

22 août 1973
Traduit par
Donald E. Super
Vice-recteur, Université de Toronto

Facteurs psychologiques du choix professionnel

Donald E. Super
Teachers College, Columbus University

Conférence prononcée au 5e Congrès Mondial de
l'Association Internationale d'Orientation Scolai-
re et Professionnelle, Québec, Canada,
22 août 1973.

Qu'est-ce que le choix professionnel?

Durant les cinquante premières années de l'orientation professionnelle, les affiches et les feuillets dessinés pour susciter de l'intérêt pour le counseling d'orientation représentaient d'une façon typique un jeune homme ou une jeune fille à un carrefour, étudiant les indications pour plusieurs destinations différentes, chacune de ces indications représentant un champ de travail différent ou un groupe d'occupations. Le message était clair: une jeune personne arrive à un certain moment de sa vie où elle doit faire un choix entre un certain nombre d'alternatives, où elle doit faire un choix majeur, où elle doit prendre une décision.

Ces illustrations sont quelque peu moins utilisées maintenant qu'autrefois, parce que nous en avons appris assez sur le choix professionnel pour savoir que dans la plupart des cas il n'y a pas qu'un seul moment de choix majeur et décisif. Au contraire, nous avons appris que le choix d'une occupation se dégage d'une série de choix mineurs. Les carrières se développent à mesure que les jeunes passent à travers leur système scolaire et à travers le système d'emploi, et les choix émergent des expériences que les jeunes vivent et des nombreuses dé-

cisions qu'ils font à l'occasion de ces expériences tant dans le monde de l'éducation que dans le monde du travail. Chacun de ces mondes exige un certain nombre de choix spécifiques et mineurs à mesure que l'enfant ou l'adolescent évolue dans l'un ou l'autre de ces mondes, et ces choix mineurs forment une série de choix qui dirigent l'adolescent dans une direction professionnelle ou une autre, souvent inconnue de lui ou de ses parents.

Prenez, par exemple, un jeune homme dont j'ai étudié la carrière depuis le début de son cours secondaire, il s'agit d'un jeune d'un groupe de plusieurs centaines dont j'ai eu le privilège de surveiller le déroulement de leur carrière. Quand Alan était en neuvième année, il décida qu'il ferait tout le travail qui lui était demandé à l'école, et qu'il n'apporterait ni ses livres ni ses cahiers à la maison, et qu'il ne tolérerait pas que son travail scolaire nuise à ses activités de groupe avec ses compagnons, que ce soit jouer au baseball, flâner au coin de la rue près de la pharmacie ou aller à une danse. Quand il entra en dixième année, il réalisa que cette décision générale et les nombreuses autres décisions spécifiques qu'il avait prises l'avaient forcé à prendre plusieurs autres décisions, telles que celles de répéter son latin après avoir échoué dans sa première année, et changer du latin au français après une seconde année très pauvre en latin. Il fut obligé de prendre une autre décision, celle de ne pas demander son admission au collège après son cours secondaire. Mais, parce qu'il désirait aller au collège éventuellement, il décida de s'enrôler dans la marine et prendre un cours d'électronique qui pourrait l'aider à entrer ultérieurement dans une école d'ingénierie après avoir complété son service militaire. Alan fit donc son cours d'électronique dans la marine, il entra au collège pour étudier l'ingénierie, mais il échoua dans ce programme en dépit des longues heures d'un travail consciencieux. Il essaya ensuite la biologie et il échoua aussi en dépit de son épouse qui l'ai-

dait de son mieux. Il essaya alors des études de sciences sociales, et manoeuvra en quelque sorte pour graduer et obtenir une position comme enseignant d'école secondaire. Quand Alan a-t-il choisi son occupation? Il l'a choisie graduellement, en tant qu'étudiant du premier cycle du secondaire, en tant qu'étudiant du deuxième cycle du secondaire, en tant qu'ex-membre de la marine, en tant qu'étudiant de collège de première année, en tant qu'étudiant de deuxième année, et finalement en sortant gradué du collège et en se cherchant un emploi. Son choix d'enseigner les études ou les sciences sociales émerge d'une série d'autres choix, les uns le conduisant dans des avenues plutôt ténébreuses, les autres le conduisant dans un domaine dans lequel le succès était possible pour lui.

Prenez l'exemple de cet autre jeune homme qui, lui aussi, quand il était en neuvième année, avait fait quelques mini-décisions de nature telle, qu'elles préparaient le chemin pour des maxi-décisions ultérieures. Bill était intéressé à travailler avec les gens handicapés, avec les enfants normaux, à faire des mathématiques; il pensait qu'il pourrait éventuellement désirer devenir professeur pour les handicapés, ou conseiller de réhabilitation, ou travailleur social, ou un pédiatre, un psychologue, ou un mathématicien. C'était plutôt embêtant pour lui d'avoir tant de possibilités professionnelles, et de ne pas pouvoir rétrécir le champ de ses choix. Il décida de prendre un peu d'expérience dans un emploi d'été, dans un emploi à temps partiel, dans un travail bénévole, et dans ses cours scolaires susceptibles de le rendre plus familier avec chacun de ces champs de travail. Pendant qu'il était encore à l'école secondaire il élimina les professions d'enseignant en éducation spéciale, de conseiller de réhabilitation et de travailleur social. Un camp pour retardés mentaux l'aida à prendre conscience qu'il était plus intéressé en pédiatrie et en psychologie, et peut-être aussi plus intéressé à comprendre et à étudier qu'à donner des traitements. Mais il tenait toujours aux ma-

thématiques, en dépit ou peut-être à cause du calcul et des programmes par ordinateur. Au collège, il eut de bons résultats en mathématiques mais élimina le mathématicien comme occupation possible; il trouva qu'il était intéressé à ce champ d'activités comme un instrument de travail en recherche mais pas comme un sujet d'étude en soit. Il fit sa majeure en psychologie et en pré-médecine, tout en travaillant sur un projet de recherche en psychologie et comme infirmier dans l'hôpital de sa ville. A la fin de sa première année, il resta sur la liste d'éligibilité du doyen; tout en se rendant compte qu'il n'était pas intéressé à étudier ou à pratiquer la médecine mais plutôt à combiner la psychologie avec la physiologie et l'anthropologie pour faire des recherches sur le développement de l'enfant. Quand Bill a-t-il décidé de devenir un psychologue pour enfants? Tant comme gradué de neuvième année, de dixième année, de douzième année, comme étudiant de première ou de deuxième année de collège ou bien comme étudiant de première année de pré-médecine. En réalité, il n'y a pas eu de choix. Comme dans le cas d'Alan, le choix émerge d'une série de choix mineurs, mais à cette différence que le choix de Bill émerge d'une série d'expériences bien planifiées et évaluées et faites pour explorer les alternatives possibles.

Le sens même de l'orientation professionnelle n'est pas tant d'aider à faire un choix professionnel que de guider quelqu'un dans son développement professionnel. L'orientation professionnelle ne comprend pas seulement l'information et le counseling, mais aussi la planification et l'évaluation d'une série d'expériences nécessaires pour prendre des décisions. L'orientation professionnelle reconnaît que l'arbre de la carrière comporte beaucoup de branches, elle aide l'enfant à vivre et à évaluer les expériences de base nécessaires pour prendre des décisions sages à chacune des étapes; elle tient compte des facteurs de choix à chacune de ces étapes.

Multicausalité

Quels sont les facteurs déterminants? Quand on lit une recherche sur le choix professionnel il est facile d'avoir l'impression qu'un tel facteur est très important. L'importance d'un facteur dépend de la recherche qu'on lit, mais ceci n'est pas nécessairement un reflet de la pertinence de la recherche. En effet, une étude sur le rôle de l'intelligence mettra nécessairement l'accent sur l'intelligence de la même façon qu'une étude sur l'importance du statut socio-économique mettra l'accent nécessairement sur ce facteur. Ce n'est que récemment que les méthodes statistiques sont devenues suffisamment élaborées pour rendre possible les études multifactorielles du choix professionnel. Même aujourd'hui les biais des économistes, des sociologues, des psychologues ont tendance à rendre chaque chercheur plus attentif aux facteurs qui intéressent les savants de leur propre champ d'étude qu'aux combinaisons de facteurs, les uns échappant à leur point de vue. C'est ainsi qu'un texte sur la sociologie industrielle, bien connu et par ailleurs très bon, néglige d'une façon cavalière l'intelligence comme un facteur de choix; de la même façon un économiste distingué disposera rapidement de toutes les recherches substantielles sur les intérêts inventoriés.

Il est donc important de souligner qu'il n'y a pas qu'une sorte de facteurs quand on parle des facteurs psychologiques du choix professionnel. Le plus puissant de tous les facteurs est le statut social, comme on l'a clairement démontré de multiples fois. Important aussi, les possibilités locales tant des structures éducationnelles qu'occupationnelles; important également les conditions économiques et l'état du marché du travail. Les attitudes sociales jouent un rôle tel qu'il est difficile de décider si la race, le sexe et les handicaps physiques doivent être étudiés comme des facteurs physiques sociaux ou psycho-

logiques. Un certain nombre de modèles de choix professionnel ont tenté de tenir compte de tous les types de facteurs, sociaux, économiques et psychologiques. Le modèle le plus utile est peut-être celui qui a été développé, il y a plus de quinze ans, par une équipe de spécialistes de ces trois champs (Blau, Gustad, Jessor, Parnes et Wilcock, 1956). Ce modèle publié dans un journal que la plupart des spécialistes de l'orientation n'ont jamais vu a été plus tard largement répandu grâce à l'excellent recueil de lectures de Zytowski (1968).

Facteurs psychologiques

On a décrit plusieurs fois les facteurs psychologiques du choix professionnel, en commençant par Münsterberg (1913), en passant par Kitson (1925), Viteles (1932), Paterson et Darley (1936), Super (1957) et Crites (1969) aux Etats-Unis. Un travail identique a été fait en même temps en Angleterre par Myers (1926), Earle (1933)

et en Europe franco-

phone par Claparède (1922), Piéron et Maurice Reuchlin et d'autres (1954). L'Espagne a fourni sa contribution dans la personne de Mira y Lopez, Germain, Yela et Secadas, pendant que d'autres pays de langue espagnole de l'Amérique du Sud bénéficiaient de la contribution des pionniers espagnols, tels que Mira y Lopez et Del Olmo. Ces derniers pays ont aussi leurs jeunes chercheurs mais la liste de ces derniers, je suis heureux de le dire, est trop longue pour en faire l'énumération ici.

Etant donné qu'il y a trois générations de contribution à l'étude et à la description du rôle des facteurs psychologiques dans le choix et l'adaptation professionnels, quel devrait être le message spécial d'une conférence sur ce sujet, dans une occasion comme celle-ci en 1973?

Maturité professionnelle. Un facteur dont les pionniers de l'orientation

n'ont jamais traité, n'a été étudié que durant les vingt dernières années. Il s'agit de la maturité vocationnelle ou professionnelle. Une telle absence révèle une supposition intéressante faite par les deux premières générations de psychologues et de conseillers. Ils assumaient que tout adolescent ou tout adulte étaient prêts à passer des tests et à recevoir du counseling concernant leur choix professionnel; ils assumaient qu'à un moment donné, au début ou au milieu de leur adolescence, les aptitudes et les intérêts ayant mûri, tests et inventaires pouvaient être administrés, les préférences et les plans d'avenir pouvaient être fixés; dès lors on pouvait aider l'adolescent ou l'adulte à comparer son profil psychologique et les ouvertures possibles pour lui, avec comme résultat d'assortir l'individu à une occupation.

Tel que formulé par la théorie des traits et des facteurs, le choix d'une occupation semble une chose bien simple. Mais des études sur le développement de la carrière (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet, et Warnath, 1957; Super and Overstreet, 1960; Gribbons et Lohnes, 1968) ont démontré que les préférences professionnelles de la plupart des étudiants de 8ième et de 9ième années ne sont pas réalistes, que ce qui semble être du réalisme à ce stade n'est que pseudo-réaliste, que le processus d'exploration professionnelle (incluant l'exploration de soi et du monde du travail) est un processus qui se continue pendant l'adolescence jusqu'à l'âge adulte; c'est un processus qui s'engage bien avant qu'une occupation ne puisse être choisie avec quelque degré d'assurance. Les études sur le développement d'une carrière montrent que la capacité d'envisager l'avenir, la vraie dimension du temps, la conscience des différents stades de la vie et de leurs tâches développementales, l'acceptation de sa responsabilité de décider, l'élaboration de plans et d'actions, la connaissance minimale des ressources utiles à l'ex-

ploration et à l'apprentissage et une information de base sont des pré-requis à l'utilisation des tests et des autres données psychologiques dans le choix professionnel.

Ceci ne veut pas dire que les tests d'intelligence, d'aptitudes, les tests de rendement, les inventaires des valeurs ou des intérêts et toute autre source de données psychologiques ne sont pas utiles avant que l'exploration ne soit à peu près complétée. Au contraire! L'analyse soignée de Jordaan (1963) nous apprend que l'exploration est plus efficace, lorsqu'elle est voulue, systématique et entreprise à sa propre initiative. Par ailleurs, de nombreuses études sur les effets des activités d'exploration bien planifiée dans des cours sur l'éducation professionnelle (Hamdani, sur le processus), sur les catégories d'occupations (Stone, 1948), et sur les systèmes d'orientation assistés d'ordinateur (Bohn, Super, 1970; Myer 1972; Harris, 1972), nous apprennent que l'exploration entreprise sur l'initiative d'autres personnes peut accroître la maturité professionnelle ou vocationnelle des étudiants du premier et du deuxième cycles du secondaire. Nous savons aussi de façon moins convaincante mais dramatique, en partant d'étude de cas, que même une exploration tout à fait fortuite peut accroître la capacité de jeunes garçons et de jeunes filles de prendre des décisions d'ordre vocationnel. Les tests et les inventaires peuvent être utiles pour aider à systématiser l'exploration vocationnelle.

En plus d'aider directement à l'exploration de soi en relation avec des occupations grâce au portrait objectif que l'individu a de ses aptitudes et de ses intérêts comparativement à ceux d'hommes et de femmes déjà engagés dans différentes sortes d'occupations, les tests renseignent sur les genres de travaux qui pourront être explorés soit dans les cours, soit dans les activités et les clubs scolaires, soit dans le travail bénévole, soit dans le travail à temps partiel ou le travail d'été. Christophe Colomb naviguait vers l'ouest,

non pas vers le nord ou le sud, dans le but de trouver vers l'est l'arrière de l'ouest. Son exploration était systématique, tout autant qu'intentionnelle et voulue par lui. S'il n'a pas trouvé l'est, c'est que les Amériques étaient dans son chemin. Il a fallu la persistance d'un autre capitaine de l'Espagne, Magellan pour réaliser le trajet en entier.

Nous le savons maintenant, la maturité vocationnelle ou professionnelle est une variable psychologique qui est multifactorielle; comme l'intelligence, ce n'est pas un seul et unique facteur, mais un composé de plusieurs (Super et Overstreet, 1962; Gribbons et Lohnes, 1968). Les différences individuelles sont grandes: à un âge donné, certaines gens sont plus matures, c'est-à-dire plus capables de faire des plans et mieux informés que d'autres. Même s'il reste beaucoup de recherches à faire dans ce domaine, il semble probable que ceux qui sont plus vocationnellement matures prendront des décisions vocationnelles plus sages et plus stables, que les décisions prises soient des mini-décisions telles que celles qui concernent les cours à l'intérieur d'un programme ou des maxi-décisions telles que celles prises lors du premier emploi à la sortie de l'école ou du collège. Il semble également probable que ceux qui prennent des décisions appropriées à leur niveau de maturité vocationnelle auront plus de succès et plus de satisfaction dans leur carrière que ceux qui prennent des décisions qui ne sont pas appropriées au stade de leur vie ou qui s'abstiennent de prendre les types de décisions voulues (Super, Kowalski et Gotkin, 1967).

C'est ainsi qu'une décision de se préparer pour une certaine occupation, quand on est prêt seulement pour l'exploration, semble conduire probablement à de l'instabilité ou de la dissatisfaction dans l'occupation; de la même façon, la décision d'explorer, quand on est prêt à commencer la préparation, devrait conduire à un sentiment d'efforts perdus ou de marquer le pas; finalement, s'abstenir de décider d'explorer ou de se préparer, quand les attentes de la société, de sa famille et de ses amis

sont que ces décisions doivent être prises et que des responsabilités occupationnelles doivent être assumées, conduit clairement à l'échec dans un des rôles majeurs de sa vie et conséquemment à l'échec dans le devenir adulte.

L'analyse de la maturité vocationnelle nous montre clairement qu'il y a deux sortes d'utilisation des données psychologiques dans le choix professionnel. La première utilisation consiste à prendre des mini-décisions, ou à faire des choix concernant des étapes à franchir et des moyens à prendre. La deuxième utilisation consiste à prendre des maxi-décisions, ou à faire des choix et poursuivre des buts qui sont plus éloignés mais aussi plus englobants et plus stables. Compte tenu de ces faits, que pouvons-nous dire du rôle déterminant des autres facteurs psychologiques plus familiers tels que l'intelligence, les aptitudes spéciales, les intérêts, les valeurs, les besoins et les traits de personnalité?

Les facteurs psychologiques conventionnels: Pour fin de commodité, ces facteurs sont dits conventionnels, parce qu'ils ont été étudiés plus longuement et qu'ils sont plus largement utilisés par les conseillers et les travailleurs en relations humaines (Crites, 1969; Super, 1957; Super et Crites, 1962).

De toute évidence l'intelligence est le premier facteur à considérer. Tant sur le plan conceptuel qu'empirique et par des voies tout à fait différentes, ce facteur est étroitement relié au statut socio-économique et à l'éducation. L'intelligence est un facteur personnel qui intervient entre le statut et l'éducation. Ce facteur est en même temps cause et effets: plus on possède l'un, plus on possède les autres. Un statut élevé signifie la présence de plusieurs stimulants au développement intellectuel et à l'acquisition de l'éducation. Un haut degré d'éducation facilite la continuation du développement intellectuel. Et un haut niveau

d'intelligence conduit à un degré substantiel d'éducation et à un statut socio-économique supérieur. Les personnes plus intellectuellement douées ont tendance à avoir une meilleure éducation. Avec ou sans éducation ils tendent à avancer plus rapidement, lorsqu'il s'agit d'emploi (Berg, 1972), à avoir plus de succès dans la recherche d'occupation (Super et Crites, 1962), et avoir des carrières plus stables et plus satisfaisantes.

L'intelligence n'est pas exactement un trait unique, mais elle consiste dans des habilités interreliées et plus ou moins semi-indépendantes à raisonner avec des symboles verbaux, numériques, et spatiaux. Le raisonnement est une aptitude de base qui se manifeste quelque peu différemment selon le médium avec lequel il s'accomplit. Le raisonnement étant la plupart du temps verbal, même quand le sujet est un sujet numérique comme les mathématiques, les fonctions du raisonnement verbal sont souvent considérées comme étant l'intelligence. On pouvait s'y attendre dans une société qui a appris à lire et à écrire, bien que dans une société objectivement conçue, les autres manifestations de la capacité de raisonner pourraient être de meilleurs indices d'intelligence.

On a trouvé que les aptitudes spéciales, relativement indépendantes de l'habilité à raisonner, existent et jouent un rôle dans le choix d'une carrière, dans la sélection, dans le succès et le développement occupationnels. La visualisation spatiale, cette habilité à juger des formes et des grandeurs, joue un rôle important dans le travail scientifique et technique, tout autant que dans certaines occupations semi-spécialisées. La précision et la rapidité perceptuelles à identifier et à différencier les lettres et les chiffres sont importantes dans l'élaboration et l'usage des dossiers. Des combinaisons variées de ces aptitudes de base, incluant souvent l'information et l'intérêt, produisent des aptitudes fonctionnelles telles que les aptitudes mécaniques, artistiques, musicales. La dexté-

rité manuelle, délicate ou grossière, joue un rôle dans le choix, la sélection et le succès de différentes occupations semi-spécialisées telles que celles du travail d'assemblage.

Certaines aptitudes semblent comporter un entraînement à l'usage: ainsi on a montré aux garçons et aux filles à aller vers les occupations qui étaient appropriées à leur niveau d'intelligence, lorsqu'ils poursuivaient leurs études à l'école et qu'ils pouvaient avec succès aller sur le marché du travail. Certaines autres aptitudes ne semblent pas avoir cette qualité dynamique: ainsi il n'est pas évident que les personnes qui ont une précision et une rapidité perceptuelles supérieures cherchent des débouchés dans lesquels ils pourraient utiliser cette aptitude. En général, les aptitudes déterminent le champ et le niveau de travail dans lequel quelqu'un peut réussir, mais ne déterminent pas de quelle façon quelqu'un agira dans une occupation pour laquelle il est qualifié (Super et Crites, 1962).

Les intérêts constituent un autre type de facteurs de carrière. On les définit comme des tendances à aimer, à rechercher et à s'engager dans certaines sortes d'activités. Parfois ils sont découverts par une simple question concernant les préférences, d'autres fois par une série de questions qui constituent un inventaire et évalués d'une manière complexe, enfin les intérêts sont découverts par des tests d'information ou d'attention. La plus grande partie de ce que nous savons sur la validité des intérêts, sur le développement et la prédiction, nous vient d'études sur les inventaires et les questionnaires objectifs. Les intérêts inventoriés se sont montrés de meilleurs prédicteurs du choix professionnel et de la stabilité que la simple expression de préférences pour les garçons et les jeunes gens de classe moyenne. Mais les intérêts manifestés sont au moins un aussi bon prédicteur pour les garçons et les jeunes gens qui, venant d'un milieu donné, savent ce qui les attend, ce qu'ils feront et en fait font, quels que soient leurs intérêts sous-jacents. Cependant les intérêts, inventoriés ou exprimés, sont

rarement en relation avec le degré de succès: ils indiquent quelque chose de ce qu'une personne choisira de faire et de continuer à faire, mais très peu jusqu'à quel point elle le fera **bien** (Super et Crites, 1968). C'est l'aptitude et un apprentissage spécial qui font cela.

Les valeurs sont quelque chose de plus fondamental que les intérêts, parce qu'elles indiquent ce qu'une personne cherche dans une activité, tandis que les intérêts indiquent le genre d'activité cherchée (Super, dans Zytowski, 1973). Ainsi les personnes qui aiment à comprendre pourquoi et comment les choses arrivent (valeur intellectuelle ou théorique) ont tendance à être intéressées dans les sciences ou dans la philosophie, et ceux qui aiment et apprécient les gens ont tendance à s'orienter dans des occupations telles le travail social et l'éducation.

Certaines valeurs n'ont pas d'issues professionnelles claires: parmi celles-ci se retrouvent la recherche d'indépendance ou de supervision, la recherche d'un support humain venant d'associés de travail, ou la recherche du changement. Ces valeurs extrinsèques ou venant du contexte semblent plus importantes pour les personnes qui ont des occupations semi-spécialisées dans lesquelles on entre et on sort facilement; par contre les valeurs intrinsèques ou venant de l'intérieur, telles que la stimulation intellectuelle, la créativité et l'altruisme semblent être plus fortes dans les occupations de niveau plus élevé qui requièrent un plus grand engagement du travailleur et qui lui donnent plus en retour.

Les besoins constituent un aspect de la personnalité qui est encore plus fondamental que les valeurs et les intérêts. Un besoin est une tendance qui résulte du manque de quelque chose d'essentiel à l'organisme. Les besoins plus fondamentaux sont les besoins physiologiques, et on les appelle souvent des besoins de survie. Les besoins de niveau plus élevé ont plus de chances de se manifester quand les besoins de niveau inférieur ont été au moins partiellement satisfaits: il est ainsi plus

facile pour les gens de s'intéresser à la beauté de leur environnement, quand ils ont suffisamment mangé que lorsqu'ils doivent donner tout leur temps et leurs énergies à obtenir et à préparer leur nourriture. La différenciation professionnelle, la division du travail, le choix professionnel, et les concepts de satisfaction et de succès professionnels ne peuvent dès lors être considérés que lorsqu'une société atteint un certain minimum de développement économique (Roe, 1956). Les besoins ont une chance de jouer un rôle dans le choix professionnel quand les besoins plus fondamentaux sont satisfaits; ce n'est qu'alors que les besoins de niveau plus élevé poussent les individus dans des directions différentes selon leurs capacités, leurs intérêts et leurs expériences. Mais, puisque la plupart des besoins peuvent être satisfaits par une variété de moyens et que plusieurs activités peuvent satisfaire un besoin donné, les besoins sont moins clairement reliés au choix professionnel que ne le sont les intérêts et les aptitudes. Le besoin d'être aimé, par exemple, peut être satisfait en vendant quoi que ce soit, aussi bien que dans le travail social, aussi bien dans un bureau de poste que dans une salle de classe.

Les traits de personnalité sont des tendances à agir d'une certaine manière dans certaines sortes de situations. Les traits, comme les besoins, ont peu d'influence sur le succès et le choix professionnels, quand ils sont dans la normalité (Super et Crites, 1962). Ils sont plus indicatifs du style et de la manière de jouer un rôle qu'ils ne le sont du rôle qui sera choisi. Différents genres de personnalités entrent dans le domaine de l'enseignement, par exemple, et plusieurs ont du succès: certains enseignants sont chauds et amicaux, d'autres sont froids et détachés, certains sont intéressés par les gens et d'autres sont intéressés par leurs matières, mais ils peuvent tous également réussir à organiser et à présenter leurs matières aux étudiants de façon qu'il soit possible pour eux d'apprendre.

La conception de soi joue un rôle important dans le choix professionnel. Malheureusement il y a eu beaucoup de théories sans fondement, de pensées inadéquates et de pauvres instrumentations sur ce sujet, comme d'ailleurs pour le sujet des besoins et des traits de personnalité. Beaucoup de psychologues ont identifié l'estime de soi à la conception de soi; très peu ont reconnu que l'estime de soi, compte tenu de sa complexité, de sa portée, de sa clarté et d'autres caractéristiques du concept de soi, n'est tout de même qu'une des nombreuses métadimensions du moi (Super, in Super, Starisehevsky, Matlin, et Jordaan, 1963). Même le terme conception de soi est ambiguë, parce que chaque personne n'a pas qu'une seule conception de soi, mais plusieurs. Tout dépend des rôles et des situations comme c'est le cas du travailleur, membre d'une organisation, époux, parent, athlète, étudiant et citoyen: on peut se concevoir comme un bon travailleur, un membre d'une profession compétent sans être une élite, un époux fidèle et de compagnie agréable, un parent compréhensif et qui aime à aider, un athlète minable, un étudiant brillant, un citoyen inactif quoique convenable. Ces divers concepts de soi se conjugent dans un système de conceptions de soi et déterminent d'une façon importante ce qu'un individu voit dans son entourage, comment il le voit, et quelle action il entreprendra par la suite. En dernière analyse l'individu prend des décisions pré-occupationnelles, occupationnelles et post-occupationnelles en partant de la conception qu'il se fait de lui-même et de la conception de la situation dans laquelle il se voit: les choix peuvent être nombreux et ouverts ou peu nombreux et presque pré-déterminés, mais c'est l'individu qui décide. Il décide de faire ce que ses parents attendent de lui, il entre dans l'entreprise familiale ou il décide de protester et part à son compte; il décide de se laisser entraîner ou de partir pour un pays voisin; il décide d'entrer à la manufacture locale qui offre le seul débouché dans sa petite ville ou de se rendre dans une ville éloignée dans l'espoir d'y trouver des occupations plus variées et plus intéressantes.

Afin de lui donner une valeur d'explication, la théorie de la conception de soi a besoin d'être clarifiée, ses méthodes ont besoin d'être raffinées et ses données doivent être plus sûres. Elle ne peut pas, par elle-même, expliquer le choix professionnel, pas plus que la théorie des traits et des facteurs, celle de la classe sociale ou celle de l'offre et la demande ne peuvent le faire. Par ailleurs, la théorie de la conception de soi permet de mieux voir dans quel sens les données de toutes ces théories sont conjuguées ensemble dans la prise de décisions occupationnelles.

J'ai causé récemment avec un ancien adonné à la drogue, un homme qui, pendant plusieurs années, est resté éloigné du marché du travail pour vivre dans un monde de fantaisie. Pendant plusieurs mois, il a travaillé dans une occupation de très bas niveau qu'il reconnaissait d'ailleurs comme étant la plus basse dans la hiérarchie des occupations. C'était la seule occupation qu'il pouvait avoir avec son dossier, pensait-il. Par ailleurs, il se percevait comme beaucoup plus brillant que la plupart des autres qui occupaient cette fonction, et il se voyait comme un meilleur travailleur que la plupart d'entre eux: c'est pourquoi, disait-il (et son dossier prouve qu'il avait raison) il peut obtenir une occupation tous les jours qu'il peut travailler. Il a travaillé régulièrement et maintenant depuis quelques mois. Après quelques mois de plus pendant lesquels il se propose de faire la preuve qu'il peut rester correct indéfiniment, il veut chercher, et il a raison de croire qu'il peut trouver et garder, une position mieux rémunérée, plus respectée, plus sécurisée et plus intéressante. Cet homme a une intelligence de moyenne inférieure, un statut économique bas et seulement une éducation de niveau secondaire: il n'est pas nécessaire d'être supérieurement doué ou économiquement riche pour que les conceptions de soi deviennent un déterminant dans la prise des décisions occupationnelles.

Résultats: facteurs statiques, développementaux ou dynamiques?

Aucune étude sur les facteurs de développement vocationnel, de choix et d'ajustements professionnels ne serait complète si on n'ajoutait pas quelques considérations sur la nature statique, développementale ou dynamique de ces facteurs. Ceci s'applique tout aussi bien aux facteurs sociaux et économiques qu'aux facteurs psychologiques. La controverse "nature-nurture" a duré en psychologie pendant toute une génération avant la deuxième guerre mondiale. Elle s'est apaisée durant cette guerre et les années qui ont suivi immédiatement pour revivre de nouveau, dans un contexte différent et avec une aigreur accrue; les questions de race et d'ethnicité ont suscité un intérêt d'ordre plus social et psychologique durant la dernière décade.

Supportée par une bonne part d'évidence, la théorie des traits et des facteurs a évolué en partant de l'assomption que les aptitudes, les intérêts et les valeurs étaient des caractéristiques plutôt stables du milieu de l'adolescence jusqu'à l'âge adulte. Une telle assomption était nécessaire à l'usage des tests au niveau secondaire afin de prédire des succès au niveau collégial ou sur le marché du travail. Elle était nécessaire aussi pour l'utilisation des tests chez les étudiants de collèges ou chez les autres jeunes adultes en counseling professionnel et en sélection du personnel. Des études conduites au Minnesota's Employment Stabilization Research Institute (Paterson et Darley, 1936) ont montré que l'apprentissage n'affectait pas les résultats des tests de précision et de rapidité perceptuelles, mais que ces scores étaient reliés au succès dans le travail clérical. Diverses études ont montré la stabilité des intérêts inventoriés pour la majorité des adolescents plus âgés et des adultes, même après une période de plusieurs années (Strong, 1955; Verburg, 1952). Mais, en même temps, d'autres études montraient qu'il y avait des changements avec l'âge (Strong, 1943; Jarrik

Eisdorfer et Blum 1973), non seulement dans les intérêts mais aussi dans l'intelligence. Ceux qui continuent plus longtemps dans des activités éducationnelles et ceux qui s'engagent dans des occupations qui demandent un engagement intellectuel plus grand continuent d'accroître leur habileté mentale jusqu'à l'âge adulte. Ceux qui sont plus intéressés en science et en technologie pendant leur jeunesse, dans quelques exemples, deviennent plus intéressés par les gens et par l'organisation à mesure qu'ils vieillissent.

Donc les aptitudes et les intérêts ne sont pas des qualités statiques à l'âge adulte et on peut dès lors s'attendre à ce qu'ils soient encore plus susceptibles de changement à l'adolescence. Les aptitudes se développent quand on les utilise et s'atrophient quand on ne les utilise pas; les intérêts se développent avec l'expérience mais ne se développent pas sans activités susceptibles de les développer. Les facteurs psychologiques du choix professionnel ne sont évidemment pas statiques. Ceci étant, y a-t-il des qualités développementales latentes dans l'individu qui croissent et émergent systématiquement parce qu'elles sont exposées à des expériences appropriées? Ou y a-t-il des qualités dynamiques qu'on peut s'attendre à voir développer comme une fonction des changements du milieu plutôt que d'une tendance aux changements inhérents à l'individu?

Cette dernière assomption paraît implicite dans le rejet des tests par certains critiques qui semblent attribuer à l'expérience le pouvoir de donner n'importe quel degré d'aptitudes ou n'importe quel genre d'intérêts à n'importe quel individu. Mais cette position, étant donné l'évidence des effets de l'apprentissage sur les différences individuelles, apparaît à d'autres comme l'effet d'un pendule sur les opinions: les expériences, selon toutes les recherches, accroissent les différences individuelles plutôt que de les niveler. La pratique fait progresser n'importe qui, mais ceux qui partent avec plus sont ceux qui bénéficient le plus des

apprentissages ou des expériences additionnelles. Evidemment ceci n'est pas un argument pour priver davantage ceux qui ont déjà été privés, ce n'est pas un argument non plus pour prouver qu'une personne occasionnellement brimée ne prouvera pas plus tard qu'elle a un bon potentiel et qu'elle fera des progrès inusités, les circonstances spéciales s'y prêtant. Cette assumption montra également que les aptitudes et les intérêts mesurés sont des caractéristiques développementales, des qualités dont la croissance est fonction tant de ce que l'organisme apporte à une situation donnée que de ce que la situation offre à l'organisme.

Ceci dit, on peut conclure que les aptitudes et les intérêts sont des facteurs de choix professionnel auxquels les conseillers doivent apporter leur attention, reconnaissant que:

- 1) les chances de développement ont besoin d'être offertes;
- 2) les différences individuelles dans les orientations et le degré de développement en résulteront;
- 3) le développement actuel est la meilleure indication du développement qui aura vraisemblablement lieu.

Conclusion

En terminant cet exposé sur une perspective concernant les facteurs du choix professionnel, permettez-moi d'en résumer les principaux points:

1. J'ai fait remarquer que, durant la dernière ou les deux dernières décades, nous en sommes arrivés à reconnaître que le choix professionnel n'est pas un événement mais un processus; que l'orientation professionnelle n'est pas un processus qui consiste à aider un individu à choisir une occupation, mais plutôt un processus qui consiste à diriger le développement de telle façon qu'une série de décisions

appropriées, spécifiques et exploratoires soient faites et qui en surgissent un choix professionnel ou une série de choix pendant une certaine période.

2. J'ai fait remarquer la multiplicité des facteurs, économiques, sociaux et psychologiques, ainsi que le danger qu'il y a à centrer son attention sur l'un ou l'autre genre de facteurs ou sur un facteur en particulier, donnant ainsi l'impression d'appuyer fortement sur un facteur au détriment de l'attention que l'on doit apporter aux autres; j'ai fait remarquer également le besoin d'approches variées aux choix professionnels.
3. J'ai fait une revue des principaux facteurs psychologiques du choix professionnel, en attirant d'abord l'attention sur la maturité vocationnelle qui, quoique fondamentale, a été négligée jusqu'à récemment. Puis j'ai traité des aptitudes, des intérêts, des valeurs et de la personnalité, facteurs reconnus depuis longtemps mais récemment pris à partie par certains de ceux qui s'occupent d'éducation et de placement des handicapés. La maturité vocationnelle a été vue comme un facteur de la capacité d'un individu à faire des choix, à explorer, à s'outiller ou à s'établir dans une occupation, facteur qu'on peut maintenant mesurer. Les aptitudes, les intérêts et les valeurs ont été identifiés comme des qualités qui déterminent respectivement le niveau et le champ du choix professionnel et de l'effort. Les besoins et les traits de personnalité ont été considérés comme des qualités qui peuvent être satisfaites dans une variété d'occupations, et conséquemment comme des facteurs moins importants du choix. Les conceptions de soi ont été traitées comme des facteurs d'organisation, parce que ce sont eux qui déterminent comment l'individu se voit lui-même et voit sa situation, comment il apprécie l'évidence et choisit entre les alternatives qui s'ouvrent devant lui, que ces alternatives soient nombreuses ou limitées.

- 4- Finalement j'ai considéré la perspective de la nature développementale, statique ou dynamique du facteur psychologique du développement, du choix et de l'adaptation professionnels; et j'ai exprimé l'opinion que les recherches favorisent, d'une façon évidente, une interprétation développementale selon laquelle les caractéristiques latentes de l'individu se développent ou ne se développent pas par ses expériences, et selon laquelle également les différences individuelles développées assurent le plus probablement le développement ultérieur du potentiel.

Il me reste à indiquer très brièvement ce que je considère comme les implications de ces conclusions pour l'orientation et le counseling professionnels. Elles montrent clairement que:

- 1- La principale fonction du conseiller est de diriger les étudiants individuellement ou en groupe, et ce à-travers leur cours, dans le choix, l'élaboration, l'utilisation et de leurs expériences, de façon à ce que leurs aptitudes, leurs intérêts, leurs valeurs et leurs conceptions d'eux-mêmes, fournissent les meilleures occasions de développement.
- 2- Les tests, les inventaires et les autres sources de données psychologiques sont utilisés comme des guides pour la sélection d'expériences profitables.
- 3- L'aide à l'exploration conduit à des niveaux de maturité vocationnelle qui facilitent l'émergence de choix professionnels appropriés et qui permettent des décisions judicieuses quant à l'apprentissage professionnel ou éducationnel.

References

- Berg, I. Education and jobs. New York: Praeger, 1972.
- Blau, P.M., Gustard, J.W., Jessor, R., Parnes, H.S., and Wilcock, R.C. Occupational choice: A conceptual framework. Indust. and Labor Relations Rev., 1956, 9, 531-543.
- Bohn, M.J. Field trial and evaluation of a system. In Super, D.E., Computer-assisted counseling. New York: Teachers College Press, 1970.
- Claparède, E. Problèmes et méthodes de l'orientation professionnelle. Geneva International Labor Office, 1922.
- Crites, J.O. Vocational psychology. New York: McGraw-Hill, 1969.
- Earle, F.M. Psychology and the choice of a career. London: Methuen, 1933.
- Gribbons, W.D. and Lohnes, P.R. Emerging careers: A study of 111 adolescents. New York: Teachers College Press, 1968.
- Hamdani, A. Exploratory behavior and vocational development among disadvantaged, inner-city adolescents in the tenth grade. Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, in process.
- Harris, J.A. Analysis of the effects of a computer-based vocational information system on selected aspects of vocational planning. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, DeKalb, Illinois, June, 1972.
- Jarrik, L.T., Eisdorfer, C., and Blum, J.E. (eds.). Intellectual functioning in adults. New York: Springer, 1973.
- Jordaan, J.P. Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In Super, D.E., Starishevsky, R., Matlin, N., and Jordaan, J.P. Career development: Self-concept theory. New York: College Entrance Examination Board, 1963.
- Kitson, H.D. The psychology of vocational adjustment. Philadelphia: Lippincott, 1925.
- Munsterberg, H. Psychology and industrial efficiency. Boston: Houghton-Mifflin, 1913.
- Myers, C.S. Industrial psychology in Great Britain. London: Jonathan Cape, 1926.

- Myers, R.A., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Super, D.E., Patrick, T.A., and Friel, T.W. Educational and Career Exploration System: Report of a two year field trial. New York: Teachers College, Columbia University, 1972.
- Paterson, D.G. and Darley, J.G. Men, women, and jobs. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1936.
- Pieron, H., Reuchlin, M., Bize, R., Bevassy-Chanffard, C., Pacaud, S., and Rennes, P. L'utilisation disaptitudes. Paris: Presses Universitaires de France, 1954.
- Roe, A. Psychology of occupations. New York: Wiley, 1956.
- Stone, C.H. Are vocational orientation courses worth their salt? Educ'l and Psychol. Measmt., 1948, 8, 161-181.
- Strong, E.K. Jr. Vocational interests 18 years after college. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1955.
- Strong, E.K. Jr. The vocational interests of men and women. Stanford: Stanford University Press, 1943.
- Super, D.E. The dimensions and measurement of vocational maturity. Teachers College Record, 1955, 57, 151-163.
- Super, D.E. The psychology of careers. New York: Harper & Row, 1957.
- Super, D.E. Self-concepts in vocational development. In Super, D.E., Starishevsky, R., Matlin, N., and Jordaan, J.P. Career development: Self-concept theory. New York: College Entrance Examination Board, 1963.
- Super, D.E. The Work Values Inventory. In Zytowski, D.G., Contemporary approaches to interest measurement. Minneapolis: University Of Minnesota Press, 1973.
- Super, D.E. and Crites, J.O. Appraising vocational fitness by means of psychological tests. New York: Harper & Brothers, 1962.
- Super, D.E., Crites, J.O., Hummel, R.C., Moser, H.P., Overstreet, P.L., and Warnath, C.F. Vocational development: A framework for research. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957c. (CPS Monograph I)

Super, D.E., Kowalski, R.S., and Gotkin, E.H. Floundering and trial after high school. New York: Teachers College, Columbia University, 1967.

Super, D.E. and Overstreet, P.L. The vocational maturity of ninth grade boys. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1960. (CPS Monograph II)

Verberg, W.A. Vocational interests of retired YMCA secretaries. Journ. Appl. Psychol., 1952, 36, 254-256.

Viteles, M. Industrial psychology. New York: Norton, 1932.

Zytowski, D.G. (ed.). Vocational behavior: Readings. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.