



---

52/4 | 2023

## Orientation et numérique - 2

Numéro thématique sous la coordination de Claude Houssement et Even Loarer

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/18154>

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2023

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

*L'orientation scolaire et professionnelle*, 52/4 | 2023, « Orientation et numérique - 2 » [En ligne], mis en ligne le 12 décembre 2023, consulté le 18 décembre 2023. URL : <https://journals.openedition.org/osp/18154>

---



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

O | l'orientation  
S |  
scolaire •  
p | et professionnelle

DÉCEMBRE  
2023 N°4  
VOL. 52

*L'Orientation Scolaire et Professionnelle* est une revue scientifique internationale à comité de lecture éditée par l'Inetop-Cnam.

Elle s'adresse à toute personne intéressée par l'évolution des connaissances et des pratiques relatives à l'orientation tout au long de la vie.

Principale revue francophone dans son domaine, sa publication est trimestrielle. Elle est référencée dans les principales bases de données scientifiques internationales.

*L'OSP* publie des articles scientifiques d'une grande diversité, traitant des questions de l'orientation sous l'angle de la psychologie et d'autres sciences humaines et sociales telles que la sociologie, l'économie et les sciences de l'éducation. En prise avec l'actualité de la recherche elle publie aussi des résumés de thèses soutenues et des analyses critiques d'ouvrages. Elle contient également un cahier « outils-méthodes » particulièrement apprécié des praticien.nes du domaine.

▪ INETOP

**OSP en ligne** <http://journals.openedition.org/osp>

**Rédaction** 41 rue Gay-Lussac 75005 PARIS

marie-laure.vitali@lecnam.net

**Abonnements** 41 rue Gay-Lussac 75005 PARIS

01 44 10 78 33 / inetop-osp@cnam.fr

▪ SAS Imprimeries LE REVEREND,

50 rue Saint-Sabin, 75011 Paris, France

Dépôt légal : 4<sup>e</sup> trimestre 2023 N° 2692911D

ISSN : 0249 6739 / CPPAP : 1117 B 07093

# Sommaire

Numéro thématique

Sous la coordination de **Claude Houssemand et Even Loarer**

## Orientation et numérique - 2

---

<b>Claude Houssemand et Even Loarer</b>	■ 643
Introduction	
<b>Paul Lehner, Anne-Claudine Oller et Clément Pin</b>	■ 647
Les plateformes numériques d'orientation comme révélatrices de l'avènement de l'élève comme sujet marchand	
<b>Louis Cournoyer et Lise Lachance</b>	■ 679
Un examen de la portée sur les pratiques de mentorat en ligne comme modalité de soutien à l'orientation des élèves et des étudiant·es	
<b>Audrey Dupuis et Charles Bourgeois</b>	■ 709
Le counseling de carrière groupal en ligne et à distance pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière à l'adolescence	
<b>Michel Turcotte et Liette Goyer</b>	■ 733
Accompagnement à distance en orientation : quels savoirs professionnels ?	
<b>Dimitri Noël et Sahondra Legrand</b>	■ 763
L'impact des modalités à distance sur les pratiques des conseillers en évolution professionnelle	
<b>Radhouane Missaoui</b>	■ 783
Les technologies de l'information comme vecteur de transformations représentationnelles des missions locales en France	
<b>Aline Leavy, Maximiliano Jeanneret Medina, Claire Lam, Fabienne Sypowski et Cédric Baudet</b>	■ 807
L'orientation professionnelle pour les personnes en situation de handicap visuel : état de situation, perspectives et limites du numérique	
Analyse bibliographique	■ 835
Buber M. (2023). <i>Je et Tu</i> . Aubier Philosophie. (Par Valérie Cohen-Scali)	
<hr/>	
<b>Cahier Outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation</b>	
<b>Souad Anegmar, Kahina Harma et Emma Molina</b>	■ DCCCXLI
INSPIRE, un outil d'aide à l'orientation des lycéens	
<hr/>	
<b>Valérie Cohen-Scali</b>	■ 865
Hommage à Ronald Sultana	
Index 2023	■ 875

# Contents

Thematic volume

Under the coordination of **Claude Houssemand & Even Loarer**

## Guidance and digital - 2

---

<b>Claude Houssemand &amp; Even Loarer</b>	■ 643
Introduction	
<b>Paul Lehner, Anne-Claudine Oller &amp; Clément Pin</b>	■ 647
Digital guidance platforms: tools for socializing students to market rules	
<b>Louis Cournoyer &amp; Lise Lachance</b>	■ 679
Scoping Review on Virtual Mentoring Practices to Support Student Career Guidance	
<b>Audrey Dupuis &amp; Charles Bourgeois</b>	■ 709
Learning and development processes in an online group career counselling program context	
<b>Michel Turcotte &amp; Liette Goyer</b>	■ 733
Career counselling at distance: what professional competencies?	
<b>Dimitri Noël &amp; Sahondra Legrand</b>	■ 763
The effects of distance coaching methods on career development advisors' practices	
<b>Radhouane Missaoui</b>	■ 783
Information technologies as a vector of representational transformations of local missions in France	
<b>Aline Leavy, Maximiliano Jeanneret Medina, Claire Lam, Fabienne Sypowski &amp; Cédric Baudet</b>	■ 807
Career counseling for people with visual impairments: actual situation report, perspectives and limits of digital technology	
Book reviews	■ 835
Buber M. (2023). <i>Je et Tu</i> . Aubier Philosophie. (By Valérie Cohen-Scali)	
<hr/>	
<b>Supplement Tools, methods and career interventions</b>	
<b>Souad Anegmar, Kahina Harma &amp; Emma Molina</b>	■ DCCCXLI
INSPIRE, a tool to help high school students choose their studies	
<hr/>	
<b>Valérie Cohen-Scali</b>	■ 865
Tributes to Ronald Sultana	
<hr/>	
Index 2023	■ 875

# Introduction

## Orientation et numérique (2)

Claude Houssemand

Professeur de psychologie cognitive différentielle,  
chef du Département des Sciences de l’éducation  
et d’Intervention Sociale,  
Université du Luxembourg

Even Loarer

Professeur titulaire de la chaire  
de psychologie de l’orientation,  
Le Cnam

Voici le deuxième numéro spécial de l’OSP consacré au sujet de l’orientation et du numérique.

En introduction du premier numéro, nous évoquons les questions majeures sur l’usage du numérique, ou du digital, en orientation. Nous questionnons l’impact sur les pratiques, leur efficacité, tant du point de vue de l’accessibilité à l’information et au conseil, que de celui de la qualité du service en termes de pertinence et de neutralité de l’information fournie, en termes de facilitation du développement de la réflexivité, des compétences à s’orienter, de la connaissance de soi, de l’autonomie et du bien-être, et en termes d’éthique et de contribution à la justice sociale.

Les premiers articles présentés montraient la complexité du sujet et pointaient plusieurs contradictions. Si les solutions digitales apparaissent comme une possible réponse au besoin de tous de bénéficier d’un accompagnement, dans un contexte où l’accompagnement humain qualifié est rare et souvent onéreux, plusieurs études montraient le relativement faible impact actuel du numérique sur l’orientation. Le phénomène, malgré le foisonnement de l’offre, n’a pas atteint sa maturité. Dans les pratiques décrites, les effets et les risques apparaissent très variables. Des aspects positifs sont identifiés sur certains outils en termes de rôle facilitateur de l’engagement dans la démarche d’orientation et dans sa mise en œuvre, en prenant en charge une partie de la tâche de guidage et en soutenant la réflexion du jeune, mais par ailleurs, des risques forts de renforcement des inégalités sociales apparaissent, notamment du fait des inégalités numériques mais aussi des modèles utilisés et des processus mobilisés.

Dans le présent numéro, un nouvel ensemble d'articles contribue à éclairer le sujet. Paul Lehner, Anne-Claudine Oller et Clément Pin proposent, dans le cadre de l'accompagnement à l'orientation post-baccalauréat, une analyse du phénomène de « plateformes » de l'orientation. À travers la présentation et l'analyse de quatre plateformes, ils décrivent le « processus d'appariement médié par les outils numériques » et évoquent, comme effet de ces plateformes, une « socialisation des jeunes au marché ».

Viennent ensuite plusieurs articles sur l'analyse des pratiques d'accompagnement à l'orientation en lien avec les outils numériques. Louis Cournoyer et Lise Lachance présentent une méta analyse portant sur dix-huit études relatives aux pratiques de mentorat en ligne comme modalité de soutien à l'orientation des élèves et des étudiants. Les auteurs font état d'effets bénéfiques, sous certaines conditions, sur le processus de prise de décision de carrière et sur la consolidation du choix professionnel mais soulignent les limites de ces études en termes de spécificités des populations étudiées.

Audrey Dupuis et Charles Bourgeois s'intéressent aux modalités d'intervention de counseling de carrière collectif en ligne et à distance. Certaines particularités de l'intervention en ligne semblent favoriser l'apprentissage (notamment la fonction de partage d'écran, l'envoi par courriel, les discussions en sous-groupes et l'environnement sécuritaire à la maison) mais les résultats montrent que, pour diverses raisons, l'intervention en ligne nuit par ailleurs de manière importante à la discussion entre les participants et au processus d'apprentissage de ceux-ci.

Michel Turcotte et Liette Goyer étudient la modalité d'accompagnement à distance en orientation sous l'angle des savoirs professionnels et pratiques des accompagnateurs. L'utilisation des technologies numériques, initialement limitée à gérer et à transmettre de l'information, a évolué ces dernières années vers de l'accompagnement. Analysant ces nouvelles pratiques auprès d'un échantillon de conseillers et conseillères d'orientation qui se sont engagés dans des pratiques d'accompagnement en orientation à distance, les auteurs concluent que les pratiques ont peu évolué et que les pratiques à distance restent très largement calquées sur celles en présentiel.

Étudiant également l'impact des modalités d'accompagnement à distance auprès de conseillères et conseillers en évolution professionnelle, Dimitri Noël et Sahondra Legrand constatent que la modalité distancielle est globalement perçue négativement. Elle ne permettrait pas de proposer la même qualité relationnelle que le présentiel et de favoriser le développement des capacités à s'orienter des bénéficiaires. Les auteurs soulignent que les

modalités distancielles sont conçues en références aux modalités présentielles alors qu'il faudrait, selon eux, ne pas considérer le distanciel comme une simple modalité différente de délivrance du même service que le présentiel.

Les effets de l'introduction des technologies digitales dans les pratiques de professionnels des missions locales sont décrits par Radhouane Missaoui. Les résultats montrent une perception négative et une faible acceptation de ces outils pour plusieurs raisons : une faible utilité perçue des outils numériques, un rejet des exigences quantitatives et du sentiment de contrôle de leur activité qui y sont associées.

Enfin, l'article d'Aline Leavy, Maximiliano Jeanneret Medina, Claire Lam, Fabienne Sypowski et Cédric Baudet concerne les apports et limites du digital dans les pratiques d'orientation professionnelle pour les personnes en situation de handicap visuel. Comme peu d'outils spécifiques existent, ils décrivent des pratiques de « bricolage » consistant à utiliser des copies numériques de version papier de supports d'évaluation ne présentant pas toujours de garanties suffisantes de validité.

Ces articles pointent tous, à la fois des apports possibles des approches digitales et distancielles, et diverses difficultés spécifiques à ces modalités d'accompagnement.

Comme on peut le constater à travers ces contributions, malgré le foisonnement de l'offre d'outils et de services digitaux d'orientation, le domaine présente encore peu de maturité, de recul et de connaissances fondées sur des travaux scientifiques. Les modèles implicites, tout comme les principes structurants les outils et méthodes demandent à être explicités. Ils ne le sont pas toujours. Les outils numériques doivent faciliter la mise en œuvre d'un accompagnement respectueux des principes les plus avancés en psychologie de l'orientation.

Les évolutions attendues portent, selon nous, sur plusieurs axes :

- Celui des méthodes de conception des outils numériques et des pratiques associées, au regard des pratiques classiques. L'accompagnement à l'orientation s'appuyant sur des modalités digitales ne peut se limiter à une transposition des pratiques humaines et présentielles, avec l'idée de fournir le même service mais différemment. À ces nouvelles modalités doivent correspondre des pratiques nouvelles, augmentées, enrichies, ou complémentaires des pratiques classiques, sans perdre en validité ni éthique.



- Celui des modèles utilisés. Beaucoup d'outils et dispositifs se réfèrent à des modèles adéquationnistes (matching) qui ont perdu de leur pertinence dans le monde contemporain. Sous une apparence de modernité qu'offre l'outil digital, peuvent se cacher des conceptions obsolètes et potentiellement nuisibles et discriminatoires de l'orientation.
- Celui des règles de traitement de l'information. Les approches d'individualisation par sélection et focalisation de l'information, souvent inspirées du marketing, présentent un fort risque d'enfermement des individus dans le périmètre étroit de leurs premiers choix alors que les processus d'orientation nécessitent, à certaines étapes, de l'ouverture et de la pensée divergente.
- Celui de la formation des acteurs. Plusieurs articles présentés ont pointé le manque de formation ou d'accompagnement des professionnels de l'orientation et de l'insertion à la transition digitale. L'implication des acteurs dans ces nouvelles modalités passe par leur maîtrise des nouveaux modèles et outils. Leur contribution à la conception et au développement du numérique pour l'orientation, en lien avec leur expérience et expertise, est essentielle.

Comme nous le disions dans le premier numéro thématique, ces constats invitent au renforcement des travaux de recherche et au développement de l'innovation sociale pour transformer les potentialités prometteuses du digital en orientation, en réel progrès social pour tous.

Dans ce numéro, ces contributions thématiques sont complétées par un cahier-outil consacré à la présentation de la plateforme d'aide à l'orientation pour lycéens INSPIRE (par Souad Anegmar, Kahina Harma et Emma Molina) et par une note de lecture de Valérie Cohen-Scali sur l'ouvrage majeur et inspirant du philosophe Martin Buber : « Je et Tu », ainsi qu'un hommage à Ronald Sultana.

# Les plateformes numériques d'orientation : des outils pour la socialisation des élèves aux règles du marché

Paul Lehner<sup>1</sup>

Maître de conférences en sciences de l'éducation  
et de la formation, Université de Lille,  
Inspé Lille-HdF, Laboratoire CIREL-RECIFES  
membre associé au LIEPP,  
Sciences Po et au laboratoire EMA,  
CYU Paris Université

Anne-Claudine Oller<sup>2</sup>

Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation  
et de la formation, Université Paris Créteil, LIRTES.  
Membre associée au CRIS et au LIEPP,  
Sciences Po

Clément Pin<sup>3</sup>

Maître de conférences en sociologie,  
INSEI, Laboratoire GRHAPES,  
membre associé au LIEPP,  
Sciences Po et au laboratoire EMA,  
CYU Paris Université

---

## Résumé

L'article analyse le phénomène récent de déploiement de plateformes en orientation en recourant à deux concepts : celui de plateformes et de socialisation. Le travail d'ajustement des aspirations des élèves aux chances objectives de réussite est ainsi étudié sous l'angle de la diversité des intermédiaires – numériques et humains – intervenant dans l'accompagnement à l'orientation des élèves et au prisme de la nature des informations et des outils qu'ils leur fournissent. L'article mobilise une analyse descriptive comparative de quatre plateformes – Parcoursup, Onisep-Terminales, Oriane.info et Inspire – et les matériaux recueillis au cours

<sup>1</sup> Thèmes de recherche : orientation, politiques éducatives, professionnalisation, formation des enseignants, dispositifs numériques. paul.lehner@univ-lille.fr

<sup>2</sup> Thèmes de recherche : marchés éducatifs, orientation, politiques éducatives, pratiques parentales d'accompagnement de la scolarité, pratiques scolaires et familiales d'apprentissage de la lecture. anne-claudine.oller-naudet@u-pec.fr

<sup>3</sup> Thèmes de recherche : politiques éducatives, orientation, instruments de pilotage, action publique locale évaluation des politiques publiques. clement.pin@inshea.fr

d'une enquête de terrain sur l'accompagnement à l'orientation dans quatre établissements franciliens pour montrer comment se matérialise la socialisation des élèves aux règles du marché et se dessine à l'horizon la figure de l'élève comme sujet marchand.

---

### *Abstract*

*The article analyzes the recent phenomenon of the deployment of guidance platforms by using two concepts: platformization and socialization. The work of adjusting students' aspirations to objective chances of success is thus studied from the angle of the diversity of intermediaries – digital and human – involved in the guidance of students and the nature of the information and tools they provide. The article mobilizes a comparative descriptive analysis of four platforms – Parcoursup, Onisep-Terminales, Oriane.info and Inspire – and materials collected during a field survey on guidance in four schools in the Ile-de-France region to show how the socialization of students to the rules of the market is materialized and how the figure of the student as a market subject emerges.*

---

MOTS-CLÉS : plateforme, socialisation, accompagnement à l'orientation, canalisation

KEYWORD: platform, socialization, guidance, channeling

## Introduction

La profusion récente de plateformes d'orientation témoigne de la vivacité sociale et politique des questions d'orientation et de l'ampleur des transformations numériques qui affectent l'ensemble des activités sociales et notamment le système éducatif. Elle renvoie selon nous à un phénomène de *plateformisation* (Bullich, 2018, 2021).

En première approche, ce phénomène peut être décrit comme celui d'une multiplication des outils numériques dans le champ de l'orientation. Mais il est aussi bien plus que cela, à savoir une multiplication (et une diversification) des intermédiaires (et intermédiations) susceptibles de conditionner l'orientation des élèves. De ce fait, les plateformes peuvent participer à ce que Guégen et Jeanpierre (2022) nomment la « domestication de l'incertitude » notamment au travers d'informations ou de fonctionnalités permettant d'anticiper, de

planifier et de construire les possibles – scolaires et professionnels – comme des déclinaisons du probable (p. 10).

Tout en reconnaissant les apports des travaux de philosophie, des sciences de l'éducation, et des sciences de l'information et de la communication, cet article entend développer une approche plus directement sociologique de la question de l'orientation. Cette question sera plus particulièrement abordée au prisme de l'accès aux études supérieures qui a récemment connu en France d'importantes transformations avec l'adoption de la loi « Orientation et réussite des étudiants » (ORE) et la mise en place de « Parcoursup ». Si les travaux de recherche ont commencé à analyser leurs conséquences sur le recrutement des étudiants dans l'enseignement supérieur (Frouillou et al., 2020) ou sur le vécu des différentes catégories de lycéens dans leur transition du secondaire au supérieur (Giret et al., 2022), peu de travaux s'intéressent en revanche aux pratiques d'accompagnement à l'orientation par les professionnels de l'éducation au lycée, et en particulier à l'usage qu'ils font des plateformes numériques d'orientation. C'est ce que cet article propose de faire en envisageant l'accompagnement à l'orientation post-baccalauréat et les fonctions associées à ces outils numériques à partir de la problématique classique de la socialisation.

La thèse que nous développerons dans l'article est que, au regard de leurs caractéristiques sociotechniques, les plateformes d'orientation valent d'être considérées comme des outils de socialisation des élèves aux règles du marché. Nous entendons ici par marché en premier lieu un mode de régulation qui, à la différence de celui de la régulation étatique ou de la régulation par les réseaux (Powell, 1990), fait reposer la coordination sociale sur les principes de compétition et de libre choix, et sur des dispositifs favorisant l'échange entre offre et demande, en vue de façonner les pratiques des acteurs. Dans le champ de l'orientation, ce façonnage consisterait à adapter le comportement des élèves (demandeurs de formations et à plus long terme d'emplois) aux attentes des recruteurs (responsables de formations ou employeurs) et, de la sorte, à « canaliser » (van Zanten, 2015) les parcours scolaires et professionnels des élèves.

Une thèse à priori similaire a déjà pu être formulée à propos des réformes de l'orientation conduites depuis une vingtaine d'années en France, en les interprétant comme symptomatiques de la mise en place d'une « nouvelle école capitaliste » réalisant un « travail institutionnel de normalisation » de la subjectivité des élèves et de leur parcours (Laval et al., 2011, p. 203). Si cette thèse présente l'intérêt de porter le débat sur l'évolution contemporaine de

la fonction socialisatrice de l'École, elle souffre selon nous du caractère désincarné de ses analyses, et du caractère insuffisamment circonstancié de ses conclusions. C'est en ce sens que nous proposons d'étudier les pratiques d'accompagnement à l'orientation et les usages des plateformes sans préjuger de leur effet normalisateur, en mobilisant la richesse analytique du concept de socialisation qui invite à étudier « des *processus* réels et déterminés (comment la socialisation s'opère-t-elle ?) [...] des *agents* ou des *instances* précis (« qui » ou « qu'est-ce qui » socialise ?) », et finalement, « à préférer à la désignation générique de l'action de la socialisation sur les individus l'analyse de ses *effets*, de ses *produits*, de ses *contenus*, de ses *résultats* spécifiques (qu'est-ce qui est intériorisé par l'individu socialisé ?) » (Darmon, 2016, p. 6).

Notre propos se déploiera en trois étapes. Une première précisera l'emploi que nous faisons du concept de socialisation, en soulignant qu'il nous conduit à distinguer deux logiques distinctes d'accompagnement : une logique expressive promouvant l'expression de la personnalité des élèves et de leurs aspirations pour les aider à concevoir leur projet d'orientation scolaire et professionnelle, et une logique adaptative visant à l'intériorisation par les élèves d'informations de nature à adapter leurs aspirations aux conditions objectives de leurs chances ou potentialités « réelles ». À partir d'une description comparative de quatre plateformes, la deuxième partie entend présenter les ressources qu'elles mettent à disposition des acteurs de l'orientation pour chacune des deux logiques identifiées. Enfin, la troisième partie sera attentive aux appropriations dont les plateformes et leurs fonctionnalités font l'objet, dans le cadre de l'accompagnement à l'orientation d'élèves de terminale en filières générale, technologique et professionnelle. L'enjeu sera moins de repérer quelles sont les plateformes les plus ou les moins utilisées par les acteurs de l'orientation mais de contribuer à mieux comprendre pourquoi et comment ils y recourent.

Notre analyse s'appuie sur une série de matériaux (compte-rendu de plus de vingt heures d'observation, 29 entretiens semi-directifs avec des professeurs principaux et des chefs d'établissements, documentations locales) collectés au cours d'une enquête de terrain menée de 2021 à 2022 dans quatre établissements franciliens<sup>4</sup> (voir tableau 1).

<sup>4</sup> Enquête réalisée dans le cadre du projet ORIREG qui a bénéficié du soutien apporté par l'ANR et l'État au titre du programme d'Investissements d'avenir dans le cadre du LABEX LIEPP (ANR-11-LABX-0091, ANR-11-IDEX-0005-02) et de l'IdEx Université Paris Cité (ANR-18-IDEX-0001). Ont participé à l'enquête : les auteurs, Agnès van Zanten, Erwan Lehoux, Clara Benet-Burgot, Marta De La Torre Carreira et Esther Vasseur.

**Tableau 1**

*Terrain d'enquête*

Nom	Statut	Académie	IPS	Taux de réussite Bac
Lycée n° 1	Lycée Polyvalent	Créteil	89,3	85 %
Lycée n° 2	Lycée Polyvalent	Versailles	111,4	78 %
Lycée n° 3	Lycée Général et Technologique	Versailles	100,3	81 %
Lycée n° 4	Lycée Général et Technologique	Créteil	79	79 %

IPS : Indice de position sociale

**Table 1**

*Field survey*

## L'orientation post-baccalauréat, creuset de nouvelles médiations numériques

### *Orientation post-baccalauréat et socialisation scolaire : entre sélection et accompagnement*

S'il est assez commun d'attribuer à l'école et plus largement au système éducatif une fonction de socialisation, il est utile de distinguer deux grandes manières de concevoir cette fonction (van Zanten, 2017). Une première, dans la filiation durkheimienne, l'envisage comme un processus d'intégration à un ordre social déjà institué et exerçant sur les individus une contrainte de type objective, neutre et impersonnelle. L'École joue alors un rôle de socialisation en éveillant la conscience des élèves pour qu'ils adhèrent de manière autonome à l'ordre social et qu'ils participent activement à sa reproduction. La seconde conception s'inscrit dans une perspective wébérienne : en mettant l'accent sur le caractère dynamique et conflictuel de l'ordre social, elle envisage le système éducatif comme un espace de compétition entre individus et groupes sociaux pour l'accès à des biens et des ressources. L'expérience scolaire est alors socialisatrice pour les acteurs sociaux au sens où s'y joue leur appropriation des enjeux et des règles de la compétition sociale s'exerçant dans et à travers le champ scolaire. Ces deux perspectives sont éclairantes, bien que sur des registres différents, pour étudier la manière dont l'accès à l'enseignement supérieur est régulé dans des contextes sociaux spécifiques.

L'approche durkheimienne est particulièrement utile pour rendre compte des discours institutionnels qui visent par définition à naturaliser l'ordre social. Ainsi, par comparaison avec la culture anglo-saxonne, le contexte français se caractérise par une prévalence accordée à la dimension politique plutôt qu'économique des questions scolaires (Carpentier & Courtois, 2022). Bien que les enjeux économiques d'« employabilité » soient progressivement plus prégnants en France, les diplômes assurant un rôle de signal particulièrement décisif pour entrer sur le marché du travail (Dubet et al., 2010), l'accès à une formation même « supérieure » reste fortement associé, dans les textes officiels, à l'idée selon laquelle l'éducation est un bien dont la nature est irréductible au statut de simple bien privé : elle est conçue comme un droit individuel d'intérêt général dont le respect justifie l'intervention de l'État pour qu'il en garantisse l'accès, notamment en termes financiers. Ce droit n'en reste pas moins conditionné par certains critères définis en référence au principe méritocratique, l'obtention du baccalauréat étant le premier d'entre eux. Rappelons en effet que ce diplôme a le statut de premier grade universitaire depuis sa création en 1808, lui conférant une fonction de « passeport » pour l'enseignement supérieur tout en étant aussi, de ce fait, générateur de désillusions (Beaud, 2002).

La perspective wébérienne amène quant à elle à analyser l'accès à l'enseignement supérieur sous l'angle des luttes de statuts ou de classes tant autour de l'organisation de l'offre de formations que des stratégies des acteurs qui y postulent. Ces facteurs organisationnels et stratégiques étant moins de l'ordre des représentations que des contraintes matérielles et des pratiques, ils sont davantage de nature à évoluer dans le temps. La croissance démographique du nombre de bacheliers s'est ainsi accompagnée d'une diversification des types de baccalauréat (création du baccalauréat technologique en 1968, du baccalauréat professionnel en 1985) et d'une segmentation de l'offre des formations post-baccalauréats entre filières sélectives élitistes (CPGE, Grandes écoles), filières non sélectives de masse (formations universitaires), et filières sélectives courtes (STS et IUT). Corrélativement, les familles ont adapté et développé leurs stratégies de rentabilisation des parcours scolaires. L'intensification de la concurrence pour accéder aux filières supérieures élitistes conduit ainsi les publics concernés à choisir des options et des spécialités de baccalauréat pour optimiser les chances d'accéder à ces formations (van Zanten, 2016). Plus largement, l'adoption en 2018 de la loi ORE, en généralisant le principe de sélection à toutes les filières de l'enseignement supérieur, tend à diffuser à l'ensemble des publics et de leurs

familles l'adoption de telles stratégies de placement et d'optimisation des chances individuelles (Frouillou et al., 2019 ; 2020).

La prise en compte conjointe des perspectives durkheimienne et wébérienne amène à se demander si et comment l'extension des logiques concurrentielles de sélection donne lieu à une reformulation du principe d'égalité du droit de chaque bachelier d'accéder à l'enseignement supérieur. La rhétorique gouvernementale est que la réaffirmation de ce droit est recherchée par l'instauration d'un accompagnement universel à l'orientation post-baccalauréat, nommé « Parcours avenir »<sup>5</sup>. Ce dernier s'inscrit dans le prolongement de dispositifs antérieurs (« orientation active » ou « réussite en licence ») qui avaient été pensés sur le modèle d'une « propédeutique » à l'enseignement supérieur (Bodin & Orange, 2013 ; Manifet, 2016). Toutefois, à la différence de ses prédécesseurs, le dispositif « Parcours avenir » se voit assigner des objectifs qui dépassent le seul enjeu de garantir l'accès de tous les bacheliers à une formation supérieure pour viser, à plus long terme, « la réussite de tous » dans le supérieur. Au regard de la problématique de la socialisation, la question devient dès lors de savoir si et comment l'accompagnement à l'orientation réalisé dans les lycées n'en vient pas à jouer une fonction d'accommodement universel/de masse aux règles de la sélection post-baccalauréat, et d'acceptation par les élèves des résultats de la compétition scolaire et universitaire.

Ce questionnement évoque la théorie de la socialisation développée par Bourdieu, formulée en termes d'« habitus », qui voit en elle « une dialectique permanente entre ce que l'on voudrait et ce que l'on peut », ou plus précisément, un processus d'ajustement des aspirations des sujets sociaux (des « agents ») à leur chances (ou potentialités) objectives (Bourdieu, 2015, pp. 380-393). De ce point de vue, le fait que l'institution scolaire promeuve à travers le « Parcours avenir » l'expression par l'élève de ses aspirations, en l'aidant à élaborer son « projet d'orientation scolaire et professionnel », ne préjuge en rien qu'elle ne contribue pas en même temps, et par là même, à l'acceptation (et la légitimation) des résultats finaux de la compétition sociale que se livrent les individus et les groupes. En effet, en contrepoint de la logique expressive qui peut inspirer son action, il a été démontré que l'École peut dans le même temps jouer un rôle de refroidissement des attentes (Clarck, 1960) et d'attribution de la responsabilité de leurs échecs aux perdants d'une compétition scolaire

<sup>5</sup> Nous renvoyons à la présentation de ce dispositif sur le site internet du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (<https://www.education.gouv.fr/le-parcours-avenir-7598>) et à l'arrêté du 1er juillet 2015 publié au Journal officiel du 7 juillet 2015.



présentée comme « méritocratique » (Duru-Bellat, 2019 ; Tenret, 2011). Au-delà des principes dont se réclame l'institution scolaire avec le « Parcours avenir », il est dès lors utile d'étudier empiriquement comment se met en œuvre l'accompagnement à l'orientation proposé aux lycéens, et d'analyser si et comment s'y combinent l'exercice de logiques expressives et adaptatives.

### *Un accompagnement inscrit dans un processus d'appariement médié par des outils numériques*

Pour étudier empiriquement la manière dont les logiques expressives et adaptatives se combinent dans l'accompagnement à l'orientation en classe de terminale, il est nécessaire de prendre en considération le système de contraintes pratiques et matérielles mis en place par la procédure de candidature à l'enseignement supérieur. Cette procédure, qui a pris le nom de « Parcoursup » depuis l'adoption de la loi ORE, peut être décrite comme un processus d'appariement. Celui-ci peut se définir comme un processus consistant « à “faire des paires” entre des individus, ou entre des individus et des ressources sociales, ces paires étant réalisées en tenant compte des informations personnalisées ou des préférences » concernant les deux parties à appairer (Simioni & Steiner, 2022, p. 11). Dans le cas de l'accès à l'enseignement supérieur nous avons d'un côté des candidats à des formations, et de l'autre côté des formations. Le déroulement d'un processus d'appariement repose sur trois principes (*ibid.*) : 1) pour qu'une paire se forme, il faut que les deux parties se choisissent mutuellement ; 2) l'enjeu de l'appariement réside dans l'allocation de ressources qui ont une grande importance pour chacune des parties, si grande que le processus nécessite la mise en circulation d'informations riches portant sur les propriétés singulières et les préférences propres à chaque partie ; 3) l'appariement est pris en charge par une instance sociale pouvant être qualifiée d'« agence », qui centralise la collecte et le traitement des informations fournies par chacune des parties. Dans le cas de « Parcoursup », cette instance n'est autre que la plateforme numérique Parcoursup administrée par le ministère en charge de l'enseignement supérieur<sup>6</sup>.

Un point fondamental pour décrire le fonctionnement de ce système de contraintes est de prendre en compte la matérialité numérique de la procédure « Parcoursup », car chacun des enjeux d'accompagnement nécessite en pratique

<sup>6</sup> <https://www.parcoursup.fr>

d'effectuer des opérations formatées par et pour un traitement informatisé. La compréhension de la procédure suppose de connaître le fonctionnement non seulement de la plateforme « Parcoursup » mais aussi et surtout du traitement algorithmique des informations (et donc des destins personnels !) qu'elle organise. En l'occurrence, l'algorithme de « Parcoursup » consiste à gérer de manière synchronisée une multitude de listes d'attentes en prenant en compte les préférences des candidats (les vœux qu'ils ont formulés initialement, puis leur acception ou refus des propositions d'inscription qu'ils reçoivent), le classement des dossiers de candidatures établis par les formations (sur la base des critères particuliers définis par chacune d'elles) et la capacité d'accueil limitée de chacune des formations – cette donnée étant centrale dans l'accès à l'enseignement supérieur par comparaison avec l'affectation dans l'enseignement primaire ou secondaire.

La dimension numérique est également omniprésente dans les opérations requises de la part des élèves. La fourniture des informations personnelles s'effectue ainsi par la constitution d'un dossier informatisé individuel sur la plateforme « Parcoursup ». Ce dossier est pré-construit de telle sorte que les élèves doivent transmettre des éléments génériques qui serviront à l'ensemble de leurs candidatures (état civil, parcours scolaire, activités extrascolaires, tout en précisant également si l'élève est boursier ou non) et des éléments spécifiques à chacune de leur candidature sous la forme d'un « projet de formation motivé ». Quant aux informations portant sur les formations, elles peuvent également être consultées par l'intermédiaire de la plateforme puisque les formations sont réglementairement tenues d'y présenter leur contenu, leurs conditions d'inscription, les « compétences et connaissances attendues », leurs « critères généraux d'examen des vœux » et leurs débouchés, en illustrant ces informations avec un ensemble de « chiffres clés » (tels que la capacité d'accueil et le nombre de candidatures reçues l'année précédente). Pour organiser l'accès des étudiants à ces informations, la plateforme « Parcoursup » contient une rubrique « formations » avec un moteur de recherche permettant aux élèves de cibler leurs recherches, tout en pouvant visualiser leur localisation sur une carte.

Comme nous le verrons *infra*, l'offre numérique d'informations sur les formations ainsi que l'offre numérique de conseils aux étudiants pour définir leur stratégie de candidatures sont loin de se réduire à la seule plateforme « Parcoursup ». Il n'en reste pas moins que la procédure « Parcoursup » structure objectivement l'accompagnement à l'orientation en terminale comme un processus d'appariement médié par des outils numériques. Par l'idée de

médiation numérique nous n'entendons pas simplement l'idée d'opérations nécessitant l'usage d'outils numériques, mais plus fondamentalement le fait que ces opérations traduisent des principes dans une matérialité numérique exerçant un ensemble de contraintes objectives tant sur les élèves que sur les personnes en charge de leur accompagnement (et en premier lieu les personnels scolaires). En l'occurrence, la procédure « Parcoursup » matérialise une combinaison de principes assez caractéristiques de l'évolution contemporaine du système éducatif français (van Zanten, 2019). Elle associe en effet le traditionnel principe méritocratique (le dossier des élèves étant complété par l'institution scolaire en fournissant des informations sur leurs résultats scolaires) à un principe d'ordre libéral (valorisant l'expression des préférences et plus largement du libre choix des élèves et de leurs parents) et à un principe d'ordre gestionnaire (visant une allocation optimale des ressources en rationalisant l'appariement des élèves avec les formations).

Concrètement, le caractère numérique propre aux plateformes APB (de 2008 à 2017) puis Parcoursup (depuis 2018) a contribué à faire évoluer la manière dont les trois principes se matérialisent dans la gestion de l'orientation et de l'affectation post-baccalauréat. Au regard du principe méritocratique, Parcoursup s'inscrit dans la continuité d'APB, en contribuant à instituer un espace de compétition méritocratique d'échelle nationale, un « guichet unique » numérique faisant office de « place de marché de l'accès à l'enseignement supérieur » qui s'affranchit davantage des limites géographiques de différentes académies. La compétition s'en trouve amplifiée entre formations et entre candidats pour envisager (au moins virtuellement) leur appariement malgré la distance géographique qui les sépare. Concernant le principe gestionnaire, le recours au numérique a rendu possible l'embarquement d'une technologie algorithmique dans la gestion de l'orientation. Cette gestion intègre davantage avec Parcoursup qu'avec APB, une exigence de « transparence » (du moins d'objectivation) portant sur les critères de sélection définis par les formations et sur les règles nationales de priorisation de certains candidats qui, en s'appliquant, viennent modifier les classements établis par les formations sous l'effet de quotas sociaux, géographiques ou encore liés aux filières scolaires d'origine.

Le croisement d'une logique de marché méritocratique avec l'exigence gestionnaire de transparence a des conséquences directes sur la manière dont se matérialise le principe libéral. Il génère des modifications profondes du système de contraintes s'exerçant sur les usagers. L'exercice de leur libre choix nécessite dorénavant une activité de recherche d'informations

particulièrement complexe et intense : complexe car les informations sur les critères de sélection sont (virtuellement) spécifiques à chaque formation (et non plus seulement à chaque type de formation) ; intense car, les informations à rechercher étant à chaque fois spécifiques, leur recherche et leur interprétation pour en tirer des enseignements en termes d'estimation des chances d'être sélectionné nécessite d'y consacrer un temps (virtuellement) infini, le résultat d'une telle réflexion restant (par définition) incertain. Cette concrétisation du principe libéral exacerbe de ce fait les enjeux de l'accompagnement à l'orientation et avec eux la production d'outils (notamment numériques) permettant d'équiper les élèves dans leur démarche.

## Les plateformes d'orientation : des outils de canalisation des parcours scolaires

### *Les plateformes d'orientation comme objet d'étude*

Selon le droit français, une plateforme numérique fait référence à « toute personne physique ou morale proposant, à titre professionnel, de manière rémunérée ou non, un service de communication au public en ligne reposant sur : 1° le classement ou le référencement, au moyen d'algorithmes informatiques, de contenus, de biens ou de services proposés ou mis en ligne par des tiers ; 2° Ou la mise en relation de plusieurs parties en vue de la vente d'un bien, de la fourniture d'un service ou de l'échange ou du partage d'un contenu, d'un bien ou d'un service »<sup>7</sup>. Aussi, « la définition française des plateformes numériques permet [...] d'intégrer à la fois les plateformes proposant des activités de référencement et celles proposant des activités d'intermédiation » (Faure-Muntian & Fasquelle, 2020, pp. 32-33). Prendre des plateformes d'orientation comme terrain d'enquête implique de procéder à une analyse de contenus (propos tenus, ton employé, registre de langue), tout en prenant en compte les aspects visuels et graphiques de la plateforme ainsi que son ergonomie de navigation.

<sup>7</sup> Article L. 111-7 du code de la consommation, Loi n°2016-1321 du 7 octobre 2016 pour une République numérique.

Bien que les quatre plateformes étudiées ici (Parcoursup, Terminales de l'Onisep<sup>8</sup>, Oriane.info, Inspire) soient des plateformes d'intermédiation, se situant entre utilisateurs et service (ici, de l'orientation), elles ne sont pas pour autant de nature similaire. Parcoursup et Terminales sont des plateformes institutionnelles étatiques. Elles relèvent donc du ministère de l'Éducation nationale et de ce fait, le logo de la République française est bien visible sur l'ensemble des pages du site. À l'opposé, Inspire est une plateforme privée à but non lucratif, développée par l'association *Article 1* (résultat de la fusion des associations Frateli et Passeport Avenir en 2017), qui souhaite lutter contre les inégalités sociales et permettre aux « talents » des milieux populaires de se révéler et de ne pas être freinés par leur origine sociale<sup>9</sup>. En raison des liens étroits qu'ont su tisser les fondateurs d'*Article 1* avec l'institution scolaire, la plateforme Inspire est « labellisée » par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Entre ces deux pôles de plateformes se situe Oriane.info, la plateforme d'aide à l'orientation (et à la recherche d'emploi) de la région Île de France. Plateforme publique d'une collectivité territoriale, seul le logo de la région Île de France est affiché ; ni celui du ministère de l'Éducation nationale, ni celui du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation ne sont mentionnés, pas même au titre de partenaires.

Dans le fil de notre argumentation, nous proposons de ne pas concevoir ces plateformes comme de simples supports de communication mais comme des outils d'accompagnement à l'orientation et de socialisation des élèves. Nous en produisons donc une description et une analyse à partir de l'hypothèse empirique selon laquelle elles contribuent, chacune à leur manière, par les informations et conseils qu'elles fournissent ainsi que par leurs fonctionnalités, au processus de « “canalisation” des aspirations, autrement dit [au] fait de contraindre ou tout du moins d'orienter les choix des élèves vers certains types d'études, filières ou établissements » (van Zanten, 2015, pp. 82-83). Chacune des plateformes va canaliser différemment les aspirations des lycéens, en contribuant à activer ou à étayer soit des mécanismes de « refroidissement » et d'adaptabilité professionnelle, soit des mécanismes d'expressivité.

<sup>8</sup> Tous les ans, vers le mois de décembre, l'Onisep met à jour le nom de sa plateforme dédiée à l'orientation post-bac en y ajoutant l'année scolaire. Aussi pour l'année 2021-2022, année de l'enquête, la plateforme étudiée était Terminales 2021-2022.

<sup>9</sup> [https://article-1.eu/qui-sommes-nous/?doing\\_wp\\_cron=1665789006.6706280708312988281250](https://article-1.eu/qui-sommes-nous/?doing_wp_cron=1665789006.6706280708312988281250)

## *D'une plateforme à l'autre, des logiques adaptative et expressive plus ou moins employées*

Aux différences de statut des plateformes coïncident des contenus, eux-mêmes articulés à une conception de l'orientation, appréhendables tant par ce que chacune d'entre elles propose (informations transmises, activités à réaliser, types de conseils dispensés) que par le rapport instauré avec l'utilisateur, notamment via le registre de langue employé. Le tableau ci-dessous positionne chacune des plateformes étudiées en termes de conception de l'orientation, à dominante adaptative ou expressive.

**Tableau 2**  
*Plateformes analysées*

	Statut	Date de création	Public-cible	Fonctionnalités principales	Conception de l'orientation (dominante)
<b>Parcoursup</b> (Ministère de l'éducation nationale)	Public (État)	2018	Élèves de terminale	Fourniture d'informations objectives (moteur de recherche des formations)	Adaptative
<b>Terminales</b> (Onisep)	Public (État)	2018	Élèves de terminale	Fournitures d'informations objectives (étapes d'une démarche d'orientation)	Adaptative
<b>Inspire</b> (Article 1)	Privé (association)	2018	Tous les lycéens	Accès à des informations subjectives (appariement avec des « éclairateurs »)	Expressive
<b>Oriane</b> (Région Île-de-France)	Public (collectivité territoriale)	2018	Publics scolaires et non scolaires	Accès à des informations objectives (fiches métiers et carte des formations)	Adaptative

**Table 2**  
*Platforms analyzed*

Incontournable, car inscrite dans la procédure d'orientation des élèves de Terminale, la plateforme Parcoursup revêt le caractère le plus institutionnel. Précisons que nous ne nous intéressons plus ici à Parcoursup en tant que procédure (comme *supra*) mais bien en tant que ressource d'informations et de conseils pour les élèves. « Plateforme nationale de référence pour

l'offre de formation du premier cycle de l'enseignement supérieur »<sup>10</sup>, elle s'inscrit dans une visée essentiellement administrative de l'orientation. Sans chercher à dissuader les élèves de formuler tel ou tel vœu de formation, le contenu de cette plateforme ne mobilise en rien l'expressivité et l'affectivité des candidats, et les incite à appréhender factuellement et froidement la procédure d'orientation. Les informations disponibles sur la plateforme sont en effet très pratiques et factuelles, comme le met en évidence la section du site intitulée « Ce que Parcoursup vous permet de savoir sur les formations ».

### **« Ce que Parcoursup vous permet de savoir sur les formations »<sup>11</sup>**

Le moteur de recherche Parcoursup permet d'accéder aux fiches de présentation de chaque formation. Ces fiches comportent des informations essentielles pour vous permettre de faire vos choix :

- Des informations utiles sur l'établissement : son statut (public/privé et sélective/non sélective), les frais de scolarité, l'adresse, le site de la formation
- Les enseignements proposés
- Les connaissances et compétences attendues
- Des conseils sur les parcours au lycée recommandés par les formations pour réussir pleinement dans ses études supérieures
- Les critères d'examen des vœux
- Les possibilités de poursuite d'études et/ou débouchés professionnels
- Les dates des journées portes ouvertes ou des journées d'immersion
- Les contacts d'un responsable pédagogique, d'un référent handicap et d'étudiants ambassadeur pour échanger et récupérer des informations utiles
- Le nombre de places proposées (information disponible à compter du 20 janvier 2022)
- Le nombre de candidats et le nombre d'admis en 2021
- Les taux de passage en 2<sup>e</sup> année et taux de réussite selon le bac, débouchés et taux d'insertion professionnelle (information disponible à compter du 20 janvier 2022)
- Le secteur géographique et le taux minimum de non-résidents de l'académie en 2021 (pour les licences)
- Le taux minimum de lycéens boursiers en 2021 »

<sup>10</sup> <https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=formations>. Consulté le 10.10.22

<sup>11</sup> <https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=formations>. Consulté le 10.10.22

La dimension expressive est quasiment inexistante dans les autres rubriques de la plateforme, si ce n'est à travers le rappel de la prise en compte de la motivation dans le traitement des candidatures par les formations, en référence aux « projets de formation motivés ».

Du fait de son rôle institutionnel en tant qu'opérateur de l'État, les plateformes/services en ligne que développe l'Onisep adoptent une tonalité proche de celle de Parcoursup. Si l'emploi de la seconde personne du pluriel est privilégié sur le site de l'Onisep (« vous recherchez des informations sur... »), la plateforme Terminales recourt à la première personne du singulier afin de donner à voir aux élèves de terminale, ce qu'est une orientation « active », tout en la cadrant étape par étape. La démarche d'orientation y apparaît alors comme un processus rythmé par l'appropriation d'informations certes froides et chaudes, tout en restant dans un registre de communication informatif et descendant avec les élèves. Terminales correspondant en ce sens davantage à un outil d'auto-assujettissement aux normes qu'à la construction d'un parcours personnel de formation.

### **Onisep-Terminales 2021-2022<sup>12</sup>**

#### **5 étapes pour mon parcours vers l'enseignement supérieur**

##### **Étape 1 : J'explore les possibles**

- 10 conseils pour s'orienter
- Que faire après le bac ?
- Info filières
- Découvrir le monde professionnel
- Rechercher un métier
- Questionnaire d'auto-évaluation

##### **Étape 2 : Je découvre les formations et les parcours**

- Ma première année en...
- Rechercher une formation
- Réussir dans le sup
- Des MOOC d'aide à l'orientation
- Un aperçu des cours à la fac
- Les parcours de réussite

<sup>12</sup> <https://www.terminales2021-2022.fr/> Consulté le 10.10.22



Étape 3 : J'approfondis certaines filières pour éclairer mes choix

- Sport
- Les études de psycho
- Les études de santé
- Les études de droit
- Les écoles d'art
- Les licences de sciences

Étape 4 : Je souhaite en parler

- Les lieux d'information près de chez vous<sup>13</sup>
- Les semaines de l'orientation
- Kits forums et salons
- Journées portes ouvertes
- Orientation : les interlocuteurs dans mon lycée
- Je contacte un conseiller

Étape 5 : Je prépare mon entrée dans le supérieur

- Parcoursup c'est quoi ?
- Conseils et aides
- Parcoursup 2021 : bilan de la procédure
- Calendriers de terminale 2021-2022
- L'offre de formation sur Parcours
- Vie étudiante et mobilité
- Vos questions sur l'apprentissage<sup>14</sup>

Le contenu de services en ligne de l'Onisep et de sa plateforme Terminales ne s'inscrit pas uniquement dans un registre adaptatif. Par exemple, le futur étudiant peut prendre connaissance du témoignage d'« étudiants ambassadeurs » (sur le site de l'Onisep), cela pouvant aussi bien avoir pour effet de refroidir ses envies que de les aiguïser. Toutefois, à la différence de ce que propose la plateforme Inspire, l'Onisep n'a pas (ou peu) développé de fonctionnalités permettant aux élèves-candidats d'échanger directement avec des étudiants.

En contrepoint d'une approche de l'orientation institutionnelle, administrative et factuelle, la plateforme Inspire développe une vision que l'on

<sup>13</sup> On notera ici l'emploi de la première personne du pluriel, pour donner une information très factuelle et « froide ».

<sup>14</sup> Ici l'emploi de la première personne du pluriel pour les élèves se destinant à une formation par apprentissage peut créer l'impression que les futurs apprentis sont moins « maîtres de leur destin » que les autres.

peut qualifier de communautaire et horizontale où domine délibérément une logique expressive. La phrase d'accueil sur la plateforme résume parfaitement ces deux dimensions (communautaire-horizontale et expressive) : « Cherche ta voie avec ceux qui l'ont trouvée »<sup>15</sup>. Tandis que sur Parcoursup et sur le site de l'Onisep l'utilisateur est vouvoyé, il est au contraire tutoyé sur INSPIRE, créant ainsi un effet de proximité entre le futur étudiant et la plateforme. Ce ton est ajusté à l'objectif porté par l'association *Article 1* qui est d'instaurer, par le biais de sa plateforme, un système de mentorat mettant en relation des futurs étudiants avec des étudiants pouvant répondre à leurs questions. Ces étudiants faisant fonction d'ambassadeurs sont qualifiés d'« éclaireurs »<sup>16</sup>.

Pour établir un contact avec un tel « éclaireur », l'élève utilisateur de la plateforme doit renseigner un court questionnaire lui demandant de préciser sa classe, ses enseignements de spécialité, celui abandonné en terminale, ses éventuelles options, les domaines qui l'intéressent le plus (en cochant des smileys), ses moyennes, les matières qu'il apprécie le plus<sup>17</sup>. L'élève n'est ainsi pas seulement mis en situation de récepteur de messages à tonalité affective : sa disposition à adopter ce type d'expressivité est mise à contribution dans son rapport à son avenir, dans sa manière de s'y projeter.

Au-delà du simple registre affectif, c'est plus largement l'expression par l'élève de ses centres d'intérêt et sa disposition à valoriser ses divers engagements qui sont suscitées. Le futur étudiant doit en effet indiquer s'il « a pratiqué un sport en club, été bénévole dans une asso, effectué une formation BAFA, servi comme pompier volontaire, pratiqué une activité artistique en dehors du temps scolaire, effectué un stage/job/service civique en lien avec [son] projet d'orientation, effectué une formation aux premiers secours, suivi un MOOC de préparation à l'enseignement supérieur », où il « s' imagine étudier », mais aussi s'il a « envie de faire une formation post-bac en alternance/apprentissage ». Les informations exigées sont particulièrement riches. Il ne s'agit pas seulement d'amener l'élève à dire ce qu'il a fait ou pas, ni même simplement à objectiver ce qu'il aimerait faire, mais aussi ce qu'il se sentirait capable de faire ou pas. L'enjeu n'est donc pas simplement de mettre l'élève en situation d'envisager « le champ (objectif) des possibles » de sa poursuite d'études, mais, plus en amont dirons-nous, « le champ (subjectif)

<sup>15</sup> <https://inspire-orientation.org/> Consulté le 10.10.22

<sup>16</sup> Entendu ici dans son double sens : les étudiants « éclairent » les futurs bacheliers en répondant à leurs questions, mais aussi parce qu'ils leur éclairent la voie qu'ils vont prendre.

<sup>17</sup> Là aussi en cochant des smileys, allant du smiley avec une larme à celui avec des cœurs à la place des yeux.

de ses propres aspirations » voire « son univers du désirable ». À l'issue d'un questionnaire, qui n'est pas un test de personnalité labellisé, s'affichent les profils (avec photo et court CV) des « éclaireurs [...] forcément sympas » dont les études se rapprochent le plus des « pistes » proposées au futur étudiant. L'élève-utilisateur de la plateforme est alors invité à « liker » les éclaireurs qui l'intéressent afin d'entrer en contact avec eux.

Likes, smileys, tutoiement, registre de langue parfois familier, la plateforme INSPIRE cherche à mettre le futur étudiant en confiance par un effet de proximité et par une mobilisation très forte de sa subjectivité. Aussi, il n'est guère étonnant que le registre adaptatif ne soit pas fortement mobilisé. Si « les pistes de formation » consistent en plusieurs « fiches » de présentation des différentes formations (en précisant le programme, le type de cours et les débouchés), Inspire ne renvoie pas le futur étudiant vers d'autres sites, ne serait-ce que les sites des formations proposées et ce, même dans la rubrique « les ressources ». Au contraire, dans cette rubrique, le futur étudiant y trouve un blog et « un kit de survie » qui donne des éléments d'informations tant sur les aides et prêts étudiants, les aides à la mobilité, les « bons plans » et « jobs » étudiants, ainsi que sur le logement, l'alternance, la recherche de stages. Sont également mis à sa disposition des conseils sur l'entretien d'embauche, l'amélioration de l'identité virtuelle, la création d'entreprise ou encore les « soft skills », donnés de façon très normative et froide (malgré une infographie dynamique).

Si les trois plateformes précédentes (ParcourSup, Terminales et Inspire) ont une entrée par les formations, la plateforme Oriane.info s'inscrit dans une logique « métiers » et cherche à articuler dimension expressive – via des tests d'auto-évaluation et d'orientation – et dimension adaptative en présentant au futur étudiant des « stratégies d'orientation » lui permettant de se familiariser davantage aux attentes des employeurs. La logique « métiers » est particulièrement mise en avant. Ceci s'explique par la dévolution ancienne aux Régions de responsabilités dans le champ de la formation professionnelle. *A contrario*, les Régions ne se sont vu attribuer que récemment des compétences en matière d'« information à l'orientation » avec la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnelle » adoptée en 2019. La plateforme Oriane.info s'inscrit dans une logique adaptative de l'orientation des lycéens vers l'enseignement supérieur, tant dans le ton employé que dans les informations dispensées. En effet, lorsque l'utilisateur clique sur l'onglet « lycéen », il est invité à s'informer de façon très pragmatique sur le « nouveau bac », à

découvrir des métiers, tout en étant incité à « mieux [se] connaître à l'aide du test d'orientation Oriane » et à mettre en place des stratégies d'orientation.

### Les « stratégies d'orientation » de la plateforme Oriane.info<sup>18</sup>

« La première étape est de **mieux me connaître** afin d'identifier les informations importantes de mon profil et de les mettre en lien avec mon projet. Pour cela :

- Je réponds au **Questionnaire d'intérêt en ligne sur Oriane.info**, ou à un autre questionnaire d'intérêt, par exemple au CIO de mon secteur ;
- Je remplis **Ma fiche d'autoévaluation** : cela m'apporte un meilleur éclairage sur ce que j'aime, mes compétences et mes objectifs ;
- Je précise mon projet en échangeant avec mes professeurs, mon entourage, des **communautés d'étudiants et de pros** (par exemple **JobIRL**), en rencontrant un **professionnel de l'orientation** et en **explorant les métiers** sur Oriane.info.

Je peux maintenant **mettre au point ma stratégie d'orientation**.

Après le lycée, les études supérieures m'offrent un panel de possibilités vraiment varié ! Comment m'y retrouver ?

#### **Partir de mon bac**

Je peux commencer par m'informer sur les poursuites d'études conseillées **selon mon type de bac**.

Ainsi, un **bac général** m'ouvre le plus souvent la voie vers des **études longues** (en moyenne 5 ans d'études) à l'université ou en école alors qu'un **bac technologique ou un bac pro** me permettent d'accéder préférentiellement à des filières courtes ou moyennes, souvent professionnalisantes (bac + 2-3) en BTS (Brevet de technicien supérieur), DUT (Diplôme universitaire de technologie), DEUST (diplôme d'études universitaires supérieures de technologie) ou dans certaines écoles spécialisées.

Ma **série ou spécialité de bac** est également un passeport privilégié vers certaines formations. »

<sup>18</sup> <https://www.oriane.info/quels-metiers-soffrent-vous>. Consulté le 10.10.22. Les mots en gras le sont également sur la plateforme.

En instaurant un continuum entre formation (type de baccalauréat, spécialités) et milieu professionnel (plus particulièrement régional), Oriane info participe à une canalisation pragmatique des choix et des aspirations des lycéens en fonction des possibles débouchés, alors même qu'elle s'adresse à eux à la première personne du singulier, les plaçant comme « acteurs » de leur orientation, et les incitant à réaliser un questionnaire d'intérêt à partir de leurs aspirations et traits de caractère. À ce test, qui s'organise en trois parties (« dans mon métier futur, j'aimerais...<sup>19</sup> », « dans mon activité future, je me verrais bien...<sup>20</sup> », « dans quel domaine d'activité, aimerais-je travailler ?<sup>21</sup> », où il est possible de cocher la case « oui », « non », « entre les deux »), sont immédiatement associés des catégories de jugement des employeurs. En effet, à l'issue de la réalisation du test, l'utilisateur « découvre [son] profil d'intérêts professionnels » au regard de son degré d'attirance dans les domaines suivants : « social, manager, relationnel, scientifique, organisateur, littéraire, créatif, audacieux, actif, concret, concepteur, négociateur », ainsi que les métiers qui leur sont associés. Sur le volet scolaire, les « stratégies d'orientation » présentées ont pour caractéristique d'être différenciées selon les parcours antérieurs et les acquis scolaires des élèves. Une logique de canalisation est ainsi très explicite, en préconisant par exemple davantage aux bacheliers du général des parcours dans des filières de formations longues, et aux bacheliers technologiques et professionnels des filières courtes.

Si une analyse « internaliste » des plateformes d'orientation a le mérite de rendre compte de traductions matérielles, techniques et opérationnelles des logiques expressive et adaptative de l'accompagnement, elle présente aussi le risque de se focaliser uniquement sur les fonctionnalités des outils au détriment des usages qui en sont faits. Afin de nous prémunir d'une approche envisageant la mise en œuvre de l'action publique comme un processus linéaire et descendant (Arsène & Mabi, 2021), nous examinons dans la troisième partie la place et la fonction des plateformes dans la division du travail d'orientation au sein des établissements enquêtés.

<sup>19</sup> Par exemple : « concevoir des appareils de haute technologie », « aider à résoudre les difficultés d'autres personnes »

<sup>20</sup> Par exemple « décorer, aménager des appartements », « participer à des missions risquées », « partir en Afrique étudier les espèces animales en voie de disparition », « piloter une machine automatisée », « composer des musiques de films », « s'occuper d'adolescents en difficulté ».

<sup>21</sup> Par exemple « coiffure, esthétique, bien être », « santé, paramédical », « bâtiment, travaux publics », « développement durable ».

## Les plateformes d'orientation dans les établissements scolaires : entre supports, contraintes et ressources

La dernière partie de l'article s'intéresse aux usages que font les professeurs principaux (PP) des plateformes numériques d'orientation dans un contexte de forte déstabilisation de la division du travail d'orientation générée par la nouvelle procédure et la question de l'accompagnement des élèves. Avant d'analyser les manières dont les PP se saisissent des plateformes numériques, cette partie revient sur le cadre général dans lequel les actions des PP s'inscrivent. Enfin, nous montrerons que si les élèves sont massivement responsabilisés dans l'élaboration de leurs choix d'orientation et qu'ils se trouvent eux-mêmes confrontés aux logiques contradictoires d'expressivité et d'adaptation, les pratiques d'accompagnement que mettent en œuvre les enseignants visent avant toute chose à sécuriser les choix de leurs élèves.

### *Préparer les élèves à Parcoursup : une mission centrale des établissements*

Les entretiens réalisés avec les chefs d'établissements permettent de recueillir leur perception des évolutions des dernières années en matière d'orientation. Sans surprise, celle-ci accorde une place conséquente à la question de l'accompagnement des élèves. « La question de l'orientation et de l'accompagnement des élèves est devenue beaucoup plus centrale que par le passé » nous dit l'un<sup>22</sup>. Elle est devenue « un enjeu majeur »<sup>23</sup>, selon un autre, en conséquence des premiers bilans tirés de la nouvelle procédure. Au niveau national, l'accompagnement des élèves et de leurs familles a été défini à la fois comme la cause et la solution potentielle des problèmes d'appariement qui perdurent entre l'offre et la demande de formations post-baccalauréat<sup>24</sup>. Sur la base de ce constat partagé chaque année, depuis 2018, un guide pratique à destination des personnels de direction, professeurs principaux et psychologues de l'Éducation nationale (spécialité Éducation Développement et Orientation) abordant « l'accompagnement des élèves vers l'enseignement supérieur » est disponible en ligne. Cette modalité d'action incitative se fonde sur le cadre réglementaire établi dans le Code de l'éducation. L'article

<sup>22</sup> Extrait d'entretien réalisé avec le chef d'établissement, Lycée n°4

<sup>23</sup> Extrait d'entretien réalisé avec le chef d'établissement, Lycée n°2

<sup>24</sup> Rapport de la Cour des comptes, 2020

D331-23 dresse la liste des acteurs censés apporter leur aide aux élèves dans la définition de leur « projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle ». L'article D331-26 explicite quant à lui la finalité associée à cet accompagnement, à savoir l'appropriation des informations par les élèves et leurs familles pour construire leur parcours scolaire et professionnel.

Outre les « aspects techniques complexes et lourds à gérer »<sup>25</sup> dont elle est porteuse, la plateforme Parcoursup a contraint les équipes de direction à construire des modalités spécifiques d'accompagnement selon que les élèves sont en filières générales, technologiques ou professionnelles. Comme le rappellent les chefs d'établissement, le pilotage est rendu difficile par l'absence de moyens pour financer les cinquante-quatre heures d'accompagnement (en filières générales et technologiques). Cette pénurie de moyens nécessite d'avoir recours à des « bricolages » locaux, tel que le fléchage des heures d'accompagnement personnalisé. De plus, le suivi des élèves est rendu particulièrement complexe en raison de la récente réforme du baccalauréat général qui fait évoluer les élèves dans un groupe classe éclaté et qui a des répercussions tant sur les emplois du temps que sur l'organisation des conseils de classe.

Schématiquement – et sachant qu'il y a des spécificités propres à chaque établissement étudié – la division du travail est structurée d'une façon relativement standard. Sont dévolues aux personnels de direction la gestion des aspects techniques de la plateforme et l'information aux parents sur le calendrier et les différentes phases de l'application. Si la répartition des rôles entre les deux PP est le fruit, tant d'arrangements locaux au sein des établissements, qu'entre les enseignants eux-mêmes, ils sont (parfois à des degrés différents) chargés d'inviter les élèves à s'engager dans une démarche de recherche et de questionnement sur leurs aspirations, les formations et les débouchés professionnels potentiels et réalisent le suivi des élèves sur Parcoursup (cf. *infra*). Ils assistent également aux conseils de classe, remplissent les « fiches avenir », rencontrent les parents, et peuvent recevoir les élèves en entretien personnalisé. Le suivi individuel des élèves qui rencontrent des difficultés incombe davantage aux CPE et PsyEN. Par ailleurs, compte tenu des contraintes de temps et de moyens, il n'est pas rare qu'une partie du travail d'information soit déléguée à des acteurs privés et associatifs. Ces derniers sont d'ailleurs parfois perçus comme plus « compétents » pour

<sup>25</sup> Extrait d'entretien réalisé avec le chef d'établissement, Lycée n°2.

présenter l'aspect technique des plateformes ou pour aborder les évolutions de certains secteurs d'activité professionnelle.

Cette répartition des missions et l'objectif de celles-ci révèlent le caractère structurant de la double finalité expressive/adaptative assignée à l'accompagnement des jeunes en matière d'orientation. Dans l'esprit de nombreux enseignants, la distinction entre logiques expressive et adaptative renvoie à un partage de compétences professionnelles entre Psy-EN et enseignants, le questionnement introspectif sur les goûts et les aspirations renvoyant plutôt à une expertise psychologique détenue par les Psy-EN, tandis que l'appréciation du potentiel objectif des élèves renverrait de son côté à l'appréciation des enseignants en particulier sous forme de notes.

D'autre part, et plus largement, cette répartition des missions révèle l'horizon scolaire et professionnel de l'orientation. La mission d'éduquer à l'orientation reviendrait à l'ensemble des personnels éducatifs, tandis que les personnels extérieurs et souvent privés seraient quant à eux essentiellement mobilisés dans l'intention de fournir des informations relatives au monde du travail. Cette tension se retrouve dans les extraits d'entretiens réalisés avec les personnels de direction au sujet des finalités de leurs politiques d'orientation. Les chefs d'établissement évoquent à la fois l'objectif de « lutter contre l'autocensure » et « contre la reproduction des inégalités sociales »<sup>26</sup> et celui de « réguler les flux » selon les débouchés professionnels. L'un d'eux nous dit ainsi :

« Le cadrage régional nous recommande de veiller à dégonfler un petit peu les orientations en STMG au profit de STI2D, STL, STHR, hôtellerie-restauration, STRA, pour se diriger vers des voies technologiques qui offrent a priori des bonnes conditions d'insertion professionnelle » - Extrait d'entretien avec le chef d'établissement, Lycée n° 4

La tension entre les deux logiques est d'autant plus forte lorsque les élèves sont issus des fractions les plus fragilisées des classes populaires et qu'ils paraissent en décalage avec les attentes scolaires. L'enjeu du débouché et, au fond, de l'insertion professionnelle, prime alors sur celui des aspirations.

L'introduction de Parcoursup a en définitive eu pour effets de démultiplier les supports et les acteurs impliqués en matière d'orientation. La réforme ORE a ainsi entraîné un phénomène de « sur-intermédiation »

<sup>26</sup> Extraits d'entretien réalisé avec le chef d'établissement, Lycée n°1



dans l'accompagnement. À défaut de pouvoir assurer une personnalisation universelle de l'accompagnement, les établissements cherchent à offrir le même niveau de service à toutes et tous de manière à pouvoir disposer au minimum du même niveau d'informations et de conseil que celles et ceux qui peuvent s'offrir les services d'un coach (Oller, 2020). Cependant, comme nous le verrons infra, faute de temps et de formation, les professeurs principaux renvoient souvent les élèves à leurs propres questions ou aux outils numériques pour développer leurs aspirations ou affiner leurs connaissances sur les filières d'enseignement.

### *La fabrique des aspirations renvoyée à l'utilisation des plateformes*

Parmi les professeurs principaux rencontrés dans le cadre de l'enquête, peu ont fait valoir une conception de l'orientation guidée par la question des opportunités professionnelles. De leur point de vue, l'accompagnement à l'orientation vise majoritairement à « rendre autonomes » les élèves et qu'ils puissent tous obtenir « une orientation choisie ». Au cours de nos observations en classes et dans les supports qui nous ont été transmis il apparaît que la construction d'un choix éclairé s'appuie surtout sur la diffusion d'informations sur le fonctionnement de Parcoursup (comme procédure et plateforme) et sur des activités ciblées de découverte des formations post-bac ou de connaissances de soi via le site de l'Onisep, d'Oriane ou d'Article 1 comme l'illustrent les propos des PP :

« Je leur ai demandé de se mettre en groupe et de faire une recherche, de choisir deux diplômes de leur choix, et de faire une recherche documentaire sur l'Onisep et d'autres sources fiables, et ça, ça marche bien. [...] Ils vont devoir présenter en groupe, donc devant toute la classe, sous la forme d'un diaporama. » PP, Économie-gestion, Lycée n° 1

« Moi je fais souvent le test qui est proposé par l'Onisep, alors que je le trouve... pas très pertinent. En fait ce n'est pas le résultat qui m'intéresse, c'est les questions : Est-ce que vous aimez plutôt travailler dehors ou être dans un bureau ? Est-ce que vous vous voyez diriger une équipe ? (...) Moi je fais un premier travail autour de la personnalité. » PP, Sciences économiques et sociales, Lycée n° 1

« On a quelques ressources, au niveau de l'orientation, et bien sûr l'accompagnement de plus en plus personnalisé, avec cette partie un

petit peu connaissance de soi. (...) Donc c'est quoi mes qualités, qu'est-ce que j'aime faire, mes valeurs aussi... c'est à eux par la suite de s'emparer de ces outils, de réfléchir en classe mais aussi à la maison... Des questionnaires, pas mal de questionnaires aussi, voilà, pour essayer de s'interroger un petit peu, voilà. Je leur dis : vous pouvez à la maison, mais on l'a pas fait en classe, les questionnaires, vraiment, type orientation, sur Oriane. » PP, Documentation, Lycée n° 2

Les élèves sont par exemple amenés à remplir en classe les colonnes d'un tableau qui renvoient à l'intitulé de la filière, l'établissement, les prérequis, le nombre de places et le taux de sélection. Ce choix d'activités se justifie pour une enseignante :

« Nos élèves, ils n'y connaissent rien. Ils ne connaissent pas du tout le système universitaire. Ils ne savent pas ce que c'est qu'un BTS, la fac, une prépa... » PP, Histoire-géographie, Lycée n°4

Si c'est bien l'élargissement des horizons des élèves qui est visé à travers la découverte des formations, il s'inscrit néanmoins dans un champ des possibles limité par les données récoltées sur les formations d'une part, les résultats de l'élève d'autre part :

« L'objectif c'est qu'ils fassent eux-mêmes un petit retour réflexif sur leur niveau, de leur dossier, comparé au niveau de sélection du truc : s'il y a 10 % de taux d'accès et que je suis entre 8 et 9 de moyenne, bah très probablement je ne l'aurai pas. Très probablement. » PP, SES, Lycée 4

L'usage de la plateforme Parcoursup et du site de l'Onisep semble dès lors renvoyer à l'intention que les élèves développent leur « sens des limites » (Bourdieu, 1979, p. 549).

Que ce soit parce qu'ils se considèrent avant tout comme des professeurs d'une discipline et non comme des professionnels de l'orientation, ou parce qu'ils ne sont objectivement pas suffisamment formés sur cet aspect de leur travail, ou encore parce qu'ils manquent de temps pour mener leur mission d'accompagnement à l'orientation<sup>27</sup>, les professeurs principaux s'appuient sur les supports fournis par l'institution pour construire leurs séances<sup>28</sup>. Ils mobilisent par conséquent le registre adaptatif et expressif au cœur de la

<sup>27</sup> Sur les 25 PP rencontrés au cours de l'enquête, toutes filières confondues, 17 font part de leur manque formation et du caractère difficile de l'accompagnement à l'orientation.

<sup>28</sup> Supports Eduscol et brochures Parcoursup

procédure Parcoursup, sans parvenir toutefois à trouver les supports adaptés ni développer les gestes professionnels pertinents pour permettre aux élèves de développer leurs compétences réflexives, comme en témoigne cet extrait de carnet de terrain.

**Extrait du carnet de terrain – Séance d’accompagnement personnalisé**  
du 17 février 2022 menée par un professeur de spécialité mathématiques.

L’enseignant accueille les élèves et commence à projeter au tableau la progression des étapes sur Parcoursup et commente « Ça va très vite, ne perdez pas de temps ! Soyez efficace et continuez à travailler sur vos projets de formation motivés ».

L’enseignant distribue deux supports :

Le premier est une fiche d’aide à la rédaction du projet de formation motivé qui s’appuie sur le site Parcoursup. Il revient sur les étapes : 1. Se connaître 2. Connaître la formation 3. Connaître son projet d’orientation 4. La rédaction. Pour chacune de ces étapes, l’enseignant suggère d’utiliser d’autres outils tels que le questionnaire « Je fais le point » de l’Onisep pour l’étape 1, les fiches de formation fournies par Parcoursup et le site Terminales 2021-2022 pour l’étape 2.

Le second support est une fiche avec des rubriques censées les aider à préparer leur lettre de motivation. La première rubrique vise à « faire le bilan de vos points forts au lycée : n’oubliez pas vos différentes implications dans la vie du lycée ! ». La seconde vise à « faire le bilan de toutes les activités extrascolaires sans exceptions : ne vous limitez pas ! ». La troisième rubrique « Des aptitudes personnelles qui pourraient être valorisées ». Dans une deuxième section intitulée « Recherches sur les filières », deux rubriques concernent la liste des formations consultées aux séances précédentes auxquelles les élèves doivent faire correspondre des attendus. L’autre rubrique concerne les journées portes ouvertes et les salons d’orientation.

L’enseignant invite les élèves à avancer dans la rédaction de leur projet de formation motivé... et ajoute juste après que les élèves ont commencé « vous pouvez demander à vos camarades ce qu’ils pensent de vous pour remplir la partie “Se connaître” ».

Au cours de l'atelier les élèves rencontrent des difficultés à remplir la fiche transmise. Certaines élèves disent qu'elles n'ont aucun point fort, qu'elles ne font rien au lycée, qu'elles ont de mauvais résultats, et n'ont pas d'activités extra scolaires. Quand je leur demande si elles ne peuvent pas valoriser certaines qualités, elles ne voient pas quoi. Les élèves situés sur une table au centre de la classe se mettent à se dire ce qu'ils pensent de l'un de l'autre sur le ton de la blague. À la fin de la séance, les élèves ont rempli la liste de formations visées et les prérequis demandés mais très peu d'entre eux ont réussi à remplir la rubrique « Se connaître ». En partant, l'enseignant me dit qu'il aurait dû insister sur le dialogue entre pairs pour remplir la rubrique « Se connaître ».

Pour les élèves les plus « paumés », c'est-à-dire ceux qui ne savent pas quoi faire après le baccalauréat au cours du second trimestre, les enseignants leur conseillent de passer chez eux – ou en classe si les PP disposent d'heures spécifiques et régulières dédiées à l'orientation – les tests de personnalité accessibles sur les sites Onisep et/ou Oriane :

« C'est intéressant qu'un élève fasse ces démarches là parce que c'est un premier pas vers une réflexion personnelle. Cela dit, c'est intéressant qu'ils réfléchissent mais je ne suis pas sûr que ça donne de façon carrée ce qui convient vraiment à l'élève, je ne sais pas... »

PP, Mathématiques, Lycée n°3

Les élèves sont confrontés au travail complexe d'élaboration de stratégies qui tiennent compte à la fois de leurs aspirations et goûts et des données disponibles sur les formations visées.

Considérant que la procédure Parcoursup brusque les élèves dans l'élaboration de leurs choix, et reconnaissant l'anxiété qu'elle génère chez eux, du fait qu'elle se télescope avec les épreuves de spécialités du baccalauréat, les professeurs principaux développent des pratiques qui consistent à assurer, au maximum, un accès pour leurs élèves aux études supérieures.

### *Pour une sécurisation des parcours des élèves*

L'utilisation des plateformes numériques en matière d'orientation renvoie moins à l'adhésion des professeurs principaux aux discours et aux logiques « gestionnaires » à l'œuvre dans la procédure Parcoursup qu'à l'utilisation pragmatique de supports sur lesquels les élèves peuvent commencer à

définir leur projet d'orientation. Ce pragmatisme enseignant se manifeste différemment selon les cas. Dans celui des nouveaux enseignants chargés de la mission de « co-professeur principal », bien souvent stressés à l'idée d'animer des séances d'orientation pour lesquelles ils ne se sentent pas légitimes, les plateformes sont perçues comme des sources utiles de contenus. Les professeurs principaux ayant accumulé de l'expérience, eux, ont fréquemment identifié les sites qu'ils jugent les plus pertinents, ainsi que les informations qu'ils estiment les plus importantes à donner.

Dans les deux cas en revanche, et indépendamment de la filière dans laquelle ils effectuent leurs missions, les professeurs principaux font preuve d'un regard critique sur l'orientation et sur l'affectation des élèves dans les établissements du supérieur. Du point de vue de ceux qui exercent dans des établissements périphériques, une limite importante du système actuel réside dans le poids inégalitaire qu'exerce le facteur géographique dans les chances des élèves et dans l'issue de la procédure d'affectation. Les professeurs principaux soulignent également le caractère opaque des critères de sélection à l'université. Si certains d'entre eux font encore valoir les critères académiques dans l'évaluation de la faisabilité des projets des élèves, notamment pour les filières sélectives, beaucoup relativisent toutefois la valeur prédictive des résultats scolaires et des jugements professoraux :

« On ne travaille pas suffisamment avec eux pour savoir exactement ce qu'ils sont capables de faire en termes d'autonomie, en termes de ce qui les intéresse (...) c'est très difficile quand quelqu'un passe le Bac au moment où il passe le Bac de savoir ce qu'il fera dans cinq ans et encore moins ce qu'il fera dans dix ans » PP, Mathématiques, Lycée n° 3

« Il arrive qu'on ait des élèves à qui on a dit : "mais tu sais, tu risques de ne pas y arriver", et puis au final c'est... C'est vraiment ce qu'ils ont envie de faire et ils s'en sortent. Parce que c'est... voilà, ils ont trouvé quelque chose dans lequel ils se retrouvent. » PP, Sciences économiques et sociales, Lycée n° 1

Le scepticisme que nourrissent les professeurs principaux à l'égard de la procédure Parcoursup, ainsi que leur lucidité concernant le bricolage voire l'arbitraire des moyens investis dans l'accompagnement des élèves, ce à quoi se conjugue en outre leur objectivation de l'ampleur de leur responsabilité dans la procédure, contribuent sans doute à ce qu'ils soutiennent massivement les projets des élèves dans leur appréciation générale sur la « fiche avenir » :

« Dans mes souvenirs, je crois qu'on n'a mis que des avis favorables parce que bah en fait, on estimait qu'on ne pouvait pas prendre la responsabilité de l'avenir des élèves à ce point en mettant un avis défavorable. Non, pour moi c'est un peu inimaginable. » PP, Gestion administration, Lycée n° 1

Ce que visent finalement les professeurs principaux c'est que leurs élèves réussissent et obtiennent leur place dans une filière d'enseignement supérieur. Cette intention se traduit par différentes pratiques relevées dans les entretiens ou observées en classe. Les professeurs principaux veillent en effet, au minimum, à ce que les élèves aient bien saisi un maximum de vœux sur Parcoursup. Au-delà du nombre, ils vérifient que les élèves ont bien intégré à leur liste de vœux, des demandes pour intégrer des filières non sélectives, dans des universités situées en dehors de Paris et qu'ils aient bien élaboré plusieurs plans afin de maximiser leurs chances d'intégrer l'enseignement supérieur. Ils soutiennent également les élèves dans l'élaboration de leur « projet de formation motivé » en leur fournissant des guides d'écriture qui comportent la méthodologie pour structurer la lettre, des exemples d'accroches, des listes d'adjectifs, de verbes et de noms ou encore en les relisant y compris sur leur temps libre :

« La plateforme ferme le mardi 29 mars à 23h59 ce qui signifie que vos vœux sont effectués. Je vérifierai ce weekend. Après, il faut s'intéresser au "projet de formation motivé". Si vous me les envoyez le 6 avril je n'aurai pas le temps de les relire »  
Extrait d'un compte-rendu d'observation, séance d'accompagnement personnalisé, Lycée n° 4

À travers leur positionnement et le type d'accompagnement qu'ils délivrent, les professeurs principaux investissent leur rôle auprès des élèves de Terminale comme des « coaches » d'un nouveau genre : les coaches d'un service public de l'orientation qui, tout en conservant son caractère universel, se distingue aussi par sa fonction de « filet de sécurité », caractéristique d'un « modèle social libéral-méritocratique » (Carbonnier & Palier, 2022, pp. 132-139).

## Conclusion

Cet article visait à étudier les pratiques contemporaines d'accompagnement à l'orientation post-baccalauréat en prenant en compte le phénomène récent de plateformes de l'orientation, et en faisant l'hypothèse que ce phénomène contribue au développement, dans le champ scolaire, d'une socialisation aux règles du marché. L'article fournit ainsi une description fine des médiations numériques et humaines qui se jouent en classe de terminale autour des questions d'orientation.

Il s'agissait en premier lieu de resituer le phénomène de plateformes dans le contexte de généralisation du principe de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et à développer une analyse en termes d'appariement plutôt que d'ajustement classique entre offre et demande. Dans le cas des processus d'appariement, les questions de production, de circulation et de traitement d'informations personnalisées sont des enjeux déterminants. C'est précisément cela qui explique la profusion actuelle des plateformes. Pour autant, tout en étant toutes symptomatiques d'un même mode de régulation par « marché d'appariement », chacune des plateformes (et seules quatre d'entre elles ont été présentées ici) propose des fonctionnalités et des messages différents permettant de considérer le type de canalisations des parcours scolaires et professionnels qu'elle induit.

Envisagées par les enseignants comme des supports pour préparer des séances d'accompagnement à l'orientation ou pour aider les élèves à développer leurs compétences réflexives, les plateformes sont moins mobilisées en raison d'une adhésion aux messages ou aux logiques dont elles sont porteuses, qu'en raison des conditions difficiles dans lesquelles l'accompagnement est mis en œuvre. Si la tension entre logique expressive et adaptative se retrouve bien dans les discours et conceptions de l'orientation des chefs d'établissements et des professeurs principaux des quatre lycées enquêtés, les observations en séances montrent que les pratiques des professeurs principaux attestent, en définitive, d'un pragmatisme qui consiste à ce que leurs élèves aient un de leurs vœux satisfait, quitte parfois à discuter de la pertinence des critères académiques ou professionnels pour préjuger de la réussite d'un élève. Mais, de ce fait, les élèves se trouvent peu outillés et accompagnés pour faire face à la coexistence actuelle de l'appel au réalisme d'un côté et de la valorisation de la connaissance de soi et de ses aspirations de l'autre.

Que ce soit par pragmatisme ou par intention délibérée, le fait que la logique adaptative s'avère prioritaire dans l'accompagnement proposé aux élèves d'établissements périphériques participe à renforcer les inégalités scolaires. S'il y a bien lieu de parler de socialisation aux règles du marché pour ces élèves, l'examen de ses effets sur les décisions, et à plus long terme sur les parcours des élèves, reste encore largement à faire.

## Références bibliographiques

- Arsène, S., & Mabi, C. (2021). L'action publique au prisme de la gouvernamentalité numérique. *Réseaux*, 225(1), 9-22. <https://doi.org/10.3917/res.225.0009>
- Beaud, S. (2002). 80 % au bac... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*. La découverte.
- Bodin, R., & Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Croquant.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Minuit.
- Bourdieu, P. (2015). *Sociologie générale vol. 1 : Cours au Collège de France 1981-1983*. Seuil.
- Bullich, V. (2018). La « plateformisation » de la formation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 21. <https://doi.org/10.4000/dms.2096>
- Bullich, V. (2021). La « plateformisation » comme déploiement d'une logique organisatrice : propositions théoriques et éléments de méthode. *Effeuillage*, (10), 30-34. <https://doi.org/10.3917/eff.010.0030>
- Carbonnier, C., & Palier, B. (2022). *Les femmes, les jeunes et les enfants d'abord. Investissement social et économie de la qualité*. PUF.
- Carpentier, V., & Courtois, A. (2022). Public good in French universities: Principles and practice of the 'republican' model. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1722943>
- Clark B. (1960). The "cooling-out" function in higher education, *American Journal of Sociology*, 65, 569-576.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation : domaines et approches*. Armand Colin.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po.
- Faure-Muntian, V., & Fasquelle, D. (2020). *Rapport d'information sur les plateformes numériques*. Commission des affaires économiques de l'Assemblée nationale. [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-eco/115b3127\\_rapport-information#](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-eco/115b3127_rapport-information#)
- Frouillou, L., Pin, C., & Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par



- les algorithmes. *Sociologie*, 10(2), 209-215. <https://doi.org/10.3917/socio.102.0209>
- Frouillou, L., Pin, C., & van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0337>
  - Giret, J.-F., Belghith, F., & Tenret, E. (2022). Introduction : La transition lycée-enseignement supérieur à l'aune de Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), <https://doi.org/10.4000/osp.15439>
  - Gueguen, H., & Jeanpierre, L. (2022). *La perspective du possible : Comment penser ce qui peut nous arriver, et ce que nous pouvons faire*. La Découverte.
  - Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
  - Manifet, C. (2016). Du problème de l'échec en licence à celui de la régulation de la demande sociale dans l'enseignement supérieur. Réflexion sur les enjeux institutionnels des universités en France. *Politiques et management public*, 33, 233-258. <http://journals.openedition.org/pmp/10398>
  - Oller, A.-C. (2020). *Le coaching scolaire, un marché de la réalisation de soi*. PUF.
  - Powell, W. V. (1990). Neither market nor hierarchy: networks forms of organization. *Research in organizational behavior*, 12, 295-336.
  - Simioni, M., & Steiner, P. (2022). *Comment ça matche : Une sociologie de l'appariement*. Presses de Sciences Po.
  - Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. PUF.
  - van Zanten A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, (16), 80-92. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0080>
  - van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66(1), 81-114. <https://doi.org/10.3917/anso.161.0081>
  - van Zanten, A. (2017). Sociologie de l'éducation. In A. van Zanten & P. Rayou (Eds.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 797-803). PUF.
  - van Zanten, A. (2019). Neo-liberal influences in a 'conservative' regime: the role of institutions, family strategies, and market devices in transition to higher education in France. *Comparative Education*, 55, 347-366. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619330>

# Examen de portée sur les pratiques de mentorat virtuel de soutien à l'orientation d'élèves et d'étudiant·es

Louis Cournoyer<sup>1</sup>

Professeur titulaire,  
Université du Québec à Montréal, Canada

Lise Lachance<sup>2</sup>

Professeure titulaire,  
Université du Québec à Montréal, Canada

---

## Résumé

Le mentorat virtuel gagne en popularité dans le champ de l'éducation en raison de sa souplesse et de son accessibilité. Or, l'apport de ces nouvelles pratiques ainsi que les défis qu'elles posent, en contexte d'orientation, demeurent méconnus. Cet examen de portée (*scoping review*) propose un état de connaissances sur les pratiques de mentorat virtuel de soutien à l'orientation chez les personnes adolescentes et les jeunes adultes de niveau secondaire, collégial ou universitaire. Un total de 18 articles empiriques, révisés par les pairs, publiés du 1<sup>er</sup> janvier 2016 au 1<sup>er</sup> juin 2022, ont fait l'objet de synthèses et d'analyses. Les résultats montrent des apports sur le plan du processus de prise de décision de carrière et de la consolidation du choix professionnel, selon certaines modalités et conditions favorables pour les mentor·es et mentoré·es. Les recherches sur le mentorat virtuel demeurent cependant limitées à des populations particulièrement minoritaires et vulnérables.

---

## Abstract

*Virtual mentoring is gaining popularity in the field of education due to its flexibility and accessibility. However, the contribution of these newly developed practices, as well as the challenges they pose, in the context of career guidance, remains unknown. This scoping review offers a state of knowledge on virtual mentoring practices supporting adolescents and young*

<sup>1</sup> Thèmes de recherche : processus de prise de décision de carrière, parcours de vie, projets personnels, conciliation des rôles de vie, pratiques professionnelles en orientation. cournoyer.louis@uqam.ca

<sup>2</sup> Thèmes de recherche : conciliation des rôles de vie, stress et adaptation, projets personnels, parcours de vie, prise de décision, télépratique. lachance.lise@uqam.ca

*adults' career guidance pursuing secondary and post-secondary education. A total of 18 peer-reviewed empirical articles, published from January 1, 2016 to June 1, 2022, were synthesized and analyzed. The results show contributions in terms of the career decision-making process and the consolidation of professional choice, according to certain favorable terms and conditions for mentors and mentees. However, research on virtual mentoring remains limited, particularly for minorities and vulnerable populations.*

---

**MOTS CLÉS :** mentorat virtuel, orientation scolaire et professionnelle, élèves, étudiant·es, examen de portée

**KEYWORDS:** virtual mentoring, education and career guidance, students, scoping review

## Introduction

S'orienter est un processus complexe, faisant appel à différentes actions réflexives, productives et décisionnelles, réalisé dans un monde incertain, à partir d'attitudes, de ressources et de stratégies personnelles, interpersonnelles et sociales, tout au long de la vie (Danvers, 2014 ; Guichard, 2010 ; Kulcsár et al., 2020 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2004). L'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte sont marquées par une grande effervescence en matière de transformations et de transitions personnelles, scolaires et sociales, où le regard de l'autre influence celui posé sur soi et sur le monde (Cournoyer & Lachance, 2018 ; Kohut et al., 2018). Le fait d'appartenir à une population minoritaire sur le plan psychologique, physique, culturel, de genre ou socioéconomique peut accentuer les effets à l'égard de l'orientation professionnelle (Aravind & Arulmani, 2019 ; Arthur & McMahon, 2005).

Les pratiques de soutien à l'orientation professionnelle s'inscrivent au sein d'approches traits-facteurs, développementales, sociocognitives, constructivistes, puis socioculturelles et contextuelles du développement de carrière (Cournoyer & Lachance, 2018 ; Sharf, 2013 ; Walsh et al., 2013 ; Zunker, 2016). Selon son objet, son contexte et ses conditions, le soutien à l'orientation peut s'exercer au travers d'actes relationnels de conseil et

de counseling, individuel ou de groupe, d'évaluations psychométriques et autorapportées, de communication d'informations scolaires et professionnelles, ainsi que d'autres mesures d'aide à la décision de carrière (Blanchard, 2000 ; Cournoyer & Lachance, 2018 ; Sharf, 2013 ; Zunker, 2016).

De plus en plus, notamment depuis la pandémie de COVID-19, les pratiques virtuelles de soutien à l'orientation prennent une place importante dans l'offre de services aux individus et aux groupes (Harris-Bowlsbey, 2013 ; Nota et al., 2016 ; Osborn et al., 2022). C'est le cas du mentorat virtuel, qui par différentes modalités technologiques et conditions d'opérationnalisation, peut faciliter l'accompagnement d'une personne désireuse d'être informée, d'apprendre, de se développer au regard de ces savoirs, par une autre possédant certaines compétences, connaissances et expériences spécifiques (DiRenzo et al., 2013 ; Hooley et al., 2016 ; Pordelan et al., 2020).

Le mentorat, en présentiel ou virtuel, peut être défini comme un processus relationnel, formel ou informel, volontaire ou imposé, structuré ou libre, s'opérant entre une ou plusieurs personnes mentores, porteuses de connaissances, de compétences et d'expériences spécifiques et substantielles, et un·e ou plusieurs mentoré·es en quête de ces savoirs, au travers d'échanges (informations, conseils, soutiens, rétroactions, renforcements, écoute active, etc.) et d'objectifs mutuellement bénéfiques (Hooley et al., 2016 ; Larose et al., 2011). La relation mentorale permet aux mentoré·es de confronter et d'ajuster leurs représentations de soi et du monde, de développer des stratégies de résolution de problèmes, d'acquérir des attitudes et des comportements porteurs de sens au regard de leurs projets scolaires et professionnels (Griffin et al., 2015 ; Larose et al., 2011 ; Williams & Kim, 2011).

De son côté, le mentorat dit « virtuel » répond globalement aux mêmes objectifs et préoccupations que cette pratique en présentiel, mais en faisant usage de différentes modalités technologiques d'information et de communication, synchrones et asynchrones (Hooley et al., 2016 ; Stoeger et al., 2016). Il élimine souvent les barrières inhérentes aux déplacements et à la gestion de temps (Kumar & Johnson, 2019). En contrepartie, certains freins peuvent limiter l'engouement pour de telles pratiques dont la réticence à opérer avec des outils pédagogiques virtuels, ainsi que les enjeux de connexion, de sécurité, de confidentialité et de distanciation physique (Inman et al., 2010). Différentes expériences de mentorat, auprès d'élèves et

d'étudiant·es inscrit·es aux études secondaires (collège, lycée), collégiales et de premier cycle universitaire, révèlent des liens positifs avec la motivation, les résultats et la persévérance scolaires (DuBois et al., 2002 ; Larose et al., 2011), ainsi que la qualité des transitions d'un ordre d'enseignement à un autre (Eby et al., 2008).

Les écrits sur les pratiques de mentorat en contexte scolaire sont nombreux. Ceux portant spécifiquement sur le développement de carrière des adolescent·es et des jeunes adultes aux études le sont moins. Compte tenu de l'évolution technologique, les pratiques virtuelles de soutien à l'orientation prennent de plus en plus de place ces dernières années (Méloni, 2019 ; Sharf, 2013 ; Zunker, 2016). Le mentorat virtuel peut donc s'avérer une avenue complémentaire aux pratiques de formation et d'orientation.

L'objectif de cette recherche est de proposer un état de connaissances sur les pratiques de mentorat virtuel de soutien à l'orientation chez les personnes adolescentes et les jeunes adultes de niveau secondaire, collégial ou de premier cycle universitaire. À cet égard, un examen de portée s'avère pertinent pour l'exploration de l'étendue et de la nature des écrits concernant le mentorat virtuel auprès d'élèves ou d'étudiant·es à des fins de développement de carrière. Ce type de démarche permet de répertorier et de procéder à la synthèse des écrits en vue d'identifier les lacunes dans les connaissances et d'orienter les recherches futures (Arksey & O'Malley, 2015 ; Tricco et al., 2016).

## Méthode

La démarche retenue pour cet examen de portée repose sur les cinq étapes prioritaires de la méthode proposées par Arksey et O'Malley (2005) : 1) identification de la question de recherche, 2) repérage des études pertinentes, 3) sélection des études, 4) préparation d'un tableau des données et 5) rassemblement, résumé et communication des résultats. Elle prend également appui sur le guide pratique proposé par Pollock et al. (2021), les recommandations méthodologiques, mises à jour récemment par le groupe de travail du Joanna Briggs Institute (JBI) pour les examens de portée (Peters et al., 2020), ainsi que les *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR) (Tricco et al., 2018). Afin de maximiser la rigueur de la démarche, ces différentes étapes ont été menées par les chercheur·es assisté·es de deux auxiliaires de recherche.

### *Identification des questions de recherche*

Compte tenu de l'état actuel de connaissances sur le mentorat virtuel, de même que la pluridimensionnalité de son expérience relationnelle, plusieurs questions peuvent se poser afin de mieux circonscrire cette pratique en contexte d'orientation professionnelle auprès des jeunes aux études :

- 1) Quels sont les apports des pratiques de mentorat virtuel de soutien à l'orientation des élèves et des étudiant·es ?
- 2) Quelles sont les modalités d'exercice de mentorat virtuel préconisées auprès de cette population ?
- 3) Quelles sont les conditions et les dispositions de mise en place d'un programme ou d'un service de mentorat virtuel de soutien à l'orientation d'élèves et d'étudiant·es ?
- 4) Quels sont les attentes, les besoins et les difficultés rencontrées par les élèves et les étudiant·es, ainsi que les mentor·es dans l'exercice de mentorat virtuel de soutien à l'orientation ?

### *Repérage des études pertinentes*

Le repérage des études pertinentes a été réalisé par la consultation de bases de données spécialisées touchant l'éducation et la carrière, soit PsycInfo, Eric Ebsco, SCOPUS et Academic Search Complete. De plus, les références des articles ciblés ont été consultées pour optimiser l'exhaustivité de la démarche de repérage des écrits pertinents.

La stratégie de recherche s'appuie sur des termes indexés, du vocabulaire libre et des troncatures. Elle comprend des concepts associés au mentorat virtuel, au développement de carrière et à la population cible, soit les élèves ou les étudiant·es (voir Tableau 1). Lors de la recherche documentaire, ceux-ci ont été combinés à l'aide d'indicateurs booléens « OR » and « AND ». Les champs à partir desquels ont été effectuées les recherches sont les termes indexés (pour les bases de données ayant un Thesaurus comme PsycInfo, Eric Ebsco et Academic Search Complete), les mots clés ainsi que les titres et les résumés des articles. Lorsque les bases de données n'avaient pas le mentorat virtuel comme terme indexé, des termes relatifs au mentorat ou faisant référence à des modalités technologiques ont été combinés avec « AND » (voir Tableau 1).

**Tableau 1**  
*Stratégie de recherche*

Concept 1 Mentorat virtuel	AND	Concept 2 Développement de carrière	AND	Concept 3 Élèves ou étudiant-es
Cybermentorat OR “Mentorat en ligne” OR “Mentorat virtuel” OR “Mentorat par Internet”		Aspiration* OR Carrière OR Orientation OR Vocation*		Adolescen* OR Préadolescen* OR Jeune*OR Élève* OR Étudiant*
<b>Stratégie 1</b> Cybermentor* OR “E-mentor*” OR “Online Mentor*” OR “Virtual Mentor*” OR “Distance Mentor*” OR “Electronic Mentor*” OR “Remote Mentor*” OR “Computer- Supported Mentor”		“Career Awareness” OR “Career Choice” OR “Career Counsel*” OR “Career Development” OR “Career Education” OR “Career Exploration” OR “Career Guidance” OR “Career Opportunities” OR “Career Pathways” OR “Career Planning” OR “Career Readiness” OR “Educational Outcomes” OR “Occupational Aspirations” OR “Occupational Choice” OR “Occupational Guidance” OR Occupations OR “Occupational Information” OR “Occupational Preference” OR “Professional Development” OR “Vocational Counsel*” OR “Vocational Education” OR “Vocational Guidance” OR “Vocational Interests” OR “Vocational Maturity” OR “Nontraditional Careers” OR “Planning Career Counseling” OR “Educational Counseling” OR Career* OR Vocational* OR “Decision making” OR Guidance OR “Students Aspirations” OR “Student Engagement” OR “Student Interests” OR Skills OR Occupations OR Goals OR Ambition* OR Aspiration*		Adolescen* OR “Adolescent Attitudes” OR “Adolescent Behavior” OR “Adolescent Characteristics” OR “Adolescent Development” OR “Adolescent Psychology” OR “Early Adolescen*” OR Preadolescen* OR “Late Adolescents” OR Teen* OR “Young adult*” OR Youth OR “Developmental Tasks” OR “Intermediate School Students” OR “Secondary School Students” OR “High School Students” OR “Junior High School Students” OR “Middle School Students” OR “High School Graduates” OR “Junior College Students” OR “College Students” OR “College Graduates” OR “Community College Students” OR “Special Education Students” OR “International Students” OR High School* OR Colleg* OR Universit* OR Student*
<b>Stratégie 2</b> (Mentor* OR “Role Models” OR “Facilitators”) AND (Computer* OR “Computer Applications” OR “Computer Conferencing” OR “Computer Mediated Communication” OR “Conference Calls” OR “Electronic Collaboration” OR “Electronic Communication” OR Email OR “Electronic Mail” OR Internet OR Mail OR “Online Chat” OR “Online Education” OR “Online Social Networks” OR “Online Systems” OR “Online Therapy” OR “Phone” OR “Telecommunications Media” OR Telecommut* OR Teleconferenc* OR “Telemedicine” OR Telephone* OR “Video Chat Services” OR Videoconferenc* OR “Virtual Communities” OR “Virtual Group Dynamics” OR “Virtual networks”)				

**Table 1**  
*Research strategy*

Comme Peters (2017) l’a suggéré, le logiciel EndNote 20.3 a été utilisé pour rassembler les documents repérés et identifier les doublons. Ce logiciel a également servi à trier les écrits, car il permet notamment d’en consulter le titre et le résumé. Des groupes ont été créés afin d’enregistrer les décisions concernant chacun des écrits repérés. Le texte intégral de tous les écrits retenus aux fins de l’examen de portée a été importé dans le logiciel. En somme, ce logiciel a permis de rassembler et d’organiser les écrits recensés ainsi que de consigner les décisions à propos de chacun d’eux.

### *Sélection des études*

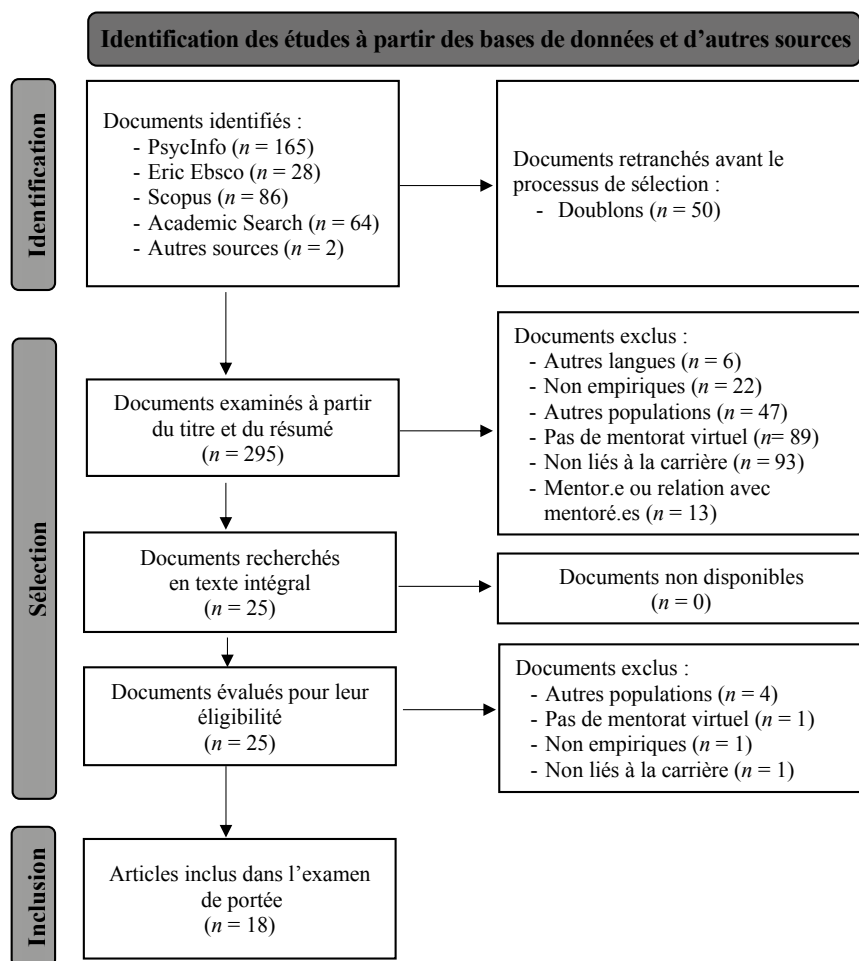
Plusieurs critères ont été considérés pour l’inclusion des écrits dans cet examen de portée. D’abord, les articles devaient être rédigés en français ou en anglais dans une revue avec comité de pairs pour assurer un minimum de rigueur scientifique. De plus, ils devaient faire état de résultats empiriques concernant le mentorat virtuel et la carrière auprès d’élèves et d’étudiant·es, et ce, indépendamment du devis de recherche (quantitatif, qualitatif ou mixte). La recherche documentaire a porté sur la période de janvier 2016 à juin 2022. Ces critères ont été adoptés afin de cibler les écrits récents considérant l’évolution des technologies.

La recherche documentaire dans les bases de données spécialisées a permis de repérer un total de 345 écrits. Après avoir éliminé les doublons ( $n = 50$ ), le titre et le résumé des 295 articles restants ont été consultés par les deux auteur·es afin de sélectionner ceux qui semblaient répondre aux critères d’inclusion. Parmi ceux-ci, 28 ont été sélectionnés pour un examen complet du texte. De ce nombre, 10 articles ont été exclus de façon consensuelle à la suite d’une discussion en équipe de recherche (deux chercheur·es et deux auxiliaires de recherche), car ils ne répondaient pas aux critères en regard du contenu. L’examen du texte intégral a donc abouti à l’inclusion finale de 18 sources. La Figure 1 illustre le processus lié à la sélection des écrits pour le présent examen de portée. Considérant le nombre d’écrits et leur provenance, des démarches complémentaires ont été réalisées afin de s’assurer de ne pas avoir omis d’articles pertinents en langue française, notamment par une recherche à partir de Google Scholar, Cairn.Info, etc.



**Figure 1**

*Organigramme du processus de sélection des articles identifiés pour l'examen de portée*



Source : Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

**Figure 1**

*Flowchart of the process for selecting studies identified for scoping review*

### *Préparation d'un tableau de données*

Les informations concernant les articles retenus ont été extraites et synthétisées dans un tableau Excel par deux auxiliaires de recherche sous la supervision des chercheur·es. Comme recommandé par Peters et al. (2020), ce tableau d'extraction a été testé par les membres de l'équipe de recherche sur deux études avant d'être utilisé, afin de s'assurer que les données nécessaires soient saisies de façon la plus uniforme possible. Lorsque certaines informations étaient ambiguës ou matière à interprétation, les cellules du tableau ont été surlignées par les auxiliaires de recherche en prenant soin d'indiquer un commentaire. Des rencontres d'équipe ont été tenues pour discuter des contenus à retenir pour l'ensemble de ces cellules. Les décisions ont été prises de façon consensuelle.

Le Tableau 2 présente les informations suivantes : les auteur·es, l'année de publication, le pays où les données ont été collectées, les objectifs de l'étude, l'approche méthodologique et le devis de recherche, l'ordre d'enseignement, le domaine d'intérêts et le genre des mentoré·es, la taille de l'échantillon, les méthodes de collecte de données, la modalité de mentorat étudié, le genre et la qualification des mentor·es, le processus de jumelage mentor·es-mentoré·es ainsi que le contenu, la durée et la fréquence du mentorat.

**Tableau 2***Caractéristiques des études sélectionnées (n = 18)*

Auteur·es (année)	Pays	Objectif(s) de l'étude	Approche	Devis	Ordre d'enseignement	Domaine d'intérêts
Alhadlaq et al. (2019)	Arabie Saoudite	Explorer l'état actuel du mentorat virtuel et le potentiel du codesign pour en améliorer les expériences chez des jeunes saoudiens (3 études)	Mixte	Pré-Pendant- Post (étude 1)	Préuniversitaire + Universitaire	STIM
Ayoobzadeh (2019)	Moyen-Orient	Examiner si la fréquence des contacts mentor·es-mentoré·es est liée à l'augmentation du sentiment d'autoefficacité en matière de décision de carrière et à la satisfaction des mentoré·es	Quantitative	Pré-Post	Universitaire	Commerce
Cassiani et al. (2020)	Canada	Comparer la nature du soutien échangé dans les forums de discussion en ligne d'un groupe mentoré et d'un groupe non mentoré	Qualitative	Descriptif interprétatif	Secondaire	Aucun
Covelli et al. (2021)	États-Unis	Élaborer, mettre en œuvre et évaluer un programme à distance au sein duquel des infirmières praticiennes servent de mentor·es à des étudiant·es en sciences infirmières	Mixte	Devis convergent	Universitaire	Santé
Fernandez- Repollet et al. (2018)	États-Unis	Évaluer les effets potentiels d'un programme d'éducation à la carrière sur le choix de carrière en évaluant l'évolution des connaissances et de l'intérêt des étudiant·es	Quantitative	Pré-Post stage- Post mentorat (1 groupe)	Secondaire	Santé
Gregg et al. (2017)	États-Unis	Étudier l'efficacité du mentorat virtuel pour améliorer la persévérance d'élèves du secondaire et d'étudiant·es postsecondaires ayant des handicaps engagé·es dans l'apprentissage des STIM	Quantitative	Pré-Post	Secondaire + Postsecondaire	STIM
Keeler et al. (2018)	États-Unis	Évaluer la faisabilité de l'utilisation de la technologie à distance pour attirer et répondre aux besoins de mentorat des étudiant·es intéressé·es par le domaine de la santé mentale et comportementale	Mixte	An 1 – An 2	Secondaire + Postsecondaire	Santé

Kohut et al. (2018)	Canada	Explorer les sujets de discussion lors des sessions de mentorat ouvertes entre les adolescent-es et les mentor-es ayant une maladie chronique afin de fournir un aperçu des types et de la variété des thèmes de mentorat initiés par les adolescent-es	Qualitative	Descriptive	Secondaire	Aucun
Lindsay et al. (2019)	Canada	Évaluer la faisabilité d'une intervention de mentorat virtuel par les pairs sur le Web d'une durée de 4 semaines pour les jeunes ayant des handicaps physiques	Mixte	Essai contrôlé randomisé + qualitatif imbriqué	Secondaire	Aucun
Lindsay et al. (2021)	Canada	Explorer les aspirations professionnelles et les attentes du milieu de travail des jeunes ayant des handicaps physiques	Qualitative	Non spécifié	Secondaire	Aucun
Nye et al. (2021)	États-Unis	Décrire la conception et l'ergonomie de MentorPal, un dispositif de mentorat virtuel conçu pour améliorer le mentorat et les perspectives de carrière à grande échelle et évaluer son utilité	Quantitative	Pré-Post (1 groupe)	Universitaire	STIM
Redmond et Gutke (2020)	Australie	Explorer l'expérience de participantes à un programme de mentorat pour les femmes dans le domaine des STIM	Qualitative	Non spécifié	Secondaire + Postsecondaire + Autres	STIM
Reid et al. (2016)	Australie	Évaluer un programme visant à mieux préparer les étudiantes à prendre des décisions éclairées sur leurs choix d'études et de carrière en STIM	Mixte	Pré-Pendant-Post (quant)	Universitaire	STIM
Speer et al. (2021)	États-Unis	1-Explorer comment les mentor-es et les mentoré-es se sont adapté-es au mentorat de recherche virtuel pendant la pandémie COVID-19 ; 2-Examiner les changements dans les pratiques de mentorat, la productivité et l'impact sur les plans d'avenir des mentor-es et des mentoré-es ; 3-Identifier les défis posés par le passage abrupt au mentorat virtuel et les avantages inattendus de cette expérience	Mixte	Enquête	Universitaire	STIM

Stoeger et al. (2016)	Allemagne	1-Examiner les caractéristiques des filles inscrites à un enseignement secondaire allemand de haut niveau qui participent à un programme de mentorat virtuel extrascolaire dans le domaine des STIM et les comparer à celles de groupes de contrôle aléatoires masculins et féminins du même âge provenant du même type d'école ; 2-Évaluer l'efficacité du programme de mentorat en comparant les trajectoires de développement des participantes au programme avec celles des 3 groupes de contrôle ; 3-Examiner si les différences d'efficacité du programme peuvent s'expliquer par des caractéristiques des échanges liées à des sujets concernant les STIM	Quantitative	Pré-Pendant-Post (4 groupes)	Secondaire	STIM
Stoeger et al. (2017)	Allemagne	1-Comparer l'efficacité de deux formats de mentorat virtuel (individuel et groupe) dans le domaine des STIM pour des filles très performantes au secondaire ; 2-Examiner les conditions dans lesquelles le mentorat de groupe est efficace	Quantitative	Pré-Post (2 groupes)	Secondaire	STIM
Stoeger et al. (2019)	Allemagne	Examiner les mécanismes médiateurs d'un programme de mentorat STIM pour les filles, dont l'efficacité est établie	Quantitative	Pré-Pendant-Post	Secondaire	STIM
Stoeger et al. (2021)	Allemagne	1-Comparer l'efficacité de 3 formats de mentorat virtuel (individuel, groupe, hybride des 2) sur la fréquence des activités et les intentions de choix en STIM, et le niveau de certitude face au plan de carrière ; 2-Vérifier si les comportements de communication et de mise en réseau diffèrent selon le format de mentorat	Quantitative	Pré-Pendant-Post (3 groupes)	Secondaire	STIM

**Table 2***Characteristics of selected studies (n = 18)*

**Tableau 2 (suite)**

*Caractéristiques des études sélectionnées (n = 18)*

Auteur·es (année)	Genre des mentor· ré·es	N	Méthode de collecte	Modalité de mentorat	Genre des mentor· es	Qualifica- tion des mentor·es	Jume- lage	Contenu du mentorat	Durée	Fré- quence
Alhadlaq et al. (2019)	100 % femmes	67	Questionnaire Données d'utilisation Groupe focalisé	Plateforme numérique	100 % femmes	Professionnel·les	Arrimé	Promotion Mise en contact Aide et conseils	2 mois (étude 1)	≥ 1 h/sem. (étude 1)
Ayoobzadeh (2019)	51 % femmes ; 49 % hommes	86	Questionnaire Données d'utilisation	Courriel	66 % femmes ; 33 % hommes	Pairs qualifié·es	Aléatoire	Aide et conseils Information	5 mois	Chaque semaine
Cassiani et al. (2020)	56 % femmes ; 38 % hommes ; 6 % autre	16	Contenu des échanges	Forum de discussion	50 % femmes ; 50 % hommes	Pairs qualifié·es	Imposé	Aide et conseils Mobilisation	12 sem.	1 fois/sem.
Covelli et al. (2021)	100 % femmes	87	Questionnaire	Audiovidéo synchrone	100 % femmes	Professionnel·les	Arrimé	Non dirigé	6 mois	≥ 1 fois/4-6 sem.
Fernandez-Repollet et al. (2018)	76 % femmes ; 24 % hommes	53	Questionnaire Contenus produits	Visioconfé- rence	Non spécifié	Professionnel·les Pairs qualifié·es	Imposé	Aide et conseils Information	9h	1 fois/mois
Gregg et al. (2017)	52 % femmes ; 48 % hommes	189	Questionnaire	Plateforme numérique	Non spécifié	Professionnel·les Pairs qualifié·es	Arrimé	Promotion Information	4 ans	≥ 10 fois/ sem.
Keeler et al. (2018)	85 % femmes ; 15 % hommes	55	Questionnaire (avec questions ouvertes) Contenus des échanges	Plateforme numérique	Non spécifié	Professionnel·les Pairs de même niveau	Arrimé	Aide et conseils Information	8 mois (an 1) 1 mois (an 2)	6 séances de 30 min. (an 1) 3 séances (an 2)
Kohut et al. (2018)	93 % femmes ; 7 % hommes	28	Contenu des échanges	Visioconfé- rence	90 % femmes ; 10 % hommes	Pairs qualifié·es	Non spécifié	Information Mobilisation	2-3 mois	10 appels vidéo
Lindsay et al. (2019)	50 % femmes ; 50 % hommes	28	Données d'utilisation Questionnaire (avec questions ouvertes)	Forum de discussion	Non spécifié	Pairs qualifié·es	Aléatoire	Aide et conseils Information	4 sem.	3 sujets/ sem.
Lindsay et al. (2021)	47 % femmes ; 53 % hommes	44	Contenu des échanges	Forum de discussion	Non spécifié	Professionnel·les	Aléatoire	Information	4 sem.	Connexion régulière
Nye et al. (2021)	30 % femmes ; 70 % hommes	31	Questionnaire	Émulation d'une séance de questions- réponses avec mentor·es	25 % femmes ; 75 % hommes	Professionnel·les	Ne s'applique pas	Information	25-30 min	1 fois
Redmond et Gutke (2020)	100 % femmes	48	Questionnaire Entretien semi- dirigé Journal de bord	Audiovidéo synchrone + texte asynchrone	100 % femmes	Professionnel·les	Arrimé	Aide et conseils Information	10 mois	Flexible

Reid et al. (2016)	100 % femmes	69	Questionnaire Entretien	Site Internet Courriel Réseaux sociaux	Non spécifié	Professionnel·les	Arrimé	Information	1 trimestre	Non spécifié
Speer et al. (2021)	Non spécifié	117	Questionnaire (avec questions ouvertes)	Audiovidéo synchrone + texte asynchrone	Non spécifié	Pairs qualifié·es	Non spécifié	Aide et conseils Information	Non spécifié	Non spécifié
Stoeger et al. (2016)	100 % femmes	2 739	Questionnaire Contenu des échanges	Plateforme numérique	100 % femmes	Professionnel·les Pairs qualifié·es	Non spécifié	Information	1 an	Non spécifié
Stoeger et al. (2017)	100 % femmes	347	Questionnaire Contenu des échanges	Plateforme numérique	100 % femmes	Professionnel·les Pairs qualifié·es	Non spécifié	Aide et conseils	6 mois	≥ 1 fois/sem.
Stoeger et al. (2019)	100 % femmes	998	Questionnaire	Plateforme numérique	100 % femmes	Professionnel·les Pairs qualifié·es	Arrimé	Aide et conseils	1 an	≥ 30 min./sem.
Stoeger et al. (2021)	100 % femmes	4 017	Questionnaire Contenu des échanges	Plateforme numérique	100 % femmes	Professionnel·les Pairs qualifié·es	Non spécifié	Aide et conseils Information	1 an	≥ 30 min./sem.

**Table 2 (suite)***Characteristics of selected studies (n = 18)***Tableau 3***Articles concernés par les différents thèmes abordés*

Apports	Modalités	Conditions et dispositions	Attentes, besoins et difficultés
Alhadlaq et al. (2019) Ayoobzadeh (2019) Cassiani et al. (2020) Fernandez-Repollet et al. (2018) Gawji et al. (2017) Gregg et al. (2017) Kohut et al. (2018) Lindsay et al. (2019) Lindsay et al. (2021) Nye et al. (2021) Redmond et Gutke (2020) Reid et al. (2016) Speer et al. (2021) Stoeger et al. (2016) Stoeger et al. (2019) Stoeger et al. (2021)	Alhadlaq et al. (2019) Cassiani et al. (2020) Keeler et al. (2018) Kohut et al. (2018) Lindsay et al. (2019) Redmond et Gutke (2020) Reid et al. (2016) Stoeger et al. (2016) Stoeger et al. (2017) Stoeger et al. (2021)	Alhadlaq et al. (2019) Ayoobzadeh (2019) Cassiani et al. (2020) Covelli et al. (2021) Keeler et al. (2018) Nye et al. (2021) Redmond et Gutke (2020) Speer et al. (2021) Stoeger et al. (2019)	Alhadlaq et al. (2019) Covelli et al. (2021) Nye et al. (2021) Redmond et Gutke (2020) Reid et al. (2016) Speer et al. (2021)

**Tableau 3***Articles on the various topics covered*

### *Rassemblement, résumé et communication des résultats*

Toutes les informations sur les résultats ont d'abord été extraites du tableau Excel. L'ensemble de ces informations a été réparti et analysé en fonction de chacune des questions de recherche, afin de dégager des similitudes et des tendances, de même que des différences et des nuances pertinentes à travers les écrits.

## Résultats

Dans un premier temps, les principales caractéristiques des études sont décrites et dans un deuxième temps, les résultats permettant de répondre aux questions de recherche sont exposés.

### *Caractéristiques des études*

D'abord, il importe de souligner que parmi les 18 articles retenus, plusieurs proviennent d'une même équipe de recherche. Par exemple, Stoeger est auteure principale de quatre articles et Lindsay, de deux. De plus, les différents travaux de recherche ont été menés aux États-Unis ( $n = 6$ ), au Canada ( $n = 4$ ), en Allemagne ( $n = 4$ ), en Australie ( $n = 2$ ), en Arabie-Saoudite ( $n = 1$ ) ainsi qu'au Moyen-Orient ( $n = 1$ ). Bon nombre reposent sur un devis de recherche quantitatif ( $n = 8$ ) ou mixte ( $n = 6$ ) et seulement quatre misent uniquement sur une approche qualitative. Cela peut s'expliquer par l'intention d'évaluer les effets du mentorat sur différentes variables puisque les devis quantitatifs adoptés sont souvent de type pré-post ( $n = 12$ ), en incluant, dans certains cas, une mesure en cours de processus.

Pour ce qui est des populations de mentoré·es étudiées, neuf articles concernent seulement des élèves du secondaire et cinq des étudiant·es universitaires, alors que trois incluent ces deux groupes. Parmi les domaines d'intérêt des mentoré·es dans les études analysées, les sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM) reviennent à 10 reprises. La santé ( $n = 3$ ) et le commerce ( $n = 1$ ) sont aussi évoqués lorsqu'un domaine est précisé. En considérant le genre des mentoré·es, il est possible de voir que plusieurs études portent exclusivement sur des femmes ( $n = 8$ ) ou une majorité d'entre elles ( $n = 3$ ). En fait, un seul article repose principalement sur des hommes.



La taille des échantillons est généralement inférieure à 100 ( $n = 12$ ), mais elle dépasse 500 pour trois études. Les méthodes de collecte de données sont variées. Par ordre d'importance, les plus fréquentes sont les questionnaires ( $n = 15$ ), le contenu des échanges entre mentor·es et mentoré·es ( $n = 7$ ), les données d'utilisation (par ex., fréquence de connexions) ( $n = 3$ ), les entretiens individuels et de groupe ( $n = 3$ ), ainsi que les contenus produits par les mentoré·es (par ex., essai sur une profession) ( $n = 1$ ), de même qu'un journal de bord ( $n = 1$ ).

Les modalités de mentorat peuvent prendre une ou plusieurs formes, notamment une plateforme numérique offrant de multiples possibilités ( $n = 7$ ), des communications audiovidéos synchrones avec ou sans échanges écrits ( $n = 3$ ), des forums de discussion en ligne ( $n = 2$ ), des échanges par courriel ( $n = 2$ ), un site Internet d'information avec référence vers des réseaux sociaux ( $n = 1$ ) ainsi que l'émulation d'une séance de questions-réponses avec un·e mentor·e ( $n = 1$ ). Le genre des mentor·es est souvent exclusivement ( $n = 7$ ) ou majoritairement ( $n = 2$ ) féminin dans les études où l'information est spécifiée ( $n = 11$ ). Quant à leurs qualifications (connaissances, compétences, expériences), il s'agit fréquemment de pairs ayant suivi antérieurement la même formation ( $n = 11$ ) ou de professionnel·les ( $n = 9$ ) du domaine. Une seule étude concerne des pairs de même niveau. Le processus d'attribution des mentor·es est arrimé en fonction de critères dans sept études, c'est-à-dire que certaines caractéristiques ou besoins des mentoré·es sont pris en compte (par ex., intérêts, préférences). Dans les autres cas, il est aléatoire ( $n = 3$ ), imposé ( $n = 2$ ) ou non spécifié ( $n = 6$ ). Pour ce qui est du contenu, le mentorat concerne plus particulièrement le partage d'aide et de conseil ainsi que d'information ( $n = 11$ ), la promotion d'un domaine ( $n = 2$ ) ou la mobilisation des personnes vers des actions d'orientation ou d'insertion ( $n = 2$ ). Dans un cas, le contenu est flexible, non dirigé ou orienté sur certains soutiens. Il y a une très grande variabilité dans la durée. Les expériences mentoraes recensées peuvent s'étendre en minutes ou en heures ( $n = 2$ ), en semaines ou en mois ( $n = 11$ ) ou en années ( $n = 4$ ), puis une non mentionnée. Plusieurs relations mentoraes requièrent une assiduité d'une fois par semaine ( $n = 8$ ).

## *Résultats liés aux questions de recherche*

Les résultats abordent les apports de pratiques de mentorat virtuel, les modalités d'exercice, de même que les conditions et les dispositions contribuant à leur efficacité. Les attentes et les besoins, tant des personnes mentores que mentorées, ainsi que les difficultés rencontrées dans l'expérience du mentorat virtuel sont également décrites.

### **Apport de pratiques de mentorat virtuel**

Les apports liés aux pratiques de mentorat virtuel sont nombreux. Une part importante de ceux-ci apparaît similaire à celle des apports en personne, bien que les attentes puissent varier sur le plan de l'organisation des rencontres et de ses bénéfices (Speer et al., 2021). Bien qu'aucun des articles recensés ne propose de comparaison directe entre une pratique de mentorat virtuel et en présentiel, dans le but de mieux reconnaître les impacts d'un tel environnement sur les pratiques, force est de constater qu'il peut agir en tant qu'outil de justice sociale, en démocratisant l'accès aux services de même qualité, nonobstant la localisation et les conditions personnelles (Fernandez-Repollet et al., 2018 ; Gregg et al., 2017).

Les résultats de recherches portant sur les pratiques de mentorat virtuel suggèrent des contributions substantielles sur le plan du développement personnel et de l'employabilité, de l'accroissement du capital éducatif, de l'autodétermination et du sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux études ou à la carrière (Ayoobzadeh, 2019 ; Gregg et al., 2017 ; Redmond & Gutke, 2020 ; Stoeger et al., 2019, 2021). En ce qui concerne les personnes mentores, la pratique du mentorat permet de mobiliser et d'accroître leur ouverture d'esprit, leur perspicacité, leur empathie et leur altruisme, de même que de favoriser des apprentissages chez autrui et d'aider à saisir des opportunités pertinentes (Redmond & Gutke, 2020). Pour les personnes mentorées, ces pratiques peuvent contribuer à accroître leurs capacités d'affirmation et de présentation de soi, de communication interpersonnelle et de travail en équipe, tout en réduisant le stress lié à des interactions avec autrui (Cassiani et al., 2020 ; Gregg et al., 2017 ; Lindsay et al., 2021 ; Speer et al., 2021). Les pratiques de mentorat facilitent également le partage et l'écoute entre les personnes participantes, notamment sur des sujets sensibles, comme la divulgation d'un handicap à un employeur et la formulation de demandes d'aménagements du travail (Lindsay et al.,

2021), de même que l'exploration et la compréhension de problématiques de justice sociale liées au travail, telles que la conciliation des rôles de vie, les pressions sociétales, les préjugés sexistes, le harcèlement sexuel, etc. (Kohut et al., 2018 ; Reid et al., 2016).

Sur le plan de la formation, et ce, à différents ordres d'enseignement, l'exposition à certaines professions et activités professionnelles que procurent les pratiques de mentorat permet aux élèves et aux étudiant·es de donner un sens et une motivation à leurs études (Gregg et al., 2017). Cela apparaît avoir notamment des incidences sur l'amélioration de connaissances (Nye et al., 2021), l'accroissement de la persévérance et la réduction des abandons aux études (Speer et al., 2021), de même que sur l'affirmation d'intérêts pour certaines matières scolaires et champs professionnels (Gregg et al., 2017). Dans le cas d'études universitaires de cycles supérieurs, particulièrement dans le champ des sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (STIM), les pratiques de mentorat virtuel permettent aux personnes étudiantes mentorées de vivre des expériences plus productives et enrichissantes, par l'acquisition de compétences transférables comme l'adaptabilité et l'autonomie, ainsi qu'une compréhension plus nuancée des structures et organisations de travail de certains champs professionnels (Gregg et al., 2017 ; Speer et al., 2021). En se reconnaissant plus compétentes et efficaces au regard de certaines activités d'études et de travail, les personnes étudiantes mentorées peuvent ainsi mieux orienter et façonner leurs aspirations professionnelles (Lindsay et al., 2021), notamment pour celles de minorités culturelles, de genre, d'ethnicité et de handicap (Alhadlaq et al., 2019 ; Gregg et al., 2017).

Quant au développement de carrière, les pratiques de mentorat virtuel recensées peuvent contribuer à faciliter l'établissement d'un réseau de relations avec des personnes de différentes industries, à l'élargissement des horizons professionnels, à une meilleure compréhension des compétences déployées dans différents champs d'activité, au raffinement de ses intérêts professionnels, parfois au travers d'expériences d'accompagnement confrontantes sur le plan de la gestion de la confusion, puis à la précision d'objectifs de carrière et à l'autonomie dans ses démarches (Ayoobzadeh, 2019 ; Gregg et al., 2017 ; Lindsay et al., 2019 ; Nye et al., 2021 ; Reid et al., 2016 ; Redmond & Gutke, 2020 ; Stoeger et al., 2016, 2019). L'expérience mentorale peut également amener les personnes mentorées de populations minoritaires marginalisées à partager leurs appréhensions, à comprendre les injustices sociales pouvant marquer leur parcours d'études et d'emploi,

actuel et à venir, puis à mieux positionner des attitudes et des comportements proactifs (Alhadlaq et al., 2019 ; Fernandez-Repollet et al., 2018 ; Lindsay et al., 2019, 2021). Bien que ces pratiques puissent encourager l'autonomie décisionnelle (Gregg et al., 2017) et la poursuite d'une carrière dans certains champs d'activités, notamment ceux rattachés aux STIM (Speer et al., 2021), leur contribution est plus faible quant à la certitude du choix professionnel à long terme (Stoeger et al., 2019).

### **Modalités d'exercice**

Les pratiques de mentorat virtuel recensées peuvent être réalisées selon une modalité d'interaction individuelle (interaction spécifique entre une personne mentore et une autre mentorée), groupale (interaction entre une ou plusieurs personnes mentores et entre plusieurs personnes mentorées), de même qu'hybride (combinant les modalités individuelles et groupales). Le mentorat virtuel individuel offre une proposition d'échange orientée spécifiquement sur les besoins de la personne mentorée, alors que le mentorat groupal et hybride encourage des dynamiques d'échanges d'information, de conseil, d'aide et autres soutiens entre personnes partageant de mêmes préoccupations, dont des incertitudes relatives au processus de prise de décision de carrière (Redmond & Gutke, 2020). Comme le soulignent Reid et al. (2016), le mentorat de groupe offre l'occasion de partager des expériences communes, de mieux comprendre certains contextes et phénomènes contribuant à celles-ci, de même que la formulation d'objectifs de changement, ainsi que de recherche de stratégies et de solutions adaptatives (Kohut et al., 2018 ; Reid et al., 2016). Les pratiques de mentorat groupal présentent plus de défis à l'égard de l'organisation et de la gestion des communications, que ce soit pour les visioconférences, les échanges de courriels et de messageries, entre la personne mentore et les personnes mentorées, ainsi qu'entre ces dernières (Alhadlaq et al., 2019). En plus des défis d'opérationnalité technologique associés, il est question des « designs » de participation les plus pertinents pour stimuler un engagement et un apprentissage constructif. Toutefois, ces pratiques sont plus prolifiques sur le plan de la quantité et de la qualité des échanges entre l'ensemble de ces personnes (Stoeger et al., 2017). Nonobstant la modalité employée, le mentorat virtuel permet d'offrir différents types de soutien, tant instrumental que psychosocial, axés sur la recherche de solution, le partage d'expériences, de connaissances et de

conseils, sinon de présence et d'écoute sur le plan émotionnel (Cassiani et al., 2020 ; Stoeger et al., 2016). Il permet également l'usage de documents audiovidéos et d'autres contenus pour faciliter des activités de réflexion et d'échanges (Keeler et al., 2018).

Hormis le cadre individuel, groupal ou hybride, d'autres facteurs peuvent contribuer à façonner la qualité de l'expérience de mentorat virtuel. D'abord, la durée de l'expérience s'associe à des effets d'efficacité, notamment sur le plan du soutien au processus de prise de décision de carrière (Stoeger et al., 2017). À cela s'ajoutent la quantité et la qualité de participation des personnes mentores et mentorées aux échanges en ligne, tant en mode synchrone qu'asynchrone (par ex., courriels et messagerie, publications de messages sur un forum de discussion pour amener un thème de discussion, sinon assurer un suivi de réponses à ceux déjà publiés) (Alhadlaq et al., 2019 ; Lindsay et al., 2019). De plus, toutes et tous ne présentent pas la même compétence, confiance et ouverture à la communication écrite. Tel que le soulignent Alhadlaq et al. (2019), il est possible d'éprouver des difficultés à utiliser le texte lorsqu'il est question de communiquer clairement sa pensée, mais aussi à soutenir un échange continu et instantané avec une personne interlocutrice que l'on ne voit pas.

### **Conditions et dispositions de mentorat virtuel d'aide à la carrière**

La mise en place d'un programme ou d'un service de mentorat virtuel, orienté vers une finalité de soutien à l'orientation d'adolescent·es et de jeunes adultes, peut tirer profit de certaines conditions et dispositions. D'abord, selon Nye et al. (2021), il importe qu'il soit facile d'y accéder ou de l'utiliser. Il faut également que le service ou le programme proposé soit clair à comprendre par les mentoré·es, bien structuré sur le plan des modalités et de l'engagement (Covelli et al., 2021). Lorsque cela est possible, il est souhaitable que les personnes mentorées puissent être impliquées dans l'organisation du service ou du programme de mentorat, que ce soit au regard de la façon d'initier les premiers contacts, de la durée et la régularité des rencontres, des modalités procédurales et technologiques d'échanges, de la possibilité de contacter plusieurs mentor·es, sinon de pouvoir choisir la personne qui assumera ce rôle (Alhadlaq et al., 2019 ; Nye et al., 2021).

L'établissement, le maintien et l'ajustement de la qualité relationnelle jouent un rôle primordial (Stoeger et al., 2019). En termes d'échanges et de

soutien favorable à un processus de mentorat efficace, utile et satisfaisant, il peut être question pour les mentor·es de fournir aux mentoré·es de l'aide directe pour le dépôt de leur candidature sur le plan des études, sinon de l'emploi, de l'information et des conseils pour progresser dans leur processus de prise de décision de carrière, des encouragements pour donner espoir, puis agir comme catalyseur de motivation et de mobilisation, ainsi que des occasions de réseautage pour étendre leur accès à de nouvelles connaissances (Cassiani et al., 2020 ; Redmond & Gutke, 2020 ; Speer et al., 2021 ; Stoeger et al., 2019). À ce propos, il semble souhaitable, d'après les résultats de certaines études, d'encourager des contacts fréquents et étendus dans le temps entre personnes mentores et mentorées, de même que des temps de réponse de quelques heures (Ayoobzadeh, 2019 ; Cassiani et al., 2020 ; Keeler et al., 2018). Le fait d'étendre l'expérience de mentorat sur plus d'une année scolaire, sinon au travers de plus d'un cycle d'études, permet, autant à la personne mentorée qu'à celle mentore, de développer une relation plus mature et efficace sur le plan du soutien à la motivation et à l'apprentissage, de la disponibilité et de l'ouverture aux discussions sur des problématiques plus personnelles, de l'engagement et du suivi au regard du processus de prise de décision de carrière, de même que de la satisfaction des parties (Ayoobzadeh, 2019 ; Keeler et al., 2018).

### **Attentes, besoins et difficultés rencontrées**

Au regard de buts visés, les personnes mentorées concernées par les différentes études recensées manifestent des besoins et des attentes relativement à la clarification et la compréhension d'opportunités d'études et de carrière liées à leurs intérêts et à leurs aspirations professionnelles (Alhadlaq et al., 2019), puis dans certains cas, concernant des conseils pour la recherche d'emploi et la rédaction de c.v. (Covelli et al., 2021). À ce propos, des échanges mentor·e-mentoré·e, mais aussi des activités de réflexion et de discussion, la présentation d'histoires de réussite, des conseils et des informations ciblées, des références sur le plan de ressources, de lectures ou de contenus médiatiques pour mieux connaître les domaines d'études et les possibilités de carrière figurent parmi les moyens privilégiés mentionnés (Alhadlaq et al., 2019 ; Covelli et al., 2021 ; Nye et al., 2021). Dans le cas de femmes pour des carrières en options non traditionnelles ou d'autres minorités, elles nomment avoir besoin d'un·e mentor·e pouvant agir à titre de modèle d'identification, sinon de référence vers des personnes pouvant exercer ce rôle (Alhadlaq et al., 2019 ; Reid et al.,

2016). À tout cela, s'ajoutent la possibilité de compter sur l'engagement et la disponibilité de mentor·es de différents domaines professionnels (Nye et al., 2021).

Du côté des mentor·es, il est souhaité et espéré que les mentoré·es présentent des attentes réalistes à leur égard, notamment sur le plan de leur disponibilité, tout comme elles ou ils aimeraient pouvoir mieux connaître la situation et les besoins de ces personnes avant d'entreprendre une démarche de mentorat (Covelli et al., 2021 ; Redmond & Gutke, 2020). Les mentor·es manifestent également le besoin d'une prise de conscience chez les mentoré·es concernant l'engagement et celui du maintien de contacts et d'échanges pour que la démarche de mentorat puisse progresser et s'avérer efficace (Covelli et al., 2021 ; Redmond & Gutke, 2020 ; Speer et al., 2021). À ce propos, une certaine entente préalable entre mentor·e et mentoré·e est nécessaire pour établir les rôles et les responsabilités des deux parties, leurs attentes et leurs besoins respectifs, la motivation et l'engagement requis, l'ouverture aux commentaires et à la critique, ainsi que l'identification claire et conjointe d'objectifs de travail et de modalités de travail collaboratif à ces fins (Alhadlaq et al., 2019 ; Covelli et al., 2021).

## Discussion

Bien que les pratiques virtuelles de soutien à l'orientation gagnent en popularité et que le mentorat en présentiel soit implanté dans plusieurs milieux scolaires, force est de constater le manque de connaissances sur les pratiques de mentorat virtuel de soutien à l'orientation, particulièrement par rapport à la population générale. À cet égard, les résultats synthétisés et analysés de cet examen de portée proposent un état de connaissances basé sur 18 articles empiriques, révisés par les pairs, publiés du 1<sup>er</sup> janvier 2016 au 1<sup>er</sup> juin 2022, chez des élèves et des étudiant·es inscrit·es aux études secondaires, préuniversitaires et universitaires de premier cycle.

Les résultats suggèrent que le mentorat virtuel de soutien à l'orientation peut s'avérer une démarche complémentaire au travail d'accompagnement de personnes conseillères. Le mentorat virtuel offre des apports sur le plan de l'information scolaire et professionnelle, ainsi que des activités conduisant à la réalisation d'un processus de prise de décision de carrière. Plus largement, il favorise le développement et l'amélioration d'attitudes et de comportements, d'habiletés de communication, de bien-être et de santé

mentale, ainsi que de motivation et de performance, sur les plans personnels, scolaires et relationnels. Au travers d'une relation individuelle, de groupe ou hybride, le mentorat virtuel de soutien à l'orientation peut s'avérer un outil de justice sociale pour les personnes de groupes minoritaires, notamment pour les femmes au regard de professions non traditionnelles (par ex., STIM) et des individus aux prises avec des enjeux de santé mentale et physique (Lindsay et al., 2021 ; Reid et al., 2016). Bien que ces apports soient nombreux, ils demeurent majoritairement les mêmes que ceux du mentorat en présentiel (Speer et al., 2021). La force du mentorat virtuel se situe dans l'amalgame de possibilités offertes sur le plan de modalités de communication et de production (par ex., synchrone ou asynchrone ; écrit, audio ou vidéo), qui accroît la complémentarité et l'adaptabilité des moyens d'intervention selon les besoins des populations concernées. Une autre force est l'accès, sans limitations géographiques, à de l'aide, des conseils et des informations de mentor·es possédant des connaissances, des compétences et des expériences liées à des environnements spécifiques de travail. En contexte de pandémie COVID-19, le mentorat virtuel a également permis de maintenir des services offerts jusque-là en présentiel. Néanmoins, les pratiques de mentorat virtuel de soutien à l'orientation recensées exploitent peu ces possibilités et demeurent fortement informationnelles. Nonobstant les outils technologiques, il importe de bien évaluer l'aisance des personnes utilisatrices face aux technologies (Redmond & Gutke, 2020 ; Speer et al., 2021). Également, il faut que les programmes et les services de mentorat virtuel soient suffisamment bien structurés et organisés en fonction des attentes et des besoins des élèves et des étudiant·es. À cet égard, il importe de connaître les conditions recherchées par les mentoré·es et les mentor·es, entre autres en les intégrant au processus d'élaboration du service de mentorat (Alhadlaq et al., 2019 ; Covelli et al., 2021). Il importe aussi d'avoir une offre de mentor·es suffisamment nombreuse et diversifiée pour attirer l'intérêt et maintenir l'engagement des populations visées. Comme le soulignent Stoeger et al. (2021), aucun mentorat ne peut avoir les mêmes retombées pour l'ensemble des personnes.

Les articles retenus pour cet examen de portée présentent plusieurs limites, dont celui de représentativité au regard des populations et des problématiques courantes en orientation. La première, possiblement la plus importante au sujet des objectifs de cet article, est l'absence d'études proposant la comparaison d'un même dispositif de mentorat selon une modalité virtuelle par rapport au présentiel. Cela limite la compréhension



des impacts de l'environnement virtuel sur la pratique du mentorat. Les études recensées comparent plutôt des expériences de soutien avec ou sans mentorat (Cassiani et al., 2020 ; Lindsay et al., 2019), selon une modalité individuelle ou de groupe (Stroeger et al., 2017), par le biais de communications synchrones ou asynchrones (Cassiani et al., 2020 ; Keeler et al. 2018) ou encore sur la base du sexe biologique (Stroeger et al., 2016). De plus, les 18 articles recensés sont majoritairement axés sur des populations de femmes intéressées aux études et carrières en STIM ou de jeunes ayant des handicaps physiques. En ce sens, la vaste majorité des mentor·es et des mentoré·es concerné·es dans ces articles sont des femmes. Les articles sont aussi majoritairement nord-américains et le tiers est associé à deux auteures principales, ce qui limite la diversité de propos. Enfin, il demeure quelque peu surprenant de voir si peu d'articles empiriques traiter de mentorat virtuel de soutien à l'orientation. Il est possible que des pratiques existent de manière plus informelle et n'aient pas fait l'objet de recherches scientifiques.

En conclusion, il importe de souligner que le mentorat virtuel de soutien à l'orientation offre des possibilités nombreuses et diversifiées d'accompagnement, ainsi que de modalités de communication et d'organisation pouvant répondre aux attentes et aux besoins de différentes populations. Toutefois, bien que nous puissions être dans une ère engagée de communications électroniques et de médias sociaux, force est de constater que les pratiques de mentorat virtuel demeurent peu développées, sinon peu dévoilées. Il serait également important de poursuivre des études comparatives afin d'établir comment les pratiques de mentorat en présentiel et celles en virtuel pourraient mieux se compléter en vue d'enrichir l'expérience d'apprentissage et de développement de carrière des élèves et des étudiant·es. Enfin, le développement accéléré de nouvelles technologies d'intelligence artificielle devrait sans aucun doute influencer les pratiques de mentorat virtuel, de même que le développement de recherches portant sur ses effets tant pratiques, technologiques qu'éthiques.

## Références bibliographiques

Les références marquées d'un astérisque indiquent les études incluses dans l'examen de portée.

- \*Alhadlaq, A., Kharrufa, A., & Olivier, P. (2019). Exploring e-mentoring: Co-designing & un-platforming. *Behaviour and Information Technology*, 38(11), 1122-1142. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1571110>
- Aravind, S., & Arulmani, G. (2019). Understanding the career development of children with dyslexia: The cultural preparation process model of career development. In N. Arthur, R. Neault, & M. McMahon (Eds.), *Career theories and models at work: Ideas for practice* (pp. 11-20). CERIC.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Arthur, N., & McMahon, M. (2005). Multicultural career counseling: Theoretical applications of the systems theory framework. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 208-222. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00991.x>
- \*Ayoobzadeh, M. (2019). The impact of frequency of contact on protégé mentoring outcomes: The moderating effects of protégé general self-efficacy and face-to-face interaction. *Human Resource Development International*, 22(4), 385-404. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1615309>
- Blanchard, S. (2000). Le conseil en orientation : introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 3-26. <https://doi.org/10.4000/osp.12827>
- \*Cassiani, C., Stinson, J., & Lindsay, S. (2020). E-mentoring for youth with physical disabilities preparing for employment: A content analysis of support exchanged between participants of a mentored and non-mentored group. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 42(14), 1963-1970. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1543360>
- Courmoyer, L., & Lachance, L. (2018). *L'Ado en mode décision : sept profils pour l'aide et comprendre son choix de carrière*. Septembre Éditeur.
- \*Covelli, A. F., Flaherty, S., & McNelis, A. M. (2021). An innovative distance-based mentorship program for nurse practitioner student-alumni pairs. *Nursing Education Perspectives (Wolters Kluwer Health)*, 42(6), E57-E59. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000797>
- Danvers, F. (2014). Orientation professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1<sup>re</sup> éd., pp. 193-196). De Boeck Supérieur.
- DiRenzo, M. S., Weer, C. H., & Linnehan, F. (2013). Protégé career aspirations: The influence of formal e-mentor networks and family-based role models. *Journal of Vocational Behavior*,

- 83(1), 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.007>
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>
  - Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
  - \*Fernandez-Repollet, E., Locatis, C., De Jesus-Monge, W. E., Maisiak, R., & Liu, W. L. (2018). Effects of summer internship and follow-up distance mentoring programs on middle and high school student perceptions and interest in health careers. *BMC Medical Education*, 18(1), Article 84. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1205-3>
  - \*Gregg, N., Galyardt, A., Wolfe, G., Moon, N., & Todd, R. (2017). Virtual mentoring and persistence in STEM for students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(4), 205-214. <https://doi.org/10.1177/2165143416651717>
  - Griffin, K. A., Eury, J. L., & Gaffney, M. E. (2015). Digging deeper: Exploring the relationship between mentoring, developmental interactions, and student agency. *New Directions for Higher Education*, 2015(171), 13-22. <https://doi.org/10.1002/he.20138>
  - Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'orientation*, 73(4), 13-40. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03234756>
  - Harris-Bowlsbey, J. (2013). Computer-assisted career guidance systems: A part of NCDA history. *The Career Development Quarterly*, 61(2), 181-185. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00047.x>
  - Hooley, T., Hutchinson, J., & Neary, S. (2016). Ensuring quality in online career mentoring. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44, 26-41. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.1002385>
  - Inman, C., Wright, V. H., & Hartman, J. A. (2010). Use of Second Life in K-12 and higher education: A review of research. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 44-63.
  - \*Keeler, H., Sjuts, T., Niitsu, K., Watanabe-Galloway, S., Mackie, P. F.-E., & Liu, H. (2018). Virtual Mentorship Network to address the rural shortage of mental health providers. *American Journal of Preventive Medicine*, 54(6, Suppl 3), S290-S295. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.02.001>
  - \*Kohut, S. A., Stinson, J., Forgeron, P., van Wyk, M., Harris, L., & Luca, S. (2018). A qualitative content analysis of peer mentoring video calls in adolescents with chronic illness. *Journal of Health Psychology*, 23(6), 788-799. <https://doi.org/10.1177/1359105316669877>
  - Kulcsár, V., Dobrean, A., & Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>
  - Kumar, S., & Johnson, M. (2019). Online mentoring of dissertations: The role of structure and support. *Studies in Higher Education*, 44(1), 59-71. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1337736>

- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsky, G. M., & Deschênes, C. (2011). Academic mentoring and dropout prevention for students in math, science and technology. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 419-439. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622078>
- \*Lindsay, S., Cagliostro, E., Leck, J., & Stinson, J. (2021). Career aspirations and workplace expectations among youth with physical disabilities. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 43(12), 1657-1668. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1671505>
- \*Lindsay, S., Cagliostro, E., Stinson, J., & Leck, J. (2019). A 4-week electronic-mentoring employment intervention for youth with physical disabilities: Pilot randomized controlled trial. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 2(1), Article e12653. <https://doi.org/10.2196/12653>
- Méloni, D. (2019). L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel. *Clioopsy*, 22(2), 15-29. <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0015>
- Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A life-design-based online career intervention for early adolescents: Description and initial analysis. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 4-19. <https://doi.org/10.1002/cdq.12037>
- \*Nye, B. D., Davis, D. M., Rizvi, S. Z., Carr, K., Swartout, W., Thacker, R., & Shaw, K. (2021). Feasibility and usability of MentorPal, a framework for rapid development of virtual mentors. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(1), 21-43. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2020.1771640>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart ?* <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/34050180.pdf>
- Osborn, D. S., Hayden, S. C. W., Marks, L. R., Hyatt, T., Saunders, D., & Sampson, J. P. (2022). Career practitioners' response to career development concerns in the time of COVID-19. *The Career Development Quarterly*, 70(1), 52-66. <https://doi.org/10.1002/cdq.12283>
- Peters, M. D. J. (2017). Managing and Coding References for Systematic Reviews and Scoping Reviews in EndNote. *Medical Reference Services Quarterly*, 36(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/02763869.2017.1259891>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Pollock, D., Davies, E. L., Peters, M. D. J., Tricco, A. C., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., Khalil, H., & Munn, Z. (2021). Undertaking a scoping review: A practical guide for nursing and midwifery students, clinicians, researchers, and academics. *Journal of Advanced Nursing*, 77(4), 2102-2113. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jan.14743>
- Pordelan, N., Sadeghi, A., Abedi, M. R., & Kaedi, M. (2020). How online career counseling changes career development: A life design paradigm. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2655-2672.

<https://doi.org/10.1007/s10639-018-9735-1>

1483(1), 153-173. <https://doi.org/10.1111/nyas.14476>

- \*Redmond, P., & Gutke, H. (2020, 02/01/). STEMming the flow: Supporting females in STEM. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(2), 221-237. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-019-09963-6>
- \*Reid, J., Smith, E., Iamsuk, N., & Miller, J. (2016). Balancing the equation: Mentoring first-year female STEM students at a regional university. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 24(4), 18-30.
- Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to counseling* (6<sup>e</sup> éd.). Cengage Learning.
- \*Speer, J. E., Lyon, M., & Johnson, J. (2021). Gains and losses in virtual mentorship: A descriptive case study of undergraduate mentees and graduate mentors in stem research during the covid-19 pandemic. *CBE Life Sciences Education*, 20(2), Article ar14. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-06-0128>
- \*Stoeger, H., Debatin, T., Heilemann, M., & Ziegler, A. (2019). Online mentoring for talented girls in STEM: The role of relationship quality and changes in learning environments in explaining mentoring success. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(168), 75-99. <https://doi.org/10.1002/cad.20320>
- \*Stoeger, H., Heilemann, M., Debatin, T., Hopp, M. D. S., Schirner, S., & Ziegler, A. (2021). Nine years of online mentoring for secondary school girls in STEM: An empirical comparison of three mentoring formats. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 153-173. <https://doi.org/10.1111/nyas.14476>
- \*Stoeger, H., Hopp, M., & Ziegler, A. (2017). Online mentoring as an extracurricular measure to encourage talented girls in STEM (science, technology, engineering, and mathematics): An empirical study of one-on-one versus group mentoring. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 239-249. <https://doi.org/10.1177/0016986217702215>
- \*Stoeger, H., Schirner, S., Laemmle, L., Obergriesser, S., Heilemann, M., & Ziegler, A. (2016). A contextual perspective on talented female participants and their development in extracurricular STEM programs. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377, 53-66. <https://doi.org/10.1111/nyas.13116>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., Levac, D., Ng, C., Sharpe, J. P., Wilson, K., Kenny, M., Warren, R., Wilson, C., Stelfox, H. T., & Straus, S. E. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 16(1), Article 15. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., Straus, S. E., O'Brien, K. K., Levac, D., Moher, D., Garritty, C., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Clifford, T., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., ... Tuncalp, O. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Walsh, W. B., Savickas, M., & Hartung, P. J. (2013). *Handbook of vocational*

- psychology: Theory, research, and practice* (4<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Williams, S. L., & Kim, J. (2011). E-mentoring in online course projects: Description of an E-mentoring scheme. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(2), 80-95.
- Zunker, V. G. (2016). *Career counseling: A holistic approach* (9<sup>e</sup> éd.). Cengage Learning.



# Les processus d'apprentissage et de développement en contexte de counseling de carrière groupal en ligne

Audrey Dupuis<sup>1</sup>

Professeure adjointe,  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Université de Moncton, Canada

Charles Bourgeois<sup>2</sup>

Doctorant en éducation,  
Université de Sherbrooke, Canada

---

## Résumé

Les personnes conseillères d'orientation peuvent utiliser plusieurs modalités d'intervention, incluant la modalité groupale. La pandémie de la COVID-19 a entraîné le passage en ligne de programmes d'intervention groupale, mais les recherches à ce sujet demeurent peu nombreuses. L'objectif de cet article est de comprendre la façon dont se déroulent les processus d'apprentissage et de développement en contexte de counseling de carrière groupal en ligne. Le programme HORS-PISTE – Orientation est sélectionné pour ce faire, ayant été implanté selon cette modalité auprès de trois groupes formés de six ou sept participantes, âgées de 15 ou 16 ans au début de l'intervention. Les résultats montrent la façon dont les processus d'apprentissage et de développement se réalisent dans un contexte de counseling groupal en ligne et proposent une réflexion à ce sujet du point de vue de la perspective culturelle-historique.

---

## Abstract

*Guidance counsellors can use many types of intervention, including group ones. COVID-19 pandemic forced many interventions to be delivered online, but research on that topic remain limited. The objective of this article is to understand the way learning and development process occur in an online career counselling group. The HORS-PISTE – Orientation program is*

<sup>1</sup> Thèmes de recherche : counseling de carrière groupal, anxiété, choix de carrière, adolescence, transitions, santé mentale. [audrey.dupuis@umoncton.ca](mailto:audrey.dupuis@umoncton.ca)

<sup>2</sup> Thèmes de recherche : apprentissage en ligne et à distance, intelligence artificielle en éducation, bien-être numérique, inégalités numériques. [charles.bourgeois@usherbrooke.ca](mailto:charles.bourgeois@usherbrooke.ca)



*selected, having been implemented online with three groups of six or seven participants, aged 15 or 16 at the beginning of the intervention. Results and discussion indicate that way the learning and development process is happening in an online career counselling group context and propose a reflection from a cultural-historical perspective.*

---

MOTS-CLÉS : counseling groupal, counseling groupal en ligne, adolescence, counseling de carrière

KEYWORDS: *group counselling, online group counselling, adolescence, career counselling*

## Introduction

Les personnes conseillères d'orientation interviennent par le biais de différentes modalités auprès des personnes qu'elles accompagnent, notamment en groupe (OCCOQ, 2016). L'intervention groupale implique l'existence d'interactions entre trois personnes ou plus qui sont réunies dans la poursuite d'un objectif commun (Saint-Arnaud, 2008). Il existe différents types de groupes (par ex. groupe de tâche, groupe de soutien) qui mobilisent différentes approches thérapeutiques et qui peuvent se décliner en différentes tailles (Leclerc, 2020). L'intervention groupale a démontré son efficacité, autant en contexte de psychothérapie que d'orientation (Werner-Seidler et al., 2021 ; Whiston et al., 2011), bien que peu – voire pas – d'études se penchent sur les processus d'apprentissage et de développement s'y déroulant (Dupuis et al., 2021). Durant la pandémie de la COVID-19, les structures sociales permettant aux individus de traiter l'information sur la formation et le travail ont perdu en accessibilité (Academos, 2021), particulièrement les interventions groupales. En raison de l'obligation de conserver une distance de deux mètres (Gouvernement du Québec, 2021), il était difficile de réunir les personnes en présence. L'intervention en ligne a alors été mise à contribution pour continuer d'offrir ce type de services.

### *Le counseling de carrière groupal en ligne en contexte de psychothérapie et d'orientation*

Les études portant sur l'intervention groupale en ligne<sup>3</sup> sont peu nombreuses, particulièrement lorsque comparées à celles portant sur l'intervention individuelle (Kozlowski & Holmes, 2014), bien qu'elles soient plus nombreuses depuis la pandémie de la COVID-19 (par ex. Milot-Lapointe & Dionne, 2022). Elles suggèrent que l'efficacité de l'intervention en ligne en contexte de psychothérapie serait comparable à celle des interventions en présence (Hollis et al., 2017 ; Werner-Seidler et al., 2021). Cependant, peu d'études ont été réalisées en contexte d'orientation. De plus, cette efficacité rapportée peut être difficile à évaluer, puisque l'intervention groupale en ligne peut prendre des formes variées. Un enjeu observé est le fait que malgré leur identification comme intervention groupale dans des recensions (par ex. Houle, 2020 ; Werner-Seidler et al., 2021), certains programmes sont auto-administrés et n'impliquent pas d'interactions, allant à l'encontre de la définition de Saint-Arnaud (2008). Or, la présence d'une personne intervenante serait bénéfique pour les personnes participantes, en termes de sécurité et d'efficacité (Holmes & Kozlowski, 2015 ; Podina et al., 2016). D'autres enjeux peuvent être soulevés, alors que les interventions peuvent être animées par des personnes professionnelles de la santé mentale, mais aussi par des personnes enseignantes sans formation spécifique en relation d'aide (Werner-Seidler et al., 2021). Également, la taille du groupe peut varier, ce qui influence le nombre et la qualité des interactions ayant lieu dans le groupe (Leclerc, 2020).

Dans cet article, l'accent sera placé sur une forme d'intervention groupale particulière : le counseling groupal en contexte d'orientation et de psychothérapie. Le counseling groupal peut être considéré comme un groupe de soutien – selon la typologie de Leclerc (2020) – et implique un petit nombre de membres (entre six et dix). Il s'agit d'un type particulier d'intervention « qui mise sur le potentiel d'aide mutuelle présent dans un

<sup>3</sup> Les interventions varient considérablement selon le mode de transmission et les mécanismes d'action permettant d'améliorer la santé mentale des individus (Hollis et al., 2017). La notion « intervention en ligne » est choisie puisque l'intervention intégrait une modalité de communication synchrone par le biais d'une plateforme de visioconférence pour les réunions en ligne (Teams) (Chen et al., 2022). Cela la distingue d'autres moyens de communication à distance comme le téléphone (Markowitz et al., 2021). Ce choix s'inscrit en cohérence avec des écrits scientifiques anglophones qui mettent davantage l'accent sur l'apport des technologies numériques à la conception et l'application d'une intervention que sur la distance entre les personnes impliquées (Chen et al., 2022 ; Milot-Lapointe & Dionne, 2022).

groupe et qui s'appuie sur une démarche structurée visant, d'une part, à aider les membres à satisfaire leurs besoins socio-émotifs ou à accomplir certaines tâches et, d'autre part, à favoriser l'acquisition de pouvoir par les membres du groupe » (Turcotte & Lindsay, 2019, p. 5). En période pandémique, le counseling groupal en ligne a connu une augmentation importante, compte tenu des mesures mises en place pour contrer la propagation de la COVID-19. Plusieurs programmes ont dû être rapidement adaptés pour l'animation en ligne plutôt qu'en présence (Weinberg, 2020) par des personnes intervenantes qui avaient majoritairement peu d'expérience dans ce type de modalité (Milot-Lapointe & Dionne, 2022).

Les études recensées concernant le counseling groupal en ligne dans un contexte de psychothérapie ou d'orientation peuvent être divisées en deux grandes catégories : 1) celles qui portent sur la perception des personnes intervenantes et participantes et 2) celles qui visent à évaluer l'efficacité des programmes implantés. En ce qui a trait à la perception, plusieurs études mettent en avant les avantages et inconvénients du counseling en ligne. Pour ce qui est des avantages, il est notamment question de l'augmentation de l'accessibilité de l'aide psychologique et de la flexibilité pour les usagers (Hollis et al., 2017). Le counseling en ligne permet également de diminuer les temps de déplacement et de contrer des limites de temps (Podina et al., 2016). Cependant, cette modalité rencontre plusieurs obstacles, par exemple des problèmes techniques ou des interruptions de l'environnement (Kneeland et al., 2021 ; Weinberg, 2020) et une plus grande difficulté à établir une cohésion entre les personnes participantes (Holmes & Kozlowski, 2015), qui ont des échanges plus informationnels qu'émotionnels (Felgenhauer et al., 2019).

En ce qui a trait à l'efficacité, peu d'études semblent avoir été menées afin d'évaluer les programmes de counseling groupal implantés en ligne. Parmi celles qui ont été recensées (par ex. Church & Clond, 2019 ; Pipkin et al., 2022 ; Smith-MacDonald et al., 2022), il est question de la diminution des symptômes ou de l'amélioration de la situation vécue à la suite de l'intervention, qui appuient l'efficacité des programmes implantés. Les articles font état des thèmes et contenus abordés dans le groupe et de quelques exemples des techniques d'intervention utilisées. Cependant, elles problématisent peu l'apport du groupe et les processus d'apprentissage et de développement se déroulant au sein des groupes menés en ligne – une critique pouvant également être adressée plus largement à l'intervention groupale (Dupuis et al., 2021 ; Tougas & Tourigny, 2012). L'objectif

de cet article est de comprendre la façon dont se déroulent les processus d'apprentissage et de développement en contexte de counseling de carrière groupal en ligne. Pour ce faire, l'implantation en ligne du programme HORS-PISTE – Orientation est sélectionnée, puisqu'il a été implanté selon cette modalité durant la pandémie de la COVID-19.

### *Le programme HORS-PISTE – Orientation*

Le programme HORS-PISTE – Orientation a été élaboré par la première auteure de cet article. Il vise la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière chez les élèves du secondaire. Il s'inscrit dans le champ du counseling de carrière groupal, mais dans une perspective culturelle-historique. Cette perspective découle des travaux de Vygotski (1931/2014), qui met en avant la sociogenèse des fonctions psychologiques propres à l'espèce humaine. Ces fonctions se construisent dans le cadre d'activités, socialement réglées et normées, de transformation du monde – à l'image du groupe de counseling mis en place – à l'aide d'instruments de systématisation de l'expérience. L'instrument est un moyen culturel produit par l'évolution de l'homme qui les crée et les utilise. L'instrument psychologique est orienté vers l'intérieur et est utilisé par l'individu pour agir sur ses propres comportements – notamment la maîtrise de ses émotions – ou pour tenter d'agir sur ceux d'autrui (Vygotski, 1931/2014). Les émotions – incluant l'anxiété – sont également considérées à la lumière de cette prémisse. Au travers d'activités sociales où elles sont retravaillées, l'individu apprend à maîtriser ses émotions de façon à contribuer à ces activités selon ce qu'il souhaite. Ainsi, sous certaines conditions, les émotions peuvent faire l'objet d'un développement.

Les processus d'apprentissage et de développement différent, mais entretiennent une relation complexe de dépendance réciproque, alors que l'apprentissage – entendu au sens de transmission-acquisition – anticipe le développement et contribue à son éveil, sous certaines conditions (Vygotski, 1934/2012a). Afin de problématiser les rapports entre apprentissage et développement, Vygotski introduit le concept de zone de développement le plus proche (ZDP). La ZDP représente la distance entre le niveau de développement actuel de l'élève et celui qu'il peut atteindre en travaillant en collaboration avec des pairs ou un adulte (Vygotski, 1934/2012a). Un second sens à la ZDP fait référence aux activités particulières qui peuvent être mises en place pour contribuer à la maîtrise progressive de ses propres

processus psychologiques, notamment en mobilisant des instruments de systématisation de l'expérience (Saussez, 2019). Sous cet angle, la ZDP désigne des situations où l'individu est confronté à de nouvelles formes de conduite qu'il doit maîtriser, compte tenu des activités sociales dans lesquelles il est impliqué et où il doit trouver sa place (Saussez, 2017). Dans ces situations, il est possible qu'il ne dispose pas des instruments nécessaires à la maîtrise de ses propres processus psychologiques lui permettant de contribuer pleinement, ce qui peut être source d'émotions négatives.

Le groupe de counseling de carrière mis en place est envisagé comme une activité pouvant contribuer à l'ouverture d'une ZDP pour chacun des élèves participants. L'activité de choix de carrière dans laquelle ils sont impliqués suppose d'imaginer un devenir professionnel qu'ils veulent rendre réel, ce qui peut être source d'anxiété et nuire au processus de choix de carrière. Des instruments de systématisation de l'expérience sont transmis, puis progressivement appris dans le cadre du groupe. Cet apprentissage favorise le développement de nouvelles capacités à agir, incluant la maîtrise des émotions et la capacité de réaliser un choix de carrière. Les instruments transmis incluent des concepts scientifiques (CS) et des systèmes d'action (SA). Les CS permettent de structurer un rapport conscient et volontaire entre la personne et son environnement. Ils augmentent la capacité de la personne d'agir sur le monde en pleine connaissance de cause (Saussez, 2017). De leur côté, les SA sont une organisation conceptuelle qui permet aux personnes de comprendre et de rendre explicite la séquence des actions à poser dans une situation donnée, en les mettant en lien selon un principe explicatif à partir des savoir déjà institués (Dionne et al., 2017).

Les CS et SA transmis visent autant la mise en visibilité des émotions (par ex. anxiété, pleine conscience, construction sociale) que la mise en visibilité du processus d'orientation (par ex. intérêts, système scolaire, recherche d'informations). À partir d'une tâche proposée par l'intervenante, ces instruments font l'objet d'une activité de conceptualisation qui amène les participantes à les travailler et éventuellement, à les apprendre. Ce travail se déroule par le biais de différents moyens d'intervention, incluant l'explication, la discussion, la réalisation de schémas et tableaux, l'écriture réflexive et le travail avec des images, des statistiques et des listes. Les ateliers réalisés visent à travailler avec ces instruments pour amener les participantes à se les approprier et à en faire une utilisation consciente pour agir sur l'anxiété ressentie et la situation de choix de carrière. Le contenu détaillé des ateliers est présenté dans Dupuis (2022).

Dans sa thèse, Dupuis (2022) s'intéresse à l'activité des groupes de counseling de carrière et notamment aux processus d'apprentissage et de développement s'y déroulant. Les résultats indiquent que des processus d'apprentissage et de développement ont effectivement lieu dans les groupes, autant en ce qui a trait à la mise en visibilité des émotions qu'à celle du processus d'orientation. La thèse montre également qu'à l'intérieur de la ZDP, le processus d'apprentissage – précurseur au développement – se réalise au moyen de cinq éléments. Les deux premiers sont (1) la collaboration avec la personne intervenante et (2) les autres personnes participantes, qui impliquent que le processus d'apprentissage est favorisé par le travail réalisé en collaboration dans le groupe et les discussions qui s'y déroulent. Le troisième élément implique l'introduction d'instruments sous forme écrite et visuelle, afin d'engager les personnes participantes dans la réélaboration et de systématisation de leur expérience. Le quatrième élément est la mise en activité des instruments transmis qui permet aux personnes participantes de les utiliser dans un rapport social avec une personne intervenante qui a une expertise particulière des instruments transmis. Le dernier élément est la mise en système des instruments en engageant les personnes participantes dans des tâches leur permettant d'établir des relations entre les instruments. L'objectif de cet article est de reprendre ces cinq éléments, mais sous un autre angle en mettant l'accent sur une compréhension culturelle-historique de la façon dont ils se déroulent en contexte de counseling de carrière groupal en ligne.

## Méthode

La recherche est conçue dans une perspective d'intervention développementale qui vise à générer de manière expérimentale le processus de développement de formes supérieures du comportement, plutôt que d'étudier ces formes une fois arrivées à maturité (Vygotski, 1934/2012b). Les données présentées dans cet article ont été recueillies dans le cadre de l'implantation du programme HORS-PISTE – Orientation.

### *Participant·es*

L'article porte sur trois groupes formés de six ou sept participant·es ( $n = 19$ )<sup>4</sup>, toutes étant en quatrième secondaire et âgées de 15 ou 16 ans au moment de débiter le programme. Le groupe 1 est composé de personnes provenant d'un milieu socioéconomique favorisé, alors que les participant·es des groupes 2 et 3 proviennent d'un milieu défavorisé. Bien que le programme ne s'adresse pas spécifiquement aux filles, le recrutement sur une base volontaire – et le fait que les écoles intéressées avaient une population majoritairement féminine – explique que les groupes sont uniquement formés de filles. L'animation du programme commence un peu plus d'un an avant le moment socialement normé et réglé où les jeunes ont à réaliser un choix pour la poursuite de leur parcours scolaire (1<sup>er</sup> mars de la 5<sup>e</sup> secondaire). Les groupes sont animés par la première auteure de cet article, aussi conseillère d'orientation. Le programme est divisé en six rencontres de 120 minutes qui se déroulent toutes les deux semaines. Les rencontres ont lieu sur la plateforme Teams. Pour le groupe 1, deux rencontres ont lieu en présence avant le passage en ligne. Pour les groupes deux et trois, l'ensemble des rencontres ont lieu en ligne. Chaque rencontre débute avec l'accueil des personnes participant·es, puis deux ou trois ateliers sont proposés – selon les rencontres – et sont centrés autour d'un ou de plusieurs instruments de systématisation de l'expérience. À la fin de la rencontre, les personnes participant·es sont invitées à remplir un journal de bord pour faire un retour sur la rencontre, puis à partager son contenu avec les autres membres du groupe.

<sup>4</sup> Des prénoms fictifs ont été attribués aux participant·es.

**Tableau 1***Les participantes*

Groupe	Participantes	Programme	Déroulement	Caractéristiques
<b>Groupe 1</b>	Alexia, Clara, Judith, Julie, Léonie, Livia, Zoé	Programme d'éducation internationale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Février 2020 : début</li> <li>• Mars 2020 : mise sur pause (COVID-19)</li> <li>• Mai 2020 : rencontre de suivi en ligne</li> <li>• Septembre 2020 : reprise du groupe en ligne</li> <li>• Novembre 2020 : fin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Âgées de 15 et 16 ans du début du groupe</li> <li>• Toutes natives du Québec, à l'exception d'une</li> </ul>
<b>Groupe 2</b>	Amélia, Anne, Charlotte, Delphine, Léa, Noémie	Programme axé sur les arts de la scène	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Janvier 2021 : début des rencontres en ligne</li> <li>• Avril 2021 : fin des rencontres en ligne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Âgées de 15 et 16 ans du début du groupe</li> <li>• Toutes natives du Québec</li> </ul>
<b>Groupe 3</b>	Camille, Coralie, Éliane, Emma, Laura, Naima			

**Table 1***The participants*

Le projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

*Matériel*

Les données sont recueillies au moyen de quatre sources. La première est l'enregistrement vidéo – et la transcription – des rencontres du groupe (n = 18). Les journaux de bord complétés par les participantes après chaque rencontre (n = 98) sont aussi utilisés. Des entretiens de groupe (n = 3) ont eu lieu avec les participantes deux semaines après la fin du programme d'intervention pour faire un retour sur leur participation et l'influence de la mise en œuvre en ligne de l'intervention. Des entrevues individuelles (n = 16) ont ensuite été menées trois mois suivant la fin du programme d'intervention, pour faire un retour plus individualisé sur leur participation et la mise en œuvre en ligne de l'intervention.



## *Procédure*

Les sources de données ont été entrées dans le logiciel NVivo 12 et ont fait l'objet d'un codage selon une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016). L'arbre thématique est construit de façon à mettre en évidence les particularités du counseling groupal en ligne, l'activité de transmission-acquisition des instruments, mais également les traces discursives des participantes indiquant l'apprentissage des instruments ou le développement progressif de la capacité à maîtriser ses émotions ou à réaliser un choix de carrière. Ces traces incluent les prises de conscience par les participantes (verbales et non verbales), ainsi que la reprise volontaire ou la reformulation des instruments transmis. Pour chaque groupe et chaque participante, une matrice en condensé (Spencer et al., 2014) est mobilisée pour suivre le développement de la capacité à maîtriser ses émotions et à agir en situation de choix de carrière. Le modèle de la matrice a ensuite été reproduit dans Microsoft Word. Une analyse en mode écriture (Hillion, 2021) a été réalisée afin de reconstruire à rebours les processus d'apprentissage et de développement en portant une attention particulière à toute mention de la modalité d'intervention en ligne par les participantes (par ex. « teams », « en ligne »).

## Résultats

En cohérence avec ce qui a été mis en avant par Dupuis (2022), les résultats seront présentés selon les éléments qui, dans la ZDP, contribuent aux processus d'apprentissage – et donc au développement progressif de nouvelles capacités à agir – des participantes : 1) la collaboration avec la personne intervenante, 2) la collaboration avec les autres participantes, 3) l'introduction d'instruments sous forme écrite et visuelle, 4) la mise en activité des instruments transmis et 5) la mise en système des instruments.

### *La collaboration avec la personne intervenante*

La personne intervenante joue un rôle central dans l'activité du groupe et dans l'ouverture de la ZDP en contribuant à la transmission d'instruments de systématisation de l'expérience. En les transmettant et en les travaillant en collaboration avec les participantes, l'intervenante les soutient dans

l'acquisition de ces instruments. Le travail de collaboration avec la personne intervenante – qui a préalablement appris ces instruments – contribue de manière importante au processus d'apprentissage. Il s'agit d'un travail dans lequel les participantes ne se seraient pas engagées de manière spontanée dans leur vie quotidienne, mais dans lequel elles s'engagent dans le groupe, avec la collaboration de l'intervenante.

Cette collaboration est alimentée par les instruments transmis et par les différents moyens culturels d'intervention mobilisés par l'intervenante, par exemple la transmission d'informations. Les résultats indiquent toute l'importance de cette collaboration dans le processus d'apprentissage :

On n'aurait pas été capables d'arriver à ce point-là par nous-mêmes. Même s'il y avait plein d'outils à notre portée, c'est plus facile quand quelqu'un t'accompagne, que quand tu es toute seule. (Alexia, G1-EI)<sup>5</sup>

Néanmoins, la relation de confiance et les liens émotionnels avec l'intervenante semblent plus difficiles à établir en ligne :

On ne s'est jamais vues dans la vraie vie, fait que... c'est gênant un petit peu, juste par écran. Je ne sais pas si j'étais devant toi, puis je t'avais déjà rencontrée [...] je serais peut-être plus à l'aise avec toi. (Léa, G2-EI)

Le fait de mener une intervention en ligne semble être un obstacle à l'établissement d'un lien de confiance avec l'intervenante pour certaines participantes, mais pas pour d'autres, pour qui cette modalité est favorable :

C'est plus facile de parler, admettons à un ordi qu'en vrai, parce qu'on ne se sent pas vraiment regardée. (Clara, G1-EG)

### *La collaboration avec les autres participantes*

La collaboration avec les autres participantes est un autre élément clé, alors que la ZDP implique d'apprendre en collaboration dans un rapport social. L'espace de discussion entre les participantes dans l'activité du groupe permet de transmettre les instruments sur le plan collectif et favorise leur acquisition progressive. Par exemple, Charlotte remarque :

Il y a des choses que tu parlais que je n'étais pas sûre de comprendre, mais en voyant les autres donner leurs réponses ou en parler, je

<sup>5</sup> Les codes de référence des verbatims indiquent le groupe d'appartenance (G1, G2, G3) et le contexte de l'extrait (R1-R6 : Rencontre du groupe ; EG : Entretien de groupe ; EI : Entretien individuel).

comprenais plus, puis j'étais plus capable de répondre à tes questions.  
(G2-EI)

Le counseling groupal en ligne permet également de séparer les participantes dans des salles. Le fait de pouvoir parler en sous-groupe permet d'avoir des discussions plus personnalisées avec les autres participantes et l'intervenante :

On avait du temps pour parler juste entre nous, puis là après elle venait, puis on avait un échange en groupe encore plus restreint. Fait que c'était super facile, tu sais, des fois il y avait des choses [...] que tu avais besoin de son avis puis pas nécessairement que tout le groupe sache, bien c'était plus facile. (Alexia, G1-EG)

Cette séparation en sous-groupes permet aussi des moments d'échange entre les participantes sans que l'intervenante ne soit présente. Cela leur donne l'occasion de s'entraider directement, par exemple durant un atelier sur l'identification des aptitudes :

J'ai mis [...] le théâtre aussi. (Éliane)

Tu es vraiment bonne dans le théâtre, sérieux Éliane. Pour vrai quand tu as joué [rôle] l'année passée, tu étais ma préférée, dans tous les acteurs qu'il y avait tu étais ma préférée. (Naima, G3-R2)

Les sous-groupes semblent ainsi être une particularité du counseling groupal en ligne qui peut contribuer aux processus d'apprentissage des participantes.

Néanmoins, l'analyse des données permet de constater qu'une des particularités de l'intervention en ligne est la nécessité pour la personne intervenante de s'impliquer régulièrement pour encourager les participantes à réagir aux propos des autres participantes ou pour réguler les tours de parole. Cet aspect se retrouve également dans l'animation de groupes en présence, mais s'amenuise habituellement dans l'évolution du groupe (Amundson et al., 2008), ce qui n'a pas été observé de manière équivalente dans les groupes en ligne. Les participantes des groupes participaient bien, mais avaient la plupart du temps besoin de l'intervenante pour interagir entre elles, ce qui a pu nuire à la collaboration.

Il demeure que la participation au groupe a permis aux participantes de collaborer entre elles et d'établir des liens émotionnels qui se transposent hors du groupe. Léonie explique que l'obligation d'ouvrir sa caméra peut y contribuer :

Le fait qu'on pouvait se voir toutes [...], ça c'était quand même, on se sentait quand même un peu dans le groupe, ce n'était pas trop, trop loin d'être en personne. (G1-EI)

Zoé apporte une autre piste d'explication :

Des gens connaissaient déjà des gens dans le groupe, mais d'arriver comme ça, quelqu'un qui est tout seul ou juste avec une autre personne, avec du monde à qui tu n'as pas parlé beaucoup dans ta vie, ça peut être compliqué de créer un lien. (G1-EG)

De fait, dans les trois groupes, les participantes se connaissent déjà partiellement, alors qu'elles sont dans le même niveau scolaire à la même école. Cette connaissance préalable peut avoir contribué à la mise en place de relations de collaboration.

### *L'introduction d'instruments sous forme écrite et visuelle*

Le programme est centré autour d'un instrument sous forme écrite et visuelle : le cahier de la personne participante. Plusieurs tâches et activités de conceptualisation sont introduites par le biais de cet instrument (par ex. listes d'intérêts, schémas du réseau social). L'analyse des données permet de constater que l'introduction d'instruments sous cette forme favorise le processus d'apprentissage. Or, les participantes des G2 et G3 – qui n'ont pas le cahier de la personne participante en version papier, contrairement aux participantes du G1 – rapportent des difficultés dans l'utilisation du cahier, alors qu'elles indiquent ne pas avoir installé Microsoft Word sur leur ordinateur ou leur téléphone cellulaire. Cette réalité a pu nuire à la transmission et à l'acquisition de certains instruments de systématisation.

L'exemple le plus saillant est le plan d'action, qui est un document que les personnes participantes ont eu à travailler lors de la dernière rencontre du groupe. Il leur permet de réfléchir aux prochaines étapes à accomplir pour atteindre le choix de carrière. Les personnes participantes y indiquent un échéancier des étapes à venir, ainsi que les obstacles qui pourraient surgir et des ressources qu'elles possèdent pour les surmonter. Son utilité semble être reconnue par les participantes, alors qu'elles indiquent qu'écrire les étapes à suivre diminue l'anxiété ressentie à l'égard de leur choix de carrière. Or, l'apprentissage ne semble pas être approprié par les participantes – particulièrement celles des G2 et G3. Les participantes du G1 montrent leur plan d'action complété dans le cahier de la personne participante lors des entrevues individuelles, alors que les participantes des G2 et G3 n'en font pas

mention. Au-delà de ne pas en faire mention, certaines indiquent ne pas s'en souvenir. C'est notamment le cas de Léa qui discute avec l'intervenante des changements survenus dans son processus d'orientation durant les trois mois ayant suivi la fin du groupe. L'intervenante lui propose de faire un nouveau plan d'action :

Intervenante : Veux-tu qu'on fasse un plan d'action renouvelé ?

Léa : Oui, si tu veux.

Intervenante : Bien c'est pour toi...

Léa : Je ne sais pas trop c'est quoi !

Intervenante : Le plan d'action, tu sais quand on faisait toutes les étapes-

Léa : Ah ok ! Oui, on peut le faire, ça m'aiderait à me clarifier...

(G2-EI)

Après l'avoir réalisé une nouvelle fois en collaboration avec l'intervenante, Léa remarque :

C'est plus clair, puis ça me dit vraiment quoi faire. Ça me rassure là, puis ça me projette dans l'avenir. (G2-EI)

Elle reconnaît de nouveau l'importance de cet instrument, mais il est possible qu'encore une fois, elle ne se l'approprie pas, alors qu'il a de nouveau été réalisé en ligne.

En outre, l'activité de conceptualisation de plusieurs instruments a dû être adaptée. Par exemple, dans un atelier, les participantes devaient écrire les sources de leur anxiété sur des feuillets autocollants qui étaient ensuite collés au mur. En ligne, un document collaboratif a plutôt été utilisé. Or, les participantes remarquent que cela peut nuire à leur apprentissage :

De coller des papiers sur le mur au lieu de te les envoyer ou de le noter sur mon cell, ça crée un, on dirait que c'est comme une mémoire photographique. (Alexia, G1-EI)

Les participantes du G1 – qui ont eu deux rencontres en présence – semblent voir une différence dans leur processus d'apprentissage avec le passage au counseling en ligne.

Outre les documents collaboratifs, le partage d'écran, l'envoi de liens par le clavardage et l'acheminement de documents par courriel sont deux moyens régulièrement mobilisés durant l'intervention en ligne. Le counseling en ligne permet aux participantes d'avoir immédiatement accès aux instruments sous forme écrite et visuelle. Livia remarque :

Ce qui était bien c'est qu'[intervenante] pouvait nous partager son écran, puis les documents. On avait accès à tout, elle nous envoyait des liens, on cliquait là-dessus, tout était beau. (G1-EG)

Néanmoins, cet avantage peut être contrebalancé par le nombre important de problèmes techniques, les pertes de connexion, le manque de batterie sur l'appareil utilisé, etc.

### *La mise en activité des instruments transmis*

La mise en activité des instruments transmis est un élément favorisant le processus d'apprentissage des participantes. Dans le groupe, les participantes ont l'opportunité de mettre en activité les instruments transmis, en collaboration avec l'intervenante et les autres participantes – incluant des participantes plus avancées. Les instruments visant la mise en visibilité des émotions sont mis en activité en ligne, notamment à partir d'enregistrements audio de pleine conscience :

Je trouve que ça ne sert à rien, tu sais de donner plein de méthodes, mais qu'on n'en essaye pas au moins une là-dedans. Si tu ne l'essayes pas, tu ne peux pas savoir si ça fonctionne. (Emma, G3-EI)

Il semble ainsi que cette mise en activité a été porteuse :

On est comme dans notre milieu à nous, on se sent bien. Quand on faisait la méditation, je trouvais ça le *fun* d'être dans ma chambre, dans mes affaires. (Delphine, G2-EI)

Il est néanmoins possible de se demander si les nombreuses interruptions auxquelles les participantes sont sujettes compte tenu de leur environnement (par ex. parent qui entre dans la pièce, message d'ami(e) sur une application) nuisent à leur processus d'apprentissage. Il est également plus facile pour les participantes de faire autre chose durant ces moments, alors qu'il n'est pas possible de voir si tout le monde participe à la mise en activité des instruments.

Pour ce qui est de la mise en activité des instruments visant la mise en visibilité du processus d'orientation, le constat est similaire. Les participantes soulignent d'abord l'importance de mettre en activité des instruments en utilisant l'exemple de Repères, un site Internet d'informations sur la formation et le travail :

On commençait à travailler avec eux. [...] Plutôt que juste aller sur Repères, dire « Repères ça existe, puis tu peux aller chercher des choses là-dessus », on faisait quelque chose là-dessus de plus concret. (Léonie, G1-EI)

Elles indiquent ensuite la facilité de réaliser cette mise en activité dans la situation d'intervention en ligne :

Faire des recherches ça se fait vraiment mieux. Tu es directement sur ton ordi ou sur ton cell [...] je trouve que ça se fait plus facilement. (Emma, G3-EG)

Cependant, à l'instar de ce qui a été nommé précédemment, il est difficile de savoir si les participantes mettent réellement ces instruments en activité dans le temps qui leur est imparti – et donc de savoir de quelle façon cela influence leur processus d'apprentissage.

### *La mise en système des instruments*

Dans l'activité du groupe, les instruments transmis font l'objet d'une activité de conceptualisation au travers des tâches dans lesquelles sont engagées les participantes et qui leur permettent d'établir des relations entre les concepts sur le plan interpsychologique, pour donner du sens à leur expérience sur le plan intrapsychologique. La transmission de plusieurs instruments implique leur mise en système, ce qui contribue à leur apprentissage. Un exemple s'appliquant à la mise en visibilité du processus d'orientation est la mise en relation de plusieurs concepts scientifiques et systèmes d'action (secondaire, cégep, université, système scolaire). L'intervenante présente le système scolaire québécois et travaille en collaboration avec les participantes pour distinguer les trois niveaux de formation. Cela permet aux participantes d'acquérir ces instruments de manière individuelle, mais également de formaliser les liens qui existent entre eux :

Il y a les formations professionnelles, puis ceux qui préparent à l'université, fait que j'ai aimé ça le fait qu'on différencie les deux. Puis ça m'a aidé à savoir que je voulais aller plus dans un préuniversitaire. (Coralie, G3-EG)

Il semble ainsi que l'utilisation du partage d'écran, plutôt que de la présentation sur papier ne nuise pas à la mise en système des instruments présentés.

Cette activité de conceptualisation contribuant à la mise en système des instruments se réalise dans les discussions se déroulant dans le groupe et portant sur lesdits instruments. De fait, la transmission d'instruments de systématisation de l'expérience dans le cadre de l'intervention groupale implique nécessairement une discussion qui vise à permettre leur acquisition, mais également leur mise en système. Il s'agit d'un aspect qui semble être

particulièrement affecté par le counseling groupal en ligne. Les participantes indiquent que les discussions menées dans le groupe se passaient bien, mais que la crainte de couper la parole est une préoccupation importante :

Des fois j'étais comme « ah je pourrais dire ça », mais j'avais trop peur de couper la parole de quelqu'un. Fait que ça faisait « ah ce n'est pas grave, attends plus tard ». (Camille, G3-EI)

Elles expliquent que cela les empêche finalement de réaliser des liens entre les propos des autres participantes et leur propre expérience et restreint la mise en système des instruments transmis.

Des participantes remarquent que la discussion est plus difficile en raison des aspects techniques de l'intervention en ligne (par ex. ouvrir et fermer le micro). Elles nomment également que le fait de se retrouver derrière un écran peut inhiber la prise de parole :

Quand je ne parlais pas, [j'avais l'impression que] je regardais comme une émission ou quelque chose. Puis je trouvais ça intéressant, mais on dirait que je me sentais moins concernée, l'écran c'était comme une barrière. (Coralie, G3-EI)

Plusieurs éléments des propos indiquent la difficulté de mener une discussion sur les instruments transmis, ce qui a pu nuire à leur mise en système.

## Discussion

Les résultats présentent la façon dont les processus d'apprentissage et de développement se réalisent dans les groupes de counseling de carrière menés en ligne, à partir des catégories identifiées par Dupuis (2022). Certaines particularités de l'intervention en ligne semblent favoriser l'apprentissage, notamment la fonction de partage d'écran, l'envoi par courriel, les discussions en sous-groupes et l'environnement sécuritaire à la maison, des résultats ne semblent pas être mis de l'avant par d'autres études. Certaines études sur l'apprentissage en ligne montrent néanmoins que ces fonctions et l'environnement de la maison permettraient de promouvoir la collaboration, la discussion et l'engagement comme conditions propices à l'apprentissage (par ex. Kohnke & Moorhouse, 2021). À l'inverse, l'intervention en ligne semble nuire à l'apprentissage en raison d'interruptions, de problèmes de connexion, des difficultés dans les interactions et dans l'introduction d'instruments sous



forme écrite et visuelle, en cohérence avec d'autres études (Kneeland et al., 2021 ; Weinberg, 2020).

En allant plus loin au sujet des processus d'apprentissage et de développement, certaines de ces particularités nous amènent à poser des hypothèses appuyées par la perspective culturelle-historique. Les résultats montrent que la collaboration à l'intérieur de la ZDP est un des éléments qui est le plus affecté dans le counseling groupal en ligne. Or, la ZDP est basée sur la collaboration avec l'autre, que ce soit avec une autre participante qui serait plus avancée ou avec la personne intervenante (Vygotski, 1934/2012a). D'un côté, la possibilité, en visioconférence, de séparer le groupe dans des salles dans lesquelles les participantes peuvent parler sans être entendues par les autres participantes – et à certains moments, par l'intervenante – semble être une opportunité privilégiée de collaboration entre les participantes. Par exemple, les résultats permettent de constater que cette collaboration produit des apprentissages relatifs au processus d'orientation, plus particulièrement au sujet de la connaissance de soi et de ses aptitudes.

De l'autre côté, les ateliers proposés dans le cadre du programme d'intervention se veulent une occasion d'engager les participantes dans une activité de conceptualisation portant sur différents instruments de systématisation de l'expérience. Durant la discussion, partie essentielle de cette activité, les participantes se doivent d'expliquer et de s'expliquer avec leur pensée, argumenter, soutenir, analyser – autant d'opérations intellectuelles que Vygotski considère comme les avant-postes de la réflexion (Vygotski, 1934/2019). Les résultats montrent que l'intervention en ligne nuit de manière importante à la discussion entre les participantes pour diverses raisons (par ex. problèmes techniques, crainte de couper la parole), en cohérence avec les résultats de Holmes et Kozlowski (2015). Il est probable que cette modalité d'intervention nuise aussi de manière importante au processus d'apprentissage des participantes – et par le fait même à leur processus de développement progressif de nouvelles capacités à agir. De fait, la mise en discussion de l'expérience vécue dans le groupe se veut un moyen de favoriser les prises de conscience, la reconfiguration du rapport à cette expérience et éventuellement, la mise en action vers un futur désiré (Stetsenko, 2017), autant d'éléments affectés – sans être complètement empêchés.

La mise en activité des instruments dans le groupe est un autre élément essentiel du processus d'apprentissage et de développement, alors qu'il est important d'engager les personnes dans des activités sociales qui les guident et les supportent dans ce processus (Vadeboncoeur & Collie, 2013). De fait,

Saussez (2017), en parlant de la ZDP, souligne l'apport de la transmission – et la mise en activité – de nouvelles ressources, travaillées sur le plan collectif, dans l'appropriation des instruments. Cette mise en activité ne semble pas être affectée négativement par l'intervention en ligne – du moins, selon les participantes. Elles rapportent plutôt un aspect positif à la mise en activité de plusieurs instruments en ligne, que ce soit pour le sentiment de sécurité à pratiquer la pleine conscience à la maison ou le côté pratique de la recherche d'informations sur Internet. Néanmoins il semble nécessaire de préciser que malgré ces aspects positifs, il est difficile de savoir si elles mettent réellement en activité les instruments transmis ou si elles font autre chose pendant ce temps (Dontre, 2021 ; May & Elder, 2018). Faire autre chose en même temps deviendrait rapidement un problème à la mise en activité sachant qu'une fois que l'attention est détournée une première fois d'une action, la personne s'engage souvent dans une chaîne d'actes ultérieurs sans rapport avec la première action (Stothart et al., 2015). Souvent appelée « multitâche », cette attention divisée s'accompagne d'un effort cognitif qui peut affecter l'apprentissage (May & Elder, 2018).

Également, dans la perspective culturelle-historique, la ZDP est souvent considérée dans son aspect intellectuel. Or, en considérant l'unité dialectique unissant les pensées et les émotions, il semble nécessaire d'également considérer la ZDP dans son aspect émotionnel (Levykh, 2003). De fait, l'apprentissage est plus susceptible de prendre racine lorsque l'individu y accorde une valeur émotionnelle ou qu'il vit une expérience signifiante dans le rapport à l'autre (Levykh, 2003 ; Saussez & Dupuis-Laflamme, 2023). Les résultats montrent que les liens émotionnels créés en groupe se formeraient plus difficilement en contexte d'intervention en ligne, comme souligné par Holmes et Kozlowki (2015). Néanmoins les résultats indiquent également que les liens émotionnels entre les participantes se maintiennent, avec la précision que les participantes se connaissaient au moins de manière partielle avant l'intervention. Il est possible de penser que dans le counseling groupal en ligne la création de liens émotionnels serait affectée négativement avec des personnes participantes qui ne sont jamais vues, comme cela a été le cas avec la personne intervenante pour certaines participantes. Cette difficulté à créer des liens émotionnels signifiants pourrait entraver les processus d'apprentissage et de développement.

Un autre aspect du processus d'apprentissage affecté par l'intervention en ligne est l'introduction des instruments sous forme écrite et visuelle. L'introduction d'instruments sous forme écrite et visuelle permet aux

participantes de s'engager dans une activité de conceptualisation qui favorise leur acquisition éventuelle. En ce sens, l'accès rapide des participantes à ces instruments introduits sous forme écrite – par exemple par le biais de l'envoi par courriel ou du partage d'écran – représente un apport intéressant du counseling en ligne au processus d'apprentissage. Cependant, l'écrit semble être une gêne dans les groupes en ligne, particulièrement en raison de la difficulté d'utilisation du cahier de la personne participante. Cela a pour conséquence que pour certaines participantes, il a été difficile d'écrire durant les ateliers qui le demandaient. Or, au travers de l'écrit, la personne a l'occasion de questionner et de réélaborer l'expérience vécue dans le groupe et les instruments qui y ont été transmis pour mieux les acquérir (Brossard, 2004). Ce faisant, comme le montrent les résultats – notamment pour le plan d'action – cette difficulté d'écriture peut nuire à l'apprentissage de certains instruments. Ainsi, il semble que l'accès rapide des participantes aux instruments introduits sous forme écrite ou visuelle représente un apport possible au processus d'apprentissage et de développement, mais que la difficulté accrue d'écrire soit une entrave importante.

## Conclusion

Cet article montre la façon dont se déroulent les processus d'apprentissage et de développement dans un contexte de counseling de carrière groupal en ligne. Les résultats montrent que les processus d'apprentissage et de développement sont parfois favorisés par cette modalité, mais qu'elle peut aussi les entraver. Considérant que les processus d'apprentissage et de développement de nouvelles capacités à agir demeurent possibles (Dupuis, 2022) et que cette modalité d'intervention possède potentiellement des avantages, par exemple l'augmentation de l'accessibilité à l'aide psychologique et de la flexibilité (Hollis et al., 2017), le counseling groupal en ligne peut représenter une avenue intéressante à explorer, tout en prenant en considération ses limitations. Également, certains obstacles présentés plus haut peuvent être diminués, par exemple en remettant une copie papier du cahier de la personne participante.

Certaines limites doivent toutefois être soulevées. Les groupes étaient composés uniquement de filles. Des efforts devront être effectués pour intégrer des garçons dans de futures recherches, afin d'évaluer le programme auprès de groupes plus hétérogènes relativement au genre. Également, tous les groupes ont été animés par la première auteure et conceptrice du programme.

Il serait intéressant d'étudier de quelle façon ce programme peut être animé par d'autres personnes intervenantes. Il serait aussi important de considérer la possibilité de comparer des résultats obtenus en ligne – et hors du contexte pandémique – à des résultats obtenus en présence. Ainsi, de futures recherches devront être menées afin de déterminer de quelle façon les enjeux soulevés dans cet article peuvent être considérés afin de rendre l'intervention groupale en ligne plus à même de favoriser l'apprentissage et le développement de nouvelles capacités à agir chez les personnes qui y participent.

## Références bibliographiques

- Academos. (2021). *Impact de la pandémie sur le choix de carrière des étudiants québécois et canadiens*. <https://academos.lpages.co/pandemie/>
- Amundson, N. E., Borgen, W. A., Pollard, D. E., & Westwood, M. J. (2008). *Les groupes de recherche d'emploi : La filière du counselling*. GGC.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Chen, S., Chen, H., Ling, H., & Gu, X. (2022). An online career intervention for promoting Chinese high school students' career readiness. *Frontiers in Psychology*, 12, 815076. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.815076>
- Church, D., & Clond, M. (2019). Is online treatment as effective as in-person treatment? Psychological change in two relationship skills groups. *Journal of nervous and mental disease*, 207(5), 315-319. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000975>
- Dionne, P., Saussez, F., & Bourdon, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(3). <https://doi.org/10.4000/osp.5475>
- Dontre, A. J. (2021). The influence of technology on academic distraction: A review. *Human behavior and emerging technologies*, 3(3), 379-390. <https://doi.org/10.1002/hbe.2.229>
- Dupuis, A. (2022). *Les processus favorisant le développement de la maîtrise de l'anxiété dans une situation de choix de carrière au sein d'un groupe de counseling lors de l'adolescence* [Thèse de doctorat inédite non publiée]. Université de Sherbrooke.
- Dupuis, A., Dionne, P., & Saussez, F. (2021). L'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière en milieu scolaire : une analyse critique des écrits. *Revue canadienne de développement de carrière*, 20(2), 40-58. <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/96/308>
- Felgenhauer, A., Kaufmann, K., Klier, J., & Klier, M. (2021). In the same boat: Social support in online peer groups for career counseling. *Electronic Markets*, 31, 197-213. <https://doi.org/10.1007/s12525-019-00360-z>

- Gouvernement du Québec. (2021). *Directives spécifiques pour le milieu de l'éducation (COVID-19)*. <https://www.quebec.ca/education/organisation-activites-scolaires-covid-19#:~:text=La%20distance%20de%202%20m%C3%A8tres,toutefois%20obligatoire%20pour%20ce%20dernier>.
- Hillion, J. (2021). L'analyse en mode écriture : L'écriture comme révélateur de l'analyse. In M.-H. Forget & A. Malo (Eds.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (pp. 269-290). Presses de l'Université Laval.
- Hollis, C., Flaconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual research review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – a systematic and meta-review. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 474-503. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12663>
- Holmes, C. M., & Kozlowski, K. A. (2015). A preliminary comparison of online and face-to-face process groups. *Journal of technology in human services*, 33, 241-262. <http://dx.doi.org/10.1080/15228835.2015.1038376>
- Houle, A.-A. (2020). *Recension des écrits sur l'efficacité des interventions virtuelles en santé mentale auprès des jeunes*. Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale.
- Kneeland, E. T., Hilton, B. T., Fitzgerald, H. E., Castro-Ramirez, F., Tester, R. D., Demers, C., & McHugh, R. K. (2021). Providing cognitive behavioral group therapy via videoconferencing: Lessons learned from a rapid scale-up of telehealth services. *Practice innovations*, 6(4), 221-235. <https://doi.org/10.1037/pri0000154>
- Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2021). Adopting HyFlex in higher education in response to COVID-19: Students' perspectives. *Open learning: The journal of open, distance and e-learning*, 36(3), 231-244. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1906641>
- Kozlowski, K. A., & Holmes, C. M. (2014). Experiences in online process groups: A qualitative study. *Journal for specialists in group work*, 39(4), 276-300. <https://doi.org/10.1080/01933922.2014.948235>
- Leclerc, C. (2020). *Intervenir en groupe. Savoirs et pouvoir d'agir* (4<sup>e</sup> éd.). CRIEVAT.
- Levykh, M. G. (2003). *Personality, emotions, and behaviour mastery in the thought of Lev Vygotsky* [Thèse de doctorat non publiée]. Simon Fraser University.
- Markowitz, J. C., Milrod, B., Heckman, T. G., Bergman, M., Amsalem, D., Zalman, H., Ballas, T., & Neria, Y. (2021). Psychotherapy at a distance. *American journal of psychiatry*, 178(3), 240-246. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20050557>
- May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International journal of educational technology in higher education*, 15(13), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- Milot-Lapointe, F., & Dionne, P. (2022). Online group employment counselling during the COVID-19 pandemic: The role of attitudes toward online counselling. *Swiss Psychology Open*, 2(1). <https://doi.org/10.5334/spo.47>
- OCCOQ (2016). *Guide de pratique : Orientation en formation générale des jeunes*. [http://orientation.qc.ca/files/Guide\\_OCCOQ\\_OFGJ\\_250214.pdf](http://orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250214.pdf)

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Pipkin, A., Smith, A., & Shearn, C. (2022). Transition needs compassion: A thematic analysis of an online compassion-focused therapy group in a gender service. *Mindfulness*, 13(6), 1510-1520. <http://doi.org/10.1007/s12671-022-01893-9>
- Podina, I. R., Mogoase, C., David, D., Szentagotai, A., & Dobrea, A. (2016). A meta-analysis on the efficacy of technology mediated CBT for anxious children and adolescents. *Journal of rational-emotive & cognitive-behavior therapy*, 34, 31-50. <https://doi.org/10.1007/s10942-015-0228-5>
- Saint-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes. Participation et animation* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Saussez, F. (2017). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : une lecture critique à l'aide de la notion de zone de développement le plus proche. *Travail et apprentissage*, 17(1), 70-88. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0121>
- Saussez, F. (2019). Lev Vygotski et la théorie du développement culturel. In P. Carré & P. Mayen (Eds.), *Psychologies pour la formation* (pp. 55-70). Dunod.
- Saussez, F., & Dupuis-Laflamme, P. (2023). On the relevance of the concept of Zone of Proximal Development for problematizing questions about development in adulthood and freedom in developmental intervention. In P. Dionne & A. Jornet (Eds.), *Doing CHAT in the wild: From-the-field challenges of a non-dualist methodology* (pp. 154-176). Brill.
- Smith-MacDonald, L., Lusk, J., Lee-Baggle, D., Bright, K., Laidlaw, A., Voth, M., Spencer, S., Cruikshank, E., Pike, A., Jones, C., & Bremault-Phillips, S. (2022). Companions in the abyss: A feasibility and acceptability study of an online therapy group for healthcare providers working during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.801680>
- Spencer, L., Ritchie, J., O'Connor, W., Morrell, G., & Ormston, R. (2014). Analysis in practice. In J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students & researchers* (2<sup>e</sup> éd., pp. 295-345). Sage Publications.
- Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind. Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Stothart, C., Mitchum, A., & Yehnert, C. (2015). The attentional cost of receiving a cell phone notification. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 41(4), 893. <https://doi.org/10.1037/xhp0000100>
- Tougas, A.-M., & Tourigny, M. (2012). L'étude des mécanismes de changement, une avenue de recherche prometteuse pour optimiser les programmes de traitement destinés aux jeunes en difficulté : Enjeux conceptuels et méthodologiques. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 27(2), 61-86. <https://doi.org/10.3138/cjpe.27.004>
- Turcotte, D., & Lindsay, J. (2019). *L'intervention sociale auprès des groupes* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Vadeboncoeur, J. A., & Collie, R. J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, culture, and activity*,

- 20(3), 201-225. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.755205>
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). La Dispute.
  - Vygotski, L. S. (1934/2012a). Psychologie de l'éducation. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (F. Sève et L. Chaiguerova, trad.) (pp. 137-254). Université d'État de Moscou Lomonossov.
  - Vygotski, L. S. (1934/2012b). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Eds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (F. Sève et L. Chaiguerova, trad.) (pp. 205-222). Université d'État de Moscou Lomonossov.
  - Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). La Dispute.
  - Weinberg, H. (2020). Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19 - A practice review. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 24(3), 201-211. <https://doi.org/10.1037/gdn0000140>
  - Werner-Seidler, A., Spanos, S., Caele, A. L., Perry, Y., Torok, M., O'Dea, B., Christensen, H., & Newby, J. M. (2021). School-based depression and anxiety prevention programs: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 89. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102079>
  - Whiston, S. C., Wendi Lee, T., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of counseling & development*, 89(1), 37-55. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x>

# Accompagnement à distance en orientation : quels savoirs professionnels ?

Michel Turcotte<sup>1</sup>

Conseiller d'orientation, psychologue, Ph.D.,  
chercheur du Centre de recherche et d'intervention  
sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT),  
Université Laval

Liette Goyer<sup>2</sup>

Professeure titulaire, Ph.D.,  
chercheuse au Centre de recherche et d'intervention  
sur l'éducation et la vie au travail  
directrice du Laboratoire sur l'analyse des dispositifs  
d'accompagnement et la compétence à s'orienter,  
ADACO, Université Laval

---

## Résumé

Les technologies numériques sont intégrées à la pratique des conseillères et des conseillers œuvrant dans le domaine de l'orientation depuis plus de 40 ans. Avant l'arrivée de la pandémie de COVID-19, peu de conseillères et de conseillers d'orientation de la francophonie étaient engagés dans des activités d'accompagnement professionnel à distance. L'utilisation des technologies numériques était limitée pour une large part à gérer et à transmettre de l'information. Cette étude de nature narrative et phénoménologique, guidée par la méthode améliorée des incidents critiques, a pour objectif de présenter des perceptions et des réflexions de 27 conseillères et conseillers d'orientation qui se sont engagés dans des pratiques d'accompagnement en orientation à distance, et ce, avant les restrictions sanitaires imposées par la pandémie de COVID-19. Les résultats de cette étude montrent que tout en faisant certains ajustements à leur pratique, les conseillères et conseillers interviennent sensiblement de la même manière, avec les mêmes savoirs professionnels qu'en accompagnement en mode face à face.

---

## Abstract

*Digital technologies have been integrated into the practice of guidance counselors for more than 40 years. Before the arrival of the COVID-19 pandemic, few guidance counselors from*

<sup>1</sup> Thèmes de recherche : counseling d'orientation, accompagnement à distance, technologie numérique en orientation. [turcotte.michel@gmail.com](mailto:turcotte.michel@gmail.com) ; [michel.turcotte.2@ulaval.ca](mailto:michel.turcotte.2@ulaval.ca)

<sup>2</sup> Thèmes de recherche : counseling d'orientation, dispositifs d'accompagnement en orientation. [liette.goyer@fse.ulaval.ca](mailto:liette.goyer@fse.ulaval.ca)



*the Francophonie were engaged in distance career counseling. The use of technologies was largely limited to manage and disseminate information. This narrative and phenomenological study, guided by the enhanced critical incident technique, aims to present the perceptions and reflections of 27 guidance counselors who have engaged in distance guidance counseling, before the health restrictions imposed by the COVID-19 pandemic. The results of this study show that while making certain adjustments to their practice, counselors intervene in much the same way, with the same professional knowledge and skills as in face-to-face mode.*

---

**MOTS CLÉS :** accompagnement à distance, counseling à distance, technologies numériques

**KEYWORDS:** distance career counselling, competencies, ICT

## Introduction

Depuis l'arrivée de l'Internet, les possibilités d'offrir différentes modalités de prestations d'orientation scolaire et professionnelle à distance se sont multipliées (Kettunen et al., 2020 ; Sampson et al., 2020 ; Savard et al., 2002). Le fait qu'une partie de plus en plus importante de la population utilise et intègre les technologies numériques dans ses activités quotidiennes exerce également une pression continue sur l'intégration de ces technologies dans la prestation des dispositifs d'orientation (Bimrose et al., 2015 ; Hooley et al., 2010 ; Kettunen et al., 2016 ; Ozenne et al., 2018). La pandémie de COVID-19 a exacerbé cette pression et a amené l'Organisation mondiale de la santé (OMS) à émettre la recommandation que les technologies numériques peuvent davantage être utilisées afin d'accompagner les personnes bénéficiaires<sup>3</sup> (OMS, 2020).

On doit revenir à il y a plus de 40 ans pour voir un certain intérêt à faire appel à des technologies numériques en counseling et en psychothérapie (Andersson, 2018 ; Hanley & Wyatt, 2020) et plus spécifiquement en orientation (Sampson et al., 2020 ; Watts, 2002). Les recherches se sont multipliées depuis une vingtaine d'années et certains constats ont émergé

<sup>3</sup> Nous ferons usage du terme « personne bénéficiaire » pour faire référence à toute personne qui reçoit un service d'orientation et de développement de carrière.

quant aux questions portant sur l'efficacité, les dimensions éthiques et les modalités d'intervention. Ce que nous savons provient en grande partie de la littérature du domaine du counseling personnel et de la psychothérapie.

La majorité des pratiques d'accompagnement utilisant les technologies numériques se réalisaient jusqu'à récemment au moyen des échanges par téléphone, par des courriels ou des séances de clavardage en mode asynchrone ou synchrone (Anthony & Nagel, 2010 ; Barak et al., 2008 ; Richards & Vigano, 2013). Toutefois, on constate que c'est souvent par le biais de la vidéoconférence que les personnes conseillères s'aventurent maintenant dans le counseling en ligne (MacMullin et al., 2020). Ces pratiques d'accompagnement sont généralement de courte durée (Barak et al., 2008 ; Kraus, 2011) et sont souvent associées aux approches centrées sur la solution ou encore celles portant sur des changements cognitivo-comportementaux (Haberstroh et al., 2011).

Les programmes universitaires en counseling, en orientation et en psychologie clinique ont peu, ou sinon pas, intégré dans leur curriculum les modalités d'accompagnement utilisant les technologies numériques à la formation initiale des personnes conseillères (Barak et al., 2008 ; Khan et al., 2021 ; Kraus, 2011 ; Richards & Vigano, 2013). On ne peut se surprendre si avant l'arrivée de la pandémie de COVID-19, peu de conseillères et de conseillers d'orientation étaient engagés dans des activités d'accompagnement professionnel à distance (Ozenne et al., 2018 ; Turcotte & Goyer, 2017). L'usage des technologies était surtout réservé à gérer et diffuser de l'information. Toutefois, de nombreuses associations américaines ont intégré dans leur code d'éthique des éléments touchant l'utilisation, sous diverses formes, des technologies numériques en counseling et en psychothérapie, notamment, la National Career Development Association (NCDA), et ce, depuis déjà la fin des années 90.

Ces modalités utilisant les technologies numériques répondent maintenant à une diversité de difficultés reliée au domaine de la santé mentale et des relations humaines, notamment les problèmes d'ordre vocationnel, relationnel, familial, de l'employabilité, du trouble de l'humeur et de l'anxiété (Bimrose et al., 2015 ; Chester & Glass, 2006 ; Finn & Barack, 2010 ; Inchausti et al., 2020 ; Kraus, 2011 ; Richards & Vigano, 2013).

Les recherches comparatives, mesurant l'efficacité des interventions en face à face versus celles conduites à distance et utilisant les mêmes variables telles que l'alliance de travail, les jugements d'expert-es, le niveau de satisfaction exprimé par les usager-es et les changements de comportement,

rapportent régulièrement que les pratiques d'accompagnement à distance sont aussi efficaces que celles menées en personne (Barak et al., 2008 ; Irvine et al., 2020 ; Kraus, 2011 ; Richards & Vigano, 2013 ; Watts et al., 2016).

Les personnes bénéficiant des services d'orientation soulignent leur appréciation de ces modes d'intervention à distance parce qu'ils procurent une flexibilité d'horaire, un certain degré d'anonymat, une facilité à se dévoiler davantage, et peuvent aider à diminuer la peur de la stigmatisation (Barak et al., 2008 ; Chester & Glass, 2006 ; Dunn, 2012 ; Fletcher-Tomenious & Vossler, 2009 ; Hanley & Wyatt, 2020 ; Mallen et al., 2011 ; Suler, 2016 ; Talbot et al., 2015). Pour Dunn (2012), Hanley et Wyatt (2020), l'anonymat peut même contribuer à augmenter le sentiment de contrôle sur le processus pour les personnes recevant ces services à distance, et faciliter le dévoilement accru de la part des personnes bénéficiaires. Plusieurs de ces dernières vont exprimer qu'elles ont le sentiment d'être en contrôle de la situation et qu'elles se sentent en sécurité du fait d'entrer en contact avec leurs personnes conseillères à partir de chez elles (Deniers (2019).

Le counseling en ligne représente-t-il une nouvelle modalité d'intervention ? Selon Nagel et Anthony (2011), le counseling en ligne ne semble pas représenter une nouvelle modalité, mais permet d'offrir un autre type d'environnement pour accompagner des client·es. En effet, que ce soit en face à face ou en ligne, plusieurs recherches en counseling et psychothérapie montrent que les personnes conseillères semblent utiliser les mêmes savoirs professionnels, notamment ceux qui visent à créer l'alliance de travail ; à entendre ce qui est important, à discerner les significations accordées par la personne bénéficiaire ; à guider l'entretien ; à soutenir et encourager ; à favoriser l'autonomie et la prise de décision (Abbott et al., 2008 ; Nagel & Anthony, 2011). Néanmoins, lorsqu'on considère être en présence d'une autre modalité, on réitère que ces personnes conseillères, faisant appel à des pratiques d'accompagnement en ligne, doivent être formées aux exigences déontologiques pertinentes à ce type de prestations, notamment de communiquer les risques à leur clientèle (Haberstroh et al., 2008), de prévoir la possibilité de l'irruption de malentendus causés par une communication déficiente (Abbott et al., 2008). On insiste sur l'importance pour les personnes conseillères d'apprendre à transférer les savoirs professionnels acquis en face à face à des interventions menées à distance (Anthony, 2015 ; Bimrose et al., 2015 ; Haberstroh, 2009 ; Murphy et al., 2008).

Dans le contexte nord-américain des professions en santé mentale et en relations humaines, l'orientation est considérée comme une spécialisation

dans le grand champ du counseling. Toutefois, la majorité de ces recherches ont été menées auprès de personnes conseillères en counseling personnel et psychothérapie qui utilisent déjà des modalités d'intervention à distance. Dans ce contexte, nous pouvons nous interroger sur la manière dont des conseillers et des conseillères du domaine spécifique de l'orientation ont transposé des savoirs ou construit des savoirs professionnels particuliers ? À certains égards, ces personnes conseillères qui se sont aventurées dans ces nouvelles modalités disposaient donc de peu de savoirs homologués (Schön, 1994) dans le cadre de leur formation formelle pour intervenir à distance. Elles ont forcément fait face à de nouvelles situations et se sont demandé s'il était possible de transposer ce qu'elles avaient appris à faire dans les entretiens en face à face à de nouveaux environnements que les technologies de l'information et des communications proposent. C'est dans cette perspective que cette étude avait pour objectif général de recueillir les perceptions et les réflexions de personnes conseillères d'orientation sur leur engagement dans une pratique d'accompagnement à distance en orientation, à partir de leur lecture des savoirs professionnels qu'elles utilisent dans leurs interventions.

## Méthode

Cette recherche de nature « narrative et phénoménologique » (Creswell, 2003) porte sur les récits de 27 personnes conseillères d'orientation en situation de transfert et de production de savoirs d'accompagnement. Le désir de comprendre un phénomène complexe en contexte naturel avec une finalité descriptive et exploratoire a guidé le choix de privilégier une méthodologie qui s'apparente à la méthode améliorée des incidents critiques (Butterfield et al., 2009). On se sert souvent de la méthode des incidents critiques pour aider à comprendre et décrire des enjeux ou des obstacles auxquels font face les personnes (Butterfield et al. 2009 ; Serrat, 2010), comprendre des situations de succès ou d'échec (Flanagan, 1954 ; Lescarbeau, 2000) et étudier les manières efficaces et inefficaces d'être en action (Butterfield et al., 2009 ; McCormick, 1994). On doit retrouver dans la description d'un incident critique suffisamment d'informations pour repérer les éléments déclencheurs de l'incident, une description de ce qui s'est passé, une certaine évaluation de l'importance de l'évènement ou un résultat.

### *Participant-es et échantillonnage*

Pour Miles et Huberman (2003), recueillir des récits à partir d'une diversité de situations et d'intervenant-es permet d'illustrer une certaine gamme de possibilités dans une perspective de transférabilité plutôt que de généralisation des conclusions. C'est donc la variabilité des expériences vécues par les participant-es qui augmente la capacité d'illustration et de compréhension du phénomène à l'étude. Ainsi, nous avons fait appel à un échantillonnage raisonné, c'est-à-dire que la sélection des personnes participantes a été basée sur le fait que ces dernières pouvaient apporter des perceptions et réflexions sur les savoirs professionnels pertinents à l'objet de notre étude (Guba & Lincoln, 1982). Le choix de la participation à cette étude a été fait en fonction de l'expérience des personnes conseillères à mener des entretiens à distance. Les personnes conseillères d'orientation ( $n = 27$ ) ont été recrutées par le truchement d'un courriel d'invitation à participer à la recherche qui a été diffusée auprès des 2 600 membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, Canada [OCCOQ] ou du réseau LinkedIn du chercheur principal<sup>4</sup>. Comme nous le montrons dans le Tableau 1, à l'exception d'une personne, toutes les personnes participantes détenaient un diplôme de deuxième cycle en orientation ou en counseling. 85 % des personnes participantes, étaient des femmes. L'âge moyen des personnes conseillères était de 46 ans et 13 participantes avaient au-dessus de 50 ans ; la moyenne d'années d'expérience en counseling d'orientation des participant-es était de 15 ans et de 6 années en moyenne pour de l'accompagnement à distance ; leur pratique d'accompagnement à distance était à 85 % à temps partiel ou occasionnel ; on note que 75 % de ces personnes exercent en cabinet-conseil, même si elles composent seulement 16 % de l'ensemble des membres de l'OCCOQ ; le restant des personnes participantes exerçaient leur métier dans le système scolaire ou dans le secteur du développement de l'employabilité auprès des adultes et des jeunes. Toutes les personnes participantes menaient leurs interventions en mode individuel. Les types de problématiques les plus rapportées par les personnes participantes portaient sur l'indécision vocationnelle, le choix de carrière et de formation, le changement de carrière, la recherche d'emploi, les difficultés vécues en milieu de travail. Finalement,

<sup>4</sup> Ce projet de recherche a été examiné en conformité avec les modalités de gestion de l'éthique de la recherche sur des êtres humains de l'Université Laval, par le comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation – Numéro d'approbation # 2019-025 / 24-05-19

leur lieu de travail principal était situé pour plus des trois quarts en milieu urbain.

**Tableau 1**

*Profil des personnes participantes à la recherche*

Personne participante #	Âge	Sexe	Secteurs de pratique	Années d'expérience en orientation	Années d'expérience en accompagnement à distance	Résidence professionnelle
1	60	F	Cabinet-conseil	3	3	Urbain
2	50	M	Cabinet-conseil	22	12	Urbain
3	37	F	Cabinet-conseil	13	3	Urbain
4	58	F	Cabinet-conseil et université	24	13	Urbain
5	51	F	Cabinet-conseil	15	10	Région
6	52	M	Éducation	26	5	Région
7	34	M	Cabinet-conseil	7	7	Urbain
8	40	F	Éducation	12	12	Urbain
9	55	F	Cabinet-conseil	30	10	Région
10	33	F	Éducation	8	8	Région
11	31	F	Cabinet-conseil	4	4	Urbain
12	47	F	Cabinet-conseil	20	2	Urbain
13	52	F	Cabinet-conseil	25	5	Urbain
14	46	F	Cabinet-conseil	18	5	Urbain
15	29	F	Cabinet-conseil	2	2	Urbain
16	51	F	Cabinet-conseil	11	1	Urbain
17	46	F	Cabinet-conseil	10	3	Urbain
18	51	F	Cabinet-conseil et Employabilité	20	4	Région
19	44	F	Éducation	15	10	Urbain
20	52	M	Cabinet-conseil	23	6	Urbain
21	52	F	Cabinet-conseil	12	7	Urbain
22	60	F	Cabinet-conseil	40	30	Urbain

Personne participante #	Âge	Sexe	Secteurs de pratique	Années d'expérience en orientation	Années d'expérience en accompagnement à distance	Résidence professionnelle
23	34	F	Cabinet-conseil et Éducation	5	5	Urbain
24	25	F	Fonction publique	2	2	Urbain
25	46	F	Employabilité	12	2	Urbain
26	50	F	Cabinet-conseil	14	1	Région
27	46	F	Cabinet-conseil et éducation	4	4	Urbain

**Table 1**

*Participants profiles to the research*

### *Collecte et analyse des données*

L'entretien individuel semi-dirigé a été privilégié comme instrument de collecte des données, car il permet de s'assurer de toucher les dimensions importantes des pratiques d'accompagnement tout en laissant de l'espace aux personnes participantes pour s'exprimer et mettre en lumière des aspects inattendus (Savoie-Zajc, 1997). Tous les entretiens ont été menés par vidéoconférence à l'aide de la plateforme Internet « Zoom ». Les entretiens ont eu une durée moyenne de 62 minutes. L'entretien comportait trois moments : une introduction à proprement dit qui visait à permettre aux personnes participantes de se mettre dans le bain et se mettre à l'aise pour parler de leur pratique à distance, décrire leur situation de travail, définir ce qu'est l'accompagnement à distance dans ce contexte, et nous fournir leur perception d'un changement ou non de la qualité de la relation lors de l'intervention à distance (Butterfield et al., 2009). Une fois l'introduction complétée, les personnes participantes ont été invitées à faire la narration d'incidents, de situations critiques qui permettaient d'illustrer leurs réflexions et leurs perceptions sur les savoirs professionnels d'accompagnement transférés de leur formation initiale et de leurs expériences en face à face ou produits dans le cours de leur engagement à de l'accompagnement à distance. Nous étions à la recherche des différences et des similarités perçues en termes de savoirs professionnels utilisés dans l'accompagnement en orientation que ce soit à distance ou en présentiel. Des questions de relance étaient utilisées au

besoin pour approfondir les perceptions de différences et de similarités telles que : Pouvez-vous me parler des difficultés et des obstacles que vous avez rencontrés dans l'accompagnement à distance et des stratégies que vous avez développées ? Pouvez-vous me parler d'une situation qui a fait la différence entre le succès et l'impasse en accompagnement professionnel à distance ? Diriez-vous que ces incidents ont eu un impact sur votre manière de conduire vos entretiens ? Pouvez-vous me parler de situations d'accompagnement en counseling d'orientation où vous avez senti qu'intervenir à distance est similaire à intervenir en présentiel ? En y pensant *a posteriori*, pouvez-vous identifier des connaissances, des outils, des personnes, des ressources qui auraient pu vous aider lors des incidents significatifs que vous venez de relater dans cet entretien, du genre : « si j'avais su ou eu... j'aurais pu... ». L'entretien se terminait sur une collecte de données démographiques<sup>5</sup>.

L'analyse des données a été guidée par la méthode suggérée par Flanagan (1954) et Butterfield et al. (2009). La première étape consiste à identifier les incidents critiques racontés par les participant-es. Une fois que les incidents critiques et les souhaits apparaissant dans les transcriptions des entretiens sont identifiés, le chercheur est à la recherche de modèles, de thèmes (Butterfield et al., 2009 ; Miles & Huberman, 2003) afin de créer les catégories pouvant illustrer les perceptions et les réflexions sur l'accompagnement à distance, en ce qui a trait aux savoirs professionnels transférés ou produits. Plusieurs mesures de vérification de la crédibilité ont été introduites pour accroître la robustesse des résultats. Butterfield et al. (2009) ont décrit neuf mesures de contrôle de la crédibilité : (1) l'enregistrement audio des entretiens, (2) la fidélité des entretiens en suivant le guide d'entretien, (3) l'extraction indépendante des incidents critiques par deux chercheur-es, (4) le calcul de l'exhaustivité, c'est-à-dire, le moment où de nouvelles données ne faisaient plus apparaître de nouvelles catégories ou thèmes, (5) le calcul des taux de participation, en ne retenant pour l'analyse que les thèmes ou catégories où plus de 25 % des personnes participantes rapportaient un incident, (6) la classification des incidents par un juge indépendant, (7) le recoupement par les participant-es, (8) les avis sur les thèmes et catégories de deux experts/chercheurs internationaux dans l'accompagnement en orientation à distance, et (9) l'accord théorique.

<sup>5</sup> Le guide d'entretien complet est disponible sur demande en communiquant auprès de l'auteur principal.



## Résultats

Nous avons regroupé les thèmes qui ont émergé des données recueillies auprès des 27 personnes conseillères sous trois grandes catégories : des thèmes qui renvoient à un certain état d'esprit de s'engager dans l'accompagnement à distance ; des réflexions sur le transfert de savoirs professionnels ; des thèmes qui nous renvoient à la production de savoirs professionnels d'ajustement et d'adaptation.

### *Un certain état d'esprit*

Nous avons identifié trois thèmes qui nous sont apparus éclairants, soit : la préparation à l'accompagnement à distance ; l'attitude et le sentiment de compétence à intervenir ; un certain sentiment de justice sociale.

Comment s'engage-t-on dans l'accompagnement à distance en orientation ? La principale observation que nous rapportons est le fait que pour toutes les personnes participantes à cette étude, c'est à la demande d'une personne bénéficiaire qu'on s'est engagé dans l'accompagnement à distance, que ce soit par le truchement de la vidéoconférence, du téléphone ou des échanges de courriel :

*« Mais c'est ça, c'est quelqu'un qui était à [ville], donc 2 heures de route, et qui voulait absolument venir me voir, sa cousine était venue me voir et elle m'a demandé si on pouvait faire cela en ligne »* (Participante # 3).

Pour près de 60 % des personnes participantes, des unités de sens entourant ce que les auteur-es ont identifié comme un sentiment de compétence à accompagner des personnes en orientation ont été rapportées. On peut déduire des récits de ces personnes participantes, que pour la grande majorité, le sentiment d'être compétente à accompagner ses client-es en orientation a été, d'une certaine façon, déterminant dans leur engagement à faire de l'accompagnement à distance :

*« Je pense que si je l'ai fait euh, c'est parce que j'avais vu beaucoup de clients depuis des années, alors je me sentais confortable de le faire à distance »* (Participante # 13) ;

*« Oui évidemment, je n'aurais pas pu faire cela sans la formation et sans l'expérience que j'ai eue dans mes offices d'orientation.*

*Je n'aurais jamais osé me lancer plus jeune pour faire cela »*  
(Participante # 14).

Les personnes participantes à l'étude ne nomment pas d'emblée que c'est le fait d'être animées par un sentiment de justice sociale qui les a incitées à s'engager dans de l'accompagnement en orientation à distance. Cependant, les deux tiers des personnes participantes ont exprimé dans leurs récits des éléments qui s'apparentent à un sentiment de justice sociale, dans le sens de permettre une meilleure accessibilité à des services d'orientation (Sampson et al., 2020). Dans la liste des raisons qui les ont amenées à s'intéresser et à s'engager dans l'accompagnement à distance, on voit rapidement nommer des éléments qui tournent autour de l'accessibilité à des services d'orientation :

*« Il y a des gens qui n'ont pas les moyens de pouvoir se déplacer au bureau, donc, on a trouvé ça défavorable à la démarche de leur imposer tout ce temps à se déplacer »* (Participante # 20).

On fait souvent référence en premier lieu aux déplacements, mais plusieurs vont mentionner des clientèles qui sortent très peu de leur résidence :

*« Des gens qui font de l'agoraphobie [...], des troubles anxieux, c'est souvent des gens qui n'ont pas le temps de se déplacer, des mamans qui couchent les enfants dans l'après-midi et qui font une rencontre durant ce temps-là »* (Participante # 3).

Quels sont les outils numériques utilisés ? On observe une nette préférence à utiliser la vidéoconférence lorsqu'on s'engage dans l'accompagnement à distance, soit près de 60 % des personnes participantes. Toutefois, pour plus de 56 % de ces dernières, l'utilisation de la vidéoconférence va de pair avec des entretiens en face à face. Plus du tiers utilisent le téléphone comme technologie, et peu font usage du courriel, à l'exception de partager de l'information.

### *Transfert de savoirs professionnels ?*

Une des visées du projet de recherche était d'examiner jusqu'à quel point les personnes conseillères percevaient un transfert des savoirs professionnels d'une pratique en face à face à une pratique à distance. L'ensemble des personnes participantes évaluent qu'il n'y a pas de différence entre intervenir en face à face ou à distance. Ils font la même offre de service, utilisent les mêmes processus, les mêmes outils, les mêmes compétences :

*« Pour établir le contact initial au téléphone, je fais comme en présentiel, de la petite conversation...tout ce qui peut nous relier...la formation initiale nous prépare bien »* (Participante # 8) ;

*« Toutes les habiletés relationnelles, finalement, tout le bagage continue à servir »* (Participante # 9).

On observe une diversité de perception quant au changement apporté à la relation lorsqu'on intervient à distance. Pour 44 % des personnes participantes, la qualité de la relation est perçue comme meilleure en présentiel, toutefois un pourcentage équivalent ne perçoit pas de différence, tandis que 12 % rapportent qu'elles perçoivent une qualité meilleure lorsqu'elles interviennent à distance et c'est souvent parce qu'elles ont le sentiment que la qualité de la relation est plus palpable, plus enveloppante. Elles font aussi référence au fait que les clients semblent plus à l'aise de se dévoiler, en particulier au téléphone :

*« Le fait qu'ils ne me voient pas, ils ne me jugent pas, et n'ont pas le sentiment d'être jugés »* (Participante # 7).

Il semble clair dans les propos rapportés par les personnes participantes que la qualité de la relation n'est pas altérée par le fait d'intervenir à distance. Certains vont dire qu'il y a une petite période d'adaptation de l'ordre de quelques minutes, mais que très rapidement, la relation s'installe comme en présentiel au fur et à mesure que l'on clarifie les objectifs et le plan d'intervention.

### *Production de savoirs professionnels d'ajustement et d'adaptation*

Si changement il y a, il se situerait plus dans l'ordre des « ajustements », qui se raffinent au fur et à mesure que la personne conseillère intervient à distance :

*« Ma formation m'a donné un cadre, je pouvais m'adapter »* (Participante # 11).

Comme nous le rapportons dans le Tableau 2, trois catégories de savoirs professionnels se sont démarquées : des savoirs issus de la réflexion déontologique des personnes participantes ; des savoirs générés autour des habiletés relationnelles ; des savoirs relatifs à l'utilisation des technologies numériques.

**Tableau 2**  
*Savoirs professionnels*

Savoirs professionnels	Taux de participation (%)	Fréquence d'unités de sens
Savoirs relatifs à la déontologie	27 (100 %)	
Mettre en place des conditions optimales	24 (89 %)	62
Assurer la confidentialité	20 (74 %)	31
Ce n'est pas pour tout le monde	14 (52 %)	30
Consentement	12 (44 %)	17
Savoirs relatifs aux habiletés relationnelles	25 (93 %)	
Savoirs relatifs à la communication non verbale	25 (93 %)	78
Processus plus encadrant	20 (74 %)	61
Savoirs relatifs à l'utilisation des technologies	21 (78 %)	83

**Table 2**  
*Professional skills*

### Savoirs relatifs à la déontologie

Très tôt dans le cours des entretiens, toutes les personnes participantes ont énoncé des incidents se rapportant à des réflexions d'ordre déontologique. Les personnes participantes n'ont pas nommé explicitement « voici une réflexion d'ordre déontologique à laquelle j'ai été confrontée », mais ont partagé des questionnements qui leur sont venus. Cela a donné voix à des centaines d'incidents critiques qui illustraient de multiples manières leurs réflexions. Nous avons regroupé ces dernières autour des quatre principes déontologiques suivants : mettre en place des conditions optimales, assurer la confidentialité, se questionner sur la pertinence d'offrir de l'accompagnement à distance à certaines populations, discuter du consentement.

- Mettre en place des conditions optimales

Lorsqu'une personne conseillère intervient dans un bureau fermé, elle a souvent le sentiment d'avoir mis en place des conditions pour assurer la qualité des échanges. À distance, les personnes participantes expriment

qu'elles se sentent parfois moins en contrôle. Elles constatent à l'occasion que ces conditions ne sont tout simplement pas optimales :

*« Par exemple, il y a une cliente qui se retrouvait dans des environnements vraiment pas idéals pour une rencontre, pour elle je lui ai dit, je ne peux pas, il y a trop de bruits, c'est dans votre milieu de travail »* (Participante # 1).

Parmi les stratégies mises en place par les personnes participantes, celle de discuter des consignes avec la personne bénéficiaire a été la plus souvent rapportée :

*« Quand ils répondent au téléphone, je leur dis “ je suis Nadine..., conseillère, est-ce que c'est un bon moment pour vous, est-ce que vous êtes dans un lieu propice pour parler ” »* (Participante # 12).

- Assurer la confidentialité

Une des préoccupations déontologiques a été de demeurer vigilante sur la manière d'assurer la confidentialité des conversations par l'utilisation des technologies, en particulier celle de la vidéoconférence. La majorité des personnes participantes (75 %) se sont questionnées à ce sujet, en particulier dans le choix d'utiliser une plateforme de vidéoconférence :

*« Je m'assure aussi qu'il y a une sécurité, le meilleur des possibles de faire, il va y avoir aussi un système pour sécuriser, un anti-coup de force, c'est quand quelqu'un tente d'entrer dans les paramètres du site »* (Participante # 7).

Plusieurs participantes se sont informées davantage, et cela a incité plusieurs d'entre elles à suivre une formation sur la question de la sécurité dans l'utilisation des technologies numériques. Plusieurs ont aussi choisi de l'aborder, d'en discuter avec les personnes bénéficiaires, que ce soit lors de la première rencontre ou en amont de celle-ci :

*« Ce que j'ai fait, c'est d'en parler avec mon client, “on va être sur une plateforme en ligne, il se peut qu'on soit écouté”, donc de mettre cela clair avec lui [...], qu'ultimement je ne peux pas lui garantir une confidentialité »* (Participante # 11).

- Ce n'est pas pour tout le monde

Plus de 50 % des participantes ont abordé le thème que l'accompagnement à distance se prêtait moins à de l'intervention auprès de certaines populations. Plusieurs se sont fait la réflexion que pour certaines problématiques, il serait

plus approprié de les rencontrer en présentiel. Par exemple, plusieurs ont expérimenté des moments de difficulté à créer les conditions propices à l'accompagnement, avec des clientèles souvent plus éloignées du marché du travail, qui peuvent être plus méfiantes envers des offres de services, qui vivent dans des conditions d'hébergement qui ne permettent pas d'assurer une certaine confidentialité :

*« Leur réalité là-bas c'est qu'ils sont 5-6 colocataires dans un 4 et demi... impossible de faire une rencontre où il y a de la confidentialité, il y a deux chiens, euh sinon des enfants »* (Participant # 26).

Pour d'autres personnes participantes, le manque d'aisance de certaines populations avec les technologies constituait un frein à les accompagner :

*« Et cela dépend... de l'autonomie de la personne, de son aisance avec la technologie, ce sont des choses qui jouent pour beaucoup »* (Participant # 10).

- Le consentement

Dans la discussion au sujet du consentement du bénéficiaire au service qui lui sera offert, près de la moitié des personnes participantes expliquent comment va se dérouler l'entretien dans un contexte d'accompagnement à distance. Elles le font soit au travers de leur site Internet, soit par le truchement du formulaire de consentement, ou lors de l'appel de prise de contact initial :

*« Mais souvent à distance, la première prise de contact au téléphone, je nomme comment je fonctionne, ce qui est important pour moi comme environnement, mes critères »* (Participant # 11).

## **Savoirs relatifs aux habiletés relationnelles**

Dans le cours de leurs récits, 93 % des personnes participantes ont relaté des incidents autour de certaines habiletés relationnelles qui leur faisaient dire qu'elles y voyaient une différence lorsqu'elles intervenaient à distance. Deux habiletés ont émergé du discours des participant·es : la communication non verbale et l'adoption d'une attitude plus structurante. Le thème en lien avec la communication non verbale a été mentionné par plus de 93 % des personnes participantes. Cet élément de la communication a été un des plus cités par ces dernières. Le fait de ne pas voir la personne bénéficiaire ou de ne la voir que partiellement peut susciter différentes réactions. Pour les trois-quarts des personnes participantes, elles ont le sentiment de perdre des éléments d'information pour saisir ce qui se passe en temps réel chez la

personne bénéficiaire. Elles ont parfois l'impression de laisser échapper de l'information :

*« Parce que je n'aurais pas accès à tout le non verbal, ce qui fait que je serais limitée à ce que la personne me dit et les intonations, pour que j'essaie de décoder son message verbal »* (Participante # 23).

Plus de la moitié des personnes participantes a partagé des stratégies pour compenser cette perte d'indices non verbaux. Le fait de ne pas voir la personne bénéficiaire faisait en sorte qu'elles avaient la sensation d'être plus concentrées, qu'elles établissaient dans un certain sens une relation plus intense. Elles étaient plus sensibles à la tonalité, au rythme, aux silences, à la respiration de la personne bénéficiaire :

*« C'est sûr les émotions, elles ne seront pas vues, mais elles vont être senties par la voix, cela va être plus la voix, la tonalité qui va m'envoyer l'information »* (Participante # 11).

Pour d'autres, ce sera de faire nommer leurs intuitions :

*« Je sens, mais il faut que je me fasse valider, ce qui fait que je vais lui demander "Ah je pense que...vous ressentez actuellement, il y a une émotion qui monte, pouvez-vous me la nommer, pouvez-vous..." »* (Participante # 18).

Plusieurs rapportent également qu'elles ont le sentiment d'être moins distraites, plus concentrées sur la personne :

*« Je n'ai que le son et je suis totalement concentré sur le son, j'attrape plus de non verbaux qu'en présentiel »* (Participante # 5).

Trois quarts des personnes participantes ont partagé des incidents critiques en lien avec le sentiment d'avoir une attitude plus structurante. Elles sentent le besoin de rassurer leur clientèle sur le déroulement ou l'efficacité de l'intervention à distance :

*« Mais notre rôle c'est de s'assurer que la personne est le plus à l'aise possible, pour qu'elle puisse dire le cas échéant, que cela ne me convient pas »* (Participante # 8).

D'autres vont exprimer ce besoin de structurer davantage l'intervention, en s'ancrant encore plus dans un processus centré sur la tâche, sur l'atteinte des objectifs fixés par la personne bénéficiant des services :

*« Il y a moins aussi à distance, d'égarements de ce qu'on vit »* (Participante # 11) ;

*« Mon intervention est plus directe au téléphone, très directe même »* (Participante # 18).

Certaines vont appeler « coaching » cette manière d'intervenir. Cela amène souvent les personnes participantes à valider, à contextualiser leur compréhension des récits qu'elles entendent des personnes qui utilisent leurs services :

*« Bien je vais tenter de poser des questions pour mieux cerner le besoin [...] je vais poser davantage de questions »* (Participante # 19).

### **Savoirs professionnels relatifs à l'utilisation des technologies numériques**

Intervenir à distance a amené de nombreuses personnes conseillères à partager leurs outils maison par des moyens électroniques, principalement en faisant usage du courriel. Plusieurs ont transformé en format numérique tous leurs outils qu'elles utilisent tant à distance qu'en présentiel :

*« J'ai fait mes documents avec des liens qu'on peut cliquer dessus dans mes grilles d'intérêts et de valeurs, au lieu d'avoir à surligner »* (Participante #17).

Elles sont nombreuses à apprécier la possibilité de partager leur écran lors des vidéoconférences :

*« La façon de restituer oui. J'ai fait des restitutions en direct avec la personne par écran partagé et puis j'ai utilisé le surligneur et puis cela permettait de partager aussi avec le consultant le protocole »* (Participante # 14).

Plus des deux tiers des personnes participantes ont exprimé qu'elles ont vécu un défi à l'utilisation des technologies. Ces difficultés techniques pouvaient faire barrière à la communication :

*« Nous avons les outils technologiques pour collaborer et rendre nos services interactifs à distance, mais le manque de familiarité de la part du client ainsi que les difficultés techniques (réseau, bande passante, etc.) sont des limitations fréquentes »* (Participante # 24).

Elles vont toutefois rapidement souligner dans leurs récits qu'on s'ajuste, qu'on s'habitue, qu'un plan de contingence se met en place rapidement, à la limite on accompagne la personne bénéficiaire à comprendre le problème technique et à le régler, à faire au besoin une démonstration. Bref, on s'adapte :

*« Mon protocole est que si je sens que ça coupait alors je leur dis : "regarde, est-ce que tu veux prendre ton téléphone ?". Puis là on fait la rencontre par téléphone »* (Participante # 13).



### *Expression de souhaits*

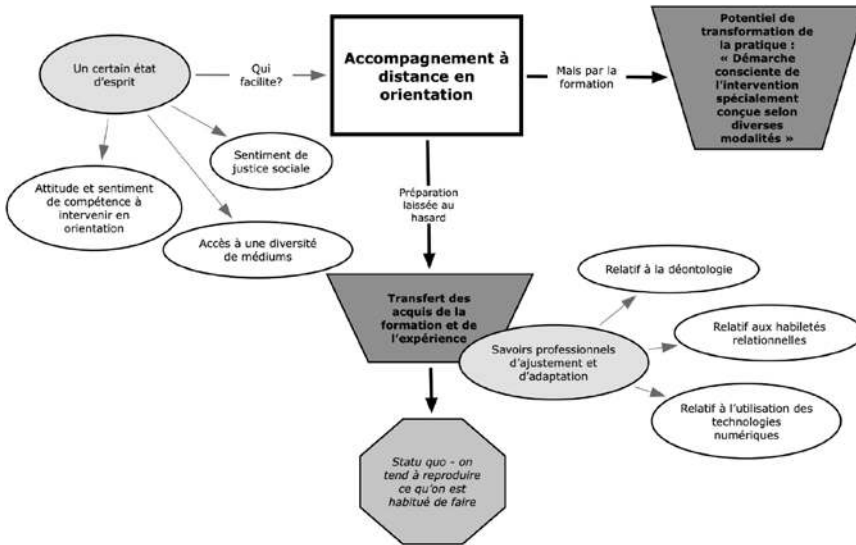
Dans la méthode des incidents critiques améliorés proposée par Butterfield et al. (2009), on suggère d'ajouter systématiquement une question qui amène les personnes participantes à réfléchir *a posteriori* sur des éléments qui leur auraient été utiles au moment de l'incident s'ils avaient été disponibles, c'est-à-dire des souhaits. Ces éléments peuvent être des personnes, des outils, des connaissances, etc. Près de 80 % des personnes participantes ont exprimé des souhaits. Trois thèmes sont revenus de manière convaincante : que l'accompagnement à distance soit abordé au cours de la formation initiale des conseillers et conseillères d'orientation ; qu'une offre de formation continue sous différentes modalités soit disponible ; et que soit traité de manière moins négative l'accompagnement à distance.

## Discussion

Nous avons souligné en introduction que les technologies numériques étaient intégrées à la pratique des conseillères et des conseillers œuvrant dans le domaine de l'orientation depuis plus de 40 ans (Sampson et al., 2020), mais que l'accompagnement à distance de leur clientèle était un phénomène plus récent. L'analyse des résultats nous a fait constater que les personnes conseillères ont maintenu d'une certaine manière un « statu quo » dans leur manière d'accompagner leurs clients et bénéficiaires. Dans la Figure 1, nous présentons un modèle qui décrit l'expérience de ces personnes conseillères qui se sont, d'une certaine manière, risquées dans l'accompagnement à distance avant que la pandémie de COVID-19 amène des centaines de personnes intervenantes à offrir leurs services à distance. Une première conclusion est suggérée à la lumière des résultats et la seconde en relation avec des écrits scientifiques récemment publiés. Nous terminerons en présentant la contribution de cette étude aux connaissances scientifiques, les retombées potentielles pour la formation et l'organisation des services, les limites de la recherche et enfin ce que nous entrevoyions comme recherches futures.

**Figure 1**

*Modèle décrivant l'expérience des personnes participantes*



**Figure 1**

*Narrative framework of the results*

Commençons par ce que nous avons nommé « un certain état d'esprit » des personnes conseillères de notre étude qui se sont engagées dans l'accompagnement à distance avant la pandémie de COVID-19 de mars 2020. On note que plusieurs technologies numériques étaient à la disposition des personnes conseillères. La majorité a choisi de faire usage de plateformes de vidéoconférence, et dans une moindre mesure, du téléphone. Quand elles faisaient usage du courriel, c'était essentiellement pour planifier une rencontre, faire un suivi des devoirs. La préparation à l'accompagnement à distance était, somme toute, peu planifiée. Certaines ont suivi à l'occasion une formation sur des outils à considérer pour mener une pratique à distance, mais sans plus. Ce qui a pu les inciter à offrir de l'accompagnement à distance a souvent été motivé par des demandes exprimées en ce sens par des personnes bénéficiaires. On peut considérer cela comme une occasion d'élargir sa clientèle, mais également comme une opportunité d'offrir un service d'orientation à des gens qui autrement ne se seraient pas prévalus de ces services. Plusieurs auteurs (Sampson et al., 2020 ; Sampson & Makela, 2014) voient justement dans cette

manière de traduire une meilleure accessibilité des services, une manifestation d'un sentiment de justice sociale.

Une fois engagées dans l'accompagnement à distance, qu'est-ce que nos personnes participantes ont fait ? Elles ont reproduit ce qu'elles savaient déjà bien faire en personne. Quelques ajustements se sont effectués, mais dans le but toutefois de reproduire, de se rapprocher le plus possible de ce qu'elles font bien en personne. Les constats tirés des récits des personnes participantes sont assez clairs et d'une certaine manière, unanimes : les personnes conseillères utilisent les mêmes approches, les mêmes outils, les mêmes techniques et stratégies, et font appel aux mêmes habiletés relationnelles. Comme les études récentes de Békés et Aafjes-van Doorn (2020), Inchausti et al. (2020) et MacMullin et al. (2020) l'ont souligné, malgré le fait que les programmes initiaux de formation des personnes conseillères en counseling et psychothérapie font peu de place à l'accompagnement à distance, on constate que les personnes conseillères peuvent transférer facilement les savoirs professionnels, les théories, les outils et stratégies appris et consolidés par l'expérience, dans l'intervention à distance. Suler (2016) faisait le constat que dans la conceptualisation initiale de l'accompagnement à distance, la perception type des personnes intervenantes en counseling et psychothérapie, résidait dans le fait que le processus habituel auquel on est familier en face à face reste intact en accompagnement à distance. De nombreuses personnes intervenantes qui ont adopté certaines modalités pour accompagner à distance voient dans cet accompagnement, une autre façon de reproduire ce qu'elles faisaient en face à face (Inchausti et al., 2020). On a pu l'observer d'une certaine manière lors de la pandémie de COVID-19, où de nombreuses personnes conseillères, réalisant qu'elles pouvaient reproduire ce qu'elles réalisaient en personne, et ce, sans formation additionnelle, ont décidé d'accompagner à distance leurs personnes bénéficiaires (Agathokleous & Taiwo, 2022 ; MacMullin et al., 2020).

Toutefois, les personnes conseillères de notre étude ont apporté certains ajustements. Elles ont, pour reprendre l'expression de Thievenaz (2012), « opéré une transformation silencieuse de leurs habitudes ». Il est notable de souligner que toutes les personnes participantes ont raconté avoir eu des réflexions déontologiques, notamment en ce qui a trait à l'exigence de s'entendre sur le consentement des client·es dans un contexte de counseling à distance, de s'assurer de protéger la confidentialité des conversations, de s'interroger sur comment mettre en place des conditions optimales. Le fait qu'elles étaient toutes membres d'un ordre professionnel ou d'une association

professionnelle n'est certainement pas étranger à ce questionnement. En effet, ces personnes conseillères, sont soumises à un code de déontologie. Depuis de nombreuses années, la littérature sur le sujet fait appel à des encouragements à ce que les personnes intervenantes en matière d'orientation maintiennent un certain niveau de normes, de standards éthiques lorsqu'elles interviennent à distance (Bakshi & Goss, 2019 ; Bimrose et al., 2015 ; Inchausti et al., 2020 ; Kettunen & Makela, 2019 ; Lustgarten & Elhai, 2018 ; MacMullin et al., 2020 ; Sampson et al., 2020). Dans ce contexte, il n'est pas anodin que les savoirs professionnels, qui ont été nommés spontanément le plus souvent par les personnes participantes à ce projet, soient des incidents critiques relatifs à des savoirs professionnels associés à la conduite déontologique.

Les personnes intervenantes racontent également qu'elles ont fait certains ajustements à des habiletés relationnelles qu'elles utilisent en accompagnement en orientation en mode présentiel, soit ceux relatifs à la communication non verbale et ceux relatifs à une attitude plus encadrante. Une majorité des personnes participantes vont relater des moments où elles ont le sentiment d'avoir l'impression de perdre des éléments d'information qui pourraient à la limite créer une barrière entre elles et leur clientèle. Elles ont rapporté que parmi les stratégies pour « compenser » la perte ou la diminution d'indices visuels, elles se sont concentrées sur le ton de la voix, en particulier lorsqu'elles interviennent par le truchement du téléphone. Elles disent aussi se fier davantage à leurs intuitions et l'écoute attentive est leur outil d'intervention privilégié. Plusieurs auteurs rapportent que les habiletés relationnelles typiquement utilisées en accompagnement en mode face à face sont réutilisées dans les modalités à distance (Goddard, 2021 ; Khan et al., 2021 ; Mallen et al., 2011). Ces ajustements s'expliquent en partie parce que les personnes conseillères ont été formées à prêter attention à ces indices non verbaux. Ces ajustements peuvent se manifester notamment par le fait de faire un usage accru des questions ouvertes, de dévoilement de soi en exprimant ce que nous fait ressentir et ce qu'on entend, de vérifier plus fréquemment la compréhension de ce qu'on écoute (Haberstroch, 2009 ; Mallen et al., 2011 ; Murphy & Mitchell, 2009). Ce qui peut différer du mode en face à face, c'est l'importance de prendre le temps d'expliquer clairement les technologies utilisées et les directives par rapport aux rencontres, la notion de temps que cela implique (Murphy & Mitchell, 2009 ; Wicolxon, 2015).

Lorsque les personnes participantes à cette étude nous rapportent des incidents sur leur « attitude plus structurante » quand elles accompagnent à distance, elles nomment notamment qu'elles sentaient le besoin de rassurer

leur clientèle sur le déroulement et l'efficacité équivalente de l'intervention à distance. Elles ont l'impression de structurer davantage l'intervention, en s'ancrant dans un processus centré sur la tâche, sur l'atteinte des objectifs fixés par la personne bénéficiaire. Plusieurs auteurs (Agathokleous & Taiwo, 2022 ; Khan et al., 2021 ; Inchausti et al., 2020 ; Murphy et al., 2008 ; Murphy & Mitchell, 2009 ; Nagel & Anthony, 2011) rapportent également que les compétences relationnelles telles que la reformulation, la paraphrase, la rétroaction, le questionnement, la vérification des perceptions et la synthèse afin de s'assurer que le client a bien été compris, sont réutilisées lors de l'accompagnement en ligne.

Intervenir à distance a amené plusieurs des personnes conseillères à faire preuve d'une certaine innovation dans leur manière d'intervenir lorsqu'elles sont dans un mode d'accompagnement à distance. Plusieurs ont transformé leurs outils papiers-crayons en format numérique et ont partagé leurs documents maisons par moyens électroniques, principalement en faisant davantage usage du courriel. Cela a eu pour conséquence de modifier également leur pratique en présentiel, parce que plusieurs ont adopté ces outils numériques tant dans l'accompagnement en présentiel qu'à distance. Les personnes conseillères ont été nombreuses à apprécier pouvoir partager leur écran lors des vidéoconférences et à superviser la passation de tests.

Somme toute, on peut constater que les personnes conseillères ont fait une utilisation plus conventionnelle des technologies numériques en accompagnement. Elles ont maintenu un certain « statu quo », et ont reproduit ce qu'elles étaient habituées à faire, et ce en privilégiant l'usage de la vidéoconférence et dans une moindre mesure, celui du téléphone. Le fait que la majorité des personnes conseillères ont appris de manière autonome à utiliser ces technologies pourrait expliquer le peu d'innovation rapporté par ces dernières. Plusieurs auteurs s'inquiètent du fait que les compétences à utiliser les technologies numériques soient sous-développées malgré le fait que ce débat dans les écrits scientifiques se poursuit depuis un certain temps (Anthony, 2015 ; Andrei & Scoda, 2017 ; Bimrose et al., 2015 ; Kettunen & Sampson, 2019 ; Sampson, 2020). Ces auteurs avaient déjà lancé la discussion portant sur ce constat qu'il fallait se préparer davantage, tant au niveau individuel qu'au niveau institutionnel, à offrir une prestation à distance. Plusieurs études menées auprès de personnes conseillères émettaient l'idée que plus les associations, les organisations et les ordres professionnels soutiendront les pratiques à distance, plus les personnes conseillères se

sentiront en confiance pour en faire usage (Glasheen et al., 2013 ; Ozenne et al., 2018 ; Turcotte & Goyer, 2017).

De nombreux auteurs, notamment, Bimrose et al. (2015), Goddard (2021), Kettunen et al. (2020), Kettunen et Sampson (2019), Khan et al., (2021), soulignent à grands traits qu'une certaine transformation des pratiques en orientation et en counseling devrait s'opérer pour faire davantage de place à l'utilisation des technologies numériques. Toutefois, sans un passage par la formation continue, formelle ou informelle, il pourrait être plus difficile pour de nombreuses personnes conseillères, d'aborder l'accompagnement à distance de manière différente que de seulement transférer et ajuster minimalement ses savoirs professionnels acquis de la formation initiale et continue et de son expérience. Comme l'avancent Goddard (2021), Feijt et al., (2018), ou Wentzell et al., (2016), il faut aider les personnes intervenantes à anticiper et à développer une forme d'attitude « intentionnelle » de créer des interventions ou une manière d'intervenir qui intègre les diverses technologies numériques à la disposition des personnes conseillères. Pour plusieurs auteurs (Anthony, 2015 ; Lazuras & Dokou, 2016 ; Vis et al., 2018 ; Wilson et al., 2013), pour qu'une personne intervenante adopte une nouvelle approche, une nouvelle modalité, dans le cas qui nous concerne les technologies numériques en accompagnement, cela doit presque toujours passer par de la formation, de manière à sécuriser la personne intervenante et faire entrer dans le monde du possible, ces nouvelles modalités, avec leurs particularités propres.

Comme nous le disions, c'est une approche qualitative qui a été utilisée dans cette recherche. Nous étions à la recherche de récits personnels sur l'expérience vécue de l'accompagnement à distance. La recherche ne visait pas à être représentative de toutes les personnes conseillères d'orientation qui ont vécu l'accompagnement à distance. Toutefois, cette recherche, permet, à travers l'organisation des thèmes les plus rapportés et soutenus par un bon pourcentage de personnes conseillères, de se faire une bonne idée de l'expérience qu'ont vécue des personnes conseillères. Cette expérience pourrait faire réfléchir d'autres personnes conseillères dans le domaine et, par la bande, influencer leur pratique.

## Conclusion

Les récits des personnes participantes à notre étude révèlent que ces dernières semblent transposer, tout en ajustant quelque peu, les savoirs professionnels

issus de la formation initiale et des acquis de l'expérience. Ozenne et al. (2018), Glashen et al. (2013), Turcotte et Goyer (2017) rapportaient qu'avant la pandémie de COVID-19, peu de personnes conseillères effectuaient de l'accompagnement à distance en orientation. La présente étude semble montrer que ces dernières se concentrent dans des milieux où l'autonomie professionnelle est plus élevée. Quelle est maintenant la situation à la suite de la levée des mesures sanitaires mises en place durant la COVID-19 ? Il pourrait être pertinent d'examiner dans de futures recherches comment évolue l'offre de services d'accompagnement à distance en orientation, notamment dans les secteurs de l'éducation et de l'employabilité. Dans cette même foulée, il serait pertinent d'examiner si l'usage de modalités numériques d'accompagnement à distance diffèrent d'un secteur de pratique à l'autre et comment ? Nous avons évoqué dans cet article que plusieurs auteurs voient ici une opportunité manquée de « transformer » sa pratique en intégrant davantage l'utilisation des technologies numériques (Goddard, 2021 ; Kettunen et al., 2020 ; Kettunen & Sampson, 2019). MacMullin et al. (2020) attiraient l'attention sur le fait que la littérature disponible sur la manière dont nous examinons et interprétons les habiletés utilisées dans l'accompagnement à distance se calquent sur la manière dont nous le pensons et le faisons en mode présentiel. Les résultats de la présente recherche vont dans le même sens. Afin de fournir un apport au développement de formations des personnes conseillères, des recherches plus ciblées pourraient examiner les avantages et désavantages de certaines modalités numériques et la pertinence de les utiliser pour des thématiques et des moments spécifiques au sein des interventions d'accompagnement en orientation.

## Références bibliographiques

- Abbott, J., Klein, B., & Ciechomski, L. (2008). Best practices in online therapy. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2/4), 360-375. <https://doi.org/10.1080/15228830802097257>
- Agathokleous, G., & Taiwo, A. (2022). How Online Counselling Is Utilised, Evaluated, and Received. In J. Prescott (Ed.), *Digital Innovations for Mental Health Support* (pp. 251-277). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7991-6.ch011>
- Andersson, G. (2018). Internet interventions: Past, present and future. *Internet Interventions*, 12, 181-188. <http://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2018.03.008>
- Andrei, A., & Scoda, A. D. (2017). How the potential of ICT is integrated in counselling and guidance throughout Romania. *eLearning & Software for Education*, 2. <https://www.researchgate.net/publication/328389337>
- Anthony, K. (2015). Training therapists to work effectively online and offline within digital culture. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 36-42. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.924617>
- Anthony, K., & Nagel, D. M. (2010). *Therapy online: a practical guide*. Sage publications.
- Bakshi, A. J., & Goss, S. (2019). Trends related to ethics, technology, counselling and careers. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(3), 265-273. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1630603>
- Barak, A., Hen, L., Meyran, B. N., & Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2), 109-160. <http://dx.doi.org/10.1080/15228830802094429>
- Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 238-247. <https://doi.org/10.1037/int0000214>
- Bimrose, J., Kettunen, J., & Goddard, T. (2015). ICT -the new frontiers? Pushing the boundaries of career practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43, 8-23. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.975677>
- Butterfield, L., Borgen, W. A., Maglio, A. T., & Amundson, N. E. (2009). Using the Enhanced Critical Incident Technique in Counselling Psychology Research. *Canadian Journal of Counseling*, 43(4), 265-282. <https://cjc-rcc.ualgary.ca/article/view/58863>
- Chester, A., & Glass, C. A. (2006). Online counselling: a descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/03069880600583170>
- Creswell, J. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, second edition*. Sage.
- Deniers, C. (2019). Experiences of receiving career coaching via Skype: An interpretative phenomenological analysis. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 17(1), 72-81. <https://doi.org/10.24384/r4j8-hm94>



- Dunn, K. (2012). A qualitative investigation into the online counselling relationship: to meet or not to meet, that is the question. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 12(4), 316-326. <http://dx.doi.org/10.1080/14733145.2012.669772>
- Feijt, M. A., de Kort, Y. A., Bongers, I. M., & IJsselstein, W. A. (2018). Perceived drivers and barriers to the adoption of eMental health by psychologists: The construction of the levels of adoption of eMental health model. *Journal of Medical Internet Research*, 20(4), e153. <https://doi.org/10.2196/jmir.9485> PMID:29691215
- Finn, J., & Barak. A. (2010). A descriptive study of e-counsellor attitudes, ethics, and practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 268-277. <https://doi.org/10.1080/14733140903380847>
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *The Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Fletcher-Tomenious, L., & Vossler, A. (2009). Trust in Online Therapeutic Relationships: The Therapists experience. *Counselling Psychology Review*, 24(2), 24-34. <https://10.53841/bpspr.2009.24.2.24>
- Glasheen, K., Campbell, M. A., & Shochet, I. (2013). Opportunities and challenges: school guidance counsellors' perceptions of counselling students online. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 22-235. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.15>
- Goddard, T. (2021). *Online career learning: integrating ICT for service transformation* [Thèse de doctorat non publiée]. University of Warwick. <http://wrap.warwick.ac.uk/156331>
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. Jossey Bass.
- Haberstroh, S. (2009). Strategies and resources for conducting online counseling. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*, 37(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15566382.2009.12033857>
- Haberstroh, S., Parr, G., Bradley, L., Morgan-Fleming, B., & Gee, R. (2008). Facilitating online counseling: perspectives from counselors in training. *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 460-470. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00534.x>
- Hanley, T., & Wyatt, C. (2020). A systematic review of higher education students' experiences of engaging with online therapy. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(4), 1-13. <https://doi.org/10.1002/capr.12371>
- Hooley, T., Hutchinson, J., & Watts, A. G. (2010). *Enhancing choice? The role of technology in the career support market*. A report prepared for the UK Commission for Employment and Skills, Wath-upon-Deane, South Yorkshire.
- Inchausti, F., MacBeth, A., Hasson-Ohayon, L., & Dimaggio, G. (2020). Telepsychotherapy in the age of COVID-19: A commentary. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(2), 394-405. <http://dx.doi.org/10.1037/int0000222>
- Irvine, A., Drew, P., Bower, H., Gellatly, J., Armitage, C. J., Barkham, M., & Bee, P. (2020). Are there interactional differences between telephone and face-to-face psychological therapy? A systematic review of comparative studies. *Journal of Affective Disorders*, 265, 120-131. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.057>

- Kettunen, J., & Makela, J. P. (2019). Practitioners' conceptions of ethical practice in social networking in career services. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 19, 345-362. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9383-4>
- Kettunen, J., & Sampson, J. P. (2019). Challenges in implementing ICT in career services: perspectives from career development experts. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 19, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9365-6>
- Kettunen, J., Lindberg, M., Nygaard, E., & Kardal, J. (2020). 11. Enhancing career practitioners' understanding and use of ICT in guidance and counselling. In E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen., & R. Thomsen (Eds.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (pp. 163-175). The Netherlands: Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004428096\\_011](https://doi.org/10.1163/9789004428096_011)
- Kettunen, J., Vuorinen, R., & Ruusuvirta, O. (2016). European lifelong guidance policy network representatives' conceptions of the role of information and communication technologies related to national guidance policies. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 16, 337-342. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9313-7>
- Khan, S., Shapka, J. D., & Domene, J. S. (2021). Counsellors' experiences of online therapy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(1), 43-65. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2021.1885009>
- Kraus, R. (2011). Online counseling: does it work? Research findings to date. In R. Kraus, G. Sticker, & C. Speyer (Eds.), *Online counseling: a handbook for mental health professionals* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 55-62). Elsevier Academic Press.
- Lazuras, L., & Dokou, A. (2016). Mental health professionals' acceptance of online counselling. *Technology in Society*, 44, 10-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techsoc.2015.11.002>
- Lescarbeau, R. (2000). La méthode de l'incident critique. *Interactions*, 4(1), 159-164. [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue\\_Interactions/Volume\\_4\\_no\\_1/V4N1\\_LESCARBEAU\\_Robert\\_p159-164.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_4_no_1/V4N1_LESCARBEAU_Robert_p159-164.pdf)
- Lustgarten, S. D., & Elhai, J. D. (2018). Technology use in mental health practice and research: Legal and ethical risks. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1111/cpsp.12234>
- MacMullin, K., Jerry, P., & Cook, K. (2020). Psychotherapist experiences with telepsychotherapy: Pre COVID-19 lessons for a post COVID-19 world. *Journal of psychotherapy Integration*, 30(2), 248-264. <http://dx.doi.org/10.1037/int0000213>
- Mallen, M., Jenkins, I., Vogel, D. L., & Day, S. X. (2011). Online counselling: An initial examination of the process in a synchronous chat environment. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(3), 220-227. <https://doi.org/10.1080/14733145.2010.486865>
- McCormick, R. (1994). *The facilitation of healing for the First nations people of British Columbia*. [Thèse de doctorat non publiée]. University of British Columbia.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e ed.). De Boeck Université.
- Murphy, L., & Mitchell, D. (2009). Overcoming the absence of tone and non-verbal elements of communication in text-based cyber-counselling.

- Studies in health technology and informatics*, 143, 215-219. <http://dx.doi.org/10.3233/978-1-58603-979-0-215>
- Murphy, L., MacFadden, R., & Mitchell, D. (2008). Cybercounseling Online: The Development of a university-based training program for E-mail counselling. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2), 447-469. <https://doi.org/10.1080/1522883080210208>
  - Nagel, D., & Anthony, K. (2011). Text-based online counselling: Chat. In R. Kraus, G. Sticker, & C. Speyer (Eds.), *Online counseling: a handbook for mental health professionals* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 55-62). Elsevier Academic Press.
  - Organisation mondiale de la santé. (2020). *Projet de stratégie mondiale pour la santé numérique 2020-2025*. [https://www.who.int/docs/default-source/documents/200067-1b-full-draft-digital-health-strategy-with-annex-cf-6jan20-cf-rev-10-1-clean-fr.pdf?sfvrsn=4b12a8a7\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/documents/200067-1b-full-draft-digital-health-strategy-with-annex-cf-6jan20-cf-rev-10-1-clean-fr.pdf?sfvrsn=4b12a8a7_2)
  - Ozenne, R., Terriot, K., Spirito, V., Laeuffer, C., Lhotellier, L., & Bernaud, J.-L. (2018). Intention d'usage des nouvelles technologies dans le conseil en orientation : perceptions des professionnels et des bénéficiaires. *Le travail humain*, 81(2), 115-141. <https://doi.org/10.3917/th.812.0115>
  - Richards, D., & Vigano, N. (2013). Online counseling: a narrative and critical review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 994-1011. <https://doi.org/10.1002/jclp.21974>
  - Sampson, J., & Makela, J. P. (2014). Ethical issues associated with information and communication technology in counseling and guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 135-148. <https://doi.org/10.1007/s10775-013-9258-7>
  - Sampson, J., Kettunen, J., & Vuorinen, R. (2020). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career intervention. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 20, 191-208. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y>
  - Savard, R., Gingras, M., & Turcotte, M. (2002). Delivery of career development information in the context of information computer technology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 173-191. <https://doi.org/10.1023/A:1020659801270>
  - Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Presses de l'Université du Québec.
  - Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
  - Serrat, O. (2010). The critical incident technique. *Knowledge Solutions*, 86, 1-6. [https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/87746/The\\_Critical\\_Incident\\_Technique.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/87746/The_Critical_Incident_Technique.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
  - Suler, J. R. (2016). *Psychology of the digital age: Humans become electric*. Cambridge University Press.
  - Talbot, F., LeBlanc, J., & Jbilou, J. (2015). La thérapie informatisée : une option pouvant faciliter l'accès à la thérapie chez les jeunes adultes ? *Santé mentale au Québec*, 40(4), 217-227. <https://doi.org/10.7202/1036101ar>
  - Thievenaz, J. (2012). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action : le cas des médecins du*

*travail* [Thèse de doctorat non publiée]. CNAM, Paris.

- Turcotte, M., & Goyer, L. (2017). L'utilisation des technologies de l'information et des communications dans la pratique des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. *Revue canadienne de développement de carrière*, 16(2), 6-11. <https://cjscd-rdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/111>
- Vis, C., Mo, M., Kleiboer A., Buhrmann, L., Finch, T., Smith, J., & Riper, H. (2018). Improving Implementation of eMental Health for Mood Disorders in Routine Practice: Systematic Review of Barriers and Facilitating Factors. *Journal Medical Internet Research Mental Health*, 5(1), e20. <https://doi.org/10.2196/mental.9769>
- Watts, A. (2002). The role of information and communication technologies in integrated career information and guidance systems. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 139-155. <https://doi.org/10.1023/A:1020669832743>
- Watts, S., Marchand, A., Bouchard, S., & Bombardier, M. (2016). L'alliance thérapeutique lors d'une télépsychothérapie par vidéoconférence pour un trouble du spectre anxieux : recension systématique des écrits. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 277-302. <https://doi.org/10.7202/1040171ar>
- Wentzel, J., van der Vaart, R., Bohlmeijer, E. T., & van Gemert-Pijnen, J. E. (2016). Mixing online and face-to-face therapy: How to benefit from blended care in mental health care. *Journal of Medical Internet Research Mental Health*, 3(1), e9. <https://doi.org/10.2196/mental.4534>
- Wilcoxon, S. A. (2015). Technology and client care: Therapy considerations in a digital society. Australian and New Zealand. *Journal of Family Therapy*, 36, 480-491. <https://doi.org/10.1002/anzf.1128>
- Wilson, L. A., White, K. M., & Hamilton, K. (2013). Predicting psychologists' intentions to integrate complementary and alternative therapies into their practice. *Australian Psychologist*, 48(2), 149-158. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00058.x>



# L'impact des modalités à distance sur les pratiques des conseillers et conseillères en évolution professionnelle

Dimitri Noël<sup>1</sup>

Chargé de projet suivi du CEP,  
Transitions Pro Grand Est, Nancy

Sahondra Legrand<sup>2</sup>

Chargée de projets analyse des besoins,  
des compétences et des qualifications,  
Transitions Pro Grand Est, Nancy

---

## Résumé

Le cahier des charges du Conseil en Évolution Professionnelle (CEP) précise qu'il se délivre prioritairement en présentiel. Cependant, les mesures de confinement consécutives à la crise sanitaire ont imposé le recours aux modalités distancées (visioconférence, téléphone). Il s'agissait alors d'assurer la continuité du service CEP. Le présentiel reste pourtant le point de référence pour définir le service tel qu'il doit être délivré, avec les modalités distancielles. Mais les modalités d'accompagnement impactent-elles les enjeux de la délivrance du service CEP ? Nous mobiliserons les résultats d'un *focus group* réalisé auprès de conseillers en évolution professionnelle pour apporter des éléments de réponse. Les avantages perçus par les conseillères et conseillers dans l'usage des modalités à distance concernent essentiellement des questions organisationnelles et techniques. Pour autant, ces conseillères et conseillers constatent une dégradation du service lorsqu'ils délivrent leur accompagnement à distance.

De plus, l'option distancielle n'a pas permis de dépasser la première phase d'accompagnement, en allant vers une approche réflexive afin de favoriser l'autonomie des personnes dans leur évolution professionnelle.

Après avoir décrit la méthode d'analyse, nous présenterons les résultats obtenus. Au-delà de prendre la question de la digitalisation sous l'angle d'une modalité de délivrance du service, se pose la question des apports du digital dans les processus d'orientation.

<sup>1</sup> Thèmes de recherche : conseil, orientation, insertion, évolution professionnelle, formation.  
dnoel@transitionspro-grandest.fr

<sup>2</sup> Thèmes de recherche : trajectoires professionnelles. slegrand@transitionspro-grandest.fr

---

### *Abstract*

*The career development practices states that the coaching is provided face-to-face. However, the lockdown measures following the health crisis have imposed the use of remote communication methods (teleconference, videoconference). Thus, it was necessary to ensure the continuity of the career development advisors' service. Yet, face-to-face coaching remains the reference concerning the way the service has to be provided remotely. But do the coaching modalities affect the challenges of providing the CEP service?*

*To answer that question, we will draw on the findings of a focus group conducted with career development advisors. As it is perceived by advisors, the benefits of using remote communication methods primarily lay on organizational and technical aspects. Nevertheless, advisors testify a decline of the quality of the service when providing a distance coaching.*

*Furthermore, the remote option did not allow to go beyond the first stage of accompaniment towards a reflective approach that would have encouraged individuals' autonomy in their career development.*

*We will discuss the analysis method first, then we will present the findings. Beyond viewing the issue of digitalization through the lens of a method of service delivery, it raises the question of the contributions of digital in the orientation processes.*

---

MOTS-CLÉS : pratiques professionnelles, conseillères et conseillers en évolution professionnelle, modalités d'accompagnement à distance, orientation

KEYWORDS: professional practices, career development advisors, distance coaching modalities, orientation

## Introduction

Le Conseil en Évolution Professionnelle a été institué par la loi du 14 juin 2013 relative à la sécurisation de l'emploi<sup>3</sup>. Les contours de ce nouveau service ont été précisés par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale<sup>4</sup>. Par définition : « Le conseil en évolution

<sup>3</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027546648>

<sup>4</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683576>

professionnelle constitue un processus d'appui à tout actif pour faire le point sur sa situation professionnelle, et, le cas échéant, élaborer, formaliser et mettre en œuvre une stratégie visant l'évolution professionnelle, l'insertion, le développement des compétences, la certification professionnelle, la mobilité interne ou externe, la reconversion, la transition professionnelle, la reprise ou création d'activité, ... »<sup>5</sup>. Ce service a conduit les professionnels de l'accompagnement à un véritable changement de paradigme : c'est alors un principe de co-construction avec les bénéficiaires<sup>6</sup> qui oriente la relation d'accompagnement, s'opposant à des postures prescriptives.

Il existe une pléthore d'outils et services digitaux d'orientation. On peut citer par exemple les outils de l'Emploi Store<sup>7</sup> porté par Pôle Emploi. Il existe peu de recherches approfondies sur l'ingénierie de l'accompagnement et du conseil sous une modalité distanciée. Comme pour le domaine de l'ingénierie de formation, qui s'est saisi depuis longtemps de la question de la digitalisation non seulement sous ses aspects techniques mais aussi pédagogiques, il nous paraît important d'interroger les impacts de la digitalisation sur la pratique professionnelle. Par exemple : comment les professionnels du conseil et de l'orientation perçoivent le développement de la digitalisation de leur métier ? Est-ce que les enjeux de développer l'autonomie des personnes, entendue ici comme la liberté de faire ses propres choix éclairés d'évolution professionnelle et la capacité à s'orienter par soi-même, s'expriment de la même manière en présentiel et à distance ? Est-ce que comme l'affirme Chauvet (2021) : « Le distanciel n'est pas nécessairement un mode dégradé. Il l'est si on veut faire la même chose qu'en présentiel ? ».

C'est pour explorer ces questions que nous avons mené un *focus group* auprès de conseillères et conseillers en évolution professionnelle de la région Grand Est. Dans ce cadre, ont été abordés à la fois les effets et les perceptions quant à l'usage des modalités d'accompagnement sur leurs pratiques en présentiel comme à distance.

Nous proposons dans un premier temps de rappeler le cadre juridique du CEP, en précisant notamment les implications sur les pratiques professionnelles, et les objectifs visés par le service. Après avoir décrit la méthode suivie, nous présenterons ensuite les résultats obtenus. Enfin, nous proposons une discussion de ces résultats. Nous verrons que le développement

<sup>5</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038316836>

<sup>6</sup> Le service CEP étant par définition gratuit et accessible à tous, le terme de bénéficiaire est utilisé ici pour désigner toute personne y ayant recours.

<sup>7</sup> <http://www.emploi-store.fr/portail/accueil>



des modalités digitales vient remettre en question les dynamiques relationnelles entre conseillères, conseillers et personnes accompagnées, questionnant alors les pratiques professionnelles d'orientation elles-mêmes.

### Un Conseil en Évolution Professionnelle capabilisant ?

Dans son cahier des charges<sup>8</sup>, le service CEP s'articule aujourd'hui en deux niveaux.

Le premier niveau d'accueil individualisé et adapté au besoin de la personne doit « permettre au bénéficiaire de disposer d'un état des lieux partagé avec le conseiller de sa demande et de son besoin. Cet état des lieux permet d'éclairer le bénéficiaire sur les suites à donner à sa démarche et éventuellement d'assurer une continuité entre le premier et le second niveau ».

Le second niveau est un « accompagnement personnalisé » permettant au bénéficiaire de « clarifier sa demande, de caractériser et préciser ses besoins et ses priorités en matière d'évolution professionnelle ; d'être accompagné et soutenu dans la formalisation et la mise en œuvre de son projet en fonction des demandes et besoins qu'il a exprimés ».

En termes d'accompagnement, le rôle du conseiller en évolution professionnelle peut être décliné en trois types d'appui :

- un appui informationnel (sur les dispositifs, le marché de l'emploi, les acteurs et prestations mobilisables...),
- un appui méthodologique (méthodologie d'élaboration de projet professionnel, formalisation du projet, plan d'action, planification...),
- un appui réflexif (analyse, problématisation partagée de la situation du bénéficiaire, aide à la décision...).

Le service de Conseil en Évolution Professionnelle a été institué en réponse à un contexte de mutations rapides du travail. En effet, les parcours professionnels ne sont plus linéaires et sont plus souvent exposés à des situations de vulnérabilités. Il s'inscrit aussi dans cette résolution prise par le Conseil de l'Union Européenne en 2008 qui précisait que « la capacité à s'orienter est déterminante pour donner aux personnes les moyens de les rendre acteurs dans la construction de leur parcours de formation, d'insertion et de vie professionnelle. Cette aptitude devrait être entretenue tout au long de la vie ». Il y a un enjeu capabilisant pour les praticiennes et praticiens du conseil, à la fois démocratique et éthique. On fait référence ici à la théorie des capacités initiée par Sen (2000). Dans son approche par les capacités, Sen

<sup>8</sup> Ibid.

aborde les questions de l'accessibilité des ressources afin de les transformer en capacités réelles ou potentielles. Dans notre cas, il s'agit de développer chez les bénéficiaires des capacités à faire leurs propres choix éclairés d'évolution professionnelle. « Comment faciliter l'accès pour chacun à des ressources qui peuvent être transformées, dans chaque contexte, en action sensée, afin que chacun puisse avancer vers ce qui est important pour lui ? » (Chauvet, 2018, p. 18).

Les finalités du service, précisées dans son cahier des charges, font échos à ces orientations : « il contribue, tout au long de la vie active de la personne, à améliorer sa capacité à faire ses propres choix professionnels et à évoluer, notamment par l'accroissement de ses aptitudes, le développement de ses compétences et l'accès à de nouvelles qualifications professionnelles ». L'objectif de développer une forme d'autonomie chez les bénéficiaires est souligné ici. Paul (2016) indique à propos de l'émergence du concept d'accompagnement et de sa mise en œuvre dans les politiques publiques que l'individu est : « conçu comme *acteur* (de son parcours, de son projet), *sujet* responsable (de sa situation, de ses actions et de leurs conséquences), autonome (dans ses choix), capable de faire face, de se sortir des situations dans lesquelles il se trouve pris – c'est la nouvelle norme – et pour être sûr qu'il réussisse, on va se charger de l'accompagner ».

Si la volonté de déployer un service CEP capabilisant se trouve dans les principes fondateurs du service, des études montrent qu'« il semble assez peu répondre à sa visée éducative permettant d'apprendre à s'orienter tout au long de sa vie active et par soi-même » (Laroye-Carré, 2021). Il ne semble donc pas aller de soi de réussir à traduire dans les pratiques mêmes du CEP cet objectif capabilisant. Or, la réalité de terrain démontre la prégnance du premier niveau d'accompagnement principalement informationnel se résumant à une relation de court-terme. Une tension éthique s'exerce sur les pratiques professionnelles opposant « une politique gestionnaire au détriment d'une politique humaniste. » (Vidaller et al., 2022, p. 38).

Les professionnels s'appuient pourtant sur des « outils numériques d'aides à la décision » ces derniers ne remplacent pas les dynamiques interactionnelles qui semblent nécessaires pour personnaliser l'accompagnement « ces pratiques paraissent représenter pour eux une modalité d'exploration des métiers et de soi utile en CEP à la seule condition qu'elle ne se substitue pas à un travail interactif nécessaire permettant de coconstruire un projet avec un conseiller » (Laroye-Carré, 2021, p. 275). Ce lien, voire cette proximité dans l'accompagnement semble être un

souhait des bénéficiaires en demande d'une « relation d'aide en face à face permettant de réduire la solitude que peut engendrer la lourde tâche de décider pour soi et de son évolution professionnelle » (Laroye-Carré, 2021, p. 275). Ce qui peut expliquer que le cahier des charges priorise une délivrance du service en présentiel en concédant une possibilité de recours au distanciel sous certaines conditions. Ceci nous amène à nous interroger sur l'impact que peut avoir la digitalisation du CEP, notamment celle que le service a connu dans le contexte de confinement lié à la crise sanitaire. Durant cette période, pour maintenir la continuité du service, tous les entretiens se sont réalisés à distance par des modalités téléphoniques et de visioconférences. Avec la digitalisation du service, ne court-on pas le risque d'un isolement des publics renforçant la crainte de ne pas être à la hauteur de l'impératif d'autonomie qui s'impose ? Est-ce que cette distanciation physique dans la relation d'accompagnement peut favoriser des approches laissant place à plus d'itérativité et de co-construction ? Et qu'en est-il de la dimension capabilisante de cette démarche distanciée qui semble déjà connaître des limites en présentiel ? Ces interrogations nous ont permis de guider les échanges avec les professionnels du CEP.

## Méthode

Pour traiter ce sujet, nous nous sommes appuyés sur :

- des recherches documentaires portant sur le service CEP (cahier des charges, cadre juridique, ...),
- des données qualitatives qui sont le fruit d'un *focus group* auprès d'une dizaine de conseillers.

Une des missions réglementaires des Transitions Pro est d'assurer un suivi de la mise en œuvre du CEP en Région. Cette mission est encadrée par une méthodologie co-construite avec France Compétences. Elle consiste à observer la mise en œuvre du service CEP par les cinq opérateurs désignés, à l'analyser et contribuer à son optimisation, notamment grâce à des investigations de terrain.

### *Participantes et participants*

Dans le cadre de cette mission, des rencontres mensuelles sont organisées par Transitions Pro Grand-Est réunissant des conseillers des cinq opérateurs de la région : Cap emploi, Pôle Emploi, Réseau Eva, l'Association pour l'Emploi des Cadres, Missions locales. Nous avons ainsi recueilli des données qualitatives au cours d'une de ces rencontres mensuelles. Cette rencontre a réuni une dizaine de conseillers ayant à minima trois ans d'expérience professionnelle et représentant ces cinq opérateurs.

### *Matériel et procédure*

Les personnes volontaires ont été réunies pour un *focus group* dont la thématique a été annoncée en amont de la rencontre. Le *Focus Group* s'est déroulé en visioconférence avec l'appui du support logiciel *beekast* au printemps 2021. Cet outil permet une interaction de l'animateur avec les interviewés et entre les interviewés eux-mêmes, ce qui a favorisé les échanges entre pairs. Pour chaque sujet, un tableau virtuel est proposé permettant aux participantes et participants de noter leurs réponses. Le recueil et la transcription des informations ont ainsi été facilités par l'usage de cet outil.

Les sujets abordés concernaient :

- les avantages et les inconvénients de l'accompagnement en visioconférence versus en présentiel,
- ce que ces modalités changent dans la pratique professionnelle,
- des bonnes pratiques à adopter.

On a procédé ensuite à une analyse thématique du corpus recueilli. Il s'agit de découper le texte en unité de sens dont chacune est référencée par une catégorie<sup>9</sup>. Nous donnerons des exemples de mots et de verbatims pour illustrer ainsi chaque thème. Cette méthode permet aussi de rechercher et de quantifier les occurrences des catégories ainsi définies.

<sup>9</sup> Pour aller plus loin, voir Lebart et Salem (1994)

## Résultats

Les conseillères et conseillers ont été interrogés sur les atouts et les inconvénients des deux modalités : présentielle et distancielle. Le résultat est sans aucune équivoque : 90 % sont attachés à la modalité présentielle. Les professionnels déplorent également le fait de ne pas pouvoir s'appuyer sur la dimension non-verbale de la communication. En premier lieu, l'avantage le plus fréquemment cité (23 %) a été regroupé sous la catégorie : **qualité des échanges** (voir Figure 1). Les conseillers évoquent des échanges « plus spontanés, plus fluides », qui facilitent le contact « il est plus facile de lier contact, de créer une alliance de travail » ; « possibilité de plus facilement créer une alliance de travail ». Les échanges sont perçus par les conseillers comme plus spontanés en présentiel.

Viennent ensuite les **démarches facilitées**, le fait de **créer du lien** et **l'instauration d'un climat de confiance** qui représentent 21 % des réponses chacune. Lorsque les conseillères et conseillers évoquent la facilité de la démarche, ils font référence à « on peut effectuer plus facilement certaines démarches (recherche d'offres, quand on doit faire signer des documents) » ; « remise de document papier, recherche d'informations et de solution en direct, contact avec des organismes de formation, partenaires... C'est plus concret ».

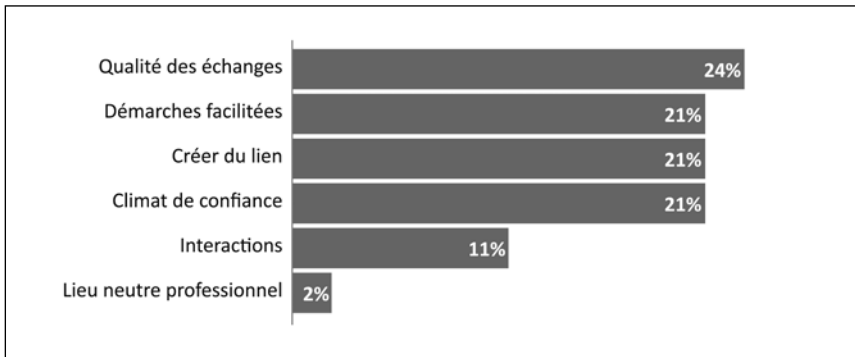
Les verbatims utilisés pour **créer du lien** en présentiel relèvent : « le lien sera plus simple à créer », « la création d'un lien plus fort, une plus grande proximité ». Les conseillères et conseillers instaurent plus aisément aussi **un climat de confiance** en présentiel : « la relation de confiance se met plus facilement en place », « en présentiel, le bénéficiaire peut plus facilement se trouver en confiance » et ceci plus particulièrement lorsqu'ils accompagnent un public plus « fragile » (qui ne parlent pas français, avec des problématiques sociales importantes). Pour les conseillères et conseillers, cette instauration du lien de confiance est associée à la notion de « contact humain », aux différents facteurs facilitant la sociabilisation entre professionnels et bénéficiaires. On peut citer par exemple le cadre d'accueil, l'attitude conviviale voire chaleureuse de la conseillère ou du conseiller.

Ce conseil délivré en face à face permet aussi des **interactions** actives et dynamiques permettant des « échanges plus spontanés » où « la personne se confie plus ».

Le lieu d'échange n'est pas non plus anodin. Ce **lieu neutre professionnel** est « plus impliquant pour l'accompagné ». Les interviewés émettent même l'hypothèse que l'accueil dans un lieu neutre professionnel pourrait être un facteur de plus grand engagement dans les interactions pour les bénéficiaires.

**Figure 1**

*Les avantages de la modalité présentielle*



**Figure 1**

*The benefits of face-to-face modality*

Parmi ces avantages de la modalité présentielle, certains sont liés aux inconvénients de l'accompagnement à distance (voir Figure 2). Lorsqu'on évoque ces derniers, une dégradation d'une partie des items ci-dessus sont cités. C'est le cas notamment de la **perte de fluidité et de l'interaction**, de la **détérioration du climat de confiance / manque de convivialité**. En effet, le lien de confiance est, lui aussi, jugé comme étant plus difficile à nouer dans les modalités à distance alors qu'en face à face : « les personnes se confient plus », « le bénéficiaire peut plus facilement se trouver en confiance », ce qui n'est pas le cas lorsque l'interface de l'écran s'impose.

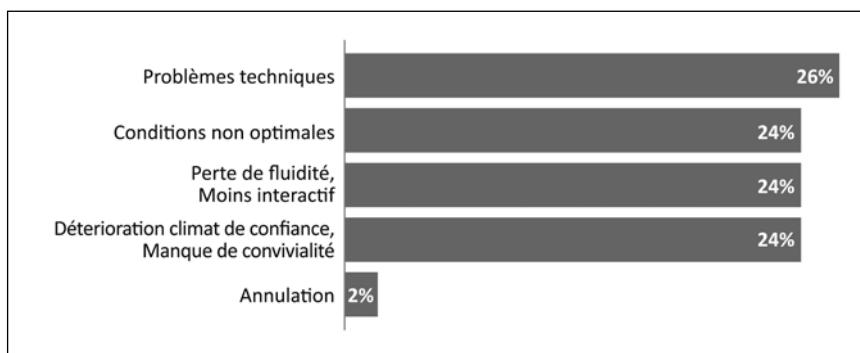
Les conseillères et conseillers notent que les modalités à distance peuvent représenter un frein à un échange fluide permettant plus d'interactions pour tendre vers un travail collaboratif. En effet, dans le cadre du CEP, l'accompagnement à l'évolution et à l'orientation professionnelle devrait se faire non seulement dans une démarche collaborative, mais aussi selon une approche capabilisante afin de développer chez les individus une

compétence à s’orienter par eux-mêmes. L’impact des modalités à distance sur la pratique du CEP semble aller à l’inverse de cet objectif. Cela peut conduire le professionnel à douter de sa plus-value dans l’élaboration du projet d’orientation professionnelle des publics rencontrés lorsque le service est délivré à distance.

Concernant le **manque de convivialité**, les conseillères et conseillers interrogés soulignent « un contact moins agréable avec le bénéficiaire, plus superficiel », « une relation moins engageante pour le bénéficiaire, qui vient “consommer” ». Le manque de profondeur dans les échanges est mis en exergue « Les gens sont plus expéditifs, effet un peu kleenex », « l’échange est plus superficiel ». En effet, les échanges se résument à un appui informatif ne facilitant pas l’ouverture vers une démarche réflexive qui peut caractériser un travail co-construit d’orientation professionnelle : « on est dans une modalité une question/une réponse. On est plus dans l’immédiateté », « les questions sont uniquement d’ordre technique ». Enfin, les **problèmes techniques** sont plus souvent signalés par les participants. Ils sont plus d’un conseiller sur quatre à noter cet inconvénient.

**Figure 2**

*Les inconvénients de la modalité à distance*



**Figure 2**

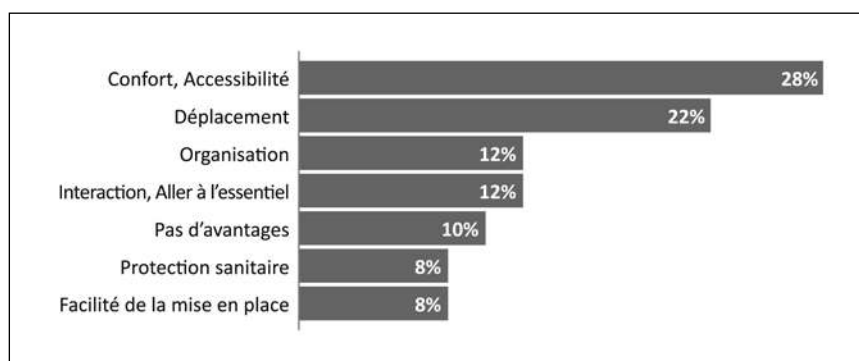
*The drawbacks of remote modality*

Malgré ces inconvénients, les professionnels du CEP perçoivent certains avantages à l’usage des modalités distanciées (voir Figure 3). Elles sont essentiellement d’ordre technique ou organisationnel, ne concernant pas directement la pratique de conseil : « pas de déplacement, cela évite

les retards », « rendez-vous plus faciles à organiser », « compatible avec le télétravail ». La **limite du risque de contamination** de virus lié à la crise sanitaire est aussi signalée dans les échanges. Le **confort et l'accessibilité** accrus du service qui peuvent être induits par les modalités à distance : « toucher plus de monde », « participation illimitée », « meilleure couverture géographique » sont à la fois soulignés comme des avantages tout en générant une certaine appréhension. Notamment lorsque l'accroissement du nombre de services l'emporte sur la profondeur des échanges, la crainte de perdre en profondeur dans les accompagnements pourrait prendre le dessus.

**Figure 3**

*Les avantages de la modalité à distance*

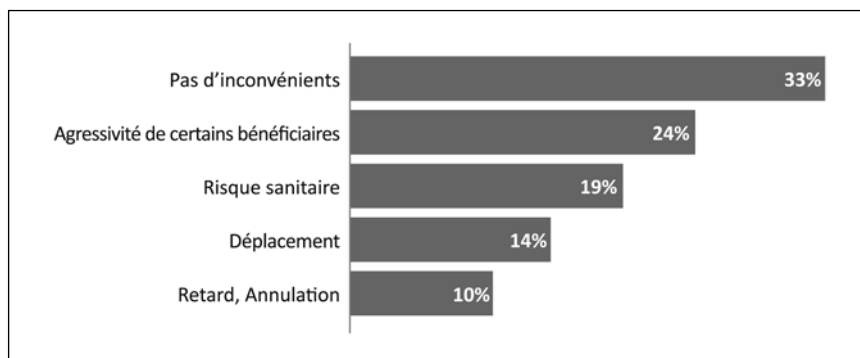


**Figure 3**

*The benefits of remote modality*

Même plébiscité par les conseillères et conseillers, le conseil en face à face présente des inconvénients (voir Figure 4). On note les **retards et les annulations** plus nombreux que les absences en distanciel. Au-delà du **risque sanitaire** et des **déplacements** des bénéficiaires qui pourraient générer du stress, « stress pour arriver à l'heure », « stress lié à la recherche du lieu », « le déplacement des bénéficiaires. Ils peuvent être à 1H30 de nos locaux », se confronter à des **bénéficiaires agressifs** est un inconvénient auquel les conseillères et conseillers doivent parfois faire face : « énervements de certains, certaines personnes agressives » ; « mise en difficulté par l'agressivité ».



**Figure 4***Les inconvénients de la modalité présentielle***Figure 4***The drawbacks of face-to-face modality*

Par ailleurs, le sujet des « bonnes pratiques » a été abordé afin de retrouver la dimension réflexive et co-élaborée de la démarche d'orientation. À l'unanimité, les conseillères et conseillers proposent une combinaison des deux modalités dans l'accompagnement des bénéficiaires : un premier entretien en présentiel est souhaité afin de créer le lien et d'humaniser la rencontre. Ils suggèrent tout de même de s'appuyer dès les premières interactions sur l'écoute active et les techniques de communication inhérentes qui peuvent favoriser l'expression libre du bénéficiaire comme les questions ouvertes, la reformulation et l'attention à la communication non-verbale. Ces techniques permettraient non seulement de créer un cadre de communication plus favorable pour sortir d'un processus d'accompagnement purement informationnel, mais aussi revenir à une approche collaborative de l'accompagnement à l'évolution et à l'orientation professionnelle.

Des rencontres qui alterneraient les deux modalités peuvent se dérouler par la suite. Néanmoins, les échanges se sont tournés naturellement vers une réflexion sur la pertinence du recours aux modalités à distance plus que sur des propositions de pratiques adaptées aux finalités attendues du service délivré à travers ces modalités. Ils ont ainsi identifié certains critères destinés à discriminer les situations pour lesquelles le distanciel paraît contre-indiqué. Par exemple, des situations de fragilité psychologique ont

été citées notamment lorsqu'il y a un risque d'isolement du bénéficiaire. Cela nous amène à s'interroger sur le type de public et les sujets auxquels les modalités d'accompagnement digitales sont adaptées (Cedefop et al., 2021).

## Discussion

Comme nous l'avons souligné dans la première partie de cet article, les enjeux de postures et de pratiques professionnelles de l'accompagnement à l'évolution ou à l'orientation professionnelle dans la délivrance du CEP restent sujets à discussion. Que ce soit concernant l'approche pédagogique du service – s'appuyant sur des principes de co-construction et de délibération – et plus encore sur sa dimension capabilisante, l'observation des pratiques concrètes du service révèlent que l'appropriation de ce nouveau paradigme ne va pas de soi. Abandonner une posture prescriptive de « donner conseil » pour adopter une posture collaborative de « tenir conseil » reste encore un enjeu car « il semble donc qu'il y ait une tension entre un accompagnement qui permet de capitaliser son expérience, penser et préparer le futur et un autre qui informe et opérationnalise l'employabilité à court terme, ou comme le dit Jorro (2011) un accompagnement qui se situe entre une expérience provisoire et une expérience capitalisée » (Laroye-Carré, 2022, p 63). L'usage des modalités distancées dans la délivrance du service est perçu comme un limitant pour développer la dimension réflexive et capabilisante du service par les praticiens et praticiennes interrogés. Mais peut-on affirmer que les modalités à distance sont l'unique cause d'une dégradation du service à distance alors même que des limites similaires sont observées en présentiel ? Rien n'est moins sûr. Tout comme avec le développement de la FOAD, « la mise à distance interroge la relation » (Maurin, 2004, p. 2). Dans notre cas, il s'agit de la relation entre celui qui délivre le conseil (conseillère, conseiller) et celui qui le reçoit (bénéficiaire). Il existe une réelle attention portée par les professionnels à la qualité des interactions sociales qui peuvent se construire dans le cadre d'un accompagnement à l'orientation et à l'évolution professionnelle. La construction d'un lien qualitatif est perçue comme un socle incontournable pour instaurer une relation de confiance. Cela aurait pour effet de faciliter l'atteinte de la double finalité du service CEP : une démarche d'accompagnement qui se réalise selon une approche

collaborative sans visée prescriptive tout en contribuant, tout au long de la vie active de la personne, à améliorer sa capacité à faire ses propres choix professionnels et à évoluer. C'est dans ce que permettrait le présentiel, et dont les professionnels se verraient dépossédés en distanciel, qu'une plus-value serait identifiée à la fois dans la pratique du praticien ou de la praticienne du CEP, mais aussi dans les effets du service pour ceux qui y ont recours. Mais que permet le présentiel que le distanciel ne peut offrir ?

Pour entrer dans une démarche d'accompagnement avec des appuis réflexifs et capabilisants la « mise en relation » avec le bénéficiaire est une condition essentielle. La « *mise en relation* » est première, à tous les sens du terme : elle est initiale (et initie l'accompagnement), elle est prioritaire (et doit être considérée avant toute chose), elle est primordiale (car il n'y a pas d'accompagnement sans relation). De la *mise en relation* dépend la *mise en chemin* » (Paul, 2016). L'éloignement physique induit par les modalités digitales est perçu comme un frein. De plus, il confine le professionnel dans un rôle d'appui informationnel. Les professionnels eux-mêmes doutent alors de leur plus-value et des effets du service pour les bénéficiaires. La principale pratique identifiée par les participantes et participants consisterait à s'appuyer sur les techniques d'écoute active pour aller au-delà de l'accompagnement informatif vers le niveau réflexif et capabilisant. Conceptualisée par Gordon (1975) à partir des travaux sur l'approche centrée sur la personne, développée par Rogers (2019), ces techniques sont nécessaires, mais non suffisantes pour garantir une relation capabilisante, réflexive et pour que l'alliance de travail entre dans un véritable processus de co-construction d'un projet d'orientation. Une étude expérimentale menée par Weger et al. (2014) questionne l'efficacité de l'usage de techniques d'écoute active lors de premières interactions entre pairs, en comparaison avec une approche de « donner conseil ». Les résultats montrent que si l'écoute active génère le sentiment d'avoir été mieux compris lors d'une interaction, elle n'a cependant pas pour effet de ressentir plus de satisfaction vis-à-vis de cette interaction. Elle n'alimente pas plus la relation d'attachement (le lien) qui pourrait se développer. Cette étude conclut que l'écoute active reste pour autant l'approche la plus fiable pour obtenir une certaine qualité et satisfaction dans les premières interactions.

En ciblant des interactions entre pairs, elle ouvre également une perspective de recherche future concernant l'influence que pourraient avoir le contexte et le type de relation dans les interactions étudiées. Il serait donc intéressant de se pencher spécifiquement sur l'usage des techniques

d'écoute active dans le contexte d'un accompagnement à l'orientation pour comparer les résultats obtenus.

L'entretien en face-à-face reste plébiscité par les conseillers pour toutes les vertus qu'il porte afin de faciliter la construction d'un lien avec le bénéficiaire. Akkök et Hughes (2021) défendent l'hypothèse que les compétences sociales mobilisées par les professionnels en présentiel, participent pleinement à la fois au développement du lien avec les bénéficiaires et aussi à enrichir l'expérience d'accompagnement (Cedefop et al., 2021). L'entretien en présentiel se voit attribuer des vertus de « présence thérapeutique » où « être pleinement présent à une autre personne et pleinement humain avec elle, est considéré comme thérapeutique en soi » (Geller & Porges, 2014, p. 2). Cette présence physique et émotionnelle favoriserait alors une approche globale de l'accompagnement des situations rencontrées et la personnalisation du service délivré. Pour le bénéficiaire, elle aurait un impact positif sur sa motivation et participerait à réduire certains états d'anxiété. Elle faciliterait l'usage des techniques d'écoute active et privilégierait l'intelligence situationnelle du professionnel. Dans la mesure où le service CEP est fortement caractérisé par une dimension conjoncturelle, puisqu'il doit s'adapter à la diversité des situations rencontrées et aux évolutions rapides de l'environnement, cette présence physique semble pertinente avec les attendus du service. Cela confirmerait l'intérêt de développer des approches hybrides de l'accompagnement en termes de modalités (présentiel et distanciel) et de posture agile du professionnel (appui informatif et appui réflexif). Une recherche qualitative récente auprès d'utilisateurs ayant recours à des services de conseil et d'accompagnement (Donnez et al., 2022, p. 34) pourrait venir appuyer ce propos. En effet, la plus-value perçue d'un accompagnement pour les utilisateurs viendrait de « la capacité des professionnels à créer les conditions afin que les personnes construisent et négocient avec les professionnels les ressources qui leur permettront d'opérer des choix et poursuivre leurs activités d'orientation ou d'apprentissage ». Les conditions dont il s'agit ici correspondent principalement à une forte attente des utilisateurs en termes de capacité d'écoute du professionnel, de personnalisation ou d'individualisation de l'accompagnement. Il semble donc qu'on ne puisse pas simplement transposer ce qui se joue dans un accompagnement présentiel sous une modalité distanciée. C'est là que le distanciel ne peut pas être abordé uniquement comme une modalité différente pour un même service, mais doit être abordé sous l'angle d'une « digitalisation » du service.

Pour Dumouilla et Lamri (2022) l'orientation se caractérise par un ensemble de processus complexes dont le dénominateur commun est leur pouvoir réflexif. Ces processus rassemblent « tout ce qui peut nous faire réfléchir sur ce que nous voulons et pouvons devenir » (p. 99). Pour réellement pouvoir parler de digitalisation il faudrait que ces processus soient transposés dans une expérience digitale. Les auteurs soulignent que cette expérience digitale sera renforcée par la présence d'un professionnel praticien mais qu'elle doit garder sa plus-value propre. La perspective d'une hybridation des modalités d'accompagnement a été évoquée lors du *focus group*. Cependant, il ne s'agit pas simplement de varier les modalités, mais de combiner des ressources et des appuis qui peuvent être « autoportants » et « guidés » en ayant pour dénominateur commun leur pouvoir réflexif.

Cette perspective pourrait lever certaines inquiétudes concernant la digitalisation du service. D'une part, la présence humaine, peut représenter un facteur important d'engagement dans une réflexion à l'évolution ou à l'orientation pour des individus qui peuvent redouter la solitude et le poids de la responsabilité de réaliser ce processus en totale autonomie. D'autre part, les modalités à distance peuvent représenter une occasion de développer de nouvelles relations d'accompagnement. Une résistance des praticiennes et praticiens pourrait surgir. Le service délivré par les professionnels s'appuie sur l'autonomie des individus et tend également à être capabilisant pour eux. Toutefois, lorsque les modalités peuvent favoriser cela, le professionnel ne craindrait-il pas d'y perdre sa plus-value ? Un parallèle pourrait être envisagé avec la FOAD. À ce sujet, Maurin (2004) s'interroge sur l'autonomie de l'apprenant qui viendrait probablement « déplacer les lignes du pouvoir et menacer des modèles profondément ancrés, psychologiquement structurants, qui privilégient l'enseignement magistral ainsi que l'autorité dans la relation pédagogique ? » (p. 185). Que ce soit sous une modalité présentielle ou distancielle, ce changement de paradigme dans l'accompagnement à l'évolution ou à l'orientation professionnelle peine encore à se développer. Les difficultés, voire les résistances à adopter une posture d'accompagnement, laissant plus de place au pouvoir d'agir et de décider des bénéficiaires, sont peut-être liées à la crainte de perdre une forme d'autorité ou de sentiment d'efficacité personnelle. Ces difficultés seraient renforcées par la distance induite par les modalités digitales.

Pourtant, « la multimodalité ouvre des perspectives en termes d'environnement mobilisateur et capabilisant. [...] Mais aussi qu'il permet d'inventer d'autres formes de relations plus nomades, épisodiques

et collaboratives » (Chauvet, 2021). Les réponses des participantes et participants ne permettent pas aujourd'hui d'identifier des pratiques d'accompagnement à l'orientation réellement innovantes s'appuyant sur la digitalisation. Mais si la majorité des réponses obtenues témoigne d'une certaine résistance face à la digitalisation du métier, certains professionnels ont rapporté de nouvelles expérimentations. Par exemple, un opérateur CEP propose des ateliers collectifs en visioconférence autogérés par les participants. Ces derniers définissent entre eux les objets de travail en commun dans une logique d'entraide, ce qui favorise l'engagement de chacun. La conseillère ou le conseiller intervient ponctuellement en tant que garant du cadre et apporte des appuis informatifs, méthodologiques et réflexifs au besoin. Cela nécessite des solutions techniques spécifiques comme des plateformes et outils informatiques collaboratifs adaptés se rapprochant des modèles de « classe virtuelle ».

Les opérateurs CEP se sont montrés intéressés par la perspective d'approfondir les réflexions autour de ces questions de digitalisation de l'accompagnement. Ceci nuance les résistances qui ont pu être exprimées vis-à-vis de l'usage des modalités à distance. D'autant plus qu'elles peuvent aussi être le fruit du contexte particulier durant lequel nous avons réalisé l'échange. La crise sanitaire imprévue a brusquement imposé l'usage exclusif des modalités digitales d'accompagnement pendant une période donnée.

## Conclusion

Notre étude montre que l'usage des modalités d'accompagnement à distance est associé, aux yeux des professionnels, à une dégradation du service CEP. Ces modalités représenteraient un frein sur deux niveaux : tout d'abord pour développer une posture et une pratique de l'accompagnement s'appuyant sur des principes de co-construction de projet professionnel, de délibération de carrière, en somme un accompagnement processuel, itératif s'inscrivant dans la durée. Les rapports entre conseillères, conseillers et bénéficiaires se caractérisent au contraire par une dimension plus utilitariste et court-termiste à travers des appuis essentiellement informationnels et méthodologiques. Aussi, les modalités distancées empêcheraient l'atteinte d'une finalité essentielle du CEP : celle qui consisterait à développer une capacité à s'orienter par soi-même supposant de s'appuyer sur le pouvoir réflexif de l'accompagnement proposé.

Les professionnels tiennent à la « mise en relation » rendue possible par la présence en face-à-face permettant de cheminer avec le bénéficiaire. Cette dégradation du service à distance tiendrait à la difficulté de mobiliser toutes leurs compétences sociales et relationnelles, notamment la communication non-verbale, comme cela est rendu possible lors d'une rencontre physique. Ces compétences ont un rôle à jouer dans la profondeur de l'accompagnement proposé. Elles peuvent servir les finalités pédagogiques du service (approches capabilisantes et autonomie) et répondent aux attentes des bénéficiaires eux-mêmes (écoute et personnalisation).

Ces attentes, si elles sont satisfaites, favorisent le recours au service et l'engagement du bénéficiaire dans un accompagnement soulageant le poids de la lourde responsabilité qui lui incombe d'être « entrepreneur de sa propre vie ». Cependant, l'analyse de la pratique réelle du CEP en présentiel révèle que des approches directives de l'accompagnement persistent fortement. Les appuis informationnels et méthodologiques restent sur-représentés dans les entretiens, ce qui nous amène à l'idée que développer une approche réflexive dans le service ne va pas de soi. Le fait que la relation d'accompagnement se caractérise par une approche plus utilitariste (appui informatif voire méthodologique) et ne conduise pas toujours à une approche plus humaniste (appui réflexif, délibération de carrière) ne pourrait finalement pas être attribué exclusivement à l'impact des modalités digitales. Il faut tenir compte de l'environnement de délivrance du service, notamment les attentes institutionnelles auxquelles sont soumis les conseillères et conseillers, et aussi leur propre rapport à l'évolution de leur rôle dans l'accompagnement.

Il nous semble que la digitalisation nécessite « la mobilisation de gestes professionnels inédits. [...] On passe d'une logique intense, parfois descendante, à un parcours intégrant plus de réciprocité » (Chauvet, 2021). Pour aller vers une réelle digitalisation de l'accompagnement CEP, il semble nécessaire de ne pas considérer le distanciel comme une simple modalité différente de délivrance du même service. Il nécessiterait de s'intéresser aux processus d'accompagnement, à leur pouvoir réflexif et à leurs effets sur les bénéficiaires. Expliciter ces gestes professionnels inédits et des processus de mise en confiance spécifiques représente une perspective de recherche intéressante sur l'évolution des compétences qui pourraient être requises dans la pratique multimodale de l'accompagnement à l'évolution et à l'orientation professionnelles.

L'enjeu serait alors de comprendre comment combiner des ressources et des modalités d'accompagnement pertinentes, afin de répondre aux finalités réflexives et capabilisantes du service. C'est donc l'agilité des praticiennes et praticiens de l'accompagnement qui pourraient être mise à l'épreuve.

## Références bibliographiques

- Akkok, F., & Hugues, D. . (2021). Career chat: the art of AI and the human interface in career development. In Cedefop et al. (Ed.), *Digital transitions in lifelong guidance - Rethinking careers practitioner professionalism: a CareersNet expert collection* (pp. 91-102). Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/539512>
- Cedefop et al. (2021). *Digital transitions in lifelong guidance - Rethinking careers practitioner professionalism: a CareersNet expert collection*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/539512>
- Chauvet, A. (2018). Conseil et accompagnement par temps incertains : entre agilité et médiation du sens. *Education Permanente, hors-série 11*, 15-25.
- Chauvet, A. (2021). *Conseil et accompagnement multi-modalités : une métamorphose des usages ?* Epale. <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/conseil-et-accompagnement-multi-modalites-une-metamorphose-des-usages>
- Donnez, L., Lavielle-Gutnik, N., Lemaire, L., & Noël, D. (2022). Formateurs et conseillers : seuls acteurs des transitions professionnelles ? *Éducation Permanente*, 231, 27-37.
- Dumouilla, A., & Lamri, J. (2022). *Digitaliser l'orientation professionnelle Les défis de l'accompagnement au XXI<sup>e</sup> siècle*. Dunod.
- Geller, S. M., & Porges, S. W. (2014). Therapeutic Presence: NeuroPhysiological Mechanisms Mediating Feeling Safe in Therapeutic Relationships. *Journal of Psychotherapy Integration*, 24(3), 178-192. <https://doi.org/10.1037/a0037511>
- Gordon, T. (1975). *Parent effectiveness training: the tested new way to raise responsible children*. New American Library
- Jorro, A. (2011, 14 septembre). *L'expérience formatrice en formation professionnalisante* [Communication]. Colloque de Recherche en Éducation et en Formation (REF), Louvain La Neuve, Belgique.
- Laroye-Carré, F. (2021). *Le conseil en évolution professionnelle (CEP) : Entre dialogue conjoncturel et délibération de carrière*. L'Harmattan.
- Laroye-Carré, F. (2022). Quels sont les effets perçus par les bénéficiaires de l'expérience du CEP ? *TransFormations – Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, (23), 53-66. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/432>



- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Dunod.
- Maurin, J.-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. In H. Choplin & R. Hotte (Eds.), *Énigmes de la relation pédagogique à distance* (pp. 183-204). Hermes Science Publications. <https://doi.org/10.3166/ds.2.183-204>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck Supérieur.
- Rogers, C. R. (2019). *La relation d'aide et la psychothérapie*. ESF.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Éditions Odile Jacob.
- Vidaller, V., Vidal, E., & Labbé, S. (2022). La place de l'éthique chez les Conseillers en Évolution Professionnelle (CEP). *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*, (23), 36-52. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/422>
- Weger, H. Jr., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13-31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>

# Les technologies de l'information comme vecteur de transformations représentationnelles des missions locales en France

Radhouane Missaoui<sup>1</sup>

Docteur Cnam de Paris CRF-ATER,  
Université Sorbonne Paris Nord

---

## Résumé

L'objectif de cet article est de comprendre les effets de l'utilisation des outils numériques au travail sur l'évolution de la perception du métier des conseiller-ères des missions locales. Cette étude permettra de mieux appréhender les transformations engendrées par la numérisation dans le domaine de l'orientation professionnelle et de comprendre les enjeux associés à ces évolutions. Nous examinerons comment l'utilisation des technologies de l'information dans les missions locales a transformé les pratiques professionnelles et influencé leur perception du métier.

---

## Abstract

*This paper is an attempt to analyze the effects of digital tools at work on the evolution of the perception of the profession of vocational guidance counselors. Therefore, the research aims to determinate the impact of the digital transition of professional practices. This research will contribute to a better understanding of the transformations brought about by digitization in the field of career guidance and shed light on the associated challenges. In fact, we are trying to investigate in what ways does the use of information technologies in local missions transform professional practices as well as the perception of their profession?*

<sup>1</sup> Thèmes de recherche : missions locales, conseil, orientation professionnelle, TIC. radhnet@gmail.com

---

MOTS CLÉS : mission locale, TIC, pratiques, conseil

KEYWORDS: *local mission, ICT, practices, counseling*

## Introduction

### *La genèse des missions locales*

L'histoire des missions locales a débuté en 1982 avec la création du réseau des missions locales, suite au rapport de Schwartz (1981). Ce rapport avait pour objectif de proposer des solutions concrètes pour aider les jeunes en France à surmonter les difficultés rencontrées lors de leur insertion professionnelle et sociale, en facilitant leur accès à la formation et à l'emploi. Les missions locales sont des structures d'accompagnement et d'insertion professionnelle destinées aux jeunes âgés de 16 à 25 ans en situation de difficulté. Elles ont été mises en place en réponse à l'augmentation du chômage des jeunes et à la nécessité de les soutenir dans leur parcours d'insertion professionnelle et sociale. Elles sont présentes sur tout le territoire français et jouent un rôle essentiel dans le service public de l'emploi et de l'insertion. Pour Robert-Bœuf et De Lafond (2022) les missions locales ont émergé dans un contexte où l'État français cherchait à développer des actions publiques territoriales et à promouvoir le développement local. Ces structures sont le fruit d'un partenariat entre l'État, les collectivités territoriales et différentes organisations impliquées, d'une manière ou d'une autre, dans l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté. Labbé et Abhervé (2019) affirment que l'objectif des missions locales est de soutenir les jeunes dans une approche globale qui englobe différents aspects tels que la formation, l'emploi, la santé, le logement et la mobilité. Initialement, les missions locales avaient pour objectif de rassembler les acteurs locaux impliqués dans l'insertion professionnelle des jeunes, tels que les services de l'emploi, de la formation, de l'Éducation nationale et de la Santé, ainsi que les partenaires socio-économiques. Elles ont progressivement élargi leur champ d'intervention pour prendre en compte les problématiques sociales, éducatives et de santé des jeunes. Au fil des années, les missions locales se sont adaptées aux changements sociaux et économiques en mettant en place des dispositifs

spécifiques pour répondre aux besoins des jeunes les plus éloignés de l'emploi. Elles ont développé une approche globale de l'accompagnement, prenant en compte les différentes dimensions de la vie des jeunes et cherchant à favoriser leur insertion sociale et citoyenne. Aujourd'hui, les missions locales continuent d'évoluer pour s'adapter aux enjeux actuels de l'insertion professionnelle des jeunes, tels que la transition numérique, les mutations du marché du travail et les formes de précarité émergentes. Elles jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement des jeunes vers l'autonomie et l'emploi. De plus, elles ont développé des actions spécifiques pour accompagner les jeunes en situation de handicap, les jeunes des quartiers prioritaires et les jeunes migrants, afin de répondre à leurs besoins particuliers. Guichard et Huteau (2007) soulignent que les premières missions locales ont été une réponse politique à un contexte économique de plus en plus difficile dans une société liquide : un avenir incertain, une augmentation du chômage et une précarité de l'emploi des jeunes. À l'époque, il s'agissait de proposer une solution temporaire et locale à un problème perçu par les politiques comme une situation passagère. Plus concrètement, l'apparition du réseau est le résultat d'une décision politique pour faire face à un problème économique et social. Dès le début, l'État et les pouvoirs publics étaient les garants de la continuité de l'existence du réseau des missions locales. Dans cette perspective, le rôle de l'État était clair. Il s'agissait de financer les projets d'insertion professionnelle des jeunes, de créer des mesures, des dispositifs et des lois pour organiser l'orientation professionnelle des jeunes. De ce point de vue, Brégeon (2008) soutient que l'État joue un rôle central dans la conduite et l'orientation des missions locales. Cela signifie que l'État définit les objectifs et les orientations générales des missions locales, les accompagne dans leur mise en œuvre et supervise leur fonctionnement. L'État peut donc être considéré comme le principal moteur des projets et des actions des missions locales. Abhervé (2002) identifie deux objectifs clés de la réponse de l'État concernant les jeunes en difficulté d'insertion professionnelle. Le premier objectif est de faire face à l'augmentation du nombre de jeunes non insérés, c'est-à-dire ceux qui ne sont ni employés ni engagés dans une formation. Le deuxième objectif est d'évaluer les stratégies d'accompagnement des jeunes. Cela comprend plusieurs aspects, tels que connaître le nombre de jeunes qui ont réussi à s'insérer, justifier les dépenses publiques engagées dans ces politiques, démontrer l'efficacité des politiques d'insertion mises en œuvre en faveur des jeunes et renforcer la crédibilité des acteurs politiques impliqués. En d'autres termes, l'État doit non seulement prendre des mesures pour répondre aux besoins des jeunes non

insérés, mais aussi mettre en place des mécanismes d'évaluation et de suivi pour évaluer l'impact des politiques d'insertion et justifier leur efficacité aux yeux du public et des décideurs politiques. Farvaque et Recoules (2020, p. 23) rappellent que « les missions locales étant évaluées sur le nombre d'emplois d'avenir créés, cela peut contribuer à diminuer leur niveau d'exigence envers les employeurs, pour ne pas se priver d'un emploi supplémentaire ». Vulbeau (2012) précise que les changements économiques récents peuvent avoir un impact significatif sur l'avenir des jeunes, en créant une certaine incertitude et en rendant l'accès à l'emploi plus difficile. Dans ce contexte, les missions locales ont pour objectif de collaborer avec les jeunes afin de construire des parcours d'insertion adaptés à leurs besoins et aspirations. Il ne s'agit pas seulement de leur fournir des dispositifs institutionnels, mais également de reconnaître et de soutenir les efforts individuels qu'ils déploient pour améliorer leur situation de précarité. L'insertion des jeunes est un processus complexe qui englobe différents aspects de leur vie. Il s'agit d'un processus de construction identitaire et de socialisation, où les jeunes cherchent à se construire un avenir stable et épanouissant. Cela peut impliquer des initiatives telles que la formation, l'acquisition de compétences, l'accès au logement, la prise en compte de la santé et des droits, ainsi que le développement de la citoyenneté. Dans cette perspective, les politiques d'insertion reconnaissent que les jeunes doivent être acteurs de leur propre insertion, en s'appuyant sur des dispositifs d'accompagnement, mais aussi en développant leurs propres compétences. Il s'agit d'un processus global qui vise à favoriser leur développement personnel et leur intégration sociale, au-delà de l'accès à l'emploi. En effet, l'imprécision même de la notion d'insertion et les différentes significations soulevées par Jellab (1997) permettent de comprendre les paradoxes inhérents au travail des missions locales qui oscille entre l'insertion professionnelle et l'insertion sociale. En effet, l'insertion est un concept complexe et multifacette, qui englobe à la fois des dimensions sociales et professionnelles. Ainsi, les missions locales se trouvent confrontées à un défi complexe : comment concilier ces deux dimensions de l'insertion et les articuler de manière à favoriser à la fois l'insertion professionnelle et l'insertion sociale des jeunes. Cela nécessite une approche globale et intégrée, prenant en compte les multiples aspects de la réalité des jeunes et travaillant en même temps sur les compétences sociales et professionnelles. Les paradoxes émergent de cette tension entre l'insertion professionnelle et l'insertion sociale, et les missions locales doivent trouver des solutions adaptées pour accompagner les jeunes dans leur parcours d'insertion, en prenant en

considération les spécificités de chaque individu et en tenant compte des différentes significations et enjeux de l'insertion.

### *Le rôle des conseiller·ères des missions locales*

Prigent et Leroy (2020, p. 108) rappellent que les conseiller·ères des missions locales assurent un accompagnement personnalisé aux jeunes en difficulté, les aident à identifier leurs besoins, à définir des objectifs et à accéder à des services et des opportunités favorisant leur intégration dans la société et le monde du travail : « les missions locales ont accompagné les problèmes de ces jeunes, les ont guidées, dans leurs chemins vers l'insertion sociale et professionnelle. Le bilan de ces structures peut paraître mitigé dans la mesure où les difficultés d'insertion sociale et professionnelle de ces catégories de la jeunesse perdurent au fil du temps ». Farvaque et Tuchsirer (2018) soutiennent que les conseiller·ères peuvent utiliser différents dispositifs ou mesures pour accompagner les jeunes dans leur parcours d'insertion, en fonction du diagnostic établi. Ces outils comprennent des dispositifs de formation, de préqualification, d'évaluation des compétences, de placement professionnel, de stages, etc. Ils peuvent également inclure des mesures d'accompagnement plus globales telles que des aides financières d'urgence, un soutien en matière de santé ou de logement, etc. Ces dispositifs sont financés par différentes sources de financement. Cela peut inclure des fonds publics alloués par les gouvernements, les collectivités locales ou les organismes publics spécialisés dans l'emploi et l'insertion professionnelle. Cependant, il est important de noter que ces dispositifs intègrent souvent une logique de rationalisation du travail et d'efficacité organisationnelle croissante. Cela signifie que l'accompagnement est souvent recentré sur les objectifs fixés par les financeurs, qui peuvent être axés sur des résultats quantifiables tels que le placement dans l'emploi ou l'acquisition de compétences spécifiques. Cohen-Scali et Kokosowski (2003) rappellent que les conseiller·ères ont développé leurs compétences à travers l'échange de pratiques professionnelles et l'expérience sur le terrain. Les professionnels des missions locales ont pour rôle d'aider les jeunes à construire leur projet professionnel, à accéder à l'emploi ou à une formation, et à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent. Leurs actions sont guidées par deux pôles, qui sont à la fois complémentaires et parfois contradictoires. D'un côté, ils sont animés par des valeurs sociales, humaines, éthiques, de solidarité et d'indépendance vis-à-vis des politiques. D'un autre côté, ils doivent composer avec les contraintes institutionnelles,

administratives et financières qui peuvent entrer en conflit avec ces valeurs. Muniglia et Thalineau (2012) distinguent deux logiques distinctes qui contribuent à définir les identités professionnelles des conseiller·ères des missions locales. La première logique est celle des « militants du social ». Les conseiller·ères qui adoptent cette logique se concentrent sur la relation d'aide. Ils conçoivent leur métier autour des valeurs sociales et perçoivent leur mission comme une action sociale. Leur approche est globale, intégrant à la fois des aspects sociaux et psychologiques. La deuxième logique est celle des « experts techniciens ». Les conseiller·ères qui adoptent cette logique se concentrent sur le service fourni au jeune. Ils sont des experts des mesures, des dispositifs, des lois et des recommandations institutionnelles. Seewagen et Derobert (2021) précisent que les prescripteurs pilotent quantitativement les dispositifs et les programmes d'insertion professionnelle : par exemple les dispositifs Emploi d'avenir et Garantie jeunes. Ils mettent l'accent sur des objectifs quantitatifs tels que le nombre de jeunes placés dans un emploi, le taux de placement, le nombre de contrats signés, etc. Ces indicateurs quantitatifs sont considérés par les financeurs comme des moyens de mesure du succès des dispositifs. Ils considèrent souvent l'emploi comme l'objectif ultime et privilégié pour les jeunes. D'un autre côté, les conseiller·ères considèrent que cette vision quantitative et centrée sur l'emploi peut entraîner des conflits de normes et des divergences de perception quant à la finalité du dispositif. Savickas et al. (2010) soulignent que « les identités professionnelles devraient être vues comme des configurations changeantes issues des histoires de vie de la personne, plutôt que comme des profils de résultats – statiques, abstraits et hyper-simplifiés – à des tests » (p. 22). Cela favorise une compréhension plus riche et nuancée de la personne, et offre des possibilités d'exploration et de développement professionnel plus authentiques et significatives. De ce point de vue, la posture d'accompagnement est devenue plus prévalente, permettant aux usagers de jouer un rôle actif dans la construction de leur projet professionnel. Plutôt que de simplement transmettre des informations, les professionnels de l'orientation cherchent à aider les jeunes à développer une compréhension approfondie d'eux-mêmes, de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leurs compétences. Cette approche centrée sur l'individu (Levinson, 2017) reconnaît que chaque personne est unique et qu'elle doit être actrice de son propre parcours professionnel. Elle permet aux jeunes de se sentir plus engagés et responsables de leurs choix, favorisant ainsi une meilleure adéquation entre leurs aspirations, leurs talents et les opportunités professionnelles disponibles.

### *Les technologies de l'information et de la communication au service de l'orientation professionnelle*

Watts (2001) souligne que le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'orientation professionnelle peut être examiné sous trois angles différents : en tant qu'outil, en tant qu'alternative ou en tant qu'agent de changement. Le premier rôle des TIC dans l'orientation est celui d'un outil. Les TIC offrent des ressources en ligne, des logiciels et des plateformes qui peuvent être utilisés pour recueillir, organiser et diffuser des informations sur les possibilités d'orientation professionnelle. Les TIC facilitent également l'organisation et la gestion des données liées à l'orientation, ce qui peut améliorer l'efficacité des services d'orientation. Le deuxième rôle des TIC est celui d'une alternative aux services traditionnels d'orientation. Les sites web, les forums en ligne, les applications mobiles et les lignes téléphoniques d'assistance offrent des moyens supplémentaires et constituent des alternatives particulièrement utiles pour les individus qui ont des contraintes de temps, de distance ou d'accès aux services d'orientation traditionnels. Cependant, ces deux premiers rôles ne reflètent pas complètement le potentiel des TIC en matière d'orientation. L'évolution des technologies et leur adoption croissante en tant que moyens techniques d'accès ont conduit à un troisième rôle : celui des TIC en tant qu'agents de changement. Les TIC ont le potentiel de transformer fondamentalement la prestation des services d'orientation et de créer de nouvelles opportunités pour les individus. En conclusion, le rôle des TIC dans l'orientation professionnelle va au-delà de celui d'un simple outil ou d'une alternative aux services existants.

Les TIC ont le potentiel de transformer les pratiques d'orientation et d'ouvrir de nouvelles perspectives et opportunités pour les jeunes qui cherchent une formation ou un emploi. Ozenne et al. (2018) relèvent que le conseil en orientation rencontre quatre contraintes liées à l'adoption des technologies : l'accessibilité, la fiabilité, la confidentialité et les compétences numériques. La première contrainte est liée à l'accessibilité. En effet, les personnes économiquement défavorisées ont souvent du mal à accéder aux services d'orientation en ligne en raison de l'accès limité à Internet. Cependant, Internet peut aider à surmonter les obstacles liés à la distance et à la nécessité de se déplacer physiquement pour bénéficier de conseils. La deuxième contrainte est celle de la fiabilité des services d'orientation qui posent problème en termes de validité, d'impartialité et de mise à jour des informations fournies (Sampson & Makela, 2014). Les conseiller·ères ont



la responsabilité de fournir des informations valides, et la quantité excessive d'informations en ligne peut également être source de confusion pour les bénéficiaires. Ensuite, la troisième contrainte concerne la confidentialité des données des utilisateurs et la sécurisation des informations échangées avec les bénéficiaires du conseil en ligne. Enfin, la quatrième contrainte renvoie aux compétences numériques des conseiller·ères et des bénéficiaires du conseil en orientation. Hoechsmann et DeWaard (2015) soutiennent que l'utilisation des nouvelles technologies dans le conseil nécessite des compétences numériques allant au-delà de la simple maîtrise technique. Les bénéficiaires doivent être en mesure d'utiliser une gamme de logiciels de communication et d'outils de recherche, ainsi que de créer leurs propres contenus. Les jeunes générations peuvent manquer de compétences numériques appropriées. Les conseiller·ères doivent également développer des compétences numériques pour utiliser efficacement ces technologies dans leur pratique. Paterson et al. (2017) précisent que le manque de compétences et de connaissances des professionnels de l'orientation, ainsi que le manque de confiance en leurs compétences numériques, peuvent constituer des obstacles à l'utilisation des technologies numériques dans ce domaine. Cependant, en fournissant une formation et un soutien adéquats, il est possible de surmonter ces obstacles et de tirer parti des avantages offerts par les technologies numériques dans le conseil en orientation.

En ce qui concerne, les risques psychosociaux liées à l'utilisation des TIC au travail, Klein et Ratier (2012) relèvent cinq risques majeurs souvent associés aux usages des TIC : l'intensification du travail, le contrôle renforcé de l'activité, la dégradation des relations interpersonnelles, la porosité des sphères de vie et la surcharge informationnelle. En effet, les TIC permettent une communication instantanée et un accès constant aux informations, ce qui peut conduire à une augmentation de la charge de travail. Les employés peuvent se retrouver submergés par les demandes constantes de communication et de disponibilité, ce qui peut entraîner une intensification du travail, une augmentation du stress et une diminution de la qualité de vie professionnelle. Ensuite, les TIC facilitent la surveillance et le contrôle des activités des employés. Cela peut créer un environnement de travail oppressant, avec une perte de confiance et une diminution de l'autonomie. Aussi, l'utilisation excessive des TIC peut entraîner une dégradation des relations interpersonnelles au sein des organisations. Les interactions en face à face sont souvent remplacées par des communications virtuelles, ce qui peut conduire à une diminution de la qualité des relations, de la cohésion d'équipe

et de la confiance mutuelle. Enfin, les TIC fournissent un accès illimité à une quantité massive d'informations, cela peut entraîner une surcharge informationnelle pour les individus qui sont submergés par une quantité excessive d'informations à traiter. Steigler (2014) met en évidence que les TIC offrent de nombreux avantages, tels que l'instantanéité, la facilité d'accès à l'information et la rapidité d'exécution des tâches professionnelles. Il est également important de reconnaître les effets négatifs potentiels de ces outils. En effet, avec l'abondance d'informations disponibles en ligne, il devient de plus en plus difficile de filtrer les informations pertinentes et de faire face à la surcharge informationnelle et communicationnelle (Sweller, 1998). Enfin, les TIC peuvent également être des vecteurs de l'augmentation du sentiment d'urgence, de connectivité continue, d'anxiété et de stress. Les attentes de réponses rapides aux communications électroniques, les délais serrés imposés par les outils de travail collaboratif et la pression constante pour être disponible peuvent entraîner un stress accru et une détérioration de la santé mentale et physique.

### *L'hypothèse de la recherche*

Notre contribution vise à déterminer la place et le rôle de l'utilisation des pratiques numériques dans les missions locales. En effet, plusieurs recherches ont confirmé les bénéfices de l'utilisation des nouvelles technologies dans le domaine de l'orientation professionnelle (Ozenne et al., 2018 ; Watts, 2001). Les TIC apportent des avantages significatifs dans l'information, la communication, la formation, la flexibilité du travail et l'innovation (Steigler, 2014). L'utilisation des TIC dans l'orientation professionnelle permet d'optimiser les ressources, d'offrir une plus grande accessibilité, de fournir des informations pertinentes et à jour, et de favoriser une approche personnalisée pour aider les individus à prendre des décisions éclairées concernant leur orientation professionnelle (Bimrose et al., 2015). Cependant, les inconvénients de l'utilisation accrue des TIC dans les missions locales sont moins clairs. Conformément aux résultats de plusieurs recherches évoquées précédemment, le rôle des conseillères des missions locales oscille entre l'accompagnement des jeunes dans une approche humaine et sociale centrée sur les jeunes (Labbé & Abhervé, 2019 ; Prigent & Leroy, 2020 ; Vulbeau, 2012) et la nécessité de répondre aux exigences des évaluations quantitatives des dispositifs formulées par les prescripteurs (Abhervé, 2002 ; Farvaque & Recoules, 2020 ; Farvaque & Tuchsirer, 2018 ; Seewagen & Derobert,

2021). Notre hypothèse principale postule que l'utilisation croissante des pratiques numériques accentue la perception du contrôle de l'activité des conseiller·ères par les financeurs. L'utilisation renforcée des logiciels dans leur travail pourrait augmenter la culture des résultats (Klein & Ratier, 2012 ; Watts, 2001), la surcharge cognitive (Steigler, 2014 ; Sweller, 1998) et une prédominance des tâches administratives au détriment de l'accompagnement personnalisé des jeunes.

## Méthodologie

### *Le contexte professionnel étudié*

La première version des logiciels de travail dans les missions locales était le logiciel Webtrace, qui a évolué vers de nouvelles versions telles que Parcours 1 et 2 dans les années 90. Ces premières versions étaient complètement basiques. À l'époque, un gestionnaire administratif s'occupait des statistiques. Les conseiller·ères étaient au courant, dès le début, de l'existence de ce logiciel, de ses fonctionnalités et de son rôle comme outil pour justifier les dépenses publiques. Le vrai changement est intervenu avec le logiciel Parcours 3 de 2004 quand là il y a eu un changement de support, d'environnement global, puisque le logiciel est arrivé comme outil dans le cadre de l'entretien avec le jeune. L'État a présenté aux missions locales Parcours 3 comme l'outil de travail numérique obligatoire et indispensable pour le travail des conseiller·ères. L'objectif de cet outil était de révolutionner leur travail, de mieux les outiller pour faciliter la gestion des jeunes et collecter des informations statistiques. Les tâches du gestionnaire administratif ont été confiées aux conseiller·ères. (Sekouri, 2005). Ensuite, d'autres nouvelles applications ont fait leur apparition pour remplacer les outils numériques précédents : par exemple I-Milo et la plateforme Œdipe. Gaini et al. (2018) suggèrent que la base de données I-Milo constitue une ressource précieuse pour suivre les parcours des jeunes en contact avec les missions locales. De ce fait, il est nécessaire d'analyser comment les conseiller·ères ont appréhendé ces pratiques numériques ? Ces technologies ont-elles été perçues comme facilitatrices ou comme contraintes supplémentaires dans leurs pratiques d'accompagnement ? Cette évolution technologique peut également avoir des conséquences sur leurs interactions avec les jeunes et sur la qualité de l'accompagnement proposé. Dès lors, notre recherche vise

à comprendre comment l'émergence de ces outils numériques a bouleversé les pratiques professionnelles et la perception du métier.

### *Les personnes participantes*

Notre population est composée par des personnes ( $n = 25$ ) qui ont été interrogées par entretiens semi-directifs. Les participants à l'étude sont des conseiller·ères ( $n = 14$ ), des chargés de projet ( $n = 6$ ) et des directeur·rices ( $n = 5$ ), dont 18 femmes et 7 hommes, qui travaillent dans des missions locales en Normandie (Cherbourg, Caen, Argentin, L'Aigle, Mortagne-aux-Perche, Hérouville-Saint-Clair). Ils ont une formation allant de la Licence au Master. Les conseiller·ères les plus jeunes sont aussi les plus formés, et les conseiller·ères les plus âgés sont en charge de projets et ont une expérience de plus de 10 ans. Les directeur·rices pilotent les actions des missions locales : gestion, financements, partenariats, politiques, sociales et économiques. Les chargés de projets concrétisent les demandes publiques en actions réalisables auprès des jeunes : gestion de projet, partenariat, emploi, santé, etc. Enfin, les conseiller·ères s'occupent de l'accueil physique, de l'entretien d'orientation, du conseil et de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, et peuvent aussi occuper plusieurs postes par exemple : référent emploi, référent partenariat ou référent santé, référent loisirs, référent financement ou référent formation.

### *La collecte des données*

Nous avons effectué une première série d'entretiens semi-directifs d'exploration du terrain ( $n = 5$ ) qui a permis de mieux comprendre le contexte professionnel étudié. Ensuite, l'utilisation d'un guide d'entretien a été nécessaire pour l'organisation du discours et afin de mieux structurer les représentations des 25 personnes interviewées. Le guide d'entretien a été structuré en quatre thèmes afin de mieux appréhender le parcours spécifique des conseiller·ères dans les missions locales :

- Le premier thème concernait la détermination des caractéristiques des conseiller·ères. Il s'agissait de recueillir des informations sur leurs parcours de formation et leurs expériences professionnelles.
- Le deuxième thème parcourait les perceptions de l'évolution du contexte professionnel. Il s'agissait de comprendre l'évolution de

la demande publique, l'évolution du contexte socio-économique et l'évolution des jeunes.

– Le troisième thème abordait les perceptions de l'évolution des pratiques professionnelles. Il s'agissait de constater l'évolution des pratiques professionnelles en rapport avec l'introduction du numérique dans le travail au quotidien.

– Le quatrième thème visait à identifier les perceptions que les conseiller·ères ont de l'utilisation des technologies de l'information au travail. Ce thème devait permettre de déterminer les bénéfices et les limites de l'utilisation des technologies de l'information au travail.

### *La procédure*

Pour exploiter les informations collectées, les 25 entretiens semi-directifs ont été transcrits. La première étape a consisté à sélectionner deux entretiens particulièrement riches en informations et bien structurés. À partir de ces deux entretiens, une première grille d'analyse a été élaborée. Ensuite, cette grille a été améliorée et ajustée en fonction des autres entretiens. L'objectif était de créer une grille d'analyse finale, stable et organisée autour des thématiques de la recherche. Les témoignages des personnes interviewées ont constitué une source d'intersubjectivité riche et pertinente en termes d'informations. L'analyse de contenu thématique a ensuite permis d'organiser les représentations apparaissant dans les discours des participants.

## Résultats

Les outils numériques pourraient être perçus comme une contrainte dans le domaine de l'orientation professionnelle des jeunes en mission locale pour plusieurs raisons. Les résultats ont permis de mettre en évidence trois dimensions des effets négatifs de l'utilisation accrue des technologies de l'information et de la communication dans l'orientation professionnelle des jeunes en mission locale : la surcharge cognitive ; l'ambiguïté des rôles, des objectifs et des valeurs ; le renforcement de la culture axée sur les résultats.

## *Une surcharge cognitive : informationnelle et communicationnelle*

### **La surabondance d'informations**

Internet offre un accès presque illimité à des informations sur les formations et les opportunités professionnelles. Cependant, cela peut également créer une surcharge d'informations, rendant difficile pour les conseiller·ères de filtrer et de trouver les informations pertinentes pour l'orientation professionnelle des jeunes. La quantité d'informations disponibles peut parfois être écrasante et entraîner une confusion.

« C'est les courriels, les emails, ça aussi c'est un changement, pour tout le monde partout, ça veut dire que t'es assommé d'informations. C'est bien car tout le monde a l'information mais alors des fois c'est compliqué ». (Conseillère, femme, 10 ans d'expérience)

### **La fiabilité des informations sur Internet**

L'abondance d'informations disponibles en ligne peut rendre difficile la distinction entre les sources fiables et les sources moins fiables. Les outils numériques peuvent fournir une grande quantité d'informations sur les formations et les offres d'emploi. Cependant, il peut être difficile de filtrer les informations pertinentes et de s'assurer de leur exactitude. Les conseiller·ères doivent faire preuve de prudence et évaluer de manière critique les informations trouvées en ligne.

« Je pense que c'est l'augmentation, l'apport d'informations, on croule sous la quantité, et à la limite le stress c'est de savoir filtrer les bonnes infos des mauvaises, celles qui sont utiles ou pas. Et la crainte c'est de passer à côté de l'information utile, je pense, et de rater quelque chose. Le stress, à mon niveau, il est là ». (Conseillère, femme, 12 ans d'expérience)

« Je pense que l'outil informatique, les e-mails, ont augmenté les informations qui nous arrivent et donc oui la difficulté et la crainte c'est de rater l'information fondamentale qui pourrait avoir des conséquences dommageables ». (Conseillère, femme, 4 ans d'expérience)

## **Des technologies de la communication consommatrices de temps**

Les outils de communication tels que les e-mails, les messageries instantanées et les applications de vidéoconférence peuvent faciliter la collaboration et la communication, mais ils peuvent également entraîner une augmentation du temps consacré à la gestion des messages et des discussions au détriment du temps alloué à l'accompagnement des jeunes.

« On passe je ne sais pas combien de temps, je ne l'ai pas mesuré, devant l'ordinateur, c'est assez conséquent, entre les messages, les e-mails, toute communication avec les partenaires se fait par mail, même les entreprises, on perd du temps, ça demande du temps en tout cas, et en termes de l'accompagnement pour les conseillers de la mission locale c'est vrai que c'est au détriment de l'accompagnement physique du jeune ». (Directrice, femme, 10 ans d'expérience)

« Ça nous fait perdre du temps, tous les jours on se le rappelle bien, en saisissant des données, en remplissant des cases ». (Conseiller, homme, 10 ans d'expérience)

## **Le sentiment d'urgence**

Les TIC facilitent les échanges rapides et constants, que ce soit par e-mail, messagerie instantanée, réseaux sociaux professionnels, etc. Les conseiller·ères peuvent se sentir dans l'obligation de répondre rapidement aux messages professionnels ou aux demandes d'information, ce qui peut créer une pression supplémentaire et un sentiment d'urgence permanent.

« Autrefois, une information mettait trois jours à arriver par courrier, alors qu'aujourd'hui, cela ne prend que quelques secondes. Cela signifie que la maîtrise du temps est une priorité. Personnellement, je peux passer la journée à répondre à des e-mails ». (Chargé de mission emploi, homme, 2 ans d'expérience)

## **La complexité technique des outils de travail**

Certains nouveaux outils numériques utilisés dans l'orientation professionnelle peuvent être complexes à utiliser, ce qui peut créer une barrière pour les personnes moins à l'aise avec la technologie. Les conseiller·ères ressentent le devoir de se former continuellement sur les nouvelles pratiques pour s'adapter à leurs évolutions.

« Donc il y a eu cette maîtrise informatique qui a nécessité un apprentissage, qui a réclamé plusieurs mois pour faire en sorte que ça ne parasite pas le travail qu'on fait avec les jeunes et que ça ne formate pas non plus le travail réalisé par le conseiller, deux enjeux énormes » (Conseillère, femme, 10 ans d'expérience)

### *Une dégradation des conditions de l'accompagnement des jeunes*

#### **Des outils numériques qui peuvent entraver l'interaction humaine avec les jeunes**

L'utilisation d'outils numériques pendant l'entretien d'orientation avec le jeune peut réduire les interactions humaines dans le processus d'orientation professionnelle. L'utilisation des logiciels d'orientation pendant l'entretien crée de la distance entre le conseiller·ère et le jeune.

« Les gros écrans qui faisaient comme un mur, une distance physique avec le jeune, un outil qui s'interposait de manière un peu trop massive entre un entretien qui doit être conduit par un jeune et par un conseiller basé sur l'écoute et l'échange ». (Chargée de projet, femme, 15 ans d'expérience)

#### **La limitation de l'expérience pratique**

Certains aspects de l'orientation professionnelle en mission locale nécessitent une expérience pratique, tels que les entretiens ou les rencontres avec les jeunes. Les TIC peuvent limiter la possibilité de s'immerger dans des contextes réels de travail.

« On travaille avec des personnes ce n'est déjà pas simple. Ce n'est quand même pas un métier où on range des boîtes de conserve. Si en plus, c'est l'outil qui prône sur ce que peut être la personne et de comment elle organise son travail, et comment elle trouve judicieux ou pas judicieux à tel moment de proposer un dispositif plutôt qu'un autre, de lui proposer un emploi plutôt qu'un autre. Il me semble, que c'est ça les fondamentaux du métier. C'est l'expertise du conseiller. Alors c'est l'outil qui devient expert ? ». (Chargée de projet, femme, 8 ans d'expérience)

« Un outil, c'est un outil, ce n'est pas l'outil qui va me dire comment je dois travailler, il peut être facilitant, permettant d'ouvrir certaines



possibilités, mais pourvu que ce soit bien intégré dans notre pédagogie d'accompagnement ». (Conseillère, femme, 5 ans d'expérience)

### **Des contraintes éthiques par rapport aux données personnelles des jeunes**

L'utilisation des TIC implique souvent la collecte, le stockage et le traitement de données personnelles des jeunes. Les conseiller·ères estiment qu'il est essentiel de respecter la confidentialité de ces informations.

« Par exemple, mon jeune là, aujourd'hui, je ne l'avais pas vu depuis trois ans, ben il arrive aujourd'hui, moi j'ai besoin de noter tout ça, mais il y a des choses qu'il m'a dit que je ne vais surtout pas noter là-dessus, parce que on fait quoi de la vie privée des gens ? On fait quoi de tout ça ? Les gens ce n'est pas que des... alors ça veut dire qu'on occulte plein de choses moi je veux bien ne plus mettre tout ça, mais c'est clair, comment je fais après pour me rappeler de ce qui s'est dit, quelles étaient les difficultés ? Parce que les gens, ben, ce n'est pas uniquement le fait qu'il a commencé une formation etc., c'est aussi un jeune qui a des difficultés avec sa famille, que le papa est mort, que sa maman, etc., et que les difficultés c'est des difficultés relationnelles avec le beau-père, etc. » (Conseillère, femme, 12 ans d'expérience)

### *Une ambiguïté des objectifs, des rôles, des valeurs et des pratiques*

#### **Le contrôle de l'activité par les financeurs**

Les logiciels de travail en mission locale permettent le suivi des actions effectuées sur des plateformes en ligne, la collecte de données sur les jeunes et de fournir des statistiques sur les objectifs réalisés.

« Il a donc fallu maîtriser, apprivoiser cet outil qui rendait service à... qui a été conçu de mon avis, de manière ambiguë, les conseillers ont eu souvent l'impression que ce qu'ils remplissaient dans leurs outils c'était pour moi, pour les financeurs, le contrôle de leur travail mais en aucun pour les aider dans leur travail avec le jeune, c'était une surcharge de travail qui n'apportait pas de bénéfice substantiel ». (Directeur, homme, 17 ans d'expérience)

« Donc effectivement les financeurs sont contents, ils ont enrichi le logiciel pour répondre à leurs besoins à eux, sauf que ben voilà ce n'est pas forcément l'outil du conseiller ». (Conseillère, femme, 15 ans d'expérience)

« Quand on vous met en demeure de vous justifier, en fin du mois, je n'ai pas à le faire, je suis rose, justifier, le pourquoi du comment, celui-là il n'a pas fait ça ou celui-ci il n'a pas fait ça. Ben, je ne sais pas, je pense que ça met mal à l'aise. Je n'aimerais pas le vivre. Parce que je me sentirais infantilisée par rapport à l'outil ». (Conseillère, femme, 3 ans d'expérience)

### **Le sentiment de faire un travail administratif**

L'utilisation excessive des TIC peut parfois détourner l'attention des objectifs principaux des conseiller·ères, qui sont généralement centrés sur l'accompagnement des jeunes. Lorsque les outils numériques deviennent trop envahissants ou prennent le pas sur l'aspect humain de l'accompagnement, cela peut générer une perception de travail administratif.

« Je ne suis pas sûre que les gens qui sont rentrés à la mission locale c'était pour être opérateurs de saisie, je crois que la volonté première des gens qui viennent, alors je me trompe peut-être, mais vu ce que je connais de mes collègues, c'est d'abord d'accompagner des jeunes, je pense que c'est ça, la preuve sinon on ne serait pas autant ! » (Conseillère, femme, 10 ans d'expérience).

### *La culture des résultats dans les missions locales*

La culture des résultats met souvent l'accent sur la réalisation d'objectifs mesurables et quantifiables : nombre de jeunes en formation, nombre de contrats signés, nombre de jeunes en stages, nombre de jeunes en CDD, nombre des jeunes qui ont bénéficié des dispositifs, etc. Les jeunes peuvent être encouragés à choisir des parcours professionnels qui offrent des perspectives de résultats concrets et rapides, parfois au détriment de leurs intérêts personnels à long terme.

« Le Préfet qui téléphone tous les lundis matin pour savoir combien on en a envisagé, et le vendredi pour savoir combien on en a effectivement signé, alors là, effectivement on va être obligé d'expliquer...on en avait prévu six mais on en a signé que cinq, alors

là c'est parce que le jeune était malade ou parce que l'employeur était malade, donc il faut tout justifier du pourquoi, du comment ». (Conseillère, femme, 14 ans d'expérience).

## Discussion

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication a démontré son utilité dans le domaine de l'orientation professionnelle à travers de nombreuses recherches (Ozenne et al., 2018). Les TIC fournissent aux personnes travaillant dans l'orientation professionnelle plusieurs outils et ressources pour les soutenir dans leur travail (Kettunen & Sampson, 2019). Cependant, l'augmentation de l'utilisation d'Internet et des logiciels dans les missions locales peut également présenter certains inconvénients qui sont moins explorés. Cette étude contribue à une meilleure compréhension des changements en lien avec l'utilisation des TIC dans les missions locales. Une série d'entretiens semi-directifs a permis d'explorer l'univers particulier des conseiller·ères des missions locales. Il est important de souligner que les données recueillies portent sur des perceptions et parfois sur des reconstructions du passé, parfois éloignées dans le temps. Notre principale hypothèse consistait à penser que l'utilisation croissante des pratiques numériques accentue la perception du contrôle de l'activité des conseiller·ères par les financeurs. L'utilisation renforcée des logiciels dans leur travail pourrait augmenter la culture des résultats, la surcharge cognitive et une prédominance des tâches administratives au détriment de l'accompagnement personnalisé des jeunes. Les résultats tendent à confirmer cette hypothèse. De manière générale, les résultats laissent penser que les conseiller·ères réclament plus de liberté du réseau des missions locales. On note que les logiciels d'orientation sont perçus comme des outils de contrôle de leur activité et comme des contraintes au travail au service des financeurs, des prescripteurs et de l'État. Les résultats montrent que les statistiques, les chiffres, les comptes à rendre renforcent la culture des résultats. Ceci est convergent avec les résultats de Farvaque et Tuchsirer (2018). Les résultats suggèrent que les TIC augmentent le sentiment d'urgence (Aubert, 2009), la surcharge informationnelle (Assadi & Denis, 2005) et la surcharge communicationnelle (Kefi et al., 2021). De plus, les résultats mettent en évidence que les technologies de la communication sont consommatrices de temps. Dans cette perspective, il apparaît que les conseiller·ères perçoivent les logiciels d'orientation comme

une perte de temps au détriment du temps alloué à l'accompagnement des jeunes. Ces résultats renvoient aux recherches de Venkatesh et al. (2003) sur l'utilité perçue des technologies de l'information au travail et son rôle dans l'acceptation de l'outil numérique au travail. Par ailleurs, les résultats obtenus montrent que les outils numériques pourraient entraver l'interaction humaine avec les jeunes. En effet, les témoignages des conseiller·ères soulignent leur préoccupation quant à l'outil technologique qui pourrait prendre le pas sur l'expertise humaine et remettre en question les fondamentaux du métier d'orientation. Enfin, la saisie systématique de toutes les données pendant l'entretien d'orientation pourrait présenter des contraintes d'ordre éthique par rapport aux données personnelles des jeunes. En résumé, notre étude met en évidence clairement trois dimensions expliquant les contraintes de l'usage des TIC en mission locale :

Une faible perception de l'utilité perçue des outils numériques de travail, ce qui remet en question leur acceptation (Venkatesh & Bala, 2008).

Une contradiction entre les anciennes représentations des pratiques (Rateau, 2007), des valeurs et des rôles des missions locales centrées sur les jeunes, et l'ambiguïté des attentes quantitatives des prescripteurs, axées sur les résultats et les objectifs réalisés.

Une souffrance au travail et une augmentation du sentiment de contrôle de l'activité, pouvant être une source de stress perçue (Servant, 2013) au sein de la mission locale.

## Conclusion

Dans cet article, les résultats mettent en évidence trois dimensions essentielles expliquant les contraintes liées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en mission locale. Tout d'abord, la première dimension concerne la faible perception de l'utilité des outils numériques (Colombier, 2007). Cela signifie que les conseiller·ères en mission locale ne perçoivent pas toujours les avantages concrets et pratiques des outils numériques dans leur travail quotidien. Cette perception peut être due à un manque de formation appropriée ou à une résistance au changement (Kellner et al., 2010). Ensuite, la deuxième dimension est liée à la contradiction entre les anciennes représentations des conseiller·ères de leur métier et les attentes quantitatives des financeurs. En effet, les conseiller·ères peuvent avoir des conceptions traditionnelles de leurs rôles, valeurs et méthodes de travail qui

ne correspondent pas nécessairement aux exigences quantitatives imposées par les financeurs. Enfin, la troisième dimension concerne l'utilisation des TIC pour justifier les dépenses publiques, qui peut augmenter le sentiment de contrôle de l'activité des conseiller·ères. Cela pourrait constituer un facteur pertinent dans l'étude de leur stress professionnel. Il est essentiel de prendre en compte ces résultats dans la conception et la mise en œuvre des outils numériques en orientation professionnelle. Il est important de s'assurer que ces outils soient perçus comme utiles et facilitant le travail, en fournissant une formation adéquate (Kefi, 2019) sur leur utilisation et en prenant en compte les besoins spécifiques des conseiller·ères en mission locale. Cela peut inclure des stratégies visant à combler le fossé entre les anciennes représentations et les attentes des financeurs, ainsi que des mesures visant à préserver l'autonomie professionnelle des conseiller·ères tout en utilisant les TIC de manière efficace dans l'orientation professionnelle des jeunes.

## Références bibliographiques

- Abhervé, M. (2002). *Missions locales : Vingt ans d'actions concrètes avec et pour les jeunes, Guide pratique*. Juris-Service.
- Assadi, H., & Denis, J. (2005). Les usages de l'e-mail en entreprise : efficacité dans le travail ou surcharge informationnelle ? In E. Kessous & J.-L. Metzger (Eds.), *Le Travail avec les technologies de l'information* (pp. 335-355). Hermès.
- Aubert, N. (2009). *Le culte de l'urgence : La société malade du temps*. Flammarion.
- Bimrose, J., Kettunen, J., & Goddard, T. (2015). ICT—the new frontier? Pushing the boundaries of careers practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(1), 8-23. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.975677>
- Bregeon, P. (2008). *Histoire du réseau des missions locales*. L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V., & Kokosowski, A. (2003). Identité et pratiques des professionnels de l'orientation intervenant auprès des jeunes en difficulté. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(4), 711-729. <https://doi.org/10.4000/osp.2660>
- Colombier, N. (2007). Usage des TIC, conditions de travail et satisfaction des salariés. *Réseaux*, 143), 115-147. <https://www.cairn.info/revue--2007-4-page-115.htm>
- Farvaque, N., & Recoules, M. (2020). Les emplois d'avenir : quels partenariats entre employeurs et missions locales pour quels parcours d'insertion des jeunes ? *Travail et emploi*, 163(4), 105-132. <https://www.cairn.info/revue--2020-4-page-105.htm>
- Farvaque, N., & Tuchsirer, C. (2018). La Garantie jeunes en pratique dans les

- missions locales : une expérimentation encadrée. *Travail et emploi*, (153), 15-40. <https://doi.org/10.4000/travailemloi.7831>
- Gaini, M., Guillem, M., Hilary, S., Valat, E., & Zamora, P. (2018). Résultats de l'évaluation quantitative de la Garantie jeunes : Quels publics, quels accompagnements et quelles trajectoires des bénéficiaires ? *Travail et emploi*, (153), 67-88. <https://doi.org/10.4000/travailemloi.7933>
  - Guichard, J., & Huteau, M. (Eds.) (2007). *Orientation et insertion professionnelle : soixante-quinze concepts-clés*. Dunod.
  - Hoechsmann, M., & DeWaard, H. (2015). *Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne*. HabiloMédias.
  - Jellab, A. (1997). *Le travail d'insertion en mission local*. L'Harmattan.
  - Kefi, H. (2019). Chapitre 3. Michel Kalika et la « double face de Janus » de la communication digitale. In J. Desmazes (Ed.), *Entrepreneur à l'université : Mélanges en l'honneur de Michel Kalika* (pp. 34-40). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.desm.2019.01.0034>
  - Kefi, H., Kalika, M., & Saidani, N. (2021). Dépendance au courrier électronique : effets sur le technostress et la surcharge informationnelle et répercussions sur la performance. *Systèmes d'information & management*, 26(1), 45-83. <https://doi.org/10.3917/sim.211.0045>
  - Kellner, C., Massou, L., & Morelli, P. (2010). (Re)penser le non-usage des tic. *Questions de communication*, (18), 7-20. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.395>
  - Kettunen, J., & Sampson, J. P., Jr. (2019). Challenges in implementing ICT in career services: Perspectives from career development experts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9365-6>
  - Klein, T., & Ratier, D. (2012). *L'impact des TIC sur les conditions de travail*. Centre d'analyse stratégique, Direction générale du travail. [www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/datas/files/SSTFP/2012\\_CAS\\_Impact\\_des\\_TIC\\_sur\\_les\\_conditions\\_de\\_travail\\_T\\_Klein\\_D\\_Ratier.pdf](http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/datas/files/SSTFP/2012_CAS_Impact_des_TIC_sur_les_conditions_de_travail_T_Klein_D_Ratier.pdf)
  - Labbé, P., & Abhervé, M. (2019). *Une histoire des missions locales - Premier réseau national pour l'insertion des jeunes*. Les penseurs sociaux.
  - Levinson, E. (2017). Pratiques du thérapeute de l'Approche centrée sur la personne et du facilitateur stratégique de la gestion du vivant : une comparaison enrichissante entre développement personnel et développement durable. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 24(2), 5-31. <https://doi.org/10.3917/acp.024.0005>
  - Muniglia V., & Thalineau, A. (2012). Insertion professionnelle et sociale des jeunes vulnérables. Les conseillers des missions locales entre adaptation et tension. *Politiques sociales et familiales*, (108), 73-82. <https://doi.org/10.3406/caf.2012.2689>
  - Ozenne, R., Terriot, K., Spirito, V., Laeuffer, C., Lhotellier, L., & Bernaud, J.-L. (2018). Intention d'usage des nouvelles technologies dans le conseil en orientation : perceptions des professionnels et des bénéficiaires. *Le travail humain*, 81(2), 115-141. <https://doi.org/10.3917/th.812.0115>
  - Paterson, S. M., Laajala, T., & Lehtelä, P.-L. (2017). Counsellor students' conceptions of online counselling in

- Scotland and Finland. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(3), 292-303. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1383357>
- Prigent, T., & Leroy, Y. (2020). Avancer, évoluer pour trouver sa place. Parcours de jeunes accompagnés par la mission locale de Blois. *Vie sociale*, 29-30, 107-126. <https://doi.org/10.3917/vsoc.201.0107>
  - Rateau, P. (2007). Les représentations sociales. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 164-218). Bréal.
  - Robert-Boeuf, C., & de Lafond, V. (2022). La Mission Locale du Bassin granvillais comme opérateur territorial : un réseau solidaire qui allie enjeux socio-écologiques et générationnels. *Norois*, (264-265), 157-172. <https://doi.org/10.4000/noroi.12953>
  - Sampson, J. P., & Makela, J. P. (2014). Ethical issues associated with information and communication technology in counseling and guidance. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 135-148. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10775-013-9258-7>
  - Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21<sup>e</sup> siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
  - Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier ministre*. La Documentation française.
  - Seewagen, V., & Derobert, A. (2021). Les conseillers en mission locale face au dispositif Garantie jeunes : entre performance publique et accompagnement collectif des jeunes. In V. Becquet (Ed.), *Des professionnels pour les jeunes : Sociologie d'un monde fragmenté* (pp. 117-137). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.becqu.2021.01.0117>
  - Sekouri, A. (2005). La mise en œuvre du programme TRACE au niveau national. In S. Mas (Ed.), *Sur les traces de trace : bilan d'un programme d'accompagnement de jeunes en difficulté* (pp. 15-41). Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement.
  - Servant, D. (2013). *Le stress au travail : prévention et prise en charge thérapies comportementales et cognitives*. Elsevier Masson.
  - Stiegler, B. (2014). Pharmacologie de l'épistémè numérique. In B. Stiegler (Ed.), *Digital studies. Organologie des savoirs et technologies de la connaissance* (pp. 13-26). Fyp Editions.
  - Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
  - Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
  - Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
  - Vulbeau, A. (2012). Contrepoint - Insertion des jeunes et accompagnement. *Informations sociales*, (169), 39-39. <https://doi.org/10.3917/inso.169.0039>

- Watts, A. G. (2001). *Rôle des technologies de l'information et de la communication dans un système intégré d'information et d'orientation*. Rapport pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/2698242.pdf>





# L’orientation professionnelle pour les personnes en situation de handicap visuel : état de situation, perspectives et limites du numérique

Aline Leavy<sup>1</sup>

Universités de Lausanne (Unil) -  
Genève (UNIGE), Suisse  
et Fondation Asile des aveugles (FAA),  
Lausanne, Suisse

Maximiliano Jeanneret Medina<sup>2</sup>

HEG Arc // HES-SO,  
Neuchâtel, Suisse

Claire Lam<sup>3</sup>

Fondation Asile des aveugles (FAA),  
Lausanne, Suisse

Fabienne Sypowski<sup>4</sup>

Fondation Asile des aveugles (FAA),  
Lausanne, Suisse

Cédric Baudet<sup>5</sup>

HEG Arc // HES-SO,  
Neuchâtel, Suisse

---

## Résumé

Les psychologues conseiller/ères en orientation (PCO) suisses, qui travaillent avec un public déficient visuel (DEVI), font face à de nombreuses barrières dans la conduite d’examens psychologiques et notamment dans l’évaluation des aptitudes, intérêts, personnalité et valeurs. Une recherche a été conduite en prenant appui sur des observations de terrain et sur des

<sup>1</sup> Thèmes de recherche : orientation et transition professionnelles et déficit visuel. [aline.leavy@cphv.ch](mailto:aline.leavy@cphv.ch)

<sup>2</sup> Thèmes de recherche : accessibilité du numérique, handicap ou déficience visuelle, interaction humain-machine, bibliométrie, systèmes d’information. [maximiliano.jeanneret@he-arc.ch](mailto:maximiliano.jeanneret@he-arc.ch)

<sup>3</sup> Thèmes de recherche : psychologie de la santé, orientation professionnelle et déficit visuel. [claire.lam@cphv.ch](mailto:claire.lam@cphv.ch)

<sup>4</sup> Thèmes de recherche : accessibilité universelle, adaptations et transcriptions, déficit visuel. [sypowski@cphv.ch](mailto:sypowski@cphv.ch)

<sup>5</sup> Thèmes de recherche : usage des technologies de l’information et de la communication, accessibilité du numérique, handicap ou déficience visuelle, bibliométrie. [cedric.baudet@he-arc.ch](mailto:cedric.baudet@he-arc.ch)

techniques bibliométriques. La place particulière du numérique et des possibilités qu'il offre pour les pratiques en psychologie de l'orientation professionnelle a été analysée. La recherche met en évidence de la part des PCO des pratiques fréquentes pouvant être qualifiées de bricolage, en lien avec le recours aux technologies numériques. Pour éviter que certains bricolages ne se transforment en dérive, nous suggérons une approche de *conception universelle* afin de numériser les tests d'aptitudes et favoriser l'accès du public DEVI aux questionnaires en ligne.

---

### Abstract

*Counseling psychologists working with people with visual impairments (PVI) face many barriers in conducting psychological examinations, such as assessments of aptitudes, interests, personality, and values. To present a current state in this context, we conducted analysis based on field observations and bibliometric techniques. The potential of digital technology, which has been widely identified in the past, is proving to be real in the current practices of career counseling psychologists. However, psychologists are practicing bricolage, sometimes because of, but also supported by, digital technologies. Finally, and to prevent an overreliance on bricolage, we suggest a universal design approach to digitize aptitude tests and make online questionnaires accessible to the PVI.*

---

MOTS-CLÉS : déficit visuel, orientation professionnelle, accessibilité, handicap, digitalisation, autonomie

KEYWORDS: visual impairment, career counseling, career choice, universal design, disability, digitalization, autonomy

## Introduction

Positionné·es comme actrices et acteurs de référence pour les personnes en situation de handicap, les psychologues peuvent favoriser la santé de ces publics, leur bien-être et promouvoir leur pleine intégration dans la société (American Psychological Association Task Force on Guidelines for Assessment and Intervention with Persons with Disabilities, 2022). Toutefois, les psychologues conseiller·ères en orientation (PCO) qui travaillent avec un public déficient visuel (DEVI) sont confronté·es à de nombreuses barrières dans la conduite d'examens psychologiques et notamment dans l'évaluation

des aptitudes, intérêts, personnalité et valeurs (Galiano et al., 2018 ; Mezza, 2017). Les enjeux sont élevés (Minks et al., 2020). L'interprétation des résultats d'un examen psychologique est en effet susceptible d'influencer, voire contraindre, l'avenir des personnes DEVI<sup>6</sup>. Aussi, les psychologues doivent être formé·es à la prise en charge des populations ayant des besoins spécifiques. Cela passe par une meilleure compréhension et maîtrise des caractéristiques de ce public, des dispositifs d'accessibilité et des méthodes et outils d'évaluation adaptés à ce public.

La complexité du sujet s'explique, d'une part, par une population DEVI ayant la particularité d'être hétérogène (Bruce et al., 2018 ; Galiano et al., 2018) et, d'autre part, par la compréhension du handicap qui dépasse la situation du sujet pour se situer dans l'interaction personne-environnement (Fougeyrollas, 2021). Le « Modèle de développement humain - Processus de production du handicap » (MDH-PPH) offre « une compréhension du handicap qui ne place pas la responsabilité du handicap et de ses conséquences sur la personne, mais plutôt sur l'interaction entre ses caractéristiques individuelles et celles du milieu de vie dans lequel elle évolue » (Fougeyrollas, 2021, p. 16). Dans ce cadre, l'accessibilité comprise comme une caractéristique de l'environnement (Fougeyrollas et al., 2019), concerne « les produits, les systèmes, les services, les environnements et les installations pouvant être utilisés par une population présentant le plus large éventail possible de caractéristiques et de capacités (par ex. physiques, cognitives, financières, sociales et culturelles), pour atteindre un objectif spécifique dans un contexte donné » (Persson et al., 2015, p. 524). En réalité, les environnements sont difficilement accessibles, ce qui implique des interactions au moyen de technologies d'assistance qui varient selon l'acuité visuelle de la personne DEVI.

Concernant les outils et pratiques d'évaluation psychologique, les standards et manuels de référence s'accordent sur l'importance de la validité et de la fidélité des tests tout en mettant en lumière l'importance de l'équité lors de leur administration (American Counseling Association, 2014 ; American Educational Research Association et al., 2014 ; Gregory, 2015 ; Neukrug & Fawcett, 2014). Les pratiques d'évaluation psychologique s'inscrivent alors dans les propos de Bernaud (2014), « la psychométrie tend à s'inscrire

<sup>6</sup> En Suisse, les résultats d'un examen psychologique peuvent être utilisés dans le cas de décisions administratives (par ex. par les Offices de l'Assurance Invalidité) ou de voie de formation (par ex. accès à l'enseignement standard vs centre spécialisé). Il est fréquent de recevoir des résultats d'évaluations effectuées par des partenaires non spécialisés. Souvent, les difficultés d'accès impactant la compréhension et/ou le délai de réponse à ces questionnaires ne sont pas prises en compte dans l'analyse des résultats, les rendant ainsi difficilement exploitables.

dans un principe d'excellence déontologique, en phase avec le cadre légal qui cherche à réduire les discriminations de toutes natures, liées au sexe, à l'origine sociale, à l'ethnie, aux caractéristiques physiques ou vestimentaires de la personne évaluée. » (p. 12). La dernière version des *Guidelines for Assessment and Intervention with Persons with Disabilities* de l'American Psychological Association (2022) invite les psychologues à renforcer leurs connaissances et compétences afin de faire progresser la santé et le bien-être des personnes en situation de handicap. Parmi les 23 directives, 11 concernent le thème « *sensibilisation au handicap, formation, accessibilité et diversité* », et 7 concernent les tests et évaluations.

Lorsque les PCO sont armé-es de connaissances sur le public DEVI et de bonnes pratiques dans la conduite de l'examen psychologique, ils et elles se tournent vers des méthodes et outils adaptés. Cependant, les outils d'évaluation spécifiquement destinés aux personnes DEVI restent rares (Bruce et al., 2018 ; Galiano et al., 2018 ; Theurel & Gentaz, 2014). Theurel et Gentaz (2014) indiquent ainsi que « le plus souvent, les outils d'évaluation actuels ont été conçus pour la population typique ou ordinaire, ce qui rend leur utilisation inadaptée pour des populations spécifiques, handicapées physiques ou déficientes sensorielles. Le/la psychologue se retrouve donc confronté-e à un enjeu important pour sélectionner les tests, les adapter en fonction du handicap de la personne et ensuite interpréter les résultats » (p. 42). Aussi, faute de disposer d'outils adaptés, les actions possibles des PCO relèvent souvent du « bricolage » des outils disponibles (Galiano et al., 2018). Cependant, les bénéfices de ces adaptations semblent limités (Bruce et al., 2018).

Par ailleurs, l'utilisation du numérique impacte les pratiques des PCO et ouvre de nombreuses possibilités (Barak, 2011). Les outils d'évaluation, aussi divers soient-ils, ont trouvé leur place dans l'environnement numérique, sous la forme de logiciels à installer ou disponibles en ligne. Ces avancées numériques ont notamment facilité le traitement des données et ont rendu possible l'automatisation de l'interprétation des résultats (Wall, 2004). Toutefois, la recherche dans le domaine des technologies numériques appliquées à la psychologie du conseil en est à ses balbutiements (Sabella et al., 2010).

Ces raisons nous poussent à rendre compte de l'état de la situation en matière d'utilisation du numérique, et plus particulièrement en ce qui concerne l'examen psychologique des personnes DEVI. Pour mener cette recherche, notre équipe multidisciplinaire de recherche a combiné la perspective de psychologie en orientation professionnelle à celle de l'informatique et plus

particulièrement celle de l'accessibilité du numérique. Notre recherche est présentée en trois sections. Dans une première section, nous exposons la méthodologie de ce travail. Dans une seconde section, nous présentons nos résultats, que nous décomposons en trois périodes d'analyses : le passé pour présenter les origines du numérique dans notre domaine d'intérêt, le présent pour faire émerger les problématiques des PCO que nous analysons à travers le prisme du bricolage, le futur où nous relions les limites observées aux potentialités d'accessibilité et d'utilisabilité offertes par le numérique. Dans une troisième section, nous discutons des voies potentielles d'amélioration proposées en ouvrant des possibilités de collaborations au-delà du domaine de la psychologie.

## Méthode

Afin de rendre compte des usages du numérique dans un contexte d'orientation scolaire et professionnelle impliquant un public DEVI, notre recherche mobilise des analyses bibliométriques ainsi que des analyses interprétatives fondées sur des observations de terrain. Nous présentons dans le tableau 1 les trois périodes couvertes par cette recherche, les méthodes et techniques mobilisées ainsi que les documents pris en compte dans notre analyse.

**Tableau 1**  
*Périodes analysées, périmètre de recherche initial, méthodes appliquées et documents analysés*

Période	Périmètre de recherche initial	Méthode	Types de documents analysés
Passé (1960 à ~2000)	Examen psychologique impliquant les technologies numériques dans la psychologie du conseil (n =48)	Analyses bibliométriques de type RCCA et DBCA	Article de revue (n = 9)
Présent (2000 à ~2020)	Examen psychologique et handicap dans la psychologie (contexte francophone, n =165)	Observations de terrain avec des personnes DEVI Analyse bibliométrique de type DBCA	Article de revue (n = 8) et ouvrage (n =1)
Futur (dès ~2010)	Technologies numériques appliquées à la psychologie du conseil (n =209)	Analyse bibliométrique de type DBCA	Article de revue (n = 9), acte de colloque (n =5), site web (n = 2) et ouvrage (n =1)

**Table 1**  
*Periods analyzed, initial research scope, methods applied, and documents analyzed*

*Analyses bibliométriques de la littérature*

Une définition communément acceptée de la bibliométrie se réfère à « l’étude quantitative des unités publiées, des unités bibliographiques ou des substituts de chacune d’entre-elles » (Broadus, 1987, p. 376). Le recours aux analyses bibliométriques offre une troisième approche possible pour mener une revue de la littérature, se situant entre l’approche qualitative et interprétative traditionnelle et l’approche quantitative appliquée aux méta-analyses (Walsh & Renaud, 2017 ; Zupic & Čater, 2015). La réalisation d’une analyse bibliométrique se déroule en plusieurs étapes : 1) la conception de la recherche, 2) la collecte des données, 3) l’analyse des données à l’aide de techniques bibliométriques, 4) la visualisation des données et leur interprétation (Zupic & Čater, 2015).

Notre analyse s’est déroulée en trois phases. Dans la première, nous avons cherché à obtenir une vision complète du sujet investigué en nous appuyant sur deux techniques complémentaires (Walsh & Renaud, 2017) : l’analyse de co-citations de références (Reference Co-Citation Analysis – RCCA) et l’analyse de couplage bibliographique de documents (Documents

Bibliographic Coupling Analysis – DBCA). RCCA permet de mettre en lumière les fondements théoriques d'un champ de recherche en identifiant les articles les plus co-cités et de les regrouper dans des unités de sens. Deux articles sont co-cités par un troisième article lorsqu'ils sont simultanément cités par ce dernier (Walsh & Renaud, 2017). DBCA permet de faire émerger les thèmes courants de recherche. Cette technique postule que deux documents partageant des références bibliographiques ont une forte probabilité de traiter du même sujet (Jarneving, 2007).

Pour identifier les travaux majeurs d'un domaine et leurs liens, ces techniques précitées sont appliquées sur une portion de l'ensemble de données collectées (Jarneving, 2007 ; Walsh & Renaud, 2017). La pratique courante consiste à utiliser un seuil de citation (Walsh & Renaud, 2017). Ensuite, l'application de techniques de groupement (*clustering*) aux matrices de co-occurrences permet d'organiser le champ de recherche. Il revient à l'équipe de recherche d'interpréter ces groupements. Nous précisons également qu'un nettoyage des données bibliographiques, primordial afin de ne pas fausser les interprétations, a été effectué de manière automatique. Notre processus complet de bibliométrie, détaillé en annexe A, a été soutenu par le logiciel ARTIREV en version 1.2.6 (Walsh et al., 2022).

Toutefois, et en raison de notre périmètre de recherche restreint, nous avons rencontré quelques difficultés à obtenir un corpus de recherche dense et connecté. De ce fait, nous avons fait usage de la bibliométrie comme d'une méthode de recommandation de littératures pertinentes (Beel et al., 2016). Pour compléter notre corpus de recherche, nous avons effectué des recherches ciblées sur les sources de données Scopus et Web of Science (Webster & Watson, 2002). À ce stade, nous avons privilégié des articles de type « revues de littératures » et des travaux empiriques publiés dans des revues ou conférences scientifiques renommées.

Dans une troisième phase, nous avons organisé la littérature collectée en trois périodes d'analyse (passé, présent et futur) puis en thèmes. Les périodes « passé » et « futur » ont été analysées à l'aide de techniques bibliométriques. L'analyse de la période « présent » s'appuie quant à elle principalement sur des observations de terrain. Pour cette étape, la littérature scientifique nous a permis de soutenir et de cadrer nos observations.



### *Conduite et interprétation des observations de terrain par le prisme du cadre théorique du bricolage*

Pour rendre compte des pratiques actuelles des PCO, nous avons récolté des données au travers d'observations de terrain entre 2018 et 2022. Plus particulièrement, cette récolte a été effectuée par cinq psychologues impliqués dans le service d'orientation professionnelle spécialisé dans le déficit visuel de la Fondation Asile des aveugles<sup>7</sup>. Ces récoltes sont issues des colloques interprofessionnels du service et ont été consignées dans des mémos. Le contenu des mémos a été analysé thématiquement par le prisme de la notion de bricolage. Cette notion, mentionnée dans la pratique de l'examen psychologique (Galiano et al., 2018 ; Mazella et al., 2016), possède un fort ancrage dans les champs des sciences de gestion. S'appuyant sur les premiers travaux de Levi-Strauss (1967, cité dans Busch & Barkema, 2021), le bricolage a été conceptualisé, puis opérationnalisé, au travers de trois éléments : (a) se débrouiller en étant porté sur l'action, en ignorant les limites des définitions communément acceptées des pratiques, du matériel et des normes ; (b) utiliser les ressources disponibles, existantes et précédemment sous-évaluées ou sous-utilisées, mais facilement disponibles plutôt que d'en acheter de nouvelles ; et (c) combiner les ressources pour les appliquer à de nouveaux problèmes : réutiliser et appliquer les ressources différemment de ce qui était prévu ou utilisé à l'origine.

Afin d'ancrer les activités des PCO pouvant être considérées comme des bricoleurs et bricoleuses, nous nous sommes concentrés sur trois types de tests couramment utilisés :

- 1) Les tests d'aptitudes permettent d'appréhender le fonctionnement cognitif d'une personne et de soutenir le processus d'orientation lorsque la formation peut exiger certaines compétences intellectuelles ou lorsque des doutes liés aux performances scolaires interviennent dans ce processus (Terriot & Mezza, 2014).
- 2) Les inventaires de personnalité visent à décrire certaines facettes des conduites manifestées par le ou la répondante (Bernaud, 2014, p. 36).
- 3) Les questionnaires d'intérêts vocationnels ont pour objectif d'identifier des domaines de formation ou des voies professionnelles (Bernaud, 2014 ; Neukrug & Fawcett, 2014).

<sup>7</sup> Cette Fondation, active en Suisse romande, est mandatée par le service fédéral suisse de l'assurance-invalidité pour soutenir les processus de réadaptation en raison d'atteinte à la santé.

*In fine*, nous avons intégré les pratiques des PCO dans deux thèmes correspondant chacun à un type de bricolage. Nos interprétations ont bénéficié d'une mise en commun de deux perspectives. La première a été soutenue par des chercheuses et praticiennes dans la psychologie du conseil et de l'orientation considérant le handicap selon le MDH-PPH. La seconde perspective a été apportée par des chercheurs spécialisés en systèmes d'information et en interaction humain-machine et une praticienne en accessibilité. Le domaine de l'interaction humain-machine dispose d'un long historique dans le développement de technologies destinées aux publics en situation de handicap tels que les DEVI (Mack et al., 2021). Faisant partie intégrante des sciences de gestion, le domaine des systèmes d'information accorde une place particulière au développement d'applications de gestion accessibles et notamment au respect des règles d'accessibilité du numérique dans un contexte étatique.

## Résultats

Nous présentons les résultats de notre recherche en trois temps.

### *Passé : origine et potentiel du numérique dans l'orientation professionnelle et scolaire*

Les documents inclus dans notre synthèse s'appliquent à la psychologie de manière générale (Barak, 1999 ; Burke & Normand, 1987), tandis que certains mettent l'accent sur un domaine de la psychologie du conseil, comme le conseil de carrière (Oliver & Zack, 1999 ; Sampson et al., 1997) ou le conseil en contexte scolaire (Wall, 2004). Il est fréquent de voir ces deux domaines comme étant connectés (Sampson, 2000).

Les premières utilisations de l'informatique en psychologie remontent à la fin des années 1960 : l'ordinateur a été mobilisé pour les évaluations psychologiques lorsqu'il a été capable de scanner, compter et produire des tests standardisés (Burke & Normand, 1987 ; Sampson, 2000). La numérisation a notamment impacté l'administration de tests d'intérêts, de personnalité et d'aptitudes, soit le triptyque psychométrique traditionnel. L'informatisation des tests a permis d'optimiser les conditions de passation et l'évaluation de caractéristiques individuelles et en a modifié l'usage par les méthodes d'administration. Différentes possibilités de construction de tests

permettent d'appréhender plus finement certains concepts psychologiques : simples, classiques, adaptatifs, fonctionnels, etc. L'informatisation offre également une homogénéisation des passations ainsi que la délivrance rapide des résultats. La personne répondant peut même obtenir directement l'interprétation du test grâce à l'automatisation du retour (Burke & Normand, 1987 ; Mead & Drasgow, 1993 ; Wall, 2004). L'interface humain-machine et la correction informatisée des tests permettent également de réduire les coûts de passation (Wall, 2004). Par ailleurs, l'informatique permet de réduire les biais de traitement grâce notamment au transfert des données vers les logiciels d'analyse statistique et à la diminution des erreurs dues à la saisie manuelle.

Dans les années 1980, l'informatique, par sa capacité à offrir un dispositif de données spécialisé en entrée et en sortie (par ex. en comprenant la parole et en restituant les données de manière auditive), a été envisagée comme une solution pour pallier les limitations fonctionnelles lors des tests psychologiques au format numérique (Sampson 1983, cité dans Burke & Normand, 1987). À la fin des années 1990, les potentielles applications d'Internet ont été explorées (Barak, 1999 ; Oliver & Zack, 1999). En ce temps, la principale nouveauté résidait dans le passage d'applications informatiques locales aux applications en réseaux tirant parti d'Internet (Barak, 1999). De plus, les avantages de la consultation à distance ont été mentionnés (Sampson et al., 1997 ; Sampson, 2000). Citons par exemple le non-besoin de déplacement pour une population à mobilité réduite (Sampson, 2000). De la même manière que durant les décennies précédentes, la communauté scientifique s'est interrogée sur les possibilités de soutien du processus d'évaluation (Sampson, 2000) et de modification des pratiques des psychologues (Barak, 1999 ; Sampson et al., 1997). Aussi, l'usage inapproprié de cette technologie, la nécessité de compétences des conseiller/ères, la relation avec les patient·es ainsi que les considérations éthiques ont été investigués. En outre, des comparaisons entre des supports tels que le papier *versus* Internet ont été effectuées (Chuah et al., 2006 ; Meade et al., 2007).

Dans un contexte scolaire, l'accessibilité est devenue un domaine d'intérêt depuis les années 2000, notamment dans le cadre de l'évaluation des compétences scolaires, rendue possible par les technologies d'assistance. Ainsi, « les personnes DEVI peuvent utiliser des écrans plus grands et de meilleure résolution, des lecteurs d'écran, [...] des logiciels de synthèse vocale, des supports de lecture électroniques, des enregistreurs vocaux et des technologies de reconnaissance vocale pour recevoir et répondre aux questions des tests. » (Thompson et al., 2002 cité dans Wall, 2004, p. 121).

Dans le même temps, la notion de conception universelle (*universal design*), qui désigne « la conception de produits et d'environnements utilisables par tous, dans la plus large mesure possible, sans nécessiter d'adaptation ou de conception spécialisée » (Persson et al., 2015, p. 508), a été mentionnée dans un contexte d'orientation scolaire. Pour Wall (2004), une évaluation respectant les principes d'*universal design* comporte des tests pouvant être utilisés par des personnes en situation de handicap ou ayant une maîtrise limitée de la langue. Toutefois, bien que quelques notions relatives aux populations en situation de handicap aient été recensées, l'accessibilité n'a pas été un thème de premier plan durant cette période.

### *Présent : pratique des psychologues en orientation professionnelle dans le cadre d'évaluations*

Le développement de ce chapitre se fonde sur des observations de terrain menées auprès de PCO exerçant auprès d'une population DEVI. Des liens avec la littérature du domaine issue en partie d'analyses bibliométriques sont effectués (voir annexe A).

L'analyse de l'utilisation des technologies numériques pour soutenir l'examen psychologique (Barak, 2011) ou mener des sessions de tests en ligne dans le milieu scolaire (Jellins, 2015) nous indique que certains bénéfices potentiels sont devenus réalité. Toutefois, nous remarquons qu'aucune contribution majeure dans un contexte de psychologie en orientation professionnelle et scolaire ne met au premier plan l'accessibilité numérique.

L'évaluation des élèves ayant un handicap sensoriel (c.-à-d. visuel, auditif, de la parole ou de l'audition) est complexe (Bruce et al., 2018). Notons qu'à ce jour, le niveau de preuve des recommandations en matière d'évaluation dans le domaine de la déficience visuelle est émergent et s'appuie sur l'opinion d'experts, la politique publique, la législation et la pratique documentée (Bruce et al., 2018). Au vu de la rareté d'outils et de méthodes d'investigation spécifiques conçus pour évaluer les dimensions affectives, cognitives ou conatives relatives à la déficience visuelle (Galiano et al., 2018), les PCO sont contraintes d'adapter les outils existants selon la situation visuelle des personnes accompagnées. Ces adaptations, ajustements (Minks et al., 2020), aussi qualifiés de bricolages (Galiano et al., 2018), peuvent prendre la forme de tests *handmade* peu fondés scientifiquement (Mazella et al., 2016). En effet, les débats relatifs à la validité et/ou à la fidélité de l'outil sont mis au premier plan (Galiano et al., 2018 ; Minks et al., 2020 ;

Morash & McKerracher, 2017). Ainsi, ces pratiques renvoient à la définition de bricolage (Busch & Barkema, 2021).

Nous observons deux cas de figure qui se distinguent par la forme et la nature de l'évaluation. L'évaluation des aptitudes intellectuelles implique généralement l'adaptation d'outils initialement prévus pour un public tout venant et ayant été adaptés au public DEVI. L'évaluation des intérêts vocationnels et de la personnalité consiste en la mobilisation d'échelles pouvant être exploitées par les deux publics sans la nécessité obligatoire d'une refonte profonde.

### **Bricolage par l'adaptation des méthodes et outils**

La plupart des centres d'orientation en Suisse (tels que les centres cantonaux comme l'Office d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière en Valais, les centres spécialisés tels que l'Orif<sup>8</sup> ou le SeMo<sup>9</sup>, ou encore les prestataires de l'Office de l'Assurance Invalidité) ont désormais standardisé et automatisé les tests d'orientation et d'aptitudes, via des passations numériques. Plus spécifiquement à l'évaluation des aptitudes intellectuelles, la création de la BRTA (Batterie Romande de Tests d'Aptitudes), mesurant des facettes variées de l'intelligence telles que les aptitudes de raisonnement, les aptitudes numériques, les aptitudes spatiales, et les aptitudes verbales (sémantiques et syntaxiques), a été étalonnée selon les filières d'apprentissage de la formation professionnelle initiale (secondaire II). La BRTA tombe dans la même catégorie que la WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale)-V dont plus de la moitié des 15 subtests repose en partie sur un traitement visuel. Il est alors commun d'administrer les subtests portant sur le verbal au public DEVI à condition d'en connaître les limites (Galiano et al., 2018 ; Mazella et al., 2016 ; Morash & McKerracher, 2017). Ainsi, Minks et al. (2020) critiquent la validité de ces échelles tandis que Morash et McKerracher (2017) soulignent que ces échelles peuvent produire des scores peu fiables pour les enfants DEVI qui ont des trajectoires de développement atypiques.

Une autre pratique consiste à se tourner vers des tests spécifiquement adaptés pour un public DEVI. Dans cette catégorie, le seul test disponible en version française est le B101 DV, issu des cubes de Khos, proposé par

<sup>8</sup> Association à but non lucratif ayant pour mission de favoriser l'intégration professionnelle durable de personnes atteintes dans leur santé.

<sup>9</sup> Le SeMo est une mesure d'insertion professionnelle de la Transition 1 préparant les jeunes sans solution à la sortie de l'école obligatoire ou en rupture d'apprentissage à une formation professionnelle initiale.

Bonnardel et al. (2001, cité dans Theurel & Gentaz, 2014). Les limitations sont relatives aux construits mesurés et à l'étalonnage. En effet, le B101 DV ne peut remplacer à lui seul tous les outils traditionnels utilisés pour mesurer des aptitudes intellectuelles. Enfin, l'étalonnage ayant été effectué sur un total de 279 individus (tous niveaux socioprofessionnels et déficits confondus) entre 1999 et 2001, implique une grande précaution dans son utilisation.

Finalement, la majorité des adaptations sont tactiles et ainsi davantage destinées à des personnes en cécité légale. Dans ce cas, il est possible de mentionner l'Intelligence Test for Visually Impaired Children ou la Haptic Test Battery, gardant tous deux une certaine validité scientifique (Galiano et al., 2018), mais qui ne bénéficient pas d'une traduction en français. Les PCO spécialisées DEVI sont donc très limitées dans l'administration de tests de performance.

### **Bricolage par l'adaptation des conditions de passation**

Les questionnaires d'intérêts, de valeurs ou de personnalité se présentent le plus souvent sous la forme de liste d'items avec une échelle de Likert permettant d'indiquer son degré d'accord ou de désaccord. La version française du *Strong Interest Inventory* (Neukrug & Fawcett, 2014) est très répandue pour évaluer les intérêts des participant·es. On peut noter qu'une adaptation numérique a été réalisée par Psychometrics. D'autres outils, tels que Horizons de carrière, se présentent sous un format Excel (Bernaud, 2014). Concernant les inventaires de personnalité, il s'agit de questionnaires d'autoévaluation de conduites à compléter directement par le ou la répondant·e. Nous précisons que ces questionnaires peuvent également servir de guide dans une approche qualitative lors d'entretiens d'inventaire de personnalité. Les plus utilisés à l'échelle mondiale sont le MBTI et le NEO-PI-R, et une version très répandue du MBTI existe en français. Cependant, et dans l'état de nos connaissances, nous n'avons recensé aucune version en ligne accessible au public DEVI via des moyens auxiliaires. Ce constat s'appuie sur des tests menés avec l'agrandisseur d'écran ZoomText (population malvoyante) et la synthèse vocale JAWS (population non voyante).

L'utilisation de ces questionnaires est rendue possible par du bricolage appliqué au niveau du support et/ou du dispositif d'accès sans en modifier leur structure ou leur contenu. Un questionnaire, initialement non accessible, est parfois transformé manuellement avec l'aide d'outils bureautiques (par ex. avec un tableur comme Microsoft Excel ou un document Word). Une autre

pratique de bricolage consiste à numériser des tests et questionnaires (intérêts, valeurs, personnalité) sur des outils d'enquêtes accessibles (par ex. Qualtrics). Cette pratique a l'avantage de permettre aux personnes DEVI de pouvoir utiliser une synthèse vocale ou une plage braille pour répondre au questionnaire de manière autonome. Plus encore, les PCO peuvent effectuer ou demander des modifications de la structure et du style de l'information contenue sur documents papier ou numériques. Ainsi, un questionnaire est parfois agrandi en A3 ou adapté en GK (Gros Caractères). Il est également commun de centrer et/ou de linéariser l'information, mais aussi d'opter pour un choix de couleurs améliorant les contrastes. Pour effectuer ce type de bricolage, d'excellentes connaissances de la pathologie et de la vision fonctionnelle sont nécessaires. Dans le contexte de cette recherche, cette activité est régulièrement réalisée par le service spécialisé en adaptation et en transcription de la Fondation Asile des aveugles. Il semble important de souligner que l'adaptation du support de l'information ne se limite pas qu'aux questionnaires. Récemment, Minks et al. (2020) ont classifié les adaptations possibles sur quatre tests d'intelligence selon le degré d'atteinte visuelle du bénéficiaire. Dans ce cas, il est difficile de savoir si « le simple fait d'agrandir le support visuel engendre des modifications dans le traitement de l'information et, par conséquent, des résultats obtenus » (Galiano et al., 2018, p. 263).

Concernant les dispositifs d'accès, des moyens auxiliaires peuvent être utilisés, mais dans les faits, les bénéficiaires ne les ont généralement pas avec eux lors des entretiens d'orientation. Parfois, des outils disponibles *sous la main* sont utilisés. Une règle peut aider les personnes susceptibles de rencontrer des difficultés à suivre la ligne entre l'item et les réponses. Lorsqu'une passation autonome est impossible, ou implique une trop grande fatigabilité, les PCO peuvent, en accord avec les bénéficiaires DEVI, lire les items et cocher les réponses à leur place.

Bien que tous les questionnaires ne soient généralement pas soumis à une limitation de temps, une passation avec une condition différenciée a tendance à augmenter la durée de l'évaluation. Rappelons que certains questionnaires sont d'ores et déjà longs en raison du nombre important d'items qu'ils comportent (240 items pour le NEO-PI-R). Plus encore, il semble légitime de s'interroger sur les biais engendrés par l'interaction directe entre le/la PCO et son client ou sa cliente DEVI notamment en matière de désirabilité sociale.

### *Futur : potentialités d'accessibilité et d'utilisabilité des outils d'évaluation supportées par le numérique*

Pour identifier les potentialités d'accessibilité et d'utilisabilité des outils d'évaluation supportées par le numérique, nous avons fait émerger les thématiques de recherches actuelles dans le domaine de l'informatique appliquée à la psychologie du conseil. Cette direction part du postulat que les travaux ayant pour objet d'étude des systèmes numériques sont effectués dans le champ de l'informatique avant d'atteindre la pratique des psychologues. De plus, l'intérêt limité du numérique dans ce champ précis de la psychologie nous a poussés à élargir notre périmètre de recherche, en étant dirigés dans un deuxième temps par les principes d'accessibilité et d'utilisabilité du numérique (voir annexe A).

### **Informatique avancée appliquée à la psychologie du conseil**

Concernant les avancées supportées par le numérique dépassant nos investigations antérieures, la communauté scientifique publiant dans le champ de l'informatique s'est intéressée aux technologies mobiles (Zhao, 2018) et plus récemment à la technologie de réalité virtuelle (Pedram et al., 2020). Dans un contexte fictif de conseil en réadaptation, Pedram et al. (2020) ont constaté que le réalisme et le sentiment de présence apportés par la réalité virtuelle permettaient une meilleure expérience de la patientèle en comparaison aux visioconférences menées sur Skype. Alors que la période précédente s'intéressait à la composante *anywhere* (c.-à-d. entretien à distance via Internet), les nouveautés s'appliquent aux composantes *any device* (c.-à-d. dispositifs mobiles/de réalité virtuelle) et surtout *anytime* (c.-à-d. via l'automatisation de l'entretien). Dans ce contexte, Shinozaki et al. (2011) ont proposé un agent logiciel pour remplacer le conseil humain de niveau rudimentaire, tandis que Srivathsan et al. (2011) ont développé un système permettant de répondre automatiquement aux étudiant·es sur des questions liées à leur carrière. Dans les deux cas, des assistants intelligents mobilisent des techniques d'intelligence artificielle pour converser avec un être humain.

Parmi les 209 documents de ce périmètre de recherche, seuls quatre mentionnent l'accessibilité et ses termes connexes<sup>10</sup> dans les titres, résumés ou mots-clés (voir annexe A). Ce constat est à mettre en perspective avec

<sup>10</sup> *Universal access, universal design, inclusive design, accessible design, et design for all* (Persson et al., 2015).



la pénurie de recherches liées au handicap dans la psychologie du conseil (Degeneffe et al., 2023 ; Foley-Nicpon & Lee, 2012 ; Woo et al., 2016) ainsi que de l’immaturité de la recherche dans le domaine de la technologie appliquée au conseil (Sabella et al., 2010). Nous proposons, pour chaque cas de figure de bricolage identifié, une voie soutenue par le numérique qui respecte les principes d’accessibilité et d’utilisabilité.

### **Numérisation des tests d’aptitudes**

Le premier cas de figure de bricolage se réfère à l’adaptation des méthodes et outils pour un public DEVI. La numérisation, quant à elle, a un lien plus direct avec de potentielles améliorations d’outils existants. À ce jour, les tests destinés aux personnes DEVI sont effectués sur des dispositifs non numériques de type *tactile graphics*. Par exemple, la batterie de tests Haptic-2D qui mesure les capacités de balayage, les capacités de discrimination tactile, de compréhension spatiale, la mémoire tactile à court terme et la compréhension des images tactiles comprend des formes imprimées sur du papier à bosses (Mazella et al., 2016). Ce dispositif peut tirer parti des systèmes informatiques interactifs et accessibles (Mack et al., 2021). À l’avenir, le matériel d’aujourd’hui, tangible, statique et déconnecté (au sens de l’informatique en réseau), pourra être remplacé par des écrans tactiles à relief (O’Modhain et al., 2015). À partir de ces écrans permettant d’afficher des caractères braille et/ou des graphiques (Yang et al., 2021), il est possible d’imaginer des contenus graphiques ou textuels s’actualisant automatiquement selon la tâche en cours. Ce type de dispositif permettra notamment d’avoir accès à d’autres types de données, tels que le tracé (position 2D capturée à chaque instant) effectué par le client ou la cliente DEVI (Kane et al., 2011). L’analyse des tracés permettra d’apporter un autre point de vue à une analyse de performance ou encore de détecter des *patterns* d’exploration (Jeanneret Medina et al., 2022). L’utilisation de ces nouvelles technologies présente cependant encore quelques inconvénients, principalement liés aux coûts, à la durabilité, à la portabilité ou à la consommation d’énergie (Yang et al., 2021).

### **Rendre accessibles les questionnaires en ligne**

L’accessibilité du numérique et l’utilisabilité des questionnaires en ligne sont deux thèmes connexes pouvant améliorer l’accès à l’examen psychologique

au public DEVI. La limite principale actuelle concerne le non-respect des principes d'accessibilité de la part des éditeurs de tests.

L'accessibilité peut ainsi être une porte d'entrée pour une personne mal ou non voyante qui passe une évaluation à l'aide de ses moyens auxiliaires. L'outil devrait alors répondre à certaines normes pour être accessible via une synthèse vocale ou un agrandisseur d'écran. Plus concrètement, les normes d'accessibilité numérique (W3C, 2018), devant notamment être respectées dans le domaine de la cyberadministration, peuvent servir de point de départ. Des recommandations supplémentaires, telles que celles relatives à la basse vision, peuvent être suivies (W3C, 2021). L'accessibilité ne doit pas être vue comme une propriété statique du test, mais comme le résultat entre les caractéristiques du test et celles de la personne par rapport au construit ciblé par le test (Ketterli- Geller, 2008 ; Kettler et al., 2009). Les travaux en accessibilité gagneraient à inclure l'utilisateur ou l'utilisatrice au moins dans la phase d'évaluation des questionnaires et pourraient tirer bénéfice du domaine de l'utilisabilité des questionnaires en ligne (Couper, 2008). Nous suggérons de prendre en compte les conditions particulières (par ex. les technologies d'assistance) dans la validation empirique de questionnaires rendus accessibles pour un public DEVI. Une mise en œuvre des principes d'accessibilité *a posteriori* maintiendrait des obstacles majeurs dans la passation et l'interprétation, notamment en raison du temps imparti pour répondre aux questions, lorsque celui-ci est un critère d'évaluation. Finalement, cette suggestion n'exclut pas d'orienter le développement de nouveaux questionnaires dans une autre modalité d'interaction.

Dans les deux cas de figure, nous suggérons de suivre une approche d'accessibilité proactive, prenant en compte l'accessibilité dès la conception de l'outil, et impliquant de multiples parties prenantes, en considérant l'usage des outils par le public DEVI, mais aussi l'avis de spécialistes dans les domaines médicaux, sociaux et technologiques.

## Discussion

Même lorsque les psychologues sont conscients des besoins des populations spécifiques et demandeuses de solutions, les outils disponibles pour conduire un examen psychologique auprès d'un public DEVI sont rares ou largement inaccessibles (Galiano et al., 2018 ; Minks et al., 2020). Cette situation pousse les PCO à bricoler en utilisant les ressources existantes. Par

ailleurs, les apports et limites des technologies numériques dans ce contexte précis ont été peu examinés. Les nombreux bénéfices liés à l'informatisation des tests ne concernent pas encore les personnes avec une atteinte visuelle. Ainsi, l'usage de l'informatique représente à ce jour davantage un paradoxe pour les personnes en situation de handicap (Leavy et al., 2021 ; Pinède, 2018) : d'une part, les innovations liées au développement informatique ont permis la création d'outils d'assistance pour les personnes en situation de handicap visuel pour accroître leur autonomie dans l'environnement et la prise d'information, et d'autre part, cette même croissance exponentielle d'environnements et possibles numériques complexifie dramatiquement l'accès aux informations.

Ainsi, pour éviter que certains bricolages ne se transforment en dérives, nous suggérons deux pistes d'action mêlant accessibilité et numérique. La numérisation des tests d'aptitudes comme la mise en œuvre de l'accessibilité des outils d'évaluation en ligne requièrent la collaboration entre différents champs s'intéressant aux personnes DEVI, tels que les systèmes d'information, l'interaction humain-machine et la psychologie. Ainsi les pratiques de conception universelle, prônées par les guides en psychologie, pourront un jour être respectées et les outils résultants bénéficieront aux multiples parties prenantes impliquées, lorsque ceux-ci incluront, dès leur conception, les principes d'inclusion. Par ailleurs, la collaboration de communautés scientifiques ayant des intérêts parfois similaires permettra d'apporter une solution à la négligence du handicap par la communauté de la psychologie du conseil (Degeneffé et al., 2023 ; Foley-Nicpon & Lee, 2012 ; Woo et al., 2016).

Dans cette étude, nous avons considéré le handicap selon le modèle MDH-PPH (Fougeyrollas, 2021), avec l'accessibilité (Persson et al., 2015) en tant que caractéristique de l'environnement principalement prise en compte et mise en œuvre par des bricolages. Les *disability studies* (voir Albrecht et al., 2001) partagent en partie des objectifs similaires aux nôtres, notamment par la recherche de solutions dans l'environnement et non par la compensation des déficits des individus. En effet, un environnement accessible et inclusif peut absorber les limitations fonctionnelles des individus. Il nous paraît alors pertinent de considérer également le courant des *critical disability studies* qui a fait ses preuves dans le développement de technologies d'assistance (Mankoff et al., 2010). Rapporté à notre contexte, investiguer les effets des bricolages dans la perspective du public DEVI et inclure ce public dans une approche de conception inclusive paraît nécessaire.

## Conclusion

Ce travail avait pour objectif de rendre compte de l'état de situation en matière d'utilisation du numérique dans un contexte de psychologie du conseil, et plus particulièrement en ce qui concerne l'examen psychologique dans l'orientation scolaire et professionnelle d'un public DEVI. Pour ce faire, nous avons mobilisé des techniques bibliométriques et des observations de terrain. Le potentiel du numérique que nous avons pressenti lors de notre analyse du passé se révèle bien réel dans notre analyse des pratiques actuelles en psychologie de l'orientation. Toutefois, pour mener des examens psychologiques auprès de publics atteints de déficience visuelle, les PCO doivent pratiquer du bricolage, souvent en lien avec le numérique. Cette problématique du bricolage ne semble pas avoir été un thème d'intérêt pour la communauté scientifique ou les acteurs et actrices de terrain. Alors, nous proposons des pistes d'actions en étant inspirés par les champs des systèmes d'information et de l'interaction humain-machine.

Ce travail n'est pas exempt de limites. Premièrement, nous avons constaté qu'il n'était pas possible de répondre à notre objectif avec un unique périmètre de recherche, comme traditionnellement appliqué dans la conduite de revues de littérature mobilisant des techniques bibliométriques. Ainsi, notre corpus de recherche a été étendu par une démarche structurée. Deuxièmement, l'analyse des pratiques des PCO a fait émerger deux cas de figure de bricolage qui n'ont pas la vocation d'être exhaustifs et qui ont conditionné nos recommandations. Pour pallier cette limite, les bricolages peuvent être analysés dans une perspective des systèmes d'information mêlant individus, technologies et organisation, notamment en mobilisant les oxymores de Ciborra (2002). Il serait probablement également intéressant d'investiguer des pratiques de bricolage qui visent à compenser d'autres déficits sensoriels ou cognitifs dans le champ de l'orientation professionnelle et identifier leurs conséquences sur l'évaluation.

## Références bibliographiques

- Albrecht, G. L., Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences Sociales et Santé*, 19(4), 40-43. <https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535>
- American Counseling Association (ACA). (2014). *ACA code of ethics*. <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf>
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*.
- American Psychological Association (APA) Task Force on Guidelines for Assessment and Intervention with Persons with Disabilities. (2022). *APA guidelines for Assessment and Intervention with Persons with Disabilities*. <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-assessment-intervention-disabilities.pdf>
- Barak, A. (1999). Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied and Preventive Psychology*, 8(4), 231-245. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80038-1](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80038-1)
- Barak, A. (2011). Internet-based psychological testing and assessment. In R. Kraus, G. Stricker, & C. Speyer (Eds.), *Online Counseling (Second Edition)* (pp. 225-255). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-378596-1.00012-5>
- Beel, J., Gipp, B., Langer, S., & Breitinger, C. (2016). Research-paper recommender systems: a literature survey. *International Journal on Digital Libraries*, 17(4), 305-338. <https://doi.org/10.1007/s00799-015-0156-0>
- Bernaud, J.-L. (2014). *Méthodes de tests et questionnaires en psychologie*. Dunod.
- Broadus, R. N. (1987). Toward a definition of "bibliometrics." *Scientometrics*, 12(5-6), 373-379. <https://doi.org/10.1007/BF02016680>
- Bruce, S. M., Luckner, J. L., & Ferrell, K. A. (2018). Assessment of Students With Sensory Disabilities: Evidence-Based Practices. *Assessment for Effective Intervention*, 43(2), 79-89. <https://doi.org/10.1177/1534508417708311>
- Burke, M. J., & Normand, J. (1987). Computerized psychological testing: Overview and critique. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(1), 42-51. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.1.42>
- Busch, C., & Barkema, H. (2021). From necessity to opportunity: Scaling bricolage across resource-constrained environments. *Strategic Management Journal*, 42(4), 741-773. <https://doi.org/10.1002/smj.3237>
- Chuah, S. C., Drasgow, F., & Roberts, B. W. (2006). Personality assessment: Does the medium matter? No. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 359-376. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.01.006>
- Couper, M. P. (2008). *Designing Effective Web Surveys*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499371>
- Degeneffe, C. E., Doty, H., Martinez, R., Neube, N., & Nguyen, N. (2023). Disability Content in the Journal

- of Counseling and Development and Social Work: A Comparative Analysis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 66(2), 112-122. <https://doi.org/10.1177/00343552211063245>
- Foley-Nicpon, M., & Lee, S. (2012). Disability research in counseling psychology journals: A 20-year content analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 392-398. <https://doi.org/10.1037/a0028743>
  - Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale 'Modèle de développement humain-Processus de production du handicap' (MDH-PPH, 2018). *Kinésithérapie, La Revue*, 21(235), 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2021.04.003>
  - Fougeyrollas, P., Fiset, D., Dumont, I., Grenier, Y., Boucher, N., & Gamache, S. (2019). Réflexion critique sur la notion d'accessibilité universelle et articulation conceptuelle pour le développement d'environnements inclusifs. *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, 25(1), 161-175. <https://doi.org/10.7202/1085774ar>
  - Galiano, A. R., Poussin, M., Blois-Da Conceição, S., & Fabre, M. (2018). L'examen psychologique dans le handicap visuel : intérêts et limites méthodologiques. *Psychologie Française*, 63(3), 249-268. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2017.04.004>
  - Gregory, R. J. (2015). *Psychological Testing: History, Principles, and Applications* (7th ed.). Pearson.
  - Jarneving, B. (2007). Bibliographic coupling and its application to research-front and other core documents. *Journal of Informetrics*, 1(4), 287-307. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2007.07.004>
  - Jeanneret Medina, M., Lalanne, D., Baudet, C., & Benoit, C. (2022). "It Deserves to Be Further Developed": A Study of Mainstream Web Interface Adaptability for People with Low Vision. *Extended Abstracts of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/3491101.3519622>
  - Jellins, L. (2015). Assessment in the digital age: An overview of online tools and considerations for school psychologists and school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(1), 116-125. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.8>
  - Kane, S. K., Wobbrock, J. O., & Ladner, R. E. (2011). Usable Gestures for Blind People: Understanding Preference and Performance. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 413-422. <https://doi.org/10.1145/1978942.1979001>
  - Ketterlin-Geller, L. R. (2008). Testing Students with Special Needs: A Model for Understanding the Interaction Between Assessment and Student Characteristics in a Universally Designed Environment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(3), 3-16. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00124.x>
  - Kettler, R. J., Elliott, S. N., & Beddow, P. A. (2009). Modifying Achievement Test Items: A Theory-Guided and Data-Based Approach for Better Measurement of What Students with Disabilities Know. *Peabody Journal of Education*, 84(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/01619560903240996>
  - Leavy, A., Jeanneret Medina, M., Baudet, C., Benoit, C., Chennaz, L., Sypowski, F., & Gentaz, E. (2021). Les progrès de la digitalisation comme levier de l'autonomie des personnes en situation de handicap visuel : entre réalités et paradoxes. *A.N.A.E.*, 175, 727-30.

- Mack, K., McDonnell, E., Jain, D., Lu Wang, L., E. Froehlich, J., & Findlater, L. (2021). What Do We Mean by “Accessibility Research”? A Literature Survey of Accessibility Papers in CHI and ASSETS from 1994 to 2019. *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.*, 1-18. <https://doi.org/10.1145/3411764.3445412>
- Mankoff, J., Hayes, G. R., & Kasnitz, D. (2010). Disability studies as a source of critical inquiry for the field of assistive technology. *ASSETS'10 - Proceedings of the 12th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 3-10. <https://doi.org/10.1145/1878803.1878807>
- Mazella, A., Albaret, J. M., & Picard, D. (2016). Haptic-2D: A new haptic test battery assessing the tactual abilities of sighted and visually impaired children and adolescents with two-dimensional raised materials. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 103-123. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.012>
- Mead, A. D., & Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 449-458. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.449>
- Meade, A. W., Michels, L. C., & Lautenschlager, G. J. (2007). Are internet and paper-and-pencil personality tests truly comparable?: An experimental design measurement invariance study. *Organizational Research Methods*, 10(2), 322-345. <https://doi.org/10.1177/1094428106289393>
- Mezza, J. (2017). La question de l'expertise dans le conseil en orientation avec les personnes handicapées. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(1), 730-731. <https://doi.org/10.4000/osp.9695>
- Minks, A., Williams, H., & Basille, K. (2020). A critique of the use of psychometric assessments with visually impaired children and young people. *Educational Psychology in Practice*, 36(2), 170-192. <https://doi.org/10.1080/002667363.2020.1724894>
- Morash, V. S., & McKerracher, A. (2017). Low reliability of sighted-normed verbal assessment scores when administered to children with visual impairments. *Psychological Assessment*, 29(3), 343-348. <https://doi.org/10.1037/pas0000341>
- Neukrug, E., & Fawcett, R. C. (2014). *Essentials of Testing and Assessment: A Practical Guide to Counselors, Social Workers, and Psychologists* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Oliver, L. W., & Zack, J. S. (1999). Career Assessment on the Internet: An Exploratory Study. *Journal of Career Assessment*, 7(4), 323-356. <https://doi.org/10.1177/106907279900700402>
- O'Modhrain, S., Giudice, N. A., Gardner, J. A., & Legge, G. E. (2015). Designing media for visually-impaired users of refreshable touch displays: Possibilities and pitfalls. *IEEE Transactions on Haptics*, 8(3), 248-257. <https://doi.org/10.1109/TOH.2015.2466231>
- Pedram, S., Palmisano, S., Perez, P., Mursic, R., & Farrelly, M. (2020). Examining the potential of virtual reality to deliver remote rehabilitation. *Computers in Human Behavior*, 105, 106223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106223>
- Persson, H., Åhman, H., Yngling, A. A., & Gulliksen, J. (2015). Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts—one goal? On the concept of accessibility—historical, methodological and philosophical aspects. *Universal Access in the Information Society*,

- 14(4), 505-526. <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0358-z>
- Pinède, N. (2018). Penser le numérique au prisme des situations de handicap : enjeux et paradoxes de l'accessibilité. *Tic & Société*, 12(2), 9-43. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2573>
- Sabella, R. A., Poynton, T. A., & Isaacs, M. L. (2010). School counselors perceived importance of counseling technology competencies. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 609-617. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.12.014>
- Sampson, J. P. (2000). Using the internet to enhance testing in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 348-356. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01917.x>
- Sampson, J. P., Kolodinsky, R. W., & Greeno, B. P. (1997). Counseling on the information highway: Future possibilities and potential problems. *Journal of Counseling and Development*, 75(3), 203-212. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02334.x>
- Shinozaki, T., Yamamoto, Y., Takada, K., & Tsuruta, S. (2012). Context-based reflection support counseling agent. *8th International Conference on Signal Image Technology and Internet Based Systems, SITIS 2012r*, 619-628. <https://doi.org/10.1109/SITIS.2012.94>
- Srivathsan, G., Garg, P., Bharambe, A., Varshney, H., & Bhaskaran, R. (2011). A dialogue system for career counseling. *International Conference and Workshop on Emerging Trends in Technology 2011*, 630-634. <https://doi.org/10.1145/1980022.1980159>
- Terriot, K., & Mezza, J. (2014). WAIS IV : proposition d'une méthodologie d'interprétation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(2). <https://doi.org/10.4000/osp.4379>
- Theurel, A., & Gentaz, É. (2014). L'évaluation standardisée du raisonnement spatial non verbal avec un test adapté des cubes de Kohs : Premiers résultats obtenus auprès d'enfants déficients visuels (malvoyants et non-voyants). *Enfance*, 1(1), 41-54. <https://doi.org/10.3917/enf1.141.0041>
- W3C. (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>
- W3C. (2021). *Accessibility Requirements for People with Low Vision: W3C Editor's Draft 04 November 2021*. <https://w3c.github.io/low-vision-a11y-tf/requirements.html>
- Wall, J. E. (2004). Assessment and technology - Allies in educational reform: An overview of issues for counselors and educators. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(2), 112-127. <https://doi.org/10.1080/07481756.2004.11909754>
- Walsh, I., & Renaud, A. (2017). Reviewing the literature in the IS field: Two bibliometric techniques to guide readings and help the interpretation of the literature. *Systèmes d'information & Management*, 22(3), 75. <https://doi.org/10.3917/sim.173.0075>
- Walsh, I., Renaud, A., Jeanneret Medina, M., Baudet, C., & Mourmant, G. (2022). ARTIREV: An Integrated Bibliometric Tool to Efficiently Conduct Quality Literature Reviews. *Systèmes d'information & management*, 27(4), 5-50. <https://doi.org/10.3917/sim.224.0005>
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *Management Information Systems*



*Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii. <https://doi.org/10.2307/4132319>

*on Haptics*, 14(4), 712–721. <https://doi.org/10.1109/TOH.2021.3085915>

- Woo, H., Goo, M., & Lee, M. (2016). A Content Analysis of Research on Disability: American Counseling Association Journals Between 2003 and 2013. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(4), 228–244. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12051>
- Zhao, L. (2018). Design and implementation of psychological counseling service system based on android. *Proceedings of the 2018 1st International Conference on Internet and E-Business*, 193–197. <https://doi.org/10.1145/3230348.3230459>
- Yang, W., Huang, J., Wang, R., Zhang, W., Liu, H., & Xiao, J. (2021). A Survey on Tactile Displays for Visually Impaired People. *IEEE Transactions*
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

## Annexe A

Nous décrivons nos analyses bibliométriques selon trois phases du processus de bibliométrie (Zupic & Cater, 2015).

### *Analyses bibliométriques*

#### **Analyse bibliométrique #1**

Étape	Détail	Nb Res.
<b>Collecte</b>	Requête avancée Scopus: <i>TITLE (evaluation OR assessment OR testing) AND TITLE (computer OR digital OR technology OR online OR internet OR web) AND (TITLE counsel*) OR SRCITITLE (counsel) AND SUBJAREA (psyc OR soci OR comp) AND PUBSTAGE (final) AND LANGUAGE (english)</i>	48
<b>Analyse</b>	RCCA au seuil de co-citation de 3	31
	DBCA au seuil de citation normalisé $\geq 0.265$ sans limitation temporelle.	36
<b>Visualisation</b>	La carte RCCA comprend deux groupes de travaux faiblement connectés entre eux. Le groupe comprenant 12 documents est potentiellement exploitable. Après analyse des titres, résumés et mot-clé, les travaux suivants ont été récupérés : Barak (1999), Oliver et Zack (1999), Sampson (1997), et Sampson (2000).	4
	La carte DBCA comprend cinq groupes de documents, dont un groupe composé de 12 documents potentiellement exploitables. Après analyse des titres, résumés et mots-clés, les travaux suivants ont été récupérés : Barak (2011), Jellins (2015), et Wall (2004).	3

#### **Analyse bibliométrique #2**

Étape	Détail	Nb Res.
<b>Collecte</b>	Requête avancée Scopus: <i>TITLE-ABS-KEY [psychologi* AND (handicap OR deficien*)] AND LANGUAGE (french) AND SUBJAREA (psyc) AND PUBSTAGE (final) AND PUBYEAR &gt; 1999 AND PUBYEAR &lt; 2023</i> . Nous ciblons un contexte francophone pour être alignés avec nos observations de terrain.	165
<b>Analyse</b>	DBCA au seuil de citation normalisé $\geq 0.5$ . Cinq documents traitent de handicap visuel, dont trois ont été cités plus d'une fois.	73 dont 43 connectés
<b>Visualisation</b>	La carte DBCA sépare les 43 documents connectés en 10 groupes. Le handicap visuel est un thème abordé dans plusieurs groupes. Un groupe s'intéresse particulièrement à l'examen psychologique et au handicap visuel. Après analyse des titres, résumés et mots-clés les travaux suivants ont été récupérés : Galiano et al. (2018), Theurel et Gentaz (2014).	2

### Analyse bibliométrique #3

Étape	Détail	Nb Res.
<b>Collecte</b>	Requête avancée Scopus: <i>TITLE-ABS-KEY [ (counsel* AND psyc*) AND (career OR school OR education OR rehabilitation OR disability OR deficiency OR impairment)] AND SUBJAREA (comp) AND PUBSTAGE (final) AND LANGUAGE (english) AND PUBYEAR &gt; 2009 AND PUBYEAR &lt; 2023</i>	209
<b>Analyse</b>	DBCA au seuil de citation normalisé $\geq 0.5$ . Parmi les 209 documents, quatre mentionne le terme accessibilité et ses variantes dans le titre, résumé ou mot-clé.	70 dont 18 connectés
<b>Visualisation</b>	Les 18 documents connectés présentés dans la carte DBCA ne sont pas tous pertinents pour notre sujet. Nous avons alors analysé les documents non connectés. Après analyse des titres, résumés et mot-clé, les travaux suivants ont été récupérés : Pedram et al. (2020), Sabella et al. (2010), Shinozaki et al. (2019) et Zhao (2018).	4

### Documents analysés

Période	Technique	Document	Type de doc.	Thèmes	Indices biblio.
1	RCCA <sup>1</sup>	Barak (1999)	AR	Conseil ; numérique	140 ; 4
1	RCCA <sup>1</sup>	Oliver et Zack (1999)	AR	Carrière ; évaluation ; numérique	36 ; 4
1	RCCA <sup>1</sup>	Sampson (2000)	AR	Conseil ; évaluation ; numérique	34 ; 3
1	RCCA <sup>1</sup>	Sampson et al. (1997)	AR	Carrière ; conseil ; numérique	145 ; 3
1	DBCA <sup>1</sup>	Wall (2004)	AR	Conseil ; évaluation ; numérique	6 ; 0,265
1	Structurée	Burke et Normand (1987)	AR	Évaluation ; numérique	N/A
1	Structurée	Chuah et al. (2006)	AR	Évaluation ; numérique	N/A
1	Structurée	Mead et Drasgow (1993)	AR	Évaluation ; numérique	N/A
1	Structurée	Meade et al. (2007)	AR	Évaluation ; numérique	N/A
2	DBCA <sup>1</sup>	Barak (2011)	AR	Conseil ; évaluation ; numérique	9 ; 0,42
2	DBCA <sup>1</sup>	Jellins (2015)	AR	Conseil ; évaluation ; numérique	3 ; 0,39
2	DBCA <sup>2</sup>	Galiano et al. (2018)	AR	Évaluation ; handicap visuel	3 ; 1,13
2	DBCA <sup>2</sup>	Theurel et Gentaz (2014)	AR	Évaluation ; handicap visuel	2 ; 0,82
2	Structurée	Bernaud (2014)	O	Évaluation	N/A

2	Structurée	Bruce et al. (2018)	AR	Évaluation ; handicap	N/A
2	Structurée	Mazella et al. (2016)	AR	Évaluation ; handicap visuel	N/A
2	Structurée	Minks et al. (2020)	AR	Évaluation ; handicap visuel	N/A
2	Structurée	Morash et McKerracher (2017)	AR	Évaluation ; handicap visuel	N/A
3	DBCA <sup>3</sup>	Pedram et al. (2020)	AR	Réhabilitation ; numérique	18 ; 11,45
3	DBCA <sup>3</sup>	Sabella et al. (2010)	AR	Conseil ; numérique	120 ; 3,61
3	DBCA <sup>3</sup>	Shinozaki et al. (2012)	AC	Conseil ; numérique	2 ; 1,33
3	DBCA <sup>3</sup>	Srivathsan et al. (2011)	AC	Conseil ; numérique	5 ; 1,35
3	DBCA <sup>3</sup>	Zhao (2018)	AC	Conseil ; numérique	3 ; 0,71
3	Structurée	Degeneffe et al. (2023)	AR	Conseil ; handicap	N/A
3	Structurée	Foley-Nicpon et Lee (2012)	AR	Conseil ; handicap	N/A
3	Structurée	Kettler et al. (2009)	AR	Évaluation ; handicap	N/A
3	Structurée	Ketterlin et Geller (2008)	AR	Évaluation ; handicap	N/A
3	Structurée	O'Modhrain et al. (2015)	AR	Accessibilité ; handicap visuel ; numérique	N/A
2	Structurée	Woo et al. (2016)	AR	Conseil ; handicap	N/A
3	Structurée	Yang et al. (2021)	AR	Accessibilité ; handicap visuel ; numérique	N/A
3	Structurée	Kane et al. (2011)	AC	Accessibilité ; handicap visuel ; numérique	N/A
3	Structurée	Jeanneret Medina et al. (2022)	AC	Accessibilité ; handicap visuel ; numérique	N/A
3	Structurée	W3C (2021)	W	Accessibilité ; numérique	N/A
3	Structurée	W3C (2018)	W	Accessibilité ; numérique	N/A
3	Structurée	Couper (2008)	O	Numérique ; utilisabilité	N/A

**Légende :**

Période : passé (1), présent (2), futur (3).

Technique : Reference Co-Citation Analysis (RCCA), Documents Bibliographic Coupling Analysis (DBCA) ou recherche structurée. Le chiffre en exposant correspond à la requête initiale de l'annexe « Analyses bibliométriques » pour RCCA ou DBCA.

Type de document : Article de revue (AR), acte de colloque (AC), ouvrage (O), site web (W).

Thèmes : accessibilité ; carrière ; conseil ; évaluation (en lien avec l'examen psychologique) ; handicap ; handicap visuel ; utilisabilité

Indices bibliométriques : Pour une RCCA, la première valeur correspond au nombre de citations selon Scopus, tandis que la seconde valeur correspond au nombre de citations dans le périmètre de recherche. Pour une DBCA, la première valeur correspond au nombre de citations selon Scopus, tandis que la seconde valeur correspond au nombre de citations normalisé (par ARTIREV). Le nombre de citations est normalisé par la moyenne des citations des documents issus de la recherche initiale publiés la même année.



## Analyse Bibliographique

---

Martin Buber (2023).

*Je et Tu.*

Aubier Philosophie

Le livre « *Je et le Tu* » paru en 2023 est la réédition de l'ouvrage majeur de Martin Buber, publié initialement en 1923 à Heidelberg, il y a donc 100 ans. En le lisant, on ne peut qu'être frappé par son actualité et par l'intérêt qu'il présente pour le champ du conseil en orientation et plus globalement de l'accompagnement individuel mais également pour penser la crise de l'anthropocène actuelle. Comme précisé dans la présentation, l'auteur est un philosophe allemand né à Vienne en 1878 et décédé à Jérusalem en 1965. Buber développe une philosophie de la relation, du dialogue, de la réciprocité et cet ouvrage analyse les ressorts de la relation humaine comme modèle de toute relation. Pour Buber, l'être humain est avant tout une personne qui s'exprime en utilisant des mots dont certains ont un rôle clef pour la relation. C'est ce qu'il nomme les « mots-principes ». Il s'agit de mots qui manifestent l'attitude, la manière d'être et d'agir et de se rapporter au monde.

La première partie du livre, qui en comprend trois, est consacrée à l'explicitation de ce que sont ces « mots-principes ». Il s'agit de couples de mots qui expriment cette relation à autrui et au monde. Pour l'auteur, deux couples de mots sont essentiels : le couple *Je-Tu* et *Je-Cela*. Dans chacun de ces couples de mots, le *Je* est indissociable du *Tu* et du *Cela*. La relation *Je-Tu* fonde la relation unique entre deux êtres. C'est une rencontre et un acte total où l'autre est connu et affirmé dans la totalité de son être. Buber souligne que toute rencontre correspond à une connaissance immédiate et totale de l'autre comme personne. Dans le couple *Je-Tu*, le *Tu* n'est plus « une chose parmi les choses ». Le *Tu* de cette relation *Je-Tu* est détaché, unique, « il existe seul en face de nous et remplit l'horizon » (p. 113). Le *Je* n'existe pas sans le *Tu* : « le *Je* devient *Je* en disant *Tu* » (p. 42) ; la relation est réciprocité.

Le deuxième couple de mots est *Je-Cela*. Dans ce couple, le *Je* voit alors le monde comme son objet. Ainsi, le fait de nommer l'objet comme un *Cela*, plutôt que comme un *Tu* dresse une barrière et sépare. Buber prend un exemple : « Je vois l'arbre » exprime non plus une relation avec *l'arbre-Tu* mais avec *l'arbre-Cela*. Qu'est ce qui fait que quelque chose est un *Tu* plutôt qu'un *Cela* ? Pour Buber, cette forme de relation *Je-Tu* naîtrait de manière instinctive dans l'enfance : « Au commencement est la Relation, qui est une catégorie de l'être, une disposition d'accueil, un contenant, un moule psychique, c'est l'*a priori* de la relation, le *Tu* inné » (p. 60). La relation *Je-Tu* est initiée avec les choses et les êtres qui peuplent le monde de l'enfant. Il s'agit d'un instinct doublé d'une émotion, tissé tout au long de l'enfance par la présence ou à l'évocation du partenaire et qui « construit son monde ». Mais Buber déplore que la relation *Je-Tu* se transforme en *Je-Cela*. Quand l'humain dit « *Je-Cela* » il se place en observateur et non plus dans une relation réciproque. En cessant d'être *Tu* pour devenir notre *Cela*, les choses peuvent être ordonnées, étudiées, rangées. On peut établir des liens de causalité entre les *Cela* mais se faisant on s'éloigne de la relation au *Tu*, qui, pour Buber est l'essence de la vie en société. C'est la critique adressée par Buber aux Sciences Humaines qui contribueraient à la réification du *Tu*, en voulant l'étudier, l'analyser, en définir et en ordonner les parties.

La deuxième partie, « le monde de l'homme » porte sur l'extension, au fil de l'histoire, de la relation à des *Cela*. Buber observe « la dilatation progressive du monde du *Cela* » et en décrit ses conséquences. Voir les choses sous forme de *Cela* permet de les expérimenter, de les connaître et de « conquérir le monde ». Dans cette partie, Buber évoque les formes modernes de travail et la multiplication des machines qui effacent toute possibilité de relation réciproque. Face à ces empiètements sans fin du *Cela*, il existerait un acte permettant de changer « le cours des choses », « de rompre le réseau des instincts voués à l'utilisation ». Il s'agit de ce qu'il appelle *le revirement*. Le revirement consiste à « se raviser, bousculer les pions, aller vers le *Tu*, se libérer en mobilisant sa volonté » (p. 93). Il s'agit de s'offrir à la rencontre ou encore « s'éloigner de l'action déterminée pour aller vers l'action prédestinée » (p. 94). L'être humain saisi du revirement va redevenir le *Je* de la relation *Je-Tu* dans une relation réciproque avec le monde. Ce cheminement qui se réalise au travers de chaque acte par la conscience de soi conduit chacun vers sa destinée. Dans le revirement, l'individu prend conscience de soi comme « d'un être "ainsi" et non autrement » et se réalise comme personne.

Dans la troisième partie « le Toi éternel », Buber évoque un possible *Tu* surplombant qui permettrait la réciprocité de chaque relation. Dans cette partie, Buber au fond, appelle à l'action, à l'engagement de chacun dans une lutte contre l'envahissement par les objets et le retour vers une relation *Je-Tu* étendue au rapport au monde. Il s'agit d'aller « à la rencontre du monde », d'entrer en relation avec les êtres du monde par le langage, même si ces moments de réciprocité sont fugaces (il prend l'exemple du regard de sa chatte qui semble l'interroger sur leur relation : « est-ce que j'existe ? est-ce vrai que tu t'intéresses à moi ? »). Pour Buber, c'est par le dialogue constant que cette relation *Je-Tu* peut perdurer et être étendue à la relation au monde. Le dialogue permet de maintenir la relation *Je-Tu* dans le temps ; le dialogue a des effets de l'ordre de la « Révélation », car alors, « l'homme a dans son âme un plus, un accroissement dont il ne savait rien auparavant » (p. 144), qui fait que la vie se charge de sens. Elle ne peut pas être réduite à un *Cela*, ne peut pas être comptée ou ordonnée.

Ce livre invite à une prise de conscience du caractère unique de chaque relation qui se laisse capter « dans l'instant » et engage notre rapport au monde. Il interroge également l'attitude de neutralité bienveillante habituellement à l'œuvre dans les interactions de conseil, non pour remettre en question la bienveillance mais plutôt la neutralité. Que signifie-t-elle quand le caractère de réciprocité définit l'essence de toute relation pleinement humaine ? Cet ouvrage suggère enfin que c'est notre volonté de connaître le monde, en établissant des liens de causalité et en classant les choses, qui aurait conduit à considérer les êtres humains et non humains comme des objets pouvant être dominés et exploités. En invitant à développer des principes d'action visant à restaurer le dialogue authentique avec les choses et les êtres vivants, ce livre nous donne des pistes pour penser des alternatives au type de rapports que nous avons jusqu'alors eus avec le monde.

Par Valérie Cohen-Scali  
Professeure de Psychologie de l'orientation  
Inetop-Cnam





# Cahier Outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation



# INSPIRE, un outil d’aide à l’orientation des lycéens

Souad Anegmar<sup>1</sup>

Docteure en Psychologie,  
responsable de recherche Fratelilab,  
membre associée au laboratoire  
de Psychologie de l’Orientation CRTD,  
Inetop-Cnam

Kahina Harma<sup>2</sup>

Maîtresse de conférences en Psychologie,  
Université de Bretagne Occidentale,  
Laboratoire CREAD

Emma Molina<sup>3</sup>

Assistante de recherche  
affiliée au Laboratoire Interdisciplinaire d’Évaluation  
des Politiques Publiques (LIEPP), Sciences Po

---

## Résumé

*Article 1* est une association agréée par le ministère de l’Éducation nationale, qui œuvre pour une société où l’orientation, la réussite dans les études et l’insertion professionnelle ne dépendent pas des origines sociales, économiques et culturelles. L’un de ces programmes concerne l’orientation des lycéens. Ainsi, la plateforme digitale inspire-orientation.org permet aux équipes éducatives d’accompagner leurs élèves en proposant des supports pédagogiques adaptés. Ce site contient des informations synthétiques et simplifiées utilisant les codes de communication des jeunes. L’outil numérique couplé par des ateliers en classe permet aux jeunes issus de milieux modestes de se fixer des buts d’orientation à hauteur de leur potentiel pour tendre vers leurs aspirations, notamment grâce au témoignage d’étudiants qui leur ressemblent favorisant leur projection positive vers l’avenir.

<sup>1</sup> Thèmes de recherche : orientation, égalité des chances, stéréotypes, stigmatisation. souad.anegmar@fratelilab.fr

<sup>2</sup> Thèmes de recherche : scolarisation et handicap, représentations sociales, stéréotypes, discriminations, orientation. kahina.harma@univ-brest.fr

<sup>3</sup> Thèmes de recherche : processus cognitifs, égalité des chances, éducation. emma.molina8@gmail.com

---

### *Abstract*

*Article 1 is an association approved by the Ministry of Education, which works for a society where guidance, success in studies and professional integration do not depend on social, economic and cultural origins. One of these programs concerns the guidance of high school students. Thus, the digital platform inspire-orientation.org allows educational teams to accompany their students by offering adapted teaching materials. This site contains synthetic and simplified information using youth communication codes. The digital tool coupled by in-class workshops allows young people from modest backgrounds to set orientation goals at their potential to strive toward their aspirations, particularly through the testimony of students who look like them and promote their projection positive towards the future.*

---

MOTS CLÉS : orientation, lycéens, impact, égalité des chances, modèle de réussite

KEYWORDS: *course guidance, high school students, impact, equal opportunity, role model*

## Introduction

Dans un monde professionnel en mutation, les « compétences à s'orienter tout au long de la vie » relèvent de nouveaux enjeux à la fois individuels et sociétaux dont les premières phases s'observent au sein de l'école avec la mise en œuvre du « parcours Avenir ». En effet, en France, ce parcours concerne les élèves de la 6<sup>e</sup> à la Terminale et a pour ambition de faire découvrir l'environnement économique et professionnel, le système de formation, tout en permettant aux élèves de développer des compétences transversales et une représentation d'eux-mêmes positive. De plus, avec la seconde explosion scolaire dont l'objectif affiché est d'atteindre 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, le passage du secondaire aux études supérieures est devenu le second seuil d'orientation<sup>4</sup> dont les enjeux sont complexes, d'autant plus avec

<sup>4</sup> Le premier seuil étant la classe de troisième marquée par le passage du collège au lycée avec des orientations vers la classe de seconde selon différentes filières : générale, technologique et professionnelle.

la mise en place de la plateforme Parcoursup<sup>5</sup> (Allouch, 2017 ; Frouillou, 2016). Cette plateforme se veut être un outil d'information complet sur l'offre du Supérieur à destination de tous les lycéens, en vue de démocratiser l'enseignement supérieur. Au-delà de sa dimension informationnelle, elle permet une gestion automatisée des vœux de sorte que toutes les candidatures soient étudiées par les établissements d'enseignement supérieur et que les flux d'élèves soient adaptés au nombre de places offertes tout en prenant en compte leurs débouchés sur le marché de l'emploi.

Ces nouvelles modalités d'affectation dans l'enseignement supérieur et ses objectifs affichés se sont accompagnés d'une plus grande implication des enseignants dans le processus d'orientation des lycéens. Dans ces circonstances de transitions scolaires importantes entre le lycée et le supérieur, accompagner les élèves dans le développement de « compétences à s'orienter » semble crucial pour qu'ils puissent formuler des choix éclairés lorsqu'il leur est demandé de prendre une décision engageant une partie de leur avenir. Ce type d'accompagnement a lieu au sein des établissements par les personnels plus ou moins sensibles et formés à la question de l'orientation. Les Psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) et les Professeurs principaux (PP) sont les plus concernés. Dans ce contexte, les structures éducatives sont amenées à s'emparer de cette problématique en réactualisant et dynamisant leurs approches éducatives en orientation (Carosin & Canzittu, 2017), notamment en faisant appel à des partenaires extérieurs tels que les associations. Ainsi, plusieurs dispositifs ont vu le jour ces dernières années pour accompagner la démarche de formation à l'orientation des élèves et des enseignants. L'association *Article 1*<sup>6</sup>, à l'aide de son programme INSPIRE, figure parmi les exemples. INSPIRE, issu de quatre années d'expérimentation par et avec des chercheurs et des professionnels de l'éducation et de l'orientation, bénéficie d'une convention avec l'ONISEP et est labellisé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Il s'agit à la fois d'un outil numérique d'aide à l'orientation et d'un panel d'ateliers à déployer en classe dans les 174 lycées partenaires de différentes régions. La plateforme digitale ([inspire-orientation.org](https://inspire-orientation.org)) permet une mise en lien entre les lycéens et les étudiants. Fondé à partir des travaux en psychologie sociale sur les buts et les rôles modèles (Achtziger et al., 2008 ; Lockwood et al., 2012 ; Oettingen

<sup>5</sup> La plateforme ParcoursSup remplace celle d'APB (Admission Post-Bac) qui était particulièrement décriée notamment à cause du tirage au sort des candidats pour l'accès aux filières en tension

<sup>6</sup> Association d'intérêt général agréée par le ministère de l'Éducation nationale

& Gollwitzer, 2010), le programme vise ainsi à contribuer à une orientation post-bac plus juste, plus confiante et mieux adaptée aux aspirations et au potentiel de chaque jeune via l'inspiration par les pairs.

Ainsi, dans le cadre de cet article, nous présenterons tout d'abord les différents facteurs psychologiques impliqués dans l'orientation. Les dimensions *Savoir*, *Vouloir* et *Pouvoir* seront particulièrement développées afin de mieux comprendre les enjeux autour de l'accompagnement à l'orientation des lycéens. Enfin, il s'agira d'exposer le programme INSPIRE qui s'appuie sur ces différents éléments pour lutter contre les inégalités en matière d'orientation.

## 1. Réduire les inégalités et tendre vers une poursuite d'études et une meilleure ambition : les différents facteurs psychologiques impliqués dans l'orientation

Afin de réduire les inégalités scolaires et sociales dans le processus d'orientation, il est important de s'intéresser aux leviers psychologiques identifiés dans la littérature scientifique pour envisager un programme d'accompagnement des élèves et des enseignants face à l'orientation post-bac. Pour cela, il a semblé intéressant de partir de la proposition théorique autour du terme « compétences à s'orienter » articulées à la notion de « compétence » proposée par Le Boterf (2005).

Émanant à l'origine de textes réglementaires européens (loi du 24 novembre 2009) les « compétences à s'orienter » sont définies comme « un processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences ». En France, l'ONISEP en tant qu'institution nationale spécialisée dans le champ de l'orientation, indique que cette notion recouvre l'ensemble des compétences nécessaires « pour recueillir, analyser, synthétiser et organiser les informations sur les formations et les métiers mais aussi comme la capacité à se connaître soi-même pour prendre les bonnes décisions afin d'aborder les transitions inhérentes à tout parcours individuel et professionnel ».

Malgré l'existence de ces définitions réglementaires et institutionnelles, les « compétences à s'orienter » suscitent débat au sein de la communauté scientifique, notamment dans le champ de la psychologie de l'orientation où aucune définition ne semble faire consensus. En effet, les travaux d'analyse de plusieurs modèles théoriques réalisés par Patillon (2014) et Bangali et Guillemette (2021) font référence en la matière (nous renvoyons le lecteur vers ces auteures pour une revue détaillée). Patillon (2014) a produit une cartographie rassemblant des agrégats hétérogènes de concepts théoriques formant les contours de compétences à s'orienter. Quant à Bangali et Guillemette (2021), après avoir présenté différents modèles sur cette notion (Akkermans et al. 2013 ; Kuijpers & Scheerens, 2006), elles proposent de relever les trois dimensions essentielles autour des « compétences à s'orienter ». La **dimension réflexive** renvoie à un processus conscient pour construire son orientation et sa carrière, et repose sur les motivations (valeurs, passions) et caractéristiques personnelles de l'individu. La **dimension communicationnelle** réfère « à la capacité de l'individu à communiquer efficacement avec autrui dans le but d'améliorer ses chances de réussir dans sa carrière » ou son orientation. Il s'agit d'une part, de comprendre l'existence d'un réseau professionnel et son utilisation et, d'autre part, de savoir exposer ses « atouts » pour intégrer une formation ou un emploi. La **dimension comportementale** porte sur la capacité à « construire sa carrière en posant des actions ». Il s'agit ici de savoir analyser le marché du travail ou de la formation, d'identifier des opportunités et de se fixer des objectifs pour les atteindre.

De plus, si l'orientation est désormais associée à une approche par compétences, cela amène nécessairement à s'interroger sur la notion même de compétence. Nous nous référons dès lors à celle proposée par Le Boterf (2005) car d'une part, elle permet de saisir la compétence « en termes de processus de relation au réel » et d'autre part, elle s'articule au moins avec deux aspects essentiels de la définition des « compétences à s'orienter » (dimension réflexive et comportementale). Dans les deux cas, la nature dynamique des compétences est fondamentale et la formation à ces compétences peut débuter dès l'enseignement secondaire. Ainsi, selon Le Boterf (2005, p. 60), une compétence résulte de trois facteurs : « le **savoir-agir** qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau...) ; le **vouloir-agir** qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le **pouvoir-agir** qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du



travail [...], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu ».

### *1.1. Savoir : accès, sélection et utilisation des informations*

Comme évoqué précédemment, la dimension réflexive et le savoir-agir dépendent en partie du champ d'informations possédé par les élèves et leur famille. Or, concernant spécifiquement les informations liées à la connaissance des formations et des métiers, plusieurs recherches ont montré des inégalités d'accès selon l'origine sociale des élèves (Frouillou et al., 2020). Les jeunes issus de milieux défavorisés ont un accès limité à l'information sur le fonctionnement de l'université, les exigences du « métier d'étudiant » ou encore les aides financières dont ils pourraient bénéficier. De même, dans leur rapport portant sur l'autocensure scolaire, Huillery et Guyon (2014) montrent que les élèves d'origine sociale modeste ont moins de connaissances en termes d'orientation après le lycée que leurs homologues issus des milieux favorisés. Ces écarts de connaissances permettent d'expliquer une partie des écarts de préférences en matière d'orientation après le lycée. Dès lors, les auteurs préconisent d'apporter plus d'informations et de connaissances sur les études post-bac aux élèves d'origine modeste pour leur offrir la possibilité d'ouvrir leurs choix d'orientation.

Dans cette partie, on précisera les rôles joués par le numérique, les journées portes ouvertes et la nature même des informations sur l'orientation.

Concernant la première source d'informations sur l'orientation, 31,5 % des jeunes citent Internet (Belghith et al., 2019). Il existe, en effet, une profusion d'informations disponibles sur Internet, ce qui a tendance à rendre l'information sur l'orientation opaque et à désorienter les élèves dans leur réflexion plutôt qu'à les aider. Les élèves doivent être en mesure de naviguer entre différentes sources afin de sélectionner les informations les plus pertinentes et donc en amont posséder une posture réflexive sur leur démarche de recherche. Or, ils ne sont pas tous égaux face au numérique de même qu'à l'éducation aux médias et à l'information. Comme le montrent les données sur la fracture numérique, ce qui pose problème ne relève pas de l'accès à la technologie mais bel et bien de la capacité à trouver l'information utile et fiable et à l'analyser correctement (van Zanten, 2018). Autrement dit, disposer d'informations ne conduit pas automatiquement à leur utilisation ou à leur compréhension par les élèves.

Pour pallier en partie ces difficultés d'accès à l'information de qualité, le site Parcoursup par exemple, met à disposition de nombreuses données. Parmi elles, on retrouve des éléments généraux sur l'organisation des filières, des contenus d'enseignements, le nombre de places proposées, le taux d'insertion professionnelle... On y trouve également le taux de réussite selon le baccalauréat obtenu et le taux de passage en L2. Toutefois, ces deux dernières informations peuvent être interprétées comme des « présages » ou « malédictions » et influencer le choix des lycéens par des mécanismes d'identification qui les conduisent à se situer et à évaluer leurs chances de succès ou non. Les logiques de prévention et de « gestion des risques scolaires » seraient alors renforcées implicitement chez les élèves et leurs familles. De plus, l'exposition à ces statistiques pourrait jouer le rôle de prophétie auto-réalisatrice d'échec chez les quelques bacheliers qui oseraient prendre le risque de vouloir déjouer les « pronostics ». Ainsi, les informations mises à disposition des élèves et de leurs familles joueraient comme un « canalisateur des aspirations » (van Zanten, 2015, p. 82). En outre, il est également important de souligner un second effet négatif concernant ces informations et leur interprétation chez les usagers. De façon concrète, ces mêmes informations laissent penser que l'échec au premier cycle universitaire serait imputable aux nouveaux étudiants de première année eux-mêmes et non pas au fonctionnement du supérieur dont les logiques implicites échappent souvent aux jeunes étudiants, notamment en fonction de leur filière d'origine. Ces informations, malgré elles, présentent l'individu comme responsable de son éventuel échec à l'université sans prendre en considération de nombreux facteurs environnementaux. Il s'agira d'un point de vigilance à avoir dans l'élaboration du programme d'accompagnement à l'orientation, notamment en utilisant les rôles modèles explicités dans la partie suivante.

Au-delà des sites internet, les élèves et leur famille peuvent recourir à d'autres dispositifs pour s'informer et être conseillés sur les formations post-bac. Parmi eux, les plus connus sont les Journées Portes Ouvertes (JPO) et les salons de l'étudiant. Bien que rares, les quelques recherches qui se sont intéressées à ces dispositifs ont opté pour une démarche ethnographique et montrent également que les informations proposées dans ces espaces ne sont pas traitées de manière identique par les élèves et leurs parents selon l'origine sociale. Bien qu'il s'agisse de présenter les établissements d'accueil et leurs formations, les JPO ne sont pas appréhendées de la même façon selon le « prestige » des établissements. En fonction du profil des élèves qui se présentent, des techniques de « séduction » ou de « découragement » sont

déployées par les établissements et conduisent implicitement à un processus social d'« appariement statutaire »<sup>7</sup> (Podolny, 1993 cité par van Zanten & Olivier, 2016) entre les lycéens et les établissements du supérieur qui se fait plus ou moins consciemment entre les deux parties (usager et institution).

Avoir conscience de ce qui se joue lors de JPO et résister à ces influences n'est pas chose aisée pour des adolescents et leur famille, tout comme le fait de garder une distance critique face aux discours de découragement déployés par les animateurs auprès des élèves « hors profil ». Autrement dit, selon leur milieu social, les élèves et leur famille sont inégalement perméables à ce dispositif et aux enjeux qui s'y jouent. De leurs côtés, van Zanten et Legavre (2014) et Oller et al. (2021) ont étudié le fonctionnement des salons de l'enseignement supérieur dans lesquels se côtoient établissements publics et privés. Leurs travaux montrent que les lycéens issus des milieux modestes sont moins enclins à discerner le vrai du faux dans les discours des animateurs des « stands établissements », ce qui ne leur permet pas d'élaborer des projets d'études adaptés à leurs souhaits et profils. Quant à leurs parents, ils s'intéressent aux stands « métiers » et, selon eux, obtiennent des informations concrètes sans pouvoir réellement les utiliser de façon stratégique pour accompagner le parcours de leurs enfants. À l'inverse, les parents de milieux favorisés, du fait de leur familiarité avec l'univers de l'enseignement supérieur, utilisent la combinaison des dispositifs (JPO, salons de l'étudiant, site web...) pour recueillir des informations et, surtout, celles-ci font l'objet d'un tri, d'un décryptage et d'une réflexion entre enfants et parents pour affiner les choix d'orientation.

Au-delà de ce tourbillon d'informations numériques et physiques, il est important de distinguer la nature même des informations. Les « cold informations » et « hot informations » dont disposent les jeunes sont inégales et utilisées différemment selon l'origine sociale des élèves (Slack et al., 2014). Les premières renvoient aux informations standardisées disponibles sur les sites web ou brochures institutionnelles alors que les secondes concernent les informations qui circulent au sein des réseaux personnels des élèves et de

<sup>7</sup> L'« appariement statutaire » renvoie à l'imbrication de logiques institutionnelles et marchandes en y intégrant les stratégies des usagers. Concrètement, les établissements de l'enseignement supérieur possèdent des statuts plus ou moins élevés fondés sur différents critères (offre de formation et qualités académiques – STS, IUT, licences universitaires et grande école, filières sélectives... ; résultats – taux de diplomation, taux d'insertion professionnelle, taux d'encadrement, niveau attendu des étudiants... ; labels et partenaires institutionnels et étrangers...). Pour préserver leur statut ou en viser un plus élevé, les établissements cherchent l'inscription d'étudiants correspondant à leurs profils et peuvent recourir à décourager ceux qui en sont éloignés ou à attirer ceux qui permettraient d'obtenir un statut plus intéressant.

leur famille, notamment à travers des témoignages ou le bouche-à-oreille. Bien que les « cold informations » soient disponibles pour tous quelle que soit l'origine sociale, leur utilisation diffère selon le milieu social des élèves comme évoqué précédemment. Quant aux « hot informations » elles sont d'emblées inégalitaires puisqu'elles dépendent du capital social des élèves et de leur famille. De plus, les « cold informations » semblent être davantage utilisées par les élèves issus des milieux favorisés (Valarcher, 2022) combinées aux « hot informations » via les réseaux personnels des parents qui connaissent les codes scolaires et interrogent directement les usagers des établissements visés (Felouzis et al., 2013 ; Merle, 2012 ; Van Zanten, 2015). À l'inverse, les élèves des milieux modestes se retrouvent dans une situation moins favorable puisqu'ils disposent de « hot informations » limitées, et à fortiori insuffisantes dès lors que leur choix sort des sentiers battus de leur entourage. Ainsi, tout dispositif pédagogique en lien avec l'orientation devrait prendre en compte ces deux types d'informations afin d'en réduire les inégalités consécutives.

En somme, informer les lycéens sur l'organisation des études, leur coût, leurs débouchés professionnels, ainsi que demander des conseils concernant les procédures de sélection-admission ou les attentes des équipes pédagogiques semblent autant d'informations nécessaires au regard des enjeux autour des inégalités d'orientation. Ainsi, ces « ressources informatives » sont cruciales pour pouvoir faire un choix d'orientation éclairé et nécessitent un accompagnement pour être traitées et analysées par les élèves (et leur famille), au sein de l'École, afin de réduire les inégalités sociales dans le processus d'orientation scolaire. En ce sens, le programme INSPIRE s'intègre totalement dans l'environnement scolaire en intervenant directement auprès des établissements scolarisant les élèves issus de milieux modestes. L'information sur les aides financières, le fonctionnement de l'enseignement supérieur, la vie étudiante, à laquelle ils ont habituellement un accès limité, leur est transmise via les ateliers en classe VersLeSup. En complément, l'outil numérique continue de les accompagner en dehors de la classe via, d'une part, l'accès gratuit et illimité à de l'information simplifiée sur l'orientation et, d'autre part, la possibilité d'échanger avec des étudiants développant ainsi leurs « hot informations ».

## 1.2. Vouloir et Pouvoir : *ambition, motivation et sentiment de compétences*

Le *Vouloir* et le *Pouvoir* sont deux notions particulièrement imbriquées dans la mesure où elles se développent chez l'individu en étant en constante interaction. Nous présentons dans cette partie ces deux dimensions en développant les concepts d'ambition, motivation et sentiment de compétence.

Il existerait une relation circulaire entre performances scolaires et ambition professionnelle. Les données de la recherche ont en effet montré qu'une ambition professionnelle élevée pouvait avoir comme effet d'obtenir de bons résultats scolaires (Murat & Rocher, 2002). Toutefois, il est courant de voir des élèves choisir une filière qui ne correspond pas à leurs aspirations du fait de leurs résultats scolaires. Cela concerne la moitié des bacheliers professionnels, 40 % de ceux issus d'une formation technologique et un quart des lycéens généraux (Caille, 2005). En effet, il est montré que, à résultats scolaires égaux, les élèves des classes défavorisées ont des aspirations professionnelles moins ambitieuses que leurs camarades issus des classes favorisées. Ils optent moins pour des cursus et filières sélectives comme les CPGE. Autrement dit, les ambitions scolaires des élèves jouent un rôle dans le mécanisme de reproduction des inégalités sociales dans le système éducatif. Dès lors, il semble important de distinguer ce qui relève des aspirations réalistes (expectations) et des aspirations idéales (aspirations) des élèves (Gottfredson, 1996). Les premières renvoient aux différents métiers auxquels les personnes pensent pouvoir accéder. Les secondes concernent les préférences pour des types de métiers et d'activités (Vrignaud & Bernaud, 2005) qui se construisent à partir de différentes dimensions (rémunération, nature du travail, prestige social...).

La recherche de Rocher et Le Donné (2012) permet de poser un regard sur les aspirations « idéales » dans une approche comparative entre les élèves de différents pays. Tout d'abord et de façon globale, les jeunes âgés de 15 ans ne possèdent pas de projet professionnel clair puisque 23 % d'entre eux formulent des réponses évasives lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils feront comme métier à 30 ans. Ce manque de projection est plus fréquent chez les garçons, parmi les élèves de milieu social défavorisé et parmi les élèves faibles. Ensuite, quels que soient les pays, il est observé que les élèves d'origine favorisée nourrissent des aspirations « idéales » plus élevées que les élèves d'origine défavorisée. Dans 18 pays, dont la France fait partie, il ressort que, à niveau de performance comparable, les élèves d'origine sociale

défavorisée nourrissent des ambitions moins élevées que les autres. Ce constat est d'autant plus marqué chez les élèves avec des résultats académiques moyens ou fragiles.

Pour compléter notre propos, l'approche développementale des aspirations est à citer (Gottfredson, 1996). Elle suggère qu'à partir de 13 ou 14 ans les adolescents posséderaient une représentation unique et partagée des professions sous la forme d'une carte cognitive des professions fondée sur le genre et le prestige des métiers. Cette carte cognitive a d'ailleurs fait l'objet d'une actualisation récente sur des sujets français (Flores, 2020) et les résultats montrent que la représentation des métiers a peu évolué ces deux dernières décennies. Au fil de leur développement, les adolescents et jeunes adultes prendraient en compte les contraintes liées à leur milieu d'appartenance et pourraient se diriger vers un processus de compromis vers un « métier acceptable ». Ce compromis est qualifié d'anticipé lorsqu'il intervient au moment où l'individu prend conscience que le métier « idéal et désiré » n'est pas un choix réaliste ou accessible. Il est qualifié d'empirique quand il conduit l'individu à modifier ses aspirations face à une expérience d'échec ou à une recherche d'emploi. Rojewski et Yang (1997) montrent que le statut socio-économique est la variable la plus fortement liée à la diminution des aspirations et, donc, la plus fortement liée à la mise en œuvre de ces compromis. À l'inverse, pour Mortimer et al. (2002), les changements d'aspirations sont liés à des facteurs différents d'un individu à l'autre. Enfin, Goyette (2008) montre qu'il existe plusieurs facteurs qui influencent les aspirations réalistes et les aspirations idéales tels que le statut socioéconomique, les résultats scolaires, le sexe, l'influence d'un proche... Pour résumer l'ensemble des recherches évoquées et particulièrement celles relatives aux inégalités sociales, il semblerait que plus les élèves avancent dans leur scolarité et plus leurs aspirations se rapprochent de la réalité du marché (Marcoux-Moisan et al., 2010 ; Helwig, 2001 ; Rocher & Donné, 2012) et que celles-ci sont influencées par différents facteurs.

Dans le même registre, Louvet et Duret (2017) soulignent que les intérêts et les projets sont peu pris en compte par les élèves dans le processus d'orientation. Or, l'intérêt pour un domaine est vecteur de motivation pour l'élève ce qui va lui permettre de s'investir et de réussir. En ce sens, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOP, Lent, 2008) synthétise des recherches antérieures et cherche à définir les facteurs impliqués dans les processus motivationnels dans le choix d'orientation. Celle-ci met en avant l'interaction entre trois variables : (a) l'attente de

résultats (croyances d'un individu sur les conséquences de ses actions) ; (b) le sentiment d'efficacité personnelle (croyances d'un individu sur ses capacités à réussir dans un domaine) ; (c) les buts personnels (intention d'un individu de s'engager dans un domaine pour atteindre un résultat particulier). Selon ce modèle, les expériences passées et présentes d'un individu façonnent ses perceptions des objectifs possibles et des moyens les plus efficaces pour les atteindre. François (2009) fait également référence à ces facteurs pour développer le travail de conseil en orientation. Il montre ainsi l'importance de rehausser le sentiment d'efficacité personnelle avec l'opportunité de faire vivre et de rappeler des expériences positives (telles que des expériences de stage, de vie associative, etc.), pour mettre en valeur les compétences développées dans différentes sphères de la vie des jeunes. Afin de modifier l'attente de résultats, apporter des connaissances par des informations ou par la détermination de stratégies pour atteindre un but, semble efficace. Le programme INSPIRE peut donc être utile pour favoriser le développement de ces variables, en proposant aux lycéens de se remémorer leurs expériences passées, et d'être mis en relation avec des étudiants pouvant devenir des autres significatifs leur relatant une expérience positive de transition vers l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, l'accès à des relais d'informations et de conseil, ainsi qu'à des individus pouvant partager leurs expériences passées dans différents domaines, n'est pas le même pour tous les élèves. Dès lors, le programme INSPIRE base son intervention sur le levier de l'inspiration et donc de la notion de rôles modèles. En effet, la littérature scientifique indique qu'un objectif, afin d'être activé par l'individu, doit être perçu comme atteignable, ainsi que comme désirable (Locke & Latham, 2006 ; Oettingen & Gollwitzer, 2010). Pour ce faire, les rôles modèles ont montré leur utilité pour faire percevoir un objectif comme atteignable, notamment dans des conditions d'incertitude (Lockwood et al., 2012). De ce point de vue, les paliers d'orientation, et notamment celui de la terminale, représentent pour beaucoup d'élèves un moment crucial où les incertitudes sont omniprésentes tout au long de la procédure vers l'enseignement supérieur. La recherche a montré que les comparaisons avec d'autres individus pouvaient être des sources d'inspiration, lorsque celles-ci étaient légèrement ascendantes (i.e. lorsque la cible avec laquelle la source se compare est perçue comme meilleure, mais toujours ressemblante). Les résultats de Blanton et al. (1999) indiquent que la tendance chez un élève à se comparer avec d'autres élèves légèrement meilleurs que lui prédit positivement son niveau scolaire ultérieur. Cet effet est expliqué

par deux variables : le besoin de rehaussement de soi (Goethals & Darley, 1977) et un besoin d'amélioration de soi (Collins, 1996). La combinaison de ces deux variables crée un mouvement unidirectionnel vers le haut, et pousse l'élève à s'améliorer. Afin d'être inspirants pour les lycéens, les modèles doivent répondre à différentes conditions (Marx & Roman, 2002). Le rôle modèle doit en effet représenter un domaine important pour l'individu, il doit être perçu comme similaire à lui et enfin sa réussite doit paraître atteignable. Pour ce faire, les travaux de Mussweiler (2003) indiquent que le simple fait de focaliser l'attention sur un élément partagé entre rôle modèle et cible permettrait de renforcer la perception de similarité. Le fait d'insister sur l'origine partagée pourrait augmenter le sentiment de similarité, et donc augmenter l'effet bénéfique du rôle modèle. En ce sens, les témoignages des étudiants « éclaireurs » constituent le principal levier d'identification. Lorsqu'ils témoignent de leur transition vers l'enseignement supérieur et des premières années post-bac (contenu des formations, type d'enseignement, méthodologie de travail), ils précisent qu'ils sont boursiers et expliquent comment bénéficier des aides, ils conseillent sur la gestion du budget étudiant, la mobilité et bien d'autres éléments pratiques de la vie étudiante. Il est à noter que pour favoriser cette identification au rôle modèle et la pertinence des expériences relatées, les étudiants qui témoignent sont généralement en première ou deuxième année post-bac. En complément des ateliers, la plateforme numérique donne un accès gratuit aux lycéens pour échanger avec des étudiants « éclaireurs » qui leur ressemblent et qui sont inscrits dans les formations qui les intéressent. Pour ce faire, ils ont la possibilité d'accéder à la liste des étudiants en fonction des critères de ressemblance via une fonctionnalité de filtres (par exemple, région ou ville, étudiant ayant eu une mobilité géographique pour ses études post-bac, etc.) pouvant amener plus facilement à la perception de modèles.

## 2. Accompagner les équipes pédagogiques et les élèves face à la complexité de l'orientation : le programme INSPIRE

Au regard des éléments exposés, élèves et parents sont donc inégalement dotés pour accéder aux informations sur l'orientation, les analyser et faire des choix d'orientations éclairés. De plus, les anciens élèves de Terminale considèrent les enseignants du lycée comme la seconde source



d'informations dans l'élaboration de leurs projets d'orientation (Belghith et al., 2019). Généralement, ils souhaitent des renseignements sur la procédure de Parcoursup, une présentation de l'offre de formation dans le supérieur (77 %), une clarification des choix d'orientation (67 %) et une aide à la lettre de motivation en fonction de la formation visée (44 %). De plus, avec la réforme du baccalauréat, la nouvelle organisation pédagogique du lycée et la mise en place de Parcoursup, le rôle actif des professeurs dans le domaine de l'orientation s'est considérablement développé à partir de deux moyens. Le premier concerne les notes que les enseignants attribuent à chaque évaluation dans leur discipline qui impactent d'une part les vœux formulés par les élèves sur la plateforme et, d'autre part, la sélection réalisée par les établissements du supérieur qui s'appuie fortement sur ces mêmes notes. Le second relève des missions dévolues aux professeurs principaux pour accompagner les élèves à construire un projet d'orientation et professionnel. Une des pièces à fournir lors du processus d'orientation vers le supérieur est la Fiche Avenir (FA) comportant l'avis des professeurs sur les vœux des élèves via les notes et appréciations. Cette FA produite par l'équipe pédagogique est examinée par les commissions de sélection des différentes formations pour lesquelles les lycéens candidatent.

En somme, on constate que dans le cadre de la réforme – notamment au travers de la nomination de deux professeurs principaux en Terminale – une réelle transition s'opère, faisant apparaître de nouveaux besoins de formation auprès des professeurs principaux ainsi qu'auprès des PsyEN qui restent des acteurs incontournables pour impulser une véritable dynamique dans la politique de mise en œuvre du parcours Avenir au sein de l'établissement sous couvert du chef d'établissement.

### *2.1. Descriptif pédagogique du programme*

Le programme INSPIRE est un outil numérique d'aide à l'orientation accompagné de différents ateliers à mener en classe auprès des lycéens. Au travers de la plateforme numérique d'aide à l'orientation, il s'agit essentiellement d'améliorer les connaissances des lycéens sur l'enseignement supérieur en leur faisant découvrir des pistes d'études adaptées à leurs aspirations et renforcer ainsi leur motivation pour leurs choix d'orientation.

### **Une plateforme numérique à disposition des équipes éducatives**

Concrètement, la plateforme numérique INSPIRE (inspire-orientation.org) contient un volet pour les équipes éducatives avec des propositions d'activités pédagogiques à mener en classe et adaptées aux différentes filières. Il s'agit d'un réel parcours pédagogique via un accès dédié aux enseignants qui leur donne la possibilité de créer une classe « virtuelle » afin de leur permettre de suivre leurs élèves sur la plateforme (les pistes recommandées, le nombre d'étudiants contactés...). Cet outil permet notamment aux enseignants d'explorer avec eux les offres de formations et de poursuivre l'accompagnement lors d'entretiens d'orientation individuels menés de concert avec le PsyEN ou le CPE. Deux parcours numériques se distinguent en fonction de la voie.

**Le parcours numérique pour la voie générale et technologique** permet aux enseignants de réaliser des séquences en classe sur différentes thématiques incontournables concernant l'orientation. Ils ont ainsi à disposition un peu plus d'une dizaine de fiches pédagogiques décrivant le déroulé de l'activité et permettant ainsi d'animer les séances en classe. La connaissance de soi, la découverte des études supérieures, les critères d'admission des formations, la rédaction du projet de formation motivé, le budget étudiant etc., sont autant de thématiques abordées dans ces séquences pédagogiques.

Pour des raisons de lisibilité, nous décidons de détailler dans le cadre de cet article uniquement le parcours dédié à la voie professionnelle. En effet, les élèves issus de milieux populaires, qui constituent l'essentiel des lycéens professionnels, sont moins bien armés pour se repérer dans le labyrinthe des formations. Il leur manque un grand nombre de codes pour discriminer les informations (van Zanten, 2016). L'orientation post-bac leur est difficile à envisager dans toute sa complexité. C'est un processus psychologique où la part de l'influence sociale est forte : combinaison de rapports socio-familiaux, environnementaux, et de micro-interactions entre l'élève, le personnel éducatif et les pairs. Chez ces élèves, on note un manque de confiance en soi et un sentiment d'échec durant le parcours scolaire qui nécessite un accompagnement spécifique. La construction du parcours numérique a pris en considération ces spécificités des bacheliers professionnels et c'est pour toutes ces raisons qu'il mérite d'être particulièrement détaillé.

**Le parcours numérique pour la voie professionnelle** est développé sous forme de modules e-learning adaptés de la seconde à la terminale. Avec ces modules courts et ludiques, les enseignants peuvent accompagner leurs élèves aussi bien dans un projet de poursuite d'études que d'insertion professionnelle. Précisément, les intitulés des modules et les objectifs sont présentés dans le tableau ci-après.

<b>Modules pour 2<sup>nd</sup>e</b>	<b>Objectifs</b>
<b>Mieux se connaître</b>	→ Prendre du recul sur son parcours scolaire. Lister ses points forts, analyser ses axes d'amélioration et se fixer des objectifs.
<b>Découvrir les compétences transversales</b>	→ Définir les compétences transversales. Comprendre leur importance chez les recruteurs. Prendre conscience de ses propres compétences en lien avec ses expériences.
<b>Rédiger son CV et sa lettre de motivation</b>	→ Savoir rédiger un CV et une lettre de motivation et les adapter à une offre.
<b>Rechercher son stage et postuler</b>	→ Avoir une méthode de recherche de stage sur internet. → Avoir les informations clés pour un CV et une lettre de motivation réussie.
<b>Découvrir les codes professionnels</b>	→ Savoir adopter les codes professionnels en entreprise.
<b>Modules pour 1<sup>re</sup></b>	<b>Objectifs</b>
<b>Découvrir des pistes d'avenir</b>	→ Analyser son parcours. Prendre connaissance d'informations clés sur les pistes recommandées et exprimer son avis.
<b>S'informer et se préparer aux études supérieures</b>	→ Tester ses connaissances des filières post-bac et de la vie étudiante et avoir les informations clés.
<b>Comprendre Parcoursup</b>	→ Connaître les grandes étapes Parcoursup et gérer son temps.
<b>Connaître l'entreprise et son organisation</b>	→ Approfondir ses connaissances sur l'entreprise et son fonctionnement.
<b>Découvrir des métiers</b>	→ Avoir des informations clés sur des métiers en lien avec sa filière de bac et, des pistes d'ouverture.
<b>Découvrir l'alternance et l'apprentissage</b>	→ Comprendre le fonctionnement de l'alternance et l'apprentissage, et rompre avec les idées reçues.
<b>Rédiger son CV et sa lettre de motivation</b>	→ Savoir rédiger un CV et une lettre de motivation et les adapter à une offre.
<b>Connaître ses compétences acquises</b>	→ Décrire et analyser son expérience de stage. Prendre conscience que toutes les expériences (même négatives) sont sources de compétences. Se fixer un objectif et des étapes pour l'atteindre.
<b>Se préparer pour ses entretiens</b>	→ Préparer ses entretiens et savoir adapter sa posture lors d'un entretien professionnel.

<b>Modules pour les Tles</b>	<b>Objectifs</b>
<b>Découvrir des pistes d'avenir</b>	→ Analyser son parcours. Prendre connaissance d'informations clés sur les pistes recommandées et exprimer son avis.
<b>Evaluer ses compétences transversales</b>	→ Identifier ses compétences et évaluer sa marge de progression.
<b>Valoriser ses compétences dans une candidature</b>	→ Valoriser ses expériences et compétences dans sa lettre de motivation.
<b>Décrypter une offre</b>	→ Apprendre à lire une offre d'emploi et identifier les éléments importants pour préparer sa candidature.
<b>Argumenter en entretien</b>	→ Apprendre à anticiper et à répondre aux questions difficiles en entretien.
<b>Rédiger son CV et sa lettre de motivation</b>	→ Savoir rédiger un CV et une lettre de motivation et les adapter à une offre.
<b>Maîtriser son identité digitale</b>	→ Prendre conscience de l'importance de l'identité numérique dans les recrutements et apprendre à soigner son image sur les réseaux sociaux.
<b>Se lancer dans l'entrepreneuriat</b>	→ Connaître les principales étapes pour créer son entreprise.
<b>Enquêter sur son secteur</b>	→ Récolter les informations clés sur un secteur / un métier pour s'y projeter et préparer ses candidatures.
<b>Se lancer dans la vie étudiante</b>	→ Découvrir les dépenses, les aides et les sources de revenus possibles pour un étudiant et sensibiliser à la mobilité.
<b>Les formations post-bac : comment ça marche ?</b>	→ Connaître les formations possibles après son bac et anticiper les changements entre le lycée et les études supérieures.
<b>Parcoursup : comment ça marche ?</b>	→ Connaître les étapes de Parcoursup et le fonctionnement des réponses aux vœux.
<b>Rédiger un projet de formation motivé</b>	→ Apprendre à structurer ses projets de formation motivés.
<b>Enquêter sur une formation</b>	→ Récolter les informations clés sur une formation pour s'y projeter et préparer ses candidatures.

L'ensemble de ces modules pédagogiques a pour objectif de réduire les inégalités en simplifiant l'accès aux informations nécessaires à une orientation scolaire et professionnelle éclairée. Les outils proposés sont complémentaires à l'accompagnement des équipes pédagogiques des lycées (professeurs principaux, PsyEN, documentalistes, ...). Ils ont vocation à outiller l'enseignant au quotidien. Leur utilisation par l'enseignant est donc flexible et modulable en fonction de ses besoins, ceux de ses élèves, et ce, à différents moments de l'année scolaire.

## *2.2. Des ateliers pour renforcer l'accompagnement des élèves issus de milieux modestes*

En complément de la plateforme numérique, des ateliers animés par des salariés et bénévoles de l'association sont réalisés en classes auprès des élèves des lycées « égalité des chances » (QPV / Ex ZEP / Zone rurale / recommandés par les rectorats)<sup>8</sup>. Ces ateliers laissent une large place aux témoignages et au retour d'expériences pour réduire les inégalités des chances face aux choix d'orientation en fonction du milieu social de l'élève, du territoire, etc.

L'atelier le plus déployé du programme est l'atelier « VersLeSup » à destination des élèves de terminales. Il se déroule en deux heures, en classe entière et est animé par des étudiants « éclaireurs » en vue de lever les freins à l'orientation post-bac et découvrir la vie étudiante. Concrètement, pour l'élève, il s'agit de travailler sa motivation à la poursuite d'études et de se projeter dans les études supérieures et la vie étudiante. Les étudiants « éclaireurs » sont bénévoles et participent à la transmission de savoir et d'expériences, que ce soit en présentiel ou sur le site internet.

## Conclusion

Du collège à l'université, de nombreuses recherches ont montré les différentes inégalités auxquelles sont confrontés les élèves et leurs familles. Les études sociologiques ont montré l'effet de l'interaction des résultats scolaires et de l'origine sociale sur le choix d'orientation des élèves. Ce constat est observé aussi bien chez les usagers (élèves et familles) que chez les personnels de l'enseignement et de l'éducation. Par exemple, l'analyse des vœux émis en fin de troisième montre que les familles modestes formulent des vœux moins ambitieux pour leur enfant que les familles plus favorisées (Berthelot, 1993 ; Buisson-Fenet, 2005 ; Roux & Davaillon, 2001). Du côté des personnels, les enseignants, en tant qu'agents sociaux, ont également intériorisé les logiques implicites du système scolaire. Channouf et al. (2005) ont montré que l'origine sociale des élèves influence les propositions d'orientation formulées par les enseignants. Concrètement, face à des bulletins scolaires identiques, les élèves issus des milieux défavorisés ont moins de chance

<sup>8</sup> QPV : Quartiers Prioritaires de la Ville ; ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

d'être orientés par les enseignants vers une filière générale que les élèves de milieux favorisés. Ce constat d'inégalités est également à l'œuvre lors de la transition entre le lycée et le supérieur puisque les commissions de sélection des différentes filières se basent fortement sur les particularités scolaires et sociales des candidats. On retrouve davantage de bacheliers généraux dans les filières sélectives et prestigieuses alors que les bacheliers technologiques et professionnels sont sur-représentés dans les formations peu sélectives et moins prestigieuses (Orange, 2010).

Ainsi, dans certaines situations, l'autocensure limite l'orientation des jeunes particulièrement ceux issus de milieux modestes. C'est dans ce contexte que le programme INSPIRE développe l'accompagnement de ces élèves et des équipes éducatives pour renforcer les dimensions *Savoir*, *Vouloir* et *Pouvoir* dans le processus d'orientation.

Pour conclure, nous pouvons présenter ici les chiffres concernant l'année scolaire 2021-2022. Il s'agit de 112 000 lycéens inscrits sur la plateforme digitale ([inspire-orientation.org](https://inspire-orientation.org)) et 39 643 lycéens ayant bénéficié des ateliers en classe. On dénombre plus de 600 membres d'équipes éducatives inscrits sur la plateforme dont 500 enseignants qui ont bénéficié de la formation à l'outil par les équipes de l'association *Article 1*. Avant même d'être déployé largement, le programme s'est construit dans le cadre d'une convention entre le MESRI, l'association *Article 1* et une chercheuse Fratellilab pour mettre en place un outil numérique et présentiel pouvant répondre à des enjeux d'accompagnement à l'orientation des élèves et des équipes pédagogiques. Il est ainsi le fruit de quatre années de coopération et d'analyses des données de trajectoires d'élèves en matière d'orientation. Depuis ces débuts, la recherche fait partie intégrante du programme. C'est ainsi qu'une série de recherches scientifiques a été réalisée et propose de mettre en évidence l'impact du programme INSPIRE sur le processus d'orientation scolaire de lycéens issus de milieux modestes. Elles visent essentiellement à tester l'efficacité du programme et en évaluer les différentes limites. Ces enquêtes feront l'objet de futures publications.

## Références bibliographiques

- Achziger, A., Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2008). Implementation intentions and shielding goal striving from unwanted thoughts and feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(3), 381-393. <https://doi.org/10.1177/0146167207311201>
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245-267. <https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Allouch, A. (2017). *La société du concours. L'empire des classements scolaires*. Seuil.
- Bangali, M., & Guillemette, A. (2021). La formation doctorale face aux défis du 21<sup>e</sup> siècle : regard sur le contexte québécois. *Comparative and International Education*, 49(2). <https://doi.org/10.5206/cieci.v50i1.14135>
- Belghith, F., Carvalho, H., Ferry, O., & Tenret, É. (2019). L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés. *Observatoire de la Vie Étudiante*, 39. [https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/09/OVE-INFOS-39\\_2019\\_Transition-secondaire-superieur.pdf](https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/09/OVE-INFOS-39_2019_Transition-secondaire-superieur.pdf)
- Berthelot, J. M. (1993). *École, orientation, société*. PUF.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.420>
- Buisson-Fenet, H. (2005). Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de « réorientation » scolaire en fin de seconde. *Sociétés contemporaines*, 3-4, 59-60. <https://doi.org/10.3917/soco.059.0121>
- Caille, J.-P. (2005). *Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde* (49215). ADOC. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/49215/>
- Carosin, E., & Canzittu, D. (2019). A reflection on career guidance skills for the 21st century in a Guidance Oriented Approach to Learning (GOAL). *Journal of Counselling*, 8, 375-391. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.8>
- Channouf, A., Mangard, C., Baudry, C., & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *European review of applied psychology*, 55(3), 217-223. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2005.02.003>
- Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological bulletin*, 119(1), 51-69. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.51>
- Felouzis, G., Maroy, C., & Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2013.01>
- Flores, M. A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: Opportunities for professional learning and development. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 297-300.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1771895>

scolaire (hal-03460147). HAL. <https://sciencespo.hal.science/hal-03460147v1>

- François, P.-H. (2009). Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 475-498. <https://doi.org/10.4000/osp.2333>
- Frouillou, L. (2016). Admission post-bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique. *Justice spatiale*, 10, 1-27. <http://www.jssj.org/>
- Frouillou, L., Pin, C., & Van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? *L'Année sociologique*, 70, 337-363. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0337>
- Goethals, G. R., & Darley, J. M. (1977). Social comparison, an attributional approach. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 259-278). Hemisphere Press.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 179-232). Jossey-Bass.
- Goyette, K. A. (2008). College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time. *Social Science Research*, 37(2), 461-484. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.02.002>
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28(2), 77-95. <https://doi.org/10.1023/A:1012578625948>
- Huillery, E., & Guyon, N. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire* (hal-03460147). HAL. <https://sciencespo.hal.science/hal-03460147v1>
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303-319. <https://doi.org/10.1177/08948453052830>
- Le Boterf, G. (2005). *Gestion des compétences : définition, nécessité, faisabilité* (10095). Tree-Doc. [https://ch-le-vinatier.reseaudoc.fr/index.php?lvl=author\\_see&id=10095](https://ch-le-vinatier.reseaudoc.fr/index.php?lvl=author_see&id=10095)
- Lent, R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. <https://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15(5), 265-268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>
- Lockwood, P., Shaughnessy, S. C., Fortune, J. L., & Tong, M. O. (2012). Social comparisons in novel situations: Finding Inspiration During Life Transitions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(8), 985-996. <https://doi.org/10.1177/01461672124472>
- Louvet, E., & Duret, Y. (2017). Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(2), 1-19. <https://doi.org/10.4000/osp.5411>
- Marcoux-Moisán, M., Cortes, P.-Y., Doray, P., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., & Larose, S. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires* (Note 5) (227). ORES. <https://archives.oresquebec.ca/id/eprint/227/>



- Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1183-1193. <https://doi.org/10.1177/01461672022812004>
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La découverte.
- Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 439-465. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1885>
- Murat, F., & Rocher, T. (2002). *La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans* (137821). INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1371821>
- Mussweiler, T. (2003). Comparison process in social judgment: Mechanisms and consequences. *Psychological Review*, 110(3), 472-489. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.3.472>
- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. (2010). Strategies of setting and implementing goals: Mental contrasting and implementation intentions. In J. E. Maddux & J. P. Tangne (Eds.), *Social Psychological foundations of clinical psychology* (pp. 114-135). The Guilford Press.
- Oller, A. C., Pothen, J., & van Zanten, A. (2021). Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 155, 75-95. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.9632>
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 32-47. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0032>
- Patillon, T. V. (2014). Créativité, adaptabilité et compétences à s'orienter tout au long de la vie (tel-01280612) [Thèse de doctorat de 3e cycle, Conservatoire national des arts et métiers - CNAM]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01280612>
- Rocher, T., & Donné, N. L. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays : ambition et réalisme. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(3). <https://doi.org/10.4000/osp.3842>
- Rojewski, J. W., & Yang, B. (1997). Longitudinal analysis of select influences on adolescents' occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(3), 375-410. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1561>
- Roux, S., & Davaillon, A. (2001). *Le processus d'orientation en fin de troisième : Observation des comportements des acteurs et analyse des causalités* (8349). ADOC. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/8349/>
- Slack, K., Mangan, J., Hughes, A., & Davies, P. (2014). 'Hot', 'cold' and 'warm' information and higher education decision-making. *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 204-223. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.741803>
- Valarcher, M. (2022). « Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ? ! » : socialisation à la sélection des lycéen·nes d'Île-de-France. *Formation emploi*, 158, 23-49. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10615>
- Van Zanten, A. (2015). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>

- Van Zanten, A. (2018). *Comprendre les inégalités lors de l'orientation vers l'enseignement supérieur* (hal-03392456). HAL. <https://hal.science/hal-03392456/>
- Van Zanten, A., & Legavre, A. (2014). Engineering access to higher education through higher education fairs. In G. Goastellec & F. Picard (Eds.), *Higher Education in Societies. Higher Education Research in the 21st Century Series* (pp. 183-203). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9_12)
- Van Zanten, A., & Olivier, A. (2016). Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur : Une étude des « journées portes ouvertes ». In H. Draelants (Ed.), *Les écoles et leur réputation : L'identité des établissements en contexte de marché* (pp. 233-249). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.drael.2016.01.0233>
- Vrignaud, P., & Bernaud, J. (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.vrign.2005.01>



## Hommage à Ronald Sultana

Le Professeur Ronald Sultana nous a quitté le 24 novembre 2023 à l'âge de 65 ans. Il était un éminent spécialiste de la sociologie de l'orientation et du conseil et des questions d'éducation. En 1988, il fonda le mouvement pour l'éducation humaniste. Il reçut de nombreuses reconnaissances de la part de la communauté scientifique du domaine de l'orientation, dans le monde entier pour son importante contribution et son engagement. Il fut fait Docteur Honoris Causa de l'Université de Laval, au Québec. Fondateur du *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Ronald Sultana était une personnalité de premier plan de l'Université de Malte où il fut élu Doyen de la Faculté d'Éducation en 1997 puis Directeur du Centre euro-méditerranéen pour la recherche en éducation.

Marqué par les analyses de Pierre Bourdieu, Ronald Sultana s'interrogeait sur la contribution des interventions de soutien aux prises de décision de carrière, à la reproduction des inégalités économiques et sociales et à leur accroissement dans la période récente. De plus, sensible à l'origine méditerranéenne de la civilisation occidentale (culture gréco-latine, religions juive, chrétienne et musulmane) et conscient de la terrible crise de l'Anthropocène qu'elle a engendrée, il s'employait à trouver des voies contribuant à sa résolution.

Ronald Sultana participait à de nombreux réseaux du champ de l'orientation et avait publié récemment deux volumes, avec Rie Thomsen et Tristram Hooley, particulièrement marquants intitulés *Career Guidance for Emancipation: Contesting Neoliberalism* (en 2018) et *Career Guidance for Social Justice: Reclaiming Social Justice for the Multitude* (en 2019), publiés chez Routledge. Ronald laisse un héritage intellectuel qui devrait permettre à de nombreux chercheurs d'aujourd'hui et de demain, de continuer à porter sa vision humaniste de l'orientation et du conseil.

Valérie Cohen-Scali

Professeure en Psychologie de l'orientation et de l'insertion Inetop-Cnam

Directrice de publication de l'OSP



## Bulletin d'abonnement 2023/2024 (4 n<sup>os</sup>/an)

Je souhaite m'abonner à la revue *L'orientation scolaire et professionnelle*

## Édition Numérique + Papier

Particuliers	France	118 €	UE & Suisse	124 €	Outremer & reste du monde	139 €
Institutions	France	156 €	UE & Suisse	164 €	Outremer & reste du monde	185 €

## Édition Papier

Particuliers	France <input type="checkbox"/> 112 €	UE & Suisse <input type="checkbox"/> 118 €	Outremer & reste du monde <input type="checkbox"/> 132 €
Institutions	France <input type="checkbox"/> 149 €	UE & Suisse <input type="checkbox"/> 156 €	Outremer & reste du monde <input type="checkbox"/> 176 €

## Édition Numérique

Particuliers	France <input type="checkbox"/> 99 €	Étranger (y compris UE & Suisse) <input type="checkbox"/> 109 €
Institutions	France <input type="checkbox"/> 119 €	Étranger (y compris UE & Suisse) <input type="checkbox"/> 129 €

>>>>>>>>>> ☐ **Tarif spécial étudiant – 50 %** (basé sur le tarif « Particuliers »)

merci de joindre un justificatif R°-V°

### Règlement :

- ☐ Par chèque bancaire en euros et payable en France, à l'ordre de : CNAM AC
- ☐ Par virement bancaire IBAN : FR 1007 1750 0000 0010 0578 006 – BIC : BDFE FRPP XXX

*À compléter par tous :*

Nom *ou* raison sociale

Adresse

CP Ville

Pays

N° Siret

Fait à \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_

Signature ou cachet de l'institution :

*Pour les institutions uniquement :*

**Destinataire facture** Nom *ou* raison sociale

Adresse

CP Ville

Pays

**Payeur** Nom *ou* raison sociale

Adresse

CP Ville

Pays

**À retourner par voie postale à : INETOP / CNAM – Service Abonnements – 41, rue Gay Lussac  
75005 PARIS (France) ou numérique à : [inetop-osp@cnam.fr](mailto:inetop-osp@cnam.fr)**

Pour contacter le service abonnements et vente aux numéros  
tél : 01 44 10 78 33 // fax : 01 44 10 79 11 // [inetop-osp@cnam.fr](mailto:inetop-osp@cnam.fr)

ISSN : 0249 6739 – TVA intercommunautaire FR 11 197 534 712 – Siret 19753471200017 – APE 803Z



## Commande au numéro ou à l'article 2023/2024

Je souhaite commander un numéro ou un article de *L'orientation scolaire et professionnelle*

☐ Je souhaite recevoir le(s) numéro(s) de *L'OSP* suivant(s) : (**tarif au numéro : 30 €**)

1. OSP N° ..... de l'année ..... à : ....., €
2. OSP N° ..... de l'année ..... à : ....., €

☐ **Tarif spécial étudiant** – 25 % (soit **22,50 €** par numéro) - Merci de joindre un justificatif R°-V°

☐ Je souhaite recevoir le(s) article (s) de *L'OSP* suivant(s) : (**tarif à l'article : 12 €**)

1. Auteur(e)s : .....  
Titre de l'article : .....  
OSP N° ..... de l'année ..... à : 12,00 €
2. Auteur(e)s : .....  
Titre de l'article : .....  
OSP N° ..... de l'année ..... à : 12,00 €

**Total du Règlement :** ..... (+ frais de port : nous contacter)

- ☐ Par chèque bancaire en euros et payable en France, à l'ordre de : CNAM AC
- ☐ Par virement bancaire IBAN : FR 1007 1750 0000 0010 0578 006 – BIC : BDFE FRPP XXX

**Pour les institutions uniquement :**

Adresse de facturation

Nom

Adresse

CP

Ville

Pays

N° Siret

Fait à

le

Signature ou cachet de l'institution :

**À compléter par tous :**

Adresse de livraison

Nom-Prénom

Adresse

CP

Ville

Pays

Adresse Mail

Téléphone

Date et signature

**À retourner par voie postale à :** INETOP / CNAM – Service Abonnements OSP – 41, rue Gay Lussac 75005 PARIS (France) **ou numérique à :** inetop-osp@cnam.fr

*Pour contacter le service abonnements et vente aux numéros*  
tél : 01 44 10 78 33 // fax : 01 44 10 79 11 // inetop-osp@cnam.fr

## | **Note aux auteur·es** |

L'Orientation scolaire et professionnelle publie des articles relatifs à l'orientation personnelle et professionnelle et aux transitions tout au long de la vie.

Elle privilégie la psychologie de l'orientation, du travail, de l'éducation, de l'adolescence, de la construction de soi et des transitions au cours de la vie. Ces thèmes peuvent être abordés sous différentes perspectives : cognitive, expérimentale, différentielle, sociale, clinique, etc. Elle accepte également des travaux relatifs à l'orientation et aux transitions relevant plus généralement des sciences humaines et sociales. Ces écrits peuvent être des revues de question, des articles théoriques et méthodologiques, des recherches empiriques ou encore des pratiques professionnelles.

- 
- Les manuscrits soumis à la revue pour publication doivent être rédigés en français ou, pour les non francophones, en anglais (voir la note concernant la rubrique « Cahier international »). Les manuscrits soumis ne doivent pas l'être simultanément à une autre revue. Ces manuscrits doivent être originaux et ne pas avoir donné lieu à des publications antérieures semblables quant à leur contenu ou leur forme.
  - Les articles ne doivent pas dépasser 55 000 signes (caractères et espaces) tout compris (liste de références bibliographiques, notes, annexes, etc.). Les manuscrits doivent être dactylographiés en Times New Roman 12, interligne 1,5. Les pages doivent être numérotées de manière continue.
  - Les auteur·es sont invité·es à consulter les consignes de rédaction (standards APA, normes typographiques, présentation de l'article...), téléchargeables sur le site de l'OSP : <http://journals.openedition.org/osp/>
  - Nous attirons l'attention des auteur·es sur l'importance du résumé en français et en anglais : de la qualité de ces courts textes dépend en grande partie l'attitude du lecteur. Le résumé et les titres en anglais doivent être rédigés dans un anglais scientifique de bonne qualité.
  - Les manuscrits qui ne suivent pas la présente procédure et ne respectent pas les standards de la revue seront retournés aux auteur·es sans bénéficier d'une expertise.
  - La revue incite les auteur·es à utiliser une écriture faisant progresser l'égalité femmes-hommes (mots épicènes, accord en genre des noms, métiers...).
  - Les auteur·es doivent envoyer une version électronique au format word par courriel à [marie-laure.vitali@lecnam.net](mailto:marie-laure.vitali@lecnam.net)
  - Les manuscrits soumis font l'objet d'une double expertise anonyme.



## | **Information for authors** |

L'Orientation scolaire et professionnelle (School and Vocational Guidance Journal) publishes articles about personal and vocational choices – development and adjustments – across the life span.

The editors favour articles from the fields of vocational psychology, counselling psychology, work and organizational psychology, educational psychology, adolescent psychology, human development and life-span transitions psychology. Issues may be approached from different theoretical and methodological perspectives: Cognitive, experimental, differential, social, clinical, etc. The journal also publishes personal and vocational choices and life transitions research, conducted within the framework of social sciences. It accepts review articles, conceptual or methodological papers, empirical research, presentations of methods, devices, professional practices.

- 
- Manuscripts intended for publication in this journal must be written in French or, for non French-speaking authors, in English (please consult the information about the “International journal”). Authors submitting manuscripts to the journal should not simultaneously submit them to another journal, nor should manuscripts have been published elsewhere in substantially similar form or with substantially similar content.
  - Manuscripts should not exceed 55,000 signs (characters and spaces) as a whole (reference list, footnotes, appendices, etc.). The manuscripts must be typed in Times New Roman 12, using 1.5 spaced text. Pages should be numbered consecutively.
  - Authors are invited to consult the Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.). OSP guidelines are available on the OSP-online website: <http://journals.openedition.org/osp/>
  - The author's attention is drawn to the importance of the French and English abstracts: the reader's attitude is largely affected by the quality of these short texts. The abstracts and the English titles must be written in a good quality scientific English.
  - Manuscripts not meeting these specifications will be returned without being reviewed.
  - Authors should send one copy of their manuscript as an electronic version as a Word file to: [marie-laure.vitali@lecnam.net](mailto:marie-laure.vitali@lecnam.net)
  - OSP has a blind peer-review process. Submitted articles will be evaluated by two independent reviewers.

| **Cahier international** |  
| *International Journal* |

L'Orientation scolaire et professionnelle destine sa rubrique « Cahier international » à la publication en anglais d'articles scientifiques de chercheur·es non francophones. Il ne s'agit aucunement d'inciter les chercheur·es francophones à proposer des articles rédigés en anglais, mais bien plutôt de permettre aux chercheur·es pour lesquelles la langue française constitue un obstacle à la publication, de soumettre à l'OSP des articles de manière spontanée.

L'OSP entend ainsi favoriser la publication d'articles représentatifs des problématiques internationales les plus actuelles dans le domaine de l'orientation, et étendre sa reconnaissance scientifique au monde anglophone. Chercheur·es et praticien·nes trouveront en cette rubrique une fenêtre ouverte sur la recherche internationale.

Les auteur·es sont invité·es à consulter les consignes de rédaction (standards APA, normes typographiques, normes de présentation...), téléchargeables sur le site de la revue : <http://journals.openedition.org/osp/>

Les manuscrits soumis dans le cadre du « Cahier international » font l'objet d'une double expertise anonyme.

The “International journal” aims at publishing scientific articles written in English by non French-speaking authors. Rather than encouraging French-speaking researchers to write and submit their articles in English, the aim of this section is to enable non French-speaking researchers to submit articles spontaneously to the OSP Journal.

The OSP journal thus means to facilitate the publication of articles representative of current school and vocational guidance issues of international dimensions, and to spread its scientific recognition throughout the English-speaking community. With this section, researchers and practitioners will appreciate a journal open to international research.

Authors are invited to consult the OSP stylesheet (which refers mainly to the APA style conventions) and to observe our editorial guidelines, available on the OSP-online website: <http://journals.openedition.org/osp/>

OSP has a blind peer-review process: Submitted articles will be evaluated by two independent and anonymous reviewers.

## **Cahier Outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation Nouvelle formule**

### *| Invitation à contribuer & consignes aux auteur-es |*

Depuis plusieurs années, la rubrique « Cahier outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation » de la revue L'Orientation scolaire et professionnelle propose des articles qui présentent l'utilisation d'outils, de méthodes ou de pratiques dans le domaine de l'orientation.

Fidèle à l'esprit de son créateur, Thierry Boy, cette rubrique a pour ambition de contribuer au partage des connaissances, de favoriser la diffusion de pratiques originales auprès des membres de la communauté professionnelle, de valoriser les savoir-faire des praticiens et praticiennes, et de les mettre en réflexion, pour enrichir les pratiques existantes et en initier de nouvelles.

Que vous soyez praticien-ne de l'orientation, chercheur-e, professeur-e en charge d'activités d'orientation ou membre d'un collectif institutionnel<sup>1</sup>, les méthodologies et les techniques que vous mettez en œuvre dans votre quotidien professionnel intéressent cette rubrique. À travers la rédaction d'un article, nous vous proposons de rendre compte de votre activité, de relater votre expérience de l'utilisation d'une méthode ou d'un outil déjà existant ou de présenter un support ou une pratique dont vous êtes l'auteur-e.

L'article exposera de manière claire, précise et concise une épreuve d'évaluation (test ou questionnaire), un logiciel, une technique d'entretien, une méthode d'animation de groupe, un dispositif dans un établissement de formation, etc. La palette des domaines d'application possibles est très large, à titre d'exemples : le soutien aux personnes en situation de migration, l'accompagnement des sujets en situation de handicap moteur ou psychique, le déploiement des nouvelles technologies à des fins d'orientation, la mise en place de remédiations, l'enseignement de méthodologies d'apprentissage, la prise en charge de la phobie scolaire ou du harcèlement scolaire, la contribution à une cellule de crise, la préparation et l'exploitation d'un stage, la réflexion au sens de l'école, l'appui à l'accrochage scolaire, etc.

<sup>1</sup>. Membre d'une équipe éducative, d'un CIO, d'une Mission Locale, d'un centre de bilan, d'un point d'information jeunesse, d'une agence Pôle emploi, d'une maison de l'emploi et de la formation, etc.

L'introduction de l'article précisera brièvement en quoi consiste la méthodologie présentée, son histoire, l'épistémologie dans laquelle elle s'inscrit et rappellera les principaux concepts théoriques sur lesquels elle repose. Le cœur de l'article mettra l'accent sur les objectifs poursuivis, les modalités de mise en œuvre et les éventuelles articulations avec d'autres pratiques. L'article donnera toutes les indications nécessaires pour que le·la praticien·ne puisse facilement s'essayer à la méthodologie proposée, si besoin après s'être procuré les supports nécessaires. À cet effet, des exemples, illustrations ou vignettes seront très attendus. Enfin, l'auteur·e rendra compte de ses analyses et réflexions critiques au regard de l'usage de l'outil, de la méthode ou de la pratique dans le paysage actuel des pratiques d'accompagnement en orientation. Une évaluation du dispositif est souhaitable, a minima ses avantages et ses limites seront signalés. L'article ne devra pas rendre compte en détail d'études de validation mais elles pourront être mentionnées succinctement si elles existent ou sont en cours de réalisation.

Les attendus de l'article seront différents des critères appliqués aux articles scientifiques de L'Orientation scolaire et professionnelle. La revue de littérature ne sera pas nécessairement exhaustive, les références bibliographiques seront davantage proposées comme prolongement ou illustration que pour appuyer l'argumentaire. L'approche présentée sera avant tout empirique et ne fera pas l'objet obligatoirement d'une expérimentation reproductible, d'un recueil de données ou d'une analyse rigoureuse et robuste. Le format adopté sera plus court, environ 30 000 signes. Toutefois, les normes de présentation resteront les mêmes que celles indiquées pour les autres articles de la revue. Lors de leur envoi, les auteur·es devront spécifier qu'ils destinent leur projet d'article à cette rubrique.

Les personnes intéressées par la démarche mais redoutant le passage à l'écrit pourront bénéficier d'un accompagnement dans leur travail de formalisation et de rédaction. N'hésitez pas à prendre contact avec le responsable du « Cahier outils » (LHOTELLIER Lin <lin.lhotellier@lecnam.net>) pour soumettre vos idées ou vos propositions.

## | **La rubrique Thèse à l'affiche** |

Cette rubrique est destinée à présenter une thèse soutenue récemment (dans les 24 mois suivant la soutenance) dans le domaine de l'orientation. Cette présentation peut être proposée par le·la doctorant·e ou par l'un des membres du jury.

L'objectif est double :

- d'une part, faire état de recherches récentes dans le domaine couvert par la revue,
- d'autre part, favoriser les contacts entre les nouveaux docteurs et la communauté professionnelle (de chercheur·es ou praticien·nes) du domaine.

Le texte ne devra pas dépasser 13 000 caractères (espaces compris, Times New Roman, interligne 1.5).

Il comportera une introduction, une présentation synthétique des principaux éléments théoriques mobilisés et des résultats les plus significatifs. Des perspectives d'application seront éventuellement proposées. Une courte bibliographie pourra accompagner l'article.

Lors de l'envoi de la proposition, les auteur·es indiqueront explicitement que celle-ci concerne la rubrique « Thèse à l'affiche ». Ils joindront un document officiel comportant la date de la soutenance et la composition du jury (copie de l'annonce de la soutenance, du PV de jury ou du rapport de soutenance de la thèse).

Envoi à [marie-laure.vitali@lecnam.net](mailto:marie-laure.vitali@lecnam.net)

## Articles parus en 2023

| Index premier·ère auteur·rice |

	N°	Pages
<b>Karine Bilodeau, Émilie Giguère et Louise St-Arnaud</b> <i>Le processus de « fragmentation + imbrication » du travail salarié et domestique : des attentes sociales sexuées en enseignement préscolaire et primaire</i>	2	225-249
<b>Marianne Blanchard, Margot Déage et Benjamin Saccomanno</b> <i>Orientation et usage des ressources numériques des lycéen·nes : une pratique classante ?</i>	1	87-117
<b>Sandra Borne et Pascal Moliner</b> <i>La représentation de la réussite sociale chez les étudiants : contenus, structuration et variabilités interindividuelles</i>	2	279-305
<b>Hervé Breton</b> <i>Régimes narratifs et modes d'existence des savoirs expé- rientiels en VAE</i>	3	461-475
<b>Carmen Cavaco</b> <i>Reconnaissance des acquis de l'expérience : évaluation et émancipation</i>	3	503-523
<b>Sandrine Cortessis et Kristine Balslev</b> <i>Le récit d'expérience comme révélateur du rôle joué par autrui dans les apprentissages. L'exemple des ensei- gnant·es-métier</i>	3	575-592
<b>Louis Cournoyer et Lise Lachance</b> <i>Un examen de la portée sur les pratiques de mentorat en ligne comme modalité de soutien à l'orientation des élèves et des étudiant·es</i>	4	679-707

<b>Carole Daverne-Bailly, Véronique Grenier et Yong Li</b> <i>Orientation, numérique et pandémie : expériences et points de vue rétrospectifs d'étudiants de licence 1</i>	1	119-144
<b>Patricia Dionne, Florence Desrochers, Francis Milot-Lapointe et Gabrielle St-Cyr</b> <i>Recours au numérique lors d'interventions d'aide à l'emploi ou d'orientation en groupe : transformation des services et enjeux de justice sociale</i>	1	63-86
<b>Stéphanie Dumas Reyssier et Christel Touraille</b> <i>Favoriser les activités d'orientation des conseillers en Mission Locale avec l'application-web DiagOriente</i>	1	33-61
<b>Audrey Dupuis et Charles Bourgeois</b> <i>Le counseling de carrière groupal en ligne et à distance pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière à l'adolescence</i>	4	709-732
<b>Laurence Fedrigo et Jonas Masdonati</b> <i>L'intégration socio-professionnelle des personnes réfugiées : obstacles, ressources et dynamiques vocationnelles</i>	2	251-278
<b>Claude Houssemand et Even Loarer</b> <i>Introduction : Orientation et numérique - 2</i>	4	643-646
<b>Cécile Kindelbeger et Claire Safont-Mottay</b> <i>Trajectoires d'élaboration d'un projet vocationnel au cours du lycée : interrelations avec les processus identitaires, la motivation et les indicateurs de décrochage scolaire</i>	2	307-339
<b>Emilie Kurzo, Elodie Ricard, Shagini Udayar et Jérôme Rossier</b> <i>Les dilemmes des conseiller·ères en orientation</i>	2	189-224
<b>Pascal Lafont</b> <i>Journal d'apprentissage et mise en mots de l'expérience</i>	3	551-574
<b>Pascal Lafont et Sandrine Cortessis</b> <i>Introduction - Mise en mots et évaluation de l'expérience : entre institutionnalisation et émancipation</i>	3	429-435

<b>Aline Leavy, Maximiliano Jeanneret Medina, Claire Lam, Fabienne Sypowski et Cédric Baudet</b> <i>L'orientation professionnelle pour les personnes en situa- tion de handicap visuel : état de situation, perspectives et limites du numérique</i>	4	807-833
<b>Paul Lehner et Clément Pin</b> <i>Les plateformes numériques d'orientation comme révéla- trices de l'avènement de l'élève comme sujet marchand</i>	4	647-678
<b>Even Loarer et Claude Houssemand</b> <i>Introduction : Orientation et numérique - 1</i>	1	3-6
<b>Radhouane Missaoui</b> <i>Les technologies de l'information comme vecteur de trans- formations représentationnelles des missions locales en France</i>	4	783-805
<b>Dimitri Noël et Sahondra Legrand</b> <i>L'impact des modalités à distance sur les pratiques des conseillers en évolution professionnelle</i>	4	763-782
<b>Marcel Pariat et Pascal Lafont</b> <i>Se faire patient expert en Martinique</i>	3	593-620
<b>Bastien Rollin</b> <i>L'open-badge comme outil au service de la reconnais- sance des compétences transversales : le point de vue des étudiant-es de l'enseignement supérieur</i>	1	145-168
<b>Patrick Rywalski et Jean Matter</b> <i>Démarche de validation des acquis d'expérience : de l'in- quiétude à la valorisation d'un style professionnel</i>	3	477-501
<b>Adahé Saban et Marc-Éric Bobillier-Chaumon</b> <i>Bilans de compétences en réalité immersive : dépasser les modalités d'accompagnement et de conseil traditionnelles pour améliorer le processus d'orientation professionnelle</i>	1	7-31



<b>Fatiha Tali, Pierre Ratinaud, Saïd Jmel et Jean-Philippe Gaudron</b> <i>Relations entre les profils d'auto-efficacité vocationnelle et ses sources chez les élèves de terminale au moment du choix d'orientation post-bac</i>	2	341-384
<b>Katia Terriot</b> <i>Éditorial</i>	2	185-187
<b>Geneviève Tschopp</b> <i>Pratique d'écriture diaire et construction professionnelle d'enseignant-es comme sujet et agent</i>	3	525-550
<b>Michel Turcotte et Liette Goyer</b> <i>Accompagnement à distance en orientation : quels savoirs professionnels ?</i>	4	733-761
<b>Saskia Weber Guisan</b> <i>Les effets de l'autoévaluation dans un processus de VAE : apports d'écrits réflexifs de candidat-es d'un dispositif de VAE en Suisse</i>	3	437-459

# Cahier outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation parus en 2023

| *Index premier·ère auteur·rice* |

	N°	Pages
<b>Souad Anegmar, Kahina Harma et Emma Molina</b> <i>INSPIRE, un outil d'aide à l'orientation des lycéens</i>	4	DCCCXLI- DCCCLXIII
<b>Laurène Houtin, Clémence Brun, Amélie Metaldi, Marie-Laure Steinbruckner, Katia Terriot, Alexis Akinyemi et Even Loarer</b> <i>Orienter les élèves en difficulté en s'appuyant sur leurs compétences personnelles et professionnelles</i>	2	CCCXCV- CDXV



# Analyses bibliographiques publiées en 2023

| *Index autrices* |

	N°	Pages
<b>Buber M.</b> (2023). <i>Je et Tu</i> . Aubier Philosophie. Par Valérie Cohen-Scali	4	835-837
<b>Olry-Louis, I., &amp; Arnoux-Nicolas, C.</b> (2022). <i>Le sens des transitions et des bifurcations professionnelles</i> . Éditions In Press. Par Stéphanie Georgel Rebeyrol	2	385-391
<b>Soidet, I., Olry-Louis, I., &amp; Blanchard, S.</b> (2020). <i>L'orientation tout au long de la vie : théories psychologiques et pratiques d'accompagnement</i> . L'Harmattan. Par Justine Raussin	1	169-172



## Thèses à l’affiche parues en 2023

| *Index auteur* |

	N°	Pages
<b>Alexandre Brien</b> <i>Étude des liens entre l’alliance, la conscience réflexive de soi et l’autocompassion chez la personne supervisée en formation initiale en counseling de carrière et en psychothérapie</i>	3	623-630

---

DIRECTION DE LA PUBLICATION : Valérie COHEN-SCALI  
N° de COMMISSION PARITAIRE 1803 ADEP  
IMPRIMÉ PAR SAS Imprimeries LE REVEREND  
50 RUE SAINT-SABIN - 75011 PARIS  
DÉPÔT LÉGAL : 4<sup>e</sup> TRIMESTRE 2023 N° 2692911D

---

## Comité éditorial

### Comité de direction scientifique

*Direction de la publication* ■ Valérie Cohen-Scali

*Rédaction en Chef* ■ Jean-Philippe Gaudron et Katia Terriot

*Direction adjointe* ■ Corinne Beaujard ■ Jean-Paul Broonen ■ Dominique Broussal ■ Anne-Marie Costalat-Founeau ■ Sandrine Croity-Belz ■ Francis Danvers ■ Annamaria Di Fabio ■ Nicolas Guénolé ■ Claude Houssemand ■ Lyda Lannegrand ■ Even Loarer ■ Jonas Masdonati ■ Christine Morin-Messabel ■ Isabelle Olry-Louis ■ Frédérique Pigeyre ■ Isabelle Soidet ■ Emmanuelle Vignoli ■ Patrick Werquin

*Responsable du Cahier Outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation* ■ Lin Lhotellier

*Responsable éditoriale* ■ Marie-Laure Vitali

### Conseil scientifique international

Diana Aisenson *Argentine* ■ Jacques Aubret *France* ■ Odile Bourguignon *France* ■ Pierre Coslin *France* ■ Jean-Pierre Dauwalder *Suisse* ■ Violette Drabik-Podgórna *Pologne* ■ Maria Eduarda Duarte *Portugal* ■ Bernadette Dumora *France* ■ Marie Duru-Bellat *France* ■ Jacquelynne S. Eccles *États-Unis* ■ Bernd-Joachim Ertelt *Allemagne* ■ José Ferreira Marques *Portugal* ■ André Flieller *France* ■ Maria Forns-Santacana *Espagne* ■ Marcelle Gingras *Canada* ■ Jacques Grégoire *Belgique* ■ Jean Guichard *France* ■ Norman C. Gysberg *États-Unis* ■ Michel Huteau *France* ■ Anne Lancry *France* ■ Jacques Lautrey *France* ■ Pascal Mallet *France* ■ Rachel Mulvey *Royaume-Uni* ■ Jari Nurmi *Finlande* ■ Mark L. Savickas *États-Unis* ■ Georges Solaux *France* ■ Lucie Tanguy *France* ■ Raoul Van Esbroeck *Belgique* ■ Fred Vondracek *États-Unis* ■ Tony Watts *Royaume-Uni* ■ Richard A. Young *Canada* ■ Philippe Zarifian *France*



## **Numéro thématique** **Orientation et numérique - 2**

Sous la coordination de **Claude Houssemand et Even Loarer**

**Claude Houssemand et Even Loarer**

Introduction

**Paul Lehner, Anne-Claudine Oller et Clément Pin**

Les plateformes numériques d'orientation comme révélatrices de l'avènement de l'élève comme sujet marchand

**Louis Cournoyer et Lise Lachance**

Un examen de la portée sur les pratiques de mentorat en ligne comme modalité de soutien à l'orientation des élèves et des étudiant·es

**Audrey Dupuis et Charles Bourgeois**

Le counseling de carrière groupal en ligne et à distance pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière à l'adolescence

**Michel Turcotte et Liette Goyer**

Accompagnement à distance en orientation : quels savoirs professionnels ?

**Dimitri Noël et Sahondra Legrand**

L'impact des modalités à distance sur les pratiques des conseillers en évolution professionnelle

**Radhouane Missaoui**

Les technologies de l'information comme vecteur de transformations représentationnelles des missions locales en France

**Aline Leavy, Maximiliano Jeanneret Medina, Claire Lam, Fabienne Sypowski et Cédric Baudet**

L'orientation professionnelle pour les personnes en situation de handicap visuel : état de situation, perspectives et limites du numérique

---

Analyse bibliographique

Buber M. (2023). *Je et Tu*. Aubier Philosophie. (Par Valérie Cohen-Scali)

---

Cahier outils, méthodes et pratique professionnelles en orientation

**Souad Anegmar, Kahina Harma et Emma Molina**

INSPIRE, un outil d'aide à l'orientation des lycéens

---

**Valérie Cohen-Scali**

Hommage à Ronald Sultana

---

Index 2023