
LE SYSTÈME HARRINGTON O'SHEA POUR UN CHOIX DE CARRIÈRE ET LE GUIDE POUR L'EXPLORATION DES COMPÉTENCES : DEUX OUTILS D'AIDE À L'ÉLABORATION DU PROJET PROFESSIONNEL

Thomas F. HARRINGTON et Odile DOSNON

Thomas F. Harrington (*), Professeur émérite, est Professeur de psychologie du counseling, de réadaptation et d'éducation spéciale à l'université Northeastern de Boston, Massachusetts, U.S.A.

Odile Dosnon (***) est chargée d'enseignement et de recherche au C.N.A.M.-I.N.E.T.O.P.

MOTS CLÉS : Instruments d'évaluation, auto-évaluation, appariement, élaboration du projet.

KEY WORDS : *Career Assessments, Self-Report, Matching, Career Development.*

RÉSUMÉ

Deux instruments d'évaluation américains, le système Harrington O'Shea *Pour un choix de carrière* et le *Guide pour l'exploration des compétences* ont été construits afin de faciliter l'élaboration du projet professionnel. On en décrit les grandes lignes et on présente les principes théoriques qui ont guidé leur développement et qui orientent l'interprétation de leurs résultats. On présente aussi des résultats d'études qui corroborent la validité de ces instruments. Les observations ayant trait à l'interprétation des résultats des consultants suggèrent que les utilisateurs pourraient mieux employer ces outils pour élaborer leur projet professionnel dans la mesure où ces instruments les encouragent à explorer certaines options et à analyser minutieusement leurs chances de réussite.

Introduction

Un des objectifs du conseil en orientation est d'aider les consultants à élaborer leur projet professionnel. Des instruments ont été construits afin de les guider dans la démarche préparatoire à la prise de décision. Deux d'entre eux, le Système Harrington O'Shea *Pour un choix de carrière* (C.D.M. (1)) et le *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E. (2)), proposent une auto-évaluation dans un cadre structuré. Par cette approche, ils facilitent l'exploration de soi ainsi que celle des professions. Néanmoins, l'évaluation qu'ils proposent se fonde sur des approches théoriques distinctes et l'interprétation des résultats qu'ils suggèrent, en vue de l'orientation des utilisateurs, soulignent des aspects différents. Malgré ces différences, tous deux aident les consultants à explorer et à cristalliser leurs choix sans pour autant leur indiquer quelle profession retenir puisqu'ils insistent sur le fait qu'il appartient au consultant de prendre lui-même sa décision.

1. Le Système Harrington O'Shea *Pour un choix de carrière*

Bien que la détermination d'un objectif professionnel soit un aspect important de l'élaboration du projet de carrière, la plupart des inventaires professionnels se focalisent sur un seul domaine, tantôt celui des intérêts, tantôt celui des compétences. Les objectifs professionnels sont rarement unidirectionnels, surtout s'ils s'inscrivent dans un projet de carrière. Et pourtant, rares sont les outils d'aide à l'élaboration du projet qui offrent une évaluation intégrée et complète des intérêts, des compétences et

des valeurs, et qui mettent en relation les résultats de cette évaluation avec les informations sur les professions, comme le fait le Système Harrington-O'Shea *Pour un choix de carrière* (C.D.M.-R. (3)) (Harrington & O'Shea, 1975, 2000a, 2002).

1.1. Principes du C.D.M. *Pour un choix de carrière*

Le Système Harrington O'Shea *Pour un choix de carrière* (C.D.M.) est un inventaire d'intérêts dont les fondements théoriques sont valides (modèle RIASEC).

Le C.D.M.-R. est fondé sur la théorie du développement de carrière RIASEC (Holland, 1997), la théorie qui a donné lieu au plus grand nombre d'articles (Spokane, 1996). Cette théorie développe un modèle d'adaptation de la personne à son environnement (modèle P-E), dans lequel un type de personnalité ou un profil d'intérêts s'ajuste ou s'apparie à un environnement professionnel ou à un programme d'études universitaires. Les auteurs du C.D.M. considèrent que les outils d'évaluation sont plus robustes lorsqu'ils s'appuient sur des fondements théoriques solides.

Le C.D.M.-R. *Pour un choix de carrière* engage aussi l'utilisateur dans un cycle d'étapes qui l'aide à comprendre les phases d'évolution personnelle nécessaires à une prise de décision professionnelle efficace. La personne répond à des questions telles que : « Qu'est-ce que je connais ? Qu'est-ce qui est important pour moi ? Qu'est-ce que j'aime ? Qu'est-ce que je sais bien faire ? ». Dans la perspective de l'orientation, l'instrument insiste sur la façon d'intégrer les évaluations et l'interprétation des résultats à l'aide de documents de restitution très simples et très conviviaux.

Des spécialistes du domaine ont écrit que « le C.D.M. était un excellent exemple d'une approche structurée de la prise de décision vocationnelle » (Droege, 1988, p. 89) et qu'il était « un bon choix pour les conseillers qui désirent offrir à leurs consultants une expérience d'exploration des professions positive, active et utile » (Vansickle, 1994, p. 177). Un échantillon national de conseillers de l'enseignement secondaire (niveau lycée), membres de l'Association américaine des conseillers scolaires (4), « qui devaient juger de l'efficacité de dix outils d'évaluation pour l'orientation ont classé le C.D.M. en premier » (Freeman, 1996, p. 191).

L'Association pour l'évaluation dans le conseil (5), une division de l'Association américaine de conseil en orientation (6), a conféré son prestigieux « prix de la pratique exemplaire » au C.D.M. La nomination précisait que le modèle du C.D.M., qui a été développé en 1973 et qui intègre les aptitudes, les intérêts et les valeurs dans un seul système, a été adopté par le Ministère du travail du gouvernement des États-Unis au cours de l'année 2000 pour son réseau informatisé d'informations sur les professions, le système O*NET. Le site O*NET (<http://online.one#center.org>) remplace le Dictionnaire des intitulés professionnels (7) du Ministère du travail américain (U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration, 1991).

Le C.D.M. existe sous format imprimé en autocorrection ou avec correction mécanographique ainsi que sous format informatisé. Différentes versions sont disponibles en fonction du niveau des élèves et étudiants, depuis l'âge de 12 ans jusqu'à l'âge adulte. La forme correspondant au niveau 1 évalue seulement les intérêts alors que la forme qui correspond au niveau 2 évalue aussi les choix professionnels, les préférences pour les matières scolaires, les valeurs de travail, les aptitudes les plus élevées et les projets d'avenir. C'est la raison pour laquelle l'application peut être effectuée en 20 minutes environ quand elle concerne les sujets les plus jeunes mais peut prendre jusqu'à 40 minutes, selon la vitesse de lecture, quand les sujets sont plus âgés. Les interprétations demandent plus de temps.

La version décrite ici, qui correspond au niveau 2, se présente sous forme d'une auto-évaluation ; elle comporte deux parties : un livret d'évaluation et un guide pour l'interprétation des résultats en vue de l'orientation. Le fait que les résultats soient immédiatement disponibles à l'issue de l'auto-évaluation est un élément très motivant pour les élèves.

1.1.1. Livret d'évaluation

Le livret d'évaluation comporte six parties : l'utilisateur doit en premier lieu choisir deux groupes préférés de professions parmi les 18 présentés (métiers manuels, métiers qualifiés, métiers techniques, mathématiques et sciences, médecine et art dentaire, métiers littéraires, arts plastiques, musique, spectacles, services à la clientèle, aide aux personnes, services sociaux, enseignement, gestion, vente, services juridiques, métiers administratifs, analyse des données) ; en second lieu, il doit choisir deux ma-

tières scolaires préférées parmi les 15 présentées ; en troisième lieu, il doit sélectionner un projet d'avenir parmi 10 projets possibles ; en quatrième lieu, il doit retenir quatre valeurs professionnelles parmi les 14 proposées (créativité, bonne rémunération, réussite, indépendance, sécurité de l'emploi, leadership, activité de plein air, activité physique, prestige, risque, variété, travail manuel, travail intellectuel, contact humain) ; l'utilisateur doit ensuite indiquer quelles sont ses quatre aptitudes les plus fortes parmi les 14 qui sont proposées : artistiques, administratives, numériques, linguistiques, au leadership, manuelles, mathématiques, mécaniques, musicales, de persuasion, scientifiques, sociales, spatiales, pédagogiques. Enfin, il doit signaler son intérêt pour 120 emplois ou activités professionnelles relevant de six domaines d'intérêts. Il calcule ses scores sur chaque échelle d'intérêts et obtient un code professionnel correspondant à ses deux scores les plus élevés.

Justification du nombre d'aptitudes et de valeurs retenues

Après avoir fait un bilan des tests d'aptitudes qui sont largement utilisés et après avoir dépouillé les publications du Ministère du travail des États-Unis, qui comprennent notamment les travaux des analystes des professions du gouvernement, les auteurs ont identifié, en 1973, 14 aptitudes principales qui couvrent la plupart des compétences utilisées dans les professions. Dans l'état qu'il dresse sur 25 années de recherche, Prediger (1992) mentionne les mêmes domaines principaux de compétences, à l'exception des aptitudes littéraires qu'il considère comme une compétence ayant une pertinence pour la carrière. Le C.D.M. *Pour un choix de carrière* retient l'aptitude en calcul et la compétence en mathématiques plutôt que la seule aptitude numérique proposée par Prediger parce qu'elle est, selon les auteurs, source de confusion chez de nombreuses personnes. Certains sujets ont des compétences en arithmétique, mais n'en ont pas dans des domaines plus analytiques tels que l'algèbre ou le calcul infinitésimal.

Les 14 valeurs de travail ont été également identifiées à la suite d'un bilan de la littérature. Des valeurs proposées par certains théoriciens ne se différencient pas empiriquement d'autres valeurs ; certaines valeurs sont jugées plus étroitement associées aux intérêts qu'aux valeurs. Et certaines valeurs ne sont pas relatives au travail.

Profil succinct

Les participants transcrivent les réponses qu'ils ont fournies aux différentes étapes de l'évaluation et obtiennent ainsi un profil succinct qui leur servira de base pour interpréter leurs résultats. Ce profil, qui mentionne trois ou quatre groupes de professions ainsi que des programmes d'études et des formations professionnelles, peut être utilisé pour élaborer un projet de carrière.

1.1.2. Guide pour l'interprétation des résultats

Le guide pour l'interprétation des résultats comporte un tableau à double entrée présentant en lignes les centres d'intérêts qui sont subdivisés en groupes de professions et en colonnes les emplois typiques, les matières scolaires, les valeurs de travail, les aptitudes, les principales matières et les programmes de formation qui leur correspondent. L'interprétation des résultats prend appui sur ce tableau dont le contenu est exploité en six étapes.

L'interprétation commence à **l'étape 1** par la définition des six échelles d'intérêts du C.D.M. qui concernent les centres d'intérêts suivants : intérêt pour les métiers manuels (R), intérêt pour les sciences (I), intérêt pour les arts (A), intérêt pour les relations humaines (S), intérêt pour les affaires (E) et intérêt pour les travaux administratifs (C). Les codes de Holland RIASEC respectifs figurent entre parenthèses. Cette étape a pour but de lancer le processus de connaissance de soi qui se poursuivra sur toute la phase d'interprétation en procurant à l'utilisateur un langage pour se décrire. Les échelles d'intérêts du C.D.M. représentent chacune une description de la personnalité, par exemple, un score élevé sur l'échelle d'intérêt pour les métiers manuels indique que la personne est portée vers l'action plutôt que vers la théorie, qu'elle est pragmatique et préfère les tâches précises et concrètes à des tâches mal définies, qu'elle préfère fabriquer des objets plutôt que d'avoir des contacts avec les personnes, qu'elle aime bouger physiquement et n'a pas peur de se salir les mains.

À **l'étape 2**, les utilisateurs cochent sur le tableau les trois groupes de professions associés à leurs deux scores d'intérêts les plus élevés. Toutes les combinaisons des échelles d'intérêts du C.D.M. sont mises en relation avec les 18 groupes de professions précédemment mentionnés. Les utilisateurs découvrent

sur le tableau une liste de professions typiques qui correspondent aux groupes de professions cochés, professions qu'ils doivent examiner avec soin. Pour chacune, l'information figurant sur le tableau précise le niveau d'études et de formation professionnelle minimum requis pour accéder à l'emploi, les perspectives professionnelles de chaque profession, les intitulés professionnels qui recouvrent les emplois occupés par plus de 90 % de la population active des États-Unis, les compétences requises, les matières scolaires qui préparent au travail, les valeurs que satisfait la profession ainsi que les intitulés des disciplines universitaires et des formations professionnelles qui préparent à ces professions. L'un des objectifs principaux de l'étape 2, qui s'inscrit dans le processus de prise de conscience relatif à la carrière professionnelle, est de permettre à l'utilisateur, à l'intérieur des trois groupes de professions que suggèrent ses intérêts, d'entourer les professions qu'il désire explorer plus à fond.

L'**étape 3** se fonde sur les articles scientifiques qui établissent clairement le pouvoir prédictif des préférences professionnelles déclarées. Les utilisateurs sont invités à cocher également les deux groupes de professions qu'ils ont déclaré préférer parmi les 18 groupes de professions déjà mentionnés et à indiquer les professions qu'ils désirent explorer davantage parmi celles qui figurent en regard de ces groupes. L'étape 3 est importante pour deux raisons : si les groupes de professions que suggère l'inventaire d'intérêts sont conformes aux professions qu'a sélectionnées le sujet lors de l'auto-évaluation, ce résultat vient renforcer la connaissance que la personne a d'elle-même autant qu'il accroît la validité de l'inventaire d'intérêts ; la seconde raison tient au fait que l'utilisateur est assuré d'une exploration ultérieure et détaillée de ses propres aspirations au cas où l'évaluation de ses intérêts ne confirmerait pas les préférences qu'il a énoncées.

L'**étape 4** donne pour consigne aux utilisateurs d'entourer, pour chacun des groupes de professions qu'ils ont coché, les matières scolaires, les valeurs, et les aptitudes qui leur sont associées et qui figurent aussi sur leur profil succinct. De façon très concrète, le fait d'entourer souligne le degré de congruence existant dans les représentations professionnelles d'une personne. Il fournit aussi au conseiller l'opportunité d'examiner la façon dont les matières, les valeurs et les aptitudes sont reliées à la réussite dans l'emploi et à la satisfaction professionnelle. L'étape 4 atteint un objectif éducatif général : les utilisateurs prennent conscience du fait que les professions nécessitent des compétences et des aptitudes diverses et qu'elles offrent des opportunités différentes de gratification personnelle. Ainsi le matériel disponible pour l'exploitation des résultats permet de faire face à des interrogations naïves et de répondre à des questions telles que : « Pourquoi devrais-je suivre des cours de composition française pour être travailleur social ? » ou encore « Quel est l'intérêt de suivre des cours de sciences alors que je suis intéressé(e) par l'informatique ? ».

L'**étape 5** constitue la phase initiale de l'établissement d'un projet de carrière bien qu'elle fasse encore partie de la phase d'exploration. On incite les utilisateurs à réexaminer le tableau des groupes de professions dans le but de limiter leurs choix à quatre professions qu'ils exploreront plus intensément. L'opération consistant à entourer les aspects des professions qui figurent aussi sur le profil peut être utile en montrant quels groupes peuvent ou non être plus congruents avec les matières, les valeurs, et les compétences qu'ont sélectionnées les individus. Le fait de déterminer quelle est l'accessibilité de la discipline universitaire ou du programme de formation professionnelle et de déterminer quelles sont les opportunités d'embauche après ces études ou cette formation spécialisée, peuvent être des facteurs décisifs du choix d'une profession à ce stade.

L'**étape 6** consiste en une progression vers la phase de préparation à l'entrée dans la profession. Il y a diverses façons de rechercher de l'information sur les quatre professions qui ont été sélectionnées. La méthode traditionnelle consiste à utiliser les documents d'information sur les professions.

En 2000, le C.D.M. *Pour un choix de carrière* a été utilisé en association avec l'adaptation très conviviale de la Zone « carrières » du site O*NET du Ministère du travail de l'État de New York – www.cdmcareerzone.com. Ce site Internet fait du C.D.M. un outil encore plus achevé en fournissant des informations détaillées sur 974 professions sous les rubriques suivantes : description du travail, intérêts, tâches, compétences, connaissances, formation, programmes scolaires, rémunération, perspectives d'emploi et professions similaires.

La méthode traditionnelle implique un effort de lecture et ne séduit pas toujours des élèves dont les performances scolaires sont médiocres. Le C.D.M. *Pour un choix de carrière* comprend un enregistrement vidéo, conçu de façon très professionnelle, dans lequel des personnes occupant 60 professions sont présentées dans l'exercice dans leur activité. Les professions sélectionnées sont représentatives des professions de chacun des six domaines d'intérêt qu'elles illustrent et les personnes qui les exer-

cent ont été choisies de façon à transmettre le message que les métiers n'ont pas de sexe et ne sont pas destinés aux membres d'un groupe ethnique particulier. Les personnes choisies décrivent aussi les aptitudes qu'elles utilisent, les compétences qu'elles ont dû développer et elles expliquent les raisons pour lesquelles elles aiment leur travail. Cette méthodologie s'est révélée fructueuse : elle capte l'attention des utilisateurs et les incite à ne pas abandonner le processus d'exploration.

La possibilité de dialoguer directement avec les personnes qui occupent un emploi ou de les observer dans l'accomplissement de leur travail représente une autre étape utile.

C'est seulement après avoir effectué une telle recherche que les utilisateurs peuvent répondre avec perspicacité à une série de questions d'évaluation contenues dans le guide pour l'interprétation des résultats du C.D.M., telles que : « Suis-je encore intéressé(e) par cet emploi ? Ai-je la (les) compétence(s) pour effectuer ce travail ? Est-ce que cette profession pourra me satisfaire ? Ai-je suivi la formation scolaire ou universitaire requise pour cette profession ? Serai-je accepté(e) dans la formation universitaire ou dans la formation professionnelle qui y correspond ? Est-ce qu'il y aura encore des emplois disponibles quand j'aurai mon diplôme ? » Le fait de répondre à ces questions pour chacune des quatre professions initialement sélectionnées en vue d'une exploration conduit à des approfondissements subtils et aboutit à un projet beaucoup plus réaliste. Le processus de recherche des professions possibles procure aussi aux utilisateurs une langue pour parler d'eux-mêmes.

1.1.3. C.D.M., outil d'élaboration du projet

En résumé, l'élaboration d'un projet professionnel comprend plusieurs étapes et des apprentissages différenciés. Une entrée précipitée dans le processus peut le vouer à l'échec. Par exemple, aborder prématurément l'étape des préparatifs d'entrée dans la profession, sans une prise de conscience préalable de ce qu'est cette profession, peut avoir des résultats ultérieurement décevants. La connaissance de soi est fondamentale pour que la recherche et l'exploration des professions réussissent. Bien qu'un apprentissage par essais et erreurs puisse parfois être positif, l'échec peut produire le découragement. Les risques d'échec peuvent être minimisés si on suit le bon sens dans la prise de décision, selon un processus qui n'a pas besoin d'être long ni interminable.

Alors que le modèle d'appariement RIASEC est largement utilisé, le C.D.M. *Pour un choix de carrière* a été conçu pour s'attaquer à certaines de ses limites théoriques et pour être davantage qu'un simple inventaire d'intérêts. Le C.D.M. vise à aller au-delà de conclusions générales telles que « vous avez des intérêts pour les affaires et la gestion est un programme d'étude qui vous convient et que vous devriez suivre ». Très souvent, les utilisateurs n'exploitent pas la totalité des données offertes par un instrument. Les auteurs du C.D.M. ont prévu d'accorder les pleins pouvoirs aux consultants en reconnaissant la légitimité de leurs idées, que ce soit quand on leur demande d'indiquer leurs choix professionnels et d'auto-estimer leurs compétences ou que ce soit par l'adoption d'une langue simple et familière. La plupart des utilisateurs du C.D.M. optent pour la version sous forme d'auto-évaluation qui, conformément à la philosophie actuelle des professionnels du conseil, transfère aussi au consultant la responsabilité et le contrôle des décisions qui incombait auparavant au conseiller : on encourage l'individu à se libérer de la dépendance d'autrui comme dans le cas d'une personne jeune qui demande : « Vous me connaissez, dites-moi/suggérez-moi ce que je devrais faire ». L'inventaire d'intérêts du C.D.M., qui s'inscrit dans le cadre de la prise de décision de carrière, reconnaît que le processus est incomplet si on l'interrompt en indiquant simplement aux consultants des professions à explorer. Après leur avoir donné des informations sur les prévisions d'emplois, les aptitudes requises, etc., une des étapes de la prise de décision consiste à engager les individus dans un processus visant à ordonner les alternatives par ordre de préférence, à évaluer les risques de chaque option et à examiner leurs propres probabilités de réussite dans chacune des professions considérées. La discussion sur les éventuels obstacles à surmonter est aussi très opportune si on conçoit le C.D.M. comme un outil complet de développement du projet professionnel. On ne doit pas sous-estimer certains obstacles extérieurs qui entravent l'atteinte de l'objectif professionnel, tels que l'échec à un examen ou la non-validation d'un cours, le manque d'argent pour payer sa formation, le fait d'être chef d'une famille monoparentale sans personne pour soutenir ses propres efforts ou le fait d'avoir des préférences conflictuelles. Les diverses étapes de l'interprétation du C.D.M. mentionnées ci-dessus suggèrent un processus de conseil dont ne traitent pas véritablement la plupart des théories du développement vocationnel et la démarche proposée offre une représentation plus réaliste de ce qu'implique l'élaboration d'un projet professionnel.

1.2. Validation du C.D.M. *Pour un choix de carrière*

Des recherches transnationales indiquent que le C.D.M. *Pour un choix de carrière* présente une validité hypothético-déductive et une validité concourante satisfaisantes (Harrington, 1991, 1992, 1993 ; Harrington & O'Shea, 2000b). En ce qui concerne le genre, le C.D.M. a été antérieurement évalué par le directeur adjoint de l'Institut national de l'éducation (8) comme le premier inventaire d'intérêts qui se conforme scrupuleusement aux lignes de conduites de cet Institut pour évaluer les biais liés au sexe et pour promouvoir l'équité quant au sexe dans les inventaires d'intérêts professionnels (Diamond, 1975).

1.2.1. Études de validation

Le manuel technique du C.D.M. (2000) rend compte de trois types d'études de validation prédictive : à court, à moyen et à long termes. Dans une étude de validation prédictive à court terme, les résultats du C.D.M., administré aux élèves au milieu de leur 9^e année de scolarité, ont été comparés aux choix professionnels exprimés par les mêmes élèves à la fin de leur 12^e année. Les auteurs trouvent que deux tiers des choix professionnels sont fortement congruents avec les codes du C.D.M., tandis qu'un tiers se situent dans la catégorie de congruence moyenne. Les auteurs concluent que leurs résultats soutiennent la validité prédictive du C.D.M. et que les conseillers d'orientation peuvent proposer le C.D.M. à des élèves relativement jeunes en ayant confiance dans l'association très probable entre les résultats obtenus et les choix professionnels effectifs de nombreux élèves comme ils abordent la fin de leur scolarité secondaire.

Dans une étude de validité prédictive à moyen terme, effectuée pendant 12 ans (une durée significative pour une étude longitudinale des intérêts) le C.D.M. a été administré au début de leurs études à 361 étudiants de l'Université de Boston inscrits dans des disciplines très diverses. Les auteurs du C.D.M. ont comparé les disciplines dans lesquelles les 200 étudiants diplômés de cette université avaient obtenu leur diplôme et ils ont constaté que 76 % d'entre eux avaient obtenu un diplôme dans une discipline congruente avec les résultats du C.D.M. passé antérieurement : une épreuve manifeste de la validité prédictive du C.D.M., bien plus élevée que celle des études de validité de l'inventaire d'intérêts Strong (Strong, 1927).

Enfin, dans une étude de validité prédictive conduite sur 20 ans, un groupe de 351 diplômés a été suivi 15 et 20 ans après avoir passé le C.D.M. en deuxième année d'études supérieures, en 1981 et de nouveau en 1986. Cinquante-six pour cent des étudiants de l'échantillon ont été contactés. Pour environ trois jeunes sur cinq, le C.D.M. suggérait 15 ou 20 ans avant plus tôt, une profession qu'ils occupent actuellement au 21^e siècle.

1.2.2. Comparaison aux autres instruments

Comment comparer ces résultats à ceux obtenus avec d'autres outils qui sont exposés dans les manuels techniques les plus répandus ? Dans le manuel de la *Self Directed Search* (S.D.S.), Holland, Fritzsche et Powell (1994) signalent, pour un échantillon suivi en 1994, un taux de concordance de 54,7 % entre les résultats obtenus à la S.D.S. et la situation professionnelle actuelle (Holland, 1994). Pourtant, les études citées se sont déroulées sur des périodes d'un à trois ans (résultats à court terme) et ont retenu pour critère le choix exprimé et non la profession effective, comme le font les études de validation du C.D.M.

Pour l'Inventaire d'intérêts professionnels Kuder (9) Forme DD, Zytowski (1976) rapporte que 12 à 19 ans après son administration, approximativement la moitié des participants occupent des professions en accord avec les résultats à l'inventaire administré au temps de leur adolescence.

L'actuel Guide technique de l'inventaire des intérêts Strong (10) (Harmon, Hansen, Borgen & Hammer, 1994) mentionne que, selon la méthode retenue pour calculer le taux de concordance, entre la moitié et les deux tiers de tous les étudiants d'université entrent dans des professions prévisibles à partir de leurs scores antérieurs au Strong. Il n'existe aucune étude longitudinale récente du Strong. On a relevé que le taux de prédictions correctes du C.D.M. était plus élevé sur un échantillon dont une partie a commencé à travailler immédiatement et dont une autre partie est entrée à l'Université.

En conclusion, même en le comparant au Strong qui depuis longtemps tient le rôle de leader pour l'évaluation des intérêts, le système C.D.M. *Pour un choix de carrière* confirme, dans cette étude,

qu'il est une « vedette » selon les termes d'une enquête effectuée en 1996 auprès des membres de l'Association américaine des conseillers scolaires.

2. Le Guide pour l'exploration des compétences

Les théoriciens du développement professionnel, que sont Super, Savickas et Super (1996), insistent sur l'importance d'une prise de conscience, par la personne, de ses compétences. Ils soulignent combien le développement des compétences intervient dans la construction des concepts de soi professionnels. Ils s'attachent à montrer leur rôle éventuel dans l'élaboration du projet professionnel. Ils constatent que les compétences comptent beaucoup au travail et ils reconnaissent aussi qu'elles influencent plus généralement l'obtention de la satisfaction dans la vie.

2.1. Principes du Guide pour l'exploration des compétences

Le *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) aide les élèves, les étudiants et les adultes à découvrir et à déterminer leurs potentialités au moyen d'une méthode d'auto-évaluation qui relève d'une nouvelle génération ; il leur montre la pertinence des aptitudes professionnelles et des compétences relatives au travail pour l'élaboration de leur futur projet de formation et de carrière. Cette nouvelle méthodologie est plus complète et fournit une information plus riche que les méthodologies appliquées précédemment. Dans les méthodologies antérieures, on demande aux personnes de faire des auto-estimations de leurs aptitudes en se fondant uniquement sur les noms des aptitudes ou bien, après leur avoir fourni une définition des aptitudes, on leur demande de sélectionner leurs aptitudes les plus élevées. La méthodologie plus récente définit chaque grand domaine d'aptitude par dix compétences beaucoup plus limitées et plus spécifiques qui sont évaluées chacune sur une échelle allant de « très bonne élevée » à « très faible ». L'auto-estimation réalisée est alors comparée aux critères propres au grand domaine d'aptitude considéré. L'instrument explique aussi aux utilisateurs comment développer leurs compétences. Les résultats de la passation indiquent quelles sont les meilleures options professionnelles pour un niveau actuel de développement des compétences.

Le *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) (Harrington & Harrington, 1996) est un instrument conçu pour aider les utilisateurs d'âge scolaire et les adultes à effectuer une exploration personnelle de leurs compétences. Il vise aussi à les assister dans l'opération consistant à relier cette exploration à leurs objectifs éducatifs et professionnels. Il cherche enfin à faciliter la comparaison entre les représentations personnelles que les utilisateurs ont de leurs compétences et les renforcements comportementaux qu'ils reçoivent effectivement.

Le *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) examine 14 compétences principales relatives au travail : artistiques, administratives, relationnelles, linguistiques, au leadership, manuelles, pour la musique/les spectacles, numériques/mathématiques, d'organisation, de persuasion, pour les sciences, sociales, spatiales et techniques/mécaniques. Le *Guide pour l'exploration des compétences* a pour but d'évaluer complètement toutes les compétences des personnes et non d'en évaluer seulement quelques-unes. Il vise aussi à identifier les professions qui font appel aux compétences des utilisateurs. Il a également pour objectif d'aider les personnes à choisir les programmes scolaires et les formations à suivre pour développer les compétences qui, pour elles, comptent le plus. Il se propose enfin d'examiner les représentations que les personnes se font de leurs compétences spécifiques en relation avec leur propre concept de soi.

2.1.1. Livret d'évaluation

La partie évaluation du *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) est disponible en version imprimée, avec un calcul des scores réalisé à la main ou à la machine ainsi qu'en version entièrement informatisée. Cette partie comporte trois sections :

– La section relative aux **compétences** demande aux utilisateurs d'évaluer leur niveau de performance pour des activités telles que mesurer des quantités ou exprimer des idées dans une langue donnée, en situant ce niveau dans une des catégories suivantes : très bon, bon, un peu au-dessus de la moyenne,

un peu au-dessous de la moyenne, insuffisant, très insuffisant. Chaque compétence est évaluée à partir de dix énoncés qui traduisent, en termes de compétences, les observations effectuées par des analystes du travail sur la performance des personnes occupant un emploi.

– La section relative aux **activités**, des types de comportement qui renforcent les auto-évaluations, interroge les utilisateurs sur leur pratique quotidienne d'une activité le plus souvent extrascolaire, comme par exemple cuisiner, enseigner à quelqu'un à nager et elle leur demande de spécifier s'ils ont déjà effectué cette activité et à quel niveau ils l'ont réalisée : très bien, bien, pas bien, jamais essayé.

– La section relative aux **matières scolaires**, qui constitue un autre type de renforcement de la représentation de soi, demande aux utilisateurs d'indiquer leur niveau (A, B, C, D, F(11) ou non suivi) dans les disciplines qu'ils ont pu étudier à l'école, tels que les arts plastiques, un cours de formation professionnelle, les langues, l'informatique, ou les mathématiques. La passation du *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) s'effectue en 40 minutes environ.

2.1.2. Compte rendu

Dans le compte rendu, la restitution des résultats en vue de l'orientation revêt trois formes principales :

1. Un profil des forces et des faiblesses telles que les perçoit l'utilisateur pour ces 14 compétences.
2. Des groupes de professions associés aux deux compétences les plus élevées mais qui tiennent compte aussi des évaluations des autres compétences. La plupart des professions requièrent une compétence dans plusieurs domaines mais à des niveaux différents.
3. Des directives pour examiner les relations existant entre les trois domaines évalués – les auto-évaluations de ses propres compétences, les activités et les matières scolaires. Par exemple, lorsqu'une auto-évaluation révèle une bonne compétence dans un domaine donné, il est logique d'attendre que la personne en question ait entrepris et bien réussi des activités associées et qu'elle ait démontré de la compétence dans le travail scolaire correspondant, ce dont témoignent les notes attribuées par les professeurs, qui reflètent une évaluation objective de sa performance. Dans ce cas, le type d'interprétation se focalise sur le degré de réalisme de l'auto-évaluation d'une compétence. Un autre type d'interprétation pourrait, pour une compétence donnée, révéler chez un individu des niveaux d'activité très élevés et de bonnes notes mais une auto-évaluation de la même compétence beaucoup moins élevée. Les niveaux intensifs d'activité peuvent suggérer l'existence d'un intérêt pour ce domaine et les bonnes notes traduire une compétence ou la maîtrise d'une discipline qui en relève. Il convient alors d'explorer avec la personne les raisons qu'elle invoque pour justifier son évaluation inférieure. Certaines explications, notamment en mathématiques, suggèrent la présence de croyances en une faible efficacité personnelle en dépit de données objectives attestant d'une compétence dans cette discipline. Un tel pattern peut aussi se manifester dans le domaine des arts plastiques, de la musique ou du spectacle quand l'étudiant rejette le feed-back de l'enseignant relatif à son talent ; il peut apparaître aussi dans le domaine des relations interpersonnelles, quand un étudiant, qui souhaite avoir des interactions sociales et qui a le sens de la communication, a développé l'idée que ses compétences relationnelles sont faibles, un état que certains cliniciens attribuent à une faible estime de soi. Un niveau élevé d'intérêt dans un domaine spécifique peut être influencé négativement quand le consultant mentionne une faible estime de soi dans ce domaine. De tels cas conduisent l'examineur à sonder les raisons d'un tel désaccord. Face au cas d'un étudiant déclaré excellent à partir des notes élevées qu'il obtient dans un domaine de compétence mais qui s'attribue un niveau bien inférieur, s'agit-il d'une personne qui a une bonne compétence mais peu d'intérêt pour le domaine ? Ou d'une personne dont les critères personnels sont très élevés ou bien encore d'une personne dotée d'un esprit de contradiction ? L'organisation d'ensemble du profil devrait aider à formuler différentes hypothèses.

2.1.3. A.E., outil d'aide à l'élaboration du projet

En résumé, le *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) restitue aux individus les données relatives à l'évaluation de 14 compétences alors que les notes scolaires tendent à ne valider que la moitié des compétences : artistiques, administratives, linguistiques, musicales, numériques, scientifiques, et techniques/mécaniques. L'école ne fournit aucun feed-back qui permettrait aux élèves de développer des représentations de soi exactes pour l'autre moitié des compétences. Les 14 aptitudes sont toutes nécessaires pour exercer des professions dans une économie fonctionnant à plein régime. Le *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) applique la méthodologie la plus courante, fondée

sur la théorie du développement professionnel : la méthodologie de l'appariement entre le profil de compétences et de talents d'un individu et les exigences des professions. Cependant, la structure propre au *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) dit aussi aux utilisateurs qu'ils peuvent changer, c'est-à-dire qu'ils peuvent améliorer leur compétence dans un domaine en prenant l'initiative d'entreprendre des activités supplémentaires et de faire du travail scolaire additionnel. Cela vaut surtout pour des individus qui n'ont pas eu beaucoup d'opportunités ni d'expériences dans des domaines particuliers. Cette approche méthodologique est centrée sur le développement tel que l'embrasse la théorie du *Développement des Compétences* de Donald Super (Super *et al.*, 1996). De plus, un conseiller habile peut, à partir des propos du consultant, rendre compréhensible un score faible en aptitude numérique comme dans le cas rapporté ici d'une personne âgée de 24 ans qui déclare : « Il en a toujours été ainsi : mon professeur de troisième année m'a dit que je ne serai jamais capable de faire des mathématiques ». Cette expression, basée sur des faits, est une généralisation d'une représentation de soi qui reflète une pensée du niveau concret, pensée qui a modelé la personne depuis l'époque où elle avait neuf ans. Ainsi, le *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.), par sa structure, assure une fonction éducative en montrant quelles compétences sont nécessaires pour une profession spécifique en même temps qu'il aborde, selon une approche clinique, la notion de compétence. Le domaine des compétences a une grande importance si on accepte la position prise par Savickas (1994, p. 238) « ... parce que la compétence est une notion unificatrice pour une bonne partie du reste de la psychologie ».

2.2. Validation du *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.)

La validation de l'instrument a porté sur deux dimensions : la validité hypothético-déductive et la validité critérielle, et elle a été réalisée en appliquant les nouveaux Standards des tests éducatifs et psychologiques (12) (American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education, 1999).

La conception du *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) est basée sur l'application des sept notions théoriques de Super relatives à la compétence (Super *et al.*, 1996). Le cadre du développement selon Super présente les aspects suivants : « *Le développement au cours des étapes de la vie peut être guidé... Le développement vocationnel est un processus consistant essentiellement à développer et à réaliser les concepts de soi professionnels, à éprouver de la satisfaction au travail et à s'épanouir dans la vie* » (p. 125). Tout ceci cadre parfaitement avec la conception du *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.).

Harrington et Harrington (2002) fournissent des interprétations des résultats du *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.) qui illustrent la façon dont les concepts théoriques du développement de carrière peuvent être appliqués au conseil en orientation.

2.2.1. Validation concurrente

Dans les études de validation concurrente du *Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.), sur 106 échantillons regroupant 5 250 étudiants ou personnes en activité professionnelle, Harrington et O'Shea (2000b) ont comparé les auto-évaluations des compétences faites par ces sujets aux observations faites par les analystes des professions du Ministère du travail des États-Unis. Ces observations concernent les principales compétences requises pour exercer l'emploi avec efficacité. Les résultats montrent qu'il existe une congruence importante entre les compétences auto-évaluées et les compétences observées.

La question qu'on pose le plus fréquemment sur l'auto-évaluation des compétences est la suivante : comment la comparer aux mesures traditionnelles des aptitudes ? Souvent, les mesures traditionnelles évaluent seulement cinq domaines de compétence : travail administratif, linguistique, mathématique, spatial et moteur/manuel. L'absence d'évaluations d'autres compétences importantes relatives au travail telles que les compétences relationnelles, la capacité de persuasion et les compétences scientifiques, laissent place au développement des auto-évaluations. Ainsi, dans une étude à grande échelle, Harrington et Shafer (1996) trouvent que qu'une liste des compétences auto-évaluées étendue à l'ensemble des compétences que suggèrent les données des analystes des professions est plus congruente avec les compétences professionnelles identifiées par les personnes qui travaillent que ne l'est la liste plus limitée des aptitudes évaluées par la Batterie générale d'aptitudes (13) (U.S. Depart-

ment of Labor, Employment and Training Administration, 1979). La Batterie générale d'aptitudes (G.A.T.B.) est le test d'évaluation des aptitudes professionnelles le plus indiscuté aux États-Unis. L'étude des corrélations entre les résultats aux tests d'aptitude et les auto-évaluations est peu appropriée puisque ces mesures évaluent des notions différentes même si les échelles portent le même nom comme dans le cas des compétences administratives (14). Un test de collationnement, par exemple, demande aux répondants de comparer deux listes de noms pour leur similitude, tandis que l'auto-évaluation demande à la personne de préciser sa compétence dans des tâches telles que taper à la machine, classer, écrire une lettre commerciale en se conformant aux règles grammaticales et aux règles de ponctuation, etc.

2.2.2. Validation critérielle

La validation critérielle examine si les scores que les étudiants d'université obtiennent dans la partie « évaluation » du *Guide pour l'exploration des compétences* donnent des profils différenciés pour huit disciplines : pharmacie, génie civil, psychologie, enseignement élémentaire, gestion d'entreprise, soins infirmiers, hygiène dentaire et thérapie respiratoire. Les six compétences les plus élevées des étudiants de ces disciplines correspondent logiquement aux programmes d'études et aux descriptions des professions réalisées par les analystes du travail du gouvernement, descriptions qui indiquent les compétences nécessaires pour qu'une performance professionnelle soit satisfaisante (Harrington & Harrington, 2001).

Ces trois études empiriques offrent un appui encourageant à la validation de l'outil récent qu'est *le Guide pour l'exploration des compétences* (A.E.).

Conclusion

Nous avons présenté deux instruments d'évaluation dont les méthodologies sont fondées sur des théories différentes du développement professionnel. Le modèle d'appariement, adopté initialement par le premier praticien de l'orientation américain, Parsons (1909), l'a été ensuite par des théoriciens tels que Dawis et Lofquist (1984), et s'est répandu de plus en plus chez les praticiens, comme en témoigne la large adhésion au modèle RIASEC de Holland. L'approche développementale, sociale, différentielle et phénoménologique avancée par Super exerce également une forte attraction sur les praticiens qui croient que le concept de soi est un facteur très important de la performance, qui influe sur le travail et sur l'épanouissement personnel. La présentation de ces deux instruments répondait à un double objectif : il s'agissait de montrer d'une part que les théories façonnent les résultats des évaluations et d'autre part qu'on peut s'appuyer sur les deux conceptions évoquées ci-dessus pour faciliter l'élaboration du projet professionnel.

Bibliographie

- American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing (revised edition)*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis : University of Minnesota.
- Diamond, E. E. (Ed.) (1975). *Issues of sex bias and sex fairness in career interest measurement*. Washington, DC : Department of Health, Education and Welfare. National Institute of Education. Career Education Program.
- Droege, R. C. (1988). Review of Harrington-O'Shea career decision-making system (C.D.M.). In J. T. Kapes & M. M. Mastie (Eds.), *A counselor's guide to career assessment instruments* (2nd ed., pp. 86-90). Alexandria, VA : National Career Development Association.
- Freeman, B. (1996). The use and perceived effectiveness of career assessment tools : A survey of high school counselors. *Journal of Career Development, 22, 3, 185-196*.
- Harmon, L. W., Hansen, J. C., Borgen, F. H., & Hammer, A. L. (1994). *Strong interest inventory : applications and technical guide*. CA, Palo Alto : Consulting Psychology Press.
- Harrington, T. F. (1991). The cross-cultural applicability of the career decision-making system. *The Career Development Quarterly, 39, 209-220*.
- Harrington, T. F. (1992). The concurrent validity of the career decision-making system cross-culturally. *International Journal for the Advancement of Counselling, 15, 39-45*.

- Harrington, T. F. (1993). An empirical investigation of Holland and ASCO occupational code types. *Australian Psychologist*, 28, 2.
- Harrington, T. F., & Harrington, J. C. (1996). *Ability Explorer*. Itasca, IL : Riverside Publishing Co.
- Harrington, T., & Harrington, J. (2001). A new generation of self-report methodology and validity evidence of the Ability Explorer. *Journal of Career Assessment*, 9, 1, 41-48.
- Harrington, T., & Harrington, J. (2002). The Ability Explorer : Translating Super's ability-related theory propositions into practice. *Career Development Quarterly*, 50, 4.
- Harrington, T. F., & O'Shea, A. J. (1975). *The Harrington-O'Shea Career Decision-Making System*. Needham, MA : Career Planning Associates.
- Harrington, T. F., & O'Shea, A. J. (2000a). *The Harrington-O'Shea Career Decision-Making System revised*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Harrington, T. F., & O'Shea, A. J. (2000b). *The Harrington-O'Shea Career Decision-Making System revised manual*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Harrington, T. F., & O'Shea, A. J. (2002). *Le système Harrington-O'Shea Pour un choix de carrière*. Richmond Hill, Ontario : Psycan.
- Harrington, T., & Schafer, W. (1996). A comparison of self-reported abilities and occupational ability patterns across occupations. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28, 4, 180-190.
- Holland, J. L. (1994). *The Self Directed Search-R*, 4th edition. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices : A theory of vocational personalities and work environment* (3rd ed.). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, Inc.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *The self directed search technical manual*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Kuder, F. (1985). *Kuder occupational interest survey*, Form DD. Adel, IA : National Career Assessment Services.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston : Houghton Mifflin.
- Prediger, D. (1992). *Identifying and assigning abilities to ACT job clusters and Holland's occupational types*. Paper presented at the national convention of the American Association For Counseling and Development, Baltimore, MD.
- Savickas, M. L. (1994). Convergence prompts theory renovation, research unification, and practice coherence. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 235-257). Palo Alto : Consulting Psychologists Press.
- Spokane, A. R. (1996). Holland's theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 33-74). San Francisco : Jossey Bass.
- Strong, E. K., Jr. (1927). Vocational interest test. *Educational Record*, 8, 107-121.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco : Jossey-Bass.
- U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration. (1979). *Manual for the USES general aptitude test battery section II : Occupational aptitude pattern structure*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration. (1991). *Dictionary of occupational titles* (D.O.T.), (4th edition). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Vansickle, T. R., (1994). Review of Harrington-O'Shea career decision-making system-revised (C.D.M.-R.). In J. T. Kapes, M. M. Mastie, & E. A. Whitefield (Eds.), *A counselor's guide to career assessment instruments* (3rd ed., pp. 172-177) Alexandria, VA : National Career Development Association.
- Zytowski, D. G. (1976). Predictive validity of the Kuder Occupational Interest Survey : A 12-to 19-year follow up. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 221-223.

ABSTRACT

The components and interpretations of two career assessments are described along with their theoretical orientations which guided the instruments' development. Validity of these instruments is given. Commentary on interpretation shows many features that users of the instruments could utilize to better plan their careers and encourage career exploration of some option and a thorough analysis of their likelihood of success.

(*) Northeastern University de Boston, Massachusetts, U.S.A.

(**) C.N.A.M./I.N.E.T.O.P., 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris. Courriel : dosnon@cnam.fr

(1) C.D.M. : Career Decision-Making.

(2) A.E. : Ability Explorer.

(3) C.D.M.-R. : Career Decision-Making Revised ; édition francophone canadienne sous le titre : Le système Harrington O'Shea révisé *Pour un choix de carrière*.

(4) American School Counselors Association.

(5) Association for Assessment in Counseling.

(6) American Counseling Association.

(7) D.O.T. : Dictionary of Occupational Titles.

(8) N.I.E. : National Institute of Education.

(9) Kuder Occupational Interest Survey (Kuder, 1985).

(10) Strong Interest Inventory Technical Guide.

(11) Dans le système de notation américain, A correspond à très bien, B à bien, C à passable, D à faible et F à l'échec.

(12) Standards for Educational and Psychological Testing.

(13) G.A.T.B. : General Aptitude Test Battery.

(14) En anglais, le même terme « clerical » qualifie les emplois de bureau et les tests de collationnement.