

Médias, intentions d'orientations, travail : une vue d'ensemble. Introduction

Isabelle Olry-Louis

▶ **To cite this version:**

Isabelle Olry-Louis. Médias, intentions d'orientations, travail : une vue d'ensemble. Introduction. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2010, vol. 39 (n° 3), pp. 307-316. 10.4000/osp.2863 . hal-01058701

HAL Id: hal-01058701

https://univ-paris8.hal.science/hal-01058701

Submitted on 13 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

O.S.P.

L'orientation scolaire et professionnelle

39/3 | 2010
Travail et genre dans les médias

Introduction

Médias, travail et intentions d'orientation : une vue d'ensemble

Isabelle Olry-Louis

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/osp/2863
DOI : 10.4000/osp.2863
ISSN : 2104-3795

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

Édition imprimée
Date de publication : 15 septembre 2010
Pagination : 307-316
ISSN : 0249-6739

Ce document vous est offert par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)

le cnam

Référence électronique
Isabelle Olry-Louis, « Introduction », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/3 | 2010, mis en ligne le 16 décembre 2010, consulté le 13 décembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/osp/2863 ; DOI : 10.4000/osp.2863

Ce document a été généré automatiquement le 13 décembre 2019.

© Tous droits réservés

Introduction

Médias, travail et intentions d'orientation : une vue d'ensemble

Isabelle Olry-Louis

1 Comment le travail est-il donné à voir dans les médias ? Les représentations des métiers qui y sont véhiculées sont-elles susceptibles d'affecter les intentions d'orientation des jeunes ? Si oui, par quels mécanismes ? Comment peut-on dans ces conditions penser les médias comme une ressource pour apporter de l'information sur les métiers et tenter de transformer certaines représentations par trop stéréotypées ? Pour les acteurs institutionnels du champ de l'orientation, il peut en effet paraître opportun de chercher à concevoir et à produire des émissions à visée éducative. Inversement, pour les partenaires sociaux du monde socio-économique en charge de productions médiatiques d'information à destination des jeunes, il peut s'avérer tentant de glisser de ces mêmes finalités éducatives à des stratégies d'auto-promotion.

2 Au plan social, on conçoit bien la légitimité d'interrogations portant sur la manière dont des messages simultanément adressés à des milliers de personnes sont reçus et sur leurs possibles retentissements, notamment en termes de changements manifestes ou latents. Transposées au plan scientifique, de telles interrogations sont amenées à croiser sur leur chemin la question complexe des effets des médias, ainsi que celle, plus communément admise aujourd'hui, des études en réception.

3 Ce numéro thématique vise à examiner quelques-unes de ces questions propres aux médias en référence au terrain spécifique de l'orientation et des représentations professionnelles, à travers les regards croisés de psychologues, de sociologues, de spécialistes de l'orientation et de l'éducation aux médias.

Les médias et leurs fonctions

4 Précisons tout d'abord ce qu'on entend ici par média. Du latin *medius* (qui est au milieu), ce terme désigne toute technique utilisée, au sens large, pour communiquer autrement qu'en face à face. Les médias permettent la transmission, *via* différents canaux (presse, radio, télévision, cinéma, affiche, web...), de messages aux contenus variés. Parmi eux, on

distingue généralement les médias autonomes, comme les journaux, qui ne nécessitent aucun raccordement à un réseau particulier et les médias de diffusion, comme la radio ou la télévision hertzienne, qui permettent de diffuser des programmes à sens unique vers une multitude de récepteurs. En permettant une relation à double sens entre les personnes, d'autres techniques, comme le téléphone ou le courrier électronique, sont dévolues à la communication interindividuelle. C'est sur cette base que se fondent certains auteurs (par exemple, Marcoccia, 2003) pour dissocier la communication interpersonnelle, médiatisée, et la communication de masse, médiatique. L'offre de cette dernière peut être catégorisée en trois domaines : des produits de divertissement (films, jeux...), des produits visant à informer ou à éduquer (actualités, vulgarisation scientifique) et des produits à visée persuasive explicite comme dans le cas de la publicité (Chabrol, Courbet, Fourquet-Courbet, 2004).

5 Les médias remplissent plusieurs fonctions de nature cognitive et socio-affective. En premier lieu, il faut souligner la fonction d'apprentissage des médias avec Jacquinot-Delaunay (2002). En effet, si les connaissances construites par le sujet résultent pour une part de ses interactions avec les autres, notamment les pairs, elles s'appuient aussi sur l'ensemble des composantes des environnements d'apprentissage, y compris sur le contexte médiatique. En ce sens, les médias constituent d'extraordinaires vecteurs d'informations, notamment parce qu'ils organisent et donnent sens aux faits d'actualité (Corroy, 2008). Ils ont ainsi le pouvoir de répondre à notre insatiable besoin de savoir, satisfaisant notre curiosité du monde (Gonnet, 2003). Sur le plan socio-affectif, le pouvoir socialisateur (ou d'acculturation) des médias est souvent souligné. En effet, l'insertion dans un groupe ou dans une société est facilitée par le partage des mêmes références au sein de ce groupe ou de cette société. Gonnet (*ibid.*) pointe également la capacité des médias à stimuler un imaginaire commun. À travers les mécanismes de projection et d'identification, par un subtil va-et-vient entre l'imaginaire et la vie réelle, ils pourraient nous permettre de basculer vers des vies par procuration (Morin, 1962). Miroirs d'attitudes valorisées dans un milieu donné, les médias donneraient donc à voir et à imaginer des façons de s'y conduire dont pourraient s'inspirer au plan identitaire les personnes en quête de modèles, quitte à en passer par la « tyrannie de la majorité » qui conduirait les adolescents à calquer leurs goûts audiovisuels sur ce qu'ils supposent être conforme aux opinions et aux conduites valorisées par leur groupe de pairs (Pasquier, 2005). Ainsi en est-il par exemple du choix exclusif d'une seule chaîne de radio « de référence » dans certaines cités (Bécqueret, 2008).

6 C'est sans doute pour toutes ces raisons que le jeune public en particulier se révèle aussi friand de médias, sous toutes leurs formes, même si sa consommation de médias « traditionnels » écrits ou audiovisuels a nettement moins progressé ces dernières années que celle des nouveaux supports médiatiques comme le montrent les travaux portant sur les usages des médias (Corroy, 2008).

De la recherche d'effets à l'étude de la réception

7 D'autres travaux, d'inspiration psychosociale, ont posé depuis longtemps la question des effets engendrés par les médias. Si l'impact de la publicité, des messages de prévention des risques ou des campagnes de sensibilisation aux problèmes environnementaux ont été récemment examinés, cette question s'est traditionnellement polarisée sur le thème de la violence – notamment en direction des enfants et des adolescents – peinant à

dégager des conclusions tranchées (Courbet & Fourquet, 2003 ; Girandola, 2004 ; Marchand, 2004). Ainsi, à l'inverse du dernier rapport produit sur la question qui pointait un impact de la diffusion de spectacles violents sur les plus jeunes (Kriegel, 2002), le rapport remis à l'UNESCO par Gerbner (1990), spécialiste des effets de la violence médiatique, se soldait par un constat prudent selon lequel « dans un vaste entrecroisement de facteurs culturels et circonstanciels, les relations de cause à effet restent difficiles à établir » (p. 30).

8 C'est l'une des raisons majeures pour lesquelles la question de l'influence des médias sur les individus reste controversée. Mais ce n'est pas la seule. Nombreux sont ceux qui ont dénoncé le caractère réductionniste d'une approche qui tend à concevoir davantage les médias comme des *stimuli* environnementaux agissant sur la société en position d'extériorité que comme des objets culturels porteurs de signification (Jouët, 2005 ; Maigret, 2003).

9 La principale leçon à tirer des études entreprises tient au caractère inadapté du seul modèle de causalité simple et directe. Les impacts directs et immédiats sont faibles, rares et difficiles à interpréter. Si Bandura (1976) a par exemple montré dans le cadre de ses travaux sur le modelage que les enfants pouvaient reproduire à l'identique une scène violente visionnée sur écran, cela ne signifie pas pour autant qu'ils en ont intégré le schéma comportemental. Plus consistants sont les effets différés qui montrent que l'exposition régulière à la violence médiatique – laquelle est peut-être le fait de personnes d'emblée plus enclines aux conduites violentes, d'où la difficulté d'un raisonnement causal univoque – entraînait une désensibilisation à la violence, avec diminution significative des réactions physiologiques (rythme cardiaque...) habituellement observées en cas d'exposition à des images violentes, ainsi qu'une désinhibition normative, les comportements violents étant mieux tolérés. Des effets indirects ont été également observés. Ainsi, les thématiques jugées les plus importantes sont celles qui sont traitées à la télévision. Conformément à la théorie de « l'agenda setting », sans réussir à nous dicter ce qu'il faut penser, les médias parviendraient donc à nous imposer ce à quoi on doit penser ». En outre, la télévision produit des représentations particulièrement stéréotypées des femmes, des étrangers, des métiers, du vieillissement (*cf.* Macé, 2006). Les médias seraient donc particulièrement efficaces non seulement pour nous apporter de nouvelles connaissances (sur la prévention des risques par exemple) mais aussi pour orienter le regard que nous portons sur certains objets.

10 Ainsi, Daniel Schneidermann, ex présentateur-producteur de l'émission *Arrêt sur images*, déclarait récemment :

> la presse transforme tout ce qu'elle touche, par le seul fait de toucher. On peut nommer cela prophétie auto-réalisatrice : les idées et les mots ont des effets dans la réalité [...] Les écrans nous renvoient en continu l'image d'un monde qui, en temps réel, s'évertue à ressembler à sa propre image [...]. Oui, le virtuel modifie le réel. Oui, le réel résiste aussi. Dans quelle proportion ? Selon quel mode ? C'est toute la question. (cité par Benoît, 2007, p. 53)

11 En somme, plutôt que de subir l'influence unilatérale des médias, nous les choisirions avec soin, allant vers les modes de transmissions et les médias répondant le mieux à nos désirs plus ou moins conscients (Gonnet, 2003), nous serions même co-constructeurs des messages médiatiques au sens où sans jamais pouvoir être réduits à de simples consommateurs, nous sommes pour une part pleinement acteurs (Jacquinot, 2002). Dans cette optique, les conditions de réception sont intéressantes à considérer, surtout

lorsqu'on sait combien les auditeurs, spectateurs et lecteurs de produits médiatiques aiment à en parler avec d'autres, voire à écouter ou regarder avec les proches, ce qui induit chez eux d'autres processus de traitement de l'information (Tisseron, 2000). Tandis que la littérature psychosociale expérimentale des médias a plus souvent porté sur des sujets sociaux décontextualisés, sans que leurs liens sociaux ou leurs interactions avec autrui ne soient toujours considérés, il lui importe aujourd'hui d'examiner comment les relations qu'entretiennent ces sujets avec leur groupe social médiatisent leur perception des images télévisuelles (Girandola, 2004 ; Jouët, 2005), en leur permettant notamment de mieux faire face aux images télévisuelles menaçantes par exemple, comme dans le cas de celles retransmises le 11 septembre 2001 (Courbet & Fourquet-Courbet, 2003).

La spécificité de l'objet « orientation »

12 Les représentations médiatiques propres à certaines thématiques ou à certains genres ont fait l'objet de recherches approfondies. La manière dont la presse ordinaire s'empare des questions scientifiques et techniques qui surgissent dans l'actualité a par exemple été soigneusement décryptée (Moirand, 2007). On dispose également de travaux bien documentés sur les caractéristiques de certaines productions médiatiques – fictions, presse, télé-réalité, émissions interactives à la radio – destinées particulièrement au jeune public (Corroy, 2008[1]). Mais qu'en est-il des représentations implicitement véhiculées ou explicitement montrées par les médias en ce qui concerne les questions d'orientation scolaire et professionnelle ou, plus spécifiquement, l'information sur les métiers et sur les filières de formation ? Tenter de saisir comment ces questions sont données à voir sollicite de toute évidence la collaboration de disciplines différentes : psychologie de l'orientation, analyse de discours et sociologie des médias sont autant de points de vue convoqués. Si ce numéro s'emploie à initier un dialogue entre elles, un vaste chantier d'analyse conjointe reste ouvert sur la thématique élargie de l'orientation.

13 La question de l'information véhiculée et de son accès n'est pas vierge pour autant. Elle a été travaillée en ergonomie cognitive dans une perspective psycho-pédagogique qui prenait pour point de départ l'activité de recherche d'informations du sujet apprenant (Amiel, Morcillo, Tricot & Jeunier, 2003 ; Tricot, 2002 ; Tricot & Rufino, 1996). Elle a également été prise en compte par la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle qui met l'accent sur les capacités des personnes à gérer leurs choix professionnels à partir de leurs sentiments d'efficacité personnelle et des influences environnementales parmi lesquelles les médias occupent une place de choix (Bandura, 2002 ; Lent, 2008). Conformément au processus d'apprentissage par observation, central dans la théorie, les sujets s'identifient d'autant plus facilement à des modèles de rôle qu'ils les perçoivent comme étant similaires à eux-mêmes, notamment en référence au genre, aux caractéristiques ethniques et à l'âge (Vouillot, Blanchard, Marro & Steinbruckner, 2004). Chez les plus jeunes, l'expérience professionnelle directe ainsi que la possibilité d'observer des modèles de rôles professionnels étant très limitées, les représentations et les aspirations professionnelles ont de fortes probabilité d'être restrictives et particulièrement stéréotypées. D'où l'intérêt d'interventions éducatives précoces qui viseraient à accroître les sentiments d'efficacité ou à éduquer à la lecture des médias de manière à tenter de contrer l'influence de stéréotypes de rôles de métiers qui pourraient amener, par exemple, à écarter prématurément certaines options de choix. De son côté, la psychologie sociale a mis en évidence le caractère figé et répétitif des

stéréotypes qui, à l'instar de la matrice rigide utilisée en imprimerie pour reproduire l'impression des motifs à l'identique, colorent notre perception du monde social en la simplifiant. En matière de discours médiatique, il convient cependant d'établir des distinctions entre les opérations de catégorisation et de stéréotypage (Chabrol & Radu, 2008). Si la première organise, souvent de façon peu consciente, les comparaisons sociales entre groupes (sociaux, ethniques, religieux, de genre...), à des fins de promotion et de défense de l'identité sociale, la seconde serait l'une de ses actualisations dans divers systèmes sémiotiques (discursifs, iconiques, gestuels, comportementaux). Généralement conscients et verbalisables, les stéréotypes présentent donc un caractère plus construit et, de ce fait, sans doute plus facilement modifiable que les catégorisations sociales qui en sont à l'origine.

Comment les questions d'orientation et de travail sont-elles mises en scène ?

14 Considérant que les médias contribuaient fortement à la construction des imaginaires sociaux et que leurs productions pouvaient être définies comme autant d'actes de discours, les sciences du langage ont initié leur analyse (Lochard & Soulage, 2004). À ce titre, les études menées sur l'émission « Apostrophe » (Chareaudeau, 1992) ont constitué un travail pionnier qui a permis le développement ultérieur de divers instruments d'analyse des aspects communicationnels, discursifs et visuels propres aux productions médiatiques.

15 On sait aujourd'hui qu'en matière médiatique, ce que l'on choisit de montrer et la manière de le mettre en scène sont déterminants. Comme en atteste Charaudeau (2004), des « effets » sont souvent recherchés par la machine à informer, qu'il s'agisse d'effets de grossissement, d'amalgame, de dramatisation ou encore d'essentialisation visant à exacerber les oppositions entre acteurs. À titre d'exemple, choisir certaines photographies plutôt que d'autres pour illustrer un article de presse sur la forêt amazonienne et structurer plus ou moins fortement le texte induit des processus de compréhension différents chez les collégiens destinataires de cet article (Olry-Louis & de Verdilhac, 2007).

16 Partant de l'idée que le travail et les métiers sont mis en scène dans et par les médias, ce numéro thématique se propose de questionner les représentations médiatiques propres à l'orientation et au travail en référence aux trois pôles production – discours – réception qui structurent la recherche en matière de communication médiatique (Courbet, Fourquet-Courbet & Chabrol, 2006).

17 En relatant les expériences de la cité des métiers en matière de co-production télévisuelle sur les métiers, Las Vergnas[2] nous fait entrer de plain-pied dans une problématique de production. Il pointe au passage les difficultés, les limites et les dilemmes engendrés par une telle entreprise. Si les objectifs sont clairement posés – il s'agit de donner une meilleure visibilité aux évolutions du travail, des métiers et de l'emploi au travers d'expériences concrètes – les choix à effectuer en matière de formes et de formats à privilégier, mais aussi de partenariat à rechercher sont cruciaux.

18 La contribution de Jeantet et Savignac est centrée sur l'analyse du dispositif-discours. Elle se propose de décrypter le contenu de la mallette pédagogique conçue par le Medef sur le thème de « l'entreprise », mallette mise à disposition des collégiens sur Internet, à

l'occasion notamment de leur stage en entreprise. Les auteures suggèrent que ce contenu relève au moins autant du genre promotionnel que de celui strictement pédagogique.

19 La contribution de Chabrol et Oprescu ainsi que celle de Bigeon, Dosnon et Guichard explorent à la fois le discours – la presse féminine pour les premiers, la représentation « genrée » des métiers montrés à la télévision pour les seconds – et la réception – tantôt chez les femmes, tantôt chez les jeunes. Partant des oppositions entre la critique féministe qui dénonce les effets des stéréotypes traditionnels de genre sur la formation identitaire de genre, et l'approche des *Cultural Studies* qui prend en compte le rôle actif des réceptrices amenées à reconstruire le sens de la réalité subjective qui leur est proposée, le travail de Chabrol et Oprescu penche en faveur de la deuxième posture. Il montre en effet que le moment de la réception est crucial puisque, au sein d'un groupe de femmes, on trouve des différences de perception des messages qui sont en accord avec les motivations et les orientations psychologiques de genre. Ainsi, la presse féminine fonctionnerait comme une mythologie efficace en ce qu'elle permet de produire un recadrage socio-affectif, notamment sur la question du travail des femmes. Bigeon, Dosnon et Guichard recensent quant à eux les travaux permettant d'apprécierle poids de l'influence télévisuelle dans les représentations professionnelles et dans les intentions d'avenir, en mettant l'accent sur la persistance des choix de métiers correspondant aux rôles de sexe traditionnels. Une brève revue des études menées par Bigeon *et al.* conduit à penser que les jeunes apprennent un certain nombre de choses sur les métiers à partir de la télévision. Dès lors, il devient possible d'envisager une exploitation pédagogique judicieuse de ces acquisitions.

20 L'article de Beullens et de Van den Bulck met clairement en évidence les effets de l'exposition à des feuilletons documentaires télévisuels sur les intentions d'avenir d'adolescents belges : d'une part la profession dont il est question fait l'objet de perceptions plus positives, d'autre part, la probabilité de s'inscrire dans une filière d'enseignement supérieur en rapport avec la profession présentée augmente. On notera que ce double effet semble limité dans le temps, puisqu'il estompe quelques mois après la diffusion. Les auteurs prennent soin de mettre en garde le lecteur contre une interprétation trop hâtive de tels résultats. Il se peut en effet que l'exposition à un média ne puisse suffire à expliquer l'engouement dont il est l'objet, tant ce métier serait « intrinsèquement » dans l'air du temps.

BIBLIOGRAPHIE

Amiel, A., Morcillo, A., Tricot, A., & Jeunier, B. (2003). Quelles questions posent les jeunes de 11 à 25 ans sur les métiers et les formations ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *32*(4), 617-640.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck (éd. originale : 1997).

Becqueret, N. (2008). (R)ad(i)olescence. In L. Corroy (éd.), *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès* (pp. 234-255). Paris : Vuibert.

Benoit, D. (2007). De l'émergence de « nouvelles réalités » : les « prédictions créatrices ». *Revue internationale de Psychosociologie, 13*(1), 35-58.

Chabrol, C., & Radu, M. (2008). *Psychologie de la communication et persuasion : théories et applications*. Bruxelles : De Boeck.

Chabrol, C., Courbet, D., & Fourquet-Courbet, M.-P. (2004). Psychologie sociale, Traitements et effets des médias. *Questions de communication, 5*, 5-18.

Chareaudeau, P. (éd.). (1992). *La télévision, les débats culturels, « Apostrophe »*. Paris : Didier-Érudition.

Charaudeau, P. (2004). Médias : entre information et manipulation. In D. Benoit (éd.), *Éthique et communication* (pp. 127-137).Paris : Numilog.

Corroy, L. (Ed.). (2008). Les jeunes et les médias. Les raisons du succès. Paris : Vuibert.

Courbet, D., & Fourquet, M.-P. (éd.). (2003). *La télévision et ses influences.* Bruxelles : De Boeck.

Courbet, D., Fourquet-Courbet, M.-D., & Chabrol, C. (2006). Sujets sociaux et médias : débats et nouvelles perspectives en sciences de l'information et de la communication. *Questions de communication, 10*, 157-179.

Gerbner, G. (1990). *Violence et terreur dans les médias*. Paris : UNESCO (Études et documents d'information, 102).

Girandola, F. (2004). Violence dans les médias : quels effets sur les comportements ? *Questions de communication, 5*, 55-68.

Gonnet, J. (2003). *Les médias et la curiosité du monde*. Paris : Presses universitaires de France.

Jacquinot-Delaunay, G. (2002). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique, 51*(2), 391-410.

Jouët, J. (2005). Du bonheur de la psychologie sociale. *Questions de communication, 8*, 135-144.

Kriegel, B. (2002). *La violence à la télévision*. Rapport remis par la mission d'évaluation, d'analyse et de propositions relative aux représentations violentes à la télévision à Monsieur Jean-Jacques Aillagon, Ministre de la culture et de la communication. Paris : La documentation française.

Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*(1), 57-90.

Lochard, G., & Soulage, J.-C. (2004). L'interdisciplinarité autonome est-elle possible ? Interrogations sur la réception des discours médiatiques ? *Questions de communication, 5*, 19-30.

Macé, E. (2006). *La société et son double. Une journée ordinaire de télévision*. Paris : Armand Colin.

Maigret, E. (2003). *Sociologie de la communication et des médias*. Paris : Armand Colin.

Marchand, P. (éd.). (2004). *Psychologie sociale des médias*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Marcoccia, M. (2003). La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie. *Actes des journées d'études « Les genres de l'oral »*. Université Louis Lumière-Lyon 2, 18 avril, http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm (consulté le 10.09.2005).

Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne : observer, analyser, comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Morin, E. (1962). *L'esprit du temps*. Paris : Grasset.

Olry-Louis, I., & Verdilhac (de), M. (2007). Comment interagissent le contenu des illustrations et la structure textuelle dans la compréhension d'articles de presse. *Studies in Communication Sciences*, *7*, 99-127.

Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité.* Paris : Autrement.

Tisseron, S. (2000). *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les enfants violents ?* Paris : Armand Colin.

Tricot, A. (2002). Amélioration de l'information sur les métiers. Rapport pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil. OCDE, http://pagesperso-orange.fr/andre.tricot/Tricot_OCDEFrench.pdf (consulté le 12/07/10).

Tricot, A., & Rufino, A. (1996). Recherche d'informations dans un système d'autodocumentation informatisé. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *25*(4), 557-587.

Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., & Steinbruckner, M.-L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations, 10*(24), *277-291.*

NOTES

1. Le lecteur trouvera une analyse bibliographique de cet ouvrage à la fin de ce numéro.
2. Ce texte figure sous la rubrique « Cahier outils » de ce numéro.

AUTEUR

ISABELLE OLRY-LOUIS

Contact : Université Paris Cité-Sorbonne Nouvelle – UFR Communication – 13 rue Santeuil – 75231 Paris Cédex 05. Centre de recherche travail et développement (CRTD, EA 4132) – INETOP-CNAM – 41 rue Gay Lussac – 75005 Paris.