

Cahiers de la recherche en éducation

Des aides à l'orientation des jeunes en France : quels effets ?

Yann Forner

Volume 3, Number 1, 1996

L'orientation éducative : enjeux pour la formation des conseillers

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017453ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017453ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Forner, Y. (1996). Des aides à l'orientation des jeunes en France : quels effets ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 91–106.
<https://doi.org/10.7202/1017453ar>

Article abstract

Aids in the guidance of youths with schooling can take on highly different forms, such as the classic information sessions, use of computerized tools, the application of integrated programs extending over several years, or spending a one-week training period in a business enterprise. The results of four studies indicate that the effects of these aids on vocational maturity and the indecision of youths are real but of very moderate extent. They also provide a few indications on how these effects could be augmented.



Des aides à l'orientation des jeunes en France : quels effets?

Yann Forner
Université Lille III et Service de recherches
de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

Résumé – L'aide à l'orientation des jeunes scolarisés peut prendre des formes très différentes comme les classiques séances d'information, le recours à des outils informatisés, l'application de programmes intégrés s'étendant sur plusieurs années ou la réalisation d'une séquence d'une semaine dans une entreprise. Les résultats de quatre études montrent que les effets de ces aides sur la maturité vocationnelle et l'indécision des jeunes sont réels, mais d'ampleur très modérée. Ils fournissent également quelques indications sur la manière dont on pourrait amplifier ces effets.

Introduction

Qu'il soit très difficile d'aider un jeune à préparer son avenir en matière de formation et d'emploi, c'est l'expérience quotidienne des spécialistes de l'orientation. C'est d'autant plus difficile qu'on dispose d'assez peu d'indices sur l'efficacité des pratiques d'aide, même parfois les plus courantes (Huteau, 1993; Guichard, 1992).

Plusieurs résultats de recherches concernant les effets des aides à la construction de projets et à la prise de décision vont être examinés. Ils indiquent que les pratiques sont efficaces, qu'elles ont des effets souhaitables bien que modestes et qu'elles ne modifient radicalement ni les personnes ni leurs projets. Il apparaît aussi que ces effets doivent être finement analysés pour permettre une amélioration des pratiques d'aide à l'orientation (Huteau, 1988).

Les quatre formes d'aide étudiées, très différentes, concernent toutes l'orientation en fin de scolarité obligatoire, soit la neuvième année de scolarité. Il s'agit de 1) la réalisation des traditionnelles séances d'information par les conseillers d'orientation-psychologues, 2) l'usage d'un logiciel d'orientation (l'adaptation pour la France du logiciel canadien *Choix*), 3) l'application d'un programme, de la sixième à la troisième, qui comporte une cinquantaine d'heures : l'«Éducation des choix», 4) la participation à une séquence en entreprise pour des jeunes scolarisés en classe de quatrième ou de troisième.

Les deux critères essentiels pris en compte sont la maturité vocationnelle des jeunes concernés et leur état de décision (ou plutôt d'indécision).

1. Deux critères d'évaluation des aides à l'orientation

1.1 La maturité vocationnelle

Ce terme désigne un état préparatoire aux prises de décisions en matière de formation et d'emploi. Cet état préparatoire a été l'objet de conceptions très diverses (Forner et Dosnon, 1991).

D'un point de vue fonctionnel, la notion de maturité vocationnelle s'est constituée selon deux axes fondamentaux : sa valeur adaptative et ses aspects proprement développementaux. La maturité serait, d'une part, un processus adaptatif décrit en termes d'attitudes et de compétences tant chez l'adolescent que chez l'adulte : c'est la voie plus particulièrement explorée par Crites (1976, 1961; Huteau et Ronzeau, 1974). La maturité serait, d'autre part et d'un point de vue développemental, la capacité de la personne à assumer de nouveaux rôles sociaux. Ces rôles, que la personne choisit ou qui lui sont imposés, notamment en fonction de son âge, sont gérés par une structure intégrative : le concept de soi. Ce second axe d'analyse a été dégagé par Super (1980, 1977, 1953).

D'un point de vue plus structural, la maturité consisterait, selon les approches, en des ensembles organisés d'attitudes (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma, 1951), de compétences (Crites, 1976, 1965), de connaissances (Westbrook, Parry-Hill et Woodbury, 1971) ou de processus. Pour Pelletier et Bujold (1984), ces processus s'organiseraient dans une séquence : exploration – cristallisation – spécification – réalisation, qui a explicitement servi de guide à la démarche d'«Éducation des choix».

La maturité a encore été comprise comme la capacité à prendre des décisions rationnelles selon divers modèles qui présentent deux caractéristiques essentielles : ils incitent, d'une part, à une analyse très détaillée des représentations et des affects associés à ces représentations; ils incitent, d'autre part, à l'application d'un processus à la fois systématique et présenté comme rationnel. Ce processus a pu être diversement décrit : une suite d'éliminations des possibilités les moins satisfaisantes (Krumboltz, Scherba, Hamel et Mitchell, 1982), la recherche de la dissonance minimale entre la représentation de soi et la représentation de chacune des professions envisagées (Huteau, 1982; Gelatt, 1962), la maximisation conjointe de la satisfaction des valeurs personnelles que peut apporter un métier et de la probabilité qu'on a d'exercer ce métier (Katz, 1966), ou encore la maximisation du rapport entre les gains apportés par le choix d'une option et les coûts exigés par son atteinte (Kaldor et Zytowski, 1969).

Rappelons, enfin, que la notion de maturité vocationnelle a toujours été l'objet de fortes critiques : on lui a notamment reproché son caractère composite, voire son syncrétisme, ses connotations biologiques ou physiologiques et ses aspects étroitement normatifs. Assez récemment, dans un écrit consacré à l'acceptation positive de l'incertitude, Gelatt (1989) a rappelé les limites de toute démarche rationnelle d'aide à la préparation à l'orientation (et au développement de la maturité vocationnelle).

Le modèle de la maturité vocationnelle utilisé pour ces études décrit l'utilisation de trois types d'informations à l'aide de trois types de processus (Huteau, 1988). Les processus sont l'exploration, la décision et la planification. L'exploration désigne une recherche non structurée d'informations auprès de sources diversifiées; la décision commande l'utilisation d'une méthode efficace de choix; la planification correspond à l'application, organisée de manière temporelle ou modulaire, de la décision prise. Les connaissances (ou informations) dont il faut disposer concernent le sujet lui-même, les professions et les formations. L'information sur soi correspond à une représentation structurée et réaliste des compé-

tences et des attentes personnelles; l'information sur les professions désigne une connaissance des buts potentiels de la décision; quant à l'information sur les formations, c'est la connaissance des moyens à utiliser pour atteindre ces buts.

La maturité vocationnelle, ainsi conçue, est évaluée par un questionnaire de soixante-six items. Ainsi, en matière de processus, à l'item «J'ai déjà étudié les offres d'emploi dans les journaux», la réponse «oui» correspond à une certaine exploration. À l'item «Si je ne pouvais pas exercer le métier qui me plaît, je me réorienterais vers un métier...», la réponse «[un métier]... qui, selon moi, me permettrait de satisfaire à peu près mes attentes» décrit une certaine efficacité dans la prise de décision. Enfin, la réponse «oui» à l'item «J'ai déjà préparé les possibilités de réorientation en cas d'échec dans ma formation» correspond à une certaine planification. En matière de connaissances, soit l'item «Mon intérêt pour les sciences et les techniques est plutôt (1) au-dessus de la moyenne, (2) dans la moyenne ou plutôt au-dessous, (3) je ne peux pas l'évaluer», la réponse (3) indique un manque de connaissance de soi. Par ailleurs, à l'item «Parmi les professions suivantes : (1) médecin du travail, (2) orthophoniste, (3) chirurgien-dentiste, (4) sage-femme et (5) psychologue clinicien, quelles sont les deux professions où l'on donne des soins physiques?», les réponses (3) et (4) correspondent à une certaine information sur les professions. Enfin, à l'item «Combien d'années d'études doit-on faire après le bac pour avoir un BTS?», la réponse «deux» décrit une certaine connaissance des formations.

1.2 L'indécision vocationnelle

Il s'agit de l'incapacité d'un sujet à exprimer son choix, pour une activité différenciée en matière de formation et d'emploi, quand on lui demande de le faire (Crites, 1969). L'indécision se révèle un fait irritant, tant sur le plan pratique, car il est malaisé de la modifier, que sur le plan théorique, car il est difficile d'en expliquer l'origine. Ces explications auront relevé successivement de trois grandes approches.

Les facteurs de l'indécision vocationnelle ont été tout d'abord empiriquement étudiés par l'examen de la fréquence de cette indécision dans divers groupes de jeunes ainsi que par la recherche de variables susceptibles de différencier les jeunes décidés des jeunes indécis. Menées pendant plusieurs décennies, ces premières études ont montré que l'indécision vocationnelle est fréquente en fin d'adolescence et concerne environ un quart des jeunes selon Crites (1969). Elles ont

surtout montré qu'il est très difficile de trouver une ou des variables (démographiques, sociales ou psychologiques) permettant de contraster les adolescents décidés et indécis (Baird, 1969).

Cet échec d'une approche trop globalisante et peu théorisée de l'indécision s'accordait bien avec l'avènement des conceptions développementales de Ginzberg *et al.* (1951), de Super (1957) ou de Tiedeman (1961). Ces diverses approches considèrent toutes normale l'existence d'une période transitoire d'indécision au cours du développement adolescent. Tant qu'il est en train de définir son choix, chaque jeune se trouve, de fait, dans un état d'indécision (sans pour autant être un adolescent indécis). Le simple fait que les jeunes ne préparent pas leur décision au même âge chronologique fait apparaître les uns indécis et les autres décidés. L'indécision serait une conséquence d'un retard dans le développement, un manque de maturité vocationnelle; l'aspect différentiel de la question se résumerait à son aspect développemental.

Pourtant, si beaucoup de jeunes résolvent leur indécision avec ou sans l'aide d'un tiers, pour une minorité d'entre eux, celle-ci ne disparaît pas et se révèle problématique. L'observation de formes tenaces d'indécision vocationnelle ou de formes généralisées à d'autres secteurs de la vie était peu compatible avec les conceptions exclusivement développementales. Des études plus fines ont alors différencié plusieurs formes d'indécision. On a ainsi distingué indécision vocationnelle et indécision généralisée, une difficulté à prendre des décisions dans des domaines très divers (Tyler, 1961) et l'on a montré que des séances d'information professionnelle contribuaient à abaisser l'anxiété seulement chez les personnes indécises sur le plan vocationnel (Goodstein, 1965). On a également cherché à apprécier la gravité de l'indécision vocationnelle (il s'agit de savoir si la personne est prête à envisager une solution ou si elle est ancrée dans son refus de décision) et l'on a montré que l'indécision était en corrélation positive avec l'anxiété des sujets (Hawkins, Bradley et White, 1977; Kimes et Troth, 1974). On a encore envisagé, pour expliquer certaines formes durables d'indécision, l'existence d'une personnalité indécise : un ensemble associant manque de maturité vocationnelle (manque d'information sur soi et sur le milieu) et diverses insuffisances non typiquement développementales (comme le manque de confiance en soi ou l'intolérance à l'ambiguïté). Plus généralement, les recherches, qui se sont orientées vers la détermination des sources potentielles de l'indécision, nécessitent l'usage de questionnements systématiques faisant appel à des techniques psychométriques plus poussées (Slaney, 1988, 1984; Shimizu, Vondracek, Schulenber et Hostetler, 1988).

Dans le modèle utilisé pour les présentes études, l'indécision est conçue comme un état final caractérisé à la fois par son intensité et par la diversité de ses causes potentielles. L'intensité de l'indécision est appréciée à partir de deux questions concernant l'état d'avancement des projets personnels en matière de formation et d'emploi. Les huit causes examinées sont les suivantes : 1) des obstacles externes bloquent la réalisation d'un projet, 2) la personne est gênée par une caractéristique personnelle stabilisée, l'indécision généralisée, 3) elle est gênée par un état transitoire lors du développement, l'indécision développementale, 4) elle est dans l'incapacité technique de résoudre un conflit de motivation par absence de méthode de décision, 5) elle ne se donne pas de moyens pour réaliser des projets et manifeste un manque d'investissement dans le travail, 6) le processus de choix est bloqué par une trop forte anxiété dans la décision, 7) il ne se déroule pas à cause d'un manque (ressenti) d'information, 8) ou encore à cause d'anticipations (excessivement) pessimistes quant à l'avenir personnel.

L'importance de l'état d'indécision et ses causes potentielles sont évaluées par un questionnaire de 42 items. À l'item «Pour mes études, ou ma future formation, [...]», la réponse «J'envisage plusieurs voies de formation» correspond à une indécision modérée en matière scolaire. On peut donner deux exemples d'items appréciant des causes d'indécision : à l'item «Je retarde toujours autant que je peux la prise d'une décision», la réponse «oui» décrit une généralisation de l'indécision; à l'item «Quand je réfléchis à mon avenir, je repense toujours aux mêmes choses sans arriver à en sortir», la réponse «oui» correspond à une certaine anxiété dans la prise de décision.

2. Les séances d'information

On a demandé à des conseillers d'orientation-psychologues de procéder à des séances d'informations axées, d'une part, sur la connaissance des filières scolaires et, d'autre part, sur l'aide à l'organisation du futur cursus personnel d'études (Ben Bouazza, 1994). Il s'agit d'inciter à la maîtrise d'un processus (la planification) et à l'acquisition d'un type d'information (l'information sur le système éducatif).

Les sujets, des jeunes de classes de troisième de divers établissements de la région Nord-Pas-de-Calais, ont suivi deux heures, quatre heures ou six heures d'information, tandis qu'un groupe témoin était laissé sans information. Dans les trois groupes qui recevaient de l'information, les thèmes abordés étaient exacte-

ment les mêmes, mais ils étaient approfondis en fonction du nombre d'heures. Avant le début de ces interventions, chaque jeune a rempli le questionnaire évaluant la maturité vocationnelle (prétest); cette procédure a été répétée après la fin des séances (post-test).

Les principales observations peuvent être ainsi résumées :

- pour tous les groupes, y compris le groupe témoin, on observe un certain progrès (entre prétest et post-test) de l'exploration. On peut penser qu'il s'agit là d'un effet de la situation découlant, d'une part, de la nécessité d'un choix à effectuer à ce palier d'orientation et, d'autre part, des interventions des parents et des enseignants;
- conformément aux hypothèses, l'augmentation, entre les deux tests, des scores de planification et de connaissance des formations apparaît pour les groupes qui ont suivi quatre heures ou six heures d'information; pour les deux autres groupes, il n'apparaît pas de progrès. On peut penser qu'un certain nombre de séances ou qu'un certain temps de mobilisation est nécessaire avant qu'un effet puisse se faire sentir;
- on ne note aucune modification particulière sur les autres échelles de maturité (prise de décision, connaissance de soi et connaissance des métiers), quel que soit le nombre d'heures d'informations suivies. On observe ainsi la spécificité des effets, qui correspond à la spécificité des interventions.

Les conseillers tiennent parfois un discours très désabusé sur l'information distribuée aux adolescents sous la forme de séances collectives. Ces séances seraient sans effet parce qu'elles résultent plus d'une volonté de l'administration que de celle des élèves, parce que leurs contenus sont trop généraux et parce qu'il y est difficile d'individualiser l'information. Il apparaît bien ici que l'on peut faire progresser des groupes de jeunes à condition de bien spécifier les contenus et les processus visés par l'intervention et à condition d'y consacrer un peu plus que le temps minimum.

3. L'outil informatique

Choices – Choix est un logiciel canadien d'aide à l'exploration de carrière et à l'information professionnelle; il a été adapté à la France par une fondation

patronale qui assure sa distribution (pour une analyse, voir Forner et Mullet, 1988). Il est implanté dans certains établissements de l'enseignement secondaire. L'utilisation de ce logiciel nécessite une préparation qui s'effectue à l'aide d'un document d'une soixantaine de pages. L'utilisateur y procède à une évaluation de soi selon divers facteurs (comme le niveau de formation souhaité, le salaire envisagé ou les aptitudes personnelles). Puis, il a accès au logiciel qui comporte une banque de données sur 750 métiers. Le sujet indique d'abord quels facteurs il souhaite prendre en compte, en posant un niveau minimum d'exigence personnelle sur chacun de ces facteurs. Il introduit alors successivement les facteurs et le système élimine de la base de données les professions qui ne correspondent pas à ses exigences. Le logiciel permet, par ailleurs, un accès structuré aux informations de la banque de données.

La recherche (Forner, 1994) a porté sur les effets d'une utilisation limitée et très spécifique de ce logiciel : il s'agit d'une intervention réalisée par des enseignants auprès de petits groupes d'élèves de deux collèges.

Une présentation de la démarche est d'abord faite à l'ensemble de la classe. Puis, les élèves procèdent à une autoévaluation simplifiée (on met l'accent sur les chapitres Aptitudes, Intérêts et Tempéraments). Se déroule alors un entretien initial entre un enseignant et chaque jeune à qui il explique le fonctionnement du logiciel et à qui il indique ce qu'on peut en attendre. L'interaction avec l'ordinateur est ensuite réalisée en petits groupes (de six à huit jeunes, disposant chacun d'un ordinateur) pendant environ deux heures, après quoi chaque jeune repart avec les documents imprimés qui résument cette interaction. Se déroule, enfin, un entretien de suivi, au cours duquel chaque jeune fait le point avec un enseignant sur la démarche suivie.

La recherche a simplement consisté à comparer un groupe qui vient de suivre la démarche à un autre groupe qui va la suivre. L'étude porte sur 120 sujets issus de deux établissements : l'un, privé, recrutant dans une zone très privilégiée, et un autre, public, recrutant dans une zone plutôt défavorisée.

Les résultats peuvent être résumés de la manière suivante :

- pour la maturité vocationnelle, on observe des effets significatifs sur les processus d'exploration et de planification ainsi que sur la connaissance des professions. D'une manière générale, on observe qu'une plus forte matu-

rité vocationnelle est associée à l'usage de *Choix* et que la différence apparaît plus nettement chez les élèves les plus jeunes. Ces différences correspondent à des effets d'ampleur très modérée;

- par ailleurs, on observe une baisse de l'indécision avec la démarche, baisse qui ne se manifeste que chez les sujets les plus âgés. Les obstacles externes, les anticipations pessimistes et l'anxiété liée à la décision sont ainsi positivement influencés par la démarche (surtout chez les filles);
- globalement, les effets sont positifs, mais de faible ampleur. Ils consistent en une certaine amélioration de l'état préparatoire aux prises de décision des adolescents les plus jeunes et en une certaine réduction de l'état d'indécision des adolescents les plus âgés.

4. La méthode «Éducation des choix» (ÉDC)

Cette méthode fait référence aux travaux sur l'Activation du développement vocationnel et personnel, ADVP, (Pelletier et Bujold, 1984; Pelletier, Noisieux et Bujold, 1974) qui posent que, pour prendre des décisions efficaces, il faut appliquer la séquence : exploration – cristallisation – spécification – réalisation. Pour pouvoir appliquer cette séquence, il est nécessaire d'acquérir les habiletés correspondantes et cette acquisition peut être activée par la méthode ADVP.

À partir de 1983, cette méthode a été adaptée à l'enseignement secondaire du Canada dans un programme d'«Éducation au choix de carrière», ou ÉCC, qui s'étend de la sixième à la dixième année de formation. À partir de 1988, cette démarche a été adaptée à la France par une association et formalisée sous la forme de l'«Éducation des choix» (ÉDC) qui vise à «faire vivre à l'individu des situations concrètes où il découvrira les étapes du processus de choix d'orientation scolaire et professionnelle» (Pellerano, 1988). Elle consiste à appliquer, de manière systématique, des exercices d'exploration en classe de sixième, de cristallisation en cinquième, de spécification en quatrième et de réalisation en troisième.

Les sujets de l'enquête (Forner et Vouillot, 1995) sont des jeunes scolarisés en classe de troisième dans deux collèges comparables, tous deux situés en Zone d'éducation prioritaire. Dans l'un des établissements, les jeunes ont pratiqué l'ÉDC depuis la sixième année de formation, soit, au total, durant une cinquantaine de séances et, dans l'autre, les jeunes ont bénéficié des aides classiques à l'orientation.

Il apparaît, tout d'abord, que les buts de la méthode ÉDC sont connus des jeunes qui jugent les séances efficaces et intéressantes et leurs effets, très souhaitables. Par ailleurs, il apparaît un effet positif de l'ÉDC sur la maturité vocationnelle : d'une part, sur l'efficacité des processus de prise de décision, d'autre part, sur la connaissance de soi et sur la connaissance des formations.

Mais la démarche est également associée à une augmentation du sentiment d'indécision quant au métier à choisir. Ce surcroît d'indécision apparaît notamment dans l'importance accordée aux obstacles externes et dans l'importance du sentiment d'absence de méthode de prise de décision.

Enfin, les choix concernant les formations et les emplois envisagés sont formulés avec des fréquences comparables dans les deux groupes. On note toutefois que les jeunes dont l'origine sociale est moins favorisée et qui ont suivi l'ÉDC tendent à formuler des choix d'un niveau de formation un peu plus faible (plus réaliste?) que ceux qui ne l'ont pas suivie. Mais on note aussi qu'ils formulent des projets plus souvent argumentés et mieux inscrits dans une perspective temporelle.

5. Les séquences en entreprise

En classe de quatrième ou de troisième (en huitième ou en neuvième année de formation), les élèves effectuent souvent un stage, une séquence de quatre ou cinq jours consécutifs dans une entreprise de leur choix.

Une enquête a été menée (Forner, Dosnon, Gonin-Bolo et Lebeaume, 1996) auprès de plus de 500 jeunes de collèges dont certains ont effectué un stage en entreprise, tandis que d'autres n'en ont pas effectué; les uns et les autres ont passé différentes épreuves aux mêmes périodes, avant et après la période de stage.

Les résultats montrent, tout d'abord, que ces séquences sont positivement perçues par les jeunes : plutôt bien préparées, choisies généralement par les jeunes eux-mêmes, ou par leurs parents, et plutôt agréables. On s'y occupe suffisamment du jeune, qui peut observer diverses activités professionnelles et participer à certaines d'entre elles. Ces séquences aideraient à mieux connaître un ou plusieurs métiers, à découvrir le fonctionnement d'une entreprise, ainsi qu'à préciser les projets professionnels, mais rarement à les modifier.

La comparaison des évolutions des scores de maturité des jeunes qui ont suivi un stage et de ceux qui ne l'ont pas fait montre que la démarche n'a pas d'effet global sur ces variables. Il semble même que, en ce qui concerne la connaissance de soi, voire de la connaissance des métiers, les interventions classiques soient plus efficaces parce qu'elles seraient plus objectives et non centrées sur une ou sur quelques activités.

Pourtant, l'analyse des différentes formes de stages permet des recommandations pour l'amélioration de la démarche. Les séquences en entreprise seraient plus efficaces en classe de troisième, pour des élèves plutôt âgés; elles devraient être préparées, se dérouler dans des entreprises de petite taille, permettre une participation du jeune aux activités (l'observation seule n'ayant pas d'effet), avoir un certain rapport (mais pas un rapport trop étroit) avec ce que le jeune envisage pour son avenir, etc.

Conclusion

Dans ces recherches, nous n'avons pas tenu compte de certains effets des interventions examinées : ceux qui concernent la maturité vocationnelle et l'indécision. Il est possible que des modifications puissent s'observer dans d'autres champs que ceux balayés qui l'ont été par les outils utilisés.

Il apparaît que les démarches examinées ont des effets positifs. Il n'apparaît jamais qu'une méthode puisse mener à un état non souhaitable pour les sujets. On peut, en revanche, observer qu'une démarche considérée comme novatrice peut se révéler moins efficace qu'une aide classique : on l'a vu pour la connaissance de soi et la connaissance des métiers qui apparaissent moins développées par les séquences en entreprise que par les aides traditionnelles à l'orientation (Huteau, 1993; Guichard, Pierotti, Scheurer et Viriot, 1988).

Les démarches ont des effets modérés. Même si les outils ne sont pas toujours à même de mettre en évidence toute la variabilité de ces effets, ceux-ci, au mieux, se révèlent seulement significatifs, c'est-à-dire qu'ils ne seraient pas nuls si l'on appliquait ces démarches à des grands groupes. Mais quand on examine la part de l'écart-type d'un critère expliquée par la différence entre un groupe expérimental et un groupe témoin, on voit que cette part est quasi systématiquement

faible. On peut, dans ce cas, se demander si les démarches les plus volumineuses et les plus coûteuses se justifient pleinement puisque leurs effets ne semblent pas souvent à la mesure du temps et des ressources investis. S'il peut exister un plafond au-delà duquel l'efficacité de l'intervention décroît (les observations réalisées pour l'ÉDC iraient en ce sens si elles se confirmaient), on peut, à l'inverse, penser qu'il existe également un plancher en deçà duquel les interventions sont sans aucun effet (les observations réalisées sur les séances d'information iraient en ce sens si elles se confirmaient). On pourrait donc plaider pour des interventions exigeant un investissement moyen.

Il est certainement souhaitable de se fixer un objectif précis et raisonnable avant de mettre en place une pratique susceptible d'aider à l'atteindre. Ajoutons qu'il serait également souhaitable que l'on puisse établir un lien logique entre la pratique mise en place et l'objectif visé. Mais, on peut penser que, au moins dans le domaine de l'orientation, la réalisation de pratiques novatrices peut aussi s'établir sur des intentions manquant parfois un peu de précision. En ce sens, l'étude menée sur les séquences en entreprise montre que, même si les objectifs d'une démarche ne sont déterminés que de manière globale et que même s'il n'apparaît pas d'effets généraux à cette démarche, il est néanmoins possible, par une analyse différentielle *a posteriori*, de trouver des indications pour l'amélioration de cette pratique quand on sait qu'elle ne devrait pas, au moins à court terme, être remise en cause.

Pour notre part, nous nous intéresserons à clarifier les notions qui sont utilisées dans le cadre de l'orientation ainsi qu'à bâtir des instruments d'évaluation et à améliorer leurs qualités psychométriques.

Références

- BAIRD, L.L. (1969).
The undecided student : How different is he? *Personnel and Guidance Journal*, 47, 429-434.
- BEN BOUAZZA, M. (1994).
Effets des séances d'information sur la maturité vocationnelle des jeunes de troisième de collège. Mémoire pour le DECOP 1995. Lille : Université de Lille III.
- CRITES, J.O. (1961).
A model for the measurement of career maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 255-259.
- CRITES, J.O. (1965).
Measurement of vocational maturity in adolescence – I. Attitude test of the Vocational Development Inventory. *Psychological Monographs*, 79-2, n° 595.

- CRITES, J.O. (1969).
Vocational psychology. New York [NY] : McGraw-Hill.
- CRITES, J.O. (1976).
A comprehensive model of career development in early adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 2, 105-118.
- FORNER, Y. (1994).
Information professionnelle et exploration de carrière assistées par ordinateur : quels effets sur des jeunes de collège? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 151-164.
- FORNER, Y. ET DOSNON, O. (1991).
La maturité vocationnelle : le processus et son élaboration. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20, 203-218.
- FORNER, Y. ET MULLET, E. (1988).
Informatique et orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 17, 209-232.
- FORNER, Y. ET VOUILLOT, F. (1995).
L'«Éducation des choix» en zone d'éducation prioritaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 24, 371-386.
- FORNER, Y., DOSNON, O., GONNIN-BOLO, A. ET LEBEAUME, J. (1996).
L'effet des stages en entreprise chez les jeunes de collège. *Revue française de pédagogie*, 15.
- GELATT, H.B. (1962).
Decision-making : A conceptual frame of reference for counselling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.
- GELATT, H.B. (1989).
Positive uncertainty : A new decision-making framework for counselling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252-256.
- GINZBERG, E., GINSBURG, S.W., AXELRAD, S. ET HERMA, J.L. (1951).
Occupational choice. New York [NY] : Columbia University Press.
- GOODSTEIN, L.D. (1965).
Behavioral theoretical views of counselling. In B. Steffle (dir.), *Theories of counseling* (p. 243-286). New York [NY] : McGraw-Hill.
- GUICHARD, J. (1992).
Comparative evaluation of several educational methods used in France for the orientation of adolescents : Tools, results and methodological problems. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 73-90.
- GUICHARD, J., PIEROTTI, M., SCHEURER, E. ET VIRIOT, M. (1988).
Orientation éducative de la sixième à la troisième. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- HAWKINS, J.G., BRADLEY, R.W. ET WHITE, G.W. (1977).
Anxiety and the process of deciding about a major and a vocation. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 398-403.
- HUTEAU, M. (1982).
Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 11, 107-125.
- HUTEAU, M. (1988).
Comment analyser les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 17(2), 125-141.

HUTEAU, M. (1993).

L'efficacité des méthodes d'orientation au niveau de l'enseignement secondaire. Bilan des recherches et perspectives. Communication présentée au colloque de recherche pédagogique «Recherche sur l'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement secondaire», Gand, septembre.

HUTEAU, M. ET RONZEAU, M. (1974).

La «maturité du choix professionnel» : étude du questionnaire de J.O. Crites. Paris : INETOP.

KALDOR, M.R. ET ZYTOWSKI, D.G. (1969).

A maximizing model of occupational decision-making. *Personnel and Guidance Journal*, 47, 781-788.

KATZ, M.R. (1966).

A model of guidance for decision-making. *Vocational Guidance Quarterly*, 15, 2-10.

KIMES, H.G. ET TROTH, W.A. (1974).

Relationship of trait anxiety to career decisiveness. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 277-280.

KRUMBOLTZ, J.D., SCHERBA, D.S., HAMEL, D.A. ET MITCHELL, L. (1982).

Effects of a training in rational decision-making on the quality of simulated career decisions. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 1-6.

PELLERANO, J. (DIR.) (1988).

Guide de l'animateur (Expédition : école travail : 6^e; Destination : mon avenir : 5^e; Moi et le travail : 4^e; Mes projets d'avenir : 3^e). La collection «Éducation des choix». Issy-les-Moulineaux : EAP.

PELLETIER, D. ET BUJOLD, C. (1984).

La séquence vocationnelle : exploration – cristallisation – spécification – réalisation. In D. Pelletier et C. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation* (p. 58-75). Chicoutimi : Gaëtan Morin, éditeur.

PELLETIER, D., NOISEUX, G. ET BUJOLD, C. (1974).

Développement vocationnel et croissance personnelle. Montréal : McGraw-Hill.

SHIMIZU, K., VONDRACEK, F.W., SCHULENBERG, J.E. ET HOSTETLER, M. (1988).

The factorial structure of the career decision scale : Similarities across selected studies. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 213-225.

SLANEY, R.B. (1984).

Relation of career indecision to changes in expressed vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 349-355.

SLANEY, R.B. (1988).

The assessment of career decision-making. In W. Walsh et S. Osipow (dir.), *Career decision-making* (p. 37-76). Hillsdale [NJ] : Lawrence Erlbaum.

SUPER, D.E. (1953).

A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.

SUPER, D.E. (1957).

The psychology of careers. New York [NY] : Harper and Row.

SUPER, D.E. (1977).

Vocational psychology in midcareer. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 294-302.

SUPER, D.E. (1980).

A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Psychology*, 16, 282-298.

TIEDEMAN, D.V. (1961).

Decisions and vocational development : A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-21.

TYLER, L.E. (1961).

Research in exploration in the realm of choice. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 195-201.

WESTBROOK, B.W., PARRY-HILL, J.W. ET WOODBURY, R.W. (1971).

The development of a measure of vocational maturity. *Educational and Psychological Measurement*, 31, 541-543.

Abstract – Aids in the guidance of youths with schooling can take on highly different forms, such as the classic information sessions, use of computerized tools, the application of integrated programs extending over several years, or spending a one-week training period in a business enterprise. The results of four studies indicate that the effects of these aids on vocational maturity and the indecision of youths are real but of very moderate extent. They also provide a few indications on how these effects could be augmented.

Resumen – La ayuda a la orientación de jóvenes escolarizados, puede tomar formas muy diferentes tales como las clásicas sesiones de información, el recurso a las herramientas informatizadas, la aplicación de programas integrados, que se extienden a varios años, o la realización de una secuencia de una semana en una empresa. Los resultados de cuatro estudios muestran que los efectos de esta ayuda, en cuanto a la madurez vocacional y a la indecisión de jóvenes, son reales, pero ampliamente moderados. Estos estudios proporcionan así mismo, algunas indicaciones sobre la manera mediante la cual se podrían ampliar aquellos efectos.

Zusammenfassung – Die Berufsberatung der jungen Absolventen kann sehr verschiedene Formen annehmen, wie z. B. traditionelle Informationsperioden, Suche mit Hilfe von elektronischen Datenbanken, Durchführung von integrierten, sich über mehrere Jahre hinziehenden Plänen oder eiwöchigen Aufenthalten in einem Unternehmen. Aus den Ergebnissen von vier Studien geht hervor, daß dies Hilfe die berufliche Reife und die Unentschlossenheit der jungen Leute zwar beeinflußt, dies aber doch nur in geringem Maße tut. Man kann ihnen darüber hinaus einige Anregungen entnehmen für eine mögliche Verstärkung dieses Einflusses.