

AMÉLIORATION DE L'INFORMATION SUR LES MÉTIERS



André Tricot

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Midi-Pyrénées, France

*Document préparé pour un examen des politiques concernant les services d'information,
d'orientation et de conseil*

A la demande de la Commission Européenne et de l'OCDE

Decembre 2002



1. RÉSUMÉ

Il est possible d'améliorer l'information sur les métiers. Pour cela il faudrait :

- Identifier précisément les besoins d'information et les questions des usagers ; cette identification devrait être réalisée de façon empirique, être mise à jour régulièrement et différencier les catégories d'usagers.
- Aider les usagers à identifier ces besoins et à se poser ces questions, non seulement au cours des entretiens conduits par les conseillers mais aussi lors du traitement des documents.
- Assurer la véracité des contenus diffusés, les mettre à jour, être précis et non-discriminant.
- Concevoir des documents dont le contenu soit compréhensible ; cela implique une adaptation du niveau de langue à l'utilisateur et une utilisation pertinente de la multimodalité (textes, images, images animées, sons).
- Favoriser le contact direct avec le monde du travail par des stages et des visites, et l'accompagner pédagogiquement (préparation, exploitation).
- Être pertinent, c'est-à-dire chercher à donner les réponses aux questions que les usagers se posent (ou aux besoins qu'ils ont), y compris lors de la conception de documents ; pour être pertinent il faut en outre savoir ce que les usagers savent, ne savent pas, croient savoir et quelles erreurs ils font sur les métiers, les carrières et les études sur lesquelles on les informe.
- Être reconnu comme pertinent, c'est-à-dire développer la confiance que les usagers peuvent avoir dans les conseillers et dans les sources.
- Concevoir des documents utilisables, c'est-à-dire accessibles, faciles à prendre en main, ne conduisant pas l'utilisateur à des erreurs de manipulation ou à des impasses, entraînant un sentiment de satisfaction et pas de perte de temps.
- Concevoir des documents et des services acceptables, c'est-à-dire compatibles avec l'organisation des pratiques, des outils, des conventions, des valeurs, du milieu social dans lesquels ils s'insèrent.
- Mutualiser au niveau régional et/ou national la collecte, le tri et la vérification des ressources, ainsi que l'identification des besoins, des questions et des connaissances des usagers sur les métiers et les carrières.
- Bref, être pédagogique dans la conception de l'information, voire envisager une véritable « éducation à l'information » des usagers.

2. INTRODUCTION

Permettre aux individus de disposer de sources et de conseils pertinents concernant les métiers et les carrières est un enjeu important dans le contexte social et économique actuel. Pourtant, fournir ces sources et ces conseils n'est pas facile. De nombreuses barrières empêchent les individus, qu'ils soient jeunes ou non, de construire leur information dans le domaine. Les gens peuvent ne pas savoir de quelle information ils ont besoin ; ne pas savoir où se trouve l'information une fois qu'ils ont réalisé qu'ils en ont besoin ; ne pas avoir conscience de l'existence des diverses sources d'information ; enfin, dans certains cas, cette information peut tout simplement ne pas exister (Harris & Dewdney, 1994). De nombreuses études montrent qu'en outre les individus n'ont pas nécessairement conscience de leurs propres difficultés dans le domaine (*e.g.* Julien, 1999).

Pour améliorer l'information sur les métiers, il faut être capable de définir ce qu'est une information et ce qu'est une bonne information. Il faut ensuite examiner les spécificités de l'information dans le domaine de l'orientation professionnelle. Cela permet de définir des critères et d'examiner à partir de l'existant ce qui pourrait être amélioré et comment.

L'approche présentée ici tente de ne pas être redondante avec le rapport CE - OCDE rédigé par Plant (2001) et intitulé « L'orientation professionnelle et la qualité ». Le chapitre 3 de ce rapport est consacré à « la qualité de l'information professionnelle et scolaire ». Il rend compte des lignes directrices proposées par les organisations professionnelles comme le NCDA américain pour la préparation et l'évaluation des textes consacrés à l'information sur les métiers et les carrières. Ce chapitre trouverait évidemment sa place dans le présent rapport et l'ensemble des pistes présentées est à retenir. De la même manière, nous n'aborderons pas de façon détaillée le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine l'orientation, thème traité dans le rapport CE - OCDE de Watts (2001).

2.1 Qu'est-ce que l'information ?

Dans ce rapport, nous considérons après Dervin (1999) ou Perterson et al. (1996) par exemple, qu'une information est une connaissance nouvelle construite par un sujet humain suite au traitement de données provenant de son environnement et de lui-même. L'environnement est en partie symbolique : il peut contenir des discours produits par d'autres êtres humains, ces discours pouvant être oraux (*e.g.* dans le cadre d'une réunion) ou écrits (*e.g.* des documents). Ces conditions sont nécessaires mais non suffisantes pour l'information. Un discours peut ne déboucher sur aucune connaissance nouvelle (sur aucune information), par exemple s'il propose un contenu déjà connu ou s'il est incompréhensible. Dans le domaine de l'éducation notamment, on considère souvent depuis les approches constructivistes que le contenu doit en outre correspondre à un besoin ou à un centre d'intérêt du destinataire pour produire une connaissance nouvelle, donc une information.

Nous admettons avec Sperber et Willson (1995) que, dans le discours produit, il y a une intention informative (l'intention d'informer le destinataire de quelque chose, de transmettre un contenu) et une intention communicative (l'intention d'informer le destinataire de cette intention informative). Pour que le destinataire puisse interpréter correctement le message, il faut qu'il reconnaisse que l'émetteur essaie d'être pertinent, donc qu'il reconnaisse cette intention informative et cette intention communicative.

Nous admettons avec Grudin (1992) qu'un document, et plus largement un système d'information, doit être utile et utilisable. Nous ajouterons qu'un document ou un système d'information doit être acceptable c'est-à-dire compatible avec l'organisation des pratiques, des outils, des conventions,

du milieu social dans lesquels il s'insère. De façon classique, nous admettrons que l'utilité d'une information et sa pertinence sont synonymes (Mizzaro, 1998), donc qu'un discours utile ou pertinent est un discours qui répond aux questions ou aux besoins du destinataire. Nous utiliserons la définition de l'utilisabilité proposée par Nielsen (1993).

Ajoutons, enfin, que dans le domaine de l'orientation professionnelle, l'information doit être vraie.

De ces définitions, nous pouvons extraire 7 critères, qui vont nous permettre de dire ce qu'est une bonne information.

2.2 Quels critères retenir ?

L'information sur les métiers est élaborée à partir de discours qui doivent être :

- Fondés sur une prise en compte des besoins d'information des destinataires.
- Vrais.
- Compréhensibles.
- Pertinents.
- Reconnus comme pertinents.

Si ces discours sont présentés via des documents ou des systèmes d'information, alors ces supports doivent non seulement respecter les critères évoqués ci-dessus mais aussi être :

- Utilisables.
- Acceptables.

2.3 Présentation du rapport

Le présent rapport est constitué de 7 chapitres numérotés de 3 à 9, correspondant, dans l'ordre, aux 7 critères énoncés ci-dessus. Pour chaque critère, après quelques lignes d'introduction qui tentent de situer ce critère dans le champ de l'information sur les métiers, 3 sous-chapitres sont présentés : définitions, cas général (correspondant notamment aux pratiques des conseillers), cas des documents. Le chapitre 3, consacré à la prise en compte des besoins, est le plus développé.

3. LA PRISE EN COMPTE DES BESOINS

Brown (1999) affirme que « l'information n'est pas une simple commodité. Dans le secteur de l'orientation, sa complexité a été sous-explorée ». Cet article et d'autres placent actuellement l'accès et la diffusion de l'information au centre de l'orientation et de la gestion des carrières. Pourtant, si la qualité, la validité, voire l'éthique de l'information... ainsi que les problèmes d'usage et d'interprétation sont abordés (voir Carroll, 2000) les questions ou les besoins des usagers sont rarement décrits précisément.

Julien (1999) a identifié et catégorisé les principales difficultés des adolescents canadiens en cours de scolarité dans le domaine de l'accès à l'information pour l'orientation (Tableau 1 ; il faut lire ce tableau en faisant correspondre la différence à 100 % comme une réponse « faux ». Par exemple, on lit la ligne b comme « 37,9 % des adolescents disent ne pas savoir comment développer des savoir-faire dans la recherche d'emplois »).

Tableau 1. Les barrières dans l'accès à l'information, d'après Julien (1999)

Respondents Answering «True»	%
a. I know how to find out about opportunities for continuing my education	89,4
b. I know how to get skills in job searching	62,1
c. I know how to find out about different jobs I might enjoy	76,8
d. I feel confident about asking for the information I need	76,6
e. I know how to find out about getting money to support my education beyond high school	43,0
f. I think that there are places where I could find answers to questions about my future	86,8
g. I know what courses I need to take in high school so I can achieve my career goals	62,0
h. I know what grades I need in order to achieve my career goals	61,7
i. I find it difficult to find out about everything I need to make a career decision	59,7
j. I need to go to too many places to get the help I need to make a career decision	39,7
k. I know what I would enjoy doing for a career	68,5
l. I know where to go to get answers to my questions about my future	62,4
m. I know to find out about how to get a job	60,4

Notons que 37,6 % des jeunes interrogés déclarent (point l) ne pas savoir où aller pour trouver des réponses à leurs questions concernant leur futur ; la même proportion de jeunes ne sait pas quels diplômes sont nécessaires à l'atteinte de leurs buts de carrière (point h).

Ainsi, de nombreux jeunes mais aussi des adultes ont des besoins et des difficultés dans le domaine de l'information sur les métiers. La prise en compte des besoins des destinataires est unanimement reconnue dans ce domaine (*e.g.* IAEVG, 1997). Il reste cependant que la façon dont on prend en compte ces besoins, et, plus encore, la façon dont on les identifie, posent de nombreux problèmes. Cette difficulté à prendre en compte des besoins d'information n'est pas spécifique au domaine de l'orientation, mais des domaines comme celui de la santé ont fait l'objet d'études beaucoup plus nombreuses et précises (pour une synthèse voir Wilson, 1994).

Les références dans le domaine des besoins informatifs sur les métiers sont peu nombreuses. L'étude de Bagby et Kimmel (1977) sur les besoins informatifs des enfants des petites écoles rurales a porté dans un premier temps sur un échantillon de 7618 écoles et dans un deuxième temps sur un échantillon de 500 écoles. De façon significative, cette étude porte sur les besoins informatifs tels qu'ils sont identifiés par les enseignants et les responsables administratifs, et non pas par les élèves eux-mêmes. Les adultes expriment des besoins en termes de méthodes et de ressources informationnelles. Dans la

publication de Stevens (1998) la gestion de ressources humaines et des carrières est définie comme devant permettre aux employés d'accéder aux informations dont ils ont besoin pour comprendre ce qui s'offre à eux, et leur fournir des informations qui leur permettront de planifier leur carrière. Dans le même ordre d'idées, de nombreuses études ont été conduites afin de concevoir des outils permettant de faciliter l'orientation des jeunes. On compte parmi elles la recherche de Maree, Claassen et Prinsloo (1998) qui a conduit à la réalisation d'un questionnaire développé plus spécialement pour des élèves Sud-Africains en classe secondaire. La fiabilité et la validité de cet outil ont été démontrées. Il est essentiellement utilisé dans les situations scolaires où il est nécessaire de déterminer les différentes filières d'orientation, en mathématiques plus particulièrement.

Cette étude et d'autres ne nous informent pas réellement sur les questions que se posent les jeunes mais plutôt sur les questions que les conseillers peuvent leur poser pour déterminer qu'elle serait l'orientation adéquate pour chacun des cas étudiés.

En résumé, la notion de besoin d'information des usagers est centrale dans le domaine de l'information sur les métiers. Pourtant les études qui indiquent concrètement quels sont ces besoins, à quelles questions ils correspondent, sont assez rares.

3.1 Définition

Selon une première perspective, on peut considérer que le besoin d'information correspond aux questions que les usagers se posent à eux-mêmes ou qu'ils posent aux conseillers ou aux services. Le thème précis des questions que posent les jeunes à propos des métiers et des formations est très peu abordé dans les principales revues du domaine concerné. On note des exceptions. Par exemple, Rufino (1985) a mis en évidence deux types de questions : les questions précises du type « combien durent les études d'infirmière ? » et les questions larges du type « qu'est-ce qu'on peut faire avec un bac scientifique ? ». Rufino a montré que sur une longue période, les élèves ont tendance à évoluer d'un type de question précise vers une question large et réciproquement.

Tricot (1993) a proposé de décrire une tâche de recherche d'information comme résultant de l'interaction entre la représentation du besoin d'information, qui peut être précise ou floue, et la localisation de l'information pertinente (la cible), qui peut être unique et localisée, ou multiple et distribuée (Tableau 2). Ces différentes tâches entraînent chez les usagers des comportements, des stratégies et des difficultés différentes.

Tableau 2. Quatre tâches de recherche d'information

		<i>Représentation du besoin informationnel</i>	
		Précise	Floue
<i>Localisation de la cible</i>	Unique, localisée	Chercher un renseignement	Explorer
	Multiple, distribuée	Collecter	Butiner

Selon une seconde perspective, le besoin d'information est défini en fonction de ce qui est connu à propos de la prise de décision de carrière. Les auteurs notent l'importance de l'information sur les métiers et les carrières dans ce processus de décisions (France, 1990) tout en mettant en évidence que ce type d'information est complémentaire d'autres aspects comme la connaissance de soi, le rôle des proches, la connaissance du monde du travail. Le processus de préparation et de décision de carrière implique une recherche active d'information sur les diverses possibilités, une connaissance de soi, de ses savoir-faire, attitudes, valeurs et centres d'intérêt (Herr & Johnson, 1989).

Enfin, et de façon complémentaire, les besoins peuvent être définis en fonction de ce qui est connu dans les sources de satisfaction professionnelle. Aude-Drouin et al. (2000) par exemple, ont identifié ces sources de satisfaction personnelle auprès d'un échantillon d'adolescents et d'adultes français : l'argent, le fait de gagner sa vie ; le fait que le travail doit plaire à celui qui le fait ; l'épanouissement personnel ; l'insertion sociale, le fait de se faire une place dans la société, voire d'être utile. Ces auteurs ont aussi noté que ces sources de satisfaction étaient le plus souvent identiques chez les jeunes et les adultes. Mais ces mêmes auteurs ont mis en évidence une divergence entre ces sources de satisfaction personnelle et les contenus de certains documents d'information sur les métiers voire les contenus des discours des conseillers ou des professeurs quand ils s'adressent aux élèves.

3.2 Le cas général

Les besoins sont identifiés au cours de l'entretien entre le conseiller et la personne qui cherche de l'information sur les métiers. Le conseiller aide l'utilisateur à identifier ou exprimer des besoins. Quelques travaux aident les conseillers à connaître de façon générale les besoins des gens dans le domaine de l'information sur les métiers. Nous les évoquons maintenant.

De nombreux travaux classiques apportent une solution à l'identification des besoins en postulant que ceux-ci découlent des besoins généraux des individus. L'élève est envisagé par rapport à ses motivations, goûts, intérêts, vocation (Holland, 1973) mais pas par rapport à ses questions. Cette approche fondée sur les besoins généraux est générale, satisfaisante à un niveau général, parfois trop peu précise.

D'autres travaux suivent l'option différentielle : spécifier la cible et les besoins spécifiques d'un public spécifique. Ces travaux prennent en compte les différences liées au genre, à l'appartenance ethnique ou sociale, ou des différences dans le type de décision prise : décision prise par des individus rationnels, intuitifs, dépendants (Harren, 1979). Dans son étude, Julien (1999) a repris cette catégorisation et a trouvé dans son échantillon d'adolescents canadiens, 47 % d'individus rationnels dans leur façon d'envisager leur décision d'orientation, 40 % d'intuitifs, et 13 % de dépendants. Julien note aussi que ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives. De nombreuses études établissent des catégories sur des critères plus simples et à notre avis plus pertinents : collégiens, lycéens, étudiants, adultes sans emploi, adultes en cours d'emploi.

Les travaux consacrés aux questions que posent les gens apportent des résultats assez différents des précédents. Rufino et Tricot (1994) ont montré que l'on pouvait construire des grandes catégories de thèmes de questions sur les métiers : nature du travail, conditions de travail, qualités requises, études, accès à l'emploi, carrière. Amiel et al. (2001) ainsi que IAEVG (1997) montrent que les jeunes en particuliers, posent de plus en plus des questions concrètes sur les études, sur les conditions d'admission, les conditions matérielles de réalisation du cursus. Ils sont intéressés par les informations statistiques (taux de sélection, taux d'échec, taux d'abandon).

Amiel et al. (2001) ont décrit les questions concernant l'orientation posées par les jeunes de 12 à 25 ans en tentant de rendre compte du fait que la grande majorité des questions mettent en relation l'objet <y> de cette question <y = les métiers ; les études> avec un autre objet <x> qui peut être : <les centres d'intérêt du jeune ; ses caractéristiques personnelles ; sa connaissance du système éducatif ; sa connaissance du monde du travail, de l'environnement économique>. Ainsi, toute question sur les métiers ou les études appartient à une sous-catégorie, les sous-catégories étant obtenues par croisement de leurs descripteurs. Cette grille d'analyse a permis de classer les questions posées par 296 jeunes lors de leur visite à un centre d'information et d'orientation (CIO) et 8000 questions posées à un site Web d'information sur les métiers et les études (dans les deux échantillons, la répartition était en moyenne de 60 % d'individus de sexe féminin et 40 % de sexe masculin).

Tableau 3. Fréquence de chaque catégorie de question sur le Web et dans les CIO

	site Web	CIO
Centres d'intérêt / études	5,3 %	3,0 %
Centres d'intérêt / métiers	3,3 %	1,1 %
Caractéristiques personnelles / études	9,2 %	6,4 %
Caractéristiques personnelles / métiers	1,8 %	3,8 %
Système éducatif / études	42,9 %	48,0 %
Système éducatif / métiers	19,3 %	15,6 %
Monde du travail, environnement économique / études	8,9 %	7,0 %
Monde du travail, environnement économique / métiers	9,1 %	15,3 %

Notons aussi que ces auteurs proposent de distinguer 5 formes de question, selon que cette dernière est une :

- Demande de renseignements : Quelles sont les caractéristiques <x> de <y>? (exemple : « quels sont les débouchés dans la filière électronique ? »).
- Demande de conseil (ouvert) : Je m'intéresse à <x> qu'est-ce que je pourrais faire comme <y>? (exemple : « je m'intéresse à l'informatique, qu'est-ce que je pourrais faire comme études ? »).
- Demande de conseil (conciliation) : Comment concilier <x> et <y> que j'envisage de faire ? (exemple : « je m'intéresse à l'informatique et je voudrais faire des études dans le domaine de l'art, comment concilier les deux ? »).
- Evaluation (relative) : Je m'intéresse à <x> et je voudrais faire <y> : est-ce un bon choix ? (exemple : « je m'intéresse à l'enseignement et je voudrais faire une Licence d'anglais, est-ce un bon choix ? »).
- Evaluation (absolue) : J'ai tel <x>, et je voudrais faire <y> : est-ce possible ? (exemple : « je suis assez faible en mathématiques et je voudrais faire des études de commerce : est-ce possible ? »).

Le Consortium canadien des carrières (CCC, 1998) rapporte les souhaits de 280 usagers interrogés (dont 137 de sexe masculin et 142 de sexe féminin) en matière de contenu des ressources d'information (Tableaux 4 et 5).

Tableau 4. Contenus des ressources d'information sur les carrières que veulent utiliser les utilisateurs à l'avenir (les nombres correspondent aux citations), d'après CCC (1998).

Marché du travail	151
Compétences de travail	136
Éducation, formation et apprentissage	132
Constitution de carrière	125
Recherche de travail	123
Aptitudes à la vie quotidienne	94

Tableau 5. Objectifs cités par les utilisateurs pour l'utilisation de l'information sur les carrières à l'avenir, d'après CCC (1998).

Trouver des débouchés	146
Me renseigner sur les possibilités de formation et d'éducation	123
Apprendre à améliorer mes compétences d'employabilité	122
Me familiariser avec les autres formes d'emplois, comme l'entrepreneuriat, la consultation et le travail à contrat	118
Déterminer les habiletés dont j'ai besoin	117
Apprendre à améliorer mes habiletés propres à l'emploi	116
Apprendre à me trouver du travail	115
Déterminer le genre de travail qui me convient	106
Apprendre à mieux diriger mon organisation ou mon entreprise	104
Apprendre à gérer ma carrière	99
Apprendre à changer mon travail	90
Déterminer qui je suis	78

Des auteurs comme Julien (1999) suggèrent que les gens qui pensent qu'ils ne savent pas quels sont leurs besoins en matière de réalisation de carrière peuvent très bien penser que les questions concernant leur carrière n'ont pas de réponse. Gati, Saka et Krauz (2001) ont montré que les difficultés relatives à la prise de décision, et en particulier le manque d'information, étaient d'autant plus importantes que le processus de décision d'orientation était peu avancé. Rufino et Tricot (1995) suggèrent qu'en l'absence de question ou de besoin, un discours informatif est peu efficace, et que c'est en suscitant la question chez l'utilisateur que l'on suscite le besoin d'information. Warton et Cooney (1997) indiquent même que parfois les individus n'ont même pas le souvenir d'avoir traité une source relative à l'orientation qui pourtant leur a été donnée. Henri et Hay (1994) montrent l'intérêt plus général d'une véritable éducation à l'information des usagers, visant l'acquisition de compétences informationnelles, comme la définition du besoin informationnel, la localisation de la source, la sélection, l'organisation, la présentation et l'évaluation de l'information.

D'autres travaux, nombreux, prennent le problème à un autre niveau, en proposant des outils / des méthodes pour aider les usagers à identifier leurs besoins.

Enfin, peu de travaux à notre connaissance prennent en compte le fait que les besoins peuvent évoluer au cours de la session d'information.

3.3 Le cas des documents

IAEVG (1997) note que dans la plupart des cas, les documents n'aident pas les usagers à exprimer leurs besoins, ne prennent pas en compte leurs besoins. La tradition de la conception de documents sur les métiers semble éluder ces besoins, notamment les besoins spécifiques. Pourtant il existe aujourd'hui des techniques simples, fondées sur les hypertextes, pour proposer des questions d'entrée dans le document qui permettront d'adapter le contenu voire la structure du document aux besoins et au niveau de connaissance de l'utilisateur (Tricot & Rufino, 1996 ; IAEVG, 1997). De façon plus générale, Sampson (1999 ; Sampson et al., 2001) a défini les caractéristiques d'un site Web fondé sur les besoins dans le domaine de l'orientation. Il écrit :

A « need-based » Web site allows users to:

1. Clarify their needs prior to selecting Web resources
2. Select Web resources based on potential learning outcomes
3. Obtain information on how to use and sequence Web resources to meet their needs
4. Identify the circumstances when personal assistance from a counselor or other practitioner may be needed to solve their problem
5. Only view links to external Web sites that relate to their needs, thus reducing the chances of following an inappropriate link.

A need-based Web site allows practitioners to create a more intelligent site by incorporating the content expertise of the staff into the Web site. Three key questions to answer in creating the site are:

6. Whom does the organization serve?
 7. What are the needs of individuals served by the organization?
 8. What resources are available (or should be available) to meet the needs of individuals served?
-

En résumé, l'analyse des besoins d'information dans le domaine de l'orientation est un aspect fondamental de l'amélioration de l'information sur les métiers. Les répercussions peuvent se trouver sur les pratiques des conseillers et la conception de documents interactifs. Une étude empirique systématique permettrait à la fois de :

- de prendre en compte les variations de ce questionnaire en fonction de l'âge, d'éventuelles différences sociales culturelles et de cibler les stratégies d'information
- de suivre et d'évaluer les progrès en éducation à l'orientation pour une population donnée, à partir des progrès dans la pertinence du questionnaire (prise de conscience des besoins, formulation plus précise des questions, etc.).

Des études, très peu nombreuses, permettent de connaître ces besoins. Il faut poursuivre et fédérer ces études empiriques, qui semblent plus précises que celles inspirées des théories psychologiques, ces dernières essayant souvent de réduire les besoins d'un individu à quelques variations sur une ou deux dimensions.

4. LA VÉRACITÉ DES CONTENUS

4.1 Définition

Un contenu vrai est absolument fondamental dans le domaine de l'information sur les métiers. Concevoir un contenu vrai est difficile à cause de la dispersion des sources et l'aspect souvent prospectif des données dans le domaine. Le contenu doit être « mis à jour », ce qui est coûteux. IAEVG (1997, point 7) écrit : *accurate, up to date, unbiased, non-discriminatory and gender-fair*.

4.2 Le cas général

Les conseillers ont un travail très important de veille à effectuer. Ils doivent connaître les contenus, l'évolution de la réalité du monde du travail et de la formation. Ils doivent faire face à un phénomène de multiplication des sources extrêmement important (via Internet notamment), ce qui implique une somme considérable d'activités de critique et de vérification de ces sources. D'après une étude réalisée au Canada, Internet est aujourd'hui la première source utilisée par les conseillers tandis que les usagers s'adressent de façon plus importante à d'autres personnes, mais pas uniquement les conseillers, qui constituent la principale source (CCC, 1998). Cette importance des sources « humaines », en particulier non-spécialistes (parents, amis, etc.) est attestée par de nombreuses autres études.

Autrement dit, les conseillers comme les usagers privilégient des sources dont la fiabilité n'est pas garantie.

4.3 Le cas des documents

Le grand public accède de plus en plus aux sources directement, via Internet, qui constitue la seconde source d'après l'étude mentionnée plus haut (CCC, 1998). Autrement dit, la véracité des contenus, notamment dans le cas de documents, n'est pas garantie aujourd'hui.

A cet égard, il faut souligner l'importance des services nationaux et régionaux de coordination du traitement des sources et de l'élaboration des documents (comme l'Office National d'Information sur les Études et les Métiers en France, le Human Resources Development et le Labour Market Information au Canada, etc.). Ces organismes sont en train ou devront assumer le rôle de portails Web pour l'information sur les métiers et les carrières.

5. LA COMPRÉHENSION

5.1 Définition

Comprendre c'est élaborer une représentation mentale cohérente d'un contenu, *i.e.* d'une notion, d'une situation, d'un concept. Le processus de compréhension met en jeu des sources extérieures (discours, textes, images, situations), des sources internes (les connaissances antérieures de l'individu) et un but, un projet (on comprend pour faire quelque chose, pour prendre une décision, etc.). De nombreuses études montrent que le traitement d'un document d'information sur les métiers ou les études n'entraîne pas forcément une bonne compréhension : soit que les documents présentent des défauts, soit que ces contenus abordés ne puissent être intégrés dans le système des connaissances antérieures de l'individu, soit que les buts des usagers et des concepteurs ne sont pas compatibles.

5.2 Le cas général

Il n'existe pas à notre connaissance d'études qui attesteraient de grosses difficultés de compréhension du discours d'un conseiller. Dans l'échantillon de 296 personnes étudié par Amiel et al. (2001) et posant une question sur les métiers ou les études, les conseillers et les professeurs sont les personnes ressources de l'information les plus citées en tant que personnes consultées (entre une ou deux fois et plus de cinq fois). Les parents apparaissent comme les personnes les plus souvent (plus de cinq fois) consultées. En effet, les conseillers sont cités 220 fois, les professeurs 200 fois et les parents 193 fois mais ces derniers sont consultés « plus de cinq fois » par 62 personnes contre 16 pour les conseillers d'orientation et 25 pour les professeurs. Le fait que les conseillers soient consultés « une ou deux fois » par 44,6 % des personnes ayant répondu à la question peut nous permettre de supposer que les conseillers répondent aux attentes des usagers dès la première ou deuxième visite.

5.3 Le cas des documents

Il est possible d'améliorer la compréhension des documents en travaillant sur la lisibilité des textes (*e.g.* Rufino & Tricot, 1995). Pour cela il faut veiller à :

- Utiliser un niveau de langue correspondant à la compétence linguistique des lecteurs, donc un vocabulaire simple et familier des usagers.
- Définir les mots difficiles.
- Utiliser des phrases courtes.
- Utiliser une syntaxe familière et simple.
- Utiliser une structure de discours simple.

- Utiliser une structure de discours familière, *i.e.* relier les arguments selon des schémas que connaissent les usagers, comme certains schémas narratifs et descriptifs.
- Utiliser une structure claire et identique pour toutes les composantes d'un même système de documents.

Il est aussi possible d'améliorer la compréhension en utilisant les techniques modernes de présentation des documents et en particulier la multimodalité (*e.g.* Mayer, 2001 ; Sweller, 1999) :

- Proposer à l'intérieur de documents textuels, des représentations graphiques ou vidéo des situations décrites.
- Permettre, avec le dispositif d'intégration texte - image, une gestion aisée du traitement de la co-référence texte - image.
- Ajouter d'autant plus de redondance que le destinataire connaît mal le contenu abordé.
- Fournir un feedback sur l'acquisition des connaissances.
- Permettre une prise en compte de différents types d'objectifs.
- Fournir un dispositif de sélection ou de hiérarchisation de l'information en fonction de réponses à un questionnaire d'entrée.
- Permettre une sélection des informations et / ou une structuration de celles-ci en fonction de l'objectif.

Les modalités les plus directes de présentation de la réalité d'un métier (comme une vidéo, la visite d'une entreprise) sont très intéressantes et efficaces sur la compréhension. Elles sont préférées par les usagers en particulier les plus jeunes. Le CCC (1998) note cependant : « Les animateurs [les conseillers] ont avancé plusieurs observations, indiquant notamment que les vidéocassettes sont trop statiques, simplistes, passives, vite démodées, et qu'elles ont par ailleurs tendance à ne cibler que de petits groupes. La plupart d'entre eux juge les vidéocassettes comme pouvant être d'excellentes ressources complémentaires, particulièrement lorsqu'elles sont combinées aux documents écrits. À propos des vidéocassettes, qui sont le plus souvent utilisées lors d'ateliers ou de réunions de groupes, les animateurs ont indiqué que « les clients ne prennent pas une vidéocassette et ne décident pas de la regarder d'eux-mêmes ». Les animateurs qui travaillent avec les nouveaux Canadiens ont indiqué que leurs clients apprécient les vidéos. Celles-ci peuvent constituer un moyen efficace de transmettre l'information sur « la façon de faire les choses » aux personnes qui apprennent une nouvelle langue, ainsi que sur le travail et la dynamique de l'apprentissage. »

Les vidéocassettes et les visites d'entreprises ne constituent pas une panacée. Les élèves les plus jeunes par exemple, semblent très mal comprendre la réalité d'un métier même décrite avec des moyens aussi directs. Il semble important, avec les élèves les plus jeunes, de construire un questionnement avant le visionnage de la vidéo ou la visite de l'entreprise. Puis, à l'issue de ce visionnage ou de cette visite, d'exploiter ce qui a été compris, l'organiser, le mettre en forme, etc.

Les cas d'autres technologies, comme le téléphone, sont abordés dans le rapport de Watts (2001).

Ajoutons, pour conclure, que les meilleures aides à la compréhension n'éluent pas le problème que peuvent poser les connaissances antérieures de l'utilisateur. Si par exemple un élève de 15 ans pense

qu'un bas salaire représente 120 Euros par mois, et qu'un autre élève pense qu'un bas salaire représente 2000 Euros pas mois, alors ces deux élèves comprendront mal un texte dans lequel est employée la notion de bas salaire. Autrement dit, pour rédiger efficacement un texte qui non seulement permette à un usager d'élaborer une représentation cohérente du métier, mais une représentation vraie, il faut connaître le niveau de connaissance des usagers (ou des catégories d'usagers) sur ce métier : ce qu'ils savent, ce qu'ils ne savent pas, ce qu'ils croient savoir, les erreurs qu'ils font (Rufino & Tricot, 1994).

En résumé, les documents complexes (intégrant vidéo, texte, sons, images) permettent une meilleure compréhension s'ils sont correctement conçus, ce qui n'est pas toujours le cas dans le domaine de l'information sur les métiers (voir par exemple l'enquête du CCC, 1998). Leur coût de production est néanmoins très élevé. L'information obtenue par expérience (visite d'entreprises, stages) est aussi très efficace mais très lourde à mettre en œuvre. Ces deux moyens, s'ils présentent des avantages indéniables, ne sont pas des panacées : aider à comprendre c'est aussi corriger les erreurs que font les usagers à propos de tel métier, telle carrière, telle situation.

6. LA PERTINENCE

Si être pertinent c'est transmettre un contenu correspondant aux besoins du destinataire, alors on peut dire que les problèmes de pertinence dans le domaine de l'orientation sont doubles. D'abord, il n'est pas facile de connaître les besoins des destinataires, en particulier quand on conçoit des documents, comme nous l'avons vu au chapitre 3. Ensuite, comme le montre le Consortium canadien des carrières (CCC, 1998), qui a recensé les difficultés rencontrées par les conseillers (Tableau 6), l'accès à ce contenu « susceptible d'être pertinent » est difficile en lui-même pour les conseillers.

6.1 Définition

Mizzaro (1998) a consacré une revue de littérature recensant près de 160 articles proposant une définition de la notion de pertinence. Pour cet auteur, la pertinence est une relation entre deux groupes : dans un groupe il y a un document, des descripteurs de ce document et de l'information (ce qui est reçu par l'utilisateur) ; dans l'autre groupe, il y a un problème d'un utilisateur, son besoin d'information (sa représentation du problème en termes informatifs), sa requête naturelle et sa requête formalisée. Chacune de ces entités peut être décomposée en trois registres : le domaine de contenu (pour nous, l'orientation), l'exploitation que l'utilisateur va faire avec l'information trouvée (pour nous la prise de décision) et l'environnement (de travail, d'apprentissage, etc). La pertinence est l'adéquation entre chacune des entités des deux groupes (le système d'information d'un côté, l'utilisateur de l'autre), pour les trois composants (domaine, exploitation, environnement).

Nous retiendrons donc cette conception de la pertinence et l'étendrons, dans le cadre des systèmes d'information, à la notion d'utilité : l'utilité d'un système d'information est l'adéquation entre la finalité du système et le but de l'utilisateur, pour un domaine, une exploitation et un environnement donnés.

Comment améliorer cette pertinence dans le domaine de l'information sur les métiers et les carrières ?

Tableau 6. Problèmes liés à l'information actuelle sur les carrières, d'après CCC (1998)

Problème	Fréq.	Exemple d'observation
Accès à l'information	45	« l'information est éparpillée et non coordonnée ». « nous trouvons la plupart de l'information par hasard », (...)
Pertinence de l'information et mise à jour	21	« information périmée ». « l'information sur le marché du travail est vite périmée » (...)
Absence de ressources pertinentes pour mes clients	15	Pas assez de ressources pratiques, besoin d'information davantage régionale ou locale. Groupe ciblé : peu de ressources pour les personnes hors des villes, les Autochtones, les nouveaux arrivants, les clients ayant un faible niveau d'alphabétisation.
Pas le temps de chercher l'information ou de l'examiner	10	« Je n'ai pas le temps de chercher, d'examiner ou de stocker des documents pour mes clients » (...)
Motiver les clients à utiliser l'information sur les carrières	8	« Information beaucoup trop nombreuse et confuse ». « Il est difficile d'aider les clients à trouver un sens à l'information ».
Coûts et budgets limités	7	« Trop d'information change trop souvent, et pas assez d'argent » (...)
Préoccupations causées par la qualité des ressources	7	« Trop d'information est identique ». « L'information est trop diverse, mélangeante et conflictuelle » (...)
Contenu inapproprié dans de nombreuses ressources	6	« Nous avons besoin d'un contenu davantage pertinent pour les étudiants, les jeunes Autochtones et les adultes ayant un niveau d'alphabétisation peu élevé » (...)
Utilisation efficace de l'information sur les carrières	6	« Je n'ai aucune formation sur l'utilisation de l'information ». « Manque de connaissance et de temps pour examiner et utiliser convenablement les ressources »

6.2 Le cas général

Améliorer la pertinence de l'information sur les métiers, c'est donc prendre en compte les besoins de l'utilisateur (voire l'aider à exprimer ou à prendre en compte ses besoins), puis adapter le discours à ces besoins. Cela constitue le cœur du travail des conseillers.

Julien (1999) remarque que parfois, le processus de prise de décision en termes de carrière peut apparaître à l'utilisateur comme une tâche trop complexe pour être engagée.

Aude-Drouin et al. (2001) ont conduit en France une série d'entretiens sur le travail avec des élèves, des enseignants, des documentalistes, des conseillers. Il semble qu'un certain nombre de professionnels de l'éducation soient capables de faire co-exister, de façon plus ou moins étanche, deux registres de discours :

- Un discours convenu sur le travail et sur l'environnement économique (c'est difficile aujourd'hui, ça évolue vite, les carrières et les choix sont des processus rationnels, le non-travail est quasiment synonyme d'exclusion sociale, etc.).
- Un discours personnel, fondé sur sa propre expérience ou celle de ses proches (il est fait une place au hasard, à la chance, au non-travail, etc.).

Les conseillers, quant à eux, sont tout à fait capables de tenir un discours savant sur le travail.

On retrouve parfois dans les discours sur l'orientation des conseillers et des enseignants une certaine forme de « ségrégation à l'orientation », déjà mise en évidence par Duru-Bellat (1995) :

- Certains élèves, notamment les élèves plutôt faibles et issus des classes sociales inférieures, se doivent de faire des choix rationnels pour des études plutôt courtes conduisant à un « vrai travail » de type manuel dont on dit qu'il n'a rien de dévalorisant.
- Pour d'autres élèves, plutôt bons en classe et issus des classes moyennes ou supérieures, on peut se permettre de faire des choix moins rationnels, vers des études ne conduisant pas nécessairement directement à un « vrai travail ».

Du coup, il semble qu'une certaine intériorisation de l'aléatoire, des bénéfices liés au changement voire à la précarité soit possible « à titre personnel »... mais impossible au niveau du discours à tenir devant les élèves. De même, si l'on parle volontiers de l'importance de « gagner de l'argent » ou de « gagner sa vie » pour soi ou pour ses proches, on aborde peu ces aspects dans les approches éducatives à l'orientation avec les élèves, et l'on va jusqu'à l'ignorer totalement à l'écrit.

Les conseillers et les enseignants ne doivent pas être dupes sur deux points :

- Le discours sur le passé (comment une insertion dans le monde du travail s'est passée, comment une orientation a été décidée, comment une carrière s'est déroulée) est le plus souvent une reconstruction et une rationalisation.
- Le discours sur le futur (comment une carrière se dessine, un choix se fait, une insertion s'envisage) est un discours projectif qui doit pouvoir faire une place à l'aléatoire et à la diversité.

L'évolution des conditions de travail et des formes d'emploi a des conséquences fortes sur l'individu, son identité, son insertion dans les collectifs. Parmi les facteurs qui auraient des conséquences les plus importantes, on peut citer la discontinuité des trajectoires professionnelles, l'éclatement des unités de temps, de lieu, d'action, ainsi que l'exigence d'une mobilisation de soi et la pression de l'évaluation permanente des résultats. Les élèves perçoivent bien cela, car les adultes autour d'eux l'évoquent de façon explicite ou implicite.

Il semble que dans le contexte actuel, il faille concevoir que s'orienter c'est moins choisir un métier que se mettre en situation de saisir des opportunités. Cette capacité à se situer dans un champ large de possibles s'appuie sur l'identification progressive de ce que l'on ne veut pas pour sa vie, ce que l'on n'est pas (une fois écarté ce que l'on refuse pour soi, les marges de manœuvre restent très importantes). L'identité personnelle et sociale, c'est ce qui va donner le sens, ce qui va permettre de prendre des décisions, de faire des choix qui ne sont pas en contradiction avec ce que l'on est, avec ce que l'on veut être en tant que personne.

Ainsi, établir des liens entre l'information sur l'éducation et la formation, celle sur la nature des emplois, et celle sur le marché du travail, n'est pas aisé. Nous pensons que le conseiller ne peut pas proposer une approche « mécaniste » de ces liens (telles études entraînent tel emploi avec telle probabilité d'embauche). Il devrait pouvoir prendre conscience de ses propres représentations, susceptibles de biaiser son discours sur les métiers, les études et le marché de l'emploi. Il pourrait sans doute aussi promouvoir une approche ouverte des projets personnels.

6.3 Le cas des documents

Les contenus

Aude-Drouin et al. (2001) ont effectué une analyse de contenu de documents d'information sur les métiers pour voir quels thèmes sont effectivement abordés par les concepteurs de documents (manuels, brochures, magazines, journaux, CD-rom). Les descripteurs les plus utilisés sont :

- La description du métier fait apparaître des identifications valorisantes : modèle, valeur, reconnaissance.
- La socialisation décrite relève de l'intégration : capacité à comprendre, à intérioriser les attentes de l'organisation.
- La description du métier fait état de descripteurs tels que la situation de travail.
- Le métier est présenté comme des réalités différentes, singulières.
- La mobilité sous toutes ses formes (géographique, hiérarchique) est évoquée.
- Les compétences décrites comme nécessaires pour occuper un poste sont liées aux qualités personnelles et à la certification.

On note aussi que :

- La carrière n'est jamais décrite comme aléatoire.
- Le métier est très rarement présenté comme un « tout homogène ».
- Le métier n'est quasiment jamais décrit comme une simple expérience, superficielle.

L'accès

La pertinence d'un document dépend d'abord de la quantité de documents dont il est issu. C'est le problème classique de la relation entre taux de rappel et taux de précision (Buckland & Gey, 1994). Plus il y a de documents disponibles, plus il est probable que l'on trouve un document pertinent (taux de rappel élevé). Mais plus il est probable aussi que l'on trouve des documents non-pertinents (taux de précision bas). Au bout d'un moment, il est même probable que certains documents pertinents ne sont pas identifiés dans la masse. Donc, dans l'absolu, la multiplication des sources, notamment grâce à Internet, si elle augmente la possibilité de trouver des documents pertinents, augmente aussi la possibilité de ne pas les trouver.

Plusieurs perspectives sont poursuivies pour tenter de résoudre ce problème de pertinence.

Selon la première perspective, le système de documents doit permettre d'identifier la ou les catégories d'appartenance de l'utilisateur. Ces catégories peuvent correspondre à l'âge de l'individu, à son sexe, à ses centres d'intérêt, etc. L'identification permet de présélectionner un sous-ensemble de documents généralement pertinents pour les individus appartenant à cette sous-catégorie.

Selon une seconde perspective, ce sont plus les informations qu'il faut catégoriser. Par exemple, Rufino et Tricot (1995) ont établi un mode de présentation des documents d'information sur les métiers qui décrit chaque métier selon 5 catégories d'information, correspondant aux questions les plus fréquentes des usagers : nature du travail, condition de travail, qualités requises, études, accès à l'emploi - carrière.

Selon une troisième perspective, c'est l'interaction entre l'utilisateur et le système d'information qui va définir les conditions d'évolution (et donc d'adaptation) du système d'information et de l'interaction. On peut supposer que les interfaces qui s'adaptent automatiquement aux types d'usages et de requêtes faites par l'utilisateur (les interfaces adaptatives) seraient très utiles à ce niveau. Plus encore, avec les agents intelligents l'utilisateur pourrait décrire simplement ce qu'il recherche et le système chercherait pour lui. Ainsi, les documents électroniques interactifs ou adaptatifs offrent une perspective encourageante pour des contenus plus spécifiques et adaptés aux usagers.

7. LA GARANTIE DE PERTINENCE

Pour ce chapitre, nous renvoyons au rapport CE - OCDE rédigé par Plant (2001) dont le chapitre 3 est consacré à « la qualité de l'information professionnelle et scolaire ». En effet, la meilleure garantie de pertinence est la qualité de l'information. C'est la qualité et la pertinence qui permettent à l'utilisateur d'avoir confiance en les conseillers et en les documents d'information sur les métiers, et donc d'accorder cette pertinence *a priori* à ces émetteurs.

Un problème peut en effet se poser quand un message manque de pertinence, ou est faux : le destinataire peut perdre la confiance qu'il avait en l'émetteur. Dans son étude, Julien (1999) rapporte les propos d'un jeune : « Do guidance councilors actually know what they are talking about? I don't know if they are reliable because of personal experience in the past ».

Ainsi les conseillers et les documents sur les métiers doivent non seulement être pertinents, mais aussi garantir qu'ils sont pertinents.

7.1 Définition

La garantie de pertinence correspond à la croyance chez le destinataire que l'émetteur est pertinent, c'est-à-dire qu'il émet un message correspondant aux besoins du destinataire. Le fait que le destinataire reconnaisse que l'émetteur est pertinent se joue à court terme (l'émetteur répond aux besoins immédiats) et à long terme (l'émetteur répond à des besoins moins immédiats et dit la vérité). Dans le domaine de l'information sur les métiers, ce message doit être vrai.

La garantie de pertinence se joue à deux niveaux :

- Au niveau informatif : on est reconnu comme pertinent en étant pertinent et en disant la vérité.

- Au niveau communicatif : on est reconnu comme pertinent en énonçant les règles, méthodes, normes auxquelles on a obéi pour élaborer le message (c'est ici qu'est l'enjeu des normes de qualité).

7.2 le cas général

Selon Watzlawick et al. (1966), « La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires ». Ainsi, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle le destinataire reconnaît que l'émetteur essaie d'être pertinent selon la pertinence de ce dernier lors des séquences de communication précédentes. La garantie de pertinence du conseiller et des services d'orientation serait un investissement sur le long terme. Sperber et Wilson (1995) se réfèrent au modèle de Grice (1975), comme étant celui que pourrait adopter un émetteur idéal. Nous pensons que ce modèle correspond bien aux axes d'un investissement à long terme de la part du conseiller, du concepteur de documents ou des services d'orientation. Pour Grice (1975), la communication est définie par deux principes : un principe de coopération entre les deux locuteurs, et un ensemble de maximes, de règles de bonne conduite.

Maximes de quantités

1. Que votre contribution soit aussi informative que possible
2. Que votre contribution ne soit pas plus informative que nécessaire

Maximes de qualité

1. Ne dites pas ce que vous croyez être faux
2. Ne dites pas ce que vous n'avez pas de raisons suffisantes de considérer comme vrai

Maxime de relation

Soyez pertinent

Maximes de manière

1. Évitez de vous exprimer de manière obscure
 2. Évitez l'ambiguïté
 3. Soyez bref
 4. Soyez ordonné
-

Ainsi, lorsqu'il y a un manque apparent d'information, un doute, le destinataire fait des *implications* : des hypothèses et des conclusions supplémentaires. Pour cela il faut que le destinataire pense que l'émetteur : essaie d'être pertinent, et avait donc envie que le destinataire raisonne de la sorte.

7.3 Le cas des documents

Plus les documents sont nombreux et plus les systèmes de documents sont ouverts, moins la garantie de pertinence est élevée. Selon le rapport du CCC (1998), les conseillers en semblent convaincus :

« Le réseau Internet est formidable pour la recherche mais je ne pense pas que mes clients apprennent quoi que ce soit après s'en être servi », est le genre d'observations typiques que nous avons reçues. Nombre d'animateurs ont d'ailleurs repris cette même idée. Quelques préoccupations ont été soulevées relativement au fait que les étudiants et clients apprécient certes la recherche, mais qu'ils ne savent pas nécessairement comment incorporer l'information qu'ils y trouvent.

« Le réseau Internet peut semer la confusion, et les clients ont de la difficulté à rassembler toute l'information qu'ils y trouvent ». Certains se sont inquiétés de voir que l'on insiste trop sur la recherche d'information sur le Web, et pas assez sur la façon d'utiliser l'information qu'on y trouve.

« Internet est probablement la ressource la plus utilisée. Le danger vient du fait que l'on considère ce réseau comme une fin en soi ». Cette idée a d'ailleurs été soulevée à plusieurs reprises. Même les partisans les plus acharnés d'Internet font attention à ne pas concentrer la majorité de leur ressource ou bien de celles des gouvernements sur ce réseau.

Les personnes qui se servent quotidiennement d'Internet ont avancé d'autres préoccupations, notamment :

« Les moteurs de recherche et la classification des données ne sont pas suffisamment bons ».

« Il n'y a pas de normes réglementant la présentation ».

« Il y a peu d'information locale ».

« Il est frustrant de constater qu'un grand nombre de sites Internet ne sont pas tenus à jour ».

8. L'UTILISABILITÉ DES DOCUMENTS ET DES SYSTÈMES D'INFORMATION

L'ensemble des chapitres précédents plaide en faveur d'une approche pédagogique de la conception de documents d'information sur les métiers. S'il s'agit de permettre à l'utilisateur d'élaborer de nouvelles connaissances réutilisables dans des situations ultérieures de décisions de carrière (Peterson et al., 1996), c'est en effet bien de pédagogie dont nous parlons. Le présent chapitre tente de montrer comment on peut concevoir des documents électroniques pédagogiques. Il se fonde sur les travaux de Nielsen (1993, 2000) ainsi que ceux de Tricot et Rufino (1999).

8.1 Définition

D'après Nielsen (1993), l'utilisabilité est fonction de 5 critères :

- L'efficacité : c'est le fait d'atteindre sans perdre trop de temps le but que l'on s'est fixé.
- L'apprenabilité : c'est la facilité ou la rapidité avec laquelle l'utilisateur apprend à utiliser le système d'information.
- La mémorisation : c'est le fait que l'utilisateur parvienne à mémoriser comment ça marche et plus généralement ce qu'il a fait.
- La fiabilité : c'est la prévention ou la gestion des erreurs par le système.
- La satisfaction de l'utilisateur.

Actuellement, Nielsen (voir <http://www.useit.com>) et les spécialistes de l'utilisabilité ont tendance à inclure l'accessibilité comme critère important, insistant sur le fait que cette accessibilité peut être spécifique : aux enfants, aux personnes âgées, aux personnes atteintes de tel ou tel handicap, etc.

8.2 Comment améliorer l'utilisabilité des documents sur les métiers

Les contenus

Il faut organiser les contenus. Généralement il est recommandé de leur donner une structure hiérarchique, arborescente, simple et rationnelle. L'organisation des contenus implique une définition précise de la granularité de traitement des contenus, c'est-à-dire du niveau de détail choisi pour les traiter

Le scénario pédagogique

Le document doit contenir : une présentation des objectifs, une ou plusieurs progressions parmi les contenus, un dispositif de régulation de l'activité de l'utilisateur, notamment de prise en compte de ses

erreurs, difficultés, intérêts, etc. Enfin, le document peut contenir un dispositif d'évaluation des connaissances, que, dans l'idéal, on peut utiliser comme entrée et comme sortie. Ce scénario pédagogique peut être hybride : une partie est interne au dispositif document, l'autre est externe (prise en charge par le conseiller).

Le scénario de navigation

C'est l'ensemble des actions qui vont être permises à l'utilisateur. Ce scénario doit être cohérent et transparent. Transparent veut dire que l'utilisateur ne doit pas se demander pourquoi tel item est à tel endroit, ou comment aller à tel endroit, ou qu'est-ce qu'il peut bien y avoir là-bas derrière. Il doit faire, un point c'est tout. Dans l'idéal, le scénario de navigation est reconnaissable et implicite, c'est-à-dire que l'utilisateur n'a pas à se rendre compte explicitement qu'il y a un scénario de navigation. C'est pourquoi un scénario de navigation est parfois fondé sur une métaphore : un ensemble organisé d'actions possibles via un autre ensemble organisé d'actions possibles : par exemple une métaphore spatiale pour représenter des déplacements possibles. Enfin, un scénario de navigation est simple : peu profond (il permet rarement d'ouvrir plus de 4 écrans à la suite) et peu large (il permet rarement plus de 4 ou 5 choix différents).

L'interface

L'interface présente un ensemble d'*affordances*. Une *affordance* est la capacité suggestive d'action d'un objet, d'un bouton, d'une forme. Par exemple, la flèche vers la droite suggère « atteindre la page suivante » ou « tourner ». L'interface doit être pertinente. L'utilisateur fait l'hypothèse a priori que le concepteur a essayé d'être pertinent lorsqu'il a conçu ce dispositif, cette interface. L'*affordance* est donc la manifestation d'une sorte de contrat implicite entre le concepteur et l'utilisateur, qui, tous les deux, cherchent à rendre l'interaction la meilleure possible. Si le concepteur rompt le contrat, l'interaction ne fonctionne plus. Il faut rechercher les *affordances* les mieux connues du public auquel on s'adresse.

Cette interface doit être cohérente. Toute action possible dans le document a un résultat et un seul, est réversible d'une façon et d'une seule, est représentée au niveau de l'interface d'une façon et d'une seule.

Cette interface doit être reconnaissable. L'utilisateur doit pouvoir reconnaître les actions possibles et leur cohérence. La reconnaissance est le processus fondamental de fonctionnement de la mémoire et de construction du sens par l'utilisateur. Chaque fois que l'utilisateur reconnaît quelque chose, c'est que sa mémoire a fonctionné et qu'il attribue du sens. Chaque fois qu'il ne reconnaît pas, on peut redouter des difficultés.

L'interface doit favoriser la mise en œuvre des processus cognitifs impliqués dans l'activité menée, c'est-à-dire la compréhension et la prise de décision.

L'interface est la plus simple possible.

- Peu de couleurs (3 est un bon maximum).
- Peu de fenêtres (2 est un bon maximum).
- Peu de mots (200 par écran est un bon maximum).
- Peu d'images (1 ou 2 par écran).

- Peu de polices (1 est un bon maximum).
- Un pas de police important (14 est un optimum).
- Des formats adaptés aux connaissances à transmettre.

9. L'ACCEPTABILITÉ DES DOCUMENTS ET DES SYSTÈMES D'INFORMATION

L'acceptabilité d'un dispositif, c'est non seulement l'adéquation aux besoins de l'institution qui le promeut et à ceux des usagers, mais aussi : une adéquation aux caractéristiques des personnes, une compatibilité avec l'organisation des lieux et du temps, la présence du matériel nécessaire, la compatibilité avec la culture, les valeurs, les habitudes des usagers.

L'acceptabilité des documents pour l'information est difficile à évaluer. Il semble que les préférences des individus soient liées, au moins dans leur discours, aux documents électroniques. L'effet de mode n'est sans doute pas étranger à cette préférence. Ainsi en témoigne l'étude réalisée par le CCC (Tableau 7).

Tableau 7. Les formats préférés pour l'avenir selon CCC (1998).

End-users' Views : (280 surveys)		Practitioners' Views : (143 surveys)
Internet (177)	#1	Internet (118)
Computer software (144)	#2	CD-ROM (112)
Newspapers (137)	#3	Computer software (107)
CD-ROM's (121)	#4	Books (95)
Booklets (99)	#5	Video (94)
Books (94)	#6	Booklets (92)
Television (88)	#7	Newspapers (90)
Paper/pencil tests (82)	#8	Paper/pencil tests (81)
Video (78)	#9	Television (79)
Radio (75)	#10	Posters (73)
Posters (67)	#11	Audiotapes (63)
Audiotapes (58)	#12	Radio (59)

L'étude d'Amiel et al. (2001), réalisée en France, c'est-à-dire dans un pays où l'équipement en ordinateur des centres d'information et d'orientation est assez faible (comparativement à l'équipement papier), montre que les documents-papiers sont de façon générale plus consultés que les documents informatisés (Internet et CD-rom). En effet sur cet échantillon de 296 jeunes de 12 à 25 ans, 70,6 % déclarent avoir utilisé ce type de document contre 31,1 % pour la consultation Internet et 13,2 % pour l'utilisation de cédérom. De plus, nous pouvons observer que plus la fréquence relative de la consultation de documents augmente et plus les documents « traditionnels » sont utilisés. En effet, 33,4 % des personnes qui ont répondu à la question ont consulté plus de cinq fois les documents « papier » contre 8,4 % et 2,7 % pour les documentations « Internet » et « CD-rom ».

Cette étude permet de faire l'hypothèse qu'au-delà de l'effet de mode, les usagers sont peut-être plus satisfaits par les documents papiers, dont la plupart émanent en France, de l'Office National d'Information Sur les Études et les Professions (ONISEP). On peut aussi émettre l'hypothèse qu'à terme, les documents électroniques seront aussi satisfaisants pour les usagers que les documents papiers, car conçus avec autant de savoir faire, de professionnalisme et de rigueur.

10 CONCLUSION

L'information sur les métiers recouvre deux pratiques différentes : celle des conseillers et celle des concepteurs de documents. Ces pratiques se complexifient en essayant de décrire une réalité économique et sociale qui elle-même est plus complexe.

Améliorer les pratiques des conseillers c'est améliorer leur formation, la qualité de leur travail et leur reconnaissance. Ces questions font l'objet d'un rapport commandé par la CE et l'OCDE (McCarthy, 2001). Dans certains pays comme la France, l'information peut paraître secondaire à ces conseillers, qui sont psychologues de formation, et accordent une plus grande importance à l'entretien psychologique.

Améliorer les pratiques des concepteurs de documents c'est d'abord coordonner leurs activités au niveau régional ou national, afin de leur permettre de mutualiser l'énorme travail de veille, de recueil, de vérification, de critique et d'exploitation des sources.

Améliorer les pratiques des concepteurs de documents c'est leur faire envisager cette pratique comme relevant de la pédagogie. Comme l'indiquent Peterson et al. (1996), le document doit déboucher sur un véritable apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs, savoir-faire, attitudes. Concevoir un document pour l'apprentissage, c'est définir et structurer des contenus, un scénario de navigation, un scénario pédagogique et une interface (Tricot & Rufino, 1999). Ce travail de conception est d'abord fondé sur une connaissance des besoins, des questions, et des lacunes des usagers.

Enfin, nous renvoyons le lecteur à d'autres propositions de recommandations pour l'amélioration de l'information sur les métiers, qui nous semblent extrêmement pertinentes et complémentaires du présent rapport.

Les recommandations du Consortium canadien des carrières (1998) :

En français : http://www.careerccc.org/needsreport/ndsrep_f.cfm.

In English : http://www.careerccc.org/needsreport/ndsrep_e.cfm

Les recommandations de l'International Association for Educational and Vocational Guidance (1997). <http://workinfontet.bc.ca/lmisi/jointcom/AIOSP/AIOSPDoc.htm>

Les recommandations du National Career Development Association américain : <http://www.ncda.org/about/polcoil.html>

Remerciements : l'auteur remercie Agnès Morcillo, Alain Rufino, Roselyne Ouvrier-Bonnaz et Jean-Luc Mure pour leur commentaires sur ce rapport.

BIBLIOGRAPHIE

- Amiel, A., Jeunier, B., Morcillo, A. & Tricot, A. (2001). Quelles questions se posent les jeunes de 12 à 25 ans sur les métiers et les études ? Rapports vol 1, 2 et 3, ONISEP.
- Aude-Drouin, M.P., Ballouard, J., Brignon, M., Engrand, C., Gauthier, M., Tribot, J.C., & Tricot, A. (2000). L'information sur le travail et l'environnement économique. Quelques propositions. Rennes : CCAFE.
- Bagby, J., & Kimmel, K.S. (1977). Career guidance information needs of rural and small schools. Research and Development Series, 130 (36 p.). Columbus : National Research Center in Vocational Education Publications.
- Brown, J. (1999). Does guidance have a future ? Notes towards a distinctive position. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27 (2) 272-282.
- Bukland M., & Gey F., (1994). The relationship between recall and precision. *Journal of the American Society for Information Science*, 45 (1), 12-19.
- Carroll, J.A. (2000). Use of technology in careers advice and information dissemination. Australian Association of Career Counsellors ; <http://www.aacc.org.au.tech.htm>
- CCC (1998). Rapport sur le projet du CCC « Satisfaire les besoins d'information sur les carrières des Canadiens » Rapport préparé par CareerWorks Inc. pour le Consortium canadien des carrières, Août 1998.
- En français : http://www.careerccc.org/needsreport/ndsrep_f.cfm.
- In English : http://www.careerccc.org/needsreport/ndsrep_e.cfm
- Dervin, B. (1999). On studying information seeking methodologically: The implications of connecting metatheory to method. *Information Processing and Management*, 35, 727-750.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La 'causalité du probable' et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24 (1) , 69-86
- France, M. H. (1990). Toward tomorrow: Career education for the secondary school. *Guidance and Counselling*, 6, 14-24.
- Gati, I., Noa Saka, N., & Krausz, M. (2001). 'Should I use a computer-assisted career guidance system?' It depends on where your career decision-making difficulties lie. *British Journal of Guidance and Counselling*. 29 (3), 301-321.
- Grice H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts* (pp. 41-58). New York : Academic Press.
- Grudin, J. (1992). Utility and usability: research issues and development contexts. *Interacting with Computers*, 4 (2), 209-217.

- Harren, V. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harris, R., & Dewdney, P. (1994). *Barriers to information: How formal help systems fail battered women*. Westport : Greenwood Press.
- Henri, J., & Hay, L. (1994). Beyond the bibliographic paradigm: User education in the information age. 60th IFLA General Conference - Conference Proceedings - August 21-27.
- Herr, E.L., & Johnson, E. (1989). General employability skills for youth and adults : Goals for guidance and counselling programs. *Guidance and Counselling*, 4, 15-19.
- Holland, J.L. (1973). *Malsing vocational choice : a theory of career*. Engelwood Cliff : Prentice Hall.
- IAEVG - International Association for Educational and Vocational Guidance, (1997). Criteria for career information Internet sites, 4th Version, April 3.
- <http://workinfontet.bc.ca/lmisi/jointcom/AIOSP/AIOSPDoc.htm>
- Julien, H. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American Society for Information Science*, 50 (1), 38-48.
- Maree, J.G., Claassen, N.C.W., & Prinsloo, W.B.J. (1998). Development of a study orientation questionnaire in mathematics. *South African Journal of Psychology*, 28 (2), 101-106.
- Mayer, R.E (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, J. (2001). Les qualifications et la formation des conseillers d'orientation. Rapport CE - OCDE pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil.
- Mizzaro, S. (1998). Relevance, the whole history. In T. Bellardo Hahn and M. Buckland (Eds.), *Historical studies in information science*, *Journal of the American Society for Information Science*, special issue, 221-243.
- Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*. Boston : Academic Press.
- Nielsen, J. (2000). *Designing Web usability: The practice of simplicity*. Indianapolis : New Riders Publishing.
- Plant, P. (2001). L'orientation professionnelle et la qualité. Rapport CE - OCDE pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P. Jr., Reardon, R.C., & Lenz, J.G. (1996). Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd. Ed.) (pp. 423-475). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rufino, A. (1985). Pédagogie et auto documentation : étude de l'interaction cognitive élève - document. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14 (2), 145-166.
- Rufino, A. & Tricot, A. (1994). Les représentations professionnelles des collégiens et des lycéens. Etude préparatoire à la mise au point d'un logiciel d'auto-documentation assisté par ordinateur. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23 (2), 215-231.

- Rufino, A. & Tricot, A. (1995). Présentation psycho-pédagogique du système assisté par informatique « CD Itinéraire ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24 (4), 463-480.
- Sampson, J.P., Jr. (1999). Integrating Internet-based distance guidance with services provided in career centers. *The Career Development Quarterly*, 47, 243-254.
- Sampson, J.P., Jr., Carr, D. L., Panke, J., Arkin, S., Minvielle, M., & Vernick, S. H. (2001). Design strategies for need-based Internet Web sites in counseling (Technical Report No. 28). Tallahassee: Florida State University, Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development..
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance. Communication and cognition*. Second edition. Oxford: Blackwell.
- Stevens, P. (1998). Gaining commitment to change through career coaching. Sydney : Center for Worklife Counselling. <http://www.worklife.com.au/resource/index.html>
- Sweller, J. (1999). *Instructional design*. Melbourne: ACER Press.
- Tricot, A. (1993). Ergonomie cognitive des systèmes hy-permédia. Actes du Colloque de prospective "Recherches pour l'Ergonomie", CNRS PIR Cognisciences, Toulouse, 18-19 Novembre (pp. 115-122).
- Tricot, A., & Rufino, A. (1996). La recherche d'information dans un système d'auto-documentation informatisé. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25 (4), 557-587.
- Tricot, A., & Rufino, A. (1999). Modalités et scénarios d'interaction dans des hypermédias d'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXV (1), 105-129.
- Warton, P. M., & Cooney, G. H. (1997). Information and choice of subjects in the senior school. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25 (3), 389-397.
- Watts, A.G. (2001). Rôle des TIC dans un système intègre d'information et d'orientation. Rapport CE - OCDE pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., & Jackson D.J. (1966) *Pragmatics of human communication*. New York: Norton & Company.
- Wilson, T.D. (1994) Information needs and uses: fifty years of progress? (pp. 15-51). In B.C. Vickery (Ed.), *Fifty years of information progress: a Journal of Documentation review*. London: Aslib.