographique et dans l'évolution historique de l'humanité... La formation sociale devrait l'élever du rôle passif que certains voudraient lui faire jouer au rôle actif du citoyen conscient qui veut comprendre la société de son temps et la transformer... »

CHAPITRE III

LES OBJECTIFS ÉDUCATIFS ET LES FORMES PÉDAGOGIQUES

DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Envisagée dans une perspective éducative, l'orientation professionnelle doit s'efforcer de répondre au problème ainsi posé : « Comment accroître la liberté de choix professionnel en formant les goûts de l'enfant ? Comment faire bénéficier l'adolescent de tous les moyens de formation ou de perfectionnement que sa situation sociale permet d'envisager ? »

Il s'agira de faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée. En dissipant les préjugés favorables ou défavorables attachés par l'enfant ou la famille à certaines branches professionnelles, on contribuera à accroître la plasticité des goûts professionnels et à permettre à l'élève de répondre d'une manière plus adaptée aux problèmes que pose la répartition des apprentis dans un établissement de formation professionnelle.

D'une manière plus générale, « si l'on définit l'adaptation à l'apprentissage ou à la vie professionnelle par l'épanouissement incessant de l'individu, on peut considérer comme facteur positif d'adaptation tout ce qui favorise la prise de conscience des obstacles réels, techniques ou sociaux, rencontrés par cet individu. C'est dire que l'aide qu'on se propose d'apporter à l'adolescent est fonction du degré d'objectivité des informations fournies, de la manière dont ces informations reflètent la complexité de la vie professionnelle. Cette complexité tient à l'évolution et à l'interdépendance nécessaire des éléments techniques et sociaux de la réalité professionnelle. Aussi, toute information partielle qui enfermerait cette réalité dans un cadre statique risquerait, pour ne pas avoir été suffisamment objective, de compromettre l'adaptation de l'individu à son milieu de travail » (1).

(1) R. Bacquet, H. Chaudagne, J. Larcebeau, A. Léon, Une expérience d'information dans les classes de fin d'études primaires, premiers résultats, *BINOP*, n°1 de janv. 1954.

Si la mise en œuvre des moyens pédagogiques de l'orientation professionnelle doit aider l'adolescent à choisir son métier en connaissance de cause et à faire face, ultérieurement, aux difficultés de la vie professionnelle, elle doit aussi l'inciter à mieux s'appliquer dans son travail scolaire actuel. L'étude des matières dites d'enseignement général ne sera plus jugée comme une somme d'efforts gratuits n'ayant aucune répercussion sur la vie professionnelle future, mais devra désormais être considérée comme indispensable à tous ceux qui ont à cœur d'assumer dignement et efficacement leurs responsabilités de travailler et de citoyen.

La formulation de ces quelques objectifs généraux appelle de notre part certains commentaires sur la spécificité même de la tâche du conseiller d'orientation professionnelle.

En voulant informer l'enfant sur les métiers et la vie professionnelle, ne risque-t-on pas de subordonner les fins culturelles de l'école à certaines exigences limitées qui seraient elles-mêmes définies et proposées par des spécialistes opérant en marge de la vie scolaire ? Par ailleurs, une orientation professionnelle éducative ne risque-t-elle pas d'absorber l'orientation scolaire lorsque, par souci d'efficacité, elle vise à atteindre l'enfant dès son plus jeune âge ?

Ces deux objections, légitimement formulées par ceux qui, au même titre que les conseillers d'orientation professionnelle, ont pour mission de préparer l'enfant à la vie, nous font un devoir de situer clairement la fonction du conseiller par rapport aux tâches du maître et du psychologue scolaire.

Il convient tout d'abord de signaler que le souci d'informer l'enfant sur les métiers et la vie professionnelle rejoint très directement la conception humaniste de la culture exposée il y a dix ans par Paul Langevin (1) :

... Au point de vue individuel, la culture est ce qui permet de former l'être humain à partir de l'enfant, de le préparer et de l'adapter aussi largement que possible, au contact avec la nature et avec les hommes, à l'action sur les choses d'accord avec les hommes... Il ne faut pas qu'au sortir de l'école, à quelque degré que ce soit, les jeunes gens aient l'impression de commencer seulement à entrer dans la vie, à plonger dans la réalité ; il ne faut pas, comme il arrive trop souvent, les voir impatients de quitter l'école. Nous plaidons pour l'unité de l'école et de la vie, du réel et de la pensée, de la matière et de l'idée, de la culture générale et de la formation professionnelle.

La tâche éducative du conseiller d'orientation professionnelle, loin d'aboutir à un rétrécissement des perspectives qui s'ouvrent à l'enfant, s'inscrit au contraire dans les efforts déployés pour neutraliser cette «impatience de quitter l'école» dont parle Langevin.

Les élèves des classes de fin d'études primaires, qui représentent le plus clair de la clientèle des centres d'orientation professionnelle, constituent, comme nous l'avons déjà montré une population en quelque sorte sélectionnée du point de vue à la fois scolaire et social. Ces élèves séjournent généralement deux ans dans la même classe en attendant l'apprentissage d'un métier ou le placement direct dans la production. Pour eux, la perspective d'apprendre un métier se confond souvent avec le désir d'être libérés des exercices scolaires dont l'intérêt culturel leur échappe et qu'ils considèrent, de toutes manières, comme assez étrangers aux nécessités de la vie professionnelle.

Au centre d'apprentissage, ces mêmes élèves ne conçoivent pas toujours clairement l'intérêt de l'enseignement général qui évoque chez eux le souvenir d'une scolarité primaire souvent difficile.

(1) P. Langevin, *Culture et humanités*, n° spécial de mars-avril 1947 de la revue *Pour l'ère nouvelle* consacré à *Paul Langevin, écrits philosophiques et pédagogiques*.

S'ils sont capables d'établir un lien concret entre l'atelier d'une part, la technologie, le dessin industriel, et les mathématiques d'autre part, ils considèrent ces disciplines sous l'angle exclusif d'une utilisation immédiate. Quant aux autres disciplines d'enseignement général telles que le français, les sciences, l'histoire et la géographie, disons simplement qu'elles sont loin d'avoir la faveur des apprentis. L'attitude négative de nos adolescents à l'égard de la culture générale est le fruit d'interférences complexes que nous essaierons plus loin d'analyser et ne peut, de fait, mettre en cause unilatéralement telle action éducative précise.

Cependant, les résultats parfois étonnants obtenus dans les matières d'enseignement général par les professeurs de centres d'apprentissage montrent qu'il est toujours possible de faire accéder ces adolescents aux valeurs culturelles que leur refuse une conception étroitement utilitaire de l'éducation. Encore faut-il que l'adolescent ressente lui-même la nécessité d'une culture qui lui soit la plus large possible. Mais c'est à l'éducateur que revient la tâche de créer chez l'enfant ce besoin de culture.

Il doit pour cela s'appuyer sur les intérêts immédiats de l'enfant, sur les «points d'accrochage» qui seront progressivement subordonnés à des perspectives de plus en plus lointaines.

Nous savons toute la place que Makarenko réserve au système des perspectives dans ses conceptions éducatives. Pour le pédagogue soviétique, la représentation que l'enfant a de son avenir est plus importante, pour l'adaptation présente, que l'idée qu'il se fait de son passé.

«La tâche du pédagogue, écrit I. Lézine dans son ouvrage sur Makarenko, est moins de tenir compte du passé de l'enfant que d'organiser pour lui les joies du lendemain en lui proposant des perspectives d'avenir toujours plus riantes... Makarenko s'efforce de montrer que les joies simples de l'enfant se compliquent, s'animent,

s'épanouissent à mesure qu'il prend conscience des buts qu'on lui propose, que son sens social se développe et qu'il reprend confiance en lui-même en apprenant à vaincre les obstacles qu'il rencontre sur son chemin (1)...»

Les intérêts nouveaux que nous voulons éveiller chez l'enfant, les perspectives claires que nous voulons lui ouvrir doivent prendre leur source dans les données objectives de l'évolution technique et sociale. Alors, la création de motivations, loin d'être considérée comme une exigence en quelque sorte accessoire de tout processus éducatif, sera le fait même d'un enseignement à contenu objectif. En d'autres termes, l'enseignement des différentes matières qui contribuent à l'élaboration de la culture générale doit aller de pair avec l'enseignement de la nécessité de se cultiver. La prise de conscience de cette nécessité se traduira alors, chez l'adolescent, par un effort plus grand, plus soutenu, pour accéder à une culture de plus en plus large.

C'est en fonction de ces objectifs qu'il convient de préciser la tâche éducative du conseiller d'orientation professionnelle. Informé des problèmes techniques et sociaux du travail, disposant d'une riche documentation sur les questions de l'emploi et de la formation professionnelle, le conseiller est en mesure de collaborer efficacement avec les maîtres des classes terminales de l'enseignement primaire. Il élabore, à l'intention de ces derniers, la matière de certaines leçons sur la vie professionnelle., recherche avec lui les possibilités d'insertion de ces leçons dans le fonctionnement normal de la classe, fait lui-même des causeries aux enfants et à leurs parents, coordonne enfin, dans la mesure du possible, toutes les actions éducatives, scolaires et extrascolaires, qui

(1) I. Lézine, A.-S. Makarenko, *pédagogue soviétique*, Bibliothèque de la revue *Enfance*, PUF, 1954.

visent à préparer l'enfant à la vie professionnelle. Puisque, suivant le mot fort juste de Claparède, «l'enseignement est une réponse», l'éducateur soit s'efforcer en premier lieu d'éveiller la curiosité de l'enfant, d'amener celui-ci à se poser des questions. Le conseiller peut l'aider efficacement à remplir cette tâche en faisant découvrir à l'enfant le monde peu ou mal connu du travail, le monde de son propre avenir professionnel.

Le maître demeure, bien entendu, le principal responsable du processus éducatif qui se déroule dans sa classe. S'il nous fallait à nouveau justifier la présence du conseiller d'orientation professionnelle dans l'école, nous pourrions ajouter que la participation à ce processus de maîtres spéciaux – pour le chant, le dessin et les travaux manuels – n'a jamais mis en cause la responsabilité et l'autorité du maître principal.

Mais le travail éducatif du conseiller n'épuise pas le contenu de sa fonction. Psychologue de formation, le conseiller d'orientation professionnelle rejoint, par certains côtés de sa tâche, le psychologue scolaire.

Il nous faut, là encore, bien préciser ce qui est propre à chacune de ces fonctions. Leur particularité tient bien moins, selon nous, à l'orientation générale de l'activité spéculative ou pratique de ces spécialistes qu'au domaine dans lequel s'exerce cette activité.

Quels sont les thèmes généraux qui retiennent l'attention du psychologue scolaire ? Pour H. Wallon, ces thèmes, au nombre de trois, concernent respectivement l'enfant, les disciplines scolaires et l'école. Le psychologue aide l'enfant à s'adapter aux exigences de l'école et participe aux opérations d'orientation scolaire. Il étudie et s'efforce de résoudre les problèmes posés par l'assimilation des matières scolaires par l'enfant. Il envisage enfin la structure des classes, leur recrutement, leur homogénéisation pour y suggérer des améliorations. Afin d'éviter tout

malentendu sur le rôle social du psychologue scolaire, H. Wallon fait prévaloir la notion de formation sur celle de sélection.

Le but de la psychologie scolaire, écrit-il, «n'est pas de servir à une sélection qui refuserait à certains enfants, et même au plus grand nombre, les possibilités de culture qui doivent être mises à la portée de tous... Elle n'a pas à confirmer comme des faits inéluctables les répercussions sur les écoliers des inégalités sociales, des difficultés de la vie. Il ne lui appartient pas de calibrer les intelligences en instituant des normes statistiques, qui ne font trop souvent qu'enregistrer de situations quel leur simple constatation fait alors tenir pour définitivement établies, nécessaires et inévitables (1)...

Ce point de vue formateur, éducatif – et, pourrait-on ajouter, optimiste – en matière d'orientation scolaire est largement développé par R. Gal pour qui orienter l'enfant, «ce n'est pas le laisser se subir, ni le livrer à son étroitesse première d'où il part en effet, mais lui offrir toutes les occasions imaginables d'intérêts ou d'activités et greffer sur les premières révélées, par voisinage, affinité, des intérêts toujours plus nombreux et plus larges» (2).

Après avoir critiqué la thèse d'une spécialisation précoce, soutenue par Kerchensteiner dans *L'école du travail*, R. Gal propose un certain nombre de principes et de mesures qui rejoignent très directement nos préoccupations : principe de l'autodétermination de l'enfant, institution de bancs d'essai pour éclairer son choix, application des méthodes de l'éducation nouvelle, formation pratique polyvalente, information sur les métiers et les débouchés, etc.

Les réserves que R. Gal formule à l'égard de l'efficacité du pronostic à longue échéance s'appliquent aussi bien à l'orientation scolaire qu'à l'orientation professionnelle. À notre connaissance, les travaux de psychotechnique ne légitiment pas plus l'établissement de pronostics

(1) H. Wallon, Pourquoi des psychologues scolaires ? *Enfance*, n° spécial de 1952 sur la psychologie scolaire.

(2) R. Gal, L'orientation scolaire, *Nouvelle encyclopédie pédagogique*, PUF, 1946, p. 69.

différentiels à longue échéance par sections de l'enseignement secondaire que la formulation de pronostics différentiels par métiers (1). L'essentiel de la tâche de l'orientation scolaire consiste, comme le note si bien R. Gal, à vaincre certains préjugés sociaux et pédagogiques qui favorisent l'afflux des candidats vers tel type de culture au détriment des autres types. Il est indéniable que cette tâche ne pourra être menée à bien que dans le cadre des mesures de justice sociale et des importantes transformations scolaires qu'exige l'évolution des besoins de la Nation. Ajoutons tout de suite qu'il en va de même pour l'orientation professionnelle.

Mais alors, comment tracer une ligne de démarcation entre une orientation scolaire et une orientation professionnelle qui se réclament toutes deux d'une même conception formatrice ? Disons tout d'abord qu'il ne saurait y avoir d'opposition ni même de discontinuité entre ces deux institutions. Toute orientation scolaire engage plus ou moins directement l'avenir professionnel de l'enfant et un conseil d'orientation professionnelle se traduit le plus souvent par l'indication d'un établissement scolaire de formation professionnelle.

Dans la structure actuelle de l'enseignement, l'action éducative du conseiller s'exerce essentiellement au niveau des classes terminales de l'enseignement primaire. Pour que cette action soit vraiment efficace, il serait souhaitable qu'elle intéresse les élèves de l'enseignement primaire bien avant l'âge de 14 ans. Elle devrait, en particulier, se combiner avec celle du psychologue scolaire au moment où, à la veille du concours d'entrée en classe de 6^e, se pose pour l'enfant un problème décisif

(1) Consulter, à ce propos, le tome III du *Traité de psychologie appliquée* consacré à l'utilisation des aptitudes en orientation et en sélection professionnelles, PUF, 1954.

d'orientation (1). Les deux spécialistes, animés d'un commun souci de justice et d'objectivité, auraient alors à présenter aux enfants et à leurs parents les voies ouvertes respectivement par l'enseignement du second degré, par l'enseignement technique à prévalence théorique et par l'enseignement professionnel à prévalence pratique. L'intervention continue et coordonnée des deux spécialistes de l'orientation ne pourrait porter tous ses fruits, à la fois sur le plan de l'observation psychologique et sur celui de l'action éducative, que si les cycles d'orientation ou périodes d'essais, préconisés par le projet Langevin-Wallon, et repris ultérieurement par tous les plans de réforme de l'enseignement, devenaient une réalité.

Pendant ces périodes d'essais, les fonctions de l'orientation scolaire et professionnelle et de l'orientation professionnelle, tout en restant étroitement liées, se spécifieraient d'après la nature des diverses activités proposées à l'enfant. Au-delà du cycle d'orientation, elles se distingueraient de plus en plus, chacune ayant en quelque sorte sa vie propre. L'orientation scolaire s'appuierait sur les exigences des diverses matières dites d'enseignement général tandis que l'orientation professionnelle s'intéresserait surtout aux exigences de la formation et de la vie professionnelle. Cette distinction nous amène à préciser dans quel sens devrait s'élargir le champ d'activité de l'orientation professionnelle.

Comme nous l'avons souligné, outre l'orientation scolaire, H. Wallon assigne à la psychologie scolaire deux objectifs principaux : la psychopédagogie des matières d'enseignement et l'étude des

(1) Actuellement, pour répondre à la demande des chefs d'établissement, 48% des centres d'orientation professionnelle effectuent des travaux dans l'enseignement du second degré : recrutement dans les classes de sixième, réorientation des cas difficiles, etc. On pourra consulter, à ce sujet, les rapports présentés par D. Galloy et M. Marcan aux Journées nationales d'études d'orientation professionnelle, tenues à Lyon en octobre 1954, *BINOP*, n° spécial de septembre 1955.

répercussions de la structure de la classe sur l'adaptation scolaire de l'enfant. Il est possible et souhaitable de transposer ces deux objectifs dans le domaine de l'orientation professionnelle en leur donnant un contenu particulier.

Considérons tout d'abord la psychopédagogie des disciplines scolaires.

L'information sur les métiers et sur la vie professionnelle s'inscrit dans le processus éducatif normal et exige des contrôles psychopédagogiques dont nous devons définir les critères. Il s'agit, selon nous, de vérifier comment l'information modifie la représentation de la vie professionnelle chez l'enfant, comment elle retentit sur ses diverses conduites., sur ses options professionnelles, sur son attitude à l'égard du travail scolaire. Ces contrôles doivent nécessairement s'étendre à toutes activités scolaires ou extrascolaires, à toutes les influences qui interviennent dans la préparation de l'enfant à la vie professionnelle. Leur étude fera l'objet d'un prochain chapitre.

L'enseignement professionnel proprement dit pose au conseiller d'orientation de nouveaux problèmes psychopédagogiques.

Nous avons déjà signalé l'attitude souvent négative des apprentis à l'égard des matières d'enseignement général et nous avons, du même coup, souligné la nécessité d'éveiller des intérêts toujours plus larges pour ces matières. Afin d'appuyer les efforts entrepris dans ce sens par les éducateurs, les conseillers doivent, en tant que psychologues de l'apprentissage (1), s'efforcer de mettre en lumière et d'enrichir les liens multiples qui unissent l'enseignement général à l'enseignement pratique. En ce qui concerne les matières scientifiques, les interférences se situent à différents niveaux. Elles vont de la simple utilisation de certaines

(1) La fonction de psychologue de l'apprentissage, telle qu'elle a été préconisée par M. Reuchlin, chef du service de recherches de l'INOP, comporte certaines des activités décrites dans ce chapitre.

connaissances physiques précises ou de certains procédés de calcul jusqu'à l'adoption d'une attitude expérimentale pour résoudre les problèmes posés à l'atelier. D'une manière générale, les psychologues de l'apprentissage doivent étudier comment l'enseignement général et l'enseignement pratique, dans la mesure où ils développent la même attitude objective à l'égard de la réalité physique ou sociale, s'épaulent mutuellement. Ils contribueront ainsi à réaliser une meilleure coordination de tous les efforts éducatifs au sein d'un même établissement d'enseignement professionnel.

Avec l'étude des liaisons existant entre les différentes disciplines scolaires, la psychopédagogie des métiers représente un nouvel aspect de la tâche que doit assumer le conseiller d'orientation professionnelle au sein d'une école d'apprentissage. Examiner les difficultés de tous ordres éprouvées par l'apprenti pour assimiler l'enseignement professionnel, analyser l'activité intellectuelle réellement mise en jeu dans la résolution de tel problème technique, préciser les différentes motivations qui interviennent dans le travail pratique, tels sont quelques-uns des thèmes qui doivent solliciter l'attention du psychologue de l'apprentissage.

Dans un autre ordre de préoccupations, il convient d'envisager l'application des règles docimologiques à la notation des exercices pratiques et à l'organisation des examens professionnels (1).

Pour revenir aux objectifs principaux de la psychologie scolaire, H. Wallon propose comme troisième thème l'étude des problèmes d'adaptation scolaire en rapport avec la structure de l'école ou de la classe.

L'exploitation de ce thème n'intéresse pas moins le psychologue de l'apprentissage que le psychologue scolaire.

(1) On pourra consulter, à cet effet, d'une part, les études publiées dans les n°7 de 1951 et 6 de 1953 de la revue *Technique, art, science* ; d'autre part, notre article sur «Le rôle des examens», paru dans le n° spécial de décembre 1952 du *Bulletin de psychologie*.

Nous savons que les faits d'inadaptation scolaire (travail insuffisant, conduite défectueuse, absence d'intérêt) sont diversement interprétés et rapportés à différents ordres de causalité. La nature de l'intervention de l'éducateur pour remédier à ces difficultés est déterminée par le contenu même qu'on donne au concept d'inadaptation, par les postulats qui le sous-tendent.

Examinons, à la lumière des problèmes qui se posent au cours de l'apprentissage du métier, quelques-unes des attitudes suscitées par les différents postulats.

Une *première attitude* consiste à valoriser et à poser dans l'absolu les déterminations individuelles, immédiates, de l'inadaptation. Tel apprenti ne s'adapte pas au centre parce qu'il présente une insuffisance d'aptitude ou un défaut de caractère. Si les apprentis manquent d'intérêt pour les matières d'enseignement général, c'est qu'ils sont « rebelles par leur nature » à toute culture générale. Cette tendance à rapporter unilatéralement les faits d'inadaptation à des caractéristiques immuables conduit souvent à une pratique de sélection, à une attitude de renoncement en face de phénomènes considérés comme inéluctables.

Une *seconde attitude*, qui prend apparemment le contre-pied de la première, procède d'une sorte de conception fataliste du rôle du milieu. Ainsi, observant dans des conditions bien déterminées une certaine liaison entre la fidélité au métier familial et la réussite en apprentissage (les fils de maçons, par exemple, sont mieux adaptés à l'apprentissage du métier de maçon que d'autres adolescents), des auteurs en arrivent à proposer d'engager les jeunes dans la même voie professionnelle que celle de leur père. Nous trouvons là l'expression d'une attitude comparable, quant au fond, à la précédente.

Une *troisième attitude* est caractérisée par la tentative d'échapper à un déterminisme unilatéral et d'enfermer dans le même schéma statistique

l'ensemble des «facteurs» de l'inadaptation. Il ne semble pas que l'analyse factorielle des faits d'inadaptation ait permis de dépasser les notions les plus courantes concernant les facteurs individuels et sociaux des phénomènes d'inadaptation. (1) Il ne semble pas non plus que ce type d'analyse – en raison même de son objet qui est de réduire les faits psychologiques à des liaisons statistiques entre constats divers – puisse susciter d'autres pratiques que celles qui viennent d'être exposées.

Pour éviter les conséquences de ces trois attitudes empiriques, il semble qu'il faille d'emblée poser le problème de l'inadaptation davantage en termes de formation ou de rattrapage qu'en termes de sélection ou de constat de déficiences considérées comme immuables.

Nous voudrions, à ce propos, signaler «l'expérience de rattrapage et d'adaptation professionnelle dans les centres d'apprentissage» conduite par F. Matray dans le centre d'apprentissage annexé à l'École normale nationale d'apprentissage de Strasbourg. Des sections spéciales de formation professionnelle sont créées pour recevoir des retardés pédagogiques ou des débiles légers. Ces sections vivent à l'intérieur du centre, à côté des sections normales, afin que les élèves retardés sachent qu'à tout moment, ils peuvent s'intégrer dans le cycle normal d'apprentissage. Les éducateurs s'efforcent de créer de nouveaux intérêts chez les apprentis, d'exploiter tous les progrès constatés, aussi modestes soient-ils, de mettre l'accent sur le caractère utilitaire des travaux. Il s'agit, suivant les paroles de F. Matray, de constituer à l'école un milieu thérapeutique dont les conditions soient telles qu'elles corrigent celles du milieu social où les jeunes gens en question croissent, à moins qu'ils n'y stagnent ou ne s'y pervertissent (2).

Lorsqu'il s'agit des cas d'inadaptation qui se présentent dans un centre considéré comme normal, l'efficacité de notre pratique est fonction de la richesse du réseau de déterminations dans lequel on peut insérer les phénomènes observés. Elle est par conséquent fonction de la connaissance qu'on peut avoir des conditions réelles dans lesquelles s'effectue l'apprentissage du métier. Il appartient au psychologue

(1) Consulter à ce propos l'article de C. Burt et M. Howard sur La nature et les causes de l'inadaptation chez les enfants d'âge scolaire (*British Journal of Psychology*, n°5 de 1952).

d'analyser ces conditions, non seulement dans le cadre de la vie familiale, mais aussi au sein même de l'établissement d'enseignement professionnel : conditions matérielles (locaux, outillage, cantine), conditions pédagogiques (programmes, méthodes, horaires, succession des cours, discipline, organisation des stages dans les ateliers), conditions sociales (perspectives offertes ou refusées à l'enfant, classement des métiers suivant des critères empruntés au système de valeurs propre à une société donnée).

À la lumière de ces données de principe, nous avons pu étudier les difficultés soulevées par l'intégration d'une section d'apprentis électriciens dans un centre d'apprentissage polyvalent. Une enquête a été menée auprès des professeurs et des apprentis en vue d'expliquer le malaise (insuffisance du travail, indiscipline) qui régnait dans cette section. Un certain nombre de données inhérentes à la vie du centre ont été dégagées par l'enquête, et des moyens de type pédagogique ont été proposés (information des apprentis, remaniement des stages pratiques, amélioration des conditions matérielles de travail, renforcement des liens entre l'enseignement général et l'enseignement pratique) (1).

Pour que le conseiller puisse soutenir efficacement les suggestions pédagogiques qu'il est amené à faire, il devrait, semble-t-il, s'intégrer à la vie de l'établissement professionnel, en se chargeant, par exemple, du cours de morale, d'instruction civique ou de législation du travail.

Après avoir analysé les objectifs et les tâches pédagogiques de l'orientation professionnelle, il nous paraît difficile de découvrir entre cette institution et la psychologie scolaire une opposition doctrinale ou une divergence dans la direction générale des activités. En effet, qu'il s'agisse du problème de l'orientation de l'individu, de celui de la psychopédagogie des matières scolaires ou de celui de l'adaptation scolaire dans ses rapports avec la structure de l'école, ces activités se

(1) Pour plus de détails, on se reportera à notre Contribution à l'étude de l'inadaptation à l'apprentissage, publiée dans le n° de 1953 de la revue *Enfance*.

développent sur des plans parallèles au sein de l'Éducation nationale et se précisent en fonction du domaine et du type de qualification propres à chaque spécialiste. Les problèmes délicats de coordination qui se posent à certains paliers de l'orientation scolaire ou professionnelle doivent trouver leur solution dans la pratique même, grâce à la volonté commune de mieux servir l'enfant. De toute façon, les effectifs des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle sont actuellement trop faibles pour que des questions de préséance puissent se poser.

Le souci le plus urgent semble être plutôt celui de l'augmentation de ces effectifs dans le cadre d'une politique générale de développement de l'enseignement public (1).

En attendant la réalisation effective d'un projet de réforme de l'enseignement, il nous faut définir, dans la structure scolaire actuelle, ce que peuvent être les moyens pédagogiques de l'orientation professionnelle.

(1) Il existe actuellement en France 500 conseillers d'orientation professionnelle alors qu'il en faudrait plus de 1.000 pour répondre aux seules exigences fixées par le décret-loi du 24 mai 1938. Or, depuis cette date, le champ d'activité de l'orientation professionnelle n'a cessé de s'élargir. Le décret du 10 octobre 1955 a sanctionné, en partie, cette évolution. La généralisation des moyens pédagogiques de l'orientation professionnelle nécessitera de son côté l'accroissement sensible du nombre de conseillers.

CHAPITRE IV

LES MOYENS PÉDAGOGIQUES

DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Pour répondre aux objectifs généraux et particuliers qui viennent d'être définis, différents moyens pédagogiques peuvent être mis en œuvre dans la structure scolaire actuelle. Ces moyens doivent être précisés non seulement au niveau de l'école primaire, mais aussi à celui de l'établissement d'enseignement professionnel. Nous nous limiterons ici aux classes terminales du premier degré (1).

Les propositions qui seront faites dans ce chapitre sont principalement le fruit, d'une part, des expériences conduites depuis quelques années par des conseillers de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP), d'autre part du travail de la commission des moyens pédagogiques de l'orientation professionnelle constituée au sein du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Nous y adjoindrons les moyens présentés par certains de nos collègues dans le Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle (BINOP).

Les différents moyens envisagés s'adressent, soit directement à l'enfant, soit aux milieux qui le forment, c'est-à-dire principalement à l'école et à la famille.

Après les avoir étudiés isolément, nous examinerons leur intégration dans un programme d'ensemble.

La préparation directe de l'enfant à la vie professionnelle

Le programme des classes de fin d'études primaires offre de multiples possibilités d'insertion des moyens d'information sur les métiers et la vie professionnelle.

(1) Les observations que nous avons relatées dans les chapitres II et III justifient l'extension des moyens pédagogiques de l'orientation professionnelle aux établissements d'enseignement professionnel.

Les quelques parties du programme que nous relevons ci-dessous se prêtent particulièrement à l'initiation technique et sociale de l'enfant (2) :

a) Morale et instruction civique

- Dignité des différentes formes de travail.
- Notions simples et concrètes, en fonction du milieu, sur les contrats les plus usuels et sur la réglementation du travail.

b) Histoire

- Les progrès des techniques depuis la deuxième moitié du XVIII^e siècle jusqu'à nos jours. Naissance et développement de la grande industrie.
- Les transformations de la législation sociale et de la condition des travailleurs.

c) Sciences appliquées

- L'homme dans son milieu.
- Les activités humaines.

Travaux intérieurs : utilisation rationnelle du pied à coulisse, du palmer, des calibres, règles, équerres, trusquins, compas.

Travaux d'usage courant : le courant du secteur, transport et installation, le moteur électrique, les machines-outils d'usage courant dans la région.

Tenant compte des indications contenues dans le programme des classes de fin d'études primaires, les maîtres et les conseillers d'orientation professionnelle peuvent élaborer un certain nombre de leçons qu'il y aurait lieu de grouper sous les deux thèmes suivants :

a) Information générale

- sur les moyens de formation professionnelle (établissements d'enseignement professionnel et entreprises).
- sur le milieu technique du travail (types de machines et niveaux de la qualification professionnelle).
- sur le milieu social du travail (organisation de l'entreprise et principales réglementations sociales).

b) Information technique et sociale sur quelques grandes familles professionnelles (métiers du bâtiment, de la mécanique, de l'électricité, du commerce).

(2) R. Bacquet, conseiller d'orientation professionnelle à l'INOP, a présenté un rapport sur ce thème aux journées d'études de juillet 1954 du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) (cf. le supplément n°2 de 1954 du *Bulletin du GFEN*).

Ces leçons, illustrées à l'aide de gravures, d'outils et d'objets fabriqués dans les centres d'apprentissage, conduites suivant les principes des méthodes actives, doivent éveiller chez les enfants le goût de l'auto-information. Aucun effort ne doit être ménagé pour développer les activités personnelles de l'enfant : étude monographique du métier choisi, comptes rendus de visites d'usines ou de centres d'apprentissage, établissement de la carte des moyens professionnels de la région, illustration d'un cahier d'orientation professionnelle.

L'aménagement des travaux manuels, la projection de films et l'organisation de visites peuvent apporter une contribution appréciable à la réalisation d'un programme d'information sur les métiers et la vie professionnelle.

L'aménagement des travaux manuels (1)

Les élèves des classes de fin d'études primaires, tout au moins ceux de la Seine, passent une demi-journée par semaine dans un atelier de menuiserie ou de travail du fer. Ils y façonnent de petits objets qui s'inscrivent dans une progression et reçoivent, par la même occasion, une initiation au dessin coté.

Dans quelle mesure ces travaux manuels peuvent-ils être envisagés comme des moyens pédagogiques de l'orientation professionnelle ?

Ils devraient, semble-il, d'une part, apporter une contribution à la formation des goûts et des aptitudes de l'enfant, grâce à une initiation manuelle polyvalente, d'autre part constituer une initiation à l'évolution des techniques, aux formes de plus en plus intellectualisées que revêt le travail manuel dans l'économie moderne.

(1) C. Dacquin, professeur technique adjoint au centre d'apprentissage annexé à l'École normale nationale d'apprentissage de Paris, a présenté un rapport sur ce thème aux Journées d'études de juillet 1954 du GFEN.

L'initiation manuelle polyvalente, que rendra possible la réorganisation des ateliers actuels, permettra tout à la fois à l'enfant d'élargir son horizon professionnel et à l'éducateur de mieux connaître ses élèves. Celui-ci notera et s'efforcera d'expliquer toutes les modifications du comportement de l'enfant survenues au cours des diverses séances de travaux manuels, tous les éléments positifs en matière d'attitude à l'égard du travail ou en matière de performance. Il relèvera certains handicaps (vision déficiente, malformation physique) pour tel ou tel type d'activité pratique.

Paul Langevin avait fortement souligné l'importance, pour l'orientation professionnelle, de l'initiation manuelle polyvalente. «Pour connaître pleinement l'individualité de l'enfant, écrivait-il, pour savoir dans quel sens et jusqu'où elle pourra le mieux se développer, il faut lui présenter, en grand nombre, les activités manuelles et intellectuelles, artistiques et sociales, le monde de la nature et celui de la société, les champs et la ville, le domaine de la matière et celui de l'esprit...». Les enseignements que A. Campa et R. Gal tirent de l'utilisation des travaux manuels éducatifs dans le second degré restent valables pour le premier degré. Voici quelques-uns de ces enseignements :

- Proposer aux élèves la réalisation d'objets utilisables et les faire participer à la conception de ces derniers.
- Varier les exercices.
- Varier les techniques et les matériaux : bois, métal en feuille, fil, papier, tissu.
- Faire servir le travail manuel à la formation intellectuelle de l'élève. Diriger l'effort de réflexion qui précède ou accompagne ce travail.
- Accorder une grande place à l'enseignement individualisé (1).

(1) A. Campa et R. Gal, Les travaux manuels éducatifs, publication du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 1953.

Pour jouer pleinement son rôle de moyen pédagogique de l'orientation professionnelle, l'initiation manuelle polyvalente doit se prolonger, être éclairée par une initiation à l'évolution des techniques.

Disposant de quelques machines-outils de petit modèle, le maître de travaux manuels pourrait, au cours de cette initiation, aborder les points suivants :

- Manipulation et étude fonctionnelle des machines-outils.
 - Étude du passage de l'outil à la machine-outil puis à la machine automatique. Analyse des avantages techniques du travail sur machines (précision, qualité des surfaces, rapidité d'exécution).
 - Mise en évidence des caractères communs aux machines utilisées dans différents métiers (utilisation du tambour gradué pour le réglage, calcul de la vitesse de coupe, emploi des instruments de contrôle).
 - Mise en évidence de certains liens entre l'enseignement général et les travaux pratiques : rôle des mathématiques, des sciences, du dessin.
 - Mise en évidence de l'évolution et de l'interdépendance des métiers.
- L'initiation à l'évolution des techniques rejoint, par ses objectifs, l'information donnée en classe et exige, pour être vraiment efficace, que le maître dispose d'un équipement matériel suffisant (1).
À défaut d'un tel équipement, la projection de films et l'organisation de visites pourront être d'une grande utilité.

(1) Il nous faut signaler ici l'intéressant programme d'initiation manuelle et technique organisé par le Centre d'orientation professionnelle de St-Etienne à l'intention des élèves des écoles publiques. Ces élèves passent une demi-journée par semaine à l'École nationale professionnelle où des professeurs techniques les initient aux spécialités suivantes : travail du cuir, confection des vêtements, ajustage, chaudronnerie, menuiserie, fonderie. Il est prévu, pour chaque spécialité, 5 séances de 4 heures. Le programme comporte des exercices pratiques, des causeries et la projection de films fixes.

Voici, défini par les organisateurs eux-mêmes, le but de nos séances :

- 1) Réalisation du programme de travaux pratiques prévu par les instructions officielles pour les classes de Fin d'études primaires (FEP) en liaison avec les Sciences appliquées de la classe de FEP.
- 2) Initiation, dans le cadre d'un apprentissage méthodique et complet, aux techniques de base, par opposition au «bricolage» :
 - montrer les difficultés du travail ;
 - associer ce travail aux notions théoriques.
- 3) Information sur les diverses professions se rattachant aux techniques de base :
 - aptitudes nécessaires à leur exercice ;
 - formation professionnelle ;
 - débouchés.
- 4) Étude des aptitudes et des intérêts des élèves en vue de l'orientation.
- 5) Faire connaître un établissement d'enseignement technique avec les degrés divers : Ecole nationale professionnelle, CP, Centre d'apprentissage, et les ateliers.

Les films et les visites d'établissements

De toutes façons, le film représente par lui-même un outil pédagogique irremplaçable, particulièrement dans le domaine de l'orientation professionnelle. Il permet de présenter en une suite cohérente et vivante, et à un rythme compatible avec les capacités d'assimilation de l'enfant, les données complexes et éparses du monde du travail.

Mais combien de films sur les métiers et la vie professionnelle répondent-ils au critère d'objectivité dont nous avons souligné l'importance ? Combien sont-ils susceptibles d'éveiller chez l'enfant certains intérêts professionnels et aussi le goût de s'informer par lui-même ? Mieux, combien de films sont-ils destinés explicitement aux usagers de l'orientation professionnelle ? Dans une communication présentée au dernier Congrès international de filmologie (février 1955), J. Cambon note que le catalogue de la Cinémathèque de l'enseignement technique ne comporte que 9 titres de films consacrés à l'orientation professionnelle !

S'appuyant sur l'analyse des réponses faites par des élèves de classes de fin d'études primaires à un questionnaire appliqué à la suite de quatre séances de projection de films sur les métiers, J. Cambon formule les suggestions suivantes sur le contenu des films. Ces derniers devraient :

- 1) Offrir une certaine unité : unité du métier malgré la diversité des spécialisations... ou unité de l'oeuvre...
- 2) Présenter l'ouvrier au travail plutôt que le fonctionnement de la machine dont il se sert ; montrer aussi, en dehors du métier, son visage «d'homme comme les autres» dans lequel les enfants puissent retrouver des images familières et, par là, mieux intégrer l'idée du métier à la vie.
- 3) Les particularités de cette vie, liées à la profession, ne sont pas non plus sans importance et les séquences du chaudronnier dans son intérieur et de l'existence collective des ouvriers du barrage par exemple sont très instructives à cet égard (1).

(1) Le travail du chaudronnier et la construction du barrage sont les thèmes de deux films présentés aux élèves.

4) Mettre en scène de jeunes apprentis auxquels les garçons pourront s'identifier, dans le cadre de l'établissement d'apprentissage assez semblable à l'école qu'ils connaissent.

5) Apporter des vues nouvelles pour eux sur l'évolution historique des métiers, les découvertes scientifiques qui l'accompagnent, les progrès auxquels il est lié, les perspectives d'avenir qu'il offre, ses rapports avec les conditions sociales et économiques.

6) Répondre à certaines exigences d'ordre esthétique et d'ordre moral que nous avons vu se manifester dans notre groupe à l'occasion des images exaltant la beauté, l'utilité ou la grandeur de la tâche et qui expliquent peut-être, en partie, l'attrait exercé par des films tels que le *Mur du son* (1).

Au même Congrès de filmologie, R. Gille propose un certain nombre de thèmes en vue de la réalisation de films (2). Quelques-uns de ces thèmes concernent la formation morale et civique de l'enfant : le choix professionnel et la réussite, l'importance de la situation économique du pays, les ressources inépuisables de la nature humaine, la nécessité d'une culture générale la plus large possible pour assurer le développement de l'individu, la nécessité d'être un homme avant d'être un professionnel, les droits et les devoirs du travailleur. D'autres thèmes revêtent un caractère plus précis, plus pratique : les moyens d'apprentissage et de perfectionnement professionnel, les aspects de la hiérarchie professionnelle, les besoins généraux et locaux du marché du travail, les secteurs principaux de la vie professionnelle (3).

(1) J. Cambon, Le film et le choix professionnel des adolescents, *BINOP*, n°3 de mai 1955.

(2) R. Gille, Rapport introductif concernant l'Orientation professionnelle, *BINOP*, n°3 de mai 1955.

(3) Ces propositions connaissent déjà un début de réalisation puisque le Centre départemental d'orientation professionnelle de la Seine a mis au point, durant l'année scolaire 1955-1956, les films à vue fixe suivante :

Pour les garçons : [1] La conquête d'une profession (problème d'orientation professionnelle). [2] Quel sera votre exploit ? (exaltation de l'effort dans la profession). [3] Les métiers de la vente. [4] Les métiers de l'électricité. [5] Les métiers de l'alimentation. [6] Les métiers de l'horticulture. [7] Les métiers de la confection. [8] Les métiers du bâtiment. [9] Les métiers de la métallurgie.

Pour les filles : [1] La conquête d'une profession. [2] Quel sera votre exploit ? [3] Les métiers de la vente. [4] Les emplois de bureau. [5] Les métiers de l'alimentation. [6] Les métiers de la confection. [7] Les métiers de la haute couture. [8] Monitrices et jardinières d'enfants, aides maternelles et auxiliaires familiales. [9] La corsetière.

Tous les auteurs qui recommandent l'utilisation du film (films animés, projections à vues fixes, dessins animés) en orientation professionnelle insistent sur la nécessité de compléter les projections proprement dites par des commentaires adaptés à la nature du public et aux buts poursuivis.

Avec F. Deligny, le film ne constitue pas seulement un moyen d'information réciproque ou un lien concret entre les séjours d'essais qu'offre aux adolescents la collectivité non communautaire de «La grande cordée». La caméra devient un instrument d'investigation et de création mis entre les mains des adolescents eux-mêmes.

Ce mode d'utilisation du film pose les mêmes problèmes que l'organisation des visites d'établissements scolaires ou professionnels.

Si les visites d'établissements ont pour but de prévenir ou de corriger les illusions ou les schématisations hâtives que risque de provoquer l'information verbale, elles doivent, sous peine de déterminer chez l'enfant un désintérêt ou une dispersion de l'attention, faire l'objet d'une préparation minutieuse. L'enfant ne peut observer efficacement le monde des hommes et des choses que s'il trouve des réponses aux questions que l'éducateur l'aura aidé à formuler. C'est dire que toute visite doit être organisée en fonction d'un thème précis, à charge pour l'éducateur d'écarter éventuellement les éléments d'information qu'il juge étrangers à ce thème.

Ainsi, la visite d'un centre d'apprentissage ou d'une usine pourrait avoir pour objectif l'observation de la vie scolaire de tel apprenti ou de la vie professionnelle de tel ouvrier. On pourrait aussi choisir des thèmes susceptibles d'illustrer les leçons faites en classe. Par exemple, une démonstration sur l'emploi des instruments de mesure dans un atelier de mécanique ou d'électricité faciliterait la prise de conscience par l'élève des

liens qui unissent l'enseignement général à l'enseignement professionnel (1). Pour porter pleinement leurs fruits, ces visites doivent se prolonger par la rédaction de comptes rendus ou par l'organisation de débats entre élèves (2).

Les différents moyens pédagogiques qui viennent d'être examinés nous introduisent de plain-pied dans le domaine de ce que les éducateurs appellent «l'étude du milieu».

L'étude du milieu par l'enfant exige de tous ceux qui participent plus ou moins directement à la formation et ce dernier qu'ils coordonnent leurs efforts. Nous sommes donc amenés à étudier l'information des maîtres, de la famille et du grand public.

L'information des maîtres de la famille et du grand public

L'information des maîtres s'effectue dans le cadre des rapports normaux qui s'établissent au cours de l'année scolaire entre l'école et l'orientation professionnelle. Elle a pour premier objectif de faire connaître et de préciser aux instituteurs les buts, les moyens, les possibilités et les limites de l'orientation professionnelle. Alors se trouvent créées les conditions d'une collaboration qui consiste à confronter des observations relatives aux diverses activités de l'enfant mais aussi à préparer et à appliquer en commun les moyens pédagogiques précédemment décrits.

(1) Ces quelques idées ont été développées par M. Chevalier, professeur à l'École normale nationale d'apprentissage, au cours d'une séance de travail du GFEN.

(2) Dans le canton de Vernon (Eure), au cours de l'expérience d'information conduite, sous la direction de M. Gloton, inspecteur de l'enseignement du premier degré et de M. Blique, directeur du centre départemental d'orientation professionnelle, la visite d'un établissement de l'enseignement technique s'est trouvée enrichie grâce à la participation des élèves des classes de fin d'études primaires aux travaux de cet établissement.

Le contact avec la famille s'établit soit directement à l'occasion de réunions d'associations de parents d'élèves, soit par l'envoi de documents d'information sur les différents problèmes que pose le passage de l'école à la profession. Ainsi, la brochure *De l'école au métier*, élaborée par les soins de l'Institut national d'orientation professionnelle (1), et diffusée parmi les parents des élèves de l'académie de Paris, contient des éléments précis de réponse aux questions suivantes :

- Comment peut-on passer de l'école à l'apprentissage ?
- Comment peut-on devenir ouvrier qualifié ?
- Comment peut-on accéder à la maîtrise ?
- Comment peut-on obtenir une bourse ?
- Où trouve-t-on des internats professionnels ?
- À quoi sert le contrat d'apprentissage ?
- Comment peut-on obtenir un placement direct ?
- Comment peut-on se perfectionner dans la profession ?

Mais une brochure, aussi bien faire soit-elle, ne peut, par elle-même, dissiper certaines préventions ni entraîner la participation active de la famille à l'orientation professionnelle de l'enfant. Si, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, le milieu familial intervient de diverses manières pour influencer les projets professionnels de l'enfant, cette intervention n'est pas toujours dégagée de tout préjugé. Des contacts directs avec les parents sous forme de conférences suivies de discussions ou, mieux, sous forme d'entretiens individuels, sont susceptibles d'aider la famille à prendre conscience de toutes les ressources qui s'offrent en matière de formation ou de perfectionnement professionnels. Ils peuvent aussi l'inciter à ménager autour de l'enfant des possibilités d'observations et d'expériences personnelles et à créer ainsi les conditions d'un choix plus libre.

(1) Cette brochure a été rédigée par R. Bacquet et H. Chaudagne, conseillers d'orientation professionnelle à l'INOP.

Mais une organisation vivante de parents, au sein de laquelle s'opéreraient de sincères confrontations, constituerait, semble-t-il, le moyen le plus sûr d'obtenir une participation de plus en plus consciente de la famille à l'élaboration du choix professionnel de l'enfant (1).

Au-delà de la famille s'exerce l'influence plus ou moins diffuse d'un milieu social plus large. Aussi, l'information du grand public apparaît-elle de plus en plus comme l'une des conditions nécessaires pour mener à bien la tâche éducative de l'orientation professionnelle. L'organisation d'expositions consacrées à l'orientation et à la formation professionnelles, la publication d'articles dans des journaux régionaux ou dans des revues adaptées aux besoins d'un public large (2), la projection de films documentaires dans les salles de spectacle (3) ou l'utilisation de la télévision,, tels sont les moyens suggérés ou effectivement mis en œuvre pour attirer l'attention des différents couches de la population sur les problèmes de l'orientation professionnelle.

Les quelques moyens d'information qui viennent d'être présentés ne sont pas appliqués en totalité par l'ensemble des centres d'orientation professionnelle. Il s'insèrent dans des programmes dont la richesse dépend souvent des conditions locales de réalisation. Examinons, à titre d'exemple, l'expérience d'information conduite dans les classes de fin d'études primaires de garçons du 5^e arrondissement de Paris (4).

(1) Une telle organisation a été mise sur pied par F. Deligny autour d'une consultation ouverte aux enfants de la RATP.

(2) La revue *La famille et l'école*, organe de la Fédération nationale des conseils de parents d'élèves (FCPE), a consacré le n°36 de mars 1954 aux problèmes de l'orientation scolaire et professionnelle.

(3) Nous pensons au film *Échec au hasard*, réalisé par les soins de la direction de l'enseignement technique.

(4) Nous devons également mentionner, entre autres, les expériences réalisées respectivement dans le Puy-de-Dôme sous la direction de M. Chambon, directeur du Centre départemental d'orientation professionnelle dans l'Eure, sous la direction de MM. Gloton, inspecteur de l'enseignement du premier degré et Blique, directeur du Centre départemental d'orientation professionnelle dans le Finistère. Le lecteur pourra se reporter au *BINOP* n°2 de 1955, et aux *Feuilles de documentation scolaire et professionnelle de l'inspection académique de l'Eure*, numéro d'octobre 1955.

L'intégration des moyens d'information dans un programme d'ensemble

Au début de l'année scolaire, les instituteurs des classes de fin d'études primaires et les conseillers de l'arrondissement se réunissent pour analyser les résultats de l'expérience conduite l'année précédente et pour élaborer le programme de travail de l'année en cours.

Les parents des élèves intéressés sont ensuite convoqués par l'intermédiaire de l'école à une réunion d'information animée par un conseiller d'orientation professionnelle et illustrée par la projection de films. Ils sont tenus au courant du programme d'information professionnelle qui se déroulera dans les classes de leurs garçons et sont invités à apporter toute leur aide à la réalisation de ce programme. La brochure *De l'école au métier* leur est remise au cours de la séance.

Les élèves sont, à leur tour, mis au courant du programme d'information à l'occasion du premier passage du conseiller à l'école. Un questionnaire, destiné à connaître les intérêts de l'enfant, ses projets d'avenir et sa représentation de la vie professionnelle, est appliqué le même jour et sert de support aux entretiens individuels qui ont lieu les jours suivants à l'école même. Au travers des ambiguïtés, des contradictions contenues dans les réponses au questionnaire, le conseiller s'efforce de saisir, grâce à l'entretien, les diverses influences qui ont contribué à former les goûts professionnels de l'enfant. Les réponses au questionnaire servent aussi de point de départ à la première des huit leçons faites en classe dès la fin du premier trimestre de l'année scolaire.

Voici les titres de ces leçons :

Leçons sur les métiers

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

Les trois dernières causeries ne constituent qu'une partie d'un programme étalé sur les deux dernières années de la scolarité primaire. Le choix des thèmes est commandé à la fois par des familles professionnelles et par la nécessité de suivre, dans la mesure du possible, le programme annuel de sciences appliquées des classes de fin d'études primaires.

Leçons sur la formation et la vie professionnelles

- 5) L'entreprise. Le personnel de fabrication. Les machines.
- 6) L'entreprise. Questions économiques et sociales.
- 7) Les écoles professionnelles.
- 8) Le placement direct à l'atelier (1)

Ces leçons, harmonisées avec le programme de films et de visites d'établissements, sont conduites suivant les principes des méthodes active. En partant des intérêts exprimés dans les questionnaires ou à l'occasion des entretiens, les conseillers s'efforcent de faire participer le plus possible les élèves à la conduite des leçons. La projection de films à vues fixes et l'utilisation d'outils et d'objets confectionnés dans les centres d'apprentissage éclairent certains points difficiles de la démonstration. L'activité d'auto-information de l'enfant est mise sans

(1) Ces huit leçons seront publiées par les soins de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP).

cesse à contribution. Ainsi, les élèves sont invités à recueillir des compléments d'information auprès de leur maître de travaux manuels. Ils disposent, par ailleurs, d'un cahier d'orientation professionnelle où figurent les résumés des huit leçons, un exemplaire de contrat d'apprentissage, une liste des écoles professionnelles de la Seine avec les métiers qui y sont enseignés. Ce cahier contient, en outre, deux cartes muettes que les élèves doivent compléter en utilisant la liste des écoles professionnelles. Un certain nombre de feuilles blanches, jointes au cahier, sont destinées aux comptes rendus de visites et à la rédaction d'une petite monographie sur le métier choisi. Sous la direction du professeur de dessin, les élèves illustrent eux-mêmes le cahier d'orientation professionnelle. Le professeur de travaux manuels établit pour chaque élève, à l'intention du conseiller, une fiche d'observation qui est jointe à la fiche scolaire habituellement remplie par le maître de la classe de fin d'études primaires.

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

Au début du troisième trimestre de l'année scolaire, les élèves passent l'examen d'orientation professionnelle. Les parents sont une nouvelle fois convoqués afin d'envisager avec le conseiller l'avenir professionnel de leur enfant. Des informations sont recueillies, par la même occasion, sur l'attitude de la famille à l'égard du travail scolaire et de l'avenir professionnel de l'enfant, sur l'activité que celui-ci a pu déployer pour s'informer, sur l'aide apportée par la brochure *De l'école au métier* distribuée au début de l'année scolaire.

Une fraction importante des élèves suivis et examinés par le conseiller se dirige vers un établissement de formation professionnelle où se posent les problèmes psychopédagogiques que nous avons évoqués dans le précédent chapitre.

La mise en œuvre des moyens éducatifs de l'orientation professionnelle ouvre de nouveaux secteurs à la recherche psychopédagogique et soulève de délicats problèmes de contrôle.

CHAPITRE V

RÉSULTATS DE QUELQUES CONTRÔLES

PSYCHOPÉDAGOGIQUES

EN ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Tout contrôle psychopédagogique porte sur des effets complexes qu'il est impossible de saisir sous l'angle d'un seul critère. Mais lorsque le contrôle concerne, non pas l'assimilation de telle matière scolaire, mais la préparation de l'enfant à l'apprentissage du métier et à la vie professionnelle, il n'est pas difficile d'imaginer combien la tâche du psychologue se révèle délicate.

En fait, le contrôle des effets d'une section éducative donnée peut se situer à des niveaux différents, tant par la nature des critères utilisés que par celle des moyens techniques employés. Il peut s'agir, par exemple, des impressions globales laissées par l'amélioration des rapports entre la famille, l'école et l'orientation professionnelle. À un autre niveau, on compare statistiquement les réponses à un questionnaire d'attitudes sur les métiers, appliqué à des groupes d'élèves n'ayant pas tous bénéficié de la même action éducative. Enfin, lorsqu'on s'efforce de modeler les techniques de contrôle sur le caractère historique d'un processus tel que l'élaboration du choix professionnel, on approfondit l'analyse de ce processus et on accroît, du même coup, les possibilités d'action de l'éducateur.

Nous rendrons compte, dans ce chapitre, des résultats de ces différents types de contrôle en nous attachant surtout aux modifications qui interviennent dans le comportement de l'enfant, dans ses attitudes, dans ses options, dans ses représentations. Lorsque nous voudrions apprécier la portée réelle des moyens pédagogiques mis en œuvre par le conseiller ou par le maître, nous aurons à tenir compte du rôle déterminant joué par les influences familiales dans l'élaboration des projets professionnels de l'enfant.

Nous pourrions alors définir les possibilités de collaboration qui existent entre la famille, l'école et l'orientation professionnelle.

Les différents résultats du contrôle serviront enfin à préciser le contenu de quelques concepts psychopédagogiques en orientation professionnelle.

La connaissance des métiers et le choix professionnel des enfants

Nous avons déjà noté, dans le second chapitre, que le candidat au centre d'apprentissage possède, sur le métier choisi, un certain nombre de connaissances relatives à l'outillage, à la matière d'œuvre, aux opérations techniques ou aux objets fabriqués. Mieux encore, les élèves connaissent d'une manière plus précise le métier choisi que les autres métiers enseignés dans le centre d'apprentissage.

Il s'agit là d'une vérité peut-être banale, mais pourtant constatée par ceux qui affirment le caractère indéterminé ou fantaisiste du choix de l'enfant pour rejeter la nécessité de la participation active de celui-ci à l'élaboration de son avenir professionnel. Les liens qui unissent les connaissances au choix ne sont pas simples, unilatéraux. Ils proviennent de mécanismes complexes d'interaction que nous essaierons d'analyser plus loin.

Mais si la connaissance du métier conditionne, dans une certaine mesure, le choix formulé, par l'enfant elle est aussi, selon P. Roimier, «le facteur le plus influent sur la stabilité du goût professionnel» (1). À l'aide des données provenant de diverses sources (entretien avec l'enfant, rédaction, fiche familiale), cet auteur classe 200 élèves de 12 à 15 ans en trois catégories d'après la connaissance qu'ils ont des métiers :

16% d'entre eux ont une connaissance médiocre du métier choisi
51% en ont une connaissance moyenne
33% en ont une connaissance assez bonne

(1) P. Romier, Goût professionnel, *BINOP*, n°9-10, 11-12 de 1950

L'auteur compare les catégories extrêmes en prenant pour contraire la stabilité du goût professionnel. Il obtient les résultats suivants :

Degré de connaissance du métier choisi	Pourcentage d'élèves ayant maintenu leur goût	Pourcentage d'élèves n'ayant pas maintenu leur goût
Connaissance assez bonne (66 élèves)	90%	3%
Connaissance médiocre (32 élèves)	31%	34%

Ces chiffres révèlent d'une manière assez nette le lien qui unit la connaissance du métier à la stabilité du goût professionnel. Les faits qui viennent d'être présentés résultent d'influences éducatives complexes qui échappent, dans une large mesure, au contrôle du maître ou du conseiller.

De nombreuses enquêtes ont été consacrées, par contre, à l'étude des modifications du choix provoquées par une action éducative bien déterminée. Le terrain le plus favorable à de telles enquêtes est le centre d'apprentissage où les élèves effectuent des stages dans les différents ateliers avant de choisir un métier.

Lorsque, par suite de nécessités matérielles, le centre groupe des sections aussi diverses que la mécanique, la menuiserie, le textile et la maçonnerie, il est aisé de noter les changements qui interviennent dans les options de l'apprenti. Dans un tel centre, on a pu constater, à l'issue des stages, un déplacement des choix vers les métiers que les élèves considéraient au début, comme les moins «prestigieux» (textile et maçonnerie) (1). On obtient des résultats du même ordre dans les centres où le métier de chaudronnier, délaissé en raison de la représentation archaïque qu'en ont les adolescents, est valorisé grâce aux informations fournies par les professeurs techniques. Le tableau ci-dessous permettra d'apprécier l'importance des changements observés.

(1) Ces faits ont été présentés à l'occasion d'une conférence faite en 1952 par M. Destailleurs, alors directeur du centre d'apprentissage de Saint-Quentin, aux conseillers d'orientation professionnelle de l'académie de Paris.

Centres d'apprentissage	Nombre de candidats chaudronniers au début de l'apprentissage	Nombre de candidats chaudronniers à l'issue des stages d'orientation	Nombre de places disponibles dans la section de chaudronnerie
A	5	30	28
B	7	12	9
C	7	34	34

Les enquêtes conduites pendant trois ans par les conseillers de l'Institut national d'orientation professionnelle ont permis de préciser de nouveaux aspects des changements d'options ou d'attitudes suscités par l'information des élèves des classes de fin d'études primaires (1).

L'information les options et les attitudes de l'enfant

1/ Influence des causeries et des films sur le type de formation professionnelle envisagé par l'enfant

Questionnés avant et après la réalisation du programme d'information (causeries et films) sur le mode de formation professionnelle envisagé, les élèves donnent des réponses qu'il est possible de classer ainsi :

Formation envisagée	Avant l'information	Après l'information
École professionnelle	54 élèves	73 élèves
Entreprise	13 -	26 -
Aucune idée ou indécision	57 -	21 -
<i>Total</i>	124 élèves	120 élèves

L'examen de ce tableau révèle que l'information a pour effet d'amener un assez grand nombre d'élèves indécis à choisir un mode de formation déterminé. Nous aboutirons à une conclusion semblable lorsque nous examinerons l'attitude de l'enfant à l'égard des différents métiers.

(1) La plupart des résultats et des illustrations qui seront présentés dans les pages qui vont suivre sont extraits du *BINOP*, numéros de janvier et de mai 1955.

2/ Influence des causeries et des films sur les choix professionnels formulés par l'enfant

Au terme du programme d'information, les élèves sont invités à mentionner les nouveaux métiers qu'ils aimeraient apprendre et ceux qu'ils n'aimeraient plus apprendre. On obtient ainsi 26 réponses significatives (18 positives et 8 négatives) pour 67 élèves. Mais ce changement d'attitude ne se traduit pas automatiquement par une modification du choix professionnel antérieur. Il apparaît en effet, à la lumière d'autres éléments de l'enquête, que 10 élèves seulement sur 67 modifient leur choix primitif sous l'influence probable des causeries et des films. D'une manière plus précise, l'information a provoqué l'abandon d'objectifs difficilement accessibles au profit de choix plus réalistes. Elle a, de plus, suggéré à l'enfant de nouveaux métiers auxquels il n'avait pas pensé auparavant.

Il convient cependant de noter que des changements importants sont imputables à d'autres causes que les informations données dans le cadre scolaire.

Ainsi, dans une période de trois mois, 17 élèves sur 124 sont amenés, surtout sous l'influence de la famille, à modifier leur choix initial.

Nous analyserons plus loin, d'une manière plus détaillée, les multiples interventions du milieu familial dans l'élaboration des projets professionnels de l'enfant.

3/ Influence des causeries et des films sur l'attitude de l'enfant à l'égard des divers métiers

Avant la mise en œuvre des moyens d'information, les élèves valorisent certains métiers, l'électricité ou la mécanique, par exemple, au détriment d'autres métiers tels que le bâtiment. Cette hiérarchie entre les métiers tend généralement à persister dans l'esprit des élèves malgré l'application

du programme de causeries et de films. Cependant, si l'on compare les réactions d'un groupe d'expérience à celles d'un groupe témoin (non soumis au programme d'information), on constate chez les élèves du premier groupe une attitude nettement plus favorable à l'égard des métiers non «prestigieux».

L'information a donc contribué à dissiper certains préjugés attachés à ces métiers. Mais d'autres effets bien plus complexes ont pu être observés.

Les élèves des deux groupes devaient faire la part de leur attitude (positive, négative ou indifférente) à l'égard de chacun des 60 métiers d'une liste. Quarante métiers seulement parmi ces 60 avaient été présentés au cours des causeries. La comparaison des réponses montre que les élèves soumis à l'information tendent à manifester des choix plus nets (acceptation ou rejet) que les élèves non informés (indécision). Cette différence d'attitude concerne non seulement les 40 métiers présentés mais aussi les 20 autres métiers.

Nous pensons que c'est dans la généralisation de cette attitude que réside, en partie, le rôle éducatif de l'orientation professionnelle. Il semble que les changements observés chez les élèves du groupe d'expérience doivent s'expliquer par la coexistence, chez le même individu, d'attitudes contraires, en état d'équilibre instable, dont l'une prendrait le pas sur l'autre à la faveur d'une action éducative déterminée. La coexistence d'attitudes contraires, qu'exprime l'indécision des adolescents non soumis à l'information, se trouve en quelque sorte démembrée par l'intervention de l'éducateur. Le résultat de ce démembrement (attitude positive ou négative à l'égard des différents métiers), loin d'être identique chez tous les adolescents, porte, comme nous le verrons plus loin, la marque des influences passées et actuelles subies par un individu donné.

Il nous paraît intéressant de noter, à ce sujet, que le professeur H. Wallon a depuis longtemps souligné le rôle moteur joué par la «connexité des contraires» dans l'évolution de la personnalité de l'individu. «Une sorte de communauté fondamentale unit les pôles opposés de nos états affectifs», écrit-il. «Les circonstances, le jeu de nos représentations, certaines attitudes personnelles peuvent faire prédominer l'un ou l'autre. Mais ils restent complémentaires. L'un ne peut se manifester sans que l'autre s'éveille aussi, plus ou moins à l'état latent. Des oscillations de l'un à l'autre, des renversements peuvent se produire. Par là s'expliquent des changements brusques de conduite qui déconcertent la logique...» (1). L'auteur tire de cette analyse certaines conséquences pédagogiques pour le traitement des enfants dits pervers. Il s'agit de faire fond sur les tendances positives qui se font jour dans la conduite de l'individu et de susciter, par une action éducative appropriée, une meilleure adaptation sociale de celui-ci.

Ces enseignements peuvent être aisément transposés dans le domaine de l'orientation professionnelle où l'information collective, complétée par une intervention adaptée à chaque cas particulier, a précisément pour but de renverser certaines tendances dans un sens utile à l'enfant, de faire en sorte que des choix réalistes prennent le pas sur des projets illusoires.

Le phénomène d'ambivalence dont le maître et le conseiller doivent tenir compte peut revêtir des formes diverses. À ce propos, nous avons eu l'occasion de demander à des apprentis de première année d'un centre de nous indiquer, d'une part, le métier qu'ils aimeraient exercer s'ils en avaient les moyens physiques, intellectuels et financiers, et d'autre part, le métier qu'ils choisiraient pour leurs «propres» enfants. Au cours de l'entretien, une certaine ambiguïté s'est manifestée dans la valorisation

(1) H. Wallon, Les sentiments et leur ambivalence, *Encyclopédie française*, tome VIII, 8-46-5.

des métiers par les apprentis. En effet, 50% d'entre eux n'auraient pas aimé exercer le métier qu'ils avaient eux-mêmes choisi pour leurs «propres enfants». Comment expliquer une telle attitude ? Si l'on en juge d'après la nature des métiers considérés dans les deux cas, on peut admettre que les apprentis, lorsqu'ils envisagent un métier pour leurs «futurs enfants», se montrent plus conformistes, plus tributaires de certaines valeurs collectives (prestige des professions intellectuelles) que lorsqu'ils s'intéressent à leur propre cas.

Si cette hypothèse se trouvait vérifiée, on devrait considérer le phénomène d'ambivalence comme le reflet vivant de déterminations extérieures à l'individu.

Il est intéressant de noter, dans le cadre de la même enquête, que pour un certain nombre d'apprentis, le métier idéal se confond non seulement avec le métier envisagé pour les futurs enfants mais aussi avec le métier actuellement appris au centre. Doit-on interpréter cette convergence des attitudes comme le signe d'une plus grande maturité psychique ?

Pour revenir à l'influence des causeries et des films sur l'attitude des adolescents à l'égard des métiers présentés par l'éducateur, la généralisation de cette attitude à de nouveaux métiers n'est pas sans entraîner des conséquences pédagogiques d'une certaine importance. En effet, si l'information systématique a pour effet d'amener l'individu à examiner sous un jour nouveau les divers métiers que lui révèle son expérience quotidienne, la tâche de l'éducateur doit consister à guider ce processus en vue de déterminer chez l'enfant une connaissance plus objective du monde extérieur. En d'autres termes, il s'agit d'aider l'enfant à tirer le meilleur parti possible des multiples occasions de s'informer que lui offre le milieu extrascolaire. C'est dire que l'emploi des méthodes actives paraît indispensable en ce domaine. Est-il d'ailleurs possible au conseiller d'informer l'enfant sur les dizaines de milliers d'emplois,

qualifiés ou non, qui figurent dans les dictionnaires de professions ? Sa tâche ne consiste-t-elle pas, au contraire, à ménager à l'enfant, dans le cadre des milieux qui le forment, dans la famille et à l'école en particulier, de nombreuses possibilités d'expériences personnelles et de l'amener ainsi à préciser ses propres intentions professionnelles ?

Les observations que nous avons pu faire sur les changements d'attitude de l'enfant à l'égard des métiers n'ont pas seulement des répercussions sur l'application des méthodes d'information. Elles nous incitent aussi à approfondir la connaissance du processus de formation des goûts professionnels.

Il s'agira moins alors, comme nous l'avons déjà fait, d'enregistrer et de comparer certains états terminaux (choix définitif, attitude positive ou négative à l'égard de tel métier) que d'analyser la manière dont l'enfant élabore ses propres projets professionnels. Nous illustrerons ce type de contrôle en analysant quelques formes de la représentation par l'enfant des aspects techniques et sociaux de la vie professionnelle.

L'information et la représentation du métier et de l'avenir professionnel chez l'enfant

Informé l'enfant revient tout d'abord à modifier, à enrichir, à rendre plus objective la représentation qu'il a du monde du travail. Le niveau de cette représentation détermine à son tour, suivant un processus complexe, les options professionnelles de l'enfant. Comme l'écrit, en effet, H. Wallon, « parmi tous les caractères sensibles des objets, il y a choix, élimination, en fonction de la représentation que nous nous faisons des choses » (1) Mais lorsque l'objet de la représentation est la vie professionnelle, les options de l'individu débordent le cadre des caractères sensibles des métiers. Il y a

(1) H. Wallon, *Perception et concept*, Pour l'ère nouvelle, n°6 de 1949.

souvent le choix d'un avenir professionnel, d'une activité d'ensemble dont les éléments sont plus ou moins intégrés. Au cours de l'expérience d'information réalisée dans le 5^e arrondissement de Paris, le lien qui unit la représentation au choix a pu être analysé grâce à une série d'entretiens combinés avec l'emploi de questionnaires. Les discordances, les ambiguïtés relevées dans des questionnaires relatifs à la représentation du métier et aux motivations professionnelles ont servi de point de départ à une série d'entretiens avec des élèves des classes de fin d'études primaires.

Notre collègue, J. Cambon a pu ainsi, dans le cadre de cette expérience, étudier dans trois directions principales le niveau de la représentation du métier chez l'enfant :

- 1/ La cohérence entre les aspects techniques ou sociaux du métier choisi et les motivations exprimées.
- 2/ L'intégration des connaissances acquises par l'information.
- 3/ Le réalisme des projets professionnels de l'enfant.

Certains élèves choisissent simultanément plusieurs métiers dont l'objet, les techniques et les conditions d'exercice sont nettement différents. Il arrive que cette «incohérence» dans les choix procède d'une connaissance superficielle des professions. L'information peut alors dissiper l'ignorance de l'enfant et amener celui-ci à préciser son choix. L'incohérence des réponses n'est parfois qu'apparente et correspond, par exemple, dans l'esprit de l'enfant, à la prise en considération de situations qui se succèdent dans le temps :

... Tel élève rejette simultanément deux situations qui, à première vue, semblent s'exclure : travailler seul et travailler en équipe. Dans l'entretien, il nous explique qu'il aime mieux, au début, travailler seul pour que ses progrès soient remarqués par le patron ; mais lorsqu'il aura appris le métier, il préférera travailler en équipe...

Les notions sur l'apprentissage et sur la vie professionnelle enseignées par le conseiller sont plus ou moins bien intégrées aux projets des enfants. Certains garçons ne font que reproduire, d'une manière mécanique, les connaissances acquises. D'autres tirent au contraire un profit personnel de ces connaissances. Ils les rapportent à leur situation particulière, aux possibilités réelles de leur famille.

Mais cette intégration ne s'opère pas d'une manière simple, continue, unilatérale. Elle est marquée par des alternances entre solutions contradictoires, par des révisions de projets initiaux.

L'enfant d'âge scolaire élabore, au cours de son développement, des représentations de divers métiers à partir des matériaux que lui fournit son entourage. Il s'oriente vers certains de ces métiers en fonction de circonstances diverses telles que les suggestions de l'entourage (avantages attribués à telle profession) ou les expériences personnelles (lectures, visites d'un atelier, maniement d'outils). L'enfant enregistre, d'une manière électorale, les informations relatives à ces métiers. Cette orientation active, en même temps qu'elle transforme l'individu, modifie la nature des rapports qu'il entretient avec son milieu. En puisant dans ce milieu les connaissances relatives aux métiers, l'enfant est en effet amené à réviser ou à compléter ses premières représentations. Son attitude à l'égard de ces métiers se trouve, du même coup, modifiée. L'attraction vers un métier se renforce alors chez les uns, s'atténue, disparaît ou se transforme en répulsion chez les autres. Le renforcement d'une attitude positive provoque, à son tour, une plus grande réceptivité de l'individu à l'égard de certains éléments d'information. Des motivations nouvelles naissent de ce jeu d'interactions. Certains individus abandonnent leur projet initial et s'engagent dans une nouvelle voie à la faveur de circonstances diverses.

Nous illustrerons certains aspects de ce processus en reproduisant l'entretien, enregistré au magnétophone, que J. Cambon eut avec un élève d'une classe de fin d'études primaires.

X... avait indiqué, en décembre 1953, sur la liste de 60 métiers, que celui de dessinateur industriel ne l'attirait pas spécialement, alors qu'en mars 1954, il figure parmi ses trois métiers préférés.

Interrogé à ce propos, il répond textuellement ceci : « Dans la première liste, j'ai procédé par élimination. Alors j'ai mis... Oh ! Il y avait peut-être bien deux métiers, j'ai mis marin et typographe. Mais, par exemple, à l'autre, comme vous aviez expliqué pas mal de choses, j'ai réfléchi sur les premiers métiers et alors j'ai mis dessinateur industriel.

– Pourquoi ? Ce n'est pas le seul métier dont nous avons parlé. Nous avons parlé de pas mal de métiers.

– Parce que ça me plaît assez d'être dessinateur industriel, je ne me débrouille pas mal en dessin, et puis, ça me plairait aussi. Et puis, ça été la première idée que j'ai eue, ça, dessinateur industriel.

– Il y a longtemps ?

– Non, c'était l'année dernière. J'avais décidé de faire dessinateur industriel.

– Qu'est-ce qui t'a fait changer d'idée alors ?

– Les conseils et la connaissance d'autres métiers qui m'ont fait changer.

– Conseils et connaissances qui te sont venus d'où ?

– Les conseils, j'ai demandé un peu à tout le monde, et, entre autres, à ce Monsieur qui est rédacteur et, vous, vous m'avez pas mal documenté aussi pour pas de métiers aussi. Vous avez parlé d'un peu tous les métiers. Et puis, il y a des camarades aussi qui voulaient être typographe. Je leur ai demandé comment c'était ce métier-là, ils m'ont dit que c'était bien payé, tout ça. Alors, je me suis documenté là-dessus, j'ai demandé à des amis s'ils connaissaient ce métier pour qu'ils m'expliquent.

J. Cambon commente ainsi cet exemple :

« X... fait état, nous l'avons vu, de cette recherche active de documentation, de renseignements nouveaux. Elle l'a conduit à s'informer par l'intermédiaire de son père sur les métiers enseignés au collège Estienne et sur leurs avantages respectifs, à éprouver ses chances d'admission en faisant la dictée et les problèmes du précédent concours d'entrée. Signalons qu'il a réussi le dernier concours et qu'il est entré au collège Estienne en octobre 1954.

Ces nouveaux éléments de connaissance lui font réviser son choix : "Jusqu'à maintenant, je visais typographe parce que je ne connaissais que ce métier-là. Mais, maintenant que j'en connais un ou deux qui sont plus intéressants et puis que j'aimerais faire, j'ai changé d'idée". Il dit aussi : "Je changerai peut-être encore puisqu'on fait au collège Estienne une année d'études générale ; alors, on nous donne quand même quelques notions des différents métiers du livre pour qu'on se décide finalement au métier qu'on veut faire" ».

Ainsi, la représentation et le choix se conditionnent réciproquement suivant un processus complexe qui a pour toile de fond l'activité de l'enfant. Cette activité est à son tour plus ou moins influencée par l'intervention de l'adulte, par celle de la famille en particulier.

L'intervention du milieu familial dans le choix professionnel de l'enfant

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner, dans le second chapitre, le rôle déterminant joué par les conditions de vie matérielles et culturelles de la famille dans l'orientation professionnelle de l'enfant. Nous nous proposons maintenant de préciser ce rôle à la lumière de certains contrôles psychopédagogiques.

Le problème de l'influence du métier des parents sur le choix professionnel des enfants a retenu l'attention des psychologues. En 1910, A. Lemaître l'abordait dans un livre consacré à *La vie mentale de l'adolescent et ses anomalies*. M. Debesse rend compte en ces termes des observations de Lemaître :

Lemaître a établi une statistique suivant laquelle 21% des jeunes gens veulent choisir le même métier que leur père, tandis que 79% désirent faire autre chose. L'auteur explique ces résultats en disant que l'adolescent entend parler chez lui de tous les ennuis qu'éprouve le père dans sa profession, d'où l'aversion fréquente qu'elle fait naître. Cette interprétation ne s'applique pas à tous les cas. Souvent, c'est pour ne pas faire comme son père, et parce qu'il juge ses occupations insipides, à moins qu'il ne le blâme au nom de l'idéal. Parfois, il trouve à l'occupation qu'il souhaite l'avantage de nécessiter un départ loin de la famille. Même lorsqu'il vaut prendre la succession du père, la conversation montre que toute révolte n'est pas forcément absente et qu'il désire introduire dans sa profession des préoccupations totalement différentes de celles qu'il croit apercevoir chez ses parents (1).

(1) M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile*, PUF, 1941, p. 32.

Certains éléments d'explication fournis par M. Debesse ont été en partie confirmés par les résultats d'études récentes. Ainsi, au cours d'entrée dans les centres d'apprentissage de juin 1950, 14% des 400 candidats que nous avons examinés (1) optent pour une branche professionnelle identique à celle du père.

Les plus forts pourcentages (21% et 18%) se trouvent parmi les métiers considérés comme les plus «prestigieux» (mécanique et électricité). Ces chiffres sont corroborés par les résultats d'autres enquêtes. Parmi les 362 garçons examinés par F. Ank (2), 15% désirent embrasser la profession de leur père. Ce pourcentage s'élève à 34% lorsque les parents exercent une profession indépendante et tombe à 4% lorsque ces derniers dépendent d'un employeur. Ces quelques résultats semblent montrer que les enfants songent à exercer la profession du père dans la mesure où celui-ci occupe un rang élevé dans la hiérarchie des fonctions.

Des psychologues se sont aussi préoccupés d'analyser les raisons invoquées par l'enfant pour justifier une certaine aversion à l'égard du métier du père. Au cours de l'enquête signalée plus haut, vingt-cinq apprentis sur trente-cinq manifestent, à l'entretien, une attitude négative à l'égard du métier du père. Onze d'entre eux invoquent la fatigue, le bruit ou les mauvaises conditions hygiéniques, tandis que cinq apprentis font allusion à l'insuffisance du salaire du père. Les autres donnent pour raisons l'absence de qualification, le chômage, la monotonie, l'irrégularité du rythme de travail. Un seul élève manifeste nettement une attitude d'opposition à l'égard du père.

(1) A. Léon, *Le choix professionnel des candidats aux centres d'apprentissage*, BINOP, n° spécial de juin 1952.

(2) F. Ank, L'attitude de l'élève quittant actuellement l'école primaire envers le choix d'un métier, *BINOP*, n°1-2 de 1939.

La plupart des études consacrées aux rapports qui existent entre la situation professionnelle des parents et le choix des enfants prennent surtout en considération le travail du père, tout au moins lorsqu'il s'agit des choix formulés par les garçons. Pourtant, la place occupée par la femme dans la vie professionnelle du pays tend à s'élargir de plus en plus. Aussi, nous a-t-il paru intéressant de vérifier si la nature des occupations de la mère pouvait avoir une influence sur le choix professionnel du garçon.

Dans l'enquête déjà citée, on note que, pour 34% des cas, les mamans des candidats aux centres d'apprentissage exercent une profession. Mais ce pourcentage varie suivant les groupes de candidats. Les mères des candidats à la mécanique, à l'électricité et au dessin industriel (métiers considérés comme «prestigieux») exercent plus fréquemment un métier que les mères des candidats à un métier moins «prestigieux» (menuiserie, travail du cuir, chaudronnerie). On pourrait penser, à la lumière de ces faits, que la mère qui travaille et a une expérience concrète des difficultés de la vie professionnelle recherche, pour son enfant, un métier qu'elle estime, dans une certaine mesure, à l'abri de ces difficultés.

Mais il s'agit là d'une hypothèse qui exige, pour être vérifiée, d'autres éléments de contrôle que de simples données statistiques.

Nous avons pu soumettre à des contrôles plus précis certaines formes d'intervention familiale dans l'élaboration du choix professionnel de l'enfant. Grâce aux questionnaires et aux entretiens qui ont jalonné la mise en application du programme d'information dans les écoles primaires du 5^e arrondissement de Paris, nous avons mis en évidence certaines influences familiales qui interfèrent avec l'action éducative du conseiller.

Ainsi, le premier passage du conseiller à l'école suscite dans la famille, par l'intermédiaire de l'enfant, certaines discussions qui ont pour effet de modifier ou de préciser le choix professionnel de l'enfant.

... L. Bi... veut apprendre le métier de peintre. Son frère aîné, qui a déjà exercé le métier, a dû l'abandonner pour des raisons de santé. Après l'application des premiers questionnaires, le garçon a un entretien avec sa maman qui lui déclare : «Tu diras au Monsieur que tu veux être électricien ou mécanicien.» Par ailleurs, le garçon, au préalable indécis sur ce mode de formation, envisage désormais d'apprendre son métier dans une école professionnelle. Il conçoit, son avenir en fonction du projet de départ en province de sa famille. Aussi les métiers de mécanicien ou d'électricien sont-ils vus surtout sous l'angle artisanal (réparation-autos)...

Dans de nombreux cas, l'action du conseiller se heurte à certaines résistances familiales qui tiennent au préjugé d'une opposition quasi irréductible entre le travail manuel et le travail intellectuel. Ce préjugé, qui trouve sa source dans certaines situations concrètes vécues par les parents, amène parfois ces derniers à sous-estimer l'importance de la formation générale donnée dans les écoles professionnelles. On admet bien qu'un professeur, un comptable voire un simple employé aux écritures bénéficient d'une telle formation. Mais la connaissance d'un certain nombre de recettes pratiques paraît suffisante pour la conduite d'un tour ou d'une fraiseuse.

... Les parents de M. Bu... auraient voulu qu'il apprenne le métier de comptable. Le garçon est fixé, au contraire, sur le métier de plaquiste qu'il connaît relativement bien et dont il se représente l'évolution technique. Il a, en effet, visité une fonderie avec son père et observé son oncle qui exerce le même métier que celui qu'il choisit. Il a, de plus, consulté des documents sur ce métier dans une bibliothèque publique. Si le garçon a des idées précises sur le métier choisi, il est, par contre, indécis quant au mode d'apprentissage. Dans le questionnaire I (première application), il opte à la fois pour l'école professionnelle et pour l'apprentissage direct. À l'entretien, il se révèle que cette ambiguïté a pour origine l'ignorance. Le garçon ne sait pas exactement s'il existe des écoles professionnelles où l'on forme des plaquistes. À la deuxième application du questionnaire I, cette ambiguïté réapparaît.

L'enfant connaît pourtant l'adresse de l'école professionnelle où il pourrait apprendre son métier. Il faut invoquer cette fois l'influence du préjugé défavorable du père à l'égard de l'école professionnelle. Cette influence a pu être saisie au cours de l'entretien que nous avons eu avec la famille. De son côté, le garçon écrit à propos de l'apprentissage direct : «... On fait plus de pratique et l'on se trouve directement avec les habitudes des ouvriers...» Il déclare, au cours du second entretien : «... Chez un patron, c'est mieux, on apprend directement le métier. Dans une école professionnelle, on apprend

bien, mais il y a une différence avec ce que font les ouvriers. Les méthodes modernes ne plaisent pas aux ouvriers...»

Les parents acceptent notre conseil de présenter l'enfant au concours d'entrée d'un cours complémentaire industriel enseignant le métier choisi. Ainsi, notre intervention a eu pour effet de résoudre successivement deux contradictions en matière de mode de formation, la première fondée sur l'ignorance de l'enfant, la seconde sur l'intervention de préjugés familiaux...

Il arrive parfois que les hésitations de l'enfant, l'alternance de ses choix, soient le reflet de divergences, d'attitudes contradictoires qui se manifestent au sein même de la famille.

L'influence de la famille prend souvent des formes plus discrètes, plus diffuses. Elle consiste, par exemple, à entretenir chez l'enfant une ambition à caractère assez peu différencié, un désir de s'élever socialement. Dans certains cas, les parents envisagent l'avenir professionnel de l'enfant en fonction d'un style de vie auquel ils auraient voulu eux-mêmes accéder ou bien qu'ils ont en partie réalisé dans une courte période de leur passé.

À l'opposé, il nous faudrait parler des enfants dépourvus de toute ambition professionnelle. J. Rousselet affirme à ce sujet que «dans neuf dixièmes des cas, il s'agit d'enfants vivant dans une atmosphère familiale déficiente et à qui le concept même de famille paraît étranger». (1)

Ces remarques confirment les conclusions que P. Voirin tire de son enquête – déjà citée dans le deuxième chapitre – consacrée en partie à l'avenir professionnel des enfants des taudis.

Elles assignent aussi des limites à l'efficacité de l'action éducative que le maître ou le conseiller se propose d'exercer auprès des familles. En effet, s'il est possible de dissiper, dans une certaine mesure, quelques-uns des

(1) J. Rousselet, Les responsabilités des parents dans le choix d'un métier pour leur enfants, *Sauvegarde de l'enfance*, n°3 de 1953.

préjugés familiaux auxquels il a déjà été fait allusion, s'il est possible aussi d'inciter la famille à participer activement à la préparation professionnelle de l'enfant, il paraît difficile, par contre, de vaincre certaines résistances qui, au travers de conditions de vie familiales, tiennent principalement à l'organisation économique et sociale.

Les différents contrôles dont nous avons rendu compte dans ce chapitre mettent en lumière les effets complexes des actions éducatives exercées simultanément par le maître, le conseiller d'orientation professionnelle et la famille pour préparer l'enfant à la vie professionnelle. Ils permettent aussi de préciser certaines précisions, certains concepts psychopédagogiques qui doivent contribuer à constituer le support théorique de l'orientation professionnelle.

Utilisation de quelques concepts psychopédagogiques en orientation professionnelle (1)

Dans la conception éducative de l'orientation professionnelle, la notion *d'adaptation dynamique*, inséparable des notions de connaissance et de prise de conscience, tend à s'identifier avec la «fonction du réel», analysée par Pierre Janet.

«... Janet, écrit H. Wallon, a vu l'achèvement le plus parfait de l'activité psychique dans une adaptation au réel, non plus automatique ou routinière, mais se diversifiant à l'égal de la diversité que peuvent présenter les situations et les circonstances, cette adaptation discriminative ne pouvant se dispenser de connaissance et de conscience (2)...»

(1) Dans une Note sur l'utilisation de quelques concepts psychopédagogiques en orientation professionnelle (*Année psychologique*, fasc. 2 de 1955), nous avons rendu compte d'un certain nombre de travaux étrangers et français consacrés à cette question.

(2) H. Wallon, La conscience et la vie subconsciente, *Traité de psychologie*, de G. Dumas, tome VII, fasc. I.

Les notions de *connaissance*, de *conscience* définissent le caractère de la participation active de l'enfant à l'élaboration de son avenir professionnel. Elles spécifient aussi le mode d'intervention de l'adultes dans l'aide qu'il se propose d'apporter l'enfant.

Les moyens pédagogiques mis en œuvre par le maître ou par le conseiller visent à déterminer chez l'enfant la représentation la plus fidèle possible du monde qui l'entoure de l'évolution et de l'interdépendance de ses aspects techniques et sociaux.

Dans les pages précédentes, nous avons surtout parlé de la connaissance du monde extérieur par l'enfant. Mais pour que ce dernier puisse se décider «en connaissance de cause», il est nécessaire qu'il se connaisse lui-même. Ainsi se trouve posé non seulement le problème de la connaissance de l'enfant par l'adulte, mais aussi celui de la connaissance de l'enfant par lui-même avec l'aide de l'éducateur.

L'adulte peut-il connaître les caractéristiques individuelles de l'enfant sans en connaître aussi les mécanismes de formation ? Peut-il faire prendre conscience à l'enfant de ses capacités sans l'informer, en même temps, des liens qui unissent sa propre évolution à celle du monde qui l'entoure ? À ce propos, ne doit-il pas réagir contre toute attitude fataliste qui tendrait à se développer chez l'enfant à la suite d'une expérience malheureuse dans le domaine scolaire ou extrascolaire ?

L'adulte ne peut cependant assurer par sa seule action le développement de la connaissance de soi chez l'enfant. «Le groupe, écrit H. Wallon, est indispensable à l'enfant, non seulement pour son apprentissage social, mais aussi pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre (1)...» C'est grâce aux multiples

(1) H. Wallon, Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant, *Cahiers internationaux de sociologie*, n°16 de 1954.

comparaisons qu'il établit entre lui et ses semblables soit à l'école, soit dans la famille, soit dans les différents milieux de loisirs, que l'enfant parvienne à estimer ses propres capacités, à évaluer ses chances de succès dans tel ou tel domaine. C'est grâce aussi aux jugements prononcés par autrui qu'il élabore son «image de soi».

Ayant pris conscience de la place qu'il occupe dans les milieux qui le forment et aussi de celle qu'il pourra occuper dans les milieux d'avenir, l'enfant doit être en mesure d'élaborer, pour son propre compte, des projets qui se hiérarchisent et s'ordonnent dans le temps. Il doit aussi être capable d'en tirer des conséquences pour son activité présente. Au niveau de l'école du premier degré ou de l'école professionnelle, l'adaptation pourrait, en un certain sens, être conçue comme la capacité qu'a l'enfant de former des *projets* et de régler son activité scolaire en fonction d'objectifs plus ou moins lointains mais accessibles par des moyens dont il a connaissance.

Ce dernier point peut être illustré par l'exemple suivant pris dans l'expérience d'information du 5^e arrondissement de Paris.

... C. Br... a choisi le métier de pilote de ligne, sous l'influence de certaines lectures : «... Pour apprendre ce métier, écrit-il, j'espère aller dans un collège technique d'où j'en sortirai avec le baccalauréat qui m'est nécessaire pour suivre la formation de pilote. Ensuite, j'aimerais entrer à Air France mais, pour cela, il faudrait que j'aie fait auparavant 1.200 heures de vol. Je les accomplirai en faisant mon service militaire dans l'Armée de l'Air. En même temps, je suivrai des cours de langues étrangères et des cours professionnels qui me permettraient de monter en grade...» Il déclare par ailleurs que, pour améliorer son salaire, «il réclamera en s'associant à d'autres camarades»...

Nous avons vu que les éléments affectifs (motivation, choix) et les aspects cognitifs (*représentation* des métiers et de la vie professionnelle) sont unis par des liens d'interdépendance qui s'établissent au travers de *l'activité* même de l'enfant. Aussi, appartient-il à l'éducateur d'organiser

cette activité en multipliant autour de l'élève les possibilités d'information et d'expérimentation personnelles.

Mais les limites qu'imposent le milieu familial et la structure sociale à toute action éducative rendent parfois inopérante toute tentative de faire participer l'enfant à l'élaboration de ses projets professionnels.

Aussi, l'affirmation de *l'idéal d'auto-détermination* appelle-t-elle quelques réserves. On ne saurait, en effet, poser dans l'absolu le principe de l'auto-détermination de l'enfant. Il est nécessaire d'envisager simultanément le rôle de l'adulte et celui de l'enfant dans le développement de la personnalité de ce dernier. Si les manifestations de l'auto-détermination s'expriment tout au long d'un cycle incessant d'interactions entre les connaissances de l'individu et ses options, ce cycle a pour support, ne l'oublions pas, l'activité de l'enfant, guidée elle-même par l'intervention de l'adulte. Mais l'enfant se développe dans des milieux différents où les adultes ne sont pas tous en mesure d'assumer avec la même compétence, avec le même esprit de responsabilité, l'initiation de l'enfant à la vie professionnelle.

L'éducation en milieu scolaire interfère avec les influences familiales et avec toutes les incitations d'un milieu culturel diffus dans lequel évolue l'enfant. La possibilité pour l'enfant de s'autodéterminer, de se décider «en connaissance de cause», est subordonnée à la capacité qu'ont les milieux formateurs d'éduquer eux-mêmes «en connaissance de cause».

Aussi, loin d'envisager l'autodétermination comme l'objectif immédiat de la mise en œuvre des moyens pédagogiques en orientation professionnelle, convient-il plutôt de parler du passage progressif de la notion de participation active de l'enfant à celle d'autodétermination.

Ce sont les conditions de ce passage que nous proposons maintenant d'examiner.

CONCLUSION

Afin d'apprécier valablement la portée et les limites des propositions qui viennent d'être faites, il n'est pas inutile de rappeler, tout d'abord, que l'application de moyens pédagogiques judicieux ne saurait, à elle seule, résoudre les problèmes de l'orientation professionnelle. Ceux-ci sont dominés par des impératifs économiques et sociaux dont l'importance apparaît encore plus nettement lorsqu'on envisage – ce qui n'a pu être fait dans cet ouvrage – l'orientation professionnelle des jeunes filles ou celles des adolescents appartenant aux secteurs ruraux (1).

Le développement des moyens de formation professionnelle et l'élargissement des possibilités d'emploi ou de promotion conditionnent l'efficacité de toute mesure d'orientation professionnelle.

Il est intéressant de noter, à ce propos, que l'application des techniques d'information aide à la prise de conscience de l'insuffisance des moyens de formation professionnelle. Tel est, en effet, l'un des enseignements tirés de l'expérience conduite par les conseillers du Mans :

... Cette expérience d'information professionnelle semble avoir donné des résultats pratiques appréciables puisque le nombre des candidatures dans les centres publics d'apprentissage du département s'est sensiblement élevé cette année (693 enfants n'ont pu être admis dans les Centres faute de place)... (2)

(1) En conclusion d'une enquête consacrée à l'orientation professionnelle des élèves des classes de fin d'études primaires de l'Eure, A. Raffestin écrit à ce propos : «... Un pourcentage relativement faible d'enfants est susceptible de bénéficier de cette formation professionnelle et humaine souhaitable, alors qu'un pourcentage relativement élevé ne trouvera pas à s'employer. La situation des filles paraît très défavorisée par rapport à celle des garçons... L'orientation des enfants de 14 ans est le cas type d'un problème où la psychologie, la pédagogie, la pure technique se trouvent largement dépassées par les structures sociales et économiques...» (*Feuillets de documentation scolaire et professionnelle de l'inspection académique de l'Eure*, numéro d'octobre 1955).

(2) *BINOP*, n°2 de 1954.

Mais si l'information a pour but, en particulier, de mobiliser l'initiative et la volonté de travail des adolescents, de développer le sens des responsabilités chez les élèves des classes de fin d'études primaires et des centres d'apprentissage, cet objectif ne peut être atteint que si l'éducateur est en mesure d'ouvrir aux jeunes les voies d'un avenir chargé de promesses.

Cette tâche est rendue malaisée par l'incertitude des débouchés professionnels et par les conditions difficiles faites à la jeunesse au travail. Le processus d'autodétermination de l'adolescent s'en trouve ainsi faussé, ou tout au moins limité dans ses effets.

Nous croyons, néanmoins, qu'une meilleure utilisation des ressources pédagogiques dans le cadre familial ou scolaire doit faciliter l'adaptation de l'adolescent à l'apprentissage du métier et à la vie professionnelle. Aussi avons-nous présenté un certain nombre de propositions qui visent à axer les interventions du conseiller dans une perspective éducative et à déplacer, de ce fait, le centre de gravité des opérations d'orientation professionnelle du cabinet de consultation vers l'école.

En valorisant les moyens pédagogiques de l'orientation professionnelle, nous avons été conduits, du même coup, à n'accorder, dans cet ouvrage, qu'une place restreinte aux techniques de diagnostic psychologique.

Ce faisant, nous nous exposons à certaines objections auxquelles nous essaierons de répondre.

Il arrive parfois qu'on oppose le caractère empirique de toute action pédagogique ou de l'observation en milieu éducatif au caractère scientifique de l'investigation au moyen d'épreuves répondant à certains critères métrologiques. La mise en œuvre de moyens d'information constituerait ainsi une dégradation de la fonction psychologique du conseiller.

En admettant que l'opposition qu'on tente d'établir entre la pratique psychologique et l'intervention éducative soit fondée et que la première doive prendre le pas sur la seconde dans l'activité du conseiller, on ne saurait pour autant garantir le caractère scientifique de cette activité par le seul emploi d'une métrique rigoureuse. Nous savons à quelles difficultés, à quelles impasses, a pu conduire la prétention de réduire exclusivement l'attitude scientifique en psychologie à la quantification du comportement humain. Aussi, nous semble-t-il plus important de souligner l'opposition réelle, fondamentale, entre d'une part l'attitude empirique qui consiste à cantonner l'analyse psychologique au niveau des résultats terminaux d'un processus de formation et, d'autre part, celle qui consiste à étudier ce processus lui-même. La première attitude conduit à substantier les différences individuelles constatées à partir de certaines épreuves et à préconiser une pratique de sélection, de classement, d'utilisation immédiate des résultats de ces épreuves. La seconde attitude oriente, au contraire, l'investigation psychologique vers la formation éducative et accroît les possibilités de connaissance et d'action du psychologue et de l'éducateur.

En posant les problèmes d'orientation professionnelle en termes de formation, nous ne prétendons pas qu'il soit possible de «faire de n'importe qui n'importe quoi». Il existe des différences interindividuelles profondes qui résistent plus ou moins fortement à une action éducative donnée.

Mais ce qui importe est moins la reconnaissance banale de ces différences que la méthode d'analyse utilisée ou que le système explicatif dans lequel on les insère. Rapporter les différences individuelles à l'intervention de facteurs premiers, à la manifestation de particularités typologiques congénitales, constitue un mode d'explication sans doute commode mais bien peu fécond. Affirmer, à partir des résultats aux tests,

qu'un adolescent a un facteur verbal peu développé et justifier ainsi l'insuffisance des notes obtenues dans les exercices scolaires de français, c'est se condamner à une démarche purement tautologique. C'est aussi réduire les chances d'une action pédagogique efficace, transformatrice. Il en va de même lorsqu'on prétend expliquer tel défaut de conduite par la présence de certains traits empruntés à une caractérologie ou à une typologie à la mode.

Les réactions individuelles observées à un moment donné, soit en milieu scolaire, soit au cours d'un examen psychologique, sont le fruit transitoire, donc modifiable, d'une histoire au cours de laquelle ont été intégrées, dans une unité vivante, les «dispositions natives» et les diverses influences du milieu.

S'il paraît difficile de dissocier et de doser les termes de cette unité, il est, par contre, possible d'obtenir certaines modifications des caractéristiques actuelles de l'individu grâce à une action éducative appropriée. Encore convient-il de distinguer, dans l'organisation humaine, différents niveaux, différentes instances plus ou moins sensibles à une action transformatrice du milieu. L'erreur de certains typologistes a été de confondre ces différents plans et de considérer les caractéristiques intellectuelles ou affectives d'un individu à l'image de certaines données anatomo-physiologiques, à l'image, par exemple, de la taille, du poids ou de la fonction circulatoire. Il ne s'agit évidemment pas de dissocier ces caractéristiques intellectuelles ou affectives de leur support physiologique directe, c'est-à-dire du système nerveux. Mais la fonction nerveuse est «le résultat immédiat de l'action du milieu sur l'individu et la donnée première de l'équilibre entre l'individu et son milieu. Les autres fonctions de l'organisme ne sont que l'expression médiate, secondaire de cet équilibre. Leurs variations sont moins directement liées aux modifications qualitatives de l'équilibre. Leur étude nous donne donc des

renseignements beaucoup moins précis et beaucoup moins significatifs sur la valeur de l'équilibre entre l'individu et ses conditions de vie qui est la notion de base pour définir la biologie de l'individu. Ne pas tenir compte de ce fait fondamental que constitue la fonction qualitativement supérieure du système nerveux constitue une des graves erreurs de la biotypologie morpho-humorale» (1)

À partir des caractères de la fonction nerveuse, de ses mécanismes, communs à tous les hommes, mais de qualité variable, l'école pavlovienne a élaboré une typologie qui pourrait être féconde. Il n'est pas possible d'examiner ici les modes de classification proposés par les différents auteurs ni les critères expérimentaux ou cliniques qui servent à la détermination des types.

Nous devons cependant souligner, une fois de plus, les inconvénients qui peuvent résulter de l'emploi d'un mode de raisonnement tautologique dans l'utilisation de cette typologie. Affirmer simplement, en effet, à propos d'un individu agité, qu'il appartient au type fort déséquilibré (ou colérique) sans se soucier de l'étude précise des processus nerveux en cause, ne fait pas progresser la connaissance de cet individu et ne donne aucune prise à une action pédagogique ou thérapeutique efficace. Certains des auteurs qui se sont penchés sur les problèmes méthodologiques posés par la typologie de l'activité nerveuse supérieure ont d'ailleurs réitéré leur mise en garde contre toute interprétation simplifiée de la notion de type. Ils affirment, en particulier, «l'extraordinaire plasticité» de l'activité nerveuse supérieure, la possibilité pour le type nerveux de se modifier en même temps que les conditions de vie de l'individu. «L'importance de la notion de type», écrivent-ils, «ne doit donc jamais nous conduire vers la

(1) L. Le Guillant et R. Angelergues, La notion de type nerveux, n°3 de 1954 de *L'évolution psychiatrique*.

construction d'une pathologie constitutionnelle ou d'une psychologie typologique. L'importance du *type* dans les activités humaines est toujours seconde par rapport à celle du contenu de l'activité nerveuse supérieure, car le contenu représente la connaissance que l'individu a de son milieu, ses possibilités d'action sur le milieu et, par conséquent, les conditions essentielles de son équilibre avec le monde social... «L'éducation», poursuivent-ils, «en travaillant les processus nerveux, permet de modifier le type ; la connaissance préalable de celui-ci est donc indispensable pour déterminer dans quel sens doit être opérée la modification, l'amélioration du type...» (1)

Ces dernières indications nous placent au cœur même des problèmes qui se posent quotidiennement au psychologue praticien et à l'éducateur.

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

On ne peut répondre à un tel problème sans tenir compte à la fois de la structure scolaire et de l'état de nos connaissances psychopédagogiques. Il est évident que, dans bon nombre de cas, le conseiller doit, faute de moyens de rattrapage suffisants et adaptés, se borner à exploiter au mieux le bilan des capacités actuelles afin d'épargner tout gaspillage de temps à

(1) L. Le Guillant et R. Angelergues, art. cit.

des adolescents dont les ressources familiales sont souvent limitées. Nous avons vu, à ce propos, que l'emploi de tests peut aider d'une part à opérer une orientation par niveaux scolaires ou professionnels, et d'autre part à mettre en évidence certaines insuffisances qui contre-indiquent tel ou tel aiguillage.

Sans vouloir estomper le rôle déterminant joué par la structure du système scolaire – et, à travers elle, par la structure sociale – dans les questions d'orientation professionnelle, nous pensons qu'une meilleure utilisation du milieu éducatif doit, dans une certaine mesure, permettre de faire face, au « besoin croissant de capacités mentales plus élevées » que H. Piéron présente comme l'une des données essentielles du progrès de la civilisation.

Elle doit permettre aussi d'élargir l'horizon culturel et d'enrichir les moyens d'expression de l'adolescent.

Il va sans dire que l'efficacité de tout programme éducatif suppose non seulement l'existence de moyens de formation nombreux et variés, mais aussi l'élaboration de règles psychopédagogiques scientifiquement fondées.

Considérons, par exemple, le « don musical » qui constitue l'un des thèmes principaux de discussions relatives à l'origine des aptitudes.

On s'appuie souvent sur la précocité d'apparition du talent musical – chez Mozart par exemple – ou sur l'existence de véritables dynasties de musiciens – les Bach par exemple – pour affirmer la prédominance des éléments héréditaires dans la constitution de l'aptitude musicale (1).

(1) Dans le *Traité de psychologie appliquée* (liv. premier, ch. premier), on trouve le compte rendu détaillé de nombreux travaux consacrés à ce thème (PUF, 1949).

Afin d'atténuer le caractère souvent excessif d'une telle conception, d'autres auteurs mettent l'accent sur l'importance du climat psychologique – le jeune Mendelssohn bénéficia de l'atmosphère stimulante que sa famille créa autour de lui– ou sur l'influence déterminante des éducateurs – la fougue et l'impatience du jeune Listz durent se plier aux rigueurs d'une discipline méthodique. Ils évoquent également, à l'appui de leur thèse, l'éclosion tardive de certains génies musicaux – exemples de Schumann, de Berlioz ou de César Franck – ou les efforts persévérants déployés par les grands musiciens pour maîtriser leur art d'une manière toujours plus sûre – exemples de Beethoven, de Dukas ou même de Mozart (1).

Les deux thèses qui viennent d'être rapidement évoquées rendent compte de faits intéressants mais ouvrent difficilement la voie à une méthode éducative propre à développer les moyens d'expression musicale chez l'ensemble de nos élèves.

Les éléments d'une telle méthode se dégagent des expériences présentées par A.-N. Léontiev dans une étude consacrée à la formation des propriétés et des processus psychiques de l'homme (2).

L'auteur y aborde la question de l'aptitude à vocaliser les perceptions auditives. D'après certains professeurs de chant, les élèves incapables de reproduire correctement les séquences musicales perçues seraient privés, dès leur naissance, de cette aptitude. Or, un entraînement spécial de courte durée a permis à ces élèves de «chanter à l'unisson».

(1) R. Siohan, *Le don musical*, n°5 du 3 mars 1955 de la revue *L'éducation nationale*.

(2) Cette étude a fait l'objet d'une communication au Congrès international de psychologie de Montréal (1954). Elle a été publiée dans le tome VI des *Questions scientifiques* (Éditions de la nouvelle critique).

... Il s'agissait de former des liaisons à partir de stimuli sonores complexes dans lesquels la hauteur du son servait de stimulus fort. C'est pourquoi nous nous sommes servis de stimuli sonores ne variant que par la hauteur du son. Il va sans dire que la formation des liaisons indiquées ne constitue que le premier chaînon d'un système complet qui est à la base de la vocalisation correcte des sons musicaux.

C'est précisément l'absence de ce chaînon, dont la formation, chez les sujets en question, a été empêchée par diverses circonstances, qui rend l'enfant incapable d'apprendre à vocaliser les sons musicaux et les mélodies. Nos expériences n'ont fait que reconstruire ce chaînon manquant, ce qui a assuré le succès rapide des dernières expériences pédagogiques.

Le thème développé dans cette étude nous éloigne apparemment des questions soulevées par la préparation de l'enfant à l'apprentissage du métier et à la vie professionnelle.

Pourtant, la thèse du «chaînon intermédiaire» examinée à propos de la formation de l'aptitude au chant, semble devoir contribuer à renouveler le contenu du concept général d'aptitude. Cette thèse rejette à la fois le déterminisme mécaniste de l'hérédité et le point de vue superficiel qui consiste à attribuer à l'éducation un pouvoir absolu, susceptible de modifier à n'importe quel moment, dans n'importe quelles conditions, et d'une manière discrétionnaire, le comportement d'un individu. Elle ne peut manquer d'aider à résoudre efficacement les problèmes pédagogiques, non seulement au niveau des premiers apprentissages scolaires, mais aussi au niveau où vient s'insérer habituellement l'action du conseiller d'orientation professionnelle.

Qu'il s'agisse soit de la création, par un enseignement général ouverte sur la vie, des conditions d'un choix professionnel libre, soit de la résolution de cas d'inadaptation à l'apprentissage, soit encore de la pédagogie des métiers, la formation de «chaînons intermédiaires», dont

l'absence crée souvent l'illusion d'une incapacité permanente, doit assurer l'épanouissement incessant de l'individu, le développement continu de ses moyens d'expression.

La réalisation d'un tel objectif suppose, entre autres conditions, que certains aspects de la psychopédagogie de l'orientation professionnelle soient repris et approfondis dans une psychopédagogie de l'apprentissage du métier.

L'intervention du conseiller dans ce nouveau secteur de la préparation de l'adolescent à la vie professionnelle contribuerait à réaliser l'idéal d'une orientation professionnelle continue. Elle faciliterait ainsi l'autodétermination d'individus capables de s'adapter au monde du travail en participant consciemment aux transformations techniques et sociales qu'impose tout progrès. ■■

TABLE DES MATIÈRES

	PAGES
PRÉFACE par Henri WALLON	7-10
INTRODUCTION	11-16
CHAPITRE I. Évolution des conceptions de l'orientation professionnelle en France	17-36
CHAPITRE II. Du choix professionnel à l'exercice du métier	37-57
CHAPITRE III. Les objectifs éducatifs et les formes pédagogiques de l'orientation professionnelle	58-73
CHAPITRE IV. Les moyens pédagogiques de l'orientation professionnelle	74-89
CHAPITRE V. Résultats de quelques contrôles psychopédagogiques en orientation professionnelle	90-111
CONCLUSION	112-122
TABLE DES MATIÈRES	123

**PSYCHOPÉDAGOGIE
DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE**
par Antoine Léon
Presses universitaires de France
1957