

## POUR UNE APPROCHE RENOUVELÉE DE LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL

L. BÉGIN

*Employment and Immigration Canada*

### Abstract

This article describes how the cognitive system operates as a mediator through which personal and vocational organization is achieved by the individual. A model which specifies the domains relevant to vocational development is derived and discussed. Miller's (1956) discovery in the area of information processing is covered and its relative importance to the vocational theory stressed. Eleven propositions for a new approach of vocational development are exposed. Finally, two exploratory studies, based on this new theoretical approach as it applies to vocational information, were conducted. The purpose of the first study was to derive a scheme of data analysis. Four developmental behaviors were identified in this study. The purpose of the second study was to replicate the first study and improve upon the procedures. The four developmental behaviors were observed again and a fifth one described. Based on the information obtained in these two studies, the author concludes that the new theory of vocational development as proposed has relevance.

### Résumé

Cet article décrit comment le système cognitif sert de médiateur dans l'organisation professionnelle et personnelle d'un individu. On présente et on étudie un modèle qui désigne les domaines pertinents au développement professionnel. On repasse les découvertes de Miller (1956) relatives au traitement de l'information et on relève son importance pour la théorie professionnelle. On présente onze propositions visant une nouvelle approche de ce type de développement. Enfin, on mena deux études exploratoires fondées sur cette nouvelle approche théorique. La première étude voulait identifier une démarche pour l'analyse des données. La deuxième répétait la première tout en améliorant les procédures. On observa dans chaque étude les quatre comportements relatifs au développement et on en décrit un cinquième. L'information obtenue de ces deux études nous amène à conclure que cette nouvelle théorie du développement professionnelle est pertinente.

A l'occasion d'un article offrant une synthèse, par ailleurs excellente, de la psychologie cognitive et du Moi, Adams (1976) écrivait: "(the) ego mechanism, therefore, seems to be the psychological machine that structures one's sense of personal identity" (p. 152). C'est là reconnaître la fonction structurante du Moi et reconnaître aussi, du même coup, que le sens de l'identité personnelle résulte de l'opération des mécanismes cognitifs.

Malgré cette reconnaissance de fait—qui semble par ailleurs difficilement contestable tellement la littérature développementale récente en paraît imprégnée (voir aussi Piaget 1968, p. 20)—ni Adams, ni les auteurs de la psychologie cognitive et du Moi ne se sont intéressés à étudier les opérations qui donnent naissance aux différentes formes de structures observées (stades). Pourtant, du double point de vue, d'une

part, de la compréhension de l'organisation progressive des structures cognitives qui donnent naissance à ces stades et, d'autre part, de celui de l'intervention tant prophylactique que corrective, il apparaît essentiel que cette étude soit mise en branle et ce, en dépit des difficultés évidentes que l'entreprise rencontrera.

Du point de vue spécifique de la psychologie vocationnelle, elle apparaît d'autant plus importante que l'élection d'une profession, comme la plupart des théories semblent l'admettre, apparaît résulter de la mise-en-oeuvre de l'image de soi (Super, 1963). Dans la suite de cet article, je voudrais essayer de montrer comment, à partir de quelques hypothèses de travail puisées à même les connaissances acquises en psychologie du développement et surtout du traitement de l'information, on peut être amené à approcher de façon radicalement nouvelle le problème du

développement vocationnel. Mais avant d'en venir là, cinq thèmes doivent encore être abordés qui donneront en quelque sorte le contexte de l'exposé qui suivra. Ces cinq thèmes seront: 1. le problème du développement vocationnel d'un point de vue opératoire, 2. l'étude hiérarchique de la séquence développementale, 3. le problème vocationnel, 4. le rôle de la signification et l'étude du développement vocationnel et 5. la psychologie vocationnelle et le traitement de l'information.

#### *Le problème du développement vocationnel d'un point de vue opératoire*

Piaget, le premier, a posé le problème du développement et a établi les jalons d'une approche systématique. Pour lui, l'étude du développement "revient (. . .), en bref, à mettre les *opérations supérieures* en continuité avec tout le développement, celui-ci étant conçu comme une évolution dirigée par des nécessités internes d'équilibre." (Piaget, 1968, p. 56). Le développement pose donc, d'une part, le problème de l'enchaînement des opérations cognitives conduisant aux structures d'équilibre terminales et, d'autre part, la nature de la ou des nécessité(s) interne(s) qui agit(ssent) comme forces motrices propulsant le sujet d'un état d'équilibre à un autre, d'un niveau supérieur de complexité.

Acceptant, par hypothèse, que l'image de soi que possède un sujet joue un rôle d'intermédiaire entre son moi et la profession qu'il appréhende et que cette image résulte des opérations cognitives qui la structurent, quoique sans la définir, le problème du développement vocationnel revient alors à étudier, premièrement, la nature des opérations cognitives donnant lieu aux divers niveaux d'équilibre observables dans l'acquisition d'une image de soi vocationnelle et, deuxièmement, les conditions opératoires de passage d'un plan structural à un autre.

Pour y parvenir, il ne s'agira pas simplement de tenter une application directe au problème vocationnel de l'explication cognitive de Piaget, ou bien même de celle de Kohlberg ou encore de Perry. En effet, le problème vocationnel est spécifique en tant que les variables qui y sont impliquées y jouent un rôle propre et que les réponses observées y ont une qualité unique. Bien sûr, les lois générales de fonctionnement du développement cognitif (comme, celle de la décentration) s'y appliqueront mais dans le contexte propre du domaine vocationnel. Mais surtout, il s'agira de préciser le contexte théorique de son approche (l'étude hiérarchique du développement vocationnel), d'identifier les domaines de contenu dans lesquels s'inscrit l'activité cognitive (le problème vocationnel), de préciser les caractéristiques des stimuli propres au domaine vocationnel (le rôle de la signification),

d'identifier les conditions d'opération cognitive (psychologie vocationnelle et le traitement de l'information) et, finalement d'étudier chez des sujets la nature des solutions qui en découlent (deux études exploratoires).

#### *L'étude hiérarchique de la séquence développementale*

Pour Piaget: "Une conduite est (. . .), un échange fonctionnel entre le sujet et les objets, et l'on peut sérier les conduites selon un ordre génétique fondé sur les distances croissantes, dans l'espace et dans le temps, qui caractérisent les trajets toujours plus complexes suivis par ces échanges." (Piaget, 1968, p. 160).

Plus opérationnellement, on pourrait préciser que l'approche développementale hiérarchique suppose (1) qu'il y a un ordre invariant d'acquisition des conduites ou des opérations et (2) que l'acquisition d'une conduite "a" constitue une étape nécessaire, mais non suffisante, dans l'acquisition d'une conduite "b" plus complexe.

En bref, donc, la perspective adoptée ici implique qu'on observera les transformations progressivement plus complexes que le sujet, au cours de son évolution, fait subir aux objets de sa perception (tant sur soi que sur l'environnement), qu'on s'attachera à caractériser les niveaux successifs d'équilibre qu'elles suscitent et à décrire les opérations nouvelles conduisant aux transformations observées à chaque nouvelle étape. Bien sûr, il s'agit là d'un projet ambitieux, dont les applications ne peuvent qu'apparaître lointaines à ceux qui sont confrontés quotidiennement à la réalité des problèmes de leurs étudiants. Mais l'urgence du besoin, trop souvent peut-être à ce jour, a conduit à l'élaboration hâtive de programmes—cataplasmes peu vérifiés dont la réalité d'aujourd'hui témoigne justement de l'échec. (À cet égard, le fait que plus de 60% des étudiants du Québec du niveau du CEGEP et qu'un autre 19% de première année d'université ont changé, l'an dernier, de majeur parle éloquemment des interventions qui ont pu prendre place en milieu éducatif. Noiseux, 1978.)

#### *Le problème vocationnel*

Nombreuses sont les variables qui ont été identifiées comme ayant un rôle à jouer dans le choix d'une profession (aussi bien quant au niveau de cette profession que quant à son contenu d'activités). De fait, elles sont si nombreuses, leurs inter-actions possibles si complexes et circonstanciées qu'il devient impensable de les représenter toutes dans un modèle unique qui rende justice à chacune dans son importance réelle. Aussi, nous est-il apparu préférable de les transcender dans un modèle

(Figure 1) plus abstrait, peut-être, mais aussi plus simple et explicite quant au processus impliqué.

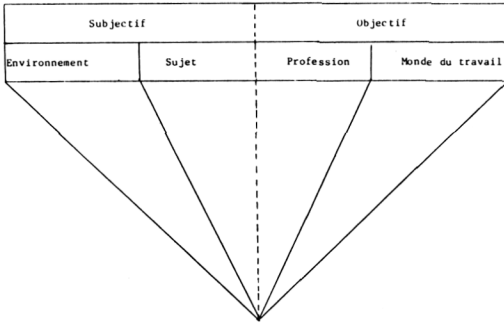


Figure 1. Modèle généralisé du processus vocationnel.

Pour les fins de ce modèle il nous est apparu que les variables pertinentes peuvent être regroupées sous deux grands domaines: le domaine subjectif et le domaine objectif. De plus, chaque domaine peut à son tour être subdivisé en deux pôles: 1) celui du Sujet (moi réflexif) et de l'Environnement (expériences intériorisées qu'a le sujet des personnes et des objets de son entourage) pour le domaine subjectif et 2) celui de la Profession (moi-activité de travail) et du Monde du travail (marché du travail) pour le domaine objectif.

La forme d'un triangle inversé a été retenue pour montrer que le processus développemental implique une diversification progressive des opérations cognitives qui permettent ainsi au sujet une appréhension toujours plus exhaustive de la réalité vocationnelle totale.

Notons, finalement, qu'il ne s'agit pas de marquer une séparation entre les domaines subjectif et objectif: la ligne brisée entre eux marque bien à quel point, dans une sorte de processus osmotique, les deux domaines s'interpénètrent et s'enrichissent mutuellement dans une dynamique continue, plus particulièrement aux pôles du sujet et de la profession. Il s'agit aussi de marquer comment l'évolution de la personnalité du sujet est indissociable de celle de sa vocation (et, si l'on veut, de son concept conjugal, culturel, etc.). En effet, à moins de faire complètement abstraction de l'économie psychologique de l'homme, on ne peut que reconnaître que sa psychologie vocationnelle rend compte, *mais à sa manière propre*, de sa psychologie générale (que l'on décrit ici comme sa personnalité) et inversement. L'une et l'autre s'influencent et contribuent, chacune à leur manière, à la totalité du sujet, tout comme l'influence et y contribue également son système physique total.

### Le rôle de la signification

Dans *Career Development Growth and Crises*, Wilson (1970) écrivait: "A second assumption rests in our belief that man's uniqueness as a living form is his capacity to discover, create, express and act on *meanings*" (p. 143). Comme pour Wilson, il nous paraît essentiel de supposer que c'est autour de significations et plus particulièrement de la capacité de l'homme de construire des significations qu'en dernière analyse se joue le développement. En ce sens, on peut considérer que la mémoire (à court et à long terme), la perception et les émotions fournissent la matière brute et les informations de base qui, traitées par le système cognitif, acquerront une signification spécifique. Bien sûr on ne peut contester que le contenu d'un événement vécu par un sujet fournit un cadre général à la signification qu'il en retiendra. Mais on ne peut aussi que constater, et c'est là un lieu commun qu'il est peut-être bon de rappeler, combien le même événement vécu par un groupe de sujets conduit à une interprétation (signification) parfois même très différente d'un sujet à l'autre. On peut ainsi dire que, du point de vue de la signification, ni l'événement vécu, (le signifiant) ni la mémoire—ou la connaissance d'événements similaires qu'il évoque—ni les émotions suscitées, ni la perception qui permet d'en prendre conscience ne contribuent unilatéralement à la spécificité de la signification qui en découlera: c'est plutôt de leur interaction que naîtra cette signification. Et à son tour, dans sa spécificité même, cette signification sera retenue en mémoire, contribuant ainsi à l'élaboration chez le sujet d'un univers idiosyncratique de significations.

Si les significations sont importantes, et si, en dernière analyse, c'est en fonction d'une signification ou de l'absence d'une signification—et non en fonction du seul signifiant—que l'homme agit sur son environnement ou y réagit de façon adaptée, leur idiosyncrasie même interdit d'en aborder une étude statistique sans renoncer du même coup à l'efficacité de l'intervention individuelle qui pourrait en découler. En effet, en raison du caractère réductionniste de l'approche statistique qui tend précisément à éliminer ce qui est propre aux individus pour n'en retenir que ce qu'ils ont de commun entre eux, les significations deviennent ainsi des signifiants, vidés de leurs propriétés motivatrices et peu propres, par conséquent, à favoriser les changements que l'intervention auprès du sujet permettrait d'anticiper.

Jusqu'à ce jour, la psychologie vocationnelle a eu pour tendance d'identifier signifiant et signification (profils d'intérêts, profils d'aptitudes etc., par profession), présumant que le premier

conserverait les propriétés de la seconde. Si, comme voudraient le souligner les paragraphes qui précèdent, les significations sont importantes et qu'elles ne peuvent être confondues avec les signifiants, force nous est donc faite d'adopter un point de départ différent pour aborder l'étude scientifique de la psychologie vocationnelle. C'est ainsi que nous en sommes venus à l'étude de la *formation des significations* ou, en d'autres termes, des processus de transformation par les sujets des *signifiants* (ou informations) en *significations* et, plus spécifiquement encore, des processus de transformation par les sujets des *signifiants vocationnels* (ou informations vocationnelles) en *significations vocationnelles*.

#### *La psychologie vocationnelle et le traitement de l'information*

Quel que soit l'angle sous lequel il aborde la question vocationnelle, le sujet se retrouve infailliblement face à une masse d'informations (signifiants), parfois pertinentes, parfois pas du tout, parmi lesquelles il se doit de choisir, qu'il doit ordonner, organiser et finalement composer entre elles pour aboutir à une image de soi vocationnelle qu'il matérialisera par l'exercice d'une profession.

Dans le cadre de ses opérations, il est pourtant une *limite*, identifiée par Miller (1956), qui le confronte sans cesse. En effet, Miller a pu démontrer que l'esprit humain ne peut adéquatement traiter plus de sept (plus ou moins deux) items discrets d'information à la fois sans autrement tomber, pour prendre le langage des ordinateurs, en surcharge (overload) et perdre progressivement de son efficacité.

A mon sens, l'application de cette découverte de Miller à la psychologie vocationnelle est cruciale, compte tenu en particulier de l'importance que la plupart des théories dans le domaine accorde à l'information vocationnelle, à l'information sur soi, aux connaissances en général etc. Faisant sans doute référence à cet article de Miller, Bruner (1962) écrivait: "The binding fact of mental life in child and adult alike is that there is a limited capacity for processing information—our span as it is called, can comprise six or seven unrelated items simultaneously. Go beyond that and there is overload, confusion, forgetting."

Comme Wilson (1970), on pourrait être tenté d'interpréter cette limite au traitement de l'information comme une condition inéluctable du fonctionnement de l'esprit humain. Mais Miller (1956) lui-même, et d'autres après lui (Scandura, 1977), montrent comment l'unité d'information (chunk) peut être simple ou complexe. On peut donc supposer que par un processus actif de "chunking" le sujet parvient opératoirement à condenser, par extension progressive des con-

cepts qui la comprennent, la masse des informations qui le confrontent. Et c'est en étudiant chez les sujets ce processus d'extension progressive des concepts vocationnels et la complexité des opérations de transformation qui le rendent possible que nous croyons pouvoir parvenir à rendre compte du développement vocationnel dans son ensemble. De cette manière, il sera aussi possible d'étudier, tout en lui préservant ses qualités motivatrices essentielles comment la richesse relative du milieu environnant, sa qualité aussi bien que son contenu dont dépendent finalement les significations élaborées par le sujet contribuent de façon active et spontanée tant à déterminer le niveau vocationnel auquel aboutira le sujet qu'à la direction qu'il/elle empruntera.

#### *Propositions découlant des considérations qui précèdent*

Les considérations qui précèdent nous ont amené, déductivement, à formuler quelque onze propositions concernant le développement vocationnel. Nous les soumettons ici à l'attention du lecteur comme autant d'exemples des conséquences auxquelles peut conduire le raisonnement tenu plus haut. Nous discuterons plus tard en détail chacune d'elles. Pour le moment, nous nous contenterons de fournir, lorsque le besoin s'en fera sentir, les quelques précisions nécessaires à leur compréhension; l'exposé de deux études exploratoires qui suivra montrera comment, en partie du moins, on peut parvenir à opérationnaliser les problèmes de recherche auxquels elles donnent lieu.

**Proposition 1.** Le développement vocationnel est ce processus par lequel les données du moi et celles du monde extérieur, dont le monde du travail, se coordonnent entre elles de façon à produire chez l'individu une représentation moi-travail cohérente. La coordination entre les données du moi et celles du monde extérieur est assurée par les mécanismes cognitifs, chargés de les identifier, de les différencier, de les ordonner, de les classer, de les mettre en relation et de les intégrer aux structures existantes.

Cette proposition découle du modèle que nous avons exposé plus tôt et, à plusieurs égards, n'en constitue que la formalisation. Essentiellement, elle souligne le rôle intégrateur des structures cognitives sans lesquelles ni les données sur soi ni celles du monde extérieure ne sauraient avoir un sens. Quant à la notion moi-travail qu'elle implique nous le précisons à l'occasion de la 4<sup>e</sup> proposition.

**Proposition 2.** La coordination en représen-

tations conscientes des expériences de vie et sur soi s'effectue progressivement vers une plus grande complexité, suivant des étapes séquentielles et hiérarchiques, i.e. au sein desquelles la maîtrise d'une étape "a" est nécessaire mais non suffisante pour la maîtrise de l'étape "b".

Il s'agit là d'une vision du processus développemental depuis longtemps adoptée par nombre d'auteurs (Piaget 1968, p. 122, Perry 1968, p. 2 et bien d'autres encore) et dont Harris (1974) résume les conséquences en ces termes: "A consequence of this time-related and hierarchical character of behaviour structure is that the organization process is directional and much of it is irreversible (Wener, 1957). Having developed a particular structure it is very difficult if not impossible to completely reconstruct the structure along very different lines". (p. 91)

Proposition 3. Le processus vocationnel étant développemental (hiérarchique), il s'ensuit que la représentation moi-travail ne peut résulter ni d'une décision soudaine ni d'un choix parfaitement délibéré, exercés en un *seul* point dans le temps.

En fait, les choix et les décisions s'accumulent et s'intégrant les uns aux autres, ils deviennent directionnellement plus déterminés à un point tel que le domaine vocationnel se fixe, de même que la profession spécifique. Le choix et la décision n'interviennent primordialement, comme mécanismes efficaces, qu'à l'intérieur d'un domaine vocationnel en tant que mécanismes de spécification, lors même que les éléments de l'alternative apparaissent spontanément comme équivalents. En aucun manière ne sont-ils des mécanismes de progrès vocationnel. Non pas qu'ils n'interviennent pas: mais essentiellement les processus de choix et de décision contribuent à l'infléchissement, au plan horizontal (intra-stade), de l'orientation dans une direction donnée, et non à la complexification des structures (inter-stade). Evidemment, les circonstances d'un choix ou d'une décision peuvent amener un développement, comme lorsque les possibilités d'une alternative ne sont pas horizontalement (structuralement) compatibles, requérant ainsi une intégration préalable des données de cette possibilité à un niveau supérieur avant qu'un choix puisse être fait ou une décision prise, ou bien encore lorsque le sujet est forcé, par une réalité hors de son contrôle, de prendre une décision dont une partie des données échappe à ses opérations. Dans les deux cas, l'intégration du sujet à un niveau supérieur d'opération précède le choix ou la prise de décision. Ainsi, le choix ou la décision peuvent être l'occasion d'un développement mais ne le constitue pas.

Proposition 4. Le domaine professionnel dans lequel un individu engage son activité de travail correspond, dans le cas d'ajustement vocationnel, à la représentation moi-travail qu'il possède.

La notion de moi ici impliquée correspond à bien des égards au "self-concept" de Super (émotions, besoins, intérêts, préférences, valeurs, stéréotypes, habiletés). La notion de travail correspond, à son tour, à l'activité objective de travail. Le concept moi-travail qui en résulte n'est autre que la représentation consciente et progressivement plus complexe que le sujet compose de soi dans l'exercice d'une activité de travail.

C'est évidemment par l'intermédiaire des processus cognitifs, (opérations cognitives de transformation des expériences de vie et sur soi dont résulte la représentation moi-travail) que le sujet attribue des significations, donc une direction, à ces expériences.

Finalement, les domaines professionnels apparaissent comme des catégories idiosyncratiques grâce auxquelles un sujet organise le monde observable du travail. Lorsqu'adéquatement constituées, ces catégories sont des classes exclusives, suffisamment mobiles pour s'adapter à des systèmes de classes autrement définis (en termes de contenu) mais de même niveau (complexité). C'est d'ailleurs ce même principe de mobilité des classes qui permet d'expliquer l'adaptation du sujet à divers emplois au sein d'une même profession ou qui permet au sujet de s'adapter à diverses formes de mesures d'un même univers, comme celui des intérêts. (C'est ainsi que la typologie de Holland constitue un système de classes dont les combinaisons permettent de rendre compte de l'ensemble des personnalités—et possiblement des professions—et que ce système possède une parenté certaine (mobilité des classes) avec d'autres systèmes typologiques avec lesquels on peut trouver une corrélation, par exemple la typologie de Roe).

Proposition 5. La spécification, par un sujet, du niveau professionnel auquel s'exercera son activité de travail sera fonction du niveau de complexité atteint dans sa représentation moi-travail.

En d'autres termes, l'appréhension de professions de niveaux différents requiert un appareil cognitif de complexité différente. Ainsi, la représentation de "moi-laveur de vaisselle", en raison de l'immédiateté perceptive des activités dans cette profession, requiert un appareil cognitif moins complexe que la représentation "moi-physicien nucléaire" dont les activités sont beaucoup moins visibles concrètement et délimitées.

Proposition 6. La maturité vocationnelle d'un sujet est déterminée par la proportion existant entre sa puissance de représentation et la compréhension de l'activité de travail qu'il envisage exercer.

Proposition 7. La puissance de représentation du sujet correspond à sa capacité de réunir un nombre toujours plus grand d'expériences de vie et sur soi en un nombre mentalement optimal (sept plus ou moins deux comme nous l'avons vu) de catégories discrètes.

Proposition 8. La satisfaction professionnelle, dans ce contexte, découle de la capacité que possède le sujet de se représenter en une totalité cohérente l'ensemble de son activité de travail et, par la suite, de lui donner un sens qui s'assimile à celui de sa représentation moi-travail.

Proposition 9. La stabilité vocationnelle est une expression de la cohérence possible entre la représentation moi-travail du sujet et l'activité de travail qu'il exerce (tant au plan du contenu que de la complexité des opérations en cause).

Proposition 10. L'information vocationnelle joue un rôle important dans le développement vocationnel en ce qu'elle permet au sujet, lorsque convenablement graduée, d'avoir accès à des qualités nouvelles d'expériences susceptibles de favoriser l'acquisition d'une plus grande puissance de représentation.

Proposition 11. L'information vocationnelle joue un rôle important dans la spécification d'une profession pour le sujet en ce qu'elle contribue à élargir son champ d'expériences (par l'essai mental qu'il peut faire de ces professions), à le diversifier et à le spécifier.

#### *Deux études des transformations de l'information vocationnelle*

Ces études avaient pour objectif d'étudier les diverses transformations que le sujet fait subir à l'information professionnelle objective (le signifiant) qui lui est proposée comme stimulus et à établir un schème d'analyse fiable qui permette d'en rendre compte. Ce faisant, nous comptions démontrer la pertinence de la première proposition qui précède, au moins quant à l'information vocationnelle.

Ce sont donc deux études exploratoires que nous avons entreprises et que nous offrons ici, non à titre de preuve, mais plutôt comme exemple du genre de démonstrations auxquelles nos propositions conduisent. Étant exploratoires, ces études conduisent à des résultats qui ne sauraient être généralisés à des sujets d'un niveau comparable à celui auquel ils apparaissent ici. En

effet elles visaient à fournir un schème d'analyse et une première approximation de la hiérarchie des transformations auxquelles se livrent les sujets.

#### *Étude 1*

La première étude, que nous appellerons pré-exploratoire, visait à faire ressortir les comportements susceptibles de fournir les premiers éléments de notre grille d'analyse et, surtout peut-être, à vérifier l'existence des transformations que nous avons jusque-là supposées.

#### *Méthode*

*Tâche*—La tâche des sujets consistait à décrire une personne (signification) à partir d'un stimulus objectif (signifiant) constitué par l'une ou l'autre des descriptions professionnelles suivantes, tirées de la série française de *Carrières-Provinces*: médecin, avocat, dentiste et anthropologue.<sup>1</sup> Le lecteur aura certainement noté que les trois premières professions étaient susceptibles d'être mieux connues des sujets que la dernière. C'est intentionnellement que nous l'avons introduite, dans la but particulier de vérifier si la connaissance antérieure de la profession n'était pas susceptible d'influencer les résultats obtenus. (Cette dernière possibilité n'a pas encore été étudiée à fond, bien qu'à première vue elle ne paraisse pas jouer. Comme nous le verrons plus loin, le nombre de sujets retenus pour analyse rendrait toute conclusion prématurée à cet égard).

*Sujets*—Lors de cette étude pré-exploratoire, l'échantillon comprenait des étudiants des cours réguliers de Sec. I, III et V d'une polyvalente de Ste-Foy, en banlieue de Québec. Chaque groupe comprenait quelque 25 sujets.

A chaque sujet, au hasard dans chaque classe, une description de profession était assignée. Chaque sujet ne recevait qu'une seule des quatre descriptions professionnelles.

#### *Résultats*

L'étude des descriptions fournies par les sujets nous a permis de décrire les quatre types suivants de comportements:

- (a) *Transcription pure*, bien que sélective, des données du livret. A ce niveau, les descriptions empruntent directement au livret et la phraséologie et les unités de description retenues, sans qu'aucun effort de transformation ne soit notable. Seules varient, suivant les sujets, les unités de description retenues.
- (b) *Reformulation* (paraphrase) des données

<sup>1</sup> Ces descriptions ont été tirées de la série française de *Carrières-Provinces*.

du livret. Ici on se rend compte que le sujet fait un effort pour ne pas simplement reproduire mais pour rendre le texte. Mais ici encore, si la formulation change, elle colle directement au texte et conduit à la description de la profession. Il semble que la tâche de décrire une personne ait été oubliée.

- (c) *Associations simples* entre des données du livret. Ici il n'y a plus simple reproduction. En effet, le sujet établit des liens simples entre les éléments, de la forme: si . . . donc . . ., étant donnée telle chose . . . telle autre . . . etc.
- (d) *Associations complexes* entre les données du livret. A ce niveau, le sujet établit des relations de la forme suivante: étant donnée telle chose . . . et telle autre . . . en conséquence. Parfois même, une des données qui précède le conséquent apparaît tirée du bagage de connaissances du sujet plus que du livret de description.

C'est dans le but de vérifier l'existence de ces quatre comportements types et établir la fiabilité de nos critères que nous avons entrepris la seconde phase de notre étude.

### Étude 2

#### Méthode

*Tâche*—La tâche des sujets était la même que celle utilisée lors de l'étude pré-exploratoire. Nous avons aussi fait appel aux mêmes professions de façon à présenter la comparabilité des résultats.

*Sujets*—L'échantillon, lors de l'étude exploratoire, comprenait des sujets de Secondaire I, III et V et de CEGEP II provenant d'écoles de la région de Montréal. Les classes comprenaient respectivement 30, 39, 24 et 30 élèves.

#### Résultats

Dans un premier temps, l'auteur du présent article a analysé les descriptions produites et les a assignées à l'un ou l'autre niveau de la grille. (Lors de ce premier travail, un effort a été fait pour tenir compte de l'intensité du comportement. En effet, tous les niveaux, sauf le premier, ont été divisés en deux sous-niveaux qui tenaient compte de l'intensité du comportement présent dans la description. Toutefois, il est apparu à l'usage que cette distinction contribuait à rendre l'analyse beaucoup plus difficile sans pour autant ajouter beaucoup, essentiellement, à la clarté des comportements décrits. Aussi, cette distinction a-t-elle finalement été abandonnée sauf pour la sélection des sujets qui devaient être retenus pour l'analyse des juges indépendants.)

Comme progressait le travail, un cinquième

type de comportements nous a paru devoir être décrit. Nous l'avons fait, dans les termes suivants:

- (a) Un ensemble descriptif coorsonné, donnant naissance à un *construit* professionnel personnalisé. Dans ce type de descriptions, le sujet, tout en tenant compte de la description professionnelle qui lui a été fournie et dont il s'inspire, s'en détache pour produire une image qui se coordonne à d'autres images qu'il possède déjà. La personnalisation ainsi obtenue ne constitue pas une description d'un modèle, mais bien un rôle, assimilable en une certaine manière à d'autres mais aussi différenciable suivant des caractères propres. Par exemple, un sujet dira: "Ce genre de personnage (anthropologue), ressemble d'après moi à un psychologue sauf que celui-ci analyse un homme en particulier et qu'un anthropologue lui s'intéresse à une société."

TABLEAU 1

Nombre de sujets de Secondaire I à chacun des niveaux par profession.

Niveau	Profession				Total
	Anthropologue	Avocat	Dentiste	Médecin	
1 - (transcription)	6	4	6	2	18*
2 - (Paraphrase)	2	3	1	4	10
3 - (Ass. simple)	0	1	0	1	2
4 - (Ass. complexe)	0	0	0	0	0
5 - (Construit prof.)	0	0	0	0	0

\* Niveau atteint par 50% des sujets de Secondaire I: transcription (Niveau moyen atteint par les sujets (N = 30) de Secondaire I: 1.47).

TABLEAU 2

Nombre de sujets de Secondaire III à chacun des niveaux par profession.

Niveau	Profession				Total
	Anthropologue	Avocat	Dentiste	Médecin	
1 - (transcription)	4	4	2	3	12
2 - (Paraphrase)	3	3	3	5	14*
3 - (Ass. simple)	2	3	4	3	12
4 - (Ass. complexe)	0	0	1	0	1
5 - (Construit prof.)	0	0	0	0	0

\* Niveau atteint par 50% des sujets de Secondaire III: Paraphrase (Niveau moyen atteint par les sujets (N = 39) de Secondaire III: 2.05).

Les tableaux 1 à 4 présentent l'analyse des 123 descriptions obtenues, par niveau scolaire des sujets et par profession. (Pour les besoins de cette recherche exploratoire, nous n'avons pas cru bon d'analyser les résultats en fonction du sexe des sujets. Il est évident que cette distinction devra être faite lors d'études à portée plus générale.)

TABLEAU 3

Nombre de sujets de Secondaire V à chacun des niveaux par profession.

Niveau	Profession				Total
	Anthropologue	Avocat	Dentiste	Médecin	
1 - (transcription)	0	0	0	0	1
2 - (Paraphrase)	0	0	2	3	5
3 - (Ass. simple)	3	3	4	1	11*
4 - (Ass. complexe)	4	2	0	1	7
5 - (Construit prof.)	0	0	0	0	0

\* Niveau atteint par 50% des sujets de Secondaire V: 3 (Niveau moyen atteint par les sujets (N = 24) de Secondaire V: 3.0).

TABLEAU 4

Nombre de sujets de CEGEP II à chacun des niveaux.

Niveau	Profession				Total
	Anthropologue	Avocat	Dentiste	Médecin	
1 - (transcription)	0	0	0	0	0
2 - (Paraphrase)	0	0	0	0	0
3 - (Ass. simple)	1	6	4	3	14
4 - (Ass. complexe)	2	2	3	1	8*
5 - (Construit prof.)	4	1	2	1	8
N	7	9	9	5	30

\* Niveau atteint par 50% des sujets de CEGEP II: 4 (Niveau moyen atteint par les sujets (N = 30) de CEGEP II: 3.87).

On retiendra de ces tableaux la progression du niveau comportemental en fonction du niveau scolaire, de même que le peu d'effet que paraissent avoir les différentes professions sur le niveau atteint par les sujets de chaque niveau. Toutefois, comme nous le mentionnions plus haut, le petit nombre de sujets aussi bien que le caractère exploratoire de cette recherche nous interdisent de passer plus avant tant l'analyse que les conclusions à cet égard.

TABLEAU 5

Niveau scolaire moyen atteint par les sujets de chaque niveau comportemental.

	Niveau				
	1 (N = 31)	2 (N = 29)	3 (N = 39)	4 (N = 16)	5 (N = 8)
Moyenne	8.9 (1.12)*	9.66 (1.39)*	11.9 (1.87)*	12.88 (1.07)*	14 (-)

\* Ecart-Type.

Le tableau 5 finalement, montre le niveau scolaire moyen atteint par les sujets aux divers niveaux comportementaux. Bien sûr, ces moyennes apparaissent quelque peu artificielles puisque tous les niveaux scolaires ne sont pas représentés. Mais elles montrent malgré tout assez clairement le lien existant entre le niveau scolaire et le niveau comportemental atteint par les sujets.

Dans le but de vérifier la fiabilité de l'assignation des sujets aux diverses catégories, on a demandé à deux juges indépendants d'analyser les descriptions de 34 sujets choisis au hasard, à chaque niveau, parmi les 123 sujets initiaux. Les juges étaient l'un professeur d'information scolaire et professionnelle et l'autre, étudiante, aussi en information scolaire et professionnelle, à l'Université du Québec à Montréal.

La corrélation intraclasse calculée entre les trois juges (J.P. Guilford pp. 299-300) a été de .74 (P 01). Bien que significative et que le niveau de corrélation atteint semble à première vue intéressant, nous avons voulu pousser l'analyse plus loin pour comprendre tant les faiblesses que les forces de la hiérarchie proposée.

Dès l'abord, il apparaît que les trois premiers niveaux sont plus clairement identifiables puisque les juges (les deux juges indépendants et l'auteur) sont parvenus à une entente quant au niveau d'appartenance des sujets dans 65% des cas. Pour l'ensemble des niveaux, cette entente n'existe que dans 50% des cas. Toutefois, en prenant comme critère que deux des trois juges parviennent à la même évaluation, alors un niveau comportemental peut être assigné à 85% des sujets.

### Discussion

Bien que la corrélation interjuges ne soit pas aussi élevée qu'on aurait pu l'espérer, elle l'est déjà suffisamment pour garantir la valeur potentielle de l'approche. Il est en effet permis de croire qu'en améliorant la formation des juges et en décrivant une méthodologie plus complète et concrète d'évaluation des descriptions, il serait possible de parvenir à une augmentation appréciable du niveau de fiabilité interjuges.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les résultats pointent clairement dans la direction attendue, bien qu'on ne puisse les considérer encore comme définitivement probants. La méthodologie souffre encore de lacunes que l'expérience permettra sans doute de corriger. (Par exemple, on pourrait demander aux sujets de comparer des personnes exerçant deux professions différentes). De même, la liste des niveaux comportementaux est possiblement incomplète puisque l'étude n'incluait pas des sujets de tous les niveaux académiques. En plus, les sujets provenaient tous de classes régulières et il est fort possible que des comportements intermédiaires puissent être identifiés chez les sujets des niveaux non-compris dans l'échantillon.

Malgré tout, les résultats obtenus montrent qu'il est possible d'observer les transformations que les sujets font subir à l'information objective et que ces transformations, bien qu'encore insuffisamment décrites et analysées, semblent



exister et procéder du simple au complexe. Et comme ces transformations paraissent plus grandes avec la scolarisation des sujets sans que le stimulus soit changé, force nous est d'admettre que 1) le stimulus suscite une réaction chez les sujets qui paraît plus complexe à mesure que le sujet progresse à la fois chronologiquement et scolairement et 2) la source de cette complexification se trouve chez le sujet et non dans le stimulus puisque ce dernier reste le même à tous les niveaux.

Bien que la méthode ici utilisée ne permette pas de procéder aux analyses hiérarchiques habituelles, la nature même des comportements identifiés permet de présumer, au moins logiquement, de l'existence de cette hiérarchie.

### Conclusion

Après avoir reconnu, avec Adams, que le système cognitif constitue le synthétiseur responsable de l'organisation personnelle d'un individu, nous nous sommes attachés à tirer les implications qu'une telle conclusion pouvait avoir pour la conception du développement vocationnel. Ce faisant, nous avons présenté, dans un modèle que nous avons voulu aussi dépouillé que possible, qui ressemble, au moins en apparence, à celui proposé par Tiedeman et Miller-Tiedeman (1975)—les pôles autour desquels l'élaboration cognitive vocationnelle nous paraissent tourner. Puis, nous avons fait état des découvertes de Miller qui, nous l'avons signalé, n'ont jamais trouvé leur place en psychologie vocationnelle. Compte tenu de ces prémisses, nous avons soumis onze propositions qui nous paraissent en découler et qui nous conduisent à une vision quelque peu nouvelle de la problématique du développement vocationnel. Finalement, nous avons fait état des résultats d'une recherche exploratoire née de ces propositions et qui révèlent combien une approche centrée sur l'observation des transformations que le sujet fait subir, dans ce cas-ci, à l'information vocationnelle est susceptible d'être fructueuse. Ces résultats soulignent aussi combien, jusqu'ici,

l'activité propre du sujet, dans sa réception de l'information vocationnelle, a été négligée. Ne serait-ce qu'à ce point de vue, nous croyons que les approches théoriques traditionnelles de la psychologie du développement vocationnel ont peu à offrir et laissent place à des approches différentes, davantage centrées sur l'explication (psychologie) que sur la seule description (sociologie) du comportement vocationnel.

### Références

- Adams, G.R. Personal identity formation: a synthesis of cognitive and ego psychology. *Adolescence*, Vol. XII, 46, Summer 1976.
- Bruner, J.S. *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1962.
- Harris, D.B. Developmental psychology looks at career development. In Super, D., *Measuring Vocational Maturity for Counselling and Evaluation*, NVGA, 1974.
- Holland, J.L. "A theory of vocational choice. *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 6, 1, Spring 1959.
- Kroll, A.M., Dinklage, L.B., Lee, J., Morley, E.D., and Wilson, E.H. *Career Development: Growth and Crisis*. John Wiley & Sons, 1970.
- Miller, G.A. The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 1956, 63, pp. 81-97.
- Noiseux, G. *Communication Personnelle*. 1978.
- Perry, W.G., *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: a Scheme*. Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Piaget, J. *La Psychologie de l'Intelligence*. Armand Collin, Paris, 1967.
- Piaget, J. *La Psychologie de l'Enfant*. PUF, Paris, 1968.
- Scandura, J.M. *Problem-Solving: A Structural/Process Approach with Instructional Implications*. Academic Press, 1977.
- Super, D., Starihevsky, R., Matlin, N., and Jorjaan, J.P. *Career Development: Self-Concept Theory*. College Entrance Examination Board, N.Y., 1963.
- Tiedeman, D.V., and Miller-Tiedman, A. Choice and decision processes and careers. *Information Series*, 7, ERIC, 1975.