

Quelques paradigmes fondamentaux de l'orientation dans la vie

Francis Danvers

*PROFEOR - EA 2261
Université Lille III
Pont de Bois
BP 60149
59653 Villeneuve d'Ascq Cédex
francis.danvers@univ-lille3.fr*

RESUME. A partir de travaux portant sur la genèse d'un service public d'orientation scolaire et professionnelle au sein de l'Académie de Lille des origines jusqu'à nos jours (F. Danvers, thèse de doctorat, Lille 3, 1985, 1000 p.), nous avons jeté les bases d'une vision anthropologique de l'orientation au XX^e siècle (F. Danvers, HDR, Lille 3, 1999). Poursuivant sur cette thématique de recherche sous l'angle psycho-socio-anthropologique de l'orientation à tout âge de la vie, nous voudrions présenter dans cet atelier une synthèse inédite en vue de dégager une rationalité du « procès sociétal d'orientation » sur la longue durée. Notre hypothèse fondamentale consiste à rapporter la dynamique de l'orientation à une conjoncture historique. Tout se passe comme si à chaque période de l'histoire de notre civilisation occidentale un paradigme s'imposait, puis s'effaçait, sans toutefois être réduit au néant.

MOTS-CLEFS : Aptitude ; Compétences ; Orientation ; Paradigme ; Qualification ; Vocation...

1. De la notion de paradigme en général

Qu'est-ce qu'un paradigme ? Est désigné comme paradigme ce qui est scientifiquement parlant, le noyau de principes et d'hypothèses fondamentaux constituant les caractères d'un « épistémé » donné. Les méthodologies en sont la traduction opératoire.

Du point de vue d'une anthropologie historique et culturelle de l'orientation conseil (F. Danvers, 1988) dans tous ses états, des origines à nos jours, nous concevons six paradigmes historico-culturels successifs : P1 : les arts divinatoires ; P2 : la doctrine des vocations ; P3 : l'utopie concrète des capacités ; P4: la théorie des aptitudes ; P5 : la convention des qualifications ; P6 : le modèle des compétences, à s'orienter sur le plan individuel et collectif.

L'orientation (des jeunes et des adultes) évolue par changement de paradigme sans qu'on puisse véritablement parler de progrès, changements dont le moteur est avant tout de nature technico-économique, psychosociologique et culturel. Ainsi est-on en train de passer insensiblement d'un « paradigme industriel » vers un « paradigme existentiel », comme le suggère M. Esterle-Hedibel dans un numéro spécial des *Temps modernes*, 2006, consacré à « l'Education nationale : faits et mythes ».

2. Les arts divinatoires : une orientation sous emprise

La démarche historique en éducation comme ailleurs, ignore les commencements absolus. Les pratiques de conseil préexistaient bien antérieurement à leur institutionnalisation au XX^e siècle. Chamans, oracles (l'oracle de Delphes en Grèce est resté le plus célèbre) et devins remplissaient dans l'antiquité une fonction prédictive qui a été progressivement captée par les religions sous la forme de la prophétie et de l'eschatologie. Un philosophe chinois, Wang Fou The (1619-1692) auteur du *Traité d'un ermite*, évoque l'examen des rêves, l'oniromancie, une technique divinatoire prisée en Chine.

L'influence des Lumières reléguait les anciennes techniques de divination au rang des superstitions sans fondement.

L. Lévy-Bruhl, 1922, mentionne que pour *la mentalité primitive*, le monde visible et le monde invisible n'en font qu'un. Au nombre des pratiques divinatoires, figurent notamment les questions posées aux morts (consultation), aux puissances mystiques ; la divination fait connaître par exemple, dans quelle direction, on doit chercher le coupable d'un vol. Il n'y a pas de hasard : l'idée de l'accident ne vient

même pas à l'esprit des indigènes, tandis que l'idée de maléfice leur est au contraire toujours présente. Les observateurs sont frappés par la foi inébranlable que les primitifs ont en l'ordalie (jugement de Dieu). La vie, le succès, la santé, l'ordre de la nature, tout dépend à chaque instant de puissances mystiques qui orientent le sens de ce qui arrive. Le rêve est une révélation qui vient du monde invisible. Rien ne se fait sans les présages. L'habitude d'observer les présages et de se régler sur eux se rencontre dans beaucoup de « sociétés inférieures ». Les « primitifs » (*dixit* L. Lévy-Bruhl) sont « prélogiques » et font preuve de misonéisme, c'est-à-dire de conformisme social, au sens où la destinée individuelle n'est jamais pensée sous le signe de l'indépendance de la personne par rapport à la société où elle vit.

Dans le domaine de l'évaluation psychologique, H. Piéron, 1930, a critiqué les « méthodes charlatanesques en orientation professionnelle » comme « l'examen du crâne ou l'appel à des dispositifs électriques ». Revenant sur la période du régime de Vichy qui avait apporté sa caution au centre de Clermont-Ferrand, le fondateur de l'Institut national d'orientation professionnelle, INOP, fustigea en 1945, « un esprit de mystique intuitive complètement opposé à l'effet progressif de la science tentant d'élaborer une technique contrôlable et perfectible. Une divination s'inspirant de la physiognomique, de la graphologie, voire de la chiromancie, risquait ainsi de s'introduire dans l'orientation professionnelle officielle qui n'aurait plus qu'un pas à faire pour se réfugier chez les somnambules extra-lucides ».

Notre civilisation techno-scientifique, héritière des Lumières du XVIII^e siècle n'a-t-elle pas gardé une part irréductible d'obscurité : « Le jour, on jongle avec les statistiques, et le soir on consulte les astrologues », V. Havel, 1997.

Reprenant la pensée de B. Ryback, E. Morin affirme : « Il n'y a jamais eu une telle possibilité de connaissance et une telle probabilité d'obscurantisme ». L'éducation à l'orientation représente-t-elle une des meilleures armes pour lutter contre l'ignorance ? Trop souvent l'homme ne croit pas ce qu'il sait.

3. La doctrine des vocations : la grâce entre la toute puissance divine et la liberté humaine

Mot dérivé d'une origine biblique : « Mouvement engageant toute la vie affective et intellectuelle, qui porte quelqu'un à choisir une certaine profession », (*Grand Larousse de la langue française*, 1989). Dans le langage de la Révélation, la vocation s'entend comme un « appel » (*vocare*). Dans le Nouveau Testament, Dieu par une initiative gratuite s'adresse à l'individu, appelé par son nom, en tant que lui-même. Le nom est le plus souvent significatif de la destinée de celui qui le porte. L'appel porte sur le rôle qu'un homme ou une femme aura à jouer. A la différence du destin, la vocation implique une finalité interne, une certitude subjective, et s'inscrit dans la temporalité du plan divin sur le monde (l'action de la Providence). Des exégètes ont mentionné la contrainte pour l'individu d'accepter la situation sociale dans laquelle il est né comme une façon de réaliser la vocation chrétienne :

« la vocation que Dieu confie aux chrétiens est si belle qu'il ne leur est pas possible de fuir » (Lettre à Diognète - croyant au 1^{er} siècle). Les réformateurs (Luther, Calvin...) ont revalorisé la situation et la profession du chrétien dans le monde. Luther affirmait que l'homme était sauvé par Dieu (« justifié ») de manière gratuite, par la seule foi. La doctrine de la justification est interprétée différemment par l'Eglise romaine qui met l'accent sur les « œuvres » (les mérites que l'homme peut acquérir par lui-même).

P. Naville, 1972, examine la vocation comme une sorte d'aptitude intérieure à appartenir à une profession donnée. Il souligne les postulats religieux à la base de la théorie de la vocation et l'ambiguïté de l'expression courante : « susciter une vocation » pour réfuter la thèse de la théorie vocationnelle qui doit être écartée comme base d'une orientation professionnelle objective.

P. Bourdieu, 1991, exprime le même point de vue critique sur la doctrine de la vocation. La philosophie du don est foncièrement aristocratique dans la mesure où elle inscrit dans la nature biologique des capacités socialement acquises : « la logique de la vocation est l'un des grands principes de l'élimination différentielle des garçons et des filles et des enfants de diverses origines. Les éliminés s'éliminent inconsciemment, les filles s'orientent vers ce sur quoi elles se sentent faites et elles pensent le faire librement et consciemment ; les mécanismes d'orientation qui ne sont pas nécessairement des mécanismes opérés par les hommes (ce sont les évaluations, les notes...) les poussent d'un côté ou de l'autre et l'on aboutit à un immense processus de triage qui s'appuie autant sur des structures objectives que subjectives - ce principe c'est *l'habitus*. ». Plus récemment, P. Bourdieu, 1998, à propos de *La domination masculine*, dévoile la logique essentiellement sociale, de ce qu'on appelle la « vocation » qui a pour effet « de produire de telles rencontres harmonieuses entre les dispositions et les positions qui font que les victimes de la domination symbolique peuvent accomplir *avec bonheur* (au double sens) les tâches subalternes ou subordonnées qui sont assignées à leurs vertus de soumission, de gentillesse, de docilité, de dévouement et d'abnégation ».

Sur le même registre, la philosophe J.Schlanger, 1996, considère qu'il n'y a pas de vie humaine qui ne soit connaissante. Après une période où l'histoire de l'humanité a été dominée par l'idée de destin individuel, chacun veut désormais se diriger en fonction de ses goûts et ses aptitudes, de façon à pouvoir les développer et les épanouir activement. Cette aspiration générale est posée comme absolument légitime : chacun a le droit, et même en quelque sorte le devoir de la suivre. « Qu'elle soit comprise comme un choix et une tension volontaire ou comme une nécessité intérieure irrésistible, la vocation est la forme moderne active et même activiste de l'individualisme. »

Vocationnel comme nom ou comme adjectif représente le grand champ de recherche et d'intervention formé par la relation dynamique individu-étude-travail, incluant l'orientation scolaire et professionnelle, la psychologie du travail, la carriérologie, etc.

4. L'utopie concrète des capacités : l'horizon d'une orientation démocratique

Dans l'histoire de l'orientation professionnelle, le paradigme des capacités émerge avec le siècle des Saint-Simoniens entre raison, imaginaire et utopie, A. Picon, 2003. Saint-Simon (1760-1825) prône l'avènement d'une théocratie industrielle fondée sur la hiérarchie des capacités. La religion saint simonienne reconnaissait la loi du Progrès en faisant une place à la division croissante du travail. Les trois grandes capacités fondamentales de la nature humaine sont : la capacité intellectuelle ou scientifique ; la capacité sentimentale, ou religieuse, ou sociale ; la capacité matérielle ou industrielle. La devise du journal de la doctrine saint-simonienne, *Le Globe* est : « A chacun selon sa capacité, à chaque capacité selon ses œuvres ».

Devenir capable, c'est être reconnu. P. Ricoeur, 2004, a conçu une phénoménologie de « l'homme capable », en distinguant capacités et capabilités. Cette notion de capabilité (*capacity* et *ability*) articule les dotations que l'on a à disposition et un horizon d'attente en vue d'un destin réussi. La capabilité s'appuie sur ce que chacun sait d'une vie réussie et ouvre la possibilité en chaque être humain d'être au meilleur de lui-même.

La capacité se vérifie à l'occasion de la tenue efficace de postes ou fonctions (capacité prouvée). Elle se distingue de la capacité présumée (ou potentielle) à terme plus ou moins lointain. La capacité désigne ainsi le talent ou l'habileté potentielle à accomplir quelque chose. On peut y inclure la capacité pédagogique et didactique (capacité des enseignants à enseigner); capacité d'organisation (par exemple, trouver de bonnes solutions à des problèmes); capacité interne (talent de mettre en œuvre, gérer et évaluer un changement soit dans le domaine pédagogique et didactique, soit dans le domaine de l'organisation). R.-J. Sternberg, 1995, distingue la capacité de l'habileté en précisant que seules les habiletés peuvent être mesurées. Il renvoie à la distinction courante en psychologie, reprise du linguiste N. Chomsky, entre compétence et performance. La compétence correspond à ce qu'un individu est capable de faire, alors que la performance correspond aux résultats qu'il réalise effectivement dans une tâche donnée.

Pour le philosophe L. Wittengstein, les capacités sont « de simples *habitus* du comportement, réels, au sens où les conditionnelles qui les décrivent se trouveront toujours vérifiées ». Pour le même auteur, savoir ou comprendre sont des capacités, au sens où elles renvoient à la maîtrise d'une technique apprise.

En résumé, la capacité renvoie à la possibilité de l'individu de réussir et d'avoir des compétences dans les domaines pratiques ou théoriques. Une faculté mentale est donc une disposition permanente qui peut ou non s'actualiser dans des performances singulières. Le terme de « capacité » relativement opaque sous l'angle de la recherche cède le pas à celui de « processus » plus heuristique. Pour les chercheurs de l'INETOP/CNAM, Paris, S. Blanchard et J.C. Sontag, 2005, « le passage du mot aptitude au mot capacité puis au mot compétence, n'a pas suffi à résoudre la difficile

question de l'analyse des caractéristiques des personnes et des activités professionnelles ».

5. La théorie des aptitudes ou l'idéologie des dons

La notion d'aptitude vient du latin, *aptitudo*, qualité de celui qui est apte ; *aptus*, apte, propre à. A l'heure actuelle, les termes d'aptitude et de capacité sont synonymes et tendent à se confondre dans le terme anglais *ability*. Faculté évoquant une disposition naturelle.

Le terme d'aptitude est utilisé pour la première fois dans un texte sur le système d'enseignement en 1852, à propos de la proposition Fortoul, qui institue deux voies de formations après la classe de troisième des lycées, V. Isambert-Jamati, 1972. Symbole de la justice sociale pour une orientation professionnelle rationnelle (1900-1965), la théorie des aptitudes va être assimilée à partir des années 1970, à l'idéologie des dons, de tendance conservatrice.

A la faveur des progrès de la psychotechnique, la science des aptitudes, devenues réalité mesurable, va fournir la garantie d'un ordre social légitime, N. Bisseret, 1974. De cette inscription sociale, pourront être pensées les premières tensions paradigmatiques constituant le noyau central de la doctrine de l'orientation à partir des conceptions normatives et cumulatives de l'histoire de la notion d'aptitude.

Du côté de la psychologie scolaire, R. Zazzo, continuateur de l'œuvre de H. Wallon, considérait que « la notion d'aptitude se substitue à la notion archaïque de vocation, elle s'oppose au privilège de la fortune. » Les sciences humaines vont critiquer de façon rigoureuse (et vigoureuse en raison des polémiques) ce pseudo-concept scientifique : utilisation de qui ? Par qui ? A quelles fins ? Mais aussi comment évaluer les aptitudes qui évoluent sous l'influence de l'âge, du sexe, de l'environnement, etc. Quelles aptitudes doit-on enseigner, pour quel type d'efficacité sociale ?

A. Léon, 1955, considère que la théorie des aptitudes s'inscrit dans une opposition entre deux conceptions de l'orientation et de l'adaptation professionnelle, l'orientation « révélatrice » de caractéristiques supposées immuables et l'orientation « formatrice » des goûts et des aptitudes. Pour lui l'aptitude : « se forme dans une suite d'interactions historiques entre l'individu et son milieu, elle a pour trame physiologique les liaisons temporaires plus ou moins solidement établies, groupées en stéréotypes dynamiques. Elle est indissociable de l'ensemble des liaisons nerveuses de l'individu considéré qui représentent sa connaissance, dont les progrès, en transformant les rapports entre l'individu et son milieu, modifient les divers stéréotypes, c'est-à-dire les aptitudes » .

Toutes les aptitudes sont-elles également estimables ? S. Pacaud, 1959, l'affirme sur le plan de la sélection professionnelle : « Toutes les aptitudes doivent être

explorées ; on ne doit négliger aucune, car une aptitude quelconque si elle est à un niveau élevé doit avoir le rôle vecteur dans le conseil d'orientation. »

A défaut de prédiction - le psychologue de l'orientation n'est pas un devin - notre connaissance nous permet-elle un jugement qui aille au-delà du hasard ou du recours au simple bon sens de l'expérience individuelle ? M. Reuchlin, 1993, à la suite d'H. Piéron, défend la nécessité du contrôle de l'orientation professionnelle et affirme qu'il est possible, avec une marge d'erreur non négligeable, d'établir des pronostics de réussite scolaire ou professionnelle à partir des résultats aux tests d'aptitudes. Le psychologue en montrant que des enfants de groupe défavorisé dépassent le résultat moyen du groupe favorisé, plaide en faveur d'une orientation positive s'effectuant dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement. Constatant les incidences épistémologiques et sociales de cette notion dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie, le successeur de H. Piéron préconise sur le plan pratique de distinguer l'aptitude comme dimension des différences individuelles ; l'aptitude comme capacité acquise et l'aptitude comme caractère constitutionnel. Reste posé le débat sur l'origine des différences individuelles, M. Reuchlin, 1993. On insiste aujourd'hui sur la variété des formes et des composantes des aptitudes humaines.

6. La convention des qualifications : l'orientation devient un problème économique

En continuité avec le modèle de l'artisanat et des corporations, le « système professionnel de travail », A. Touraine, 1955, fait reposer la qualification sur l'acquisition d'un ensemble d'habiletés professionnelles. La qualification désignait alors des « savoirs et savoir-faire des ouvriers de métiers issus d'un apprentissage méthodique complet », G. Friedmann, 1964. Mais que devient la qualification dans un « travail en miettes » ?

Les problèmes afférents à la qualification professionnelle sont indissociables des transformations qui ont affecté les économies des sociétés occidentales et par voie de conséquence le « système technique de travail » : mutations technologiques (automatisation et informatisation), nouvelle division du travail, modification de la structure des emplois, organisation d'enseignements techniques diversifiés, etc.

En France, l'extériorité de la formation par rapport au monde du travail participe de tensions et de contradictions dans les modalités de reconnaissance des qualifications, E. Verdier, 1997. La définition de la qualification, objet d'analyse de la sociologie du travail et de l'éducation, pose problème, s'agit-il de la qualification du poste ou de la personne ? On peut en première approche, circonscrire le domaine de la manière suivante : la qualification établit l'équivalence entre une formation et/ou une expérience professionnelle, un ensemble de tâches et un niveau scolaire. Le niveau de classification atteste le niveau de qualification, comme le résume A. Lyon-Caen : « La qualification c'est la classification ». Les grilles de qualifications

sont solidaires du système de rémunérations. La tradition française reste marquée par une forte intervention de l'État, des accords Matignon, 1936, aux accords de Grenelle, 1968, en passant par les accords Parodi-Croizat, 1946.

Pour C. Dubar, 2002, coexistent quatre modes de qualification : le modèle « professionnel » fondé sur la maîtrise d'un métier ou d'une spécialité ; le modèle « taylorien » de la tâche ; le modèle « technicien » fondé sur la maîtrise d'interventions diverses sur le processus de production ; le modèle « gestionnaire » reposant sur l'initiative et la mobilisation pour satisfaire aux objectifs économiques de l'entreprise. La « crise des qualifications » est symptomatique de l'évolution du travail ouvrier et de l'évolution du « système social d'entreprise ». L'imposition du « modèle dominant » a provoqué des crises identitaires (reconversions douloureuses, exclusions sociales, souffrance au travail, etc.)

Les auteurs identifient généralement trois approches principales de la qualification : l'approche relativiste et conflictualiste qui montre l'impossibilité de trouver une adéquation entre la hiérarchie des formations et la hiérarchie des emplois ; l'approche par la théorie de « l'effet sociétal » qui souligne les relations entre la dynamique du système productif et les modalités de fonctionnement de l'enseignement; enfin les auteurs qui relient la notion de qualification à la théorie de la segmentation du marché du travail. On le voit, l'école ne peut pas tout. L'amélioration de la qualification de la main-d'œuvre se traduit aussi par des phénomènes de déqualification sur le marché du travail, C. Baudelot et alii, 2005.

Les pratiques d'orientation semblent dépendre étroitement de l'organisation du travail et des conceptions de la qualification. Il y a eu au XX^e siècle, trois grands modèles : le système professionnel de travail et l'orientation vers des métiers ; le fordisme et l'orientation vers des emplois ; le modèle de la compétence et l'orientation vers des fonctions professionnelles. S'y ajoute depuis quelques années une quatrième figure, liée au développement de l'emploi précaire, et sa résultante, le « chaos vocationnel » dans lequel se déploie la flexibilité du travailleur de ce nouvel âge du capitalisme.

A partir des années quatre-vingt-dix, l'usage de la notion de compétence tend à se substituer à la notion de qualification, mais ce changement paradigmatique fait débat, en raison du changement de conjoncture socio-politique (affaiblissement du syndicalisme, réhabilitation de l'entreprise, néo-libéralisme triomphant, etc).

7. Le modèle des compétences : s'orienter dans la vie, une métacompétence ?

La compétence : du latin *competentia*, « juste rapport », ce terme fut d'abord utilisé dans le domaine juridique pour désigner l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes, ou d'une juridiction à juger une affaire.

Dans le domaine de la psychologie du développement, J. Bruner, 1983, parler de compétence, c'est parler d'intelligence au sens le plus large du terme, de l'intelligence opératoire du savoir. La compétence suppose en effet l'action, la modification de l'environnement comme l'adaptation à cet environnement.

Pour les sciences de l'éducation, la compétence est un « savoir en usage », G. Malglaive, 1990, désignant une totalité complexe et mouvante mais structurée, opératoire c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences. Expert en docimologie, A. Dubus, 2006, distingue les « faux compétents » et les « faux incompetents » et conçoit la compétence comme une « disposition permanente et individuelle d'un individu, qui lui permet d'accomplir avec succès certaines tâches. Non observable directement, la compétence est induite de l'observation de performances ».

Du point de vue de la psychologie du travail, l'apport de cette notion est primordiale pour la connaissance des métiers, d'une tâche ou d'un ensemble d'activités (compétences linguistiques, compétences d'encadrement, etc.). Les compétences peuvent être considérées comme des entités qui « concernent la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe », C. Lévy-Leboyer, 1996.

Pour la psychologie différentielle, Il existe aussi une variabilité inter et intra-individuelle de la compétence. A partir de la dominance d'un groupe de compétences, on caractérise un type de profil. Pour M. Huteau, 1997, la compétence est un ensemble de caractéristiques individuelles permettant de maîtriser une situation par une activité efficace. L'évaluation des compétences n'est pas une opération anodine : « Elle est ce par quoi la logique des compétences se traduit en actes », J. Aubret, 2001. On peut d'ailleurs se demander si les compétences sont toutes susceptibles d'évaluation ? Récemment l'accent est mis sur la notion de compétence en matière de gestion des ressources humaines et plus particulièrement en matière d'évaluation des personnes.

En psychologie ergonomique, J. Leplat et M. de Montmollin, 2001, définissent les compétences comme « ensembles stabilisés de savoirs, de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ». La compétence peut s'envisager comme un système de concepts qui engendrent l'activité et l'organisent. Comment des concepts peuvent-ils engendrer l'activité ? La théorie opératoire de la connaissance apporte quelque chose de décisif, en montrant comment la connaissance, sous sa forme opératoire, peut être organisateur de l'action. En psychologie du travail précisément, le terme de compétence s'est étendu à la notion de « compétence incorporée ».

La gestion des compétences est au cœur de multiples débats, sur des aspects techniques et sociaux. Ainsi la définition controversée qu'en donne le CNPF en 1998 dans ses *Journées internationales de la formation* : « La compétence professionnelle désigne une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est

donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer». On peut rappeler que la revendication syndicale d'une reconnaissance de la compétence éclate au lendemain de Mai 68, au cœur des grèves des OS de la métallurgie, comme exigence de voir pris en compte « le travail réel et pas seulement le travail prescrit » (selon la distinction faite en psychologie ergonomique par J. Leplat), « la compétence et pas seulement la qualification ». Beaucoup de gestionnaires s'accordent aujourd'hui pour reconnaître que la compétence se prouve principalement dans la capacité à s'adapter à des situations critiques, confuses, et à faire face à des événements souvent imprévisibles, J. Aubret, P. Gilbert, F. Pigeyre, 1993. Autrement dit, la compétence est inséparable de l'action et elle ne peut être véritablement appréhendée qu'au travers de l'activité par laquelle elle s'exprime et dont elle permet la réalisation. Dans la mesure où le fonctionnement intellectuel est dans une large proportion invisible, « une pratique intensive du dialogue métacognitif est un atout évident dans l'évaluation des compétences », P. Perrenoud, 2004.

Pour nous, s'orienter dans la vie se comprend comme une « métacompétence », une compétence au second degré, la capacité à prendre du recul par rapport à ses propres compétences pour les identifier, se les approprier dans un projet de vie et les faire reconnaître en permanence dans un processus d'interaction et de reconnaissance sociales. Ce qui est maintenant nouveau, c'est la conscience et l'urgence d'aider les personnes à avoir pour visée de devenir compétent (e) en tout domaine d'activité, de réaliser leurs potentialités et de se centrer sur leurs habiletés plutôt que de se limiter à leurs déficiences.

8. Bibliographie

- Aubret, J. & Gilbert, P. & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.P. (1996). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Danvers, F. (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Friedman, G. (1950). *Où va le travail humain ?* Paris : Gallimard.
- Naville, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle* Paris : Gallimard.
- Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Paris : Seuil.