



## Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques

*A social cognitive approach to career development: Theoretical and practical  
considerations*

**Robert W. Lent**

Traducteur : Serge Blanchard

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/1597>

DOI : 10.4000/osp.1597

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

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

### Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2008

Pagination : 57-90

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Robert W. Lent, « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle :  
considérations théoriques et pratiques », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/1 | 2008,  
mis en ligne le 15 mars 2011, consulté le 21 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1597> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1597>

---

Ce document a été généré automatiquement le 21 août 2023.

Tous droits réservés

---

# Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques

*A social cognitive approach to career development: Theoretical and practical considerations*

**Robert W. Lent**

Traduction : Serge Blanchard

---

## Introduction

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) a été conçue en vue de développer un système explicatif bien intégré de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000). Cette théorie vise en particulier à rapprocher et à examiner les liens existant entre les variables clés dégagées par les théories antérieures de l'orientation scolaire et professionnelle et par la recherche. La TSCOSP englobe trois sous-modèles qui se recouvrent en partie. Ces trois sous-modèles ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes (a) développent leurs intérêts professionnels, (b) réalisent leurs choix professionnels et les modifient et (c) parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle. Un quatrième sous-modèle, qui concerne la satisfaction professionnelle, a été développé récemment (Lent & Brown, 2006).

La TSCOSP repose principalement sur la théorie sociale cognitive générale d'Albert Bandura (1986) qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence mutuelle qui s'exercent entre les personnes, leur comportement et leurs environnements. Fidèle en cela à la théorie sociale cognitive de Bandura, la TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle – tout en

reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux structures sociales, à la culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'*agentivité*<sup>3</sup> personnelle ou la capacité à se diriger.

Dans cet article, je présenterai trois modèles originaux de la TSCOSP et je mettrai l'accent sur quelques-unes des manières de les appliquer à des interventions pratiques d'éducation ou de soutien à l'orientation, ce qui inclut les efforts visant à optimiser les choix professionnels, à soutenir la prise de décision professionnelle et sa réalisation et à promouvoir la réussite et la satisfaction professionnelle. La recherche conduite dans le cadre de la TSCOSP sera également brièvement discutée. On trouvera des présentations plus approfondies de la théorie, de ses fondements en matière de recherche, de ses implications sur le plan pratique et de ses applications à des populations variées dans d'autres articles (Brown & Lent, 1996 ; Fabian, 2000 ; Hackett & Byars, 1996 ; Lent, 2005 ; Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000 ; Morrow, Gore & Campbell, 1996 ; Swanson & Gore, 2000).

## Éléments de base et modèles de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

### Variables personnelles centrales

Comme la théorie sociale cognitive générale, la TSCOSP met l'accent sur l'interaction entre trois « variables individuelles » qui activent l'auto-direction du développement professionnel : les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels.

Les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle<sup>4</sup> concernent « les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés » (Bandura, 1986, p. 391). Ces croyances d'efficacité, qui comptent parmi les déterminants les plus importants de la pensée et de l'action dans la théorie de Bandura (1986), ont été l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs qui travaillent dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003). Selon la conception sociale cognitive, l'auto-efficacité ne constitue pas un trait unitaire ou global, comme l'estime de soi (par exemple les sentiments généraux de valeur de soi). L'auto-efficacité est plutôt considérée comme un ensemble dynamique de croyances relatives à soi, liées à des domaines particuliers de réalisations et d'activités.

Un individu pourrait, par exemple, avoir des croyances d'efficacité personnelle élevées en ce qui concerne ses capacités artistiques, mais se sentir beaucoup moins compétent dans des tâches sociales ou mécaniques. Ces croyances relatives aux capacités personnelles, qui sont susceptibles de changer au cours du temps et qui sont sensibles aux conditions environnementales, peuvent être acquises et modifiées par quatre types principaux d'expérience d'apprentissage : (a) les expériences individuelles de maîtrise, (b) l'apprentissage par observation (ou modelage), (c) la persuasion sociale et (d) les états physiologiques et affectifs (Bandura, 1997).

En général, ce sont les expériences individuelles de maîtrise qui ont la potentialité d'exercer l'influence la plus grande sur les sentiments d'efficacité personnelle. Les expériences notables de succès dans un domaine particulier (les mathématiques par exemple) tendent à accroître les sentiments d'efficacité dans ce domaine, tandis que les échecs notables ou répétés tendent à faire baisser les sentiments d'efficacité personnelle relatifs à ce domaine.

Les attentes de résultats font référence aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers. Alors que les croyances d'efficacité personnelle concernent ses propres capacités (« suis-je capable de faire ceci ? »), les attentes de résultat concernent les conséquences de la réalisation d'un type particulier d'action (« si j'essaie de faire ceci, qu'arrivera-t-il ? »). Bandura (1986) a souligné l'importance du rôle joué par les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats dans le comportement humain, notamment au sujet des activités que les personnes choisissent de réaliser ou d'éviter. Toutefois, on présuppose que ce sont les sentiments d'efficacité personnelle qui constituent souvent le déterminant le plus influent, en particulier lorsque les activités à réaliser font appel à des capacités complexes à mettre en œuvre pour réaliser un ensemble de tâches potentiellement difficiles à réaliser. Les personnes développent des attentes par rapport à différentes filières universitaires ou professionnelles à partir d'une variété d'expériences d'apprentissage direct ou d'apprentissage par observation – comme les perceptions relatives aux résultats qu'ils ont déjà obtenus antérieurement au cours d'activités du même type (par exemple au cours de leur scolarité ou d'un travail à temps partiel) – et à partir de l'information qu'ils ont acquise auprès d'autres personnes sur différents domaines professionnels.

Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986). La TSCOSP distingue les choix concernant les *buts exprimés en termes de choix de contenu* (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les *buts en termes de niveau de résultat fixé* (le niveau ou la qualité du résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi). Les buts sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur *agentivité* personnelle dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel. En se fixant des buts, les personnes se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes.

### **Les modèles des intérêts, du choix et du niveau de réussite dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle**

Dans le cadre de la TSCOSP, le développement des intérêts scolaires et professionnels, la construction des choix d'études et des choix professionnels et le niveau de réussite à atteindre dans les domaines universitaires et professionnels sont décrits dans le cadre de trois modèles de processus conceptuellement distincts mais en interaction (Lent *et al.*, 1994). Dans chacun des modèles, présentés plus loin, les variables personnelles clés – les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats, et les buts – sont considérées comme fonctionnant de concert avec d'autres caractéristiques

personnelles importantes (par exemple le genre, l'appartenance ethnique), avec leurs contextes et avec les expériences d'apprentissage qui contribuent à modeler la progression dans les domaines universitaires et professionnels.

*Modèle des intérêts.* Les environnements sociaux de la personne – comme la famille, l'école, les lieux récréatifs et les groupes de pairs – exposent les enfants et les adolescents à un ensemble de domaines d'activités comme les sports, les mathématiques et la rédaction. Les parents, les enseignants, les pairs, et les « autres significatifs » encouragent les jeunes gens à s'engager, de façon sélective, dans certaines activités parmi toutes celles qui leur sont disponibles, en essayant de bien y réussir. En pratiquant certaines activités – et en obtenant de façon continue des informations en retour (*feedback*) sur la qualité de leurs performances – les enfants et les adolescents affinent progressivement leurs capacités, développent des normes personnelles de niveau de réussite à atteindre et construisent des croyances d'efficacité personnelle et des attentes de résultats relatives à différentes tâches et à différents domaines de comportement.

Selon le modèle des intérêts de la TSCOSP, illustré par la figure 1, les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels (par exemple la configuration des goûts, des rejets et des sentiments d'indifférence que chaque personne développe à l'égard de tâches propres à certaines professions). L'intérêt pour un type d'activité a une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer (a) quand les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et (b) quand elles anticipent le fait qu'en réalisant cette activité elles obtiendront des résultats valorisés (attentes positives à l'égard des résultats).

En même temps, les personnes ont une probabilité plus forte de développer un désintérêt ou même une aversion envers des activités pour lesquelles elles doutent de leur propre efficacité et s'attendent à obtenir de mauvais résultats.

En se développant, les intérêts – ainsi que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats – suscitent l'élaboration d'intentions ou de buts qui soutiennent ou accroissent sa propre implication dans des activités particulières. Les buts que l'on se fixe, à leur tour, augmentent la probabilité de pratique de l'activité et les efforts mis en œuvre au cours de cette pratique entraînent la construction progressive d'une configuration particulière de résultats qui, pour le meilleur ou pour le pire, aide à réviser les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats grâce à une boucle de rétroaction en constante activité. On considère que ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel.

Figure 1. Modèle du développement des intérêts professionnels fondamentaux au cours du temps

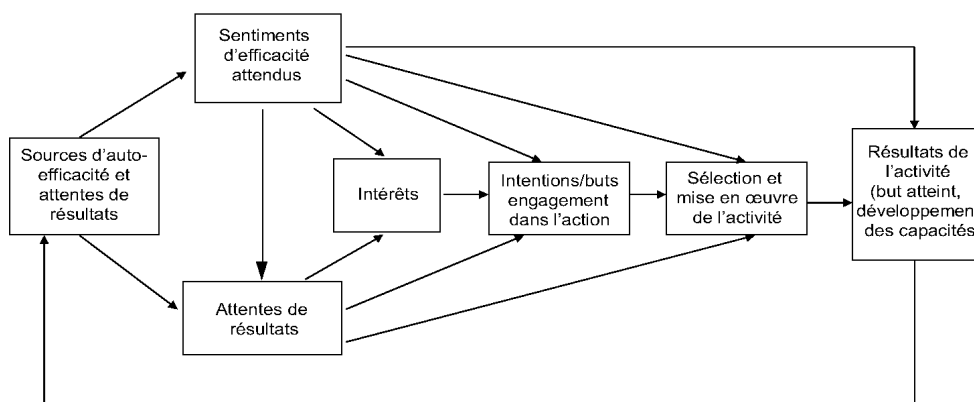


Figure 1. Model of how basic career interests develop over time

Copyright : Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1993). Reproduit avec l'autorisation des auteurs

Bien que les intérêts professionnels tendent à se stabiliser au cours du temps (et, pour beaucoup de personnes, les intérêts peuvent être assez stables à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte), la TSCOSP considère que les intérêts des adultes ne sont pas nécessairement immuables. Si les intérêts changent ou se stabilisent, cela tient à certains facteurs, comme au fait de savoir si les activités initialement préférées deviennent plus difficiles à exercer, ou si les personnes sont exposées (ou s'exposent elles-mêmes) à des expériences d'apprentissage notables (l'éducation d'enfants, le travail bénévole, l'expérience de la direction d'autres personnes, la participation à des innovations technologiques, etc.) qui leur permettent d'étendre leurs sentiments d'efficacité et les attentes positives de résultats dans de nouveaux domaines d'activités. Ainsi, la TSCOSP postule que, lorsqu'elles se produisent, les évolutions des intérêts sont fortement liées à des changements affectant les croyances d'efficacité personnelle et les attentes de résultats.

La TSCOSP prend également en compte d'autres caractéristiques des personnes et de leurs environnements, caractéristiques qui affectent le développement et la modification des intérêts. Par exemple, les capacités et les valeurs – éléments essentiels des théories traits-facteurs – jouent également un rôle important dans le cadre de la TSCOSP, mais on considère que leurs effets sur les intérêts s'exercent à travers la forte médiation des sentiments d'efficacité et des attentes de résultats. Ainsi, plutôt que de déterminer les intérêts de façon directe, la capacité objective (telle qu'elle est reflétée par des résultats à des tests ou par des succès ou des échecs antérieurs) contribue à augmenter ou à diminuer les croyances d'efficacité personnelle qui, à leur tour, influent sur les intérêts (Lent *et al.*, 1994). En d'autres termes, les sentiments d'efficacité personnelle remplissent une fonction d'intermédiaire entre les capacités et les intérêts. Les valeurs relatives à la vie professionnelle sont construites dans le cadre du concept des attentes de résultats de la TSCOSP. On peut considérer ces attentes de résultats comme une combinaison, d'une part, de préférences des personnes pour des caractéristiques professionnelles particulières ou pour des renforçateurs (le statut, l'argent, l'autonomie) et, d'autre part, de croyances relatives au fait de savoir jusqu'à quel point ces professions particulières offrent bien ces avantages.

Il est nécessaire de mettre l'accent sur le fait que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats ne se construisent pas dans un vide social et qu'ils

n'interviennent pas de façon isolée dans la construction des intérêts professionnels, des choix, ou des processus permettant d'atteindre un certain niveau de réussite. Il faut plutôt considérer que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats sont le produit d'une construction et qu'ils fonctionnent dans un contexte où interviennent d'autres caractéristiques importantes des personnes et de leurs environnements, telles que le genre, l'appartenance ethnique, le patrimoine génétique, la santé physique ou le statut de handicapé, et les conditions socio-économiques, l'ensemble de ces caractéristiques pouvant jouer des rôles importants au cours du processus d'orientation scolaire et professionnelle. La TSCOSP présente (voir figure 2) un modèle de l'élaboration des intérêts et des choix scolaires et professionnels, modèle qui précise les relations existant entre les variables relatives à une personne singulière, à l'environnement, ainsi qu'aux apprentissages et aux expériences.

En bref, la TSCOSP met l'accent sur les aspects psychologiques et sociaux des variables telles que le genre et l'appartenance ethnique. On considère que ces variables sociodémographiques influent sur l'orientation scolaire et professionnelle suivant plusieurs voies principales – en particulier, à travers les types de réaction qu'elles suscitent de la part de l'environnement social et culturel et par l'intermédiaire de leur relation à la structure des opportunités à laquelle les individus sont exposés (par exemple l'accès offert à des modèles professionnels pertinents ou à des expériences personnelles de maîtrise). Une telle conception incite à considérer la façon dont le genre ou l'appartenance ethnique influe sur les contextes au sein desquels les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats sont construits. Par exemple, les processus de socialisation des rôles de genre tendent à biaiser l'accès des garçons et des filles aux expériences nécessaires pour développer des croyances fortes d'efficacité et des attentes positives relatives aux activités perçues comme typiquement masculines (par exemple les sciences) et aux activités perçues comme typiquement féminines (par exemple l'aide). Il en résulte que les garçons et les filles ont une probabilité plus forte de développer des capacités (ainsi que des sentiments d'efficacité personnelle et des attentes de résultats favorables) et, par suite, des intérêts pour des tâches qui sont culturellement définies comme appropriées au genre (Hackett & Betz, 1981).

*Modèle du choix professionnel.* Choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique. Comme le modèle des intérêts de la TSCOSP l'illustre, le choix professionnel est précédé d'un vaste ensemble de sous-processus – notamment ceux du développement des sentiments d'efficacité, des attentes de résultats, des intérêts et des capacités relatifs à différents types d'activités – qui, au cours du temps, resteront ouverts et rendront attractifs certains choix pour un individu particulier, alors que d'autres options seront considérées comme beaucoup moins viables ou auront une probabilité moins forte d'être envisagées par la suite. Une fois que les choix professionnels initiaux sont faits, ils restent toutefois sujets à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent. C'est pourquoi il convient de concevoir le choix professionnel comme un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses.

Dans un but de simplification conceptuelle, la TSCOSP analyse le processus de choix initial en trois composantes : (a) l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier, (b) la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but (par exemple s'inscrire à un programme de formation particulier ou dans une discipline

universitaire principale et (c) les expériences de réussite postérieures (les réalisations exemplaires) qui alimentent une boucle de rétroaction, affectent la configuration des futurs choix d'options.

Tout au long du processus de choix, il est bon de garder à l'esprit le fait que les personnes ne choisissent pas leur profession de manière unilatérale ; les environnements choisissent aussi les personnes. Ainsi, le choix professionnel (et la stabilité du choix) est un processus interactif qui est conditionné, d'une part, par la réceptivité de l'individu à l'environnement et, d'autre part, par les jugements d'autrui concernant sa propre capacité à répondre aux obligations de formation et aux obligations professionnelles.

Comme la théorie de Holland<sup>5</sup>, la TSCOSP postule que les intérêts professionnels des personnes tendent à les orienter vers des choix d'options qui pourraient leur permettre de réaliser leurs activités préférées et d'interagir avec d'autres individus qui ont des profils d'intérêts professionnels proches des leurs. Par exemple, une personne dont les intérêts principaux relèvent du domaine social a une plus forte probabilité de s'orienter vers des professions sociales, ce qui lui permet de travailler avec d'autres personnes en mettant en œuvre sa capacité d'aide ou d'enseignement. Toutefois, ce processus n'est pas toujours simple ou exempt de problèmes. Il se peut en effet que le milieu social n'encourage pas les choix des individus et que les personnes ne soient pas toujours libres de poursuivre leurs intérêts principaux. Le choix peut être contraint, par exemple, par des pressions familiales, des contraintes économiques (par exemple le besoin de gagner rapidement sa vie, le manque d'argent pour se former) et le niveau atteint au cours de ses études antérieures. Dans de tels cas, il se peut que les intérêts professionnels ne soient pas les « éléments principaux » du choix professionnel d'un individu. C'est pourquoi il est important de prendre en compte les autres variables qui influencent le processus de choix.

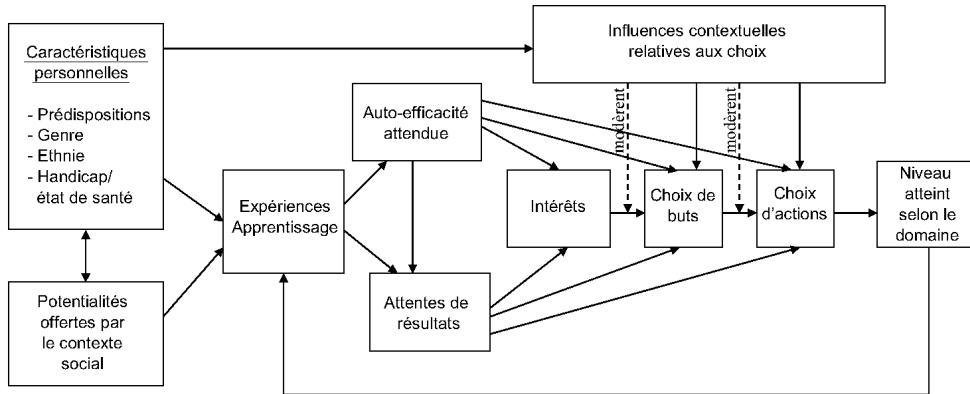
Le modèle du choix professionnel de la TSCOSP, tel qu'il est présenté sur la figure 2, est intégré dans un schéma conceptuel plus global qui prend en compte les antécédents et les conséquences des choix. Comme nous l'avons déjà mentionné, on considère que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats influent conjointement sur les intérêts relatifs aux activités professionnelles, intérêts qui nourrissent les choix de buts professionnels (par exemple les intentions de poursuivre une voie professionnelle particulière) qui sont congruents avec ses propres intérêts. Ensuite, les buts motivent des choix d'actions ou des efforts pour atteindre ces buts (rechercher un entraînement adapté, poser sa candidature pour certains emplois). Ces actions, à leur tour, aboutissent à une configuration particulière de réussites et d'échecs. Par exemple, après avoir été admis dans une école d'ingénieurs, un étudiant peut avoir des difficultés pour suivre les cours de mathématiques et de physique. Il peut alors découvrir que l'environnement professionnel et les rémunérations offertes par le métier d'ingénieur lui conviennent moins bien qu'il ne l'avait imaginé auparavant. Ces expériences d'apprentissage peuvent inciter l'étudiant à réviser ses croyances d'efficacité et ses attentes de résultats, ce qui peut l'amener ensuite à modifier ses intérêts et ses buts (la sélection d'un autre type d'études et d'une nouvelle voie professionnelle par exemple).

Il est important de souligner que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats peuvent influencer sur les choix de buts et d'actions des personnes, et cela en plus et au-delà de l'influence exercée par les intérêts (il faut noter que les sentiments d'efficacité



personnelle et les attentes de résultats agissent en suivant des voies séparées, comme on peut le voir sur la figure 2).

**Figure 2. Modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience, qui affectent le comportement de choix professionnel**



*Note.* Les relations directes entre les variables sont représentées à l'aide de traits pleins ; les effets modérateurs (dans le cadre desquels une variable donnée renforce ou affaiblit les relations entre deux autres variables) sont représentés à l'aide de traits pointillés.

*Figure 2.* Model of person, contextual, and experiential factors affecting career-related choice behaviour

Copyright : Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1993). Reproduit avec la permission de l'éditeur.

Ces pistes théoriques supplémentaires visent à aider à expliquer le choix professionnel dans bien des circonstances du monde réel où les personnes ne sont tout simplement pas libres de poursuivre leurs intérêts principaux. Comme Bandura le faisait remarquer (communication personnelle, 1<sup>er</sup> mars 1993), ce ne sont pas des intérêts dévorants qui poussent les personnes à travailler sur des chaînes d'assemblage ou dans des mines de charbon. Quand les personnes comprennent qu'elles doivent faire des choix professionnels en transigeant avec leurs intérêts ou pour des raisons autres que les intérêts (à cause d'obstacles environnementaux ou d'opportunités limitées par exemple) il se peut qu'elles choisissent des options moins intéressantes en se fondant sur le type de travail qui leur est accessible et qui est en rapport avec leurs sentiments d'efficacité personnelle (« est-ce que j'ai, ou suis-je capable de développer les capacités nécessaires pour réaliser ce travail ? ») et avec leurs attentes de résultats (« est-ce que les avantages valent la peine que je fasse ce travail ? »).

Examinons selon quelles autres voies l'influence des environnements des personnes s'exerce sur leurs processus de choix. Chaque personne trouve certaines opportunités dans son environnement (par exemple des ressources sociales et matérielles ou des restrictions) qui contribuent à modeler son développement professionnel (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Dans le cadre de la TSCOSP, on distingue deux grands types d'opportunités contextuelles en fonction du moment où elles interviennent au cours du processus de choix. Le premier type d'opportunités inclut les influences les plus lointaines liées au milieu socioculturel (par exemple la socialisation par l'apprentissage des rôles de genre et des rôles culturels, les types de modèles de rôles professionnels disponibles, les opportunités de développement des capacités) qui contribuent à façonner les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et, par là, les intérêts. Le second type d'opportunités concerne les influences

environnementales plus proches qui entrent en jeu au cours même des phases actives du processus de choix. Cela inclut, par exemple, le soutien émotionnel ou financier permettant la poursuite d'un choix particulier, les emplois disponibles dans son domaine professionnel préféré, les obstacles socioculturels tels que la discrimination. La figure 2 prend en compte ces opportunités contextuelles proches (partie droite en bas) et lointaines (partie droite en haut).

En présentant le *modèle d'intérêt de la TSCOSP*, nous avons considéré les effets les plus éloignés des variables contextuelles sur la formation des sentiments d'efficacité personnelle et sur les attentes de résultats. Nous examinerons maintenant le fait que les facteurs contextuels peuvent influencer de deux façons sur les personnes tout au long du processus d'élaboration et de réalisation de leurs projets professionnels, ces facteurs contextuels contribuant ainsi à développer ou à diminuer leur *agentivité* personnelle dans le domaine des choix professionnels.

En premier lieu, la TSCOSP pose en principe que certaines conditions peuvent influencer directement sur les actions et les buts des personnes. Dans certaines cultures, par exemple, pour ses choix professionnels, il se peut que l'on s'en remette à la volonté des « autres significatifs » au sein de sa famille, même quand la voie professionnelle préférée par les autres n'est pas celle que l'on préfère soi-même. Les personnes peuvent aussi rencontrer dans leur environnement social des soutiens et des obstacles relatifs à la réalisation de leurs choix préférés. Des influences directes de ce type sont représentées, sur la figure 2, par les flèches en traits pleins qui partent des influences contextuelles pour aller vers les choix de buts et les choix d'actions.

En second lieu, les variables contextuelles peuvent influencer sur les capacités des personnes ou sur leur volonté de traduire leurs intérêts en buts et leurs buts en actions. Conformément à la TSCOSP, les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables. Au contraire, l'absence de soutien et/ou des conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des intérêts en buts et des buts en actions. En termes statistiques, cela signifie que les soutiens contextuels et les obstacles peuvent jouer un rôle de *modérateur* dans le processus de modification du but (rôle représenté par les lignes en pointillés de la figure 2). Ainsi, l'on s'attend à ce que les relations entre les intérêts et les buts et les relations entre les buts et les actions soient plus fortes dans des conditions environnementales favorables que dans des conditions environnementales restrictives.

En résumé, la TSCOSP postule que les choix d'études et les choix professionnels sont souvent, mais pas toujours, liés aux intérêts des personnes. Les circonstances et les conditions culturelles nécessitent quelquefois de faire un compromis avec les intérêts professionnels. Dans de tels cas, les choix sont déterminés par les types d'options disponibles pour la personne, par la nature de ses croyances d'efficacité personnelle et de ses attentes de résultats et par les types de message que la personne reçoit de son réseau de soutien. Les facteurs environnementaux (et notamment les soutiens et les obstacles) peuvent aussi faciliter ou contrarier le processus de réalisation du choix, indépendamment du fait de savoir si les personnes poursuivent ou non des choix qui sont cohérents avec leurs intérêts principaux ou si ces choix ont été faits librement.

*Modèle du niveau de réussite atteint.* La TSCOSP ne s'intéresse pas uniquement à la façon dont les intérêts se développent et dont les choix sont faits, mais aussi aux facteurs qui

influent sur les résultats scolaires et universitaires et sur les niveaux de réussite professionnelle. Cela inclut le niveau atteint par les personnes au cours de leurs études ou de leurs activités professionnelles (par exemple les évaluations de réussite ou de compétence) ainsi que le degré jusqu'auquel elles persistent dans la réalisation de tâches particulières ou dans des voies choisies, tout particulièrement lorsqu'elles rencontrent des obstacles.

Comme cela apparaît sur la figure 3, la TSCOSP considère que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés. Plus précisément, la capacité – telle qu'elle est évaluée par des indicateurs de réussite, d'aptitude, ou de niveau de performance antérieur – influe sur les performances futures et cela à la fois (a) de façon directe, par exemple, *via* la connaissance de la tâche et les stratégies d'exécution que les personnes mettent en œuvre et (b) de façon indirecte, en apportant des informations qui alimentent les croyances d'efficacité et les attentes de résultats.

C'est-à-dire que les personnes fondent leurs sentiments d'efficacité personnelle et leurs attentes de résultats, d'une part, sur les perceptions des capacités qu'elles possèdent habituellement (ou

Figure 3. \_Modèle de réalisation de la tâche

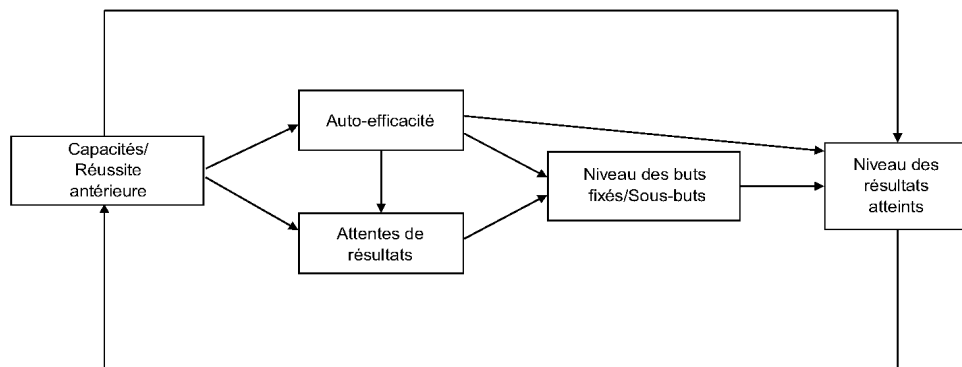


Figure 3. Model of task performance

Copyright : Lent, R. W., Brown, S. D & Hackett, G. (1993). Reproduit avec la permission de l'éditeur

qu'elles peuvent développer) et, d'autre part, sur le niveau de réussite atteint et sur les résultats obtenus par le passé dans des conditions similaires. Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats, à leur tour, influent sur le niveau de difficulté des buts que les personnes se fixent (par exemple se donner l'objectif d'atteindre un niveau élevé en algèbre ou d'obtenir une promotion professionnelle). Des sentiments d'efficacité personnelle plus forts et des attentes de résultats positifs encouragent la fixation de buts plus ambitieux qui aident eux-mêmes à mobiliser et à maintenir les efforts mobilisés pour atteindre le niveau de performance que l'on s'est fixé.

Comme la théorie sociale cognitive générale, la TSCOSP postule l'existence d'une boucle de rétroaction qui met en relation les niveaux de performance atteints et les comportements futurs (Bandura, 1986). Plusieurs avantages découlent des tentatives de réalisation de tâches et des succès rencontrés, tout particulièrement lorsque la difficulté des tâches s'accroît de façon progressive. De telles expériences fournissent à la personne l'occasion d'améliorer ses connaissances et ses stratégies de réalisation de tâches, permettent d'atteindre des résultats valorisés qui, à leur tour, permettent de

développer ses sentiments d'efficacité personnelle et ses attentes de résultats dans un cycle de développement dynamique des capacités. Bien que ce modèle décrive les processus en jeu au niveau individuel (par exemple cognitif, motivationnel), il est important de rappeler que les personnes développent leurs talents, leurs sentiments d'efficacité personnelle, leurs attentes de résultats et leurs buts dans un contexte social et culturel plus vaste. Comme on le voit sur la figure 2, les expériences d'apprentissage dans lesquelles les personnes s'engagent et les résultats qu'elles obtiennent sont étroitement liés aux caractéristiques de leur environnement, telles que la qualité de l'enseignement dont elles bénéficient, la nature des modèles de rôle disponibles, le style d'éducation parentale, la socialisation par les rôles de genre, les soutiens des pairs, ainsi que les normes communautaires et familiales.

Il faudrait aussi insister sur le fait que l'on considère que les sentiments d'efficacité personnelle complètent la capacité objectivement évaluée mais qu'ils ne peuvent pas s'y substituer. La réalisation de performances complexes n'est pas favorisée uniquement par les capacités mais aussi par un sens optimiste des sentiments d'efficacité personnelle qui aide les personnes à organiser, à orchestrer et à tirer le meilleur parti de leurs talents. Ce que les personnes peuvent réaliser dépend en partie de la façon dont elles interprètent et exercent leurs capacités, ce qui contribue à expliquer pourquoi deux individus qui ont des capacités objectives semblables peuvent réaliser des performances dont la qualité varie fortement (Bandura, 1986). Lorsqu'une personne doute de ses capacités, elle va probablement, par exemple, moins souvent mettre en œuvre ses capacités de façon efficace, rester moins longtemps focalisée sur la tâche et ne pas persévérer face aux difficultés.

Les effets des sentiments d'efficacité d'une personne peuvent dépendre du fait qu'ils sont plus élevés ou moins élevés que le niveau actuel de ses capacités objectives. Les personnes peuvent rencontrer des difficultés quand elles interprètent mal leurs capacités, que ce soit de façon positive ou négative. Les croyances d'efficacité personnelle qui surestiment fortement leurs capacités actuelles (cas de surestimation) peuvent encourager les personnes à se lancer dans la réalisation de tâches pour lesquelles elles sont mal préparées, risquant de ce fait l'échec et le découragement. Les sentiments d'efficacité personnelle qui sous-estiment beaucoup leur capacité objectivement évaluée (cas de sous-estimation) peuvent influencer sur le niveau de réussite des personnes en suscitant une moins grande mobilisation des efforts et de la persévérance, des buts moins élevés, une anxiété plus forte relative au niveau de réussite à atteindre et l'évitement d'objectifs pourtant réalistes. Ces deux types de mauvaise interprétation (surestimation et sous-estimation) peuvent contrarier le développement des capacités. Au contraire, des sentiments d'efficacité personnelle légèrement supérieurs aux capacités objectives (légère surestimation) favorisent une utilisation optimale des capacités et une motivation pour leur développement.

## **Application de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle aux domaines de l'éducation et de l'aide à l'orientation**

Les modèles de base de la TSCOSP (modèles des intérêts, du choix, et du niveau de réussite atteint) – et tout particulièrement les hypothèses relatives au développement, au cours de l'enfance et de l'adolescence, des sentiments d'efficacité personnelle et des

autres variables sociales cognitives – peuvent susciter l'idée de types d'intervention en orientation scolaire et professionnelle et pour la prévention de ses difficultés. En ce qui concerne les applications qui ont un objectif de soutien, la TSCOSP peut être utilisée comme cadre conceptuel permettant à la fois d'adapter les méthodes de *counseling* existantes et de développer de nouvelles techniques d'intervention. Dans ce chapitre, je suggérerai quelques pistes d'utilisation de la TSCOSP en vue de favoriser l'éducation et le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle.

## Favoriser les aspirations professionnelles et les intérêts des jeunes gens

Selon la perspective de la TSCOSP, plusieurs processus clés interviennent au cours de l'enfance et de l'adolescence – dans les cadres de la scolarité, de la famille, des groupes de pairs et d'autres domaines – processus qui créent les bases pour les choix et les adaptations futures. Ces processus incluent l'acquisition des sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à divers types d'activités, le développement des intérêts qui sont en rapport avec des types d'activités professionnelles et la formation des aspirations professionnelles (dans le cadre de la TSCOSP, les aspirations représentent des buts professionnels provisoires ou des rêveries). Ces processus participent aux activités de développement qui prédominent au cours des années de scolarité de l'école élémentaire et du collège et qui sont revisitées de façon continue et précisées au lycée et au-delà (Lent, Hackett & Brown, 1999).

Le plus souvent, les jeunes enfants ont une emprise très limitée sur leurs capacités, sans parler de leurs activités et de leurs choix professionnels. À cause de leur faible expérience professionnelle et de leur possibilité limitée d'observer des modèles de rôles professionnels, leurs intérêts et leurs aspirations professionnels ont une forte probabilité d'être stéréotypés, étroits et peu stables. Au cours de l'enfance et de l'adolescence, les personnes connaissent un nombre de plus en plus grand d'expériences : réalisations de tâches variées et expositions directes ou vicariantes à un nombre croissant de situations professionnelles. Ces expériences conduisent les personnes à construire des croyances différenciées concernant leurs capacités liées à différents domaines d'activité, et à une meilleure connaissance des conditions de travail et des valeurs offertes par divers types de choix professionnel. Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats qui émergent nourrissent à leur tour des intérêts et des buts éducatifs et professionnels qui tendent progressivement à se préciser et à se cristalliser au cours du temps, même s'ils sont encore relativement modifiables en fonction de l'accroissement des connaissances relatives au soi (la connaissance de ses capacités personnelles, de ses valeurs) et aux professions (la connaissance des capacités requises, des renforçateurs offerts). C'est ainsi que les aspirations professionnelles tendent à devenir progressivement (mais pas toujours) de plus en plus stables et réalistes – c'est-à-dire congruentes avec les intérêts personnels, les capacités et les valeurs.

Cette analyse suggère que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats – et les informations sur lesquelles elles sont fondées – sont des éléments clés dans la construction des intérêts scolaires, universitaires et professionnels des étudiants et dans l'élaboration de l'éventail des types de choix professionnel qu'ils sont

disposés à envisager. Cependant, les aspirations professionnelles des étudiants peuvent se voir restreintes soit parce que l'environnement social leur offre des possibilités limitées ou biaisées de réaliser des expériences susceptibles de développer des sentiments d'efficacité (par exemple de rares opportunités de réussir dans des recherches scientifiques, l'absence de modèles de rôle de genre féminin en mathématiques) soit parce qu'ils développent des sentiments d'efficacité ou des attentes de résultats professionnels non réalistes. Ces observations suggèrent que les interventions éducatives qui visent à augmenter les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats favorables sont probablement plus utiles au cours de l'enfance et de l'adolescence, avant que les intérêts et les aspirations deviennent plus stables et que certains types de choix soient prématurément écartés.

Les quatre sources qui alimentent les sentiments d'efficacité personnelle peuvent être utilisées comme un cadre qui permet d'organiser des interventions psycho-éducatives. Le fait d'atteindre soi-même des objectifs que l'on s'est fixés constitue un objectif d'intervention particulièrement important, à cause des effets potentiels des expériences de maîtrise sur les sentiments d'efficacité. Les expériences de maîtrise, dont le niveau de difficulté augmente progressivement, peuvent nourrir un sentiment d'efficacité personnelle pour des tâches particulières. Toutefois, il est important de prêter attention à la façon dont les étudiants interprètent la qualité de leur niveau de réussite. Par exemple, des réussites objectives peuvent ne pas avoir d'effet sur les sentiments d'efficacité lorsque les étudiants attribuent leurs bonnes notes à la chance, à l'effort ou à la facilité de la tâche. Cela se produit souvent lorsque des filles réussissent en mathématiques, en sciences et dans d'autres activités non traditionnelles (Hackett, 1995). Les efforts pour modifier les sentiments d'efficacité personnelle des étudiants peuvent, par conséquent, bénéficier de la mise en œuvre de procédures de restructuration cognitive qui encouragent les étudiants à produire des attributions de réussite qui renforcent le soi (par exemple attribuer sa réussite au développement de ses capacités personnelles, en considérant la capacité comme un attribut qui est susceptible d'être acquis et non pas comme une entité fixée, innée).

Des types d'interventions utiles peuvent aussi être conçus à partir des trois autres sources de construction des sentiments d'efficacité personnelle. Par exemple, on peut recourir à l'*apprentissage par observation* pour aider les étudiants à explorer des voies universitaires et professionnelles qu'ils n'ont pas suivies auparavant ou qu'ils n'ont pas été encouragés à envisager. Les étudiants ont une forte probabilité de s'identifier à des modèles de rôle qu'ils perçoivent comme étant conformes à leur genre, à leurs caractéristiques ethniques et à leur âge. On peut tirer parti du *soutien social* et utiliser la *persuasion* afin d'encourager les étudiants à s'engager dans de nouvelles tâches, à persister en dépit de résultats initiaux négatifs et à interpréter de façon positive leurs expériences (par exemple, en se focalisant sur le développement des capacités et non sur l'atteinte ultime du but). Il se peut qu'il faille prendre en compte les *états physiologiques et affectifs* dans les cas où, par exemple, l'anxiété attachée à la tâche semble diminuer les sentiments d'efficacité personnelle et dégrader le niveau de réussite atteint. Des *exercices de relaxation* et d'autres stratégies cognitivo-comportementales peuvent alors être utilisées pour diminuer l'anxiété qui fragilise l'étudiant.

Les croyances d'efficacité personnelle relatives aux différentes disciplines scolaires (en mathématiques ou dans d'autres disciplines scolaires par exemple) ne doivent pas être

les seuls points de focalisation des efforts de construction des sentiments d'efficacité personnelle. Il semble également souhaitable de favoriser le développement des capacités et des sentiments d'efficacité personnelle relatifs à des domaines plus généraux du processus d'orientation, comme la communication, le travail en équipe, la résolution de conflit, le leadership ou la sensibilité multiculturelle. On considère que ces types de capacité générale font partie intégrante des processus en jeu lors de la transition formation-emploi que les étudiants doivent affronter (Lent *et al.*, 1999). La TSCOSP ne devrait pas se focaliser uniquement sur le renforcement des sentiments d'efficacité personnelle. Elle pourrait aussi susciter d'autres types d'interventions éducatives visant une variété de buts. En particulier, *l'apport d'informations professionnelles* remplit un rôle clé en favorisant l'élaboration d'attentes réalistes à l'égard, par exemple, des croyances relatives aux conditions de travail et des aspects considérés comme attrayants pour la personne dans diverses professions). La TSCOSP pourrait aussi susciter des interventions appropriées à l'âge, conçues pour aider les élèves ou les étudiants à explorer leurs intérêts émergents et les nombreuses professions avec lesquelles ces intérêts peuvent être compatibles – étant entendu que les intérêts, les buts, les valeurs et les capacités sont des attributs évolutifs qui peuvent changer au cours du temps. La TSCOSP a été utilisée pour la conception (Prideaux, Patton & Creed, 2002) et l'évaluation (McWhirter, Rasheed & Crothers, 2000) de programmes scolaires d'éducation à l'orientation (programmes qui visent à développer chez l'élève ou l'étudiant des connaissances et des compétences en jeu dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle).

## Faciliter le choix professionnel et sa réalisation

Selon un scénario idéal, les personnes parviennent à la fin de l'adolescence et au début de la vie adulte à avoir : (a) une bonne appréciation de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leurs talents, (b) une compréhension de la façon dont ces attributs personnels correspondent à des choix professionnels potentiels, (c) un but clair ou un choix qui permet de faire des liens entre leurs attributs personnels et une voie professionnelle qui convient (par exemple un choix qui peut éveiller leurs intérêts, satisfaire leurs valeurs et qui valorise leurs talents), (d) des capacités suffisantes pour prendre des décisions, se fixer des buts et les poursuivre (les capacités d'autorégulation par exemple), (e) un environnement qui les soutient suffisamment dans leurs buts (le soutien social, les mentors, les ressources financières) et l'existence d'obstacles liés aux buts qui soient surmontables (discrimination sociale) et enfin (f) un ensemble de traits de personnalité qui aide généralement à prendre les décisions importantes dans la vie et à les réaliser.

Il est peu probable que ceux qui disposent de fortes ressources personnelles et environnementales fassent appel aux services d'un conseiller d'orientation. Malheureusement, des problèmes peuvent se manifester dans l'un ou dans plusieurs de ces domaines – et d'autres types variés de défis, tels que les handicaps physiques ou des difficultés relatives aux sphères de vie externes au choix professionnel, peuvent aussi se présenter – ce qui peut entraver les efforts faits par un individu pour choisir une profession et pour réaliser ce choix. Les conseillers d'orientation expérimentés sont capables d'évaluer et de traiter un large éventail de ces problèmes qui restreignent les choix. Si un examen exhaustif des problèmes de choix professionnel et des solutions envisageables dépasse le cadre de cet article, il est possible de présenter quelques

stratégies inspirées par la TSCOSP qui peuvent aider à sortir de certaines impasses du choix professionnel et de sa réalisation.

## Élargir l'éventail des options envisageables

Comme la plupart des autres conceptions du *counseling* d'aide au choix d'orientation, la TSCOSP se donne pour objectif d'aider les consultants à sélectionner un ensemble de professions qui s'accordent suffisamment bien avec les caractéristiques importantes de leur personnalité impliquées dans le choix professionnel (par exemple les intérêts, les valeurs, les capacités). Certains consultants sont bloqués dans leur choix professionnel à cause d'une différenciation insuffisante de ces caractéristiques (c'est le cas, par exemple, lorsque les intérêts – évalués à l'aide de questionnaires – sont faibles et lorsque le profil des intérêts est plat) ou parce qu'ils se sentent limités à un petit nombre d'éventualités de choix professionnels possibles. Lorsque c'est le cas, nous avons jugé utile, mes collègues et moi, d'explorer les processus sociocognitifs qui peuvent sous-tendre les problèmes de choix, en adaptant les stratégies d'évaluation qui sont communément utilisées en *counseling* d'orientation (Brown & Lent, 1996). Il découle notamment du modèle des intérêts de la TSCOSP que les personnes rejettent souvent des éventualités de choix professionnels potentiellement viables à cause de sentiments d'efficacité personnelle et d'attentes de résultats non réalistes (une personne peut croire par exemple, à tort, qu'elle n'a pas les capacités pour exercer efficacement une profession particulière ou que la profession n'offre pas des conditions de travail qu'elle valorise).

En réexaminant les options antérieurement écartées et en envisageant les raisons pour lesquelles elles l'ont été, les consultants peuvent souvent clarifier leurs intérêts, leurs capacités et leurs valeurs et, suite à cela, ils peuvent élargir la gamme des options potentiellement satisfaisantes parmi lesquelles leur choix peut être fait.

Nous avons utilisé deux stratégies pour explorer les options écartées. La première stratégie consiste à utiliser des questionnaires d'évaluation standardisés d'intérêts professionnels, de valeurs, de besoins et d'aptitudes et à en examiner les résultats en se demandant s'il y a des désaccords entre les options professionnelles dégagées à partir des résultats fournis par les diverses évaluations. Nous examinons tout particulièrement les désaccords entre les intérêts et les aptitudes d'une part et entre les intérêts et les valeurs d'autre part. Dans les cas où les consultants paraissent avoir les dispositions permettant de réussir dans des professions particulières tout en ayant des intérêts relativement faibles pour ces mêmes professions, cela peut suggérer qu'ils sous-évaluent leurs capacités personnelles (par exemple, que les intérêts peuvent ne pas s'être développés à cause de sentiments d'efficacité personnelle anormalement faibles). De même, dans les cas où les valeurs d'un consultant paraissent compatibles avec certaines professions, mais où le consultant manifeste peu d'intérêts pour ces professions, cela peut suggérer que ses attentes de résultats sont non réalistes (il se peut que ce consultant possède une information limitée ou biaisée sur certaines professions, si bien qu'il se trompe sur le fait que ces activités professionnelles pourraient répondre à ses besoins). Le constat de tels désaccords peut faire l'objet d'une discussion approfondie et il peut amener à s'engager dans une activité de *counseling* qui vise à augmenter les sentiments d'efficacité personnelle ou à inculquer des attentes de résultats plus exactes.



Notre seconde stratégie d'exploration des options professionnelles non choisies consiste à utiliser une procédure modifiée de la technique d'entretien des cartes-métiers<sup>6</sup>.

Nous demandons d'abord aux consultants de classer des professions en trois catégories : (a) « je pourrais choisir cette profession », (b) « je ne choiserais pas cette profession » et (c) « je ne sais pas ». Dans un deuxième temps, nous nous focalisons sur les professions classées dans les catégories (b) et (c). Le consultant est encouragé à classer ces professions à l'intérieur de catégories plus spécifiques reflétant :

- Les croyances d'efficacité (« je pourrais choisir cette profession si je pensais avoir les capacités pour l'exercer »).
- Les attentes à l'égard de la profession (« je pourrais la choisir si je pensais qu'elle pourrait m'apporter des choses que je valorise »).
- Le manque complet d'intérêt (« je ne la choiserais en aucun cas »), ou toute autre catégorie.

Les professions classées dans les sous-catégories « croyances d'efficacité » et « attentes à l'égard de la profession » sont ensuite explorées du point de vue du réalisme des capacités et des perceptions des apports de la profession. Comme dans le cadre de la première stratégie, on peut s'engager dans une évaluation plus approfondie, dans le renforcement de sentiments d'efficacité personnelle, ou dans une recherche d'information, afin de mettre en question les perceptions de soi non réalistes et les attentes erronées à l'égard de la profession, et cela dans le but d'élargir l'éventail des options de choix possibles.

Pour illustrer la première stratégie à l'aide de l'exemple d'un cas, nous avons travaillé avec une femme âgée de 35 ans qui est venue consulter au centre de *counseling* à cause de l'insatisfaction qu'elle ressent dans l'exercice de sa profession actuelle de directrice de la photographie dans une maison d'édition importante. Pour cette consultante, qui avait obtenu une maîtrise en histoire de l'art, son travail n'était pas assez stimulant dans la mesure où il ne lui donnait pas suffisamment l'occasion d'utiliser ses capacités. Envisagés dans le cadre de la théorie sociale cognitive, ses résultats aux tests étaient très spectaculaires. Les évaluations de ses aptitudes et de ses besoins ont révélé un profil d'aptitudes et de besoins professionnels assez comparable à celui de professeurs de l'enseignement supérieur dans une variété de domaines comme la sociologie, les sciences sociales, la psychologie et le *counseling*. Toutefois, elle avait répondu au questionnaire d'intérêts en utilisant souvent la modalité de réponse « indifférent », ce qui avait eu pour effet d'aboutir à un profil d'intérêts plat. Lorsque ces divergences ont été abordées avec elle, elle a indiqué qu'elle avait, il y a déjà assez longtemps, envisagé ces options professionnelles mais qu'elle n'avait pas (ni à cette époque, ni aujourd'hui) considéré qu'elles étaient sérieusement envisageables du fait qu'elle pensait ne pas avoir les capacités nécessaires, en rédaction et en mathématiques, pour réussir dans de telles professions. Son conseiller lui fit remarquer que les résultats relatifs à ses aptitudes indiquaient qu'en réalité elle semblait avoir le niveau d'aptitudes verbales et mathématiques nécessaire pour réussir dans ces professions. Une exploration plus approfondie de ses performances scolaires antérieures permit d'identifier des capacités rédactionnelles plutôt bien développées qu'elle semblait dévaloriser à cause de ses normes très élevées de niveau de réussite (elle pensait par exemple que les mémoires qu'elle a rédigés lors de son cursus universitaire devaient être d'une qualité qui les rende publiables et c'est en fonction de cette norme qu'elle les a jugés satisfaisants). Son conseiller professionnel l'a alors aidée à reconsidérer ses normes très élevées – et

de ce fait décourageantes – et à rechercher des informations supplémentaires concernant ses capacités en mathématiques en l'encourageant à suivre un cours de statistiques dans un établissement universitaire des environs. Elle a finalement choisi de suivre un programme doctoral en sociologie urbaine dans une université réputée. Elle a obtenu de bons résultats universitaires et elle est parvenue à publier des articles universitaires avec le professeur qui dirigeait son travail. Au cours de sa première année d'études doctorales, elle a eu besoin d'avoir plusieurs entretiens avec son conseiller professionnel afin de travailler sur la question de ses normes de niveau de réussite décourageantes et de maintenir ses attentes d'efficacité relatives à la profession choisie.

Notre seconde stratégie, qui consiste à utiliser une technique modifiée des cartes-métiers, peut être illustrée à l'aide d'un autre cas concret de *counseling* professionnel. C'est le cas d'une femme âgée de 24 ans qui exprime son insatisfaction à l'égard de sa profession d'assistante de production indépendante dans l'industrie cinématographique, en évoquant le manque de sécurité dans l'emploi et l'absence d'opportunités de promotion. Elle évoque également le fait que son travail ne lui permet pas d'avoir assez d'influence sociale.

Au début de l'activité de *counseling*, nous avons proposé à cette consultante notre technique modifiée des cartes-métiers. Elle a choisi initialement plusieurs professions en rapport avec l'enseignement aux niveaux primaire, secondaire et universitaire, professions qu'elle a classées dans la catégorie « je pourrais choisir cette profession » mais les professions liées à l'enseignement qui impliquent des responsabilités de supervision ou de direction (par exemple directeur ou principal d'établissement scolaire, représentant d'étudiants) ont été classées dans la catégorie « je ne la choisirais pas ». Au cours de la deuxième étape de l'opération de classement des professions rejetées, elle a placé toutes les autres professions dans la sous-catégorie qui concerne les croyances d'efficacité faibles (« je pourrais choisir cette profession si je pensais avoir les capacités nécessaires ») parce que, comme l'entretien qui a suivi l'a confirmé, elle ne croyait pas qu'elle avait (ou qu'elle pouvait acquérir) les capacités de *leadership* et d'influence requises par ces professions.

Afin de rassembler des informations complémentaires sur ses capacités de commandement et d'influence, on lui a proposé de répondre aux subtests de l'échelle de capacité d'une épreuve de capacités et d'intérêts couramment utilisée (le « Campbell interests and skills survey ») et de donner le même inventaire à trois de ses amis afin qu'ils y répondent « comme ils pensaient qu'elle y avait elle-même répondu ». Les moyennes des scores bruts obtenus aux sept premières dimensions d'aptitudes primaires ont été calculées à la fois sur les réponses de la consultante et sur les réponses de ses amis. Une comparaison entre les moyennes de la consultante et une moyenne composite des résultats de ses amis a été conduite avec la consultante. Cela a permis de mettre en évidence un désaccord substantiel entre les deux évaluations, à la suite de quoi la consultante a été encouragée à discuter de ce résultat avec ses amis. Ces discussions l'ont amenée à réévaluer ses croyances d'efficacité et ses capacités d'influence et de *leadership*, ainsi que son intérêt pour les positions de *leadership* en éducation. À la suite de cela, elle s'est engagée dans un diplôme qualifiant dans un département universitaire de formation à l'encadrement éducatif, en même temps qu'elle obtenait un diplôme d'enseignement et elle déclare actuellement être satisfaite de ce choix.

Un principe important, mais peut-être subtil, de la théorie sociale cognitive du *counseling* d'aide au choix professionnel doit être mis ici en lumière : mes collègues et moi, nous pensons qu'il est important de donner les moyens aux consultants de faire leurs choix professionnels à partir de l'éventail le plus large possible d'options professionnelles réalistes, en incluant le réexamen de choix d'options antérieurement écartées. Même si ces options peuvent ne pas être choisies au bout du compte, leur réexamen peut aider les consultants à apprendre plus de choses sur eux-mêmes et sur l'éventail des alternatives qu'ils pourraient trouver attrayantes, actuellement ou dans le futur.

## Faire face aux obstacles et construire des soutiens

Une conception clé du modèle du choix de la TSCOSP est que les personnes ont une probabilité plus forte de réaliser leurs choix professionnels (c'est-à-dire de traduire leurs buts en actions) s'ils perçoivent que leurs options préférées seront associées à des obstacles faibles et à des soutiens solides. Réciproquement, les consultants qui anticipent, par exemple, que leurs « autrui significatifs » déprécieront leurs options préférées ou qu'ils ne pourront pas bénéficier du soutien financier dont ils ont besoin pour la poursuite de leurs choix, seront moins enclins à poursuivre leurs buts jusqu'au bout. Ces hypothèses nous ont conduits à considérer sérieusement les soutiens et les obstacles potentiels dans le processus de *counseling* décisionnel. En particulier, nous avons conçu une suite d'étapes pour aider les consultants : (a) à identifier et à anticiper les obstacles éventuels au cours de la réalisation de leur choix, (b) à analyser les probabilités de se heurter à des obstacles, (c) à préparer des stratégies d'ajustement à ces obstacles (par exemple, des méthodes pour prévenir ou surmonter les obstacles probables) et (d) à rechercher des soutiens leur permettant d'atteindre leurs buts auprès de leur famille, de leurs pairs et d'autres groupes sociaux importants.

Nous avons utilisé une procédure modifiée de la technique d'entretien de « feuille de bilan-inventaire »<sup>7</sup> pour aider les consultants à identifier les obstacles potentiels liés au choix. Nous demandons expressément aux consultants d'envisager les conséquences positives et négatives liées à chacune des options professionnelles qu'ils ont sérieusement envisagées. Nous leur demandons ensuite de se focaliser sur les conséquences négatives qui pourraient les empêcher de poursuivre chacune des options. On demande au consultant d'estimer les probabilités qu'il pense avoir de rencontrer réellement chaque obstacle, à la suite de quoi on développe et on prépare des stratégies en vue de prévenir ou de surmonter les obstacles les plus probables.

Pour illustrer l'utilisation de cette procédure, considérons de nouveau le cas de notre consultante de 35 ans que nous avons déjà évoqué. En suivant la procédure de la feuille de bilan-inventaire, elle a pris conscience d'un obstacle significatif à la poursuite d'une carrière universitaire en sociologie urbaine. Plus précisément, en considérant les conséquences négatives qui pourraient être liées à la poursuite de cette voie professionnelle, elle a été amenée à aborder le fait qu'elle vivait depuis plusieurs années avec un homme qui a un emploi dans la région. Parce qu'un seul programme diplômant de sociologie existe dans l'université voisine, elle a peur de devoir changer de domicile et de mettre son couple en danger. Elle a considéré cette question comme étant susceptible de constituer pour elle un très fort obstacle à l'idée de suivre son option sociologique dans une université éloignée de son domicile.

Le conseiller l'a encouragée à en discuter avec son compagnon afin d'approfondir cette question et de pouvoir développer des stratégies pour y faire face. Suite à cette discussion, la consultante et son compagnon ont conclu que ce choix les concernait tous les deux. Ils se sont mis d'accord sur le fait qu'elle présenterait sa candidature aux programmes nationaux diplômants, mais qu'elle mettrait en première position le programme de l'université de sa région. Dans l'éventualité où elle ne serait pas acceptée dans l'établissement de sa région, son partenaire était d'accord pour la suivre, dans la mesure où il pensait pouvoir exercer son métier dans d'autres villes. Bien qu'elle ait été acceptée dans l'université de sa région, le fait d'avoir discuté avec son conjoint de ce problème l'a aidée à anticiper et à se préparer à faire face à un obstacle potentiellement important afin de réaliser son choix de carrière préféré.

En plus d'anticiper les obstacles et de les préparer à s'y confronter, il peut être très utile d'aider les consultants à se construire des systèmes de soutien qui appuieront leurs efforts au cours du processus de choix (Lent *et al.*, 2000). En fait, on a établi que la construction de systèmes de soutien est un élément clé dans la réussite du processus de *counseling* de choix professionnel (Brown & Ryan Krane, 2000). Une fois que les consultants ont limité le nombre d'options professionnelles possibles, on peut les inciter à considérer : (a) les étapes qu'ils ont besoin de suivre pour réaliser leurs choix préférés, (b) les ressources de l'environnement (sociales, financières...) qui pourraient les aider à franchir ces étapes et (c) les ressources qu'ils pourraient utiliser, de façon spécifique, afin de surmonter les obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer en cherchant à atteindre leurs buts.

Les conseillers peuvent aussi aider les consultants à considérer où et quand ils peuvent accéder aux soutiens dont ils ont besoin. Dans de nombreux cas, les systèmes de soutien des consultants peuvent leur fournir les ressources utiles dans leur poursuite de but (par exemple, l'accès à des contacts professionnels pertinents). Dans d'autres cas, les ressources peuvent être obtenues en développant des systèmes de soutien nouveaux ou alternatifs (développer des relations avec des pairs qui soutiendront, ou ne contrarieront pas, ses aspirations académiques ou professionnelles, par exemple).

## Faciliter la réussite professionnelle

Les efforts destinés à promouvoir la réussite scolaire et professionnelle et à optimiser les niveaux de réussite, peuvent être guidés par la TSCOSP. Les hypothèses de base du modèle du niveau de réussite de la TSCOSP suggèrent que les croyances d'efficacité personnelle peuvent faciliter la réussite dans un domaine universitaire ou professionnel particulier, à condition que la personne possède bien les niveaux suffisants de capacités requises dans ce domaine. Ainsi, les procédures construites pour renforcer les croyances d'efficacité personnelle peuvent être des éléments utiles à la fois dans les programmes de développement des capacités (aspect déjà discuté dans le contexte du développement des aspirations) et dans les efforts faits pour soutenir les personnes en difficulté.

Une stratégie de base fondée sur l'efficacité personnelle, qui a pour objectif d'améliorer le niveau de réussite, implique d'explorer les divergences possibles entre, d'une part, les estimations des sentiments d'efficacité personnelle et, d'autre part, les résultats exprimés en termes de capacités objectivement évaluées ou de performances antérieures. On peut alors concevoir des procédures d'intervention répondant au type

de divergence identifié. Par exemple, les étudiants et les travailleurs qui ont des croyances d'efficacité personnelle faibles, mais des capacités suffisantes dans le domaine d'activité en rapport avec leur choix, peuvent bénéficier d'interventions relativement courtes conçues pour améliorer leurs sentiments d'efficacité personnelle et, éventuellement, pour développer davantage leurs capacités, ce qui dépend du niveau actuel de leurs capacités. Ceux qui présentent à la fois des sentiments d'efficacité faibles et des capacités insuffisantes peuvent toutefois être de bons candidats pour des interventions de soutien intensif à la construction de capacités, en se centrant sur les informations qui sont source de sentiments d'efficacité personnelle.

Il peut aussi arriver que l'on rencontre des cas où l'insuffisance des capacités est très importante, où le consultant n'est pas disposé à s'engager dans des activités de soutien (ou a peu de chance d'en profiter) et où l'institution sociale (l'université, l'organisation de travail) refuse de soutenir de telles activités ou a décidé de mettre un terme aux études d'un étudiant ou aux activités professionnelles d'un employé. Dans les termes des théories de l'appariement personne-environnement, de tels scénarios reflètent un mauvais appariement entre les capacités de l'individu et les capacités requises dans un domaine scolaire ou professionnel. Dans de tels cas, des prestations de *counseling* en orientation peuvent être proposées, avec l'objectif d'identifier des options scolaires ou professionnelles alternatives dont les exigences en matière de capacités correspondent mieux aux aptitudes actuelles du consultant. Soulignons le fait que la TSCOSP ne permet pas de penser que les sentiments d'efficacité personnelle compenseront un manque d'aptitudes requises ou que les efforts visant à augmenter les sentiments d'efficacité personnelle sont toujours indiqués. En fait, de tels efforts ne semblent pas avoir une forte probabilité d'améliorer le niveau de réussite (et tous les gains qui en résultent en termes de sentiments d'efficacité personnelle ont une faible probabilité d'être maintenus) s'ils ne tiennent aucunement compte de capacités déficientes.

Lorsque le consultant a les capacités requises mais des croyances d'efficacité faibles dans un domaine particulier, la théorie mettrait l'accent sur la valeur des activités conçues pour l'aider à : (a) avoir des expériences personnelles de maîtrise dans des tâches dont le niveau de difficulté croît progressivement dans le domaine, (b) passer en revue les expériences antérieures de réussite et (c) interpréter les succès passés et présents de façon à mettre en valeur, et non pas à dévaluer, sa compétence perçue.

Dans le même esprit que les suggestions antérieures faites pour renforcer les croyances d'efficacité personnelle, les consultants peuvent être encouragés à attribuer leurs expériences de réussite au développement de leurs capacités, à des facteurs stables, à des capacités personnelles particulières, plutôt qu'à des facteurs internes, instables (l'effort) ou externes (la chance, la simplicité de la tâche). Par exemple, lorsque les consultants réussissent à accomplir des tâches ou quand ils passent en revue leurs expériences antérieures, on peut leur demander quelles sont, à leur avis, les raisons qui expliquent leurs réussites. Les attributions non adaptatives peuvent être remises en question, par exemple, en demandant aux consultants de proposer et d'évaluer des interprétations alternatives pour expliquer leurs réussites (Brown & Lent, 1996).

Cette focalisation sur les expériences de maîtrise – ce qui conduit à la fois à en susciter de nouvelles, à passer en revue celles qu'on a déjà faites et à les interpréter – peut être renforcée par les activités de *counseling* qui s'appuient sur les autres sources des sentiments d'efficacité personnelle. Par exemple, le fait d'offrir des modèles pertinents, un soutien verbal ou une aide en matière de stratégies d'ajustement aux situations

anxiogènes (*coping*) peut aider à augmenter les sentiments d'efficacité personnelle et, dans un second temps, à développer les capacités et le niveau de réussite. En outre, la TSCOSP considère les attentes de résultats et le niveau des buts fixés, qui entrent en jeu concurremment avec les sentiments d'efficacité personnelle, comme des éléments clés de la motivation à la réussite. Ainsi, une conception globale des éléments qui améliorent le niveau de réussite devrait aussi prendre en compte les efforts pour instiller des attentes de résultats favorables (par exemple une connaissance précise des conditions de travail et des éléments renforçateurs) et réalistes, tout en recherchant des buts (en matière de niveau de résultat que l'on se fixe) qui représentent un défi (des buts qui sont réalisables mais qui permettent d'étendre et aussi d'affiner ses propres capacités).

## Recherche conduite dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

Les variables centrales de la TSCOSP et les prédictions que cette théorie permet ont suscité un grand nombre de recherches au cours des dernières années. Bien qu'une revue exhaustive de la recherche conduite dans le cadre de la TSCOSP ne soit pas possible dans le cadre de cet article, nous pouvons résumer quelques-unes de ses tendances majeures et ses principaux résultats. On peut consulter plusieurs revues plus complètes (Bandura, 1997 ; Swanson & Gore, 2000) et des méta-analyses (Lent *et al.*, 1994 ; Stajkovic & Luthans, 1998) qui présentent une analyse approfondie de la recherche qui étudie les processus développementaux de l'orientation scolaire et professionnelle et leurs résultats à la lumière de la théorie sociale cognitive. Dans ce chapitre, je prendrai en considération l'ensemble des résultats empiriques obtenus dans le cadre de la TSCOSP, en m'appuyant principalement sur plusieurs méta-analyses.

Un ensemble important de résultats suggère que les variables sociales cognitives aident à comprendre les comportements dans les domaines de l'enseignement et du choix professionnel au cours de la phase préparatoire, de la phase de transition (le passage de l'école au travail ou le changement d'emploi) et de la phase qui suit l'entrée dans le monde professionnel (adaptation professionnelle). Parmi les variables sociales cognitives, les sentiments d'efficacité personnelle ont fait l'objet de la plus grande attention, avec des revues de recherches qui aboutissent traditionnellement aux conclusions suivantes :

- Les mesures des sentiments d'efficacité personnelle relatifs à un domaine spécifique sont prédictives des intérêts professionnels qui sont liés à ce domaine, au choix, au niveau de réussite et à la persistance du comportement.
- Les études qui portent sur des interventions, des études expérimentales et des études utilisant des analyses en pistes causales confirment certaines relations causales dont la TSCOSP fait l'hypothèse (par exemple le fait que les sentiments d'efficacité personnelle sont un des déterminants des intérêts).
- Les différences de genre en termes de sentiments d'efficacité personnelle aident à expliquer les différences constatées entre les garçons et les filles dans le domaine professionnel, notamment dans les domaines scientifiques et mathématiques (Bandura, 1997 ; Hackett, 1995 ; Hackett & Lent, 1992 ; Swanson & Gore, 2000).

Les méta-analyses fournissent une méthode quantitative utile qui permet d'intégrer les résultats d'un grand nombre d'études indépendantes et d'apporter des conclusions sur la force des relations dont on fait l'hypothèse, en passant en revue toutes les études qui ont testé des hypothèses particulières. Plusieurs méta-analyses de recherches – qui concernent majoritairement de grands adolescents et de jeunes adultes – ont testé directement plusieurs des hypothèses de la TSCOSP.

Une méta-analyse des hypothèses relatives aux intérêts, par exemple, montre que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats sont de bons prédicteurs des intérêts professionnels (Sheu *et al.*, 2006), et que, conformément à la prédiction, il apparaît que la relation entre les capacités et les intérêts s'exerce à travers la médiation des sentiments d'efficacité personnelle, comme cela apparaît sur les figures 1 et 2 (Lent *et al.*, 1994).

Une méta-analyse des hypothèses relatives au choix dans la TSCOSP a montré que les choix professionnels sont fortement prédits par les intérêts et que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats sont, eux aussi, liés au choix de carrière de façon à la fois directe et indirecte, à travers leur lien aux intérêts (voir figure 2) (Lent *et al.*, 1994 ; Sheu *et al.*, 2006). L'étude de Sheu et de ses collègues suggère que le rôle des soutiens et des obstacles sociaux – perçus par la personne – au cours du processus de choix peut différer quelque peu des prédictions de la TSCOSP : plutôt que d'être relié directement aux résultats du choix, comme le propose la TSCOSP, le rôle principal des soutiens et des obstacles peut être de renforcer ou d'affaiblir les croyances de sentiments d'efficacité personnelle qui, à leur tour, développent et favorisent les intérêts et encouragent les choix.

Une méta-analyse des prédictions du modèle du niveau de réussite de la TSCOSP s'est focalisée sur le lien entre les sentiments d'efficacité personnelle et divers indicateurs de niveau de performance. Les résultats ont montré que les sentiments d'efficacité personnelle sont de bons prédicteurs de la réussite universitaire (Multon, Brown & Lent, 1991) et professionnelle (Stajkovic & Luthans, 1998) et que certains facteurs affectent la force de la relation entre les sentiments d'efficacité personnelle et le niveau de réussite. Par exemple, les sentiments d'efficacité personnelle tendent à être plus fortement reliés à la réussite, d'une part, chez les étudiants les plus âgés que chez les étudiants les plus jeunes et, d'autre part, chez les étudiants à faible niveau de réussite que chez les étudiants à bon niveau de réussite (Multon *et al.*, 1991). De plus, on a montré – ce qui est conforme à la théorie – que le lien entre les capacités et le niveau de performance atteint s'exerçait à la fois de façon directe et indirecte, à travers la médiation des croyances d'efficacité personnelle (Lent *et al.*, 1994) (voir la figure 3).

Dans l'ensemble, les résultats des méta-analyses sont conformes à de nombreuses prédictions de la TSCOSP. On a notamment trouvé que :

- Les intérêts sont fortement liés aux sentiments d'efficacité personnelle et aux attentes de résultats.
- Sa propre capacité ou l'atteinte de niveaux élevés de réussite dans un domaine particulier ont de fortes chances de susciter des intérêts pour ce domaine et de favoriser l'accroissement des sentiments d'efficacité personnelle à l'égard de ce même domaine.
- Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats sont liés dans une large mesure (mais pas complètement) aux choix professionnels par l'intermédiaire de leur relation aux intérêts.

- Les niveaux de réussite atteints antérieurement favorisent la réussite future grâce, d'une part, aux capacités des personnes et, d'autre part, à leurs sentiments d'efficacité personnelle qui peuvent les aider à organiser leurs capacités et à persister dans l'effort en dépit des échecs.

Des études particulières ont appliqué la théorie sociale cognitive de l'orientation (TSCOSP) à divers types de populations, variables quant à l'âge, au niveau de développement, au genre, à l'appartenance ethnique et à la nationalité. De plus, plusieurs études portant sur des interventions fondées sur la théorie ont paru dans la littérature (voir Lent, 2005). Les promesses de ce type de recherche sont stimulantes. En même temps, il reste à conduire des recherches supplémentaires qui précisent davantage, par exemple, comment les variables environnementales agissent au cours du processus de choix professionnel et qui évaluent l'efficacité des interventions conçues en référence à la TSCOSP. D'une façon générale, il est important de conduire d'autres recherches pour savoir comment les variables sociales cognitives agissent conjointement avec la culture, l'appartenance ethnique, le statut socioéconomique, les orientations sexuelles et le statut de handicap afin de concevoir une formation à l'orientation scolaire et professionnelle adaptée aux divers groupes d'étudiants et de travailleurs.

## Conclusion

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle est un cadre théorique évolutif qui a été construit à partir de la théorie sociale cognitive générale de Bandura (1986) et qui cherche à étendre cette théorie générale à la compréhension des processus en jeu au cours de l'orientation scolaire et professionnelle. Ce cadre de travail met en lumière les variables sociales cognitives telles que les sentiments d'efficacité personnelle qui rendent les personnes capables de donner une direction à leur orientation scolaire et professionnelle ; il s'intéresse également aux modalités d'action d'autres facteurs personnels et environnementaux (le genre, la culture, les obstacles) qui contribuent à déterminer les cheminements professionnels des personnes. Cet article a présenté une revue des trois modèles initiaux (intérêts, choix et niveau de réussite) de la TSCOSP. Il a également examiné la portée de certains aspects de cette théorie pour des interventions éducatives ou de soutien en *counseling* d'orientation et il a discuté les voies et les résultats d'une recherche plus vaste conduite dans le cadre de la TSCOSP.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.



- Brown, S. D. & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44, 354-366.
- Brown, S. D. & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (éd.), *Handbook of counseling psychology* (3<sup>e</sup> éd., pp. 740-766). New York: Wiley.
- Fabian, E. S. (2000). Social cognitive theory of careers and individuals with serious mental health disorders: implications for psychiatric rehabilitation programs. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 23, 262-269.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (éd.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-336.
- Hackett, G. & Byars, A. M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *The Career Development Quarterly*, 44, 322-340.
- Hackett, G. & Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (éd.), *Handbook of counseling psychology* (2<sup>e</sup> éd., pp. 419-451). New York: Wiley.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (éd.), *Career development and counselling: putting theory and research to work* (pp. 101-127). New York: Wiley.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [monographie]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 44, 297-311.
- McWhirter, E. H., Rasheed, S. & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341.
- Morrow, S. L., Gore, P. A. & Campbell, B. W. (1996). The application of a sociocognitive framework to the career development of lesbian women and gay men. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 136-148.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Prideaux, L., Patton, W. & Creed, P. (2002). Development of a theoretically derived school career program: an Australian endeavor. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 115-130.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M. & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221-236.

Sheu, H., Miller, M., Lent, R. W., Brown, S. D., Hennessy, K. & Duffy, R. (2006, août). The social cognitive choice model: comparison of two meta-analytic approaches. Communication présentée au congrès de l'American Psychological Association, New Orleans, LA.

Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.

Swanson, J. L. & Gore, P. A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (éd.), *Handbook of counseling psychology* (3<sup>e</sup> éd., pp. 233-269). New York: Wiley.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: a life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

## NOTES

\* Co-directeur du département de « counseling psychology » de l'université du Maryland. Membre de la 17<sup>e</sup> division (« counseling psychology ») de l'Association américaine de psychologie. Il a reçu la distinction « John L. Holland Award » pour l'excellence de ses travaux de recherche dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle et de la personnalité. Department of Counseling and Personnel Services, University of Maryland, College Park, MD 20742. Courriel : boblent@umd.edu.

1. Des parties de cet article ont été adaptées du chapitre de Lent (2005).
2. N.D.T. : aux États-Unis, le domaine de la recherche sur le *career development* a notamment pour objectif de décrire trois types de processus : les processus de formation des intérêts scolaires et professionnels au cours de l'enfance et de l'adolescence, les processus en jeu au cours des choix scolaires et professionnels avant et au moment de l'entrée dans le monde professionnel et enfin les processus d'adaptation lors des changements d'emploi au cours de la vie professionnelle ; il s'intéresse aussi aux activités éducatives et de *counseling* qui peuvent apporter une aide à la personne qui doit faire des choix d'orientation. C'est pourquoi nous avons traduit « *career development* » par « orientation scolaire et professionnelle », l'orientation professionnelle se déroulant tout au long de la vie.
3. N.D.T. : nous traduisons le terme américain « *agency* », qui signifie puissance ou capacité d'agir, par le néologisme « agentivité ». Ricoeur note que : « c'est au niveau du socle anthropologique de l'idée de puissance d'agir, d'*agency*, qu'opère l'évaluation de nos capacités, souterrainement reliée à l'idée de vivre bien. Il est bel et bon de pouvoir faire. Sur ce point, Amarta Sen et Bernard Williams concourent dans l'éloge du désir de conduire librement sa propre vie » (Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock, p. 219).
4. N.D.T. : les expressions « sentiments d'efficacité personnelle », « sentiments de compétences », « croyances d'efficacité personnelle », « croyances relatives aux capacités personnelles », « auto-efficacité » et « auto-efficacité perçue » peuvent être considérées comme synonymes.
5. N.D.T. : on trouve une présentation de la théorie de Holland dans l'article suivant : Vrignaud, P. (2005). Les principaux modèles de l'évaluation des intérêts : le modèle de Holland. In P. Vrignaud & J.-L. Bernaud (éd.), *L'évaluation des intérêts professionnels* (pp. 51-86). Sprimont : Mardaga.
6. N.D.T. : c'est la technique de l'entretien « cartes-métiers » ou « ADVP », présentée dans les articles suivants : Garand, M. (1978). De l'orientation à l'activation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 299-324 ; Blanchard, S., Volvey, C., Homps, F. & Prieur, A. (1995). Une technique

d'explicitation des intérêts : l'entretien ADVP. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 425-442 ; Volvey, C. (1995). Pratique de l'entretien ADVP. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 443-462.

7. N.D.T. : la technique d'entretien de feuille de bilan-inventaire consiste à amener le consultant à comparer de façon systématique deux options scolaires ou professionnelles par rapport auxquelles il hésite. Cette technique est présentée dans Baudouin, N., Blanchard, S. & Soncarrieu, T. (2004). L'entretien de conseil en orientation : présentation de trois types d'entretien. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 293-306 et dans Aubret, J. & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris : Dunod.

---

## RÉSUMÉS

Cet article<sup>1</sup> présente la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle<sup>2</sup> (TSCOSP), fruit d'un effort récent pour étendre l'application de la théorie sociale cognitive générale de Bandura (1986) au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. La TSCOSP se focalise sur les processus grâce auxquels l'individu (a) développe ses intérêts scolaires/académiques et professionnels, (b) fait ses choix d'études et ses choix professionnels et (c) parvient à des niveaux de réussite variables, au cours de ses études et de ses activités professionnelles. La TSCOSP intègre à la fois des variables (par exemple les sentiments d'efficacité, les buts) qui permettent aux personnes d'influer sur leur propre orientation professionnelle et des variables (les obstacles environnementaux, les systèmes de soutien) qui peuvent affaiblir ou renforcer l'exercice de l'auto-contrôle que chacun exerce sur le déroulement de son orientation professionnelle. Cet article ne se limite pas à présenter une vue d'ensemble de la TSCOSP ; il discute aussi les résultats des recherches conduites dans son cadre et il en dégage les implications en matière d'interventions visant à aider au développement et au soutien de l'orientation scolaire et professionnelle.

This article describes social cognitive career theory (SCCT), a recent effort to extend Bandura's (1986) general *social cognitive theory* to the domain of career development. SCCT focuses on the processes through which people (a) develop educational and vocational interests, (b) make academic and career-related choices, and (c) achieve performances of varying quality in their educational and occupational pursuits. SCCT incorporates variables (e.g., self-efficacy, goals) that enable people to influence their own career development, as well as variables (e.g., environmental barriers, support systems) that weaken or strengthen the exercise of personal control over one's career path. In addition to providing an overview of SCCT, this article discusses the theory's research base and implications for developmental and remedial interventions.

## INDEX

**Keywords :** Career choice, Career development, Developmental interventions, Environmental barriers, Goals, Interests, Issue expectation, Personal control, Self-efficacy, Social cognitive career theory

**Mots-clés :** Attente de résultat, Auto-contrôle, Buts, Choix professionnel, Intérêts, Interventions éducatives, Obstacles environnementaux, Orientation scolaire et professionnelle, Sentiments d'efficacité, Théorie sociale cognitive de l'orientation

## AUTEURS

### ROBERT W. LENT

Professeur à l'université du Maryland. Co-directeur du département de « counseling psychology » de l'université du Maryland. Membre de la 17<sup>e</sup> division (« counseling psychology ») de l'Association américaine de psychologie. Il a reçu la distinction « John L. Holland Award » pour l'excellence de ses travaux de recherche dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle et de la personnalité. Thèmes de recherche : orientation scolaire et professionnelle (*career development*) et personnalité. Contact : Department of Counseling and Personnel Services, University of Maryland, College Park, MD 20742. Courriel : boblent@umd.edu.