
UN MODÈLE DIFFÉRENTIEL DES PRÉFÉRENCES VIS-À-VIS DE LA RELATION D'AIDE EN ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Jean-Luc BERNAUD et Marie CARON

Jean-Luc Bernaud (*) est Maître de Conférences en psychologie différentielle à l'Université de Rouen. Ses travaux de recherche portent sur les représentations, les processus relationnels et les effets relatifs aux consultations d'orientation professionnelle.

Marie Caron prépare un D.E.S.S. de psychologie du travail et ergonomie à l'Université de Rouen.

MOTS CLÉS : Consultation d'orientation, counseling, préférences, échelonnement multidimensionnel, communication.

KEY WORDS : Career Counseling Session, Career Counseling, Preferences, Multidimensional Scaling, Communication.

RÉSUMÉ

Cet article analyse les préférences de lycéens pour les formes d'aide qui peuvent leur être apportées dans leur orientation professionnelle. Vingt-quatre scénarii ont été jugés par 150 sujets issus de trois filières, permettant d'établir une hiérarchie des préférences. Le traitement des données par échelonnement multidimensionnel a permis de modéliser en 3 dimensions la carte des préférences avec des distinctions de type « professionnel-scolaire », « formel-informel » et « récréatif-appliqué ». Des analyses de régression confirment l'intérêt de variables différentielles (le besoin d'information, le capital social, et le type « social » de Holland) pour expliquer les préférences pour les formes d'aides en orientation. La discussion aborde comment ces résultats pourraient être exploités dans la perspective de la communication entre le conseiller et le consultant.

Introduction

Depuis quelques années, l'analyse des pratiques de conseil fait l'objet d'une attention particulière. Les travaux nord-américains portant sur le « counseling », et en particulier le counseling d'orientation (« career counseling »), intègrent traditionnellement l'étude de la consultation psychologique dans son fonctionnement et ses effets. Les recherches menées à ce niveau visent à mieux comprendre le rapport que la personne entretient avec la consultation et le conseiller, à analyser comment elle participe aux entrevues, à définir quels sont ses représentations et discours vis-à-vis de l'activité de conseil et en quoi la confrontation à la consultation induit un changement individuel. Ces questions sont traitées aussi bien par le courant du conseil en orientation que par le courant de la psychothérapie au sens large (Lecomte & Guillon, 2000). La consultation d'orientation professionnelle, pour sa part, a été étudiée dans son fonctionnement dynamique (Saint-Jean, Mias & Bataille, 2003), ses présupposés théoriques (Guichard & Huteau, 2001 ; Hill & Corbett, 1996) et ses effets empiriques (Gaudron, Bernaud & Lemoine, 2001 ; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998). Depuis quelque temps en France, l'intérêt pour la consultation d'orientation s'est développé, en particulier grâce à des apports psychosociologiques (Camus, 2003 ; Chabrol, 2000 ; Lemoine, 1997).

Il est essentiel, dans cette perspective, de comprendre comment la personne décrypte les formes de relation d'aide qui lui sont proposées. Si l'on considère, position largement dominante en ce début de 21^e siècle, que le sujet est « acteur de son orientation », on ne peut faire fi du fait qu'il doit être aussi un acteur de la prestation d'orientation et un partenaire du conseiller plutôt que le client d'une prescription. Il s'agit à ce niveau de mieux répondre à la demande sociale et aux particularités individuelles des personnes, qui n'ont ni la même expérience, ni les mêmes attentes, vis-à-vis de ce que peut leur apporter une relation d'aide en orientation. Cette prise en compte de la variabilité interindividuelle n'est pas sans conséquence. Selon Tinsley, Tokar et Helwig (1994), les personnes qui ont des attentes positives pour une prestation s'engagent de façon plus affirmée dans la relation d'aide.

Le courant de l'approche différentielle en orientation (Bernaud, 2003) fournit des éclairages substantiels à ce sujet et permet d'écarter un schéma général de consultation d'orientation, parfois inadapté au consultant et qui peut être une source de frustration, d'abandon de la démarche¹ – ou de prise de décision inadéquate.

Afin de pouvoir analyser le système de représentation du consultant, il est nécessaire de disposer d'un modèle qui indique ce qu'il perçoit de la relation d'aide en orientation et comment il se positionne par rapport aux formes d'accompagnement susceptibles de lui être proposées. Actuellement, force est de constater qu'un tel modèle est peu répandu en France.

C'est au niveau des travaux sur la relation d'aide brève (« counseling ») et sur les psychothérapies que l'on trouvera des travaux internationaux susceptibles de nourrir une réflexion sur la modélisation des différences individuelles vis-à-vis de la relation d'aide (Tinsley, Bowman & Ray, 1988). La distinction conceptuelle entre les perceptions, les attentes et les préférences du consultant, qui a été proposée par Tinsley *et al.* (1994), est d'une importance notable. Ces auteurs décrivent la perception comme « *la connaissance d'un certain événement* », générée à partir de l'observation ou de la confrontation directe vis-à-vis de l'objet. Il s'agit d'une dimension « cognitive », qui consiste à étudier ce que les sujets « savent » des formes de relation d'aide qui peuvent leur être proposées. L'attente est définie comme « *l'expression de la probabilité de chances qu'un événement se produise* ». Chaque consultant se forge en effet une représentation de l'utilité et de l'efficacité d'une activité de conseil. Cette attente intègre l'idée d'un pronostic subjectif, qui est l'évaluation d'une probabilité de chances que la démarche de conseil aboutira à une réussite, compte-tenu du statut et de la situation du consultant. Enfin la préférence renvoie au « *degré auquel les personnes désirent un événement* ». Développées sur la base des perceptions et des attentes, les préférences indiquent le niveau d'attractivité vis-à-vis de la relation d'aide. Les recherches théoriques et empiriques distinguent souvent ces trois composantes (Shivy & Koehly, 2002 ; Tracey, 1992).

Certains travaux portent spécifiquement sur les représentations vis-à-vis de la consultation d'orientation professionnelle. Le premier article d'importance sur le sujet remonte à une douzaine d'années seulement. Galassi, Crace, Martin, James et Wallace (1992) posent en introduction quelques questions élémentaires : « *quelles sont les attentes des personnes vis-à-vis du conseil en orientation ? Qu'espèrent-elles accomplir ? Quelles activités pensent-elles utiles pour elles-mêmes ? Combien de temps sont-elles prêtes à consacrer aux consultations ?* » (p. 46). La recherche de Galassi *et al.* s'appuie sur un questionnaire qui traite du nombre de séances, de ce que le conseiller et le consultant doivent traiter au cours des séances, du but des séances, de ce qui se passe entre les séances et du rôle du testage. Les consultants attendent plutôt des interventions brèves, de l'ordre de 3 séances. Ils jugent comme prioritaire le fait de permettre de choisir une orientation professionnelle et/ou un type d'école. Bien que considérant l'investigation de soi et l'usage de tests nécessaires pour avancer dans la procédure, beaucoup mentionnent leur attirance pour les échanges, l'aide à la prise de décision et l'étude des métiers. La relation d'aide développée par le conseiller est considérée comme utile, tout en sachant que les consultants attendent du conseiller des réponses, des opinions et des conseils. La lecture d'informations sur les métiers est nettement préférée, au détriment de réflexions personnelles ou d'interviews de professionnels. Enfin, les attentes vis-à-vis des tests s'expriment surtout en termes d'appariement entre le profil du consultant et celui de professionnels. Les auteurs mentionnent le fait que préférences et attentes sont souvent en phase, pour plus de la moitié des items, ce qui permet d'affirmer l'existence d'un recouvrement entre ces concepts.

Effectuant un pas supplémentaire en direction d'une modélisation, Shivy et Koehly (2002) s'intéressent aux perceptions et aux préférences vis-à-vis des services d'orientation en milieu universitaire. Ils construisent 17 formes d'aide en orientation professionnelle (exemple : « *rencontrer un de mes enseignants* ») et, en les regroupant par paires, demandent aux consultants d'un centre d'orientation de les juger sur le plan du degré de similitude (perceptions) et d'indiquer laquelle des deux propositions les intéresse davantage (préférences).

Les données ont été traitées par la méthode de l'échelonnement multidimensionnel, ce qui a permis d'extraire, pour les perceptions comme pour les préférences, un ensemble de trois dimensions.

– La *première dimension* est d'ordre temporel. Elle oppose les activités qui sont mobilisatrices de temps (3 ou 4 sessions avec le conseiller, sous la forme d'entretiens ou de suivi de groupes) à celles qui sont brèves (rencontrer un ami, effectuer une session sur ordinateur, etc.).

- La *deuxième dimension* distingue les activités qui se déroulent au centre d'orientation (impliquant une relation d'aide avec un conseiller) de celles qui se déroulent ailleurs (par exemple, en entreprise) et qui nécessitent une plus grande autonomie.
- Enfin la *troisième dimension* est d'ordre relationnel, elle distingue les activités en relation à d'autres avec celles qui s'exercent seul.

L'analyse montre que les préférences sont plus élevées pour les activités qui permettent d'interagir avec des professionnels exerçant différents métiers et pour celles qui demandent le moins d'investissement sur le plan temporel. Néanmoins, le niveau d'étude modère cette dernière observation : les étudiants les plus avancés préfèrent les formes d'assistance les plus longues, prenant sans doute conscience des enjeux de l'orientation pour leur insertion professionnelle.

La recherche que nous allons maintenant présenter, tout en s'inspirant des travaux précédents, se donne pour objectif de comprendre la structure des préférences vis-à-vis des formes d'aide en orientation. Nous avons choisi de nous centrer sur les préférences pour améliorer la lisibilité de ce construit et analyser si la structure des préférences est en phase avec les pratiques françaises d'aide en orientation. Plutôt que de travailler avec des étudiants déjà engagés dans une orientation et demandeurs d'une consultation, il nous a semblé utile de poser le problème en amont, chez des lycéens de Première, à un moment où les décisions d'orientation sont souvent cruciales dans le sens où elles engagent l'avenir des jeunes dans les études supérieures ; nous avons également souhaité toucher un public plus général, en incluant ceux et celles qui ne sont pas *a priori* demandeur d'une relation d'aide en orientation, de façon à disposer d'une cartographie plus large des préférences. Enfin il nous a semblé intéressant de nous situer dans une double perspective – descriptive et explicative –, permettant de relever des différences interindividuelles, mais aussi de les expliquer à partir de certains modes de fonctionnement développés par les sujets.

Méthode

Sujets

Cent cinquante lycéen(ne)s en classe de Première de deux lycées publics de Haute-Normandie ont participé à la recherche. L'échantillon est majoritairement féminisé, composé de 95 filles (63,3 %) et 55 garçons (36,7 %). Les trois filières d'enseignement général sont représentées : économique et social (38,7 % de l'échantillon), littéraire et scientifique (respectivement 30,7 % chacune). Les sujets sont âgés de 16,5 ans, le plus jeune ayant 15 ans et le plus âgé 18 ans. Deux questions additionnelles ont permis d'estimer le degré d'avancement des sujets quant à leurs intentions d'avenir. Face à l'intitulé « *Indiquez les études que vous aimeriez faire après le baccalauréat* », 80 sujets (soit 53,3 % de l'échantillon) apportent une réponse. Face à la proposition « *Indiquez la profession que vous aimeriez exercer* », 92 sujets (soit 61,3 % de l'échantillon) indiquent une réponse. Au moment de l'enquête, près d'un sujet sur deux (71 sujets soit 47,3 %) cite au moins une idée d'étude et de profession, alors que 49 sujets (soit 32,7 %) n'expriment aucune idée pour ces mêmes catégories.

Hypothèses

1. En lien avec les travaux de Shivy et Koehly (2002), nous postulons l'émergence de trois dimensions pour rendre compte des préférences vis-à-vis de la relation d'aide en orientation : la durée de l'intervention, la localisation de l'aide et le degré de relation interpersonnelle (H1).

Nous postulons également que plusieurs variables différentielles et psychosociales rendent compte des différences manifestées au niveau des préférences. Nous avons choisi en particulier d'étudier :

2. Le rôle des types de Holland, dont l'influence sur les attentes a déjà été amplement démontrée (Boyd & Cramer, 1995 ; Niles, 1983). En particulier, nous supposons (H2) l'existence d'une cohérence intra individuelle entre l'orientation de la personnalité et les choix de scénarii d'aide à l'orientation. Cela devrait se traduire par un plus fort investissement des relations interpersonnelles

pour les sujets de types E (« Entreprenant ») et S (« Social ») qui, selon leur définition théorique, investissent le contact social.

3. Le rôle de l'indécision sur le plan de l'orientation professionnelle nous semble central pour expliquer les attitudes par rapport à la demande d'aide. Cette question fait le lien entre le niveau de développement vocationnel du sujet et la nature de sa demande d'assistance en orientation. Le thème de l'indécision a déjà été largement traité dans le champ de la psychologie de l'orientation (Dosnon, 1996). Nous supposons que les besoins en termes de connaissance de soi susciteront une préférence pour des formes « psychologiques » d'intervention (administration et résultats de tests notamment), les besoins en termes de réduction d'anxiété susciteront une prise en charge individuelle de type « relationnelle » (évoquant une stratégie de coping de type « soutien social »), alors que les besoins d'information professionnelle seront en lien avec le souhait d'un contact direct avec les milieux de travail (H3).

4. Le rôle du capital social (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000), considéré ici comme une compétence, nous a semblé particulièrement intéressant à étudier, afin de souligner en quoi les inégalités sociales entraînent une amplification de l'efficacité des choix de consultation. Nous défendons (H4) que les personnes disposant du capital social le plus étendu développeront une préférence pour les formes les plus élaborées de l'accompagnement en orientation (c'est-à-dire les consultations approfondies) et celles qui permettent de tisser un réseau de relation (les expériences en milieu professionnel). Cette hypothèse s'appuie sur le fait qu'un capital social élevé génère une compétence à repérer, dans l'environnement social, les leviers qui permettent de pérenniser une position dominante.

Instruments

– Les Préférences pour des Scenarii d'Aide en Orientation (P.S.A.O.)

L'élaboration des scenarii s'est appuyée sur le travail mené par Shivy et Koehly (2002) qui ont construit leurs scenarii d'aide à l'orientation dans un contexte nord-américain. Ces scenarii n'ont pas été traduits mais ont servi de base au développement d'un instrument nouveau. En particulier, nous avons tenu compte des spécificités du système français d'orientation : par exemple l'item « 1 » de notre série (« Visiter un "salon" de l'orientation ») ne figurait pas dans la liste américaine, alors qu'il répond à une tradition relativement fréquente dans les démarches françaises d'aide à l'orientation (Van Esbroeck & Zaman, 2001). Certaines propositions de Shivy et Koehly ont été affinées ; ainsi l'item « lire moi-même des livres ou faire des recherches sur Internet à propos de l'orientation ou du projet professionnel » a donné lieu à deux items différents (n^{os} 3 et 12). De même, certains items évoquant dans la démarche américaine une méthode d'évaluation vague (comme « rencontrer un conseiller d'orientation après avoir passé un test d'orientation professionnelle ») ont donné lieu à plusieurs items différents, dissociant la rencontre du conseiller à « mains nues » de l'intervention armée et s'appuyant sur plusieurs approches de la personne (intérêts, personnalité, aptitudes et compétences).

Les items ont été développés sur la base d'une approche multicritères permettant d'obtenir des formulations différenciées et représentatives de la carte des possibilités d'aide à l'orientation. Les items ont été rédigés de façon à ne pas faire apparaître explicitement ces critères. Ainsi figurent des items traitant de la temporalité (brève/longue), des modalités d'interaction (collectif/individuel), des processus de développement vocationnel sollicités (Forner & Vrignaud (1996) : aide à la connaissance de soi / aide à la connaissance de l'environnement / approches intégrées aidant à la prise de décision), de la distinction relationnelle /instrumentale et des échanges informels/formels.

La principale innovation apportée dans le P.S.A.O. concerne le degré de précision des scenarii. Afin d'activer des représentations consistantes, nous nous sommes efforcés de présenter de façon concrète et brève (2 à 5 lignes) les spécificités de chaque scenarii. Par ailleurs, les scenarii sont homogènes en étant formulés le plus souvent à l'aide d'un verbe d'action. Les scenarii ont été présentés de façon aléatoire, néanmoins les formes les plus intégrées figurent à la fin du questionnaire, de façon à permettre aux sujets de se construire préalablement une représentation des contenus qui entrent dans leur composition. Ils étaient précédés par des consignes demandant aux sujets d'indiquer leur niveau de préférence pour chacune des méthodes sur une échelle en 5 niveaux (de « très faible » à « très élevé »). La liste finale des 24 scenarii construits figure en annexe 1.

– **L’Inventaire d’intérêts professionnels de Rothwell-Miller – forme révisée (I.R.M.R.)** a été choisi comme méthode d’évaluation de la typologie de Holland (réaliste, investigateur, artiste, social, entreprenant, conventionnel). D’origine anglo-saxonne, il se présente sous la forme de 9 listes de 12 métiers à classer selon les préférences. Cet inventaire a fait l’objet d’une révision et adaptation française (Bernaud & Priou, 1994). Il a pour avantage une administration aisée et est bien adapté à des publics de lycéens. Ses qualités métrologiques sont élevées : la fidélité médiane des échelles de base est comprise entre .78 et .86. Par ailleurs, plusieurs études internes (analyses factorielles) et critérielles fournissent une estimation satisfaisante de la validité de l’I.R.M.R.

– **L’inventaire C.F.I. (« Career Factor Inventory »)** de Chartrand, Robbins, Morrill et Boggs (1990) a été utilisé pour mesurer les composantes de l’indécision vocationnelle. Il comporte 21 questions évaluées sur une échelle d’approbation en 5 niveaux et mesure quatre dimensions. L’anxiété (An) face au choix d’orientation mesure le niveau d’appréhension du sujet confronté à une décision d’orientation (exemple : « *À l’idée de choisir une orientation scolaire ou professionnelle, je me sens effrayé(e)* »). L’indécision généralisée (Ig) est l’opposé de la compétence à prendre des décisions d’orientation (exemple : « *En général, quand je prends des décisions, je suis incertain(e)* »). Le besoin d’information professionnelle (Bp) indique les besoins, pour la personne, d’acquérir des informations sur le monde professionnel (exemple : « *Avant de choisir une orientation scolaire ou professionnelle, j’ai encore besoin de parler à des professionnels dans un ou plusieurs métiers* »). Le besoin d’information sur soi (Bs) est défini comme le besoin d’acquérir des données sur ses capacités et sa personnalité (exemple : « *Avant de choisir une orientation scolaire ou professionnelle, j’ai encore besoin de répondre à la question “qui suis-je ?”* »). L’inventaire C.F.I. a fait l’objet de plusieurs études de fidélité et de validité. La fidélité test-retest des échelles est comprise entre .76 et .84 et la consistance interne, mesurée par le coefficient alpha de Cronbach, est comprise entre .73 et .86 (échelle globale .87). Une analyse factorielle confirmatoire de type LISREL a permis de retenir les 4 facteurs mentionnés précédemment. Des éléments en faveur de la validité externe du C.F.I. ont également été apportés par les auteurs. L’adaptation française a consisté à : traduire l’ensemble des items ; adapter les items des échelles qui se présentaient initialement sous la forme d’adjectifs sous forme de phrases de façon à homogénéiser la procédure de questionnement ; présenter aléatoirement les items dans le questionnaire ; vérifier les propriétés psychométriques des échelles pour notre échantillon. Pour ce dernier objectif, le coefficient alpha global est de .83 et les échelles présentent un alpha compris entre .64 et .81. Ces valeurs, bien que légèrement plus faibles, sont comparables à celles obtenues dans la version américaine. Nous avons également étudié la validité de structure du modèle en testant l’appariement entre les items et les dimensions postulées à partir du modèle LISREL (le logiciel AMOS version 3.6. de Arbuckle (1997) a été utilisé à cette occasion). Les modèles en « 1 facteur » (indécision vocationnelle générale), « 2 facteurs obliques » (besoin d’information et charge émotionnelle liée à l’orientation) et « 4 facteurs obliques » (les quatre dimensions du C.F.I.) ont été testés. Les données en faveur du modèle en quatre facteurs apparaissent évidentes aussi bien dans l’échantillon américain (G.F.I.² compris de .91 à .94 contre .64 à .80 pour les autres modèles) que dans l’échantillon français (G.F.I. = .88 contre .77 et .84 pour les autres modèles). Le modèle en 4 facteurs a donc été conservé pour l’interprétation des données de cette recherche.

– **L’étendue du capital social familial (E.C.S.F.)**. Nous souhaitons ici mesurer une compétence sociale qui se traduit, au niveau parental, par la capacité à trouver des solutions courantes à des problèmes de la vie de tous les jours, en faisant appel à un réseau personnel de relations. Nous avons donc construit empiriquement 17 items (exemple : « *Si vous deviez effectuer un séjour à l’étranger, vos parents pourraient vous mettre en contact avec une personne de leur connaissance vivant dans une ville étrangère* ») sur la base de 5 facettes : le domaine éducatif (4 items), le domaine professionnel (3 items), les difficultés de la vie (juridique, santé, logement etc. : 4 items), la gestion de l’argent et des produits de consommation (4 items), les connaissances culturelles et de loisir (2 items). Les sujets devaient estimer le niveau de compétences sociales sur une échelle en 4 niveaux (très difficilement, difficilement, facilement, très facilement). Le coefficient alpha de Cronbach présente une valeur de .81 et tous les items présentent des corrélations items-test corrigées élevées (toutes sauf une, égale .20, sont supérieures ou égales à .30). Les scores varient entre 18 et 60 points, avec une moyenne de 36,80 et un écart-type de 8,24 : l’analyse descriptive des scores montre donc un pouvoir discriminant intéressant. Cet indice de capital social est par ailleurs lié au niveau socioculturel (élevé, moyen et faible selon les catégories de l’I.N.S.E.E.). Une analyse de la variance menée avec le capital

social comme variable dépendante et le niveau socioculturel comme variable indépendante aboutit à une différence statistiquement significative ($F = 6.00$; $p < .01$). Au niveau des comparaisons spécifiques, seules les différences entre les groupes de niveau élevé et faible sont significatives (test de Tukey significatif à $p < .002$).

Pré-test

Quinze lycéens de classe de Première et de Terminale, indépendants de l'échantillon de la recherche, ont participé à ce pré-test. L'objectif était d'évaluer l'intelligibilité des différentes parties du protocole, scénarii et questionnaires. Le traitement des tâches au cours de ce pré-test a demandé entre 35 et 45 minutes de travail pour les sujets. Les scénarii d'aide à l'orientation n'ont pas suscité de difficulté chez les répondants. Tout au plus un tiers d'entre eux ont suggéré une échelle de réponse plus étendue, néanmoins sans pouvoir expliciter quels pourraient être les échelons supplémentaires. L'échelle en 5 niveaux a donc été conservée. Des incompréhensions sont apparues pour 7 personnes (46,6 % de cet échantillon) concernant un item relatif au questionnaire d'indécision vocationnelle, portant sur la définition des valeurs personnelles. Son niveau d'abstraction semblant trop élevé, nous avons remplacé cet item dans la version définitive par un autre présentant une formulation sur les « buts dans la vie ».

Application du protocole

Le protocole a été appliqué en collectif, dans six classes distinctes, après avoir obtenu les autorisations auprès de la direction des établissements. Les questionnaires étaient appliqués dans l'ordre suivant : P.S.A.O., C.F.I., E.C.S.F. et I.R.M.R. Une fois l'application achevée, un « débriefing » informait les lycéens des objectifs de la recherche et des remerciements collectifs étaient prononcés.

Résultats

L'analyse des résultats a été menée à partir du logiciel SPSS sous Windows (version 10.05). Les données seront présentées en trois temps : les analyses préliminaires qui traitent de la hiérarchie des préférences pour la relation d'aide en orientation ; puis l'étude de la structure des préférences correspondant à l'hypothèse 1 ; enfin, seront exposés les éléments d'explication correspondant aux hypothèses 2, 3 et 4.

Analyses préliminaires : la hiérarchie des préférences pour les scénarii

La lecture du *tableau 1* permet d'énoncer des constats généraux et par filière. En analysant les données de l'échantillon global, il apparaît que les scénarii d'aide en orientation sont fortement hiérarchisés :

- Le premier groupe de scénarii (n^{os} 11-7-16), avec plus de 80 % de préférences exprimées, est plébiscité : il s'agit d'énoncés qui traitent de la confrontation directe au milieu professionnel. On peut supposer que les élèves ont le sentiment de ne pas connaître assez les milieux de travail et se sentent attirés par des expériences dans ce milieu, qu'elles soient brèves ou prolongées.
- Le second groupe (n^{os} 8-4-15-3-14-9-20-2-13) concerne des scénarii relativement brefs, peu impliquants, permettant d'avoir des réponses rapides aux questions que l'on se pose. Ces scénarii incluent la recherche d'information sur les métiers et les formations, des données sur soi et des échanges avec différents interlocuteurs, professionnels ou non.
- Le troisième groupe (n^{os} 5-17-24-22-10-1-21-23) concerne des activités qui sont, pour une part, davantage mobilisatrices et impliquantes, mais peut-être aussi des scénarii dont les jeunes doutent peut-être de l'efficacité (n^{os} 5-1).

TABLEAU 1

**Pourcentage de personnes déclarant un intérêt « assez élevé » ou « très élevé »
pour les scénarii d'aide à l'orientation, selon l'échantillon global
et pour chaque filière d'étude**

| | ÉCHANTILLON GLOBAL (N = 150) | 1re E.S. (N = 58) | 1re S (N = 46) | 1re L (N = 46) |
|---|------------------------------------|----------------------|-------------------|-------------------|
| 11) Observer de près un professionnel travailler pendant une journée | 86 | 81,1 | 93,5 | 84,8 |
| 7) Poser des questions à un professionnel sur son métier | 84 | 82,8 | 87,0 | 82,6 |
| 16) Découvrir un milieu professionnel en faisant un stage d'une semaine | 82,6 | 79,3 | 84,8 | 84,8 |
| 8) Obtenir auprès d'un conseiller d'orientation des informations sur les écoles | 60,6 | 60,4 | 52,2 | 69,5 |
| 4) Obtenir auprès d'un conseiller d'orientation des informations sur les métiers | 57,3 | 58,6 | 58,7 | 54,3 |
| 15) Passer des tests de personnalité en individuel avec un conseiller d'orientation | 56,0 | 65,6 | 50,0 | 50,0 |
| 3) Lire des brochures ou des magazines sur l'orientation | 51,4 | 55,2 | 52,1 | 45,6 |
| 14) Aller à une journée « portes ouvertes » dans une école | 50,0 | 43,1 | 52,1 | 56,5 |
| 9) Visionner une vidéo sur un métier | 49,4 | 56,9 | 45,6 | 43,5 |
| 20) Passer des tests d'intérêts professionnels en individuel avec un conseiller d'orientation | 48,7 | 50,0 | 47,8 | 47,8 |
| 2) M'entretenir avec mes parents | 48,0 | 53,4 | 37,0 | 52,1 |
| 13) M'entretenir individuellement, en une séance, avec un conseiller d'orientation | 46,7 | 55,1 | 34,8 | 47,8 |
| 5) M'entretenir avec des amis | 42,7 | 44,8 | 43,5 | 39,1 |
| 17) Passer des tests d'aptitudes intellectuelles en individuel avec un conseiller d'orientation | 42,0 | 39,8 | 43,5 | 36,9 |
| 24) Effectuer un « bilan d'orientation » individualisé | 41,3 | 44,8 | 43,5 | 34,8 |
| 22) Passer des tests de compétences professionnelles en individuel avec un conseiller d'orientation | 40,0 | 43,1 | 41,3 | 34,8 |
| 10) M'entretenir avec un professeur du lycée | 36,7 | 29,3 | 47,8 | 34,8 |
| 1) Visiter un « salon » de l'orientation | 36,6 | 27,5 | 52,2 | 32,6 |
| 21) M'entretenir individuellement, en plusieurs séances, avec un conseiller d'orientation | 34,7 | 37,9 | 37,0 | 28,3 |
| 23) Participer sur une semaine à un stage collectif d'aide à l'orientation | 34,7 | 39,7 | 37,0 | 26,1 |
| 12) Rechercher personnellement sur Internet des informations sur les écoles ou sur les métiers | 32,6 | 32,8 | 21,7 | 43,5 |
| 6) Assister à mon lycée à une séance d'information collective sur les filières | 28,0 | 27,6 | 30,4 | 26,1 |
| 19) Répondre à un logiciel informatisé d'aide à l'orientation | 27,3 | 32,8 | 26,1 | 21,7 |

| | | | | |
|--|-------------|------|------|------|
| 18) Suivre au lycée un cours sur l'orientation à raison de 2 heures par semaine pendant un trimestre | 20,6 | 22,4 | 23,9 | 15,2 |
|--|-------------|------|------|------|

TABLE 1
Percent of « high » and « very high » interests for the career counseling scenarios

– Enfin, le dernier groupe (n^{os} 12-6-19-18) est assez nettement rejeté (moins d'un tiers de préférences exprimées) : il s'agit principalement d'aides nécessitant le recours aux nouvelles technologies et celles qui impliquent une activité collective d'aide à l'orientation. Les résultats pour ce dernier groupe expliquent peut-être, pour une part, les effets modérés qui sont observés au niveau de l'évaluation des méthodes d'orientation éducative (Forner & Vouillot, 1995).

L'analyse par filière modifie peu la hiérarchie. À la marge, on observe quelques spécificités : les élèves de section « économique et social » préfèrent davantage les tests de personnalité, les vidéos et rejettent plutôt les salons de l'orientation, les échanges avec les professeurs et les journées portes ouvertes. Ces deux derniers scénarii sont a contrario préférés par les élèves de la section « scientifique », qui investissent par ailleurs beaucoup le contact avec la vie professionnelle. Enfin, les élèves « littéraires » apparaissent plus focalisés sur les choix d'écoles et rejettent davantage les interventions en orientation qui demandent un certain investissement en temps.

La structure des préférences pour la relation d'aide en orientation

Pour étudier la structure des données, nous avons appliqué la méthode de l'échelonnement multidimensionnel ou E.M.D. (Tournois & Dickes, 1993). Cette méthode s'applique bien à des données présentant un niveau de mesure ordinal. De surcroît, elle est souvent appliquée pour mettre en évidence des différences individuelles (Davison & Skay, 1991 ; Oltman, Stricker & Barrows, 1990). Les données ont été traitées à partir du programme ALSCAL sous SPSS. Le niveau ordinal a été appliqué et les mesures ont été effectuées à partir de la distance Euclidienne. En faisant varier le nombre de dimensions réclamées dans l'échelonnement, on obtient des valeurs de Stress³ pour les solutions de 1 à 5 dimensions qui sont de .30, .16, .11, .08, .06. L'approche de type « intuitive » et l'examen des coordonnées a permis de retenir 3 dimensions avec un indice RSQ de .94⁴. Nous présentons, outre les coordonnées pour les trois dimensions, le plan I/II qui illustre graphiquement les deux dimensions les plus importantes (*tableau 2* et *figure 1*).

La dimension I distingue les scénarii orientés vers la découverte de la vie professionnelle (par le biais d'interviews, d'observations ou de stages) dans le milieu même où elle s'exerce, des activités plus « scolaires », s'appuyant sur une recherche d'information basée sur des échanges avec des conseillers d'orientation ou bien par le biais de nouvelles technologies. Cette dimension est isomorphe à la hiérarchie des popularités de formes d'aide en orientation, à

TABLEAU 2
Les trois dimensions issues de l'échelonnement multidimensionnel

| | I | II | III |
|--|---------------|---------------|-------------|
| 1) Visiter un « salon » de l'orientation | 0,06 | − 0,26 | − 0,29 |
| 2) M'entretenir avec mes parents | 0,51 | − 2,10 | 0,93 |
| 3) Lire des brochures ou des magazines sur l'orientation | − 0,05 | − 0,41 | 0,92 |
| 4) Obtenir auprès d'un conseiller d'orientation des informations sur les métiers | − 0,70 | 0,94 | 0,01 |
| 5) M'entretenir avec des amis | 0,39 | − 1,40 | 1,15 |
| 6) Assister à mon lycée à une séance d'information collective sur les filières | 1,45 | − 0,32 | − 0,25 |
| 7) Poser des questions à un professionnel sur son métier | − 2,51 | − 0,14 | − 0,40 |
| 8) Obtenir auprès d'un conseiller d'orientation des informations sur les écoles | − 1,03 | 0,36 | − 0,18 |

| | | | |
|--|--------|--------|--------|
| 9) Visionner une vidéo sur un métier | 0,05 | - 0,02 | 1,07 |
| 10) M'entretenir avec un professeur du lycée | 0,37 | - 0,62 | - 0,36 |
| 11) Observer de près un professionnel travailler pendant une journée | - 3,20 | - 0,31 | 0,17 |
| 12) Rechercher personnellement sur Internet des informations sur les écoles ou sur les métiers | 1,32 | - 1,28 | 0,03 |
| 13) M'entretenir individuellement, en une séance, avec un conseiller d'orientation | - 0,35 | 0,80 | - 0,07 |
| 14) Aller à une journée « portes ouvertes » dans une école | - 0,76 | - 0,84 | - 1,05 |
| 15) Passer des tests de personnalité en individuel avec un conseiller d'orientation | - 0,33 | 1,18 | 1,03 |
| 16) Découvrir un milieu professionnel en faisant un stage d'une semaine | - 2,90 | 0,10 | - 0,40 |
| 17) Passer des tests d'aptitudes intellectuelles en individuel avec un conseiller d'orientation | 0,54 | 1,16 | 0,61 |
| 18) Suivre au lycée un cours sur l'orientation à raison de 2 heures par semaine pendant un trimestre | 2,63 | 0,13 | - 0,94 |
| 19) Répondre à un logiciel informatisé d'aide à l'orientation | 2,26 | 0,69 | 0,43 |
| 20) Passer des tests d'intérêts professionnels en individuel avec un conseiller d'orientation | - 0,07 | 0,60 | 0,17 |
| 21) M'entretenir individuellement, en plusieurs séances, avec un conseiller d'orientation | 0,83 | 0,68 | - 0,58 |
| 22) Passer des tests de compétences professionnelles en individuel avec un conseiller d'orientation | 0,17 | 0,55 | - 0,53 |
| 23) Participer sur une semaine à un stage collectif d'aide à l'orientation | 0,94 | 0,28 | - 1,17 |
| 24) Effectuer un « bilan d'orientation » individualisé | 0,39 | 0,23 | - 0,28 |

TABLE 2
The three dimensions based on multidimensional scaling

laquelle elle se superpose de façon quasi-parfaite. La dimension II distingue des formes d'aides informelles et brèves (discussion avec les parents, les amis, mais aussi des recherches personnelles sur Internet), demandant peu d'implication, des formes d'aide plus impliquantes et longues, menées avec un professionnel et plutôt centrées sur la connaissance de soi. La dimension III distingue, pour sa part, des scénarii d'aide récréatifs (découvrir sa personnalité, échanger avec des amis ; visionner une vidéo) des scénarii plus « appliqués » (aller à une journée portes ouvertes, effectuer un stage collectif d'orientation).

La structure précédente est proche de celle proposée par Shivy et Koehly (2002). L'hypothèse 1 est néanmoins vérifiée partiellement : si l'on obtient effectivement trois dimensions, leur interprétation apparaît quelque peu différente. Notre dimension I est proche de la dimension II américaine en différenciant les préférences pour un lieu géographique et une forme d'intervention. Notre dimension II est proche de la dimension I américaine. Néanmoins, elle n'implique pas seulement le rapport au temps, mais traite aussi du caractère formel ou informel de la préférence pour la relation d'aide. Enfin, notre dimension III est différente de la dimension III américaine, puisqu'elle oppose une préférence pour des activités relativement ludiques à des activités plus « sérieuses ». Aucune des dimensions observées sur l'échantillon français ne semble prendre en considération la question relationnelle.

Pour prolonger l'analyse des données, nous examinons maintenant les hypothèses 3, 4 et 5 portant sur l'explication des données.

FIGURE 1
Positionnement des variables sur les dimensions 1 et 2

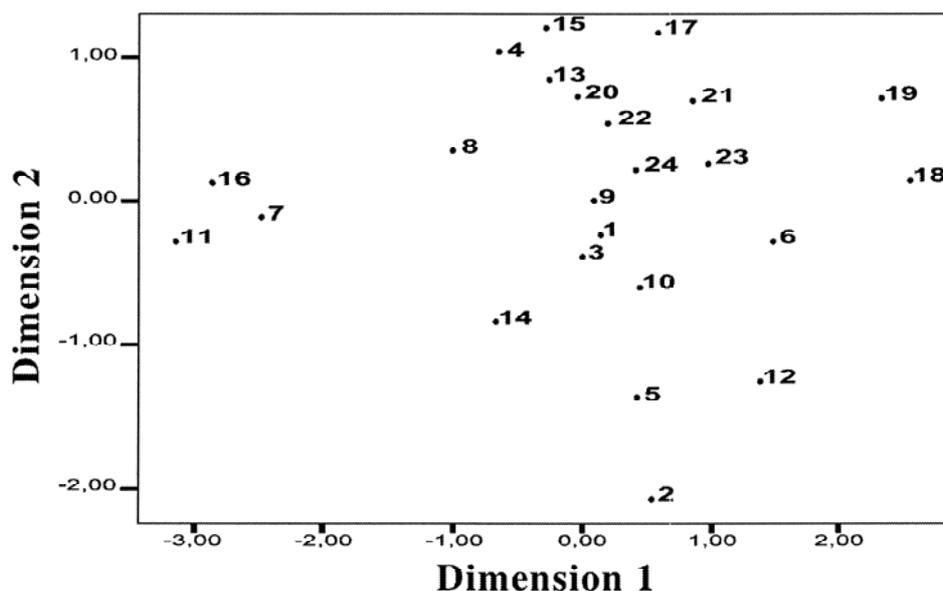


FIGURE 1

The 1 x 2 plane for the three-dimensional solution

Un modèle explicatif des préférences

Afin d'expliquer les préférences des élèves, nous avons utilisé le modèle de la régression linéaire multiple de type séquentielle, avec pour critère chaque scénarii et comme variables explicatives les types de Holland, les échelles du C.F.I. et le capital social. Le *tableau 3* présente les variables explicatives retenues par le modèle et la valeur de la corrélation multiple entre les prédicteurs et chaque critère.

L'hypothèse 2 postulait que les types « social » et « entreprenant » de Holland sont liés à des préférences pour des scénarii relationnels. La dimension « relationnelle » n'étant pas apparue dans les analyses E.M.D., nous avons procédé à un regroupement rationnel, sur la base du contenu des items, pour vérifier cette hypothèse. Trois groupes de scénarii sont examinés : les scénarii 3-9-12-19 sont non-relationnels, le consultant se trouvant seul face à la démarche ; les scénarii 2-5-7-10 concernent des aspects relationnels mais informels ; enfin les scénarii 4-8-13-21 concernent des scénarii relationnels impliquant un professionnel de l'orientation. On relève le fait que les types « social » ou « entreprenant » sont prédictifs une fois pour les scénarii non-relationnels, aucune fois pour les scénarii informels relationnels, et quatre fois pour les scénarii formels relationnels. L'hypothèse semble donc vérifiée : les profils social/entreprenant, correspondant à la dimension « attirance pour les personnes » de Prediger (1982), semblent davantage liés à des scénarii d'aide à l'orientation qui impliquent une relation à autrui. Néanmoins ceci vaut principalement pour les relations à caractère professionnel.

L'hypothèse 3 postulait que les composantes de l'indécision vocationnelle génère des attentes particulières vis-à-vis de l'aide en orientation. L'hypothèse semble vérifiée pour le besoin d'information sur soi qui est systématiquement prédictif de l'attirance pour le fait de passer des tests (scénarii 15-17-20-22). L'anxiété a pour effet de privilégier des modes de relation d'aide qui passent par le dialogue avec des proches (une stratégie de type « soutien social ») amis et parents (scénarii 2-5), mais pas les professeurs qui sont sans doute perçus, de par leur statut d'évaluateur, dans un rôle différent. Enfin, le besoin d'information professionnelle est lié à deux des trois scénarii dans le même registre (scénarii 7 et 16, mais pas le 11). On peut donc conclure que l'hypothèse 3 est vérifiée, les causes d'indécision vocationnelle influençant les préférences vis-à-vis des scénarii d'aide en orientation.

L'hypothèse 4 postulait que le capital social génère des stratégies amplificatrices de l'efficacité de la démarche. Le niveau de capital social permet de prédire la préférence pour trois scénarii : s'entretenir avec ses parents (n° 2), aller à une journée portes ouvertes dans une école (n° 14) et effectuer un bilan

d'orientation individualisé (n° 24). Nous avons prévu que le capital social permettrait d'amplifier la réussite de la démarche d'orientation. À l'exception de l'item « 16 », c'est ce qui semble se passer ici : les personnes disposant d'un réseau social étendu montrent une capacité à investir les scenarii d'aide qui développent le réseau. Elles semblent aussi prêtes à se mobiliser pour des approches individualisées qui sont potentiellement plus efficaces.

TABLEAU 3
Analyses de régression pour les 24 scenarii

| SCENARII (CRITÈRES) | VARIABLES PRÉDICTRICES RETENUES PAR LE MODÈLE | CORRÉLATION MULTIPLE |
|--|--|-------------------------|
| 1) Visiter un « salon » de l'orientation | Conventionnel | .22 |
| 2) M'entretenir avec mes parents | Anxiété, investigateur (-), capital social, social (-) | .43 |
| 3) Lire des brochures ou des magazines sur l'orientation | Anxiété | .17 |
| 4) Obtenir auprès d'un conseiller d'orientation des informations sur les métiers | Social, besoin d'information professionnelle | .39 |
| 5) M'entretenir avec des amis | Artiste, anxiété | .30 |
| 6) Assister à mon lycée à une séance d'information collective sur les filières | Social | .33 |
| 7) Poser des questions à un professionnel sur son métier | Besoin d'information professionnelle, anxiété (-) | .28 |
| 8) Obtenir auprès d'un conseiller d'orientation des informations sur les écoles | Besoin d'information professionnelle, social | .34 |
| 9) Visionner une vidéo sur un métier | Social | .20 |
| 10) M'entretenir avec un professeur du lycée | Besoin d'information sur soi | .26 |
| 11) Observer de près un professionnel travailler pendant une journée | Besoin d'information sur soi | .16 |
| 12) Rechercher personnellement sur Internet des informations sur les écoles ou sur les métiers | Réaliste (-) | .17 |
| 13) M'entretenir individuellement, en une séance, avec un conseiller d'orientation | Social, besoin d'information professionnelle | .31 |
| 14) Aller à une journée « portes ouvertes » dans une école | Capital social | .21 |
| 15) Passer des tests de personnalité en individuel avec un conseiller d'orientation | Social, besoin d'information sur soi | .35 |
| 16) Découvrir un milieu professionnel en faisant un stage d'une semaine | Besoin d'information professionnelle | .21 |
| 17) Passer des tests d'aptitudes intellectuelles en individuel avec un conseiller d'orientation | Besoin d'information sur soi, réaliste (-) | .34 |
| 18) Suivre au lycée un cours sur l'orientation à raison de 2 heures par semaine pendant un trimestre | Besoin d'information professionnelle | .21 |
| 19) Répondre à un logiciel informatisé d'aide à l'orientation | Investigateur (-) | .18 |
| 20) Passer des tests d'intérêts professionnels en individuel avec un conseiller d'orientation | Besoin d'information sur soi | .24 |
| 21) M'entretenir individuellement, en plusieurs séances, avec un conseiller d'orientation | Besoin d'information professionnelle, entreprenant | .30 |
| 22) Passer des tests de compétences professionnelles en individuel avec un conseiller d'orientation | Besoin d'information sur soi, artiste (-) | .31 |
| 23) Participer sur une semaine à un stage collectif d'aide à l'orientation | Besoin d'information professionnelle | .23 |
| 24) Effectuer un « bilan d'orientation » individualisé | Besoin d'information professionnelle, social, capital social | .34 |

N.B. : Le sigle (-) signifie une corrélation négative entre le critère et le prédicteur qui précède le sigle.

TABLE 3
Regression analysis for the 24 scenarios

Discussion

L'étude des préférences pour les formes d'accompagnement en orientation est d'un grand enjeu pour comprendre les besoins des consultants et pour expliquer comment ils s'adaptent aux interventions qui peuvent leur être proposées. La perspective différentielle permet en outre d'analyser en quoi des personnes ayant des problématiques singulières sont susceptibles de tirer profit de différentes approches visant à favoriser leur développement vocationnel. La recherche que nous avons présentée montre que les formes d'aide en orientation ne sont pas jugées comme également désirables par les consultants. Une hiérarchie très marquée des scenarii a été observée : les lycéens semblent investir des

situations qui leur permettent de « sortir » du milieu scolaire et rejettent des formes où l'accompagnement psychologique est a minima (nouvelles technologies, interventions collectives autour de l'orientation). Les formes dites traditionnelles de « guidance » (testage, bilan, entretien individuel, recherche d'informations) donnent lieu à un niveau intermédiaire de préférence. Il faut bien évidemment, pour en tirer d'éventuelles décisions politiques, distinguer les préférences exprimées des besoins nécessaires. Même s'il est important de prendre en compte leurs demandes, les élèves n'ont peut-être pas toutes les données en main qui leur permettraient d'identifier ce qui leur est utile dans une perspective à moyen et à long terme. Une analyse qui ne prendrait en compte que les préférences risqueraient de renforcer une approche « consumériste », uniquement basée sur les souhaits exprimés spontanément, au détriment d'une analyse des processus qui doivent être sollicités pour favoriser l'éducation à l'orientation. Par ailleurs, ceci constituant une limite de cette recherche, il est possible que la hiérarchie des préférences soit liée aux expériences vécues par les élèves : les scénarii préférés pourraient ainsi être ceux qui n'ont pas été suivis lors du parcours scolaire. Il serait donc intéressant de répliquer cette recherche dans le cadre d'un suivi longitudinal, pour étudier si la hiérarchie des préférences est un phénomène statique ou dynamique.

La carte des préférences, obtenue à partir de l'E.M.D., laisse apparaître un modèle en trois dimensions structurant les données : professionnel-scolaire, formel-informel et récréatif-appliqué. Le premier axe traduit une projection dans un futur assez lointain. Il pourrait distinguer des élèves tournés vers le réel, qui ont besoin d'être confrontés à des situations très concrètes pour définir un projet, à des élèves qui ont une approche plus intellectuelle de leurs choix d'orientation. Le second axe traduit l'engagement que l'élève est prêt à manifester pour gérer son orientation et distingue ceux qui expriment une volonté de consulter un spécialiste pour se donner les meilleures chances de succès de ceux qui préfèrent se baser sur quelques relations de confiance, qui demandent peu de temps et d'investissement de soi. La troisième dimension, enfin, est peut-être spécifique de cette tranche d'âge, car les travaux de Shivy et Koehly (2002) ne l'ont pas mise en évidence chez des étudiants : il s'agit de la différence entre des activités perçues comme amusantes, relevant de la distraction et des activités demandant concentration et application. Ceci peut être interprété comme une opposition traditionnelle entre le principe de plaisir et le principe de réalité.

L'analyse des données sous un angle explicatif permet de relever les dimensions qui sont en lien avec les préférences pour les formes de relation d'aide. Nous avons pu démontrer le rôle de certaines variables individuelles ou psychosociales. En particulier, les composantes de l'indécision constituent un indicateur important, spécialement pour ce qui concerne le besoin d'information sur soi ou sur les professions, ces composantes générant des préférences pour des formes d'assistances différenciées. La typologie de Holland confirme ici aussi son intérêt pour prédire les préférences exprimées. Il est toutefois possible que l'interprétation des données soit plus large que la théorie des intérêts préconisée par J. Holland ; la corrélation entre le type « social » et certaines préférences pourrait indiquer l'influence de l'identité féminine, à laquelle elle est associée. On sait en effet (Robertson & Fitzgerald, 1992) que les hommes ont tendance à développer une identité de genre où figurent des valeurs de domination et de pouvoir ; or celles-ci sont peu compatibles avec la demande d'aide, cette dernière étant perçue comme un signe d'incompétence, de vulnérabilité et de faiblesse. Enfin, l'orientation est aussi une affaire de compétence sociale : le choix d'un mode de consultation est lié à l'étendue du réseau relationnel que les personnes ont réussi à tisser. Il en résulte que cette compétence préalable entraîne le recours à des scénarii plus efficaces. Cela indique aussi que la compétence à s'orienter peut et doit s'enseigner pour ceux et celles qui n'en disposent pas *a priori*.

Cette recherche présente un certain nombre de limites. Les scénarii présentés sont sans doute un peu abstraits et il serait intéressant d'étudier en quoi les préférences évoluent lorsque les scénarii sont présentés de façon plus concrète, sous la forme de vidéos par exemple. On pourrait également, comme nous l'avons mentionné, étudier en quoi l'expérience d'un scénario change le niveau de préférence (même si Galassi *et al.*, 1992, semblent indiquer que cela ne modifie rien). Le fait d'avoir expérimenté dans une seule région est également une limite car la structure des préférences peut refléter la politique régionale. Il serait également intéressant de prolonger la recherche sous d'autres angles, que nous avons mentionnés dans l'introduction. Le rapport aux méthodes n'est en effet qu'un aspect des préférences vis-à-vis des formes d'aide en orientation. Il conviendrait également de poursuivre ces recherches en analysant les préférences et représentations vis-à-vis des caractéristiques du conseiller et du mode de communication privilégié durant la relation d'aide.

La consultation d'orientation nécessite de répondre à la demande individuelle mais aussi de faire preuve de pédagogie pour expliquer l'intérêt d'une forme d'aide. En ce sens le rôle du conseiller d'orientation n'est pas de consolider la hiérarchie implicite des consultants, mais plutôt d'aider à en comprendre le sens, de façon à apporter une réponse appropriée se développant sur la base d'un véritable « contrat d'orientation ». Pour peu que le conseiller dispose des moyens pour le négocier, ce contrat permettrait de définir les règles de l'échange, les méthodes utilisées et les rôles adoptés par les acteurs au cours des différentes étapes de la consultation d'orientation. Les items du P.S.A.O. pourraient servir de point de départ à un entretien d'analyse de la demande, afin de faciliter l'alliance de travail et l'authenticité de la communication.

Bibliographie

- Arbuckle, J. L. (1997). *Amos Users' guide, version 3.6*. Chicago : SmallWaters Corporation.
- Bernaud, J.-L. (2003). La personnalité et son développement : l'approche différentielle. *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne*, Université de Caen, 248-258.
- Bernaud, J.-L., & Priou, P. (1994). *Inventaire d'intérêts professionnels I.R.M.R. Manuel d'utilisation et manuel d'interprétation*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- Boyd, C. J., & Cramer, S. H. (1995). Relationship between Holland high-point code and client preferences for selected vocational counseling strategies. *Journal of career development*, 21, 213-221.
- Camus, O. (2003). Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'auto-présentation ? *Éducation permanente*, 155.
- Chabrol, C. (2000). Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique ou psychosocial ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 1, 171-180.
- Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the career factors inventory. *Journal of counseling psychology*, 37, 4, 491-501.
- Davison, M. L., & Skay, C. L. (1991). Multidimensional scaling and factor models of test and item responses. *Psychological bulletin*, 110, 3, 551-556.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix professionnel : concepts et mesures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 1, 129-168.
- Forner, Y., & Vouillot, F. (1995). L'éducation des choix en zone d'éducation prioritaire : quels effets ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 4, 371-386.
- Forner, Y., & Vrignaud, P. (1996). Décision d'orientation assistée par ordinateur : l'apport de l'informatique à l'analyse des processus. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 1, 31-55.
- Galassi, J. P., Crace, R. K., Martin, G. A., James, R. M., & Wallace, R. L. (1992). Client preferences and anticipations in career counseling : a preliminary investigation. *Journal of counseling psychology*, 39, 1, 46-55.
- Gaudron, J.-P., Bernaud, J.-L., & Lemoine, C. (2001). Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 4, 485-510.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Hardin, S. I., Subich, L. M., & Holvey, J. M. (1988). Expectancies for counseling in relation to premature termination. *Journal of counseling psychology*, 35, 1, 37-40.
- Hill, C.-E., & Corbett, M.-M. (1996). La recherche sur les processus et l'efficacité de la relation d'aide en psychologie du conseil : histoire et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 2, 217-265.
- Hilsenroth, M. J., Handler, L., Toman, K. M., & Padawer, J. R. (1995). Rorschach and MMPI-2 indices of early psychotherapy termination. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63, 6, 956-965.
- Lecomte, C., & Guillon, V. (2000). Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 1, 117-140.
- Lemoine, C. (1997). Modèle théorique du bilan et soutien à l'émergence d'une nouvelle compétence : l'auto-analyse. In E. Brangier, N. Dubois, & C. Tarquinio (Éds.), *Compétences et contextes professionnels, perspectives psychosociales*. Metz : Université de Metz.

Niles, S. G. (1983). The relationship between Holland types and preferences for career counseling. *Journal of career development*, 19, 209-221.

Oltman, P. K., Stricker, L. J., & Barrows, T. S. (1990). Analyzing test structure by multidimensional scaling. *Journal of applied psychology*, 75, 1, 21-27.

Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2000). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris : La Découverte.

Prediger, D. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon : Missing link between interests and occupations ? *Journal of Vocational Behavior*, 21, 3, 259-287.

Robertson, J. M., & Fitzgerald, L. F. (1992). Overcoming the masculine mystique : preferences for alternative forms of assistance among men who avoid counseling. *Journal of counseling psychology*, 39, 2, 240-246.

Saint-Jean, M., Mias, C., & Bataille, M. (2003). L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 1, 97-122.

Shivy, V. A., & Koehly, L. M. (2002). Client perceptions of and preferences for university-based career services. *Journal of vocational behavior*, 60, 40-60.

Tinsley, H. E. A., Bowman, S. L., & Ray, S.B. (1988). Manipulation of expectancies about counseling and psychotherapy : review and analysis of expectancy manipulation strategies and results. *Journal of counseling psychology*, 35, 1, 99-108.

Tinsley, H., Tokar, D., & Helwig, S. (1994). Client perceptions about counseling and involvement during career counseling. *Career development quarterly*, 42, 326-336.

Tournois, J., & Dickes, P. (1993). *Pratique de l'échelonnement dimensionnel. De l'observation à l'interprétation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tracey, T. J. (1992). Preferences and anticipations of career counseling : comment on Galassi, Crace, Martin, James and Wallace (1992). *Journal of counseling psychology*, 39, 1, 56-58.

Van Esbroeck, R., & Zaman, M. (2001). Le rôle des salons d'information dans l'orientation scolaire : une analyse critique. In J. Guichard, V. Guillon, & V. Lowit (Éds.), *Éduquer en orientation : enjeux et perspectives. L'orientation scolaire et professionnelle*, numéro hors-série, 30.

Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome : a replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of counseling psychology*, 45, 2, 150-165.

ABSTRACT

This article analyses high school students' preferences towards different forms of help offered in relation to career counseling. 150 participants, from three different disciplines, judged 24 scenarios in order to establish a hierarchy of preferences. Treatment of the data by multidimensional scaling produced a preference map of certain distinctions such as « professional-academic », « formal-informal », and « recreational-applied ». Hierarchical regression analysis confirms the importance of several differential variables : the need for information, cultural background, and Holland's « social » type, in order to explain preferred forms of career counseling. The discussion following is aimed at observing how these results can be used as a prospective contract between counselor and client.

ANNEXE 1

Les scénarii d'aide en orientation professionnelle et leur description

| |
|---|
| <p>1) Visiter un « salon » de l'orientation <i>Se rendre dans un salon de l'orientation pour retirer des brochures sur les stands, assister à des conférences sur les filières professionnelles ou discuter avec des professeurs.</i></p> |
| <p>2) M'entretenir avec mes parents <i>Discuter de son projet professionnel avec mes parents, pour bénéficier d'avis, de conseils, d'éléments de réflexion.</i></p> |
| <p>3) Lire des brochures ou des magazines sur l'orientation <i>Lire des interviews de professionnels, des présentations de métiers, des conseils sur les choix d'école dans des brochures du type l'O.N.I.S.E.P., l'étudiant, dans des magazines sur l'orientation, ou dans des livres sur les écoles ou les métiers.</i></p> |
| <p>4) Obtenir auprès d'un conseiller d'orientation des informations sur les métiers <i>Lors d'une rencontre individuelle, bénéficier des informations sur les tâches, conditions de travail, et débouchés des métiers fournies par le conseiller sous forme de commentaires personnalisés et de fiches-métiers.</i></p> |
| <p>5) M'entretenir avec des amis <i>Discuter de son projet professionnel avec un ou plusieurs amis, pour bénéficier d'avis, de conseils, d'éléments de réflexion.</i></p> |
| <p>6) Assister à mon lycée à une séance d'information collective sur les filières <i>Au cours d'une demi-journée, assister dans la classe à la présentation par des conseillers d'orientation des parcours d'orientation, des filières, des différences entre les écoles, des métiers et des carrières, etc.</i></p> |

| |
|--|
| <p>7) Poser des questions à un professionnel sur son métier <i>Lors d'une rencontre individuelle, être confronté à un professionnel qui présente son activité professionnelle et répond à différentes questions sur les tâches, conditions de travail et débouchés de son métier.</i></p> |
| <p>8) Obtenir auprès d'un conseiller d'orientation des informations sur les écoles <i>Lors d'une rencontre individuelle, bénéficier des informations sur les écoles (adresses, accessibilité, coût, etc.) fournies par le conseiller sous la forme de commentaires personnalisés et de brochures.</i></p> |
| <p>9) Visionner une vidéo sur un métier <i>Regarder un film d'environ une heure qui présente un métier, avec le témoignage de professionnels, l'analyse des tâches, des débouchés, des conditions de travail, le lieu de travail, etc.</i></p> |
| <p>10) M'entretenir avec un professeur du lycée <i>Discuter de son projet professionnel avec un professeur pendant environ une heure, pour avoir un avis, des conseils, des éléments de réflexion.</i></p> |
| <p>11) Observer de près un professionnel travailler pendant une journée <i>En une journée complète, suivre un professionnel dont le métier intéresse sur son lieu de travail. Il est prévu de l'observer travailler pour comprendre la nature de son travail, en percevoir les avantages et les inconvénients.</i></p> |
| <p>12) Rechercher personnellement sur Internet des informations sur les écoles ou sur les métiers <i>Effectuer un travail de recherche sur différents sites internet qui traitent de l'orientation, sur les sites des écoles, sur les sites professionnels qui présentent des métiers, etc.</i></p> |
| <p>13) M'entretenir individuellement, en une séance, avec un conseiller d'orientation <i>Discuter de son projet professionnel avec un conseiller pendant environ une heure, pour examiner la faisabilité, se poser de bonnes questions, bénéficier de conseils personnalisés.</i></p> |
| <p>14) Aller à une journée « portes ouvertes » dans une école <i>Passer une demi-journée dans une école (ou université ou lycée) pour visiter les lieux, discuter avec les professeurs, discuter avec des élèves, assister à des conférences qui présentent l'établissement.</i></p> |
| <p>15) Passer des tests de personnalité en individuel avec un conseiller d'orientation <i>Ces tests comportent plusieurs dizaines de questions auxquelles il faut répondre. Le conseiller explique ensuite quelles sont les tendances de la personnalité sur le plan de la sociabilité, de la résistance au stress, de la créativité, etc. et quelles carrières envisager en fonction des résultats.</i></p> |
| <p>16) Découvrir un milieu professionnel en faisant un stage d'une semaine <i>Pendant une semaine, réaliser un stage qui permet d'être au contact direct avec le milieu professionnel et d'exercer quelques tâches permettant de mieux comprendre les avantages et contraintes du métier.</i></p> |
| <p>17) Passer des tests d'aptitudes intellectuelles en individuel avec un conseiller d'orientation <i>Ces tests consistent à résoudre des problèmes intellectuels variés administrés par le conseiller pendant un temps limité. Ils permettent d'apprécier le niveau de mémoire, d'aptitude langagière, d'aptitude au raisonnement logique, de culture générale, de sens pratique, etc. Une analyse des résultats menée avec le conseiller permet de déterminer les qualités intellectuelles les plus utiles pour l'orientation.</i></p> |
| <p>18) Suivre au lycée un cours sur l'orientation à raison de 2 heures par semaine pendant un trimestre <i>Assister à un cours réalisé par un conseiller d'orientation qui présentera comment s'orienter, les filières de formation, les écoles, les débouchés, les différents métiers, les compétences à acquérir, etc.</i></p> |
| <p>19) Répondre à un logiciel informatisé d'aide à l'orientation <i>Passer une demi-journée devant un écran d'ordinateur et répondre à des questions sur ses préférences, ses atouts, ses projets, pour obtenir ensuite de la part de la machine des propositions de métiers et de formations concrétisant le projet.</i></p> |
| <p>20) Passer des tests d'intérêts professionnels en individuel avec un conseiller d'orientation <i>Ces tests consistent à répondre à plusieurs dizaines de questions sur les métiers, activités professionnelles et loisirs préférés. Une analyse des résultats menée avec le conseiller permet de déterminer les domaines professionnels dans lesquels il est possible de s'épanouir.</i></p> |
| <p>21) M'entretenir individuellement, en plusieurs séances, avec un conseiller d'orientation <i>Discuter de son projet professionnel avec un conseiller pendant 4-5 séances d'une heure, pour en examiner la faisabilité, se poser de bonnes questions, bénéficier de conseils personnalisés.</i></p> |
| <p>22) Passer des tests de compétences professionnelles en individuel avec un conseiller d'orientation <i>Ces tests consistent à résoudre des problèmes professionnels dont le thème est choisi en fonction du projet professionnel (par exemple, rédiger une brochure publicitaire, mettre au point un voyage pour des touristes ou programmer un logiciel, etc.). Une analyse des résultats menée avec le conseiller indique quelles sont les compétences professionnelles (par exemple : en marketing, en vente, en informatique, en management, etc.) utiles pour l'orientation.</i></p> |
| <p>23) Participer sur une semaine à un stage collectif d'aide à l'orientation <i>Au sein d'un centre d'orientation, passer une semaine avec un groupe de 10 élèves d'autres lycées pour travailler sur le projet professionnel de chacun. Le stage, animé par deux conseillers, comporte des exercices écrits, des tests, des conférences, une aide à la construction du projet professionnel de chaque élève.</i></p> |
| <p>24) Effectuer un « bilan d'orientation » individualisé <i>Réaliser un « bilan » qui consiste en 5 ou 6 rencontres individuelles de 2 heures avec un conseiller. Passer des tests variés, dialoguer en entretien, bénéficier d'une aide à la recherche documentaire et d'une aide à la réalisation du projet professionnel avec des conseils personnalisés.</i></p> |

ANNEX 1

Career support scenarios and their description

(*) Université de Rouen, Laboratoire P.R.I.S. (Psychologie des régulations individuelles et sociales), U.F.R. de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation, rue Lavoisier, F-76821 Mont-Saint-Aignan Cedex – France. Courriel : bernaud.jl@wanadoo.fr

(1) L'abandon prématuré de la consultation (E.P.T. ou « Early Premature Termination ») concerne entre un consultant sur 4 et un consultant sur 5 dans les démarches de counseling nord-américaines. L'explication du phénomène s'appuie sur le décalage entre les méthodes proposées et les attentes des consultants (Hardin, Subich & Holvey, 1988) ainsi que sur la personnalité de ces derniers (Hilsenroth, Handler, Toman & Padawer, 1995).

(2) Le « G.F.I. » ou « Goodness of Fit Index » est un indice d'ajustement entre le modèle et les données.

(3) Le stress (ou coefficient d'aliénation) indique la qualité de la représentation des données par la configuration. Un stress proche de 0 est un bon stress (Tournois & Dickes, 1993).

(4) L'indice R.S.Q. ou R Squared est un indice d'adéquation entre les distances et les disparités, la valeur de .94 signifie que distance et disparités véhiculent 94 % de variance commune.