

ANNEXE I

L'approche orientante : contributions des théories et des études reliées au développement de carrière

TABLE DES MATIÈRES

1. CONTRIBUTIONS GÉNÉRALES DES THÉORIES ET DES ÉTUDES RELIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE.....	3
2. CONTRIBUTIONS PARTICULIÈRES DES THÉORIES ET DES ÉTUDES RELIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE.....	3
2.1 Les conceptions classiques (anciennes formulations qu'il faudrait peut-être revisiter).....	3
<i>Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma.....</i>	<i>3</i>
<i>Tiedeman et O'Hara.....</i>	<i>4</i>
2.2 Les conceptions contemporaines (conceptions dites traditionnelles qui sont toujours d'actualité et dont la plupart ont été revues et corrigées).....	5
<i>Holland.....</i>	<i>5</i>
<i>Super.....</i>	<i>7</i>
<i>Gottfredson.....</i>	<i>10</i>
<i>Krumboltz et Mitchell.....</i>	<i>12</i>
2.3 Les conceptions en émergence (nouveaux modèles qui intègrent davantage les changements actuels tels que l'utilisation des technologies, le développement de l'apprentissage tout au long de la vie, l'interaction personne/environnement).....	13
<i>Lent, Brown et Hackett.....</i>	<i>13</i>
<i>Peterson, Sampson, Reardon et Lenz.....</i>	<i>16</i>
<i>Gati, Krausz et Osipow (1996).....</i>	<i>19</i>
<i>Young.....</i>	<i>22</i>
<i>Young, Valach et Collin.....</i>	<i>23</i>
<i>Vondracek, Lerner et Schulenberg.....</i>	<i>24</i>

3. CONTRIBUTIONS D'AUTRES THÉORIES ET ÉTUDES RELIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE.....	26
<i>Patton et McMahon (1999)</i>	26
<i>Patton et McMahon (2002)</i>	28
<i>Law (1996)</i>	29
<i>Flum et Blustein (2000)</i>	32
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	34

Marcelle Gingras, c.o., PhD

L'approche orientante : contributions des théories et des études reliées au développement de carrière¹

L'atteinte des objectifs visés par la réforme (ex. : réussite scolaire, instruction, socialisation, qualification) ne dépend pas uniquement du développement de nouveaux programmes et des approches pédagogiques utilisées. D'autres aspects concernant les théories et les études reliées au développement de carrière comme les conditions psychologiques, familiales, sociales et économiques dans lesquelles le jeune évolue doivent aussi être pris en considération.

1. CONTRIBUTIONS GÉNÉRALES DES THÉORIES ET DES ÉTUDES RELIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE

Avoir un cadre de référence pour :

- donner un sens à nos connaissances, se doter d'un vocabulaire commun, tenter de résoudre un problème donné, formuler des hypothèses ou des questions à explorer, choisir des modes d'intervention (stratégies ou méthodes) plus appropriés ou les améliorer;
- comprendre, expliquer et prédire divers phénomènes (ex. : réussite scolaire, indécision vocationnelle);
- identifier et décrire des concepts centraux, des facteurs (ou variables) d'influence, déterminer leurs causes ou leurs conséquences, voir leurs relations respectives.

Donc, les théories et les études reliées au développement de carrière se comparent un peu à un coffre à outils comprenant une variété d'instruments (ou d'éléments) parmi lesquels il est possible de choisir ceux qui conviennent davantage à la tâche à accomplir.

2. CONTRIBUTIONS PARTICULIÈRES DES THÉORIES ET DES ÉTUDES RELIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE

2.1 Les conceptions classiques (anciennes formulations qu'il faudrait peut-être revisiter)

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma

Ces auteurs considèrent le choix professionnel comme un processus développemental qui est dans une certaine mesure irréversible et où l'individu doit tenir compte de ses désirs et de la réalité.

Concepts clés : processus, irréversibilité, compromis

¹ Certaines parties de cette annexe reproduisent des extraits du livre suivant : Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

Périodes et stades identifiés :

Période des choix fantaisistes (avant 11 ans)

Période des choix provisoires (11 à 17 ans)

- Stade des intérêts
- Stade des capacités
- Stade des valeurs
- Stade de transition

Période des choix réalistes (après 17 ans)

- Stade de l'exploration
- Stade de la cristallisation
- Stade de la spécification

Contributions :

Même si cette théorie date de plusieurs années (début des années 50), certaines de ses composantes, notamment celles identifiées lors des révisions (1972, 1984) peuvent encore être utiles : actualisation des concepts de processus (sens élargi), d'irréversibilité (notion tempérée) et de compromis (optimisation).

Dans cette conception, le rêve ou l'imagination occupe une place importante lors du choix professionnel (ex. : période des choix fantaisistes). De plus, leur formulation met en évidence le fait qu'il faut à un moment donné tenir également compte des facteurs de réalité.

Les stades identifiés peuvent fournir des idées sur les facteurs qui, à certains moments donnés (ou à certaines périodes), doivent être considérés lors des choix professionnels (ex. : période des choix provisoires – intérêts, aptitudes, valeurs, facteurs de réalité) ou pour connaître des stratégies devant être déployées au cours de ce processus (ex. : période des choix réalistes – exploration, cristallisation, spécification).

Tiedeman et O'Hara

Ces auteurs voient le développement de carrière comme un processus au cours duquel l'individu se forme une identité professionnelle à travers la différenciation et l'intégration de sa personnalité au fur et à mesure qu'il est confronté au monde du travail.

Concepts clés : différenciation, intégration, identité professionnelle

Périodes et stades identifiés :

Période de l'anticipation (ou préoccupation)

- Stade de l'exploration
- Stade de la cristallisation
- Stade du choix
- Stade de la clarification

Période de la réalisation (ou adaptation)
Stade de l'induction
Stade de la réformation
Stade de l'intégration

Contributions :

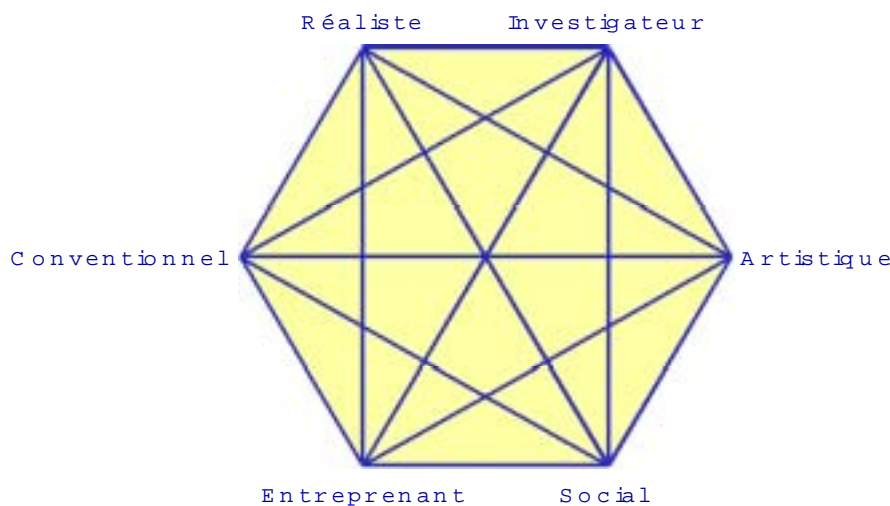
Les stades identifiés (principalement ceux de la première période) peuvent servir d'appui à l'élaboration d'un cadre conceptuel en lien avec l'approche orientante. Il faut cependant être conscient que les résultats de certaines recherches révèlent une inversion au niveau du troisième et du quatrième stade pour cette période. Les mécanismes de différenciation et d'intégration peuvent être utilisés lors du processus de prise de décision. Pour ces auteurs, tous les aspects d'un problème doivent d'abord être différenciés puis intégrés en vue de sa résolution. Ils identifient aussi d'autres notions comme la prise de responsabilité individuelle (attitude de la personne envers elle-même et sa situation) en soulignant l'importance de la participation active ou de l'implication de la personne au cours du processus de prise de décision. Ceci peut justifier le fait que l'engagement de l'élève est requis pour favoriser la mise en oeuvre de l'approche orientante.

2.2 Les conceptions contemporaines (conceptions dites traditionnelles qui sont toujours d'actualité et dont la plupart ont été revues et corrigées)

Holland

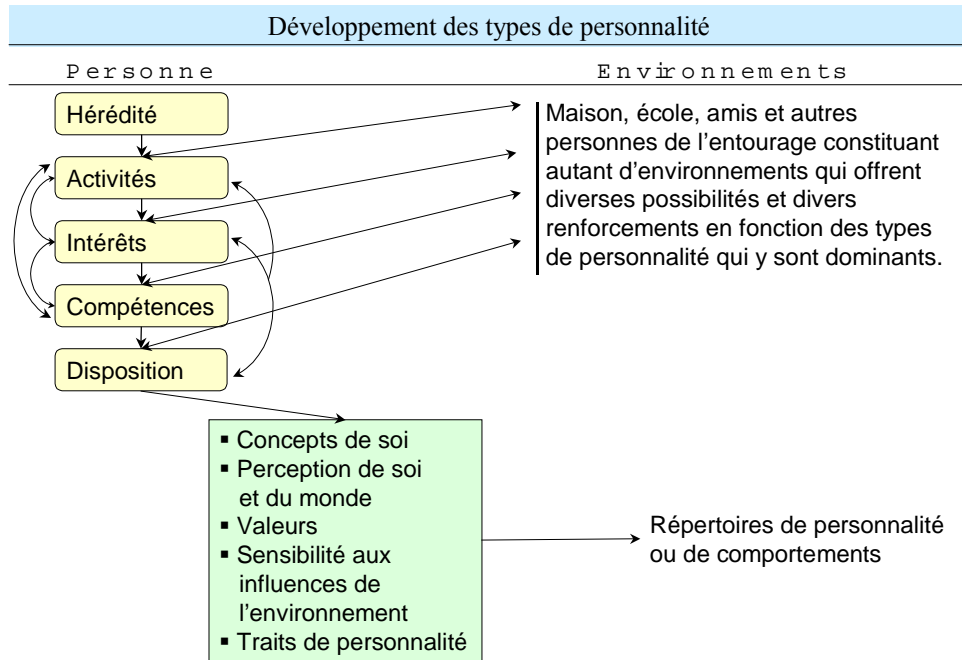
Cette typologie permet de décrire les personnes, les environnements et leurs interactions respectives. Elle peut donc servir à expliquer le comportement vocationnel d'un individu. La typologie de Holland est souvent représentée par le modèle hexagonal suivant, définissant les ressemblances psychologiques et les interactions entre les types et les environnements.

Modèle hexagonal définissant les ressemblances psychologiques et les interactions entre les types et les environnements



Adapté de : Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3^e éd.). Odessa, FL: Psychological assessment resources

Par ailleurs, en décrivant de quelle manière les types se développent (voir figure ci-après), Holland propose entre autres choses que les individus commencent dès la naissance à acquérir, à travers les renforcements reçus, des répertoires de personnalité ou de comportements qui constitueront les éléments fondamentaux de leur personnalité.



Adapté de : Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3^e éd.). Odessa, FL: Psychological assessment resources

Concepts clés : personnes, environnements, interactions P-E (personne, environnement), typologie RIASEC (réaliste, investigateur, artistique, social, entrepreneurial, conventionnel), cohérence, différenciation, identité, congruence

Contributions :

Selon cette conception, on devrait amener les élèves du primaire et du secondaire à vivre des expériences scolaires et parascolaires qui touchent à chacun des six secteurs d'activités identifiés afin de leur permettre d'acquérir des patrons de personnalité cohérents et différenciés, et d'arriver à une perception plus affirmative de leur identité.

Il faudrait aussi adapter ou créer des programmes ou des projets spéciaux en tenant compte de ces différents types ou du type dominant des élèves.

Des recherches menées avec la théorie de Holland montrent que l'apprentissage scolaire peut être favorisé par un pairage élève-enseignant en fonction des types dominants de chacun ou par une adaptation des méthodes d'enseignement selon les caractéristiques particulières de chaque type.

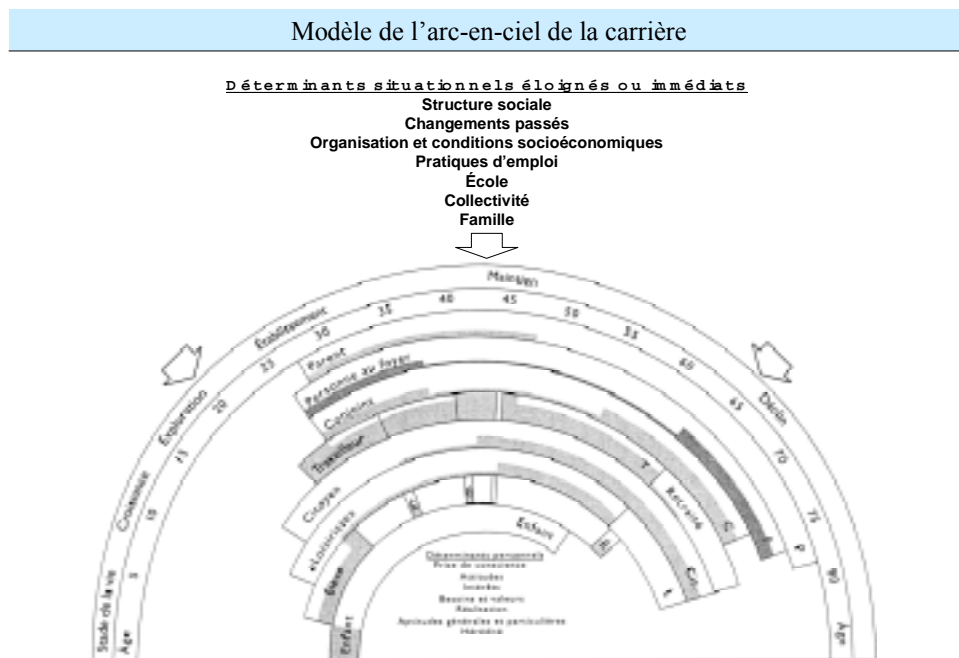
Par ailleurs, Holland précise que les élèves doivent disposer d'une information sur eux-mêmes et sur le monde du travail qui soit accessible et continue plutôt que limitée à des moments précis de décision.

En fonction de cette typologie, on devrait favoriser lors de l'implantation de l'approche orientante, la mise en place de mesures grâce auxquelles les élèves peuvent acquérir des expériences dans des milieux ou environnements variés (ex. : école, communauté, maison) et où ils peuvent entrer en contact avec des personnes de différents types.

Selon cette conception, une personne vocationnellement mûre est celle qui peut exprimer une préférence vocationnelle et dont le profil de personnalité est cohérent et différencié.

Super

Pour cet auteur, le développement de carrière est un processus continu qui va de l'enfance jusqu'à la vieillesse, qui est influencé par différents facteurs et qui est composé des différents rôles exercés par une personne au cours de sa vie. Il situe donc ce processus dans le contexte du développement de toute la personne à l'aide du modèle de l'arc-en-ciel de la carrière qui suit.



Adapté de : Super, D.E. (1985). Exploration des frontières du développement vocationnel. *Comat*, 8, 271-297.

Concepts clés : concept de soi, stades et tâches de développement, attitudes et comportements vocationnels, maturité vocationnelle, exploration professionnelle, rôles de vie

Stades et tâches de développement de carrière identifiés :

Stade de la croissance

Stade de l'exploration

Cristallisation

Spécification

Réalisation

Stade de l'établissement

Stabilisation

Consolidation

Avancement

Stade du maintien

Conserver sa position

Mise à jour

Innovation

Stade du désengagement (ou du déclin)

Ralentissement

Planification de la retraite

Vie de retraité

D'après Super, c'est particulièrement le stade de l'exploration qui caractérise la période de l'adolescence, bien que sa conception indique aussi une possibilité de recyclage (retour à des stades à différentes périodes de la vie).

De plus, au cours de ses travaux, il s'est particulièrement attardé à décrire les tâches développementales associées à ce stade ainsi que les attitudes et comportements qui y sont rattachés et qui révèlent le degré de maturité vocationnelle d'une personne (i.e. le fait pour un individu d'être prêt à faire un choix de carrière).

Parmi les principaux éléments à considérer lors de l'évaluation de cette notion, il mentionne comme il est illustré ci-après, l'aptitude à planifier, l'exploration, l'information, la prise de décision et l'orientation vers la réalité.

- I. Aptitude à planifier
 - A. Autonomie
 - B. Perspective temporelle
 - 1. Réfléchir sur l'expérience passée
 - 2. Prévoir l'avenir
 - C. Estime de soi
- II. Exploration
 - A. Recherche
 - B. Utilisation des ressources
 - C. Participation
- III. Information
 - A. Le monde du travail
 - 1. Étapes de la carrière
 - 2. Comportements devant diverses situations
 - 3. Structure professionnelle
 - 4. Professions typiques (voir B)
 - 5. Accès et moyens d'entrer
 - 6. Débouchés
 - 7. Tendances et changements économiques
 - B. Le groupe de professions préférées
 - 1. Éducation et formation
 - 2. Exigences pour débiter
 - 3. Fonctions, méthodes, matériaux, outils
 - 4. Avancement, mutation, stabilité
 - 5. Conditions de travail et récompenses
 - 6. Style de vie
 - 7. Possibilités d'avenir
 - C. Rôles professionnels et autres rôles
 - 1. Importance relative du travail
 - 2. Relations et interactions des rôles
 - a) Supplémentaires
 - b) Complémentaires
 - c) Concurrentiels ou conflictuels
 - 3. Débouchés multiples et rôles visant la réalisation de soi
- IV. Prise de décision
 - A. Principes
 - B. Applications
 - C. Style
- V. Orientation vers la réalité
 - A. Connaissance de soi
 - B. Réalisme quant aux débouchés
 - C. Cohérence des préférences
 - D. Cristallisation des valeurs, des intérêts et des objectifs
 - E. Expérience de travail

Adapté de : Super, D.E. (1985). Exploration des frontières du développement vocationnel. *Connat*, 8, 271-297.

Contributions :

Mettre l'accent sur le rôle des caractéristiques individuelles (ex.: intérêts, aptitudes, personnalité) lors du développement de carrière et sur la nécessité de développer la connaissance de soi des élèves (ex. : apprendre aux élèves à mieux se connaître, à construire leur identité, à la clarifier et à la transposer en termes professionnels).

Tenir compte de l'influence des facteurs environnementaux tels que l'importance du rôle des parents dans le développement de carrière de leur enfant (préférences professionnelles, entrée dans une profession, satisfaction et réussite professionnelles, valeurs de travail) ainsi que ceux liés à la situation économique, au coût des études, aux changements technologiques, etc.

Utiliser les stades identifiés (principalement ceux de la croissance et de l'exploration professionnelle) lors de l'élaboration d'un cadre conceptuel en lien avec l'approche orientante.

Lors du développement des activités d'information et orientation scolaires et professionnelles, tenir compte des différents rôles que les jeunes sont ou seront appelés à exercer en s'inspirant du modèle de l'arc-en-ciel de la carrière.

Aider les élèves à développer leur maturité vocationnelle et plus particulièrement ses diverses composantes à l'intérieur des activités scolaires et parascolaires. Par exemple, rendre l'élève suffisamment autonome pour prendre des décisions professionnelles (autonomie), amener l'élève à réfléchir sur son passé, à anticiper l'avenir, à faire le lien entre le présent et l'avenir (perspective temporelle), développer son estime de soi (estime de soi), le faire participer à différentes activités d'exploration professionnelle (exploration), lui fournir des renseignements sur le monde du travail et les professions, sur les différents rôles exercés et leur incidence (information), voir de quelle manière il prend ses décisions (prise de décision), etc.

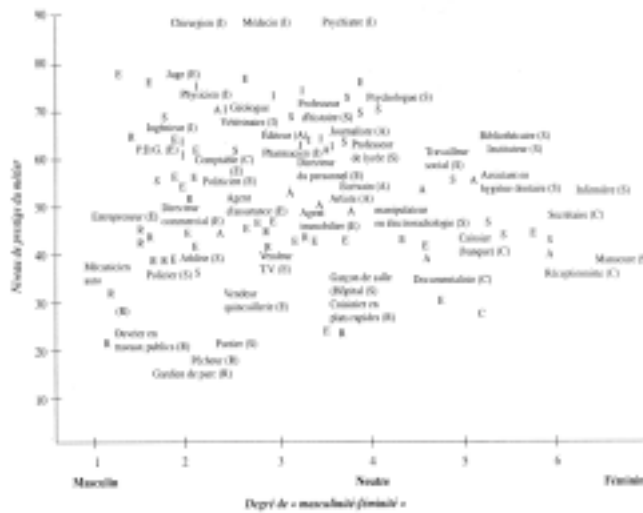
Favoriser le comportement exploratoire ou introduire des activités d'exploration professionnelle qui facilitent l'orientation scolaire et professionnelle des élèves en utilisant une diversité de méthodes (ex. : stages, visites, réflexions, témoignages de personnes-ressources). À cet égard, des études révèlent d'ailleurs que lorsque les parents participent activement à l'intérieur d'un programme structuré à l'exploration professionnelle de leurs enfants, ces derniers ressentent une plus grande certitude par rapport à leur carrière, ils accordent davantage d'importance au travail et développent une plus forte identité vocationnelle.

Gottfredson

Cette auteure explique comment, à partir des représentations de soi et des professions, les personnes construisent une carte cognitive des professions (voir figure à la page suivante) structurée autour de deux axes (genre et prestige) comprenant différents champs d'intérêts (professions). Elle ajoute qu'au cours du développement, il y a une restriction progressive des options professionnelles (processus de restriction) et une considération des contraintes du milieu (processus de compromis).

La carte cognitive des professions, d'après Linda Gottfredson (1981)

Certaines professions sont indiquées par la lettre correspondant à leur type selon la classification de Holland
(R = réaliste, I = investigateur, A = artistique, S = social, E = entreprenant, C = conventionnel)



Adapté de : Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (3^e éd., p. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.

Concepts clés : représentation de soi et des professions, processus de restriction, processus de compromis

Stades de développement (impliquent une certaine progression sur les plans du développement cognitif et de l'intégration des aspects de soi)

- Orientation vers la taille et le pouvoir (3 à 5 ans)
- Orientation vers le rôle sexuel (6 à 8 ans)
- Orientation vers la valeur sociale (9 à 13 ans)
- Orientation vers le soi interne (14 ans et plus)

Principes d'accessibilité (liés au processus de compromis) : cette évaluation est faite par la personne à partir des informations qu'elle possède ou recherche.

La recherche d'information est généralement centrée sur les seules professions que les personnes jugent acceptables;

Les personnes recherchent de l'information principalement lorsqu'elles en ont besoin, et elles le font régulièrement à la dernière minute;

Les premières sources d'information consultées sont habituellement celles qui sont situées à proximité et qui sont facilement abordables (ex. : parents, amis).

Contributions :

Souligner le rôle des représentations sociales des professions dans la formation des préférences professionnelles et dans les choix d'activités professionnelles.

Mettre l'accent sur le développement, la validation ou la modification des perceptions des professions (représentations ou stéréotypes professionnels liés au genre ou au prestige) et dans une moindre mesure des perceptions de soi (croyances justes ou erronées du jeune à l'égard de lui-même ou de sa situation).

Des travaux de recherche révèlent que des méthodes d'exploration professionnelle qui exposent les jeunes à une diversité de modèles professionnels, y compris des modèles atypiques, peuvent réduire l'influence de variables comme le genre et la classe sociale lors des choix scolaires et professionnels.

Le fonctionnement du processus de restriction indique qu'il faut garder le plus ouvert possible l'éventail des professions considérées par les jeunes pour éviter qu'ils réduisent trop rapidement leurs possibilités professionnelles.

Les principes d'accessibilité ci-haut mentionnés montrent la nécessité de l'information scolaire et professionnelle (tant au plan de sa diffusion que de sa recherche) afin que les élèves acquièrent à tout moment le plus grand nombre d'informations variées provenant de diverses sources (activités scolaires et parascolaires, enseignants, conseillers d'information ou d'orientation, parents, représentants de la communauté).

Krumboltz et Mitchell

Ces auteurs ont formulé une théorie relative à la prise de décision en s'inspirant de la théorie de l'apprentissage social de Bandura. Selon eux, la démarche d'orientation résulte de l'interaction complexe de quatre catégories de variables : les facteurs génétiques et les aptitudes spéciales, les facteurs environnementaux, les expériences d'apprentissage, les compétences relatives aux tâches. Autrement dit, selon leur conception, la trajectoire vocationnelle d'une personne peut être représentée en tenant compte des facteurs génétiques et environnementaux, des expériences d'apprentissage (instrumental et associatif) et de leurs conséquences (les compétences relatives aux tâches, les généralisations à propos de soi et de l'environnement, les actions).

Concepts clés : facteurs génétiques et aptitudes spéciales, facteurs environnementaux, expériences d'apprentissage, compétences relatives aux tâches

Principales hypothèses de cette théorie :

Les préférences scolaires et professionnelles s'acquièrent par le biais des expériences d'apprentissage que la personne réalise;

L'acquisition de compétences en matière de prise de décision (ex. : clarification de valeurs, établissement de buts, formulation de solutions de rechange) se fait aussi par le biais des expériences d'apprentissage;

Les individus seront plus enclins à entreprendre des démarches par rapport à une profession donnée s'ils sont exposés à des possibilités d'apprentissage et d'emploi en lien avec cette profession.

Contributions :

Cette conception montre la nécessité de stimuler la réalisation de diverses expériences d'apprentissage et de diverses expériences de travail réelles ou simulées (ex. : atelier de travail dans l'enseignement professionnel, bénévolat, opération d'un petit commerce, exercice d'un petit emploi à l'école).

Pour ces auteurs, le savoir acquis par les élèves revêt plus de pertinence s'il est réalisé en relation avec des situations courantes de la vie (ex. : stages d'observation en milieu de travail, visites guidées, expériences de loisir ou de travail) leur donnant ainsi l'occasion d'être renforcés (verbalement ou non) et d'être confrontés à divers modèles (ex. : travailleurs). Il faut donc, selon leur conception, contextualiser les expériences d'apprentissage des élèves.

Ils se préoccupent aussi (comme Holland) de l'interaction avec la communauté puisqu'ils expliquent le développement de carrière en termes d'interactions personne-environnement.

Ces auteurs suggèrent que les expériences d'apprentissage sont essentielles pour développer des habitudes de travail, des croyances à propos de soi et de l'environnement, des intérêts et des valeurs ainsi que des habiletés professionnelles. En bref, selon eux, les méthodes d'apprentissage utilisées doivent être variées et de nature expérientielle.

2.3 Les conceptions en émergence (nouveaux modèles qui intègrent davantage les changements actuels tels que l'utilisation des technologies, le développement de l'apprentissage tout au long de la vie, l'interaction personne/environnement)

Lent, Brown et Hackett

Ces auteurs ont élaboré une théorie du développement de carrière selon une perspective sociale cognitive intégrée. Leur conception met l'accent sur une série de variables clés (ex. : efficacité personnelle) et décrit comment celles-ci interagissent avec d'autres variables personnelles et environnementales (ex. : genre, race, support social) dans le contexte du développement de carrière d'une personne. Leur conception tente plus particulièrement de décrire les processus par lesquels les gens développent des intérêts scolaires et professionnels, effectuent des choix scolaires et professionnels et atteignent différents degrés de succès à l'école et au travail.

Concepts clés : sentiment d'efficacité personnelle, conséquences prévues ou anticipées, buts

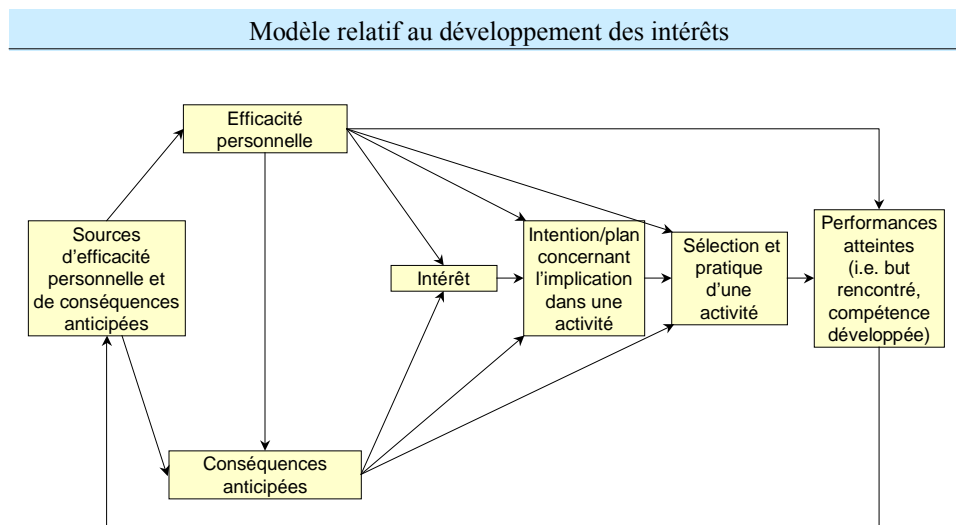
Sentiment d'efficacité personnelle : croyances d'une personne concernant sa capacité de poser les actions requises pour réussir une tâche donnée (« Est-ce que je peux faire cela? »).

Conséquences prévues ou anticipées : croyances d'une personne concernant les conséquences ou les résultats auxquels elle s'attend à la suite de comportements particuliers (« Si je fais cela, qu'est-ce qui va arriver? »).

Selon eux, ces deux types de croyances sont surtout acquis ou modifiés par les expériences d'apprentissage d'une personne (ex. : une bonne performance augmente le sentiment d'efficacité personnelle alors qu'un échec le diminue) ou par des réactions de l'entourage (ex.: récompenses ou encouragements).

Buts : activité spécifique dans laquelle une personne est déterminée à s'engager ou résultat futur qu'une personne désire obtenir.

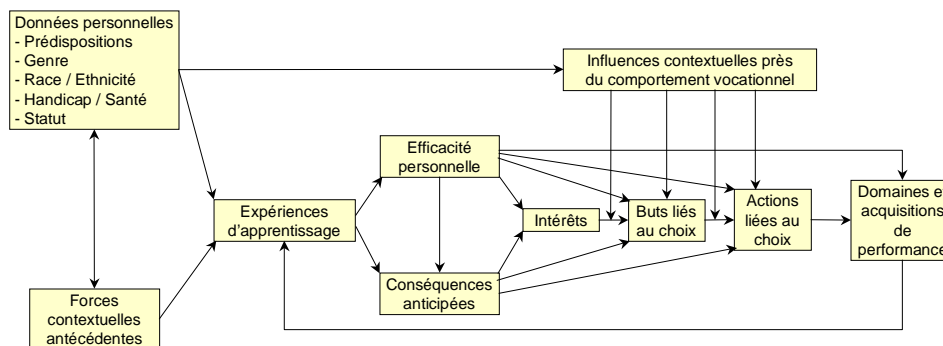
Pour eux, c'est l'interaction complexe de ces trois éléments (sentiments d'efficacité personnelle, conséquences anticipées et buts) qui autorégule le comportement humain, y compris le comportement vocationnel. Plusieurs modèles ont été élaborés par ces auteurs. Un premier modèle (voir ci-après) suggère que le sentiment d'efficacité personnelle et les conséquences anticipées par rapport à une activité exercent un effet direct et important sur le développement des intérêts. Ces intérêts produisent à leur tour des buts dans lesquels la personne s'engage et qui conduisent à des expériences de succès ou d'échec pouvant accroître ou diminuer son sentiment d'efficacité personnelle. Autrement dit, selon ces auteurs, les gens acquièrent des intérêts durables pour une activité dans laquelle ils se sentent compétents.



Adapté de : Lent, R.W., Brown, S.D. et Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. Dans D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (3^e éd., p. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.

Pour ce qui est de leur modèle relatif au processus du choix professionnel (voir ci-après), il intègre celui du développement des intérêts. Ce modèle tient aussi compte d'autres variables d'influence du développement de carrière telles que les variables relatives aux personnes (ex. : genre, race), au contexte (ex. : processus de socialisation, soutien financier) et aux expériences d'apprentissage. De plus, tout comme Holland, ces auteurs suggèrent que les gens ont tendance à faire des choix professionnels qui correspondent à leurs intérêts.

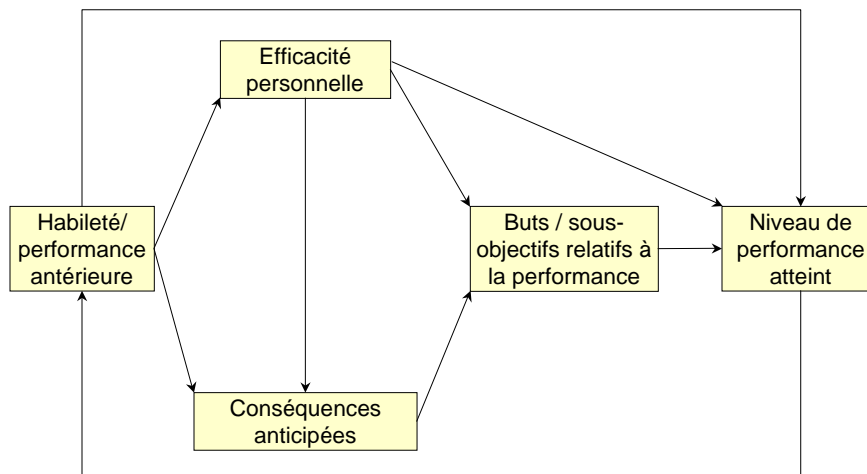
Modèle relatif au processus du choix professionnel



Adapté de : Lent, R.W., Brown, S.D. et Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. Dans D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (3^e éd., p. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.

Un dernier modèle met l'accent sur les liens entre l'habileté, le sentiment d'efficacité personnelle, les conséquences anticipées et les buts afin de déterminer les résultats de la performance. Par conséquent, selon ces auteurs, des expériences réussies favorisent l'acquisition d'habiletés qui, à leur tour, ont des répercussions sur le sentiment d'efficacité personnelle et les conséquences anticipées.

Modèle relatif à la performance



Adapté de : Lent, R.W., Brown, S.D. et Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. Dans D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (3^e éd., p. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.

Contributions :

Cette formulation permet de bien rejoindre la notion de compétences au cœur de la réforme, c'est-à-dire un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances qui doivent être utilisées efficacement dans un contexte réel.

Ces auteurs suggèrent de porter une attention particulière au concept d'efficacité personnelle car il semble être un puissant facteur de motivation. Selon Bandura, la perception qu'a l'individu de sa propre efficacité personnelle aurait des répercussions directes sur son comportement. Des recherches mettent d'ailleurs en évidence la relation entre ce concept et le rendement scolaire, l'importance accordée au travail et à la réussite professionnelle.

Ils nous invitent aussi à solliciter autant que possible ces croyances d'efficacité personnelle qui peuvent être acquises ou modifiées par des expériences d'apprentissage et des réactions de l'entourage.

De plus, ils suggèrent de modifier la perception des élèves qui ne se voient pas compétents en leur donnant la possibilité de s'engager et de s'investir cognitivement, en les plaçant dans des situations de réussite, en les accompagnant et en leur offrant l'occasion d'être confrontés à des modèles.

Selon cette conception, il faut échelonner les objectifs à atteindre (par séquences ou par niveaux scolaires), amener l'élève à fixer lui-même (ou en collaboration avec d'autres personnes : pairs, éducateurs) les objectifs (ou compétences), les seuils ou les critères de performance à atteindre. Ces éléments pourraient notamment être repris lors de l'évaluation ou de l'autoévaluation des élèves.

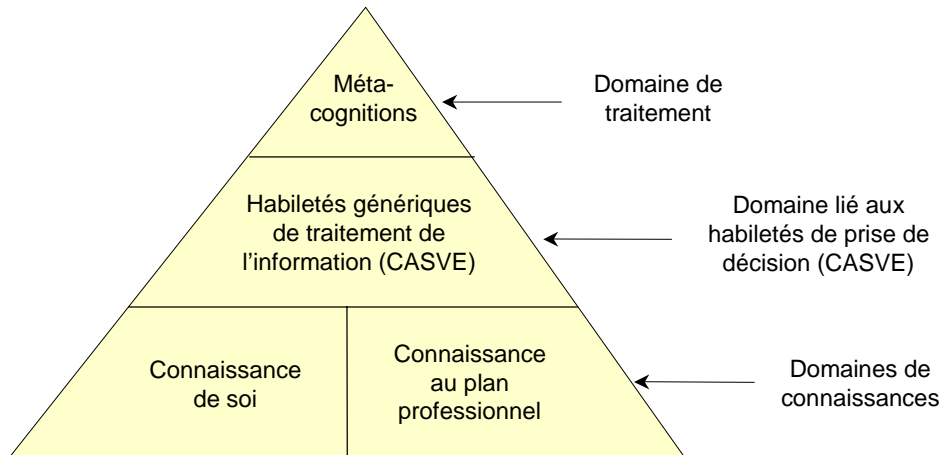
Également, ils proposent pour motiver les élèves, de clarifier le but à atteindre (tous les élèves ne sont pas également motivés). L'établissement d'un but ou d'un projet (et pourquoi pas celui d'orientation!) peut être alors une excellente source de motivation.

Ainsi, il faut prodiguer des rétroactions et des encouragements aux élèves et préciser les attentes dès le départ en plus d'amener l'élève à se sentir efficace et compétent. Dans ce dernier cas, certaines recherches indiquent que les encouragements ne sont pas suffisants mais qu'il faut aussi formuler des attentes assez élevées.

Peterson, Sampson, Reardon et Lenz

Ces auteurs ont tenté d'élaborer une approche cognitive du traitement de l'information en vue de la prise de décision et de la résolution de problèmes d'orientation. Dans leur formulation, ils décrivent sous forme de pyramide (voir figure ci-après) les principaux domaines du traitement de l'information impliqués dans le choix professionnel.

Pyramide des domaines relatifs au traitement de l'information
dans la prise de décision vocationnelle



Adapté de : Peterson, G.W., Sampson, J.P., Reardon, R.C. et Lenz, J.G. (1996). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. Dans D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (3^e éd. p. 423-475). San Francisco: Jossey-Bass.

À la base de cette pyramide, on retrouve le domaine lié à la connaissance de soi et le domaine lié à la connaissance des professions et des programmes de formation.

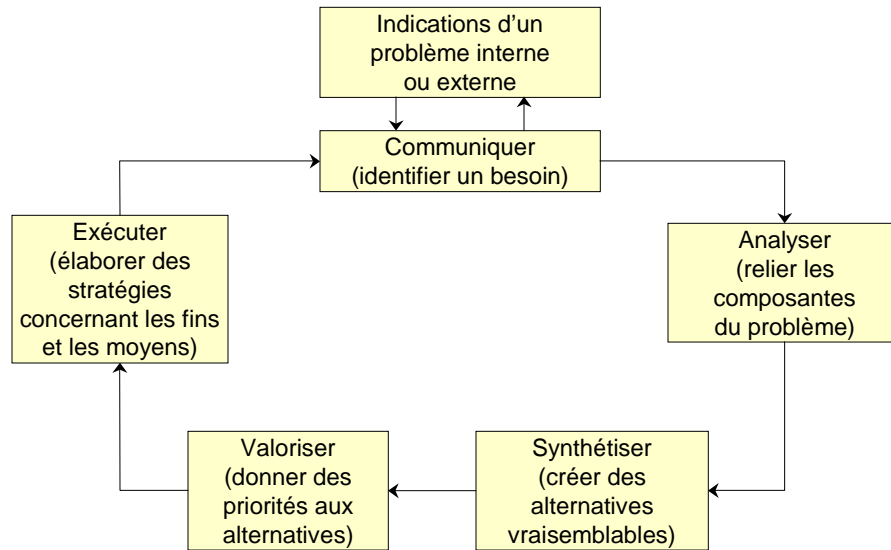
Au-dessus de ces deux domaines, se situe celui qui est associé aux habiletés de prise de décision identifiées à l'aide du sigle CASVE :

Communiquer
Analyser
Synthétiser
Valoriser
Exécuter

Puis, au sommet de la pyramide figure le domaine des métacognitions comprenant des fonctions cognitives d'un ordre supérieur permettant l'intégration de ces divers processus.

En bref, leur conception concerne la cueillette des informations, leur organisation, leur traitement et leur intégration. Ces auteurs ont aussi développé d'autres modèles dont le suivant décrivant les étapes du cycle CASVE relié aux habiletés de traitement de l'information utilisées lors de la prise de décision vocationnelle.

Les cinq étapes du cycle CASVE relatives aux habiletés de traitement de l'information utilisées dans la prise de décision vocationnelle



Adapté de : Peterson, G.W., Sampson, J.P., Reardon, R.C. et Lenz, J.G. (1996). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. Dans D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (3^e éd. p. 423-475). San Francisco: Jossey-Bass.

Concepts clés : domaines liés à la connaissance de soi et à la connaissance au plan scolaire et professionnel, domaine lié aux habiletés de prise de décision, domaine des métacognitions

Contributions :

La pyramide du traitement de l'information et le cycle CASVE permettent de comprendre et d'utiliser les principales composantes du choix professionnel.

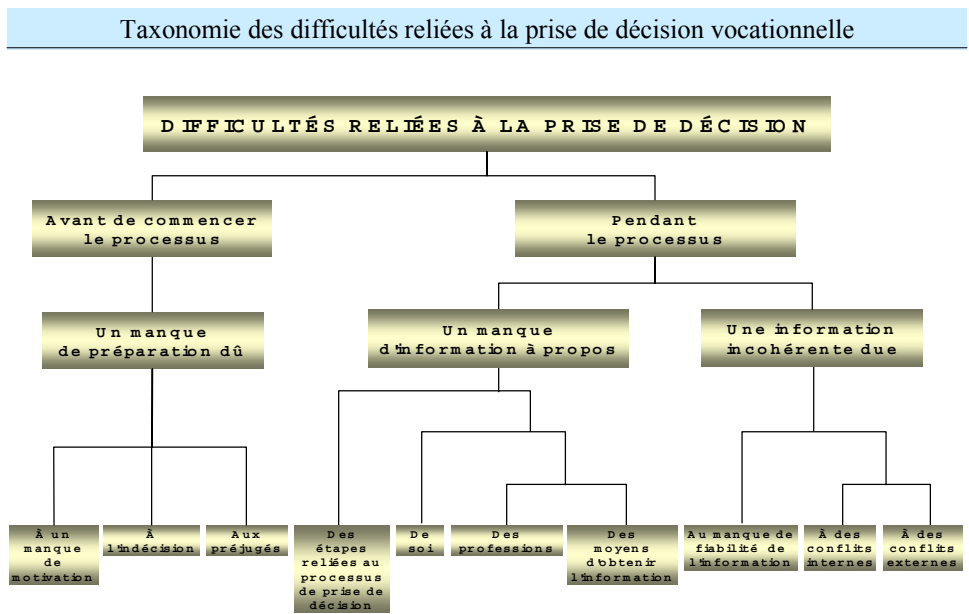
Cette conception nous amène aussi à identifier les éléments impliqués lors du choix professionnel et à connaître comment ces divers aspects peuvent être articulés : connaissance de soi (ex. : valeurs, intérêts, aptitudes) ou la nécessité pour l'élève de se connaître; connaissance des professions et des programmes de formation (ex. : tâches, exigences) ou la nécessité pour l'élève de connaître différentes alternatives; connaissance des habiletés de prise de décision ou savoir comment l'élève prend habituellement ses décisions; métacognitions ou savoir quelle réflexion pose l'élève à l'égard de sa prise de décision.

Le cycle CASVE peut être utilisé pour identifier les différentes étapes (stratégies) liées au processus de traitement de l'information. Par exemple, après avoir saisi la nature de certains signaux envoyés par un élève (ex. : anxiété, nervosité), l'étape de la communication permet d'identifier son besoin ou son problème (ex. : faire un choix professionnel). À l'étape de l'analyse, il doit définir les causes du problème (ex. : manque d'information sur le monde du travail) et les relations entre les diverses composantes impliquées (ex. : liens entre ses connaissances de soi et celles du monde du travail). Au stade de la synthèse, il devra formuler différentes options ou alternatives possibles. Celles-ci seront ensuite mises en ordre de priorité et évaluées (ex. : en tenant compte de ses valeurs). Puis, c'est à l'étape de l'exécution qu'un plan

sera élaboré pour actualiser le choix (ex. : choix provisoire d'un programme d'étude). D'après ces auteurs, le cycle CASVE est un processus récurrent dans lequel l'individu avance ou recule selon ses besoins en matière de prise de décision et la disponibilité des sources d'information.

Gati, Krausz et Osipow (1996)

Ces auteurs ont développé une taxonomie des difficultés liées à la prise de décision vocationnelle. Pour ce faire, ils ont construit un questionnaire comprenant 44 énoncés décrivant autant de difficultés possibles en cette matière qu'ils ont ensuite administré à divers échantillons de sujets. À la suite des résultats de cette expérimentation, ils ont élaboré le modèle suivant :



Adapté de : Gati, I., Krausz, M. et Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43(4), 520.

D'après eux, la prise de décision relative à la carrière est généralement caractérisée par les éléments suivants : il y a un individu qui doit prendre une décision, il y a plusieurs alternatives parmi lesquelles il doit choisir qui s'offrent à lui, et il y a divers facteurs qui doivent être pris en considération lors de la comparaison et de l'évaluation des différentes alternatives. En plus de ces caractéristiques, ils ajoutent d'autres aspects dont il faut tenir compte comme le nombre d'alternatives potentielles, la somme d'informations disponibles par rapport à chacune des alternatives, les exigences relatives à l'individu et celles liées aux alternatives considérées ainsi que le rôle exercé par l'incertitude.

Dans leurs travaux, ils réfèrent aussi au preneur de décision « idéal » qu'ils définissent ainsi : une personne qui est consciente du besoin de prendre une décision, qui est disposée à réaliser cette tâche et qui est en mesure de prendre la « bonne » décision, c'est-à-dire une décision basée sur la réalisation d'un processus approprié, fortement compatible avec les objectifs de l'individu.

Concepts-clés : difficultés reliées à la prise de décision

Contributions :

Cette typologie permet d'identifier bon nombre de difficultés reliées à la prise de décision vocationnelle qui proviennent de sources variées et qui peuvent être regroupées en différentes catégories. Par exemple, selon les auteurs, ces difficultés peuvent provenir ou être causées par un manque de préparation dû à un manque de motivation, à de l'indécision, à des préjugés dysfonctionnels ou encore à un manque d'information à propos de soi, des professions ou des étapes de prise de décision. À titre d'information, voici les 44 énoncés développés à l'intérieur de leur questionnaire en fonction de leur dimension respective.

Un manque de motivation

1. Une résistance à prendre une décision vocationnelle
2. Le fait de ne pas percevoir le travail comme l'un des aspects importants de la vie
3. Le sentiment que le temps pourra conduire à la bonne décision vocationnelle

De l'indécision

4. Une difficulté généralisée à prendre des décisions
5. Un besoin généralisé d'obtenir une confirmation et du support lors des décisions
6. Une tendance généralisée à éviter de s'engager
7. Une peur généralisée de l'échec

Des préjugés dysfonctionnels

8. La croyance que le fait d'entrer dans une profession pourra résoudre des problèmes d'ordre personnel
9. La croyance qu'il existe une profession idéale qui peut répondre à toutes les aspirations
10. La croyance que le choix professionnel s'effectue une fois au cours de la vie et qu'il implique une obligation à long terme

Un manque de connaissance à propos du processus de prise de décision vocationnelle

11. Sur les étapes impliquées lors de la prise de décision vocationnelle
12. Sur les facteurs qui doivent être pris en considération
13. Sur la façon d'associer les informations relatives à soi et celles reliées aux alternatives professionnelles

Un manque d'information à propos de soi

14. Un manque d'information sur ses habiletés
15. Un manque d'information sur ses traits de personnalité
16. Un manque d'information sur ses alternatives professionnelles préférées
17. Un manque d'information sur ses préférences professionnelles
18. Un manque d'information sur ses habiletés futures
19. Un manque d'information sur ses traits de personnalité futurs
20. Un manque d'information sur ses alternatives professionnelles préférées futures
21. Un manque d'information sur ses préférences professionnelles futures

Un manque d'information à propos des professions

22. Un manque d'information sur la variété des alternatives professionnelles et de formation
23. Un manque d'information sur les caractéristiques des alternatives professionnelles et de formation qui intéressent l'individu
24. Un manque d'information sur la variété des alternatives professionnelles et de formation futures
25. Un manque d'information sur les caractéristiques des alternatives professionnelles et de formation futures

Un manque d'information sur les façons d'obtenir des informations supplémentaires

26. Un manque d'information sur les façons d'obtenir des informations supplémentaires à propos de soi
27. Un manque d'information sur les façons d'obtenir des informations supplémentaires à propos des alternatives professionnelles et de formation

Une information incohérente

28. Une information peu fiable à propos de ses habiletés
29. Une information peu fiable à propos de ses traits de personnalité
30. Une information peu fiable à propos de ses alternatives professionnelles préférées
31. Une information peu fiable à propos de ses préférences professionnelles
32. Une information peu fiable à propos de l'existence d'alternatives professionnelles ou de formation en particulier
33. Une information peu fiable à propos des caractéristiques des alternatives professionnelles ou de formation

Des conflits internes

34. Une résistance à faire des compromis
35. Plusieurs alternatives professionnelles tout aussi attrayantes
36. Une aversion des alternatives professionnelles accessibles
37. Quelque chose d'indésirable dans les alternatives professionnelles préférées
38. Des préférences qui ne peuvent être associées à une alternative professionnelle
39. Des habiletés insuffisantes par rapport aux exigences de l'alternative professionnelle préférée
40. Des habiletés qui excèdent celles requises par l'alternative professionnelle préférée

Des conflits externes

41. Une dissonance entre une personne significative et l'individu concernant l'alternative professionnelle désirée
42. Une dissonance entre une personne significative et l'individu concernant les caractéristiques de l'alternative professionnelle désirée
43. Une dissonance entre différentes personnes significatives concernant l'alternative professionnelle recommandée
44. Une dissonance entre différentes personnes significatives concernant les caractéristiques de l'alternative professionnelle recommandée

Par ailleurs, l'introduction de la notion d'incertitude dans leurs travaux nous fait prendre conscience des multiples événements qui peuvent influencer sur la prise de décision vocationnelle et sur le fait qu'il faut amener la personne à acquérir des habiletés pour qu'elle soit en mesure de prendre la meilleure décision possible jusqu'à ce qu'un événement survienne et qu'une autre décision devienne plus appropriée.

Young

Cette conception entrevoit l'individu comme un agent actif de son développement, comme un être qui comprend son environnement et qui agit sur lui, en même temps qu'il est influencé par les agents sociaux, économiques et culturels qui l'entourent. En s'inspirant d'idées écologiques, cet auteur a identifié quatre systèmes qu'il considère comme autant de contextes dans lesquels le développement de carrière évolue. Ils sont illustrés ci-après.

Contextes (systèmes) dans lesquels se déroule le développement de carrière	
<p>MICROSYSTÈME</p> <p><i>Famille</i> : Rang dans la famille, interaction parents-enfants, identification aux parents, support parental, perception de l'influence parentale, nombre de contacts avec les parents.</p> <p><i>École</i> : Interventions explicites de counseling individuel ou de groupe par rapport à la carrière et dans le programme scolaire qui stimulent le développement de carrière, interventions implicites par rapport à la carrière qui se produisent généralement dans le programme scolaire, l'école et les activités parascolaires.</p> <p><i>Groupes de pairs</i> : Influence des pairs ou de modèles du même âge par rapport au développement de carrière.</p> <p><i>Monde du travail</i> : Expériences de travail saisonnier et à temps partiel.</p>	<p>EXOSYSTÈME</p> <p><i>Classe sociale</i> : Statut socio-économique, profession et formation scolaire des parents.</p> <p><i>Profession exercée par la mère</i> : Aspirations professionnelles de la mère envers les enfants, perception des rôles sexuels.</p> <p><i>Médias</i> : Stéréotypes véhiculés par rapport aux rôles sexuels et aux professions.</p> <p><i>Réseau social de la famille</i> : Stimulation cognitive et sociale, modèles observés, support fourni et possibilités offertes.</p> <p><i>Politiques fédérale, provinciale et régionale</i> : Lois et règlements de travail pour les jeunes, valorisation de certains domaines d'études, programmes d'échanges scolaires ou professionnels développés ou subventionnés.</p>
<p>MÉOSYSTÈME</p> <p>Stages, visites d'entreprises et expériences de travail dans la formation scolaire, transition entre les différents ordres d'enseignement (primaire- secondaire, secondaire-collégial, collégial-universitaire) et entre les mondes de l'éducation et du travail.</p>	<p>MACROSYSTÈME</p> <p><i>Rôle de la femme</i> : Rôle de la femme sur le marché du travail, politiques anti-discriminatoires, structure familiale, couple à double carrière.</p> <p><i>Éthique du travail</i> : Importance et conception du travail, caractéristiques des emplois.</p> <p><i>Objectif du système d'éducation</i> : Valorisation de l'éducation, reproduction sociale, satisfaction des besoins de la société.</p> <p><i>Changements technologiques</i> : Nouvelles professions, augmentation des exigences scolaires et professionnelles.</p> <p><i>Expériences de travail durant l'adolescence</i> : Emplois exercés, stages effectués.</p> <p><i>Modification de la conception de la carrière</i> : Promotion, variabilité des tâches, conditions de travail.</p>

Adapté de : Young, R.A. (1983). Career development of adolescents. *Journal of youth adolescence*, 12(5), 401-417.

Concepts clés : individu/environnement, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème

Microsystème : correspond aux quatre principaux lieux immédiats dans lesquels la personne évolue (famille, école, pairs, monde du travail).

Mésosystème : comprend les interrelations entre deux ou plusieurs microsystèmes (ex. : interrelation entre l'école et le monde du travail).

Exosystème : réfère aux structures sociales spécifiques (ex. : réseau social des parents) mais dans lesquelles la personne n'est pas directement impliquée.

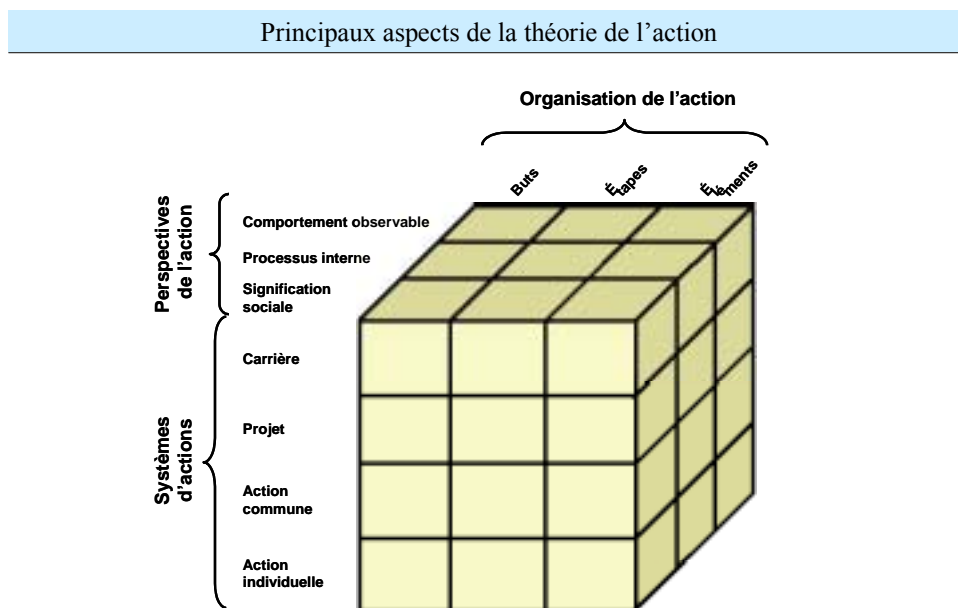
Macrosystème : se rapporte aux valeurs, croyances et événements historiques qui traduisent le contexte culturel.

Young, Valach et Collin

Par rapport aux récents développements en lien avec les travaux ci-haut mentionnés, ces auteurs proposent une explication contextualisée de la carrière en s'inspirant de la théorie de l'action. Leur formulation essaie d'établir la relation entre ces deux concepts (action et carrière) et de présenter l'action commune et le projet comme deux construits importants dans la compréhension du contexte et de la carrière.

Ils suggèrent que les expériences vécues par la personne, dont celles relatives à sa carrière, soient toujours construites dans certains contextes socioculturels où l'action humaine peut être comprise et devenir significative. Ainsi, d'après leur conception, une carrière est constituée de buts, de plans et d'intentions qui n'ont aucune signification si on les isole de leur contexte. Ils ajoutent que le comportement vocationnel et les contextes qui lui sont liés deviennent plus significatifs lorsqu'ils sont interprétés en relation avec les intentions de la personne.

Pour eux, l'action est orientée vers un but et réfère à un comportement intentionnel. Elle est donc cognitivement et socialement orientée et contrôlée. Elle est aussi organisée comme un système qui comprend trois dimensions : la dimension hiérarchique dans laquelle les actions sont subordonnées à des buts, la dimension séquentielle qui correspond à l'ordre temporel des actions et la dimension parallèle indiquant que diverses actions concernant différents buts peuvent exister. Les principaux aspects de leur théorie sont décrits en fonction de trois axes (voir figure suivante).



Adapté de : Young, R. A., Valach, L. et Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. Dans D. Brown, L. Brooks and Associates, *Career choice and development* (3^e éd., p. 477-512). San Francisco : Jossey-Bass.

Le premier axe réfère à la manière la plus simple de comprendre le concept d'action, soit de le considérer à partir de trois perspectives : le comportement observable, le processus interne et la signification sociale. Le deuxième axe est constitué des systèmes d'action visant à déterminer de quelle façon la personne construit un cadre de référence par rapport au contexte et à l'action. Il est notamment question de concepts tels que l'action commune, le projet et la carrière. Le troisième axe correspond à l'organisation de l'action où ils font référence à trois autres notions : éléments, étapes et buts.

Ces auteurs mentionnent aussi l'importance d'autres concepts comme l'interprétation (processus par lequel la personne donne un sens à l'action et au contexte), le rôle des émotions (sont le produit de notre développement individuel et social et sont aussi liées aux besoins, aux buts et aux intentions) ainsi que la culture et le genre (l'action s'effectue dans un contexte spécifique entaché de ces deux aspects).

Cette approche basée sur l'action nous amène donc à reconnaître que le processus de développement de carrière se réalise et prend toute sa signification quand la personne est en mouvement dans un contexte donné.

Concepts clés : perspectives de l'action, systèmes d'action, organisation de l'action

Contributions :

La conception de Young et celle formulée à l'aide d'autres collaborateurs permettent de reconnaître que l'école et les interventions qui y sont effectuées peuvent aider les élèves à passer d'un microsystème à l'autre (ex. : école, monde du travail) ou plutôt à faciliter cette transition en intégrant divers éléments dans leur formation scolaire (ex. : stages, visites d'entreprises, expériences de travail).

Ces formulations nous amènent aussi à prendre conscience des divers lieux où se déroule l'orientation professionnelle et où se réalise la cueillette des informations scolaires et professionnelles (ex. : école, monde du travail, famille) ainsi que des différentes variables ou des nombreuses caractéristiques dont il faut tenir compte au cours de ce processus.

Selon ces auteurs, il faut exploiter les événements qui sont survenus et les actions qui ont été entreprises au cours du développement de carrière en plus de cerner l'importance des influences familiales et d'autres facteurs environnementaux lors de ce processus.

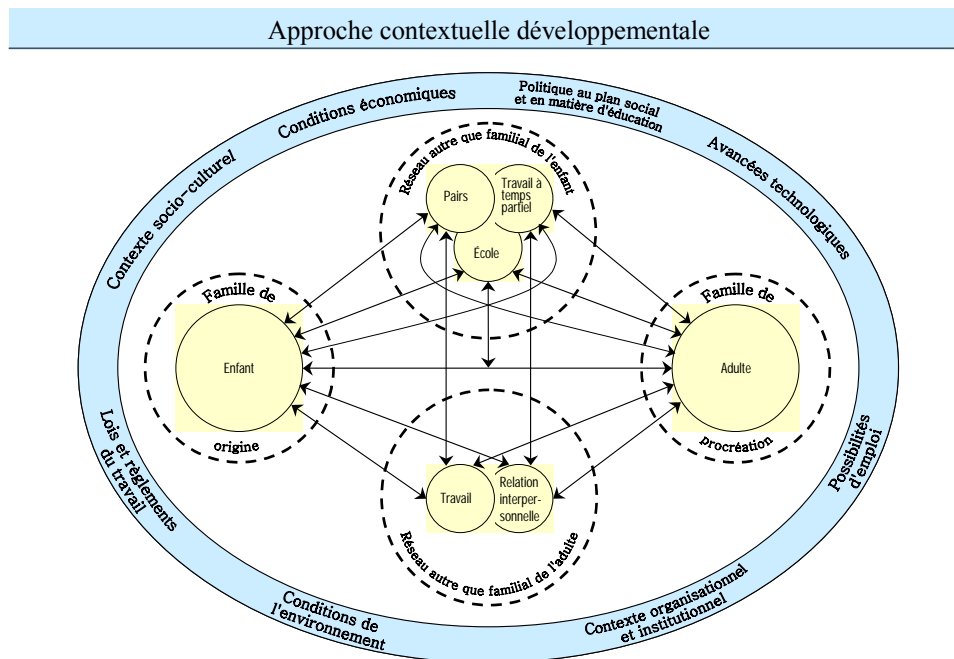
Pour eux, il est nécessaire de comprendre l'individu en même temps que le contexte dans lequel il évolue, notamment à partir de récits relatant son développement de carrière.

Vondracek, Lerner et Schulenberg

Ces auteurs considèrent le développement de carrière selon une perspective interactionniste puisqu'ils le contextualisent comme résultant de la rencontre entre deux grands processus dynamiques : le développement de la personne tout au cours de sa vie et le contexte interpersonnel, socioculturel et environnemental en perpétuelle transformation. D'après eux, le

développement de carrière est réussi dans la mesure où il constitue une synthèse adaptative des changements individuels et sociaux qui se produisent.

Dans leurs travaux ultérieurs, ils présentent une élaboration plus complète de leur formulation en mettant en lumière deux concepts majeurs : 1) l'intégration, qui traduit le fait que les phénomènes centraux de la vie se produisent sur plusieurs plans (i.e. biologique, psychologique, organisationnel, culturel et historique) et, 2) l'interaction dynamique des facteurs, concept selon lequel tout ce qui se produit à un plan a un impact sur ce qui se produit sur les autres plans. La représentation graphique de leur modèle théorique (voir ci-après) montre que les individus et les milieux dans lesquels ils vivent sont composés de multiples éléments qui sont interdépendants, qui se développent et/ou qui se modifient continuellement. Trois composantes essentielles apparaissent sur ce modèle : 1) les caractéristiques de l'individu; 2) les conditions de l'environnement (ou du contexte) dans lequel l'individu évolue; 3) les relations entre les caractéristiques de l'individu et les conditions de l'environnement. Par conséquent, dans cette conception, l'individu et l'environnement sont considérés comme malléables : l'individu, avec ses caractéristiques, est l'artisan de son propre développement, notamment en exerçant une influence sur son environnement qui, à son tour, influe sur l'individu en fonction de ses propres caractéristiques.



Adapté de : Patton, W. et Mahon, M. (1999). *Career development and systems theory : A new relationship*. Pacific Grove, CA : Brooks / cole publishing company.

Cette conception met donc l'accent sur deux thèmes en particulier, à savoir le développement et le contexte tout en précisant que ceux-ci impliquent nécessairement un troisième thème, soit celui du changement. Ainsi, l'étude du développement de carrière doit s'effectuer sous l'angle d'un individu en développement dans un contexte complexe et changeant. Cette conception reconnaît également le rôle du facteur « chance » de la façon suivante : étant donné que le développement se produit en interaction avec l'environnement, et comme l'environnement change (ou varie entre

les individus) de manière imprévisible, le développement individuel et par conséquent le développement de carrière peut être seulement prédit en terme de probabilité. De plus, cette conception suggère que le processus de développement de carrière peut être envisagé comme une partie du développement général englobant toute la vie d'une personne et impliquant d'une part, autant les relations intrapersonnelles (i.e. entre les processus biologiques et psychologiques) que celles existant entre les personnes elles-mêmes ou entre les personnes et leurs environnements, et s'échelonnant d'autre part du contexte interpersonnel aux contextes social et culturel.

Concepts clés : développement, contexte, changement

Contributions :

Cette conception permet d'envisager le développement de carrière comme un processus qui se déroule tout au long de la vie, et où il faut non seulement tenir compte des différences individuelles mais aussi des facteurs contextuels. Elle met donc en évidence plusieurs facteurs d'influence du développement de carrière relatifs à l'individu et à son environnement (ex. : famille, groupe de pairs, culture, expériences de travail).

Dans cette conception, le développement de carrière est décrit comme un processus impliquant des agents actifs (des acteurs) qui n'essaient pas seulement de s'adapter à leur environnement mais qui peuvent aussi l'influencer et le transformer. Ce modèle tient donc compte des interactions dynamiques qui se produisent entre la personne et le contexte dans lequel elle évolue ainsi que des multiples facteurs d'influence qui sont interdépendants et qui changent au fil du temps.

Elle suggère aussi que les interventions susceptibles de faciliter et d'activer ce processus sont par nécessité complexes et impliquent l'application d'une variété de stratégies. Par exemple, ces interventions pourraient être conçues dans le but d'aider les individus, tout au long de leur vie, à s'adapter à la fois aux changements qu'ils vivent en eux et à ceux qui surviennent dans leur environnement. Ces interventions pourraient également, dans le cadre de l'approche orientante, amener les jeunes à faire le point sur leurs activités, leurs relations interpersonnelles et les rôles actuels qu'ils exercent dans chacun des contextes où ils interagissent.

Enfin, le fait d'associer la notion de probabilité au développement de carrière introduit non seulement l'influence du facteur chance, mais il réfère aussi au fait de tenir compte des opportunités qui surviennent au cours de ce processus.

3. CONTRIBUTIONS D'AUTRES THÉORIES ET ÉTUDES RELIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE

Patton et McMahon (1999)

La théorie des systèmes relative au développement de carrière de ces auteures peut être envisagée comme un cadre de référence visant à intégrer le contenu des différentes théories du développement de carrière, et permettant de représenter les interrelations complexes de plusieurs variables d'influence de ce processus. Ainsi, elles ont développé leur théorie pour mettre en

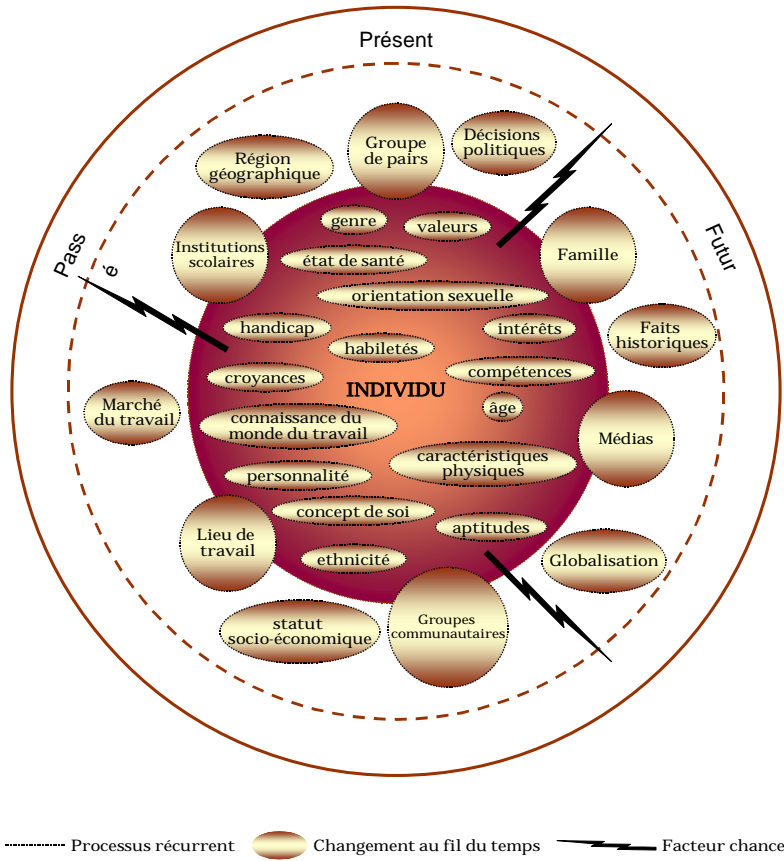
lumière les principales influences du développement de carrière identifiées par plusieurs théoriciens, chercheurs et praticiens du domaine. Leur formulation a pour but d'identifier deux principales composantes d'une théorie du développement de carrière, à savoir le contenu et le processus.

En ce qui a trait au contenu, cette théorie met en évidence les variables relatives à l'individu et au contexte qui sont considérées comme des influences marquantes du développement de carrière. Par rapport au processus, cette théorie démontre l'existence d'un processus récurrent d'interaction à l'intérieur de l'individu et à l'intérieur du contexte ainsi qu'entre l'individu et le contexte. Cette interaction récurrente contribue au microprocessus de prise de décision et au macroprocessus de changement au fil du temps. Cette interaction montre aussi la pertinence et l'importance de la chance.

Par conséquent, d'après leur cadre conceptuel, les influences relatives au contenu sont : 1) le système individuel et 2) le système contextuel, alors que celles relatives au processus sont : 1) la nature récurrente de l'interaction entre le système individuel et le système contextuel, 2) le changement au fil du temps, 3) la chance.

Leur modèle illustré à la figure suivante consiste plus particulièrement en un cercle dont le centre est représenté par l'individu. Ce cercle contient une variété de caractéristiques individuelles qui influencent le développement de carrière et qui sont présentes de façon différente chez chacun des individus. Ce système individuel est composé de diverses influences : la personnalité, les intérêts, les croyances, les valeurs, les habiletés, les compétences, les aptitudes, l'âge, les caractéristiques physiques, le genre, l'ethnicité, l'orientation sexuelle, les handicaps, l'état de santé, le concept de soi, la connaissance du monde du travail. Ces auteures ajoutent que ce système fait partie d'un système plus large pouvant être lui-même divisé en deux sous-systèmes. Le système contextuel social ou les autres systèmes individuels avec lesquels la personne interagit. Parmi ces principales influences sociales avec lesquelles l'individu interagit et par lesquelles il reçoit des informations, elles citent le groupe de pairs, la famille, les médias, les groupes communautaires, le lieu de travail, les institutions scolaires. Elles précisent que ces structures sociales sont aussi sources de valeurs, croyances et attitudes pouvant être transmises à l'individu de différentes façons. De plus, elles indiquent que l'influence de ces groupes peut se maintenir et peut varier sur une période de temps. Pour elles, la composition du système social devrait changer tout au long de la vie en fonction de l'entrée de l'individu dans ces groupes ou de sa sortie.

Par rapport au système contextuel environnemental/sociétal, ces auteures mentionnent que l'individu vit aussi dans un système représentant l'environnement et la société. Elles précisent que les influences de ce système peuvent sembler moins reliées à l'individu mais que leur impact n'en est pas moins important. Parmi ces principales influences, elles relèvent la région géographique, les décisions politiques, les faits historiques, la globalisation, le statut socio-économique et le marché du travail.



Adapté de : Patton, W. et McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole publishing company.

Selon elles, les éléments contenus dans leur modèle sont représentatifs de la multitude des variables d'influence du développement de carrière. Elles ajoutent que ce processus d'influence à l'intérieur de ces systèmes et entre ces systèmes est récurrent. À leur avis cet adjectif qualificatif représente bien les principaux aspects relatifs aux variables d'influence comme le fait qu'elles sont non linéaires, non causales, mutuelles, multidirectionnelles et aussi parce que ce terme réfère au passé, au présent et au futur.

Patton et McMahon (2002)

D'autres travaux menés par ces auteure soulèvent la nécessité d'établir une relation entre l'apprentissage et le développement de carrière.

S'appuyant sur diverses conclusions de recherche, elles démontrent la pertinence de s'inspirer des approches constructivistes en orientation professionnelle car elles mettent l'accent sur la nature proactive de l'apprentissage humain tout en reconnaissant que les individus participent à la construction de leur propre réalité.

De ce fait, ces auteures précisent qu'en général, « les individus jouent un rôle plus actif au cours de leurs processus d'apprentissage et d'orientation puisque la préoccupation principale est de les habiliter à agir pour eux-mêmes lors de la création de significations à partir de leur vie et par rapport à celle-ci » (p. 44).

Selon les conclusions de leurs études, « l'interaction orientation/apprentissage incite les individus à parler de leur histoire de carrière à travers laquelle des thèmes ou des modèles caractéristiques de leur vie peuvent être explorés, des liens peuvent être établis et de nouvelles significations construites » (p. 44).

Pour elles, « l'importance de re-conceptualiser l'orientation professionnelle comme un apprentissage tout au long de la vie, et la nécessité de fournir du support aux individus au cours de ce processus ne peuvent être banalisés » (p. 46).

Law (1996)

La théorie de l'apprentissage de la carrière développée par cet auteur suggère que l'apprentissage en lien avec le développement de carrière comporte une progression à travers laquelle les gens apprennent à gérer leur carrière. Dans sa conception, il porte une attention particulière au problème de la progression : qu'est-ce qui doit être étudié, quand et comment de tels apprentissages doivent-ils être effectués afin d'obtenir une construction cohérente? Cette théorie qui se résume en 10 propositions comprend 4 stades (ou étapes) et 8 sous-stades (ou sous-étapes) liés au développement d'un répertoire de capacités en matière de développement de carrière.

Les 10 propositions :

1. Certaines activités liées au développement de carrière dépendent de certaines capacités de base. Ces capacités sont innées, ou faciles à acquérir ou encore, elles peuvent être acquises sans grand apprentissage préalable.
2. D'autres activités liées au développement de carrière dépendent de capacités plus poussées. Elles ont besoin d'être traitées avec des expériences plus complexes, dynamiques, abstraites ou émotives.
3. Qu'elles soient de base ou plus poussées, ces capacités comportent des éléments d'ordre intellectuel et comportemental, mais elles comprennent également des capacités à reconnaître et à gérer ses propres sentiments et ceux des autres.
4. Les activités de base exigent que la personne soit capable de donner du sens aux informations et aux impressions relatives à la carrière, et d'examiner ce matériel en fonction de modèles caractéristiques pouvant servir de base à l'action.
5. Les activités plus poussées exigent de la personne de se concentrer sur du matériel plus consistant (par exemple, en différenciant les éléments selon un point de vue ou une valeur donnée) et de le comprendre (par exemple, en étant capable d'identifier les causes et les effets probables de scénarios particuliers).

6. Certaines activités de développement de carrière exigent seulement des capacités de base : de telles activités peuvent être caractérisées comme un type de sens, de tri (ou d'examen) et d'action utilisé par chaque individu dans des situations plus ou moins familières.
7. Par contre, au fil du temps, chaque individu aura besoin d'utiliser des capacités plus poussées où l'action est critique et où leurs ramifications sont amplifiées. Sur ce plan, le sens et le tri (ou l'examen) seront étendus à un type de focalisation, de compréhension et d'action.
8. Les capacités les plus poussées ne peuvent être sollicitées sans que les capacités de base soient réussies; ces dernières permettant ainsi de supporter les premières. En des termes plus simples, une personne ne peut se concentrer sur l'information et la saisir correctement si elle ne l'a pas d'abord sentie et triée (ou examinée). En des termes plus complexes, la capacité de focaliser et de comprendre exige une base d'apprentissages préalables.
9. Lorsque les apprentissages préalables ne sont pas complétés ou lorsqu'ils ont été effectués de telle façon qu'ils déforment l'information au lieu de la représenter adéquatement, le développement ultérieur peut être retardé. De façon plus spécifique, une personne a plus de chance d'avoir une mauvaise compréhension à partir de témoignages erronés. De façon plus générale, le passage de la connaissance en stéréotypes ou en d'autres biais habituels pourra altérer le développement ultérieur.
10. Comme d'autres apprentissages, le développement de carrière peut être enseigné. Un programme construit à partir d'un ou de plusieurs cycles d'apprentissage s'échelonnant du sens, au tri (à l'examen), à la focalisation et à la compréhension devrait fournir à la personne un répertoire de capacités supportant ses actions en matière de développement de carrière.

Le produit de la progression est ensuite conçu comme un répertoire qui consiste en une série de matériel, de base ou plus poussé, progressivement acquis dont n'importe quelle partie peut être sollicitée si elle est jugée appropriée. Cette notion de répertoire n'est pas étrangère à la théorie de l'apprentissage. L'étendue du répertoire est importante : le développement de carrière exige une connaissance antérieure approfondie des causes et des effets, de la rapidité et de la précision lors de la cueillette et de l'organisation d'informations spécifiques, de la flexibilité et de la résistance lors de la négociation d'engagements, et la capacité de gérer les conflits probables, ambigus et complexes.

Cette théorie de l'apprentissage à la carrière suggère que la façon dont les personnes « font » leur carrière ressemble beaucoup à la façon dont elles « font » n'importe quoi d'autre.

Stades et sous-stades (ou principaux éléments du répertoire de capacités en matière de développement de carrière)

Principaux éléments du répertoire de capacités
en matière de développement de carrière

É T A P E S (S T A D E S)	S O U S - É T A P E S (S O U S - S T A D E S)
Compréhension	8 Anticiper les conséquences →
	7 Développer des explications →
Focalisation	6 Retenir son propre point de vue →
	5 Considérer différents points de vue →
Tri (ou examen)	4 Utiliser des concepts →
	3 Faire des comparaisons →
Sens	2 Les assembler sous forme de séquences →
	1 Recueillir des informations →

Adapté de : Law, B. (1996). A career-learning theory. Dans A. G. Watts, B. Law, J. Killen, M. Kidd et R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance : Theory, policy and practice* (p. 46-71). London : Routledge.

Cet auteur propose donc que l'apprentissage en lien avec le développement de carrière est construit en fonction de cycles qui, progressivement, passent par quatre étapes (ou stades) et huit sous-étapes (ou sous-stades)

L'étape du « sens », dans laquelle les individus sont capables de donner du sens aux impressions et aux informations en lien avec la carrière. Ceci suppose une cueillette d'informations et son assemblage sous forme de séquences.

L'étape du « tri » (ou de l'examen) dans laquelle les individus sont capables de trier ce matériel en catégories distinctes pour servir de base à l'action. Ceci suppose de faire des comparaisons et d'utiliser des concepts.

L'étape de « focalisation » dans laquelle les individus sont capables de se centrer sur des aspects qui requièrent de l'attention et de demander des informations. Ceci suppose de considérer différents points de vue et de retenir le sien.

L'étape de « compréhension » dans laquelle les individus sont capables de relier les causes aux effets et d'anticiper les conséquences des actions. Ceci suppose de développer des explications et d'anticiper les conséquences futures.

Flum et Blustein (2000)

Dans leur article portant sur l'étude du concept d'exploration professionnelle, ces auteurs considèrent des perspectives découlant de la littérature en lien avec la formation de l'identité, la motivation humaine, les contextes socioculturel et historique. Ils mettent un accent particulier sur les moyens par lesquels les individus intègrent les activités et les attitudes reliées à l'exploration. Ils rappellent d'abord que l'un des éléments centraux des théories du choix professionnel et du développement de carrière est le processus d'exploration professionnelle.

Pour eux, l'exploration professionnelle comprend l'évaluation de caractéristiques internes (ex. : valeurs, traits de personnalité, intérêts, habiletés) et l'exploration de possibilités et de contraintes externes provenant de contextes éducatifs, professionnels et relationnels. Contrairement à d'autres théoriciens, ils n'envisagent pas l'exploration professionnelle comme un stade lié au développement de carrière ou au processus de prise de décision, mais ils l'entrevoient plutôt comme un processus comportant des fonctions adaptatives se déroulant tout au long de la vie.

Ce processus comporte des activités visant à accroître la connaissance de soi d'une personne et la connaissance d'un environnement qui lui est pertinent. Leur définition de l'exploration professionnelle renferme également une composante attitudinale qui réfère à la motivation d'une personne de s'engager dans ce processus et de s'y maintenir. Elle intègre aussi des habiletés exploratoires qui ont tendance à se développer lorsque la personne expérimente des activités exploratoires et qui par le fait même, favorisent le développement d'une compétence exploratoire. En résumé, leur conception réfère à l'exploration qui se produit en tant que résultats d'actions systématiques mais aussi à l'exploration qui peut découler d'expériences fortuites ou non planifiées de la vie.

De plus, leur définition de l'exploration est enrichie de plusieurs caractéristiques : les aspects cognitifs de l'exploration réfèrent aux éléments spécifiques d'information que les individus obtiennent en s'explorant eux-mêmes et en explorant les environnements éducatifs, professionnels et sociaux qui leur sont pertinents. Les aspects affectifs de l'exploration révèlent les sentiments des individus à l'égard de l'information et des compréhensions (insights) qu'ils ont obtenues lors du processus d'exploration. Une autre caractéristique de leur définition est l'aspect attitudinal de l'exploration. Ainsi, lorsque les individus sont motivés à explorer, ils démontrent une ouverture aux vicissitudes naturelles des expériences de la vie. Cette attitude exploratoire positive les amène à apprendre et à s'adapter aux exigences changeantes de l'environnement et aux divers états psychologiques.

Selon leur perspective, l'une des principales retombées de l'exploration professionnelle est la construction de soi qui réfère au processus du développement d'une identité cohérente et significative et à son implantation dans un projet de vie. Ils considèrent donc l'exploration comme l'un des moyens permettant la construction de soi. Ils mentionnent aussi que ce processus est récurrent : lorsque les individus construisent leur identité suite à l'exploration, cette construction de soi engendre d'autres explorations. Autrement dit, ils envisagent l'exploration comme l'un des moyens par lesquels les individus peuvent se construire et ré-explorer et se reconstruire tout au long de leur vie et à travers les rôles qu'ils exercent.

D'après eux, une perspective plus contemporaine de l'exploration professionnelle doit intégrer plusieurs éléments qui seront en mesure d'élargir et d'approfondir notre compréhension de ce processus par lequel les individus apprennent à propos d'eux-mêmes et de leur environnement. En premier lieu, ils croient que les formulations en lien avec l'exploration dans le domaine du développement de carrière doivent considérer les rôles de la vie comme étant entremêlés et flexibles. Pour eux, l'intégration de la littérature reliée à l'identité devrait aider à comprendre comment le processus d'exploration fonctionne à travers les rôles de la vie et comment il peut contribuer au processus de construction de soi. Leur recension des écrits suggère d'ailleurs que le processus d'exploration joue un rôle central dans le développement de l'identité. En second lieu, ils mentionnent qu'il est nécessaire de comprendre les antécédents des activités exploratoires. Selon eux, la littérature existante n'explique pas l'ensemble des facteurs psychologiques et sociologiques qui motivent l'exploration. Il faut donc identifier comment les attitudes et les habiletés exploratoires sont intégrées en structures psychologiques qui gouvernent la motivation individuelle. Ils suggèrent que les individus qui intègrent une attitude exploratoire devraient être davantage capables de rencontrer les défis reliés au développement de carrière. Selon leur perspective, le modèle de Deci et Ryan apporte des éléments de compréhension sur comment les individus peuvent s'engager dans un comportement autodéterminé en utilisant une motivation intrinsèque et extrinsèque. En troisième lieu, il faut selon eux, comprendre le contexte culturel et historique de l'exploration professionnelle. Ils précisent que certaines variables contextuelles peuvent faciliter l'exploration professionnelle et le développement de l'identité alors que d'autres peuvent limiter ce processus. De plus, d'après ces auteurs, différentes sortes d'exploration sont encouragées ou attendues dans divers contextes et sous diverses circonstances sociales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.

Flum, H. et Blustein, D.L. (2000). Reinvigorating the Study of Vocational Exploration : a Framework for Research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.

Gati, I., Krausz, M. et Osipow, S.H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.

Law, B. (1996). A Career-Learning Theory. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd and R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (p. 95 - 111). London : Routledge.

Patton, W. et McMahon, M. (1999). *Career Development and Systems Theory : A New Relationship*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

Patton, W. et McMahon, M. (2002). Theoretical and Practical Perspectives for the Future of Educational and Vocational Guidance in Australia. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(1), 39-49.