
Effets subjectifs du conseil en orientation et satisfaction des usagers : une analyse des processus et des déterminants Subjective Effects of Career Counselling and Client's Satisfaction: An Analysis of Processes and Causes

Jean-Luc Bernaud

Université de Rouen

Annamaria Di Fabio

Université de Florence

Caroline Saint-Denis

Université de Rouen

RÉSUMÉ

Cette recherche étudie les caractéristiques et les déterminants de la satisfaction subjective et des effets ressentis après une session d'orientation. Un échantillon de 289 étudiants en plusieurs domaines a indiqué, outre la satisfaction et les effets perçus, que les caractéristiques du professionnel et de la situation sont évaluées après leur dernière session. Les résultats montrent que même si seulement un tiers des étudiants déclare être satisfait de la session, une importante proportion (plus de 90%) déclare avoir ressenti des effets, notamment en ce qui concerne l'évolution de la connaissance de soi et de carrière. De plus, la nature du conseil académique, l'emploi des tests psychologiques et la qualité de service contribuent fortement à l'explication de la satisfaction et des effets. L'article aborde les prolongements de recherche et les offre des recommandations pour améliorer des services d'orientation.

ABSTRACT

This article studies the characteristics and determinants of subjective satisfaction and vocational effects after a career counselling session. A sample of 289 students from various specialties indicated, in addition to the subjective satisfaction and effects, that they evaluate counsellor and situation after the last step of career counselling. The results show that although only a third of the students said they were satisfied with the career counselling, a significant proportion (more than 90%) said they noted some effects, particularly in regard to self-knowledge and career knowledge. In addition, the nature of the academic guidance, the use of psychological tests, and the quality of service strongly contribute to an explanation of satisfaction and effects. The article discusses possible extensions of the research and offers recommendations for the improvement of career counselling.

Le système d'orientation français est structuré par un maillage national qui couvre l'ensemble du territoire et inclut une gratuité des services. Ce fonctionnement contribue à la panoplie des instruments en faveur de l'égalité des chances et propose une accessibilité des services que beaucoup de pays nous envient.

Pourtant, au cours de ces dernières années, le conseil en orientation a été jugé en crise et de nombreux rapports se sont succédés pour dénoncer les insuffisances et engager des propositions de réforme. Ainsi Lunel (2007) évoque, dès la première page de son rapport (p.2), quatre reproches au système : son caractère éloigné du monde professionnel, l'incompréhension qu'il provoque chez les usagers, la non appropriation par l'ensemble des acteurs et l'incapacité du système à faire émerger les talents. L'auteur, après avoir rappelé les enjeux pour la qualification, l'insertion et l'égalitarisme, propose un ensemble de mesures « pour un nouveau pacte avec la jeunesse ». Celles-ci portent notamment sur le renforcement des dispositifs de conseil en orientation dans le cadre d'un modèle privilégiant une logique d'insertion. Si les mesures proposées présentent un caractère consensuel (renforcer l'accompagnement, amener à la réussite, etc.), elles suggèrent des actions en partie en place (entretien d'orientation en 3ème, indicateurs de réussite par diplôme, modules de soutien à l'université, etc.). Le modèle proposé semble également réfuter un modèle de l'orientation centré sur la personne au profit d'une conception dite « opportuniste », en évoquant les conseiller(e)s d'orientation « dont le métier sera centré sur la mission de faire connaître le monde économique, les entreprises, les formations et leurs possibilités d'insertion professionnelle ». Réalisée une année auparavant, le rapport Hetzel (2006) insiste également sur les défaillances de l'orientation (p.11) : « l'orientation à revoir... (le système) est perçu comme opaque, incomplet et créateur d'injustices car les moins bien orientés sont souvent ceux qui ne sont pas outillés pour faire les démarches ». Pour y faire face, le rapport propose également un arsenal de mesures qui touchent le renforcement de l'information, des modules centrés sur le projet professionnel, et surtout des actions rapprochant l'Université et l'emploi. Dans un rapport qui se caractérise par sa densité et par une grille d'analyse qui emprunte à l'approche systémique, Bargas et al. (2005) ont étudié les missions et l'organisation de l'orientation en France. Ils signalent également, à propos des services d'orientation, dans leur introduction (p. 1), « une image négative... diffusée par de nombreux responsables du système éducatif, à tous les niveaux, comme par une partie des partenaires, notamment les représentants des usagers ». Ils soulèvent pareillement de réelles difficultés quant à l'évaluation des services : « l'activité des conseillers d'orientation-psychologues et des directeurs de C.I.O., et plus largement des services, ne fait l'objet d'aucune évaluation réelle. Cette mission d'évaluation et de contrôle figure pourtant en clair dans les charges des inspecteurs de l'information et de l'orientation ». Les auteurs ont recueilli des témoignages, émanant de professionnels, de chefs d'établissement et d'usagers. Ces derniers soulèvent, pour les élèves, le fait que « l'orientation est faite sur les résultats scolaires et non sur un projet personnel ou la motivation de l'élève... »... « on est mal informé »... « on a des problèmes avec les Conseillers d'Orientation-Psychologues (COP)... il faudrait mieux les former car à chaque fois c'est l'avenir du jeune qui se joue » ou encore chez les parents, une vision assez négative : « ils ne répondent pas à nos attentes ni à nos besoins »... « leurs réponses sont approximatives », etc. Pour autant, c'est à une réflexion sur la

redéfinition des services qu'invite le rapport, constatant les missions multiples, l'identité mal définie et le rôle méconnu qui rend les professionnels vulnérables à tous les mécanismes d'attribution causale quand l'échec scolaire est constaté. En effet, dans un contexte de crise, les professionnels de l'orientation semblent être de bons candidats pour endosser la responsabilité de l'échec scolaire, des inégalités sociales et des choix d'orientation inadaptes au marché de l'emploi. En accord avec ce dernier point, le rapport Tharin (2005) a identifié un certain nombre de dysfonctionnements et effectué des préconisations pour améliorer le système. Certains points soulignent la considération exprimée à l'endroit des professionnels: ainsi (p.40) « les conseillers d'orientation sont... plus ou moins actifs... pour que les COP soient plus efficaces dans le domaine de l'information sur les métiers..., je propose qu'un plan de cinq ans de formation continue de tous les COP soit élaboré... » Ainsi, selon l'auteur, une limite est le fait que « la formation des COP a été essentiellement basée sur la psychologie et ignore les conséquences de l'orientation quant à l'insertion professionnelle » (p.43)

Cette profusion de rapports et de grandes mesures préconisées semble au moins pointer un phénomène : après des décennies d'oubli, l'orientation est devenue un sujet de priorité libérant les plumes et suscitant les volontés de réforme. Un élément cependant surprend : les rapports mentionnés analysent peu, ou de façon allusive, l'efficacité des pratiques de conseil en orientation en France. Or, si celles-ci sont présentes, les productions de recherche portent le plus souvent sur les conséquences des méthodes spécifiques d'orientation : peuvent être cités, à titre d'exemples, Forner (1994) pour l'évaluation d'un logiciel d'orientation, Bernaud et Loss (1995), pour une méthode de restitution de questionnaire d'intérêts, Forner et Vouillot (1995) avec la méthode « éducation des choix » et enfin Hennequin, Guichard, Delzongle, et Lévy (1998) à propos d'une méthode d'orientation éducative, la D.A.P.P.T. Si globalement les méthodes d'orientation montrent des effets positifs mais modérés, force est de constater que très peu de recherches se sont penchées sur l'évaluation globale de la qualité perçue des services d'orientation, ainsi que les déterminants de cette appréciation. Lorsque des enquêtes ont été réalisées, elles portent surtout sur l'analyse du contexte. Ainsi, enquêtant auprès d'un échantillon de 137 élèves de collège, Gosset et Langa (2001) arrivent à la conclusion que « la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle... semble s'écarter des dispositions officielles, tout au moins si l'on considère les textes qui prônent un véritable accompagnement depuis la classe de 5ème ». Selon les auteurs, ce décalage entre le travail prescrit et le travail réel s'explique par « le nombre d'élèves dont ils [les COP] ont la charge [qui] ne permet presque jamais un travail individualisé, sauf dans les cas d'échecs avérés ». Si ce niveau d'analyse est essentiel, disposer d'une vue d'ensemble de l'efficacité des pratiques apparaît également comme une priorité.

Si les recherches publiées en France sur l'orientation comportent peu d'éléments sur l'efficacité, cette question est une tradition dans les pays anglo-saxons, très attachés à la démonstration de l'évaluation des méthodes et à l'abondance d'études empiriques. Le volume de recherches publiées dans ces contextes a permis de réaliser des méta-analyses qui renseignent sur les effets selon les modes d'inter-

vention et selon les différents types de modérateurs possibles. Oliver et Spokane (1988) et Whiston, Sexton, et Lasoff (1998) ont produit les deux synthèses les plus instructives à cet égard, portant sur deux périodes différentes. Les résultats observés sont sensiblement les mêmes dans les deux publications, avec des nuances qu'il convient de commenter. Un effet positif général mais modéré est constaté, la taille de l'effet observé étant respectivement de +0.82 et +0.45. Les résultats semblent relativement positifs pour les différentes formes d'accompagnement, à l'exception des interventions qui se déroulent en l'absence d'un professionnel. Parmi les modérateurs les plus marquants, sont constatés : (1) l'absence d'effet pour les élèves de classes primaires ; (2) un effet plus prononcé sur certaines variables : la précision de la connaissance de soi, les compétences en résolution de problèmes et prise de décision et l'évaluation de l'accompagnement proposé. Dans un article postérieur, Brown et al. (2003) ont démontré que 5 composantes avaient un effet robuste, particulièrement lorsqu'elles étaient combinées entre elles : les exercices écrits, la rétroaction de données individuelles, l'information sur le monde du travail, la confrontation à des modèles de choix professionnels et le soutien dans la construction du projet. L'association de ces 5 composantes permet d'atteindre une taille d'effet de +0.99, ce qui améliore sensiblement les tendances moyennes observées dans les méta-analyses.

Les travaux précédents méritent le droit de citer par la quantité de recherches impliquées, la rigueur des dispositifs expérimentaux mobilisés et la précision des informations recueillies. Néanmoins, ils présentent trois limitations principales. En premier, ils s'appuient essentiellement sur des recherches anglo-saxonnes, qui se réfèrent à des dispositifs d'aide à l'orientation sensiblement différents de ceux qui sont employés en France. Comme cela a été exposé (Bernaud, Cohen-Scali, & Guichard, 2007), le conseil français en orientation n'est pas structuré de la même manière qu'en Amérique du nord et les conséquences sur la pratique de l'orientation, le statut des professionnels et le vécu des usagers ne sont pas les mêmes. En second, les méta-analyses concernent des publics jeunes et salariés alors que le problème « s'orienter » prend un sens distinct à ces différents âges de la vie. Enfin, troisième point, les synthèses analysent les effets de l'orientation impliquant des centres volontaires pour participer à une recherche, ce qui induit un biais majeur pour estimer l'efficacité de l'ensemble des dispositifs susceptibles de se développer en situation naturelle.

La présente recherche s'intéresse aux conséquences du conseil en orientation, à l'échelle d'une région française, pour des jeunes qui ont été confrontés récemment à la prestation d'un(e) conseiller(e). En cherchant à analyser les processus plutôt que de comparer les institutions, les objectifs de la recherche sont doubles. D'une part, d'un point de vue descriptif, il s'agit de réaliser un état des lieux du sentiment subjectif de satisfaction éprouvée face à des pratiques d'orientation vécues et d'évaluer les effets perçus suite à une consultation d'orientation. D'autre part, d'un point de vue explicatif, la recherche vise à expliquer les effets perçus et la satisfaction en prenant en compte les caractéristiques des acteurs et les modalités d'intervention.

MÉTHODE

Échantillon

L'enquête a été administrée à un échantillon de 465 participants ayant le statut d'étudiants et scolarisés dans la région Haute-Normandie. Sur cet ensemble, 64 protocoles (13.8%) ont été éliminés car ils comportaient des erreurs ou des omissions dans le remplissage du document et 115 (soit 24.7%) car ils n'avaient jamais rencontré de conseiller(e) d'orientation. Il subsiste, pour la présente recherche, un ensemble de 289 participants dont les caractéristiques sociodémographiques (cf. Tableau 1) représentent une douzaine de filières suivies.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des participants retenus (N = 289)

Caractéristiques		Effectif	Pourcentage
Sexe	Masculin	81	28
	Féminin	208	72
Filière suivie	Licence de Psychologie	80	27.7
	DUT Chimie	20	6.9
	Licence de mathématiques	10	3.5
	Licence d'économie ou de gestion	24	8.3
	DUT carrières juridiques	41	14.2
	Licence de lettres modernes	10	3.5
	Classes préparatoires Hautes études commerciales	13	4.5
	Classes préparatoires scientifiques	27	9.3
	BTS mécanique et automatisme industriel	12	4.2
	Licence d'anglais	11	3.8
	Licence de sciences de la vie et de la terre	27	9.3
	BTS management des unités commerciales	14	4.8

Procédure

L'enquête a consisté à proposer aux participants, sur la base du volontariat, de répondre à un questionnaire écrit de 5 pages. L'anonymat des réponses était préservé et l'administration s'est déroulée sur le lieu de formation des participants, le plus souvent en petits groupes. Après une consigne introductive orale explicitant brièvement les objectifs de la recherche, les participants étaient invités à traiter le questionnaire. Pour être retenu dans l'échantillon, la condition était d'avoir rencontré au moins une fois dans son parcours un(e) conseiller(e) en orientation. Afin de prendre en compte le souvenir le plus précis des situations, seul le dernier professionnel rencontré était pris en considération.

Construction des échelles

Trois niveaux distincts ont été pris en considération :

- L'indicateur de satisfaction subjective vis-à-vis du service rendu a été établi sur la base d'un item unique indiquant le niveau global de satisfaction à propos

de la prestation de conseil en orientation. L'item unique a été préféré à une échelle composée de plusieurs items : cette dernière aurait eu pour conséquence d'être redondante avec les autres parties du questionnaire. L'item consiste à indiquer, sur une échelle d'approbation comportant 4 échelons, le niveau global d'appréciation du service rendu.

- Les indicateurs mesurant les effets subjectivement perçus à l'issue de la prestation ont été construits spécifiquement pour cette recherche en produisant 20 items sur la base du modèle de l'activation du développement vocationnel et professionnel (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1974). Ainsi certains items relèvent davantage des étapes d'exploration et de cristallisation, en abordant les questions de la connaissance de soi (17, 25, 31) et de la connaissance de l'environnement (19, 21, 28, 33) ; d'autres relèvent de l'étape de spécification en abordant le thème de la recherche d'information (18, 32) et de l'élaboration du projet (20, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 36). Enfin, quatre items (30, 32, 34, 35) sont en lien avec l'étape de réalisation. Afin de construire un modèle empiriquement cohérent, les items de cette partie ont été soumis à une analyse en composantes principales prolongée par une rotation orthogonale Varimax. Des prérequis permettant l'extraction des facteurs sont observés : outre un ratio satisfaisant entre le nombre d'items et le nombre de participants (valeur obtenue de 14.45, supérieure au minimum préconisé de 5) la matrice de corrélation inter items comporte quelques valeurs supérieures à 0.50 ; l'indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin, mesurant la précision de l'échantillonnage) est égal à 0.902, proche de la valeur de 1, et peut être jugé comme excellent ; enfin le test de sphéricité de Bartlett est significatif (Khi-Deux = 2041.51 ; ddl=190 ; $p < .001$). Le critère de « scree-test » de Cattell (valeurs propres supérieures à 1) permet de retenir 4 facteurs composés de 4 items chacun et expliquant au total 55.5% de la variance. Seuls sont retenus, pour la construction des échelles, les items qui montrent après rotation une saturation supérieure à .40 et qui présentent au moins .10 d'écart avec la saturation la plus élevée sur les trois autres facteurs. Le facteur 1 (17.1% de la variance) regroupe les items 17, 22, 23 et 25. Le coefficient α de Cronbach correspondant aux 4 items est de .80. Ce facteur semble traduire un niveau de connaissance de soi en lien avec la sphère professionnelle. Le facteur 2 (13.6% de la variance) est composé des items 18, 19, 21 et 28 et le coefficient α correspondant est de .73. Il indique le sentiment de connaissance de l'environnement sur un plan académique et professionnel. Le facteur 3 (12.9% de la variance) comporte les items 24, 29, 30 et 31 et présente un coefficient α de .74. Il semble indiquer une mobilisation psychologique du répondant en vue de réussir ses études. Enfin, le facteur 4, explique 11.9% de la variance et s'appuie sur les items 32, 33, 34 et 35. Le coefficient α correspondant est de .67. Ce dernier facteur recouvre en grande partie l'étape de « réalisation » de l'aide au développement vocationnel et professionnel. Il semble indiquer le sentiment de maîtriser des compétences utiles pour l'insertion dans un emploi ou pour

l'inscription dans un parcours de formation. Les 4 facteurs précédemment mentionnés se caractérisent par un bon niveau d'intelligibilité et semblent suffisamment différenciés pour observer des effets complémentaires en termes d'efficacité de l'orientation. Il est observé qu'ils corrélaient assez nettement avec l'indicateur de satisfaction subjective, avec une hiérarchie des corrélations qui épouse le poids des facteurs : .56 pour la connaissance de soi, .50 pour la connaissance de l'environnement, .36 pour la mobilisation psychologique et .29 pour l'habilité à l'insertion. Par ailleurs, les quatre items hors structure factorielle, compte tenu de la thématique centrale du projet professionnel auxquels ils renvoient, sont conservés pour une partie de l'analyse à venir.

- Les processus inhérents à la prestation d'orientation ont été étudiés à partir d'une liste de 31 items élaborés également spécifiquement pour cette recherche. Il s'agissait, à ce niveau, d'analyser un certain nombre d'éléments perçus par les participant(e)s à propos des démarches développées par le professionnel de l'orientation et s'avérant complémentaires des caractéristiques générales du professionnel et de la prestation suivie. Les items traitent de faits observables (exemple : item 44 : « le professionnel vous a proposé un entretien avec vos parents ») ou relèvent de perceptions plus subjectives (item 59 : « le professionnel a communiqué avec vous sans vous juger »). Pour développer ces items, une analyse de la littérature a été menée afin de refléter les composantes des prestations suivies. Ainsi, 7 facettes ont été abordées : les conditions d'accueil (items 37, 38, 42, 43, 58, 61) ; la qualité de l'accompagnement par le biais de conseils non-directifs ou non évaluatifs (46, 48, 59) et de conseils académiques (50, 53, 54), l'implication du professionnel (56, 63), le recours à des méthodes psychométriques (47, 57) ; la qualité de la documentation fournie (52, 55, 60, 64, 65) et les conditions de suivi (44, 45, 51). Par ailleurs, plusieurs items ont été intégrés en référence avec un sujet traité dans la littérature scientifique : c'est le cas pour l'item 39 relevant de la prise de notes (Miller, 1992), pour l'item 40 qui évoque les révélations de soi (Bernaud & Leblond, 2005) et pour l'item 49 à propos de la durée de l'intervention, traité ici dans sa dimension subjective (Oliver & Spokane, 1988). Comme pour la partie précédente, la validité de construit des items a été éprouvée en employant la même démarche d'analyse : analyse en composantes principales et rotations orthogonales. Cette analyse, comme pour la précédente, apparaît possible : le ratio items/participants est de 9.3, l'indice KMO = 0.859, proche de la valeur de 1, peut être jugé comme élevé et le test de sphéricité de Bartlett est significatif (Khi-Deux = 2517.87 ; ddl=465 ; $p < .001$). Les 7 facteurs extraits sur la base du critère de « scree-test » de Cattell expliquent plus de 50% de la variance (très exactement, 53.3%). Le facteur 1 (10.8% de la variance expliquée) contient les items 50, 51, 52, 53, 54 et 56 et présente un coefficient α égal à .75. Il indique la qualité de la guidance académique dispensée au bénéficiaire au cours de la prestation comme le fait d'offrir une meilleure lisibilité des parcours ou de proposer des suggestions personnalisées Au regard de la situation présentée. Le facteur 2

(9.7% de la variance) se réfère aux items 37, 46, 48, 58 et 59. Son coefficient α est de .74. Ce facteur témoigne de qualités relationnelles du professionnel concourant à l'établissement d'une alliance de travail positive. Elle inclut la perception du respect du bénéficiaire, la neutralité bienveillante et la qualité de l'accueil dans la prise en charge. Le facteur 3 (8.8% de la variance) concerne 4 items : 45, 49, 61 et 62, avec un coefficient α de .68. Il indique la perception de la disponibilité, temporelle et spatiale, du professionnel concerné. Le facteur 4 (6.5 % de la variance) touche 3 items : 40, 41 et 42 et produit un α de .62. Il a trait aux précisions apportées par le professionnel quant à ses caractéristiques personnelles et à sa démarche professionnelle. Le facteur 5 (6.3% de la variance) concerne le recours à l'usage de tests psychométriques pour 2 items (47 et 57) et, pour un item plus faiblement saturé (43), la présentation d'autres prestations. Afin de favoriser la cohérence intra facteur, seuls les deux premiers items ont été retenus ($\alpha = .76$). Le facteur 6 (5.8% de la variance) ne comporte que 2 items, 38 et 67 ($\alpha = .43$). Plus fragile sur le plan de la signification, ce facteur semble indiquer un investissement particulier de la part du professionnel qui se caractérise par la recherche d'une qualité de service. Le facteur 7 (5.5% de la variance) ne comporte également que 2 items (64 et 65) et traite de la question de la qualité des ressources documentaires mises à disposition ($\alpha = .60$).

RÉSULTATS

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS, version 14.0.

Analyses préliminaires

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA PRESTATION ET DU PROFESSIONNEL RENCONTRÉ

L'analyse du tableau précédent permet d'établir des caractéristiques fréquentes des consultations : le professionnel-type est une femme d'une quarantaine d'années rencontrée surtout à l'école ou en CIO, au cours d'une prestation majoritairement individuelle. Le dernier professionnel rencontré l'a été surtout durant les années de lycée, pour plus de trois quarts des répondants, et en particulier lors de la classe de terminale pour plus d'un élève sur deux. La limitation temporelle des rencontres est caractéristique avec, en moyenne, à peine plus d'une heure consacrée au traitement du problème d'orientation. Le bénéficiaire était demandeur de la prestation dans plus de trois cas sur quatre et la méthode d'intervention la plus utilisée a été l'entretien (à plus de 80%). Enfin, si le délai moyen entre la rencontre du professionnel de l'orientation et la présente enquête est exactement de 2 ans, la moitié (49.1 %) des participants y a été confrontée dans l'année précédant la recherche. Ce dernier indice, n'étant pas corrélé aux indicateurs de satisfaction et aux effets subjectifs, ne sera pas retenu dans la suite de l'analyse.

SATISFACTION SUBJECTIVE VIS-À-VIS DE LA PRESTATION

L'analyse de la satisfaction subjective, posée par la question : « En résumé, vous estimez que le service rendu par le professionnel a été... » éclaire comment les

services d'orientation sont perçus par les répondants. Les résultats frappent par leur sévérité, puisqu'un tiers des étudiants seulement se déclarent satisfaits ou très satisfaits des prestations rencontrées. Le taux de forte satisfaction, avec moins de 5% des répondants concernés, est particulièrement alarmant. Il ne varie quasiment pas selon les douze filières de formation impliquées dans l'enquête. Ces données illustrent le malaise de l'orientation en France évoqué dans les rapports récents et le calibrent avec précision. Elles semblent indiquer que les pratiques d'orientation, aux yeux des usagers, disposent d'une forte marge de progression.

DESCRIPTION DES EFFETS PERÇUS

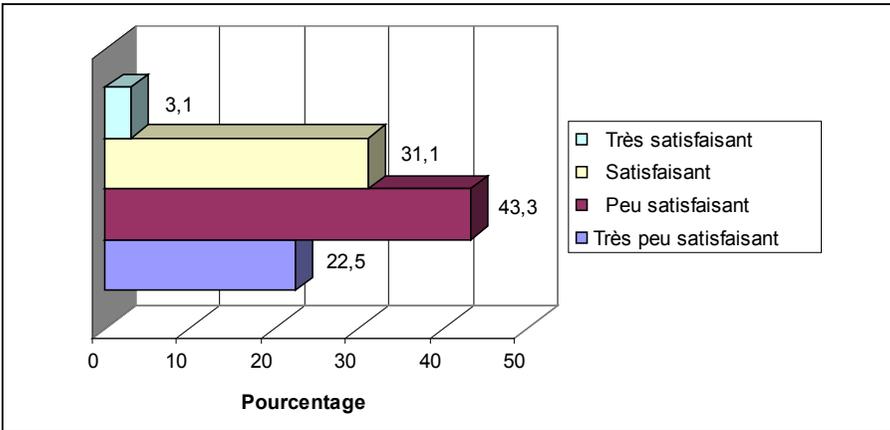
L'analyse globale des réponses aux items portant sur les effets permet de porter un jugement moins sévère sur l'efficacité du conseil en orientation. Les résultats

Tableau 2

Caractéristiques générales de la prestation et du professionnel rencontré

Sexe des professionnels de l'orientation	Hommes	30.8 %
	Femmes	69.2 %
Age estimé des professionnels	20-29 ans	1.7 %
	30-39 ans	22.1 %
	40-49 ans	63.1 %
	50 ans et plus	12.8 %
Lieu de rencontre du professionnel	École	59.9 %
	CIO	30.8 %
	Salon	3.1 %
	Autre	6.2 %
Classe fréquentée au moment de la dernière rencontre avec le professionnel	Quatrième	1.0 %
	Troisième	14.9 %
	Seconde	10.4 %
	Première	10.7 %
	Terminale	54.7 %
	Études supérieures	8.3 %
Modalité d'intervention	Individuelle	57.8 %
	Collective	25.6 %
	Mixte	13.9 %
Nombre moyen de rencontres	1.72	
Durée totale moyenne des rencontres	1.28 (en heures)	
Délai moyen entre la rencontre du professionnel et la présente enquête (en années)	2.0	
Prestations suivies	Entretien individuel	80.6 %
	Tests	17.6 %
	Auto documentation	35.3 %
	Session de groupe	18.0 %
	Logiciel	17.3 %
Nature de la demande du bénéficiaire	Bénéficiaire demandeur	76.1 %
	Non demandeur	23.1 %

Figure 1
Évaluation de la satisfaction subjective des usagers



montrent que 94,5% des répondants ont constaté un effet sur au moins l'un des 20 items proposés, la moyenne étant de 6,55 items pour lesquels un effet est observé. Il convient d'affirmer que la rencontre avec le professionnel de l'orientation a modifié substantiellement et positivement certains critères clés en liens avec le développement vocationnel. Le tableau 3, présenté ci-dessous, permet d'analyser par facteur les items qui ont fait l'objet d'effets ressentis.

Les effets perçus sont analysés ici par le biais du pourcentage d'approbation exprimé pour chaque item. Les effets perçus pour les items des deux premiers facteurs apparaissent plus fréquents que ne l'est la satisfaction globale : pour chaque item du facteur « connaissance de soi », près de 40% des participants pensent avoir évolué et cet indicateur monte à près de 50% pour la connaissance de l'environnement. Ces pourcentages sont plus faibles pour le sujet de la « mobilisation psychologique » (avec des valeurs inférieures à 30%) et pour les compétences en insertion (les résultats étant variables d'un item à l'autre, s'étalent de 7 à 42%). L'analyse des items hors échelles montre que si les objectifs minimaux ont été atteints pour plus d'un répondant sur deux (« déterminer une filière d'étude qui convient », item 51 dans 51,2% des cas), un déficit d'approfondissement est évoqué puisque moins d'une personne sur 5 éprouve le sentiment d'avoir abouti, à partir de la consultation, à un projet professionnel solide ou de maîtriser, de façon autonome, la démarche de construction d'un projet professionnel. Ce résultat peut expliquer, en partie, le niveau modeste de satisfaction. Une analyse de régression linéaire multiple par la méthode séquentielle avec pour critère la satisfaction et pour prédicteurs les 20 items décrivant les effets est présentée dans le tableau 4. Il peut être relevé que le fait d'avoir abouti à un projet professionnel solide est le meilleur prédicteur de la satisfaction à l'égard de la prestation et que, de façon générale, le fait d'aboutir à des changements dans la précision et la solidité du projet sont des éléments déterminants de la satisfaction.

DESCRIPTION DES PROCESSUS EN JEU DANS LES PRESTATIONS SUIVIES

Le niveau d'approbation des items est varié puisqu'il se situe entre 2 et 81.7%. La guidance académique a été perçue comme assez négligée : chaque proposition concerne moins d'un répondant sur deux. Si la moitié des conseillers a répondu à toutes les questions posées, seul un tiers des participants a eu le sentiment que le professionnel fournissait des indications plus précises que les brochures. Enfin, les suggestions de contacts avec les milieux professionnels ont été évaluées comme exceptionnelles. Les compétences relationnelles perçues chez les professionnels ont

Tableau 3

Pourcentage d'approbation vis-à-vis des effets perçus

<i>Facteur 1 : Connaissance de soi</i>	
17) Mieux évaluer quelles sont mes compétences professionnelles	33.9 %
22) Mieux cerner les priorités que je donne au niveau de mes choix de carrière	42.9 %
23) Etre plus sûr de mes choix d'orientation	44.3 %
25) Mieux connaître mes intérêts et motivations professionnels	40.5 %
<i>Facteur 2 : Connaissances de l'environnement</i>	
18) Savoir comment rechercher de l'information sur les écoles ou les métiers	52.9 %
19) Connaître avec plus de finesse les métiers qui m'intéressent	40.9 %
21) Mieux évaluer les débouchés de certains métiers	52.6 %
28) Connaître avec précision les écoles qui m'intéressent	42.5 %
<i>Facteur 3 : Mobilisation psychologique</i>	
24) Avoir davantage confiance en moi	26.0 %
29) Me motiver par rapport aux études	32.5 %
30) Mieux préparer les concours d'admission dans des écoles	13.9 %
31) Evaluer objectivement mes aptitudes intellectuelles	26.3 %
<i>Facteur 4 : Compétences en insertion</i>	
32) Utiliser plus efficacement Internet pour rechercher l'information	25.3 %
33) Mieux connaître le monde du travail (les entreprises, les contrats de travail, etc.)	14.5 %
34) Améliorer mon curriculum vitae	7.3 %
35) Mieux connaître des organismes susceptibles de m'aider dans des démarches d'orientation	41.8 %
<i>Items hors structure factorielle</i>	
20) Aboutir à un projet professionnel solide	19.0 %
26) Déterminer la filière d'étude qui me convient	51.2 %
27) Maîtriser une méthode pour construire mon projet professionnel	15.9 %
36) Mieux dialoguer avec mes parents à propos de mon orientation	31.1 %

Tableau 4

Analyse de régression linéaire multiple : prédiction de la satisfaction subjective à partir des items portant sur les « effets perçus »

Variable	B	Erreur standard	β
20) Aboutir à un projet professionnel solide	.22	.05	.22
23) Etre plus sûr de mes choix d'orientation	.14	.05	.17
17) Mieux évaluer quelles sont mes compétences professionnelles	.19	.05	.21
28) Connaître avec précision les écoles qui m'intéressent	.16	.04	.20
26) Déterminer la filière d'étude qui me convient	.10	.05	.12

Note. $R^2 = .43$ ($N = 289$).

été, pour leur part, jugées satisfaisantes pour environ trois répondants sur quatre. Cette donnée semble traduire certaines valeurs identitaires des professions du conseil qui inclut une écoute, une qualité d'accueil et une neutralité bienveillante. Ce résultat est en phase avec l'élévation habituellement observée de l'alliance de travail au cours des consultations d'orientation. Le facteur de disponibilité donne lieu à des avis partagés. Alors que les consultations proposées sont brèves (environ 1 heure), près d'un répondant sur deux a considéré cet état comme satisfaisant. Le

Tableau 5

Pourcentage d'approbation vis-à-vis des processus au cours de la prestation

<i>Facteur 1 : Guidance académique</i>	
50) conseillé les meilleures écoles compte tenu de votre projet ?	40.2 %
51) proposé de vous mettre en contact avec des professionnels ?	9.4 %
52) laissé des coordonnées d'établissements scolaires ?	41.2 %
53) expliqué comment réussir vos études ?	27.7 %
54) donné des informations plus précises que les brochures ?	31.2 %
56) répondu à toutes vos questions ?	49.8 %
<i>Facteur 2 : Qualités relationnelles</i>	
37) été souriant dès le premier contact ?	80.3 %
46) écouté ce que vous dites sans vous couper la parole ?	77.9 %
48) respecté vos choix personnels d'orientation ?	69.6 %
58) respecté les horaires annoncés ?	68.1 %
59) communiqué avec vous sans vous juger ?	81.7 %
<i>Facteur 3 : Disponibilité</i>	
45) rappelé sa disponibilité pour un suivi ?	46.8 %
49) consacré suffisamment de temps ?	59.2 %
61) proposé un rendez-vous rapidement ?	41.5 %
62) proposé un lieu d'échange sans être dérangé ?	58.8 %
<i>Facteur 4 : Dévoilement de soi</i>	
40) présenté quels sont ses diplômes et fonctions ?	30.4 %
41) rappelé sa déontologie (comme la confidentialité des entretiens) ?	22.2 %
42) laissé une carte de visite ou un moyen de le/la contacter ?	29.4 %
<i>Facteur 5 : Usage de tests</i>	
47) expliqué en détail les résultats de tests ?	28.3 %
57) proposé de passer des tests ?	69.6 %
<i>Facteur 6 : Qualité de service</i>	
38) offert une boisson ?	2.0 %
67) fourni une synthèse écrite de votre projet d'orientation ?	11.8 %
<i>Facteur 7 : Ressources documentaires</i>	
64) proposé un accès Internet ?	25.0 %
65) proposé un espace documentaire où il est facile de s'y retrouver ?	53.0 %
<i>Items hors structure factorielle</i>	
39) pris des notes ?	44.3 %
43) expliqué quelles prestations étaient proposées par l'organisme ?	32.2 %
44) proposé un entretien avec vos parents ?	10.1 %
55) donné des documents utiles à conserver (fiches métiers, plaquettes d'écoles, de salons, etc.) ?	49.2 %
60) proposé de façon équitable des informations sur les écoles publiques et privées ?	51.9 %
63) donné l'impression qu'il/elle se donnait vraiment du mal pour vous aider ?	30.5 %
66) accueilli dans un local confortable et bien éclairé ?	74.8 %

dévoilement de soi a été évalué comme une production assez peu présente. Ainsi, si moins d'un professionnel sur trois s'est présenté de façon détaillée, environ un sur cinq a rappelé le cadre déontologique de son intervention. L'usage de tests a été proposé, mais peu de professionnels ont approfondi les résultats obtenus. Enfin, si le thème de la qualité de service comporte des informations particulièrement peu fréquentes, les ressources documentaires sont satisfaisantes pour un répondant sur deux et les propositions d'accès à Internet sont peu fréquentes.

LES DÉTERMINANTS DE LA SATISFACTION SUBJECTIVE

La satisfaction subjective a été mise en relation avec l'ensemble des indicateurs : caractéristiques du professionnel, modalités d'intervention et processus inhérents à la consultation. En fonction de la structure des données, une corrélation sur les rangs de Spearman ou un test paramétrique (t sur échantillon indépendant) a été utilisé (tableau 6). Si aucune caractéristique du professionnel ne prédit la satisfaction, deux modalités, la durée totale de la prestation et le recours à des tests, ont un effet modérément positif. Par ailleurs, si les six premiers processus identifiés ont un effet positif, une hiérarchie assez nette semble se distinguer : avec une corrélation de .60, la qualité de la guidance académique influence fortement la satisfaction ressentie. L'analyse des corrélations bivariées entre chaque item et l'indicateur de satisfaction permet de relever 3 items présentant des valeurs supérieures à .40 (item 50- « conseillé les meilleures écoles compte tenu de votre projet » : .45, item 54- « donné des informations plus précises que les brochures » : .49, item 56- « répondu à toutes vos questions » : .52). Ce résultat semble montrer que la précision des informations fournies et leur personnalisation jouent en faveur de la satisfaction ressentie. Ce résultat semble indiquer que les attentes sont fortes en matière d'explicitation personnalisée des voies académiques possibles. D'autre part, la qualité des ressources documentaires ne semble pas montrer d'impact sur la satisfaction ressentie.

L'analyse de régression linéaire multiple par la méthode séquentielle conduit à l'identification des variables qui contribuent à l'explication de la satisfaction subjective. Seules ont été introduites dans l'équation les variables statistiquement significatives. Les quatre variables retenues par l'analyse expliquent 43% de la variance de la satisfaction, ce qui participe à une corrélation multiple élevée ($R = .66$). Comme pouvait le laisser supposer l'analyse du tableau 6, c'est le processus de guidance académique, avec 34 % de variance expliquée, qui contribue le plus fortement à l'explication de la satisfaction. Interviennent également la disponibilité du professionnel (qui explique 5% de variance supplémentaire), la qualité de service et le fait d'offrir une prestation comportant des tests (respectivement 2% de variance additionnelle).

LES DÉTERMINANTS DES EFFETS PERÇUS

L'analyse de ces déterminants se réfère au tableau 6, pour les analyses univariées, puis au tableau 8, pour les analyses de régression. Les données sont analysées ci-après pour chaque catégorie d'effet.

Tableau 6
Corrélations (ou effets) entre caractéristiques du professionnel et de la prestation, satisfaction subjective et effets perçus

	<i>Effets perçus</i>				
	Satisfaction subjective	Facteur 1 Connaissance de soi	Facteur 2 Connaissance de l'environnement	Facteur 3 Mobilisation psychologique	Facteur 4 Compétences en insertion
<i>Processus inhérents à la prestation</i>					
I. Guidance académique	.60**	.51**	.59**	.47**	.50**
II. Qualités relationnelles	.34**	.27**	.25**	.18**	.06
III. Disponibilité	.43**	.28**	.26**	.29**	.18**
IV. Dévoilement de soi	.29**	.31**	.22**	.30**	.33**
V. Usage de tests	.31**	.40**	.26**	.33**	.27**
VI. Qualité de service	.28**	.32**	.31**	.32**	.36**
VII. Ressources documentaires	.12	.06	.30**	.11	.34**
<i>Caractéristiques du professionnel ou modalités d'intervention</i>					
Sexe	NS	NS	NS	NS	NS
Age	-.05	-.05	-.06	-.07	-.02
Modalité de rencontre	NS	NS	NS	NS	NS
Nombre de rencontres	.05	.12*	.09	.12*	.05
Durée totale	.17*	.25**	.20**	.10	.15*
Organisme public/privé	NS	$p < .05$	NS	NS	NS
Prestation entretien individuel	NS	NS	NS	NS	NS
Prestation Tests	$P < .01$	$P < .001$	NS	$P < .01$	NS
Prestation autodocumentation	NS	NS	$P < .05$	NS	NS
Session groupe	NS	NS	NS	NS	NS
Prestation logiciel	NS	NS	NS	NS	NS
Demande	NS	NS	NS	NS	$P < .01$

* $p < .05$ ** $p < .01$

Le processus de guidance académique prédit fortement les quatre catégories d'effets, contribuant à un niveau de variance expliquée se situant entre 20 et 34%. Le rôle de cette dimension semble donc prépondérant à bien des égards. La qualité des services intervient également de façon systématique, mais avec une contribution supplémentaire moindre (2% de variance expliquée additionnelle pour la connaissance de soi, la connaissance de l'environnement et les compétences en insertion, 4% pour la mobilisation psychologique). L'emploi de tests intervient pour 3 catégories d'effets, surtout pour la connaissance de soi (7% de variance expliquée en sus) et l'existence d'une prestation joue également pour favoriser la mobilisation psychologique à hauteur d'environ 2% de variance additionnelle. On observe que la qualité des ressources documentaires joue également un rôle favorable puisque cette dimension joue surtout pour les compétences en insertion

Tableau 7

Analyse de régression linéaire multiple : prédiction de la satisfaction subjective

Variable	B	Erreur standard	β
I. Guidance académique	.10	.01	.45
III. Disponibilité	.06	.01	.24
VI. Qualité de service	.11	.04	.14

Note. $R^2 = .43$ ($N = 289$).

Tableau 8

Analyse de régression linéaire multiple : prédiction des effets sur les facteurs

Variable	B	Erreur standard	β
<i>Effet sur la connaissance de soi</i> $R^2 = .37$			
I. Guidance académique	.30	.04	.39
V. Usage de tests	.37	.08	.24
VI. Qualité de service	.37	.14	.13
VII. Ressources documentaires	-.21	.08	-.13
III. Disponibilité	.11	.05	.12
<i>Effet sur la connaissance de l'environnement</i> $R^2 = .37$			
I. Guidance académique	.27	.04	.40
VI. Qualité de service	.44	.13	.18
VII. Ressources documentaires	.98	.34	.15
<i>Effet sur la mobilisation psychologique</i> $R^2 = .34$			
I. Guidance académique	.27	.04	.40
VI. Qualité de service	.44	.13	.18
Prestation tests	.98	.34	.15
<i>Effet sur les compétences en insertion</i> $R^2 = .35$			
I. Guidance académique	.25	.04	.41
VII. Ressources documentaires	.25	.07	.19
VI. Qualité de service	.29	.11	.13
II. Qualités relationnelles	-.11	.04	-.16
IV. Dévoilement de soi	.15	.05	.15
Prestation tests	-.64	.30	-.11

(4% de variance) et plus modestement pour la connaissance de soi et la connaissance de l'environnement (un peu moins de 2% dans les deux cas). Enfin, d'autres aspects semblent jouer un rôle additionnel marginal comme la disponibilité qui était plus déterminante dans la prédiction de la satisfaction et qui ici, ne prédit que le développement de la connaissance de soi dans une proportion minimale (1% de variance additionnelle); le dévoilement de soi et les qualités relationnelles du conseiller qui contribuent faiblement aux compétences en insertion (environ 2% de variance additionnelle).

DISCUSSION

Les résultats de cette recherche permettent de caractériser avec une plus grande finesse la question de l'appréciation des prestations d'orientation, les effets qu'elles induisent et les motifs de l'efficacité perçue. Ces données permettent de confirmer le mécontentement global des usagers décrits dans plusieurs rapports produits ces dernières années, situant à un tiers environ les prestations qui répondent à un niveau de qualité suffisant compte tenu de la demande exprimée. Toutefois, les résultats conduisent à une appréciation plus nuancée de ces tendances. D'une part, il est nécessaire de tenir compte de la mission des professionnels de l'orientation, qui doivent gérer des effectifs pléthoriques d'élèves rendant quasiment impossible cette mission d'accompagnement : alors qu'une douzaine d'heures par élève serait sans doute capitale pour obtenir des effets substantiels, les professionnels disposent effectivement d'à peine 10% de cette durée. D'autre part, malgré des conditions difficiles de travail, des effets sont perçus pour la plupart des jeunes qui rencontrent un conseiller ; certes les effets observés sont souvent superficiels, se limitant à certains aspects de la connaissance de soi et de la connaissance de l'environnement et n'aboutissant pas au sentiment d'un projet professionnel solide, mais ils sont déjà remarquables dans la durée allouée et justifient, à eux seuls, le maintien et le développement des missions de conseil en orientation.

L'analyse des déterminants nous éclaire sur les facteurs qui influencent les résultats. Il apparaît que les caractéristiques de la situation et les traits sociologiques des professionnels ont peu d'incidence comparativement aux variables processuelles. Pour ces dernières, ce sont en fait les compétences du professionnel qui sont en jeu et qui permettent d'expliquer fortement la satisfaction subjective et les effets ressentis. Le modèle identifié dans cette recherche distingue différents niveaux de compétences techniques et relationnelles qui expliquent 43% de la variance de la satisfaction et plus de 35% des effets ressentis. Les compétences identifiées suggèrent un certain nombre d'observations. Le rôle de la « guidance académique » a été jugé par les répondants comme prépondérant. Il s'agit d'une fonction déterminante du conseil en orientation : le conseiller vu comme « traducteur interprète » des parcours possibles face à une information devenue accessible par les nouvelles technologies mais paradoxalement, de plus en plus difficile à décrypter. Le conseil produisant des effets est celui qui donne du sens aux informations, les explique, les met en perspective et propose des solutions individualisées. Ce trait est déterminant pour

la réussite du conseil en orientation et devrait faire l'objet de mesures : amélioration des dispositifs de formation des conseillers et peut-être, spécialisation des conseillers en mesure de répondre à des demandes spécifiques. Les autres compétences mentionnées expliquent une part moindre de la variance. Néanmoins, le fait de recourir à des instruments psychométriques joue un rôle favorable. Ce point est compatible avec la position de Heppner & Heppner (2003) qui soulignent que, dans un cadre d'accompagnement en orientation, le fait de transmettre des rétroactions de résultats de tests engendre des effets robustes. La qualité de service du professionnel est également appréciée et l'étendue des ressources documentaires est une nécessité. Enfin, la disponibilité est prédictive, en particulier pour la satisfaction subjective face aux prestations. Par contre les compétences relationnelles sont largement jugées comme positives et peu prédictives de la satisfaction et des effets : de tels résultats semblent indiquer que le renforcement de compétences techniques des professionnels est une priorité par rapport aux compétences relationnelles. Parmi les résultats nouveaux de cette recherche, le temps passé en consultation ne présente qu'une influence mineure sur la satisfaction et les effets perçus et ne semble pas conduire à une explication additionnelle. Ce point est relativement compatible avec les résultats assez contradictoires sur l'effet de la durée de la consultation (Oliver & al., 1988; Whiston & al., 1998).

Les limites de cette recherche sont de plusieurs ordres. L'échantillon est limité aux étudiants sur la région Haute-Normandie : il ne saurait donner une vue exhaustive des effets du conseil en orientation. Il s'appuie sur un dispositif d'évaluation a posteriori des effets, qui peut être affecté par une reconstruction en partie erronée des participants qui rationalisent certains phénomènes. Il ne prend pas en compte les caractéristiques psychologiques des professionnels ou des répondants qui pourraient potentiellement expliquer une part de la variance. Enfin, il s'appuie sur des pratiques existantes et dominantes dans le modèle français de l'orientation, ce qui ne préjuge pas de l'efficacité d'autres macro-interventions en orientation (Brown et al., 2003).

Pour le futur, il nous semble que plusieurs axes pourraient être proposés. Du point de vue de la recherche, cette enquête n'est pas exploratoire et mériterait d'être confirmée par des enquêtes longitudinales mesurant les effets en comparant les effets avant et après l'intervention. De telles recherches, déjà menées pour l'orientation des adultes, permettent de calibrer avec finesse le niveau de changement (Bernaud, Gaudron, & Lemoine, 2006). Les travaux à venir devraient également étudier les processus en consultation en observant in situ les situations de conseil. De telles approches, lorsqu'elles sont employées, permettent une évaluation fine des caractéristiques des professionnels et de leur efficacité (Multon, Ellis-Kalton, Heppner, & Gysbers, 2003 ; Heppner, Multon, Gysbers, Ellis, & Zook, 1998). Du point de vue professionnel, cette recherche peut servir de base à une réflexion sur les normes de qualité en orientation. Si celles-ci ont fait l'objet d'une formalisation active pour le bilan de compétences (Bernaud, 2007), elles restent à développer pour l'orientation des jeunes et devraient constituer une priorité pour les années à venir.

Références

- Bargas, D., Periller, J.-L., Renaudineau, P., Robert, Y., Denquin, R., Kedadouché, Z., ... Sellier, M. (2005). Le fonctionnement des services d'information et d'orientation. *Rapport n°2005-101 du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. <http://membres.multimania.fr/chander/rapportorientation.pdf>
- Bernaud, J. L., & Loss, I. (1995). Evaluation expérimentale des effets d'une méthode de restitution de questionnaires d'intérêts. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24(2), 99–113.
- Bernaud, J. L., & Leblond, S. (2005). Qu'apporte le concept de « révélation de soi » dans la conduite de l'entretien d'orientation professionnelle? *Risorsa Uomo, Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione*, 11(1-2), 25–45.
- Bernaud, J.L., Gaudron, J. P., & Lemoine, C. (2006). Effects of career counseling on French adults: An experimental study. *Career Development Quarterly*, 54(3), 241–256.
- Bernaud, J. L., Cohen-Scali, V., & Guichard J. (2007). Counselling psychology in France: A paradoxical situation. *Applied Psychology: an International Review*, 56(1), 131–151.
- Bernaud, J. L. (2007). La démarche qualité dans les bilans de compétences : repères et réflexions. *Communication orale à la Prima giornata internazionale di studio sul bilancio di competenze*. Firenze: Consiglio Regionale, Firenze (à paraître).
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411–428.
- Fornier, Y. (1994). Information professionnelle et exploration de carrière assistées par ordinateur : quels effets? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 151–164.
- Fornier, Y., & Vouillot, F. (1995). L'éducation des choix en zone d'éducation prioritaire: quels effets? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24(4), 371–386.
- Gosset, C., & Langa, P. (2001). L'orientation scolaire et l'insertion professionnelle, enquête auprès de trois collèges du département de l'Oise en Picardie. *Acte du congrès SELF-ACE, les transformations du travail, enjeux pour l'économie*, from <http://www.ergonomie-self.org/documents/36eme-Montreal-2001/PDF-FR/V2-026-R055-Gosset.pdf>
- Hennequin, M. P., Guichard, J., Delzongle, F., & Lévy, V. (1998). Une évaluation de la méthode DAPPT en classe de seconde. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(4), 459–484.
- Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 429–452.
- Heppner, M. J., Multon, K. D., Gysbers, N. C., Ellis, C. A., & Zook, C. E. (1998). The relationship of trainee self-efficacy to the process and outcome of career counseling. *Journal of Counselling Psychology*, 45(4), 393–402.
- Hetzler, P. (2006). De l'Université à l'emploi. *Commission du débat national Université-emploi*. http://www.debat-universite-emploi.education.fr/fichiers_pdf/rapport_definitif.pdf
- Lunel, P. (2007). Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse. *Rapport ministériel, délégué interministériel à l'orientation*. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/074000262/0000.pdf>
- Miller, M. J. (1992). Effects of note-taking on perceived counselor social influence during a career counseling session. *Journal of Counselling Psychology*, 39(3), 317–320.
- Multon, K. D., Ellis-Kalton, C. A., Heppner, M. J., & Gysbers, N. C. (2003). The relationship between counselor verbal response modes and the working alliance in career counseling. *Career Development Quarterly*, 51(3), 259–273.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counselling Psychology*, 35(4), 447–462.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement personnel et croissance personnelle*. Montréal: McGraw-Hill.
- Tharin, I. (2005). Orientation, réussite scolaire: ensemble, relevons le défi. *Rapport parlementaire à la demande du premier ministre Jean-Pierre Raffarin*. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000631/0000.pdf>

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

Présentation des auteurs

Jean-Luc Bernaud est Professeur de psychologie du travail à l'Université de Rouen. Ses travaux de recherche portent sur la modélisation du conseil psychologique et l'étude du changement vocationnel.

Annamaria Di Fabio, Chercheur en psychologie à l'Université de Florence, est spécialiste du counseling.

Caroline Saint-Denis prépare un master 2 en psychologie du travail à l'Université de Rouen.

Toute correspondance concernant cet article pourra être adressée à Pr. Jean-Luc Bernaud, Laboratoire PSY-NCA, Département de psychologie, Université de Rouen, Rue Lavoisier, 76821 Mont Saint Aignan Cedex, France; courriel jean-luc.bernaud@univ-rouen.fr