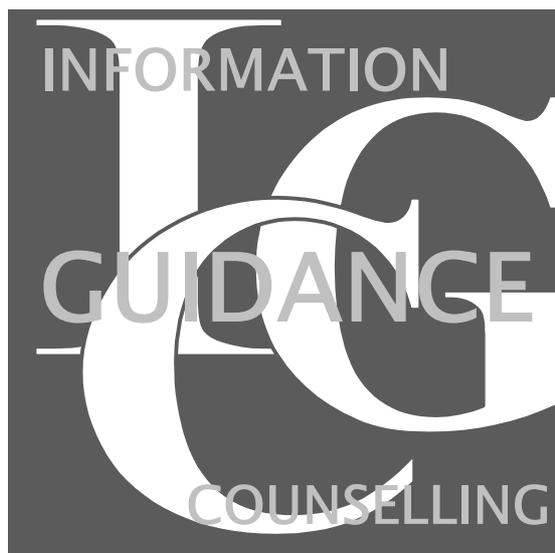


# RÉSULTATS DES SERVICES D'INFORMATION ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE



**Malcolm Maguire and John Killeen**

**National Institute for Careers Education and Counselling (NICEC)**

*Document préparé pour l'examen des politiques en faveur des services d'information, d'orientation  
et de conseil*

*A la demande de la Commission européenne et de l'OCDE*

**Janvier 2003**

Dans le cadre d'une étude des systèmes d'orientation des pays Membres, entreprise par la Commission européenne, en coopération avec l'OCDE, dans l'optique de l'éducation tout au long de la vie, le *National Institute for Careers Education and Counselling* (NICEC) a été chargé de préparer un document sur « l'évaluation des résultats de la prestation du service d'orientation ». Le but était d'examiner différentes méthodes utilisées pour mesurer les résultats de la prestation du service d'information et d'orientation professionnelle, de fournir des modèles de ces méthodes, de résumer les études de synthèse appliquant ces méthodes à l'analyse des informations disponibles, et d'indiquer des orientations prioritaires pour la collecte de telles informations à l'avenir, ainsi que pour leur partage et leur diffusion efficace.

Il importe, pour commencer, de reconnaître le contexte politique dans lequel s'inscrit la prestation du service d'information et d'orientation professionnelle. Alors qu'il est vrai que de nombreux bénéficiaires de ce service, et, très certainement, les orienteurs professionnels, sont convaincus des valeurs de ces interventions, les décideurs ont besoin de preuves pour justifier l'injection d'importantes sommes d'argent public dans le système. Comme le suggère Watts (1999, p.13), on peut distinguer l'orientation professionnelle vue comme un « bien *privé* utile », c'est-à-dire qui profite aux individus qui « devraient, de par leur qualité de citoyens, y avoir accès de plein droit », quelles que soient les ressources dont ils disposent à titre privé, de l'orientation professionnelle vue comme un « bien *public* », c'est-à-dire dont les bénéfices s'étendent, au-delà des individus directement concernés, à la société et à l'économie toutes entières.

Ce document s'inspire largement des travaux antérieurs de l'un des deux auteurs, John Killeen, ainsi que de ceux de Watts (1999), et d'une étude plus récemment conduite au Royaume-Uni (Hughes *et al.*, 2002).

## ISSUES D'IMPORTANCE

Il importe de reconnaître que les tentatives pour réaliser des études de référence sur les résultats des activités d'orientation professionnelle ou pour apporter des preuves concluantes de leur existence continuent de se heurter aux mêmes difficultés, résumées ci-après par Hughes *et al.* (2002) :

- les facteurs qui influent sur les choix de carrière des individus et leur prise de décision en la matière, et peuvent de ce fait avoir des répercussions sur les résultats, sont nombreux et variés ;
- l'apport de l'orientation professionnelle est rarement quantifiable et se trouve plutôt noyé dans d'autres contextes tels que le système éducatif, les relations employeur-employé, et ou dans le cadre d'initiatives multiples ;
- la comparaison des éléments d'appréciation présentés par les différentes études est problématique, car la nature de l'orientation professionnelle, l'étendue des travaux entrepris et les groupes de clients diffèrent considérablement ;
- il n'existe aucun ensemble formel de critères de mesure de l'orientation professionnelle, ni de méthodes communes de collecte des données à l'arrivée, ou concernant les résultats, sauf dans le cas d'un petit nombre de programmes ou de domaines de travail bien délimités.

(Hughes *et al.*, 2002, p.19)

Les problèmes de définition abondent aussi dès qu'on entre dans ce domaine. Le premier surgit peut-être dès que l'on essaye de définir *ce qu'est l'orientation* et ce qu'elle cherche à accomplir. Afin de déterminer et de mesurer les résultats de l'orientation professionnelle, un acte « d'orientation » préalable clairement défini est souhaitable (bien que pas toujours réalisable). On peut aussi soutenir, en outre, que l'orientation professionnelle efficace est un processus composé, au fil du temps, d'un certain nombre d'interventions individuelles, peut-être de différentes sortes.

A cette question s'ajoute celle sur ce que toute étude devrait inclure comme étant *constitutif d'une action d'orientation professionnelle*. Toute une gamme d'activités variées, allant des services téléphoniques aux entretiens directs approfondis, peut être ici envisagée. D'un point de vue pratique, il peut être souhaitable d'adopter la méthode suivie par Killeen et White (2000) dans leur étude des effets de l'orientation professionnelle sur des adultes occupant un emploi. Les deux auteurs ont choisi de limiter leur échantillon aux bénéficiaires de services d'orientation accessibles au public et mettant en œuvre différents mécanismes.

La même question se pose lorsque l'on se demande *ce qui constitue un effet positif*. Prenons l'exemple suivant : alors qu'une diminution du nombre d'étudiants qui abandonnent leurs études en cours de route peut être considérée comme un effet positif de l'apport d'information, de conseil et d'orientation, il ne faut pas oublier que « l'abandon » en soi peut aussi revêtir un caractère positif, comme par exemple lorsqu'il se fait au profit d'une prise d'emploi ou de l'intégration d'un programme d'étude d'un niveau plus élevé ou mieux adapté.

Afin d'éviter tout malentendu sur le sujet de ce document et d'exploiter le plus efficacement possible les ressources disponibles, les « méthodes de mesure des résultats », dans les termes du cahier des charges, seront interprétées dans le sens de « types généraux de plans d'études permettant l'estimation des résultats » et non pas de « méthodes d'opérationnalisation et de mesure des variables des résultats ».

L'estimation du degré de fiabilité attribuable aux mesures des effets de l'orientation soulève une autre difficulté majeure, qui consiste à *séparer les effets de l'orientation* de ceux de toute une série d'autres facteurs contributifs. Comme l'écrit Herr (2001) : « La difficulté à laquelle se heurtent fréquemment les recherches et, par conséquent, les analyses de rentabilité en matière d'évolution professionnelle réside dans la vérification du rapport entre la qualité des résultats et les actes spécifiques d'orientation professionnelle, ces résultats faisant souvent l'objet de mesures approximatives tandis que la description des actes d'orientation professionnelle ou du 'traitement' administré reste insuffisante. »

Certaines des affirmations qui précèdent trahissent peut-être une crainte sous-jacente que la quête de résultats concrets directement mesurables ne soit un exercice faussé dès le départ du fait qu'il faille accorder une spécificité quantitative douteuse à des facteurs fondamentalement qualitatifs et parfois même extrêmement subjectifs. Herr (2001), par exemple, cite la réponse d'un auteur allemand : « Quel besoin a-t-on d'apporter la preuve de choses aussi évidentes que ces vérités fondamentales sur l'humanité et ses comportements typiques ? Oubliez même jusqu'au concept de 'preuve' : c'est une invention de l'ère désormais révolue de la mécanique. » Bien que de telles idées puissent trouver preneur dans les rangs de ceux qui sont intimement convaincus de l'efficacité de l'orientation professionnelle, il est peu probable qu'elles satisfassent les décideurs à qui l'on demande d'être comptables des fonds publics qu'ils dépensent.

## **TYPES DE RÉSULTATS DÉCOULANT DE LA PRESTATION DU SERVICE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE**

Watts (1999) a recensé trois lieux d'évaluation des résultats de l'orientation, à chacun d'entre eux se trouvant associée une échelle temporelle différente. Il s'agit de l'*individu*, chez qui les résultats, désignés sous le nom de « résultats d'apprentissage », sont immédiats ; des *structures*, où les résultats, désignés sous nom d'« efficacité scolaire (par ex.) », se font sentir à moyen terme ; et de la *société*, où les résultats, qui sont désignés sous les termes de « bénéfices économiques et sociaux », se font sentir à long terme. La durée de la période sur laquelle les résultats sont mesurés est de la plus haute importance, car on peut soutenir que c'est dans les résultats à plus long terme pour l'individu, l'organisation ou la société globale que se manifesteront vraisemblablement les véritables bénéfices de l'orientation. Toutefois, des échelles de temps que l'on peut estimer tout à fait appropriées ou souhaitables dans une perspective d'évaluation courent le risque d'être bien trop vastes pour les délais et le budget de projets de recherche particuliers, et de ne pas permettre la collecte - en nombre suffisant - de données immédiatement pertinentes pour les décideurs.

Partant de là, Watts concentre son attention sur quatre types de résultats, et traite séparément les bénéfices économiques et les bénéfices sociaux. En ce qui concerne les « résultats d'apprentissage », Watts postule qu'ils continueront vraisemblablement de fournir les mesures les plus facilement exploitables, du fait de leur *pertinence*, en ce sens qu'ils reflètent le souci de l'orienteur d'ouvrir plusieurs perspectives plutôt que de se montrer trop dirigiste, et de leur *applicabilité*, en ce sens que les effets immédiats ou à court terme en seront relativement facilement mesurables.

Dans la catégorie des organisations susceptibles de tirer avantage des actions d'orientation professionnelle, Watts fait entrer les employeurs, de même que les écoles et autres instances d'éducation et de formation. Pour ces dernières, les résultats positifs seront une plus grande efficacité, conséquence de la participation des apprenants à des programmes d'étude mieux adaptés, se traduisant par une baisse du taux d'abandon et une augmentation du taux de réussite. La persévérance, la productivité, une plus grande efficacité et un meilleur rendement parmi les employés sont la conséquence d'actions d'orientation professionnelle adéquates dont les employeurs récolteront les fruits.

A vouloir isoler et mesurer les résultats de l'activité d'orientation professionnelle, on court le risque de chercher à embrasser un spectre trop large d'effets, certains pouvant dépasser de loin ce que l'on pourrait considérer comme l'objectif premier de la mission associée à cette activité. Watts les appelle des *effets secondaires*, qui peuvent inclure certains aspects tels que « la motivation et la réussite scolaire » ou d'autres changements d'attitude. On voit mal, cependant, quel crédit accorder à des études sur les effets des actions d'orientation professionnelle qui ne tiendraient pas compte d'effets tels que la vie des personnes traitées en ait été bouleversée - effets qui sont ou ne sont peut-être pas immédiatement perceptibles en termes de résultats tangibles ou facilement observables, tels que l'intégration opportune d'un programme de formation ou l'entrée dans la vie active.

Certes, la littérature sur le sujet accorde à la capacité de l'orientation professionnelle à déclencher ou stimuler des changements d'attitude une importance significative. Hughes *et al.* (2002, p.10), dans leur étude des bénéfices économiques de l'orientation professionnelle, définissent un ensemble de catégories pour mesurer cet effet spécifique, où « motivation et changement d'attitude » côtoie les résultats d'apprentissage, la fréquentation des structures d'éducation, la persévérance et la réussite dans les études, la recherche d'emploi/le recul du chômage, l'emploi, et l'économie. En outre, ils soulignent le fait que Killeen *et al.* (1992) « déclarent explicitement que les changements d'attitude et les résultats d'apprentissage sont d'importants « signes avant-coureurs » des bénéfices économiques de l'orientation professionnelle ». Un an auparavant, dans une classification des résultats d'apprentissage, Killeen et Kidd (1991) avaient placé les « attitudes » aux côtés des compétences en matière de prise de décision, de la conscience de soi, du sens de l'occasion, de la certitude des préférences, et des capacités d'adaptation.

En termes de bénéfices économiques, les changements d'attitude ont pu être définis comme étant le produit de trois éléments : décision individuelle, défaillance du marché, et réforme institutionnelle (Watts, 1999, p.15). En ce qui concerne la prise de décision individuelle, une orientation efficace peut faire en sorte que la recherche d'emploi et autres décisions y relatives reposent sur une meilleure information ; la main-d'œuvre devient de la sorte plus efficace et une plus grande complémentarité entre l'offre et la demande s'instaure sur le marché du travail. De la même manière, les décisions relatives aux choix éducatifs ont plus de chances d'être les bonnes et de déboucher sur une « réussite ». Herr (2001) définit les bénéfices économiques que les individus tirent de leur orientation professionnelle comme étant « leur capacité à obtenir des emplois mieux payés, à connaître des périodes de chômage plus courtes, à faire mieux coïncider leurs intérêts personnels et leurs aptitudes professionnelles dans l'emploi choisi, et à s'y maintenir en place plus longtemps ».

Les risques de défaillance du marché peuvent être atténués par une orientation professionnelle efficace en réduisant la tendance des apprenants à se lancer dans des programmes d'étude ou de formation qu'ils abandonnent en cours de route, en réduisant le nombre d'erreurs d'appréciation qui surgissent au moment de faire coïncider les offres et les demandes d'emploi, et en re-stimulant des travailleurs découragés qui n'avaient pas conscience de certaines possibilités pour eux de retrouver un emploi. Une diminution du temps de recherche d'emploi peut aussi être un indicateur « positif » valable.

Une orientation professionnelle efficace peut faciliter les réformes institutionnelles en faisant en sorte que les participants potentiels soient conscients de tout développement susceptible d'influer sur leurs décisions – telles que le choix d'un programme d'étude ou d'un établissement.

Se tournant vers les bénéfices sociaux de l'orientation professionnelle, Watts soutient que « les arguments selon lesquels l'orientation professionnelle joue un rôle dans la réduction de l'exclusion sociale ne manquent pas », en ce sens que l'orientation professionnelle incite avant tout à apprendre et à travailler. Elle peut donc être perçue comme une force visant à empêcher les individus « à risque » d'être exclus de la société et à améliorer la situation de ceux qui en ont été exclus, en les aidant à la réintégrer par la voie de l'apprentissage, de la formation ou de l'emploi.

Il faut souligner ici la difficulté qu'il y a à définir ces bénéfices sociaux, car s'il est clair que la société (et l'économie) dans son ensemble ne peut que tirer avantage d'une orientation professionnelle efficace — par exemple grâce aux changements d'attitude, qui débouchent sur un attachement plus grand aux valeurs dominantes de la société —, on trouve aussi des bénéfices sociaux qui profitent aux individus — au nombre desquels une meilleure « qualité de vie » (Watts, 1999, p.17), par exemple. Qui plus est, dans les deux cas, on éprouve les plus grandes difficultés à isoler, différencier et, surtout, mesurer ces bénéfices. Herr (2001) soutient que « pour la société prise dans son ensemble, une main-d'œuvre résolue, productive et éducable est susceptible d'élargir la marge de compétitivité d'une nation luttant pour une part de marché dans l'économie mondiale en adoptant une attitude novatrice et en maximisant les emplois très qualifiés/bien rémunérés dans la structure des professions ». Même si l'on peut difficilement affirmer le contraire, la difficulté demeure de déterminer le rôle joué par l'orientation professionnelle dans l'engendrement d'une telle main-d'œuvre et d'en quantifier l'apport.

Mayston (2002a) soutient qu'« il existe un certain nombre de bénéfices sociaux importants et d'une portée plus grande à attendre d'une orientation professionnelle de haute qualité, et qui pourraient être pris en compte dans l'analyse de rentabilité d'une telle orientation professionnelle » (p.20). Ces bénéfices sont en effet « d'une portée plus grande », vu qu'ils recouvrent : une augmentation des rentrées fiscales pour le Ministère des finances, une diminution du chômage et, par voie de conséquence, des coûts sociaux pour l'Etat, une baisse des coûts de santé pour le système d'assurance maladie, une baisse de la fréquence et du coût de la délinquance, des bénéfices macroéconomiques, et des bénéfices sociaux nets.

Discutant, sur la base d'informations fournies par des correspondants du monde entier, les « résultats qualitatifs » des actions d'orientation professionnelle, Savickas (2001) arrive à la conclusion que, hormis en Espagne, « les décideurs et les praticiens jettent sur les résultats qualitatifs deux regards différents. Les premiers les considèrent d'un œil objectif, qui se concentre sur la performance, l'intégration et l'adaptation du travailleur. Les seconds, au contraire, les considèrent d'un œil subjectif, qui se concentre sur la satisfaction professionnelle, le développement personnel et la maturité. Les décideurs voient ce que les travailleurs apportent à l'économie et les praticiens ce que les travailleurs retirent de leur emploi. ». Savickas différencie ensuite les deux perspectives comme représentant, l'une (celle des décideurs), des résultats qualitatifs quantitatifs, l'autre (celle des praticiens), des résultats qualitatifs qualitatifs. C'est une position intéressante qui, bien qu'étant excessivement simpliste, souligne la divergence de points de vue entre les décideurs et les praticiens sur ce qui peut constituer une mesure appropriée des résultats bénéfiques de l'orientation professionnelle.

Herr (2001) aborde la question des intérêts divergents des décideurs et des praticiens sous un autre angle. Il soutient qu'alors que les décideurs sont occupés par les questions macroéconomiques, telles que le niveau d'emploi et le taux de chômage, la productivité de la main-d'œuvre, la situation des groupes défavorisés ou marginalisés, l'exploitation efficace des ressources et « dans certains cas, la justice sociale », les praticiens sont réputés voir les choses au niveau microéconomique et s'intéresser tout particulièrement aux individus et à la façon dont ils peuvent atteindre les objectifs éducationnels

professionnels qui correspondent le mieux à leurs aspirations ou leur apportent une certaine satisfaction professionnelle. Toutefois, allant en cela dans le même sens que Savickas, il s'interroge sur la possibilité de développer des indicateurs quantitatifs fiables susceptibles de mesurer des facteurs tels que « l'indépendance/l'autogestion, et l'autonomie », qui sont des facteurs « subjectifs et qualitatifs par excellence ».

## CRITÈRES DE RÉSULTATS

Comme le suggèrent les titres des principaux ouvrages cités en référence, les coûts et les bénéfices de l'orientation professionnelle n'ont cessé d'être le point de mire des travaux d'évaluation des résultats de cette activité (par ex. : Hughes *et al.*, 2002 ; Herr, 2001 ; Mayston, 2002 ; Watts, 1999). Toutefois, dans sa synthèse d'une série de travaux nationaux, Herr (2001) avance que « l'adoption de l'analyse de rentabilité en guise de stratégie nationale n'est pas devenue un procédé *empirique* mais plutôt *assomptif*, en ce sens que l'on s'attend à ce que des bénéfices découlent de la mise en œuvre de services d'orientation professionnelle, même si une telle hypothèse n'est pas vérifiée ». Cela souligne encore une fois la difficulté inhérente qu'il y a à déterminer quels bénéfices on peut attendre de l'orientation professionnelle et met en avant la nécessité de développer une intelligence de ces bénéfices qui ne soit pas commune seulement aux pays, mais aussi aux décideurs, aux praticiens et aux chercheurs.

Pour Herr, l'un des principaux obstacles au développement d'une telle intelligence est l'absence de convention sur « le langage de l'orientation professionnelle ». Et il est certain que le développement et l'adoption d'une terminologie commune aux différentes activités pourrait aider à rendre les évaluations chiffrées ou non des actions d'orientation généralisables et comparables, et conduire à la constitution d'un corps de preuves plus conséquent à partir duquel argumenter en faveur de la fiabilité des « résultats » découlant de l'orientation professionnelle.

Une étude néo-zélandaise des résultats d'actions d'orientation professionnelle, réalisée en 1999, a recensé des résultats « non factuels » concernant le rapport des personnes interrogées à leurs propres objectifs professionnels, et des résultats « factuels » correspondant à la mesure de ce qu'elles avaient fait pour atteindre ces objectifs. La définition de l'action d'orientation professionnelle adoptée dans le cadre de cette étude était « avoir participé à une séance d'orientation professionnelle avec un orienteur ».

En ce qui concerne les analyses de rentabilité, Herr (2001) pose la question : « Peut-on réaliser des analyses de rentabilité détaillées en l'absence de recherches préalables sur les effets de diverses actions d'orientation professionnelle sur différentes populations ne nourrissant pas les mêmes objectifs professionnels ? »

## PLANS D'ÉVALUATION DES RÉSULTATS

*L'évaluation des interventions de l'Etat sur le marché du travail et de l'emploi fait de plus en plus appel à des termes qui, dans le domaine de l'information et de l'orientation professionnelles qui nous occupe ici, peuvent être rapportés comme suit :*

*Traitement.* Une technique, un processus, un programme, un praticien ou un service d'information et d'orientation professionnelle dont l'effet reste encore à évaluer.

*Effet local moyen du traitement (ELMT).* (Imbens et Angrist, 1994). L'effet moyen (ou effet moyen estimé) du traitement d'orientation sur le sujet pris dans une sous-population étudiée de l'ensemble des sujets susceptibles d'être traités (ou une sous-population dont les sujets traités étudiés constituent un échantillon sans biais). On remarque parfois que les échantillons utilisés dans les études sur l'efficacité de l'orientation professionnelle ne sont pas toujours « représentatifs » et que des doutes subsistent quant au caractère « généralisable » des résultats obtenus. A partir du moment où les échantillons proviennent d'une population définie sans biais, ou permettant d'en corriger le biais, alors il est possible de déterminer l'ELMT.

*Effet moyen du traitement sur les sujets traités (TST).* Effet moyen du traitement tel qu'il est administré à l'heure actuelle, ou sur les sujets traités de l'ensemble de la population susceptible de l'être.

*Effet moyen du traitement sur les sujets non traités (TSNT).* Effet moyen estimé du traitement sur l'ensemble des sujets non traités dans l'ensemble de la population susceptible de l'être. Autrement dit, l'effet moyen estimé du traitement sur les sujets non traités s'ils avaient été traités. Les sujets traités pouvant différer des sujets non traités, le TST peut différer du TSNT.

*Effet moyen du traitement (EMT).* Effet moyen estimé du traitement sur l'ensemble des sujets traités et non traités dans la population susceptible d'être traitée.

La sélection des sujets à traiter au sein d'une population susceptible de l'être n'étant généralement pas aléatoire, il n'est généralement pas possible de supposer que :

$$TST = TSNT = EMT$$

Puisque les études sur l'orientation professionnelle considèrent des sous-populations des populations susceptibles d'être traités, il arrive souvent qu'on ne puisse pas supposer que :

$$ELMT = EMT$$

Et puisque les échantillons d'orientation sont souvent idiosyncrasiques et ne proviennent pas d'une population définie de telle manière qu'elle soit sans biais ou permette la correction de ce biais, l'ELMT reste souvent indéterminée.

Pourquoi en est-il ainsi ? Pour de nombreuses formes de traitement, telles que la formation, il n'est pas nécessaire d'établir les faits. C'est-à-dire que tout le monde sait, ou suppose avec certitude, a) que le traitement peut produire les résultats d'apprentissage (connaissances, compétences, habitudes de travail, etc.) qu'il a pour objectif de développer, b) que ces résultats d'apprentissage sont prisés sur le marché de l'emploi, et c) que certains des sujets traités satisferont cette demande. Par conséquent, le but de l'analyse économétrique de tels traitements est, au bout du compte, de permettre l'analyse de rentabilité. Auquel cas, les questions de fond à se poser sont :

- Quels sont les taux privé et public actuels de rendement des investissements dans les traitements d'orientation ?
- Ces taux varient-ils avec le type de traitement administré et/ou avec le type de sujet traité ?
- Quelles implications auraient sur ce qui précède un taux supérieur (ou inférieur) de participation au traitement, ou une modification des critères d'éligibilité au traitement, ou la substitution d'un traitement à un autre, etc. ?

Toutefois, certaines formes de traitement existent du fait de chaînes de connexions relativement longues découlant d'hypothèses a priori formulées en rapport avec les objectifs stratégiques, par exemple l'hypothèse a priori que les marchés du travail et de la main-d'œuvre connaissent, au niveau de l'information, de sérieuses défaillances auxquelles il faut remédier, ou que la population adulte a besoin d'être persuadée des avantages que présentent l'éducation et la formation continues, ou les personnes dépendantes de l'aide sociale persuadées des avantages du travail. D'autres existent parce qu'il y a un problème de société (par exemple, le chômage), qui ne peut être résolu par décret, mais pour lequel « l'absence de traitement » n'est pas une option envisageable dans le cadre d'un système démocratique. Dans d'autres cas, il peut s'agir d'un problème organisationnel (par exemple, les étudiants ne font pas des choix réalistes, ou durables, d'orientation disciplinaire à l'entrée ou au long de leur parcours scolaire et universitaire) auquel une intervention non contraignante dans le processus de décision semble être le seul remède valable. Du point de vue de l'action politique (quoique pas de tous les points de vue, notamment de certains adoptés par les orienteurs), « l'information et l'orientation professionnelles » décrivent, en termes indéfinis, ce qui est fait (les traitements administrés) au vu de ces circonstances et de ces objectifs ou d'autres circonstances et objectifs similaires. Dans chaque cas les mêmes types de questions sont posées : « Le traitement administré produit-il l'effet prévu dans le programme d'action ? Un traitement susceptible de produire l'effet escompté peut-il être prévu dans le programme d'action ? Peut-on démontrer preuves à l'appui qu'un traitement est plus efficace qu'un autre pour produire les effets recherchés par le programme d'action ? »

En bref, les questions auxquelles on cherche à répondre par l'analyse économétrique sont rarement celles que l'on se pose lors de l'évaluation de l'orientation, pour la bonne raison que deux autres tâches bien plus fondamentales s'imposent. La première est la vérification de l'hypothèse nulle (afin d'établir qu'il y a *effectivement* des effets) ; la seconde consiste à chercher à établir s'il existe un écart significatif entre l'ampleur des effets de chaque traitement possible. Le hasard veut que la discipline ayant le plus influencé et la pratique et les formes les plus rigoureuses d'évaluation de l'orientation soit la psychologie, et ces tâches sont justement celles qu'elle s'attribue par convention, dans une approche quelque peu « clinique » de l'évaluation.

Les méthodes appliquées dans les études portant sur l'efficacité de l'orientation peuvent, en principe, être classées dans un ordre approximatif allant de celles qui ne vérifient pas l'hypothèse selon laquelle il y a un effet à l'arrivée à celles qui fournissent des estimations sans biais de l'EMT et/ou des estimations sans biais d'un ou plus ELMT pertinents dans le cadre du programme d'action. Toutefois, l'examen des études réalisées nécessite que l'on se concentre sur la capacité des plans d'étude à établir la réalité d'un gain pour les échantillons étudiés (validité interne), cohérent avec la démarche effectivement adoptée, et en exclure la capacité des études à fournir une estimation des EMT/ELMT. La plupart des études peuvent aussi être évaluées sur cet aspect. Ce qui signifie que, dans la grande majorité des cas, le degré de réalité étudié reste faible. Aucune tentative n'a été faite ici pour dresser un catalogue de tous les *plans d'étude possibles*, puisque, par exemple, il existe une très grande famille de plans expérimentaux dont la plupart n'ont jamais été – ou ne sont que très rarement – appliqués à l'étude de l'orientation professionnelle.

Bien sûr, les objectifs politiques ultimes peuvent être définis en termes de PNB, d'économies budgétaires, etc., mais les études sur la question n'opèrent pas à ce niveau. Qu'il suffise, pour les besoins de la présente étude, de supposer que les objectifs politiques sont formulés en ayant à l'esprit des individus ou des petits groupements d'individus tels que les familles, les écoles, les organisations employant une main-d'œuvre, ou de petites circonscriptions administratives.

Quelle que soit l'unité d'analyse, et parce qu'aucune tentative n'est faite pour parvenir à des estimations nationales sérieuses, les estimations des résultats de l'orientation ne sont pas corrigées pour tenir compte de la mobilité. Autrement dit, la question de savoir si un ensemble limité de résultats (par ex., les possibilités d'emploi) se trouve *redistribué* du fait du traitement n'est pas posée lors de l'évaluation de l'orientation. Il arrive que la redistribution soit un objectif plausible de la politique pour des raisons d'équité. Par exemple, un groupe victimes de discrimination professionnelle peut bénéficier d'une action d'orientation. Dans ce cas, le but est de redistribuer les possibilités d'emploi de la population non susceptible d'être traitée vers celle susceptible de l'être. L'objectif du programme d'action n'est pas de redistribuer les emplois de la population non traitée mais susceptible de l'être vers celle susceptible de l'être et qui l'est effectivement. Il arrive que les buts associés à l'action d'orientation, tels qu'une meilleure adéquation de la place obtenue avec les aspirations professionnelles du demandeur d'emploi, impliquent une redistribution qui s'accompagne d'un gain net — de satisfaction professionnelle, par exemple. Imaginons, par exemple, que, durant une certaine période, parmi la population susceptible d'être traitée, les personnes traitées connaissent un plus fort taux d'emploi ou de satisfaction professionnelle que les non traitées. A un extrême, la *totalité* du surplus d'emploi ou de satisfaction professionnelle des sujets traités équivaut à une augmentation du nombre de personnes occupant un emploi ou de la quantité totale de satisfaction professionnelle. Mais à l'autre extrême, l'emploi ou la satisfaction professionnelle sont considérés comme un jeu à somme nulle et les traitements d'orientation apportent un avantage compétitif égal aux effets de l'orientation. Maintenant, en supposant que le résultat ne soit connu que pour les sujets susceptibles d'être traités, nous avons :

$$TST + TSNT = 0 = EMT$$

Bien sûr, si l'on suppose un effet du traitement d'orientation sur le sujet traité, une hypothèse beaucoup plus réaliste est alors que le taux de déplacement tombera entre ces extrêmes, mais aura peu de chance de se situer précisément à l'un ou l'autre de ces extrêmes. Il peut, dès lors, paraître curieux que de telles estimations ne soient pas mises en avant par les décideurs. L'explication à cela est simple. Aucune menace de la sorte ne pèse sur la crédibilité des résultats les plus faciles à démontrer. Il est, par exemple, extrêmement difficile d'imaginer une distribution compétitive des résultats d'apprentissage de l'orientation. D'une autre côté, les résultats les plus menacés dans leur crédibilité sont loin d'avoir été correctement établis. Ainsi, dans l'état actuel du développement de l'évaluation de l'orientation, l'estimation des effets de la mobilité peut être considérée comme un luxe.

Parmi les éléments clés à prendre en considération lorsque l'on contrôle l'efficacité des méthodes employées pour mesurer les résultats de l'activité d'orientation professionnelle figurent les limites de durée des périodes considérées et la difficulté qu'il y a à incorporer des groupes témoins ou une contre-hypothèse adéquate. S'agissant du premier élément, alors que l'on peut soutenir à juste titre que des bénéfices substantiels découlant d'une orientation professionnelle efficace peuvent mettre des années à se concrétiser, il est aussi vrai que plus le temps passe, plus il devient difficile de faire le départ entre l'effet de l'action d'orientation et un nombre croissant d'autres facteurs potentiels cumulés.

D'un point de vue méthodologique, le recours aux essais randomisés est peut-être l'approche la mieux adaptée, en ce sens qu'elle promet des données solides sur lesquelles asseoir des conclusions et fonder des recommandations. Dans une situation d'expérimentation normale, les sujets seraient répartis de manière aléatoire entre un groupe test et un groupe témoin, les membres du premier recevant un traitement

en matière d'orientation professionnelle, le membre du second en étant privés. Le groupe témoin représente la contre-hypothèse et apporte des données sur les effets de l'absence de traitement. L'écart chiffré séparant les résultats représente l'effet de l'action d'orientation.

Cette méthode peut toutefois se révéler difficile à appliquer dans la pratique, soit à cause des risques pour la « validité interne » (inférence causale), soit à cause d'une réticence à étendre la randomisation à l'action du marché du travail ou des structures d'apprentissage. En principe, il est encore possible d'appliquer cette méthode à l'étude des résultats à brève échéance, comme c'est le cas aux Etats-Unis. Mais lorsque les essais randomisés sont impossibles, les principales options envisageables étaient encore, jusque récemment, « l'ajustement de la régression » - l'exercice d'un contrôle et d'un ajustement statistiques -, l'appariement très simple des échantillons, ou une combinaison assez rudimentaire des deux. Toutefois, chacune de ces solutions présente de nombreuses difficultés et, depuis certains travaux préparatoires des statisticiens (notamment Rubin et Heckman), une nouvelle solution, mieux adaptée aux exigences des programmes d'évaluation, est désormais disponible. L'utilité de cette méthode appliquée à l'évaluation de l'orientation a été montrée par Killeen et White (2000), qui ont découvert qu'en appliquant la méthode des scores de propensions appariés, les effets estimés sur les résultats tendaient à être moins prononcés qu'avec les analyses de régression.

Les points essentiels de cette approche peuvent se résumer comme suit. Les hypothèses de base sont ou impliquent a) que les individus de l'échantillon témoin *auraient pu* être traités (bénéficier, en l'occurrence, d'une action d'orientation) et b) que les facteurs prédisposant un individu à être traité sont observables. La méthode est un développement du simple « appariement des observables », qui consiste à appairer les individus de l'échantillon témoin avec leurs homologues traités. Toutefois, dans l'appariement simple des observables, et avec interaction, il y a une progression géométrique du nombre des cellules d'imputation à appairer. Ainsi, il est généralement possible de n'appairer qu'un petit nombre de caractères, tels que le groupe d'âge, le sexe, etc., ce qui crée la nécessité d'un nouvel ajustement, allant normalement à l'encontre des hypothèses d'échantillonnage. Toutefois, on a pu montrer qu'il était possible d'obtenir un résultat équivalent à celui obtenu en appariant les ensembles d'observables conditionnant le traitement en appariant, au lieu de cela, la probabilité de participation au traitement (le score de propension). Un score de propension est obtenu pour chaque cas (traité et non traité) en modélisant la participation. Le traitement étant généralement binaire (il a lieu ou il n'a pas lieu), la méthode se résume habituellement à appliquer les modèles logit ou probit. L'échantillon de sujets traités et l'échantillon de sujets témoins potentiels sont utilisés de manière combinée pour construire ce modèle. Le score de propension pour chaque cas est alors calculé à partir du modèle de participation. A la suite de quoi, des cas témoins sont prélevés sur le réservoir de sujets témoins potentiels en fonction de leur appariement avec les cas traités. L'échantillonnage peut être avec remise et plus d'un seul cas témoin peut être sélectionné pour chaque cas traité, ce qui permet de créer un certain nombre de types d'échantillons de comparaison pondérés. En effet, le but est de construire une approximation d'échantillon témoin assigné au hasard. Après quoi, des comparaisons simples, facilement reproduites, sont établies entre les échantillons et les résultats estimés.

A la différence de l'ajustement de la régression, qui ne devrait pas – bien qu'il le fasse à chaque fois – nous détourner de cette question, l'appariement des scores de propension nous rappelle l'importance d'apprécier avec justesse les facteurs qui conduisent les adultes à avoir recours à l'orientation professionnelle et la mesure dans laquelle il ne s'agit pas d'un processus aléatoire. Il devrait être possible, en combinant recherches qualitatives et recherches quantitatives, de parvenir à comprendre ces facteurs mieux que jusqu'à présent. La recherche sur l'efficacité de l'orientation vaut tout autant que la contre-hypothèse, et ce savoir, associé à l'appréciation d'autres déterminants des résultats, est capital pour l'affinement de la contre-hypothèse dans toute approche non expérimentale. Cela devrait apparaître de manière répétée au fil des études, quoique nous voudrions suggérer ici que la méthode la plus apte actuellement à tester la contre-hypothèse est celle que nous venons de décrire.

Tout comme les plans d'étude, les données et les résultats aussi peuvent être classés selon qu'ils se rapprochent plus ou moins des objectifs politiques visés, en supposant que les données et les résultats (qui constituent de plausibles antécédents aux visées politiques) soient moins importants que les résultats qui traduisent la réalisation effective de ces objectifs. Comme nous l'avons déjà écrit, ces dernières restent les plus problématiques. Le classement des études et des résultats réunis forment un modèle interprétable de haut en bas et de gauche à droite, depuis son coin supérieur gauche (indices sérieux – mais non convaincants – de la présence d'effets, qui peuvent être les antécédents de résultats capitaux pour la politique) vers son coin inférieur droit (démonstration convaincante de la présence d'effets sur les résultats qui représentent les objectifs politiques poursuivis, mais à partir desquels il est généralement impossible de parvenir à une estimation sans biais de EMT et/ou ELMT). Plus nous avançons dans cette direction, moins il y a d'indices. Certaines de nos recommandations figurent donc à l'état d'ébauche dans le tableau ci-dessous.

<b>Résultat par matrice d'étude</b>		<b>Type de résultat</b>
	<b>Plan de base</b>	<b>Résultats immédiats</b>
Opinion du client	1 Indice de satisfaction du client	Connaissances et compétences
	2 Attribution du résultat par le client	Comportemental / affectif
Observation du lien procédure-résultat	3 Observation du lien procédure-résultat	Etat de détermination
Etudes rudimentaires non expérimentales	4 Essai non contrôlé avant et après test	<b>Résultats intermédiaires</b>
	5 Groupes non équivalents seulement après le test	Engagement motivé
	5 Ajustement de la régression après le test seulement	Recherche
	5 Groupes non équivalents avant et après le test	Prise de décision
	5 Groupes non équivalents avec appariement/pondération partiel de tout l'échantillon après le test seulement	<b>Résultats finals au niveau des individus</b>
	5 Appariement simple des individus (cas témoin) après le test seulement	Effets dus à l'apprentissage et à la formation
	6 Groupes non équivalents avec appariement/pondération partiel de tout l'échantillon avant et après le test	Participation, niveau d'acquisition, comparé à l'adéquation compétences-emploi et aux taux d'abandon
	6 Ajustement de la régression avant et après le test	Salaires minimum accepté, entrée sur le marché du travail, sortie du marché du travail, etc.
	6 Appariement simple des individus (cas témoin) avant et après le test	Prise d'emploi, qualité de l'emploi, plasticité fonctionnelle/changement d'emploi, performance, productivité, adaptation à la fonction, innovation dans la fonction, etc.
Nouvelles méthodes d'appariement	7 Score de propension au traitement apparié sans test préalable des valeurs des résultats	<b>Résultats finals au niveau du système</b>
Observables	8 Score de propension au traitement apparié avec test préalable des valeurs des résultats	Organisations employeuses
	9 Essai randomisé de traitements de substitution sans groupe témoin non traité	Prestataires de services d'apprentissage et de formation
Expériences randomisées	10 Essais sur les effets liste-d'attente/à retardement et autres essais randomisés restreints, avec groupe témoin non traité	National
	11 Essai randomisé avec groupe témoin non traité	Taux de croissance du PIB, rythme de l'évolution économique structurelle, réduction des pénuries de main-d'œuvre qualifiée, diminution du chômage et économies budgétaires, etc.

## ANALYSE DES FAITS

On peut se faire une idée de la difficulté qu'il y a à réunir des preuves convaincantes que l'orientation professionnelle produit des résultats positifs à la lecture de la conclusion d'une synthèse de la littérature internationale sur le sujet (ACNielsen, 1999), selon laquelle « bien qu'il n'y ait guère de preuves concrètes pour étayer l'affirmation que l'orientation professionnelle est une source de bénéfices sociaux et économiques, le raisonnement qui y conduit reste valable ». Même s'il s'agit d'une analyse exacte de la situation et que rares seront les personnes engagées dans des activités d'orientation professionnelle à en contester la conclusion, il y a loin de là aux arguments économiques concrets qu'il sera vraisemblablement nécessaire d'avancer pour convaincre, dans les ministères concernés, ceux qui tiennent les cordons de la bourse, d'investir des sommes importantes dans l'orientation professionnelle.

Pour les besoins de l'étude néo-zélandaise susmentionnée (ACNielsen, 1999), des techniques d'entretien qualitatives et quantitatives ont été utilisées, et un échantillon de 400 intéressés soumis à une action d'orientation professionnelle a été suivi pendant plus d'un an après traitement. Il est intéressant de noter que, par contraste avec le ton quelque peu pessimiste de la conclusion de la synthèse de la littérature, l'étude néo-zélandaise révèle que 80 pour cent de l'échantillon suivi ont affirmé que l'action d'orientation professionnelle avait entraîné des changements dans leur vie professionnelle. Sur ces 80 pour cent, 28 pour cent avaient trouvé un emploi en adéquation avec leurs aspirations ou leurs compétences et 27 pour cent s'étaient engagés dans des programmes d'éducation ou de formation pertinents. En outre, 86 pour cent de l'échantillon avaient le sentiment que l'action du service d'orientation professionnelle avait été déterminante dans leur prise de décision relative à leur emploi.

En ce qui concerne les résultats « non factuels », 54 pour cent de l'échantillon avaient le sentiment que le service d'orientation professionnelle leur avait proposé différentes options d'emploi ou d'orientation de carrière pour l'avenir, tandis que 36 pour cent laissaient entendre que l'apport du service d'orientation professionnelle avait rehaussé leur confiance en soi et leur estime de soi, notamment en matière de recherche d'emploi.

Comme cela a été dit plus haut, les changements d'attitude et les reports de motivation individuelle sont considérés comme des résultats importants découlant d'actions d'orientation professionnelle. Hughes *et al.* (2002) donnent les exemples ci-après, tirés en grande partie d'évaluations de programmes ou d'initiatives comportant quelques éléments d'orientation professionnelle, montrant un résultat positif de l'action concernée :

- Bysshe et Parsons (1999) signalent une évolution de la confiance en soi chez les personnes ayant eu recours au service « Learning direct » (*Apprentissage direct*).
- James (2001) a pu établir que les patients ayant consulté un « conseiller d'apprentissage » dans le cadre d'un centre médico-social faisaient état d'une amélioration de leur motivation et de leur estime de soi.

- Morris *et al.* (1999) ont fait valoir que l'accès à une orientation professionnelle de qualité était un facteur fondamental du processus de sensibilisation des jeunes et de déclenchement chez eux d'attitudes plus favorables à la formation professionnelle.
- Barham, Hughes et Morgan (2000) ont pu établir, dans leur étude des projets pilotes New Start (*Nouveau départ*), que quelques jeunes gens semblaient en avoir tiré un certain profit en termes de confiance en soi et d'estime de soi.
- Hasluck (2000a) a trouvé que les jeunes (18-24 ans) de New Deal (*Nouvelle donne*) faisaient état d'une plus grande motivation et d'une confiance en soi accrue.
- Winterbotham *et al.* (2001) ont signalé l'influence et l'efficacité du New Deal-plus de 25 ans pour les chômeurs de longue durée. Ils écrivent que les individus qui ont suivi des cours de techniques de recherche d'emploi dans le cadre de l'initiative « Gateway » (*Portail*) étaient devenus plus sûrs d'eux.
- Coopers et Lybrand (1995) ont conclu, après évaluation du programme « Skill Choice » destiné aux adultes, que l'attitude des participants à ce programme envers la formation, une plus grande qualification, et leur propre développement professionnel, s'était améliorée.
- Skills Task Force (2000), Skills for All: Research Report from the National Skills Task Force<sup>1</sup>, DFEE, Sheffield :

« Une large proportion des adultes n'éprouve aucun besoin de pousser son éducation plus loin. Il est probable que ce manque d'intérêt constituera pour l'évolution future des personnes peu qualifiées le même obstacle qu'il constitue déjà pour les personnes sans qualification aucune. Une personne sur cinq interrogée dans le NALS<sup>2</sup> invoquait les pressions exercées par les milieux professionnel et familial comme raisons pour ne pas entrer dans un cycle d'apprentissage. Toutefois, un manque de confiance en soi, lié à des critères d'âge et d'aptitude, et l'ignorance des possibilités existantes, étaient invoqués dans les mêmes proportions. Cela donne à penser qu'avec une meilleure orientation ou de meilleurs conseils, certains de ces adultes pourraient être persuadés des bienfaits d'un enseignement complémentaire. »

(Hughes *et al.*, 2002, p10)

Tout en constituant un solide plaidoyer en faveur de l'efficacité de l'orientation professionnelle, cette liste en fait également ressortir l'un des grands dilemmes en voulant formuler des affirmations catégoriques sur les effets de cette orientation : c'est-à-dire la capacité à distinguer les effets de la composante « orientation » de ceux des autres aspects. De cette manière, elle peut faire ressortir le fait que l'orientation peut exercer une grande influence lorsqu'elle est utilisée en conjonction avec d'autres types d'intervention, tels que le suivi d'une formation. Elle nous rappelle, cependant, toute la difficulté qu'il y a à faire valoir que l'orientation professionnelle en soi exerce une influence qui lui est propre.

En ce qui concerne les *résultats d'apprentissage*, Watts (1999, p14) affirme qu'il existe des « preuves concrètes et suffisantes que l'orientation donne des résultats en matière

---

<sup>1</sup> « Groupe de travail sur les compétences (2000), *Compétences pour tous. Rapport de recherche du Groupe de travail national sur les compétences* » (NdT).

<sup>2</sup> National Adult Literacy Survey — Enquête nationale sur le niveau d'instruction des adultes(NdT).

d'apprentissage ». Cette affirmation se fonde sur l'examen de quarante études ayant pour la plupart démontré l'existence de quelques effets bénéfiques, et est renforcée par d'autres études américaines du même type (Spokane et Oliver, 1983 ; Oliver et Spokane, 1988). Dans l'ensemble, toutefois, Watts conseille de ne pas s'appuyer trop lourdement sur des preuves qui restent somme toute limitées, phénomène dû en partie à la difficulté reconnue de réaliser des études portant sur des échantillons de taille suffisante et mettant en œuvre des instruments et des techniques de collecte de données suffisamment sensibles. A la vérité, Killeen *et al.* (1992) n'ont trouvé aucune preuve d'une quelconque augmentation de la participation à l'éducation à la suite d'une action d'orientation professionnelle.

Ici encore, la difficulté qu'il y a à distinguer un effet « spécifique » à l'orientation d'une gamme plus étendue de facteurs secondaires est manifeste, et Hughes *et al.* (2002) font état d'un certain nombre d'études mentionnant l'orientation comme facteur ayant contribué à une augmentation sensible de la participation à l'éducation (voir Killeen, 1996 ; MORI, 1996 ; Coopers et Lybrand, 1995 ; Killeen et White, 2000 ; et MORI, 2001). Ce qui les amène à conclure qu'il « existe désormais au Royaume-Uni d'assez solides preuves quasi expérimentales qu'une participation volontaire à une action d'orientation augmente chez les adultes la probabilité de voir ceux-ci participer à des programmes d'enseignement et de formation complémentaires, par comparaison avec des individus de même profil n'ayant pas bénéficié d'une action d'orientation » (p.12).

Dans une étude antérieure, exploitant principalement des données américaines, Killeen et Kidd (1991) affirmaient qu'il était possible de déterminer des effets positifs pour chaque catégorie de résultats d'apprentissage recensée (attitudes ; aptitude à la prise de décision ; connaissance de soi ; sensibilité à l'occasion ; certitude des préférences ; aptitude au changement). Conclusion que Hugues *et al.* (2002) confirment en s'appuyant sur une série d'études plus récentes, majoritairement britanniques (voir Bysshe et Parsons, 1999 ; James, 2001 ; Brooks, 1998 ; Sims *et al.*, 2001 ; Killeen, 1996a ; Hasluck, 2000a ; davies et Irving, 2000 ; Winterbotham *et al.*, 2001 ; Van Reenen, 2001 ; MORI, 1996 ; et Killeen et White, 2000).

Se concentrant sur les effets des programmes d'orientation professionnelle dans les écoles britanniques, Andrews *et al.* (1998) ont suggéré que les faits pouvaient être perçus sous trois angles différents : perçu comme *constructif*, le travail d'orientation contribue à une meilleure réussite des élèves, en plus d'autres effets bénéfiques sur le plan de la prise de décision ; perçu comme *neutre*, le travail d'orientation n'exerce aucune influence sur les résultats ou les comportements ; enfin, perçu comme *dissipatif*, le travail d'orientation détourne l'attention des élèves à mauvais escient. Voilà qui ne constitue guère un plaidoyer en faveur de l'efficacité des programmes d'orientation dans les écoles. Pas plus que la conclusion de Watts (1999), selon laquelle « la principale conclusion que l'on peut tirer de notre revue détaillée des travaux sur les effets des programmes d'apprentissage et d'orientation professionnelle sur l'efficacité de l'école (Killeen, Sammons et Watts, 1999) est que nous n'avons trouvé aucune indication que ces programmes avaient des effets néfastes. Il faut reconnaître que les recherches restent limitées ». Les études en question provenaient majoritairement des Etats-Unis et signalaient quelques effets positifs sur les résultats scolaires (Watts et Herr, 1976 ; Evans et Burck, 1992 ; Lapan, Gysbers et Sun, 1997).

Killeen, Sammons et Watts (1999) affirment qu' « il y a de bonnes raisons logiques de penser que les programmes d'apprentissage et d'orientation professionnelle ont probablement un effet favorable sur la motivation aux études et, partant, sur les résultats scolaires ». Ils fondent leurs affirmations sur des éléments de la théorie de la motivation, notamment « les théories de l'auto-efficacité, du besoin de réussite, et de l'attribution ». Toutefois, les faits manquent à l'appui de ces affirmations, qui reposent trop souvent sur l'assertion selon laquelle « il n'y a certes aucune preuve d'une quelconque influence négative des programme d'orientation sur la motivation et les résultats : les quelques indications dont

nous disposons laissent penser qu'ils exercent une influence limitée mais positive sur ces variables ».

De la même façon, la solidité des données exploitées pour établir l'existence d'un lien de causalité entre l'orientation professionnelle et l'augmentation des taux de *persévérance et de réussite dans les programmes d'apprentissage ou de formation* est sujette à caution. Killeen *et al.* (1992) laissent entendre que les études britanniques ayant cherché à établir l'existence de ce lien étaient « ou méthodologiquement boiteuses, ou mal exposées, voire les deux à la fois ». Alors que certains auteurs ont réaffirmé plus récemment qu'une mauvaise information ou des conseils inadéquats contribuaient à favoriser l'abandon des études (par ex. : McGivney, 1996 ; Sargant, 2000 ; Morris *et al.*, 1999), il s'avère une fois de plus que toute augmentation des taux de persévérance ou de réussite peut être imputable à une série de facteurs (dont certains seront extrêmement spécifiques à un programme donné ou à une institution particulière), au nombre desquels rien n'empêche d'inscrire une information ou des conseils en matière d'orientation.

Rares sont les études qui présentent des faits démontrant l'existence de *bénéfices économiques dus à l'orientation professionnelle*. Nous avons déjà mentionné les études américaines, avec essais contrôlés, selon lesquelles l'orientation professionnelle avait permis à des individus d'occuper un emploi plus adapté, d'accroître leur satisfaction professionnelle, ou de changer moins souvent de place que leurs homologues n'ayant bénéficié d'aucune orientation (pour un aperçu, *cf.* Killeen, White et Watts, 1992). Mais ces études ont été conduites dans les années 20 et 30, ce qui jette une ombre sur leur pertinence actuelle. Plus récemment, des études (déjà datées) conduites aux Etats-Unis ont pu établir que les clubs de recherche d'emploi qui incluaient dans leurs activités quelques actions d'orientation professionnelle contribuaient à la réduction du nombre de personnes dépendantes de l'aide sociale et, par là même, à celle de leur coût social. Mais ces études-là non plus n'apportent pas de preuves concluantes de l'existence d'un effet probable des actions d'orientation professionnelle ordinaires (Azrin *et al.*, 1980 ; 1981).

A propos des études britanniques portant sur les mêmes questions, Hughes *et al.* (2002, p14) écrivent que « les éléments réunis à ce jour indiquent qu'une action d'orientation intensive, mettant en œuvre plusieurs méthodes à la fois, pour aider les personnes au chômage ou n'ayant pas encore travaillé à trouver un emploi raccourci le temps moyen de recherche et/ou fait remonter le taux de réemploi à court et à moyen termes. ».

Nous avons mentionné plus haut les bénéfices potentiels de l'orientation professionnelle pour les employés, en particulier dans la mesure où elle compense les risques liés à la défaillance du marché par une amélioration des niveaux de persévérance et de productivité. Alors que de telles hypothèses ne sont étayées par aucune donnée expérimentale, Hirsh *et al.* (2001), se fondant sur leur étude, suggèrent que l'on puisse discerner des éléments attestant l'existence de résultats « non factuels » profitant aux employés, tels que les reports de motivation ou les changements d'attitude.

Les éléments d'appréciation dont on dispose concernant la participation à une action d'orientation professionnelle et les effets qui en découlent présentent un aspect intéressant sur le plan de l'égalité des chances. Au Royaume-Uni, les études ont démontré que les jeunes gens d'origine afro-caribbe ou asiatique profiteront plus volontiers des structures d'orientation professionnelle formelles en place que leurs homologues européens. Cette propension est imputée à l'absence relative de personnes informées dans leurs réseaux de parents et d'amis (Sillitoe et Meltzer, 1985 ; Verma et Darby, 1987).

Un exemple de la manière dont le coût de l'abandon d'études ou de formation peut être évalué nous est fourni par une étude réalisée au Royaume-Uni par la Commission d'évaluation et le Service d'inspection de Sa Majesté (1993). Le coût de l'échec des 16-19

ans à atteindre leur objectif de réussite a été estimé à 500 millions de livres. Montant auquel viennent se surajouter encore d'autres coûts, comme ceux du chômage.

A ce jour, la plupart de données expérimentales proviennent des Etats-Unis et portent sur des résultats mesurables immédiatement après l'action de formation. Ces études établissent l'existence d'une grande variété de résultats positifs, dont un grand nombre peuvent être rangés dans la catégorie des « résultats d'apprentissage ». Toutefois, la plupart des échantillons américains sélectionnés se trouvaient dans la phase initiale de leur apprentissage, ce qui fait qu'ils ne nous apprennent pas grand-chose des effets pertinents sur les adultes, même à brève échéance.

Au Royaume-Uni, les services d'orientation pour adultes sont fortement axés sur l'éducation continue et la formation permanente, et ce n'est que récemment qu'il a été établi que l'orientation était un facteur d'augmentation de la probabilité de participation aux programmes d'éducation/formation. Killeen et White ont démontré dans leur étude (2000) la réalité de cet effet chez les chômeurs de courte durée et chez les personnes occupant un emploi et ayant recours de leur propre chef à des services d'orientation professionnelle. Il faut signaler qu'en ce qui concerne les chômeurs, les constatations n'ont révélé aucune diminution correspondante des chances de réemploi, bien qu'il n'ait pas été possible de vérifier l'existence de motivations ou d'intentions préalables. Les mêmes auteurs ont montré que l'orientation avait des effets similaires sur la fréquentation des CET<sup>3</sup> autofinancés par des adultes occupant un emploi. En outre, on a pu démontrer que cette fréquentation était nette d'intentions – le recours à un service d'orientation augmentait la probabilité de participation par comparaison avec d'autres cas ayant les mêmes intentions de participation. Comme c'est généralement le cas avec les études d'évaluation réalisées au Royaume-Uni, des données n'étaient disponibles que pour la période immédiatement postérieure à la formation, et les méthodes appliquées n'étaient pas expérimentales.

L'étude de Killeen et White (2000) sur les adultes occupant un emploi montrait également une méthode appropriée pour recueillir des données longitudinales pertinentes dans les limites d'un cadre temporel raisonnable et pour les décideurs et pour les chercheurs. Un échantillon d'adultes a été interrogé (par écrit - au moyen d'un questionnaire envoyé par la poste -, ou oralement - par téléphone) deux ou trois mois après qu'ils avaient eu recours à une forme ou une autre d'orientation professionnelle. L'objectif, dans ce cas, était de recueillir des informations d'ordre général sur leurs spécificités personnelles, leur éducation et leur formation, leur emploi, leur satisfaction professionnelle et leur expérience en matière d'orientation professionnelle. Un échantillon apparié de personnes occupant un emploi mais n'ayant pas eu recours à un service d'orientation a également été interrogé en guise de groupe témoin. Les deux groupes ont été suivis pendant une période de douze à quinze mois au terme de laquelle d'autres informations ont été réunies sur leur éducation, leur formation, leur satisfaction professionnelle, leurs revenus et leur évolution. Quelque huit à dix mois plus tard, une autre enquête de suivi a été réalisée. L'on disposait ainsi d'un élément longitudinal qui permettait d'évaluer l'influence de l'action d'orientation en termes, simultanément, de résultats d'apprentissage et professionnels, et de reports d'aspirations et de changements d'attitude.

---

<sup>3</sup> Center for Educational Technology (NdT).

## CONSÉQUENCES POUR LA POLITIQUE

A une époque où le souci de résoudre les problèmes posés par l'augmentation croissante du nombre d'exclus sociaux occupe de très nombreux et très divers pays, les mêmes admettent généralement aussi le caractère essentiel du rôle joué par une orientation professionnelle efficace. Cette vision des choses peut se traduire par l'allocation de ressources (notamment du financement de l'orientation professionnelle) à des programmes visant les groupes « à risque », et par la perception de ce type d'orientation comme participant d'un effort global pour inculquer aux individus le désir d'apprendre, de gérer seuls leur vie professionnelle, d'atteindre et de maintenir un certain niveau d'employabilité.

Afin de réunir des données plus concrètes, et présentant de ce fait un intérêt immédiat et à long terme pour les décideurs, Hughes *et al.* (2002, p.14) lancent un appel en faveur d'études longitudinales de grande envergure : « ...la cause de l'application de méthodes intensives aux allocataires de prestations d'aide sociale semble être aujourd'hui entendue, et il est temps désormais d'orienter les recherches vers les écarts en matière d'efficacité du traitement selon le type d'orientation, le type de sujet et la conjoncture de l'emploi, ce afin d'affiner la politique globale en la matière. Vu que les arguments économiques ont une portée économique globale sur le plus long terme et ne se limitent pas à la seule réduction des coûts sociaux du moment, les données relatives aux effets d'une orientation moins intensive, ou dirigée vers des échantillons de population non bénéficiaires de l'aide sociale, sur une période plus longue, restent insuffisantes ».

Revenant au constat fait plus haut par Savickas, il est clair que décideurs, praticiens et chercheurs ont grand besoin de s'asseoir ensemble autour d'une table et de parvenir à un accord sur ce qui peut constituer des résultats convenables, souhaitable et mesurables en matière d'orientation professionnelle. A propos des différentes études nationales qui constituent le matériau de base de sa propre étude, Savickas écrit que « naturellement, une fois des résultats communs identifiés, nous devons (comme le signalent le Canada, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande) définir et adopter des critères communs d'évaluation de ces résultats, et ce non seulement au niveau individuel, mais sociétal. Or, le développement de mesures adéquates est problématique. En outre, comme l'indique la Nouvelle-Zélande, des compromis s'instaurent entre des objectifs concurrents tels que l'occupation d'emplois durables à long terme et la réduction du chômage au maximum par la remise des chômeurs au travail le plus rapidement possible ». Parvenir à une intelligence commune des résultats semblerait être une condition préalable au développement de mesures appropriées. Toutefois, comme l'écrit encore Savickas, le caractère diffus des activités d'orientation professionnelle, qui se caractérisent par la variété des cadres d'action et des mécanismes de prestation mis en œuvre, constitue dès le départ un problème.

Dans le même ordre d'idées, Herr (2001) plaide en faveur de « définitions des analyses de rendement ou de rentabilité qui ne varient pas, au niveau national, d'une action d'orientation professionnelle à une autre, et qui puissent formuler de tels résultats en termes de bénéfices à court, à moyen et à long termes ».

Quelle que soit la démarche adoptée, il n'y a pas d'évaluation significative des résultats en l'absence d'informations fiables. Comme l'écrit Mayston (2002b) : « Le contrôle

du degré de réalisation de ces bénéfices et l'optimisation de la valeur de l'orientation professionnelle dispensée dépendent tous deux fortement de la diffusion efficace d'une information complète aux niveaux national et local par les Learning and Skill Councils (*Conseils pour le développement des connaissances et des compétences*) et les prestataires individuels d'orientation professionnelle. »

Peut-être l'une des plus principales leçons à tirer de toute cette littérature – une leçon à laquelle Herr (2001) fait allusion – est que les trois principaux responsables de l'élaboration de critères et de mesures d'évaluation des résultats, à savoir les décideurs, les praticiens et les chercheurs, ne semblent pas avoir beaucoup cherché à s'entendre sur des démarches communes. Sans un tel rapprochement, nos progrès dans la compréhension du rôle joué par l'orientation professionnelle resteront erratiques et cantonnés à des études nécessairement limitées par l'étroitesse de leur portée (portant par ex. sur des actions d'orientation spécifiques) ou par la petite taille des échantillons et la brièveté des périodes envisagées.

## CONSÉQUENCES POUR LA RECHERCHE

De la discussion qui précède, on peut déduire quelques conséquences pour la suite des recherches sur les effets des activités d'orientation professionnelle et formuler quelques suggestions.

En premier lieu, comme cela a déjà été suggéré, la nécessité de conduire des recherches *longitudinales*, capables de ce fait de déceler des effets à plus long terme et peut-être plus profondément enracinés, et ce non seulement en termes de prise de décision par les individus, d'évaluation des comportements et des structures d'opportunité (p. ex. le fait d'accepter un emploi ou de se lancer dans un programme d'apprentissage), mais aussi en termes de changements d'attitude et de perception de soi, est impérieuse. Tout en reconnaissant les contraintes budgétaires et méthodologiques attachées à ce genre d'études, Watts (1999, p.14) recommande que « si...quelques études bien étayées pouvaient être réalisées sur le lien entre les résultats d'apprentissage immédiats et les répercussions sociales et économiques à long terme, et si l'existence de liens opératoires pouvait être établie, alors les résultats d'apprentissage pourraient dès lors être considérés, non plus comme simplement significatifs en soi, mais comme annonciatifs de répercussions à plus long terme (Killeen, White et Watts, 1992). De telles études n'ont, à ce jour, pas été réalisées ».

Herr (2001) adopte une position similaire lorsqu'il cite une contribution de la Finlande selon laquelle « ce qui manque le plus dans les évaluations de l'efficacité des services, ce sont les études de suivi à long terme, qui permettraient de réunir des informations sur les effets des actions d'orientation ».

Parallèlement à quoi, l'examen critique et l'évaluation de programmes spécifiques devraient chercher à tenir compte de *l'influence des programmes sur les aspirations et les motivations des apprenants et leur attitude envers l'apprentissage*. Même si l'on peut estimer que ces caractères relèvent de méthodes d'enquête qualitatives, vu qu'il serait nécessaire de reconnaître des changements dans les mesures des résultats « non factuels », ils pourraient facilement être intégrés (en termes de participation des intéressés aux programmes

d'apprentissage et au marché du travail) à des études longitudinales visant à recueillir des données quantitatives.

Lorsque l'on élabore une méthode de recherche, la complexité des processus évalués, l'existence d'une multiplicité de facteurs susceptibles d'influer – parallèlement à l'action d'orientation - sur les résultats, et la nécessité de mesurer les effets sur différents aspects du problème (comme la confiance en soi et l'estime de soi), suggèrent la plus extrême prudence avant de faire état de résultats positifs. Il se peut ainsi que les études qui cherchent à cartographier de manière crédible les bénéfiques (en particulier sociaux), des actions d'orientation professionnelle, devraient avoir pour principe fondamental de *s'appuyer sur des échantillons de grande taille et d'exploiter une variété d'instruments de recherche ultrasensibles* (Killeen, Watts et Kidd, 1998).

En même temps, comme le soutient Watts (1999, p.18), développer des méthodes et des instruments de recherche susceptibles d'améliorer notre *intelligence du processus d'orientation*, pourrait se révéler à terme plus utile pour juger de l'intérêt d'investir dans certains programmes ou certaines initiatives, que chercher à démontrer, en termes de résultats, la réalité des effets des actions d'orientations sur les individus.

S'il est un domaine dans lequel les études font cruellement défaut, c'est l'examen des sources d'information, de conseil et d'orientation qui ont une influence sur *la prise de décision et le comportement des employés*. Dans leur étude sur l'information, le conseil et l'orientation (ICO) des adultes appartenant à des groupes cibles clés, Hawthorn *et al.* (2002) affirment que « la raison principale et dominante qui pousse les adultes à avoir recours à l'orientation professionnelle est l'idée que cela peut améliorer leurs perspectives d'emploi. Cela est valable pour ceux qui cherchent un emploi et pour ceux qui occupent un emploi mais en cherchant un meilleur. On a découvert que les employeurs jouaient, à l'heure actuelle, un rôle fondamental en matière d'ICO des membres de cette seconde catégorie ». Toute recherche entreprise dans ce domaine devra englober toute une gamme de mesures des résultats « factuels » et « non factuels » et devra aussi étudier ces résultats du point de vue respectif de l'organisation employeuse et de l'employé. Il faut dire que notre ignorance des processus d'orientation sur les lieux de travail découle en partie du fait que la pratique n'est pas très répandue (du moins sous son aspect formel) chez les employeurs, et en partie du fait que, là où cette pratique existe, ses résultats ne semblent pas faire l'objet d'évaluations.

Au nombre des recommandations formulées par Hughes *et al.* (2002) figure celle selon laquelle « il est nécessaire de déterminer un *niveau de preuve* requis pour alimenter le débat politique sur le niveau d'investissement approprié en matière d'orientation » (p.20). Ce point est important pour les chercheurs et pour la conception d'études expérimentales visant à éclairer les problèmes posés par les résultats des activités d'orientation, car en l'absence de toute idée claire de ce qui peut être considéré comme preuve suffisante des bénéfiques en retour, il est difficile de concevoir et de mettre sur pied des études qui satisfassent aux exigences des décideurs (en supposant qu'une telle chose soit possible).

Dans une autre recommandation, Hughes *et al.* (2002) préconisent « d'élargir, à chaque fois que cela se justifie, les études d'évaluation à court terme de manière à y inclure des recherches sur le client, pour permettre l'analyse, à long termes, des constatations et des tendances ». Deux points sont importants ici : d'abord, cette recommandation souligne la nécessité de travailler sur une durée suffisante pour permettre d'estimer les effets à long terme. Ensuite, la focalisation sur la « recherche sur le client » donne à entendre que les opinions, attitudes, aspirations, etc., des sujets bénéficiaires de l'orientation sont fondamentales pour comprendre l'influence exercée par le processus d'orientation et que l'on ne peut se contenter de s'appuyer pour cela sur des données « factuelles », telles que le fait d'intégrer ou non un programme d'apprentissage.

## RÉFÉRENCES

- ACNielsen (1999) *Research into Outcomes from Career Intervention*. Career Services, Rapuara, Nouvelle -Zélande
- Allen J., Hansbro J., Mooney P., (1999) *Pathways to Employment: The Final Evaluation of ESF Objective 3 in Britain (1994-9)*, Londres, DfEE
- Allies, S. (1997) Learning for life. *Adults Learning*, Vol 8 (3), 66-67.
- Andrews, D., Law, B., McGowan, B. et Munro, M. (1998) *Managing Careers Work in Schools*. NICEC Project Report. Cambridge, Careers Research and Advisory Centre.
- Audit Commission / Her Majesty's Inspectorate (1993). *Unfinished Business: Full-time Educational Courses for 16-19 Year Olds*. Londres, HMSO.
- Azrin, N.H., Philip, R.A., Thienes-Hontos, P. et Besalel, V.A. (1980). Comparative evaluation of the Job Club program with welfare recipients. *Journal of Vocational Behavior*. 16, 133-145.
- Azrin, N.H., Philip, R.A., Thienes-Hontos, P. et Besalel, V.A. (1981). Follow-up on welfare benefits received by Job Club clients. *Journal of Vocational Behavior*. 18, 253-254.
- Barham, L., Hughes, D., et Morgan, S., (2000) *New Start - Paving the way for the Learning Gateway. Final evaluation of the personal adviser pilot projects*. Londres, Department for Education and Employment.
- Blundell, R., Dias, M., Meghir, C. et Van Reenen, J. (2000) *Evaluating the New Deal: what has been the effect of the Gateway?* Institute of Fiscal Studies mimeo.
- Bosley, S., El-Sawad, A., Hughes, D., Jackson, C. et Watts, A. G. (2001) *Guidance and Individual Learning Accounts*, Report, Derby, Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Brooks, R. (1998) *Staying or leaving? A literature review of factors affecting the take-up of post-16 options*. Slough, National Foundation for Educational Research.
- Bysshe, S. et Parson, D. (1999) *Evaluation of Learning Direct*. Londres, DfEE
- Campbell, D. P. (1965) *The results of counselling: twenty-five years later*, Philadelphie, Saunders.
- Cherry, N. (1974) Do Careers Officers give good advice?, *British Journal and Guidance and Counselling*, Vol 2, pp. 27-40.
- Connor, H., et Dewson, S., avec Tyers, C., Eccles, J., Regan, J., et Aston, J., (2001) *Social Class and Higher Education: Issues Affecting Decisions on Participation by Lower Social Class Groups*, Sheffield, DFEE.

- Coopers et Lybrand (1995) *National Evaluation of Skill Choice - Final Report*, Employment Department
- Davies, V. et Irving, P. (2000) *New Deal for Young People: Intensive Gateway Trailblazers. Research and Development Report ESR50*. Sheffield, Employment Service.
- Eden, D. & Aviram, A. (1993) Self-efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*. Vol 78, pp.352-360.
- Evans, J.H. et Burck, H.D. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Counselling and Development*, 71, 63-68.
- Davies, V. et Irving, P. (2000) *New Deal for Young People: Intensive Gateway Trailblazers. Research and Development Report ESR50*. Sheffield, Employment Service.
- Fretz, B.R. (1981) Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 77-90.
- Gardiner, K. (1997) *Bridges from benefit to work: a review*, York Publishing Services Ltd, York
- Harmon, C., et Walker, I., (2001) *The Returns to Education: A review of Evidence, Issues and Deficiencies in the Literature*.
- Hasluck, C. (2000a) *The New Deal for Young People: two years on*. Research and Development Report ESR41. Sheffield, Employment Service.
- Hasluck, C. (2000b) *The New Deal for Lone Parent: A review of evaluation evidence*. Sheffield, Employment Service.
- Hawthorn, R., et Watts, A.G., (1992) *Careers Education and the Curriculum in Higher Education*. Cambridge, Hobsons Publishing on behalf of CRAC, Royaume-Uni.
- Heckman, J., Ichimura, H. et Todd, P. (1998) Matching As An Econometric Evaluation Estimator, *Review of Economic Studies*, 65, 261-294.
- Herr, E.L. (2001) *The Costs/Benefits of Career development Interventions: A Practitioner's Perspective*. Communication présentée au Deuxième symposium international sur les services d'orientation et les politiques publiques, Vancouver, Canada.
- Higher Education Funding Council for England (1999). *Widening Participation in Higher Education: Funding Decisions*, Rapport 99.
- Higher Education Quality Council (HEQC), (1994), *Guidance and Counselling in Higher Education*. Londres , HEQC.
- Hirsh W., Jackson C., Kidd J. (2001) *Straight Talking: Effective Career Discussions at Work*. Cambridge, National Institute of Career Education and Counselling.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L. et Bysse, S. (2002) *The Economic Benefits of Guidance*, Centre for Guidance Studies Report, University of Derby.
- Imbens, G. et Angrist, J. (1994) Identification and estimation of local average treatment effects. *Econometrica*, 62(2) 467-476.

- Jackson, C. Watts, A. G., Hughes, D., Bosley, S. et El-Sawad, A. (2001) *Careers service work with adults: a survey*. Occasional Paper, Derby, Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- James, K. (2001) *Prescriptions for Learning: evaluation report*. Leicester, National Institute for Adult Continuing Education.
- Keller, K. Glauber, D, & Snyder, J. (1983) Beliefs-focused and skills-focused employment interventions for women. *Journal of Employment Counselling*. Vol 20. Pp.163-168.
- Killeen, J (1996a) The Learning and Economic Outcomes of Guidance, (1996b) Evaluation in Watts, A, G, Law, B, Killeen, J, Kidd, J. M, et Hawthorn, R (1996) *Rethinking Careers Education and Guidance Theory, Policy and Practice*, Londres
- Killeen, J., (1996b). *Does guidance work? An evaluation of the intermediate outcomes of Gateways to Learning*. Londres, Department for Education and Employment.
- Killeen, J. et Kidd, J. (1991) Learning outcomes of guidance: a review of recent research, *Employment Department Research Paper 85*.
- Killeen, J., Kidd, J.M., Hawthorn, R., Sampson, J. et White, M. (1994) *A Review of Measures of the Learning Outcomes of Guidance*. Cambridge, NICEC.
- Killeen, J., Sammons, S. et Watts, A.G. (1999) *The effects of careers education and guidance on attainment and associated behaviour*. Cambridge, NICEC/University of Hertfordshire/ ULIE.
- Killeen, J., Sammons, S. et Watts, A.G. (1999) *The effects of careers education and guidance on attainment and associated behaviour*. Cambridge, National Institute for Careers Education and Counselling.
- Killeen, J. et White M. (2000) *The Impact of Careers Guidance on Adult Employed People*, DfEE Research Report RR226, Sheffield, Department for Education and Employment.
- Killeen, J., White, M. et Watts, A.G. (1992). *The Economic Value of Careers Guidance*. Londres, Policy Studies Institute.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C. et Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: a statewide evaluation study. *Journal of Counselling and Development*, 75, 292-301.
- La Valle, I. et Finch, S. (1999) *Pathways in Adult Learning Survey*. Londres, DfEE
- Martinez, P. (1995) *Factors affecting student retention*. Mendip Report. Coventry, Further Education Development Agency.
- Martinez, P. et Munday, F. (1998) *9,000 voices: student persistence and drop-out in further education*. LSDA Report. Coventry, Further Education Development Agency.
- Mayston, D. (2002a). *Evaluating the Benefits of Career Guidance*, Centre for Guidance Studies Report, University of Derby.
- Mayston, D. (2002b). *Assessing the Benefits of Career Guidance*, Centre for Guidance Studies Occasional Paper, University of Derby.

- McGivney, V. (1996) *Staying or leaving the course: retention and non-completion of mature students in further and higher education*. Leicester, National Institute for Adult Continuing Education.
- McLeman, P., et Smith, P., The Career Management Initiative at Buckinghamshire Chilterns University College, in Yorke, M., et Stephenson, J., (1998) *Capability and Quality in Higher Education* Londres, Kogan Page
- MORI (2001) *Demand for Information, Advice and Guidance*, The Guidance Council, Winchester
- MORI (1996) *Evaluation of ESF Vocational Guidance and Counselling Schemes*, Sheffield, DFEE.
- Morris, M., Nelson, J., Rickinson, M., et Stoney, S.M., avec Benefield A. (1999) *A literature review of young people's attitudes towards education, employment and training*. Londres, Department for Education and Employment.
- Morris, M. et Schagen, I. avec Weston, P. (1996). *The Outcomes of Careers Education and Guidance for Young People: Final Report*. National Foundation for Educational Research (inédit). Mentionné par Saunders, L. Stoney, S. et Weston, P. The impact of the work-related curriculum on 14- to 16-year olds. *Journal of Education and Work*, 10(2) 151-167.
- Mountain, E. (2001) *What Quality Outcomes for career Development Across All Ages do Policy Makers and Practitioners Jointly Endorse Now? What Might Be/Must Be Added?* Communication présentée au Deuxième symposium international sur les services d'orientation et les politiques publiques, Vancouver, Canada
- Myers, R.A. (1986). Research on educational and vocational counseling. In Bergin, A.E. et Garfield, S.L. (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change (3<sup>rd</sup> Edition)*, New York, Wiley.
- Oliver, L (1979) Outcome measurement in career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 26(3), 217-226.
- Oliver, L.W. et Spokane, A.R. (1988) Career intervention outcome: what contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 447-462.
- Park, A. (1994) *Individual Commitment to Learning: Individuals' Attitudes. Report on the quantitative survey*. Employment Department, Research Series No. 32
- Rivis, V., Assuring the Quality of Guidance and Learner Support in Higher Education in Wisker, G., et Brown, S., (1996) *Enabling Student Learning: Systems and Strategies*. Londres , Kogan Page.
- Rosenbaum, P.R. et Rubin, D.B. (1983) The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70, 41-55.
- Saunders, L. Stoney, S et Weston P. (1997) The impact of the work-related curriculum on 14 to 16 year olds. *Journal of Education and Work* 10(2) pp 151 et seq.
- Savickas, M.L. (2001) *Quality Outcomes for Career Development: The Perspectives of Policy and Practice*. Communication présentée au Deuxième symposium international sur les services d'orientation et les politiques publiques, Vancouver, Canada.

- Sillitoe, K. et Meltzer, H. (1985) *The West Indian school-leaver* Vols 1 et 2 Londres, HMSO.
- Sims, D., Nelson, J., Golden, S. et Spielhofer, T. (2001) *Young people's experiences of the Learning Gateway*. Research Report RR277. Londres, Department for Education and Skills.
- Skills Task Force (2000) *Skills for All: Research Report from the National Skills Task Force*. DFEE, Sheffield.
- Spokane, A.R. et Oliver, L.W. (1983) The outcomes of vocational intervention, in Walsh, W.B. et Osipow, S. H. (Eds) *Handbook of Vocational Psychology, Volume 2*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Strategies for Widening Participation in Higher Education: A guide to good practice*. Higher Education Funding Council for England (2001) Report 01/36, juin 2001
- SWA Consulting (1999) *Evaluation of early Individual Learning Account development activity*. Research Report 123. Londres, DfEE.
- The National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE). *Higher Education in a Learning Society*
- Tremlett, N., Park, A. et Dundon-Smith, D. (1995) *Individual commitment to learning. Further findings from the individual surveys*. Research Series 54. Social and Community Planning Research. Sheffield, Employment Department.
- Tremlett, N., Thomas, A. et Taylor, S. (1995) *Individual commitment to learning: providers' attitudes*. Research Series 47. Sheffield, Employment Department.
- Unit for the Development of Adult Continuing Education (1986) *The Challenge of Change*, Leicester, UDACE.
- Van Reenen, J., (2001) No more skivvy schemes? Active labour market policies and the British New Deal for the young unemployed in context. WP01/09. Londres, The Institute for Fiscal Studies.
- Verma, G.K. et Darby, D.S. (1987). *Race, Training and Employment*. Lewes, Falmer.
- Watts, A.G. (1999) The Economic and Social Benefits of Guidance, *Educational and Vocational Guidance: Bulletin*, 63/1999, Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle
- Watts, A.G. et Herr, E.L. (1976). Career(s) education in Britain and the USA: contrasts and common problems. *British Journal of Guidance and Counselling*, 4(2), 129-142.
- Watts. A.G., Law. B., Killeen. J., Kidd. J.M., & Hawthorn.R. (1996) *Rethinking Careers Education & Guidance: theory, policy and practice*. Londres, Routledge.
- Whiston, S.C., Sexton, T.L. et Lasoff, D.L. (1998). Career-Intervention Outcome: A Replication and Extension of Oliver and Spokane. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2) 150-165.
- White, M. (1992) The potential of guidance: ideas from economics, in Killeen J. et al, *op cit*.
- Williamson, E.G. et Bordin, E.S. (1940) Evaluating counselling by means of a control group experiment, *School and Society*, Vol 52, pp. 434-440.

- Witherspoon S (1995) *Careers advice and the careers service: the experiences of young people* ED Research Series, Youth Cohort Report 33, Employment Department.
- Winterbotham, M., et Adams, L., avec Hasluck, C., (2001) *Evaluation of New Deal for Long Term Unemployed People Enhanced National Programme*. Report ESR82. Sheffield, Employment Service.
- Yorke, M. Ozga, J. et Sukhnanan, L. (1997) *Undergraduate non-completion in higher education in England*. Higher Education Funding Council for England.