

## L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DES FEMMES : L'ÉCLAIRAGE DE LA THÉORIE SOCIALE COGNITIVE

(Serge Blanchard, INETOP/CNAM, Paris<sup>1</sup>)

Le recensement des articles sur l'orientation professionnelle parus au cours des dix dernières années dans les revues anglophones (Betz, 2008) montre qu'une majorité de ces articles relève de trois courants théoriques majeurs : la théorie de Holland (RIASEC), les théories développementales/contextuelles/constructionnistes (représentées par des auteurs comme Super, Gottfredson et Savickas), et la théorie sociale cognitive de Bandura dont la théorie des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) est une composante. Si la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle a suscité aux États-Unis un grand nombre de travaux, d'articles et des interventions pratiques à partir des années 1980, elle est apparue plus récemment dans la littérature francophone (Blanchard, 2009).

Après avoir rappelé que les sentiments d'efficacité personnelle sont une des motivations importantes à l'égard du soi et qu'ils influencent les conduites d'orientation professionnelle, nous décrirons quelques types d'interventions permettant de contribuer à renforcer les sentiments d'efficacité personnelle de femmes au cours de leur démarche d'orientation.

### 1. Les caractéristiques du soi

Les représentations qu'une personne se construit d'elle-même - on parle de représentations de soi, d'images de soi, de jugement d'efficacité - sont importantes car elles contribuent à orienter ses activités. Elles jouent en effet le rôle de « *schémas directeurs de la conduite* » (Reuchlin, 1990) et « *les représentations de ce que les individus pensent, ressentent ou croient à propos d'eux-mêmes sont parmi les régulateurs les plus puissants de beaucoup de comportements.* » (Monteil & Martinot, 1991).

Nous présenterons les grandes caractéristiques du soi et les motivations qui s'y attachent, puis nous décrirons de façon plus détaillée le rôle joué par les *sentiments d'efficacité personnelle* (SEP) sur les conduites, en les replaçant dans le cadre plus général de la *théorie sociale cognitive* (TSC) de Bandura (1986, 2003).

Baumeister (1998) dégage *trois caractéristiques majeures du soi* :

#### 1) *La conscience réflexive*

La capacité de l'organisme humain d'être conscient de lui-même est un trait distinctif et il est vital pour l'individualité. C'est cette conscience réflexive qui permet à chaque personne d'accéder à un certain niveau de conscience et de connaissance de soi.

#### 2) *L'aspect interpersonnel de l'individualité*

En pratique, les *sois* se développent toujours dans le cadre de relations interpersonnelles fréquentes et suivies. Ces relations sont indispensables au développement de l'individualité. Mead (1963) défend l'idée que le soi se construit dans le cadre des interactions que nous avons avec autrui, interactions au cours desquelles les autres personnes nous renvoient certaines perceptions qu'ils ont de nous. L'importance des perceptions d'autrui sur la construction de soi nous amène à souligner le rôle majeur de la *reconnaissance sociale*<sup>2</sup> (Honneth, 2000, 2004 ; Ricoeur, 2004).

---

<sup>1</sup> Courriel : blanchard.serge@wanadoo.fr

<sup>2</sup> Pour Honneth, trois principes de reconnaissance fondent les attentes de tout individu :

- Le principe de l'amour. C'est grâce à l'expérience de l'amour que chacun peut accéder à la *confiance en soi*.
- Le principe de l'égalité. Pour accéder au *respect de soi* il est nécessaire de sentir que l'on bénéficie des mêmes droits que tous.
- Le principe de solidarité. Pour avoir un sentiment d'*estime de soi*, il est nécessaire de se sentir considéré comme utile à la collectivité en lui apportant sa contribution.

L'expérience de l'amour donne ainsi accès à la *confiance en soi*, l'expérience de la reconnaissance juridique, au *respect de soi*, et l'expérience de la solidarité enfin, à l'*estime de soi*.

On notera que les différents auteurs donnent le plus souvent des sens différents aux expressions *confiance en soi*, *estime de soi* (Guindon, 2002), *respect de soi*.

### 3) *La fonction exécutive*

Le *soi* prend des décisions, s'engage dans des actions et, de plus, il exerce un contrôle sur le soi et sur l'environnement (fonction d'autorégulation du comportement). Les termes comme « *agentivité* » (néologisme désignant le pouvoir d'agir d'un agent qui a prise sur son environnement, employé pour traduire l'anglais « agency »), choix, contrôle et prise de décision se réfèrent à cet aspect du soi. Sans cette fonction active, le soi serait un spectateur passif conscient de lui-même et lié aux autres. Nous verrons plus loin que les *sentiments d'efficacité ou de compétence* (conscience d'être capable d'accomplir tel ou tel type de tâche ou d'activité) jouent un rôle important dans le choix des actions mises en œuvre.

## 2. Les motivations à l'égard du soi

Etant donnée l'importance des représentations de soi, les personnes sont motivées :

- selon Baumeister, à *mieux se connaître* ;
- selon Gecas (1991), à *renforcer leur soi*, à se percevoir comme des *acteurs efficaces* et à rechercher un *sens à leur activité*.

Présentons ces différents types de motivation à l'égard du soi.

### 2.1. Les motivations à la connaissance de soi

Baumeister met l'accent sur *trois types de motivations relatives à la connaissance de soi* :

1) Le *simple désir d'apprendre des choses sur soi* (motivation d'évaluation, d'appréciation de soi). Les personnes cherchent à évaluer leurs capacités, leurs opinions et leurs traits. C'est une motivation qui peut, par exemple, soutenir une personne qui s'engage dans un travail de recensement et d'explicitation de ses compétences, de ses intérêts... au cours d'une démarche de bilan ou de validation des acquis de l'expérience (VAE).

2) Le *désir (souhait, vœu) d'une information favorable sur le soi*, la motivation de mise en valeur de soi, d'amélioration de soi. Une conception du conseil en orientation qui s'appuie sur les points forts d'une personne et qui vise à renforcer certaines de ses images de soi – comme, par exemple, ses sentiments de compétences ou d'efficacité personnelle – est une conception qui répond à ce désir de valorisation de soi. Cette motivation de mise en valeur de soi s'accompagne souvent d'un désir de voir cette valeur reconnue socialement. En effet, il ne suffit pas que je me reconnaisse une valeur, il faut aussi que les autres reconnaissent cette valeur. Ainsi, la démarche de VAE peut permettre à une personne de voir ses compétences reconnues sous la forme de l'obtention de la totalité ou d'une partie d'un diplôme.

3) Les personnes *désirent confirmer ce qu'elles croient déjà à propos d'elles-mêmes*, ce qu'on peut comprendre comme une motivation de cohérence, de stabilité. Sur ce plan, un travail de conseil en orientation portant sur la clarification de certaines images de soi d'une personne peut rencontrer des limites dans le cas où certaines caractéristiques mises en évidence (par exemple, au cours d'un travail sur les intérêts, sur certaines dimensions de personnalité) ne sont pas conformes aux images que la personne se fait d'elle-même. L'information qui n'est pas compatible avec les représentations de soi de la personne sera souvent rejetée, ce qui met en lumière une fonction défensive des représentations de soi en vue du maintien de son identité.

### 2.2. Les motivations relatives au soi : estime de soi, efficacité et authenticité

Gecas (1991) décrit trois grands types de motivation attachés au soi : l'individu « est motivé pour le maintenir et pour le rehausser (*estime de soi*), pour le concevoir comme efficace et important (*sentiments d'efficacité personnelle ou de compétences*) et pour l'expérimenter comme réel et ayant du sens (*sentiments d'authenticité*).

Examinons ces trois types de motivation attachés au soi.

#### - *La motivation d'estime de soi :*

La motivation d'*estime de soi* a donné lieu à un très grand nombre de travaux (Guindon, 2002) et ce type de motivation joue un rôle important dans plusieurs théories dans le champ de la psychologie sociale. La motivation d'*estime de soi* pousse à se considérer de façon favorable et à agir en vue de maintenir ou d'accroître une bonne évaluation de soi. Ainsi, les individus s'efforcent de s'engager dans des comportements qui leur permettront de faire l'expérience de la fierté et d'éviter l'expérience de la honte.

Pour maintenir une bonne estime de soi, les individus peuvent s'engager dans des activités de défense et de traitement biaisé de l'information sur soi, telles que la perception sélective de l'information relative au soi (Greenwald, 1992), comme nous l'avons vu plus haut à propos de la motivation de confirmation de ce que les personnes croient à propos d'elles-mêmes, présentée par Baumeister. Les personnes vont alors avoir tendance à retenir les informations conformes à ce qu'elles croient à propos d'elles et à rejeter les informations non conformes.

- **La motivation d'efficacité :**

C'est la motivation à se percevoir soi-même comme un agent capable d'avoir une action sur son environnement, c'est-à-dire à faire l'expérience de se sentir soi-même comme un agent efficace (*agentivité*). DeCharms soutient que les individus luttent pour être les « origines » de leur comportement plutôt que les jouets de forces avec lesquelles ils s'affrontent. Deci et Ryan (1991) suggèrent que les comportements intrinsèquement motivés sont fondés sur le fait que les personnes ont besoin de s'autodéterminer. Selon eux, les personnes luttent pour être compétentes et efficaces en affrontant leurs environnements, elles cherchent à se sentir personnellement cause, à vivre des situations où elles se sentent avoir du pouvoir et où elles font l'expérience de l'auto-détermination. La *théorie sociale cognitive* de Bandura souligne l'importance des croyances relatives à l'efficacité personnelle – les sentiments d'efficacité personnelle<sup>3</sup> - dans la programmation des comportements futurs, question importante que nous développerons plus loin.

Lorsque les croyances d'efficacité sont négatives, Seligman désigne ce type d'état psychologique par les expressions de *résignation* ou *d'impuissance apprise* ou *acquise* (Lieury & Fenouillet, 1996). Selon Gecas, « il est facile de voir pourquoi les personnes désirent éviter de tels sentiments ou de telles perceptions de soi. Les personnes sont motivées à se percevoir elles-mêmes comme efficaces ».

- **La motivation à l'authenticité :**

Cette catégorie de motivation est plus complexe. Selon Gecas, « elle fait référence aux efforts qu'accomplit l'individu dans la recherche de sens, de cohérence et de compréhension. Le contexte psychologique dans lequel opère la *motivation à l'authenticité* est essentiellement cognitif, incluant le domaine des croyances, du sens et de la compréhension relatifs au soi. L'affirmation de l'*interactionnisme symbolique* - conception selon laquelle les êtres humains vivent essentiellement dans un monde de sens créé à travers l'interaction symbolique - implique que les humains sont également motivés pour créer, attribuer et imposer du sens en ce qui les concerne et en ce qui concerne autrui. (...) Les croyances relatives au soi ou les sens attribués au soi, prennent principalement la forme des identités. Certaines identités qui s'inscrivent dans le soi ont plus de sens et de réalité pour l'individu que certaines autres dans la mesure où nous ressentons qu'une part plus importante du « vrai soi » est exprimée à travers ces identités ». La motivation à l'authenticité est donc liée à des valeurs, à des cadres moraux et au sentiment de cohérence que nous croyons percevoir entre nos actions et nos valeurs morales. Pour Taylor (1998), « savoir qui on est, c'est pouvoir s'orienter dans l'espace moral à l'intérieur duquel se posent les questions sur ce qui est bien ou mal, ce qu'il vaut ou non la peine de faire, ce qui à ses yeux a du sens ou de l'importance et ce qui est futile ou secondaire » (p. 46). Pour illustrer cela par un exemple, la bénéficiaire d'une démarche d'aide à l'orientation professionnelle peut dire par exemple : « ce travail, je suis capable de le faire, mais ce n'est pas un domaine dans lequel je me sens en phase, en cohérence avec mes valeurs ».

Selon Gecas, ces trois grands types de motivation attachés au soi (estime de soi, sentiment d'efficacité et sentiment d'authenticité) interagissent entre eux. Ainsi, les sentiments d'efficacité personnelle contribuent à renforcer l'estime de soi globale. Quant aux sentiments d'authenticité, ils sont également liés à l'estime de soi dans la mesure où il semble difficile de maintenir un niveau élevé d'estime de soi tout en ayant le sentiment d'être inauthentique.

Nous nous intéresserons plus particulièrement au rôle que jouent les *sentiments d'efficacité personnelle* qui s'intègrent dans le cadre théorique plus général de la *théorie sociale cognitive* de Bandura (1986, 2003).

### **3. Rôles et origines des sentiments d'efficacité personnelle considérés dans le cadre de la théorie sociale cognitive de Bandura**

La théorie des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et la théorie sociale cognitive (TSC) d'Albert Bandura s'inscrivent dans un courant que Barone, Maddux et Snyder (1997, p. VII) qualifient de *psychologie sociale cognitive pragmatiste*, courant dont ils situent essentiellement la source chez des auteurs américains comme Herbert Mead (1863-1931), John Dewey (1859-1952) et William James (1842-1910) qui ont tous été influencés par Charles Sanders Peirce (1839-1914), philosophe, homme de science (c'était un astronome réputé), logicien et sémiologue (Blanchard, 2008).

#### **3.1. Conception de la théorie sociale cognitive sur les interactions entre la personne et son environnement social**

La *théorie sociale cognitive* d'Albert Bandura décrit les conduites des personnes comme étant le produit d'interactions entre :

- les *facteurs internes* (les croyances, les pensées, les attentes - et notamment les *sentiments d'efficacité personnelle* -, les buts...);
- l'*environnement* (Bandura distingue l'*environnement potentiel*, qui est le même pour chacun dans une situation donnée, et l'*environnement véritable*, qui est celui que nous créons grâce à nos comportements ; p. ex., un collégien qui ne

---

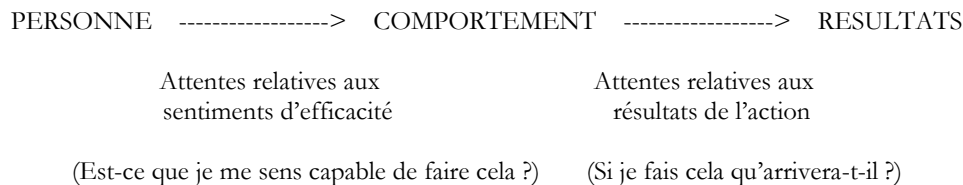
<sup>3</sup> Remarque : les expressions « sentiments d'efficacité », « sentiments d'efficacité personnelle », « auto-efficacité perçue », « efficacité perçue », « croyances d'efficacité », « jugement d'efficacité » et « sentiments de compétences » sont synonymes.

- possède pas de livres chez lui peut modifier son environnement familial en empruntant des livres dans une bibliothèque) ;
- et les *comportements* (si l'environnement influence mon comportement, je peux aussi contribuer à transformer mon environnement grâce à mon comportement).

Bandura défend ainsi l'idée d'un *déterminisme réciproque* entre ces trois grands ensembles de facteurs. Si à certains moments nous pouvons modifier notre environnement afin de répondre à nos désirs, à d'autres moments nous nous trouvons devant des facteurs de l'environnement que nous ne pouvons pas contrôler. Une telle conception du fonctionnement humain ne fixe donc pas les individus dans des rôles d'objets dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci des forces de l'environnement mais elle ne les considère pas non plus comme des agents entièrement libres qui peuvent déterminer complètement leurs propres devenir.

### 3.2. Le rôle joué par les sentiments d'efficacité

Selon Bandura, une personne s'engage plus ou moins facilement dans un comportement en fonction de ses attentes et, notamment, de ses *sentiments d'efficacité personnelle* (SEP). Comme cela apparaît dans le schéma ci-dessous, Bandura distingue les *attentes relatives aux sentiments d'efficacité* (degré de conviction qu'une personne développe en ce qui concerne sa capacité à pouvoir exécuter avec succès un comportement déterminé), les *attentes concernant les résultats de l'action* (conviction que cette action permettra bien d'atteindre les résultats visés ; attentes relatives à la reconnaissance sociale de mes résultats) et les *buts personnels* (résultats visés).



Les attentes relatives aux *sentiments d'efficacité personnelle* (SEP) jouent un rôle important. En effet, si une personne pense qu'elle n'est pas capable de réussir dans un type d'activité, elle ne s'y engagera pas. Il est clair que les *sentiments d'efficacité* ne peuvent pas suffire à expliquer, à eux seuls, la réussite d'une personne. Il convient de prendre aussi en compte ses *compétences objectives*. Toutefois, certaines personnes sous-évaluent leurs compétences : dans ce cas, elles ont le sentiment qu'elles ne sont pas capables de réaliser certaines activités alors qu'elles possèdent les compétences objectives qui leur permettraient de les réaliser. D'autres personnes survalorisent leurs compétences objectives. Dans l'un et l'autre cas, les mauvaises perceptions de leurs capacités peuvent être source d'une mauvaise adaptation à leur environnement social et notamment en matière d'orientation professionnelle. Les personnes qui sont dans une dynamique de progression ont tendance à se fixer des buts assez (mais pas trop) difficiles qu'elles peuvent atteindre grâce à leurs efforts, et on retrouve là une idée proche de la notion de zone proximale de développement (Vygotsky).

La théorie des *sentiments d'efficacité personnelle* étudie donc les capacités d'auto-évaluation des personnes et elle prend en compte le rôle des affects dans ces conduites d'auto-évaluation. Les *réactions affectives* qui accompagnent l'activité autorégulatrice orientée vers les buts, sont fortement enracinées dans les croyances relatives aux probabilités de succès et dans les croyances en matière d'efficacité personnelle. Les croyances relatives aux compétences personnelles et le fait de progresser vers les buts qu'on s'est fixé, sont des déterminants puissants des émotions qui jouent elles-mêmes un rôle dans les processus d'autorégulation des conduites. Des croyances fortes en matière d'efficacité personnelle ainsi que des attentes de niveau élevé relatives à l'atteinte de but, suscitent le plus souvent des états émotionnels adaptés. Les croyances qui amènent une personne à se sentir inefficace et à penser qu'elle ne progresse pas suffisamment vers un but, produisent généralement des états émotionnels pénibles qui peuvent engendrer des comportements et des pensées inefficaces qui perturbent l'autorégulation des conduites, ce qui peut aboutir au découragement et à l'abandon. Une activité aussi banale que la constitution d'un CV peut amener une personne à nommer ses compétences et à renforcer ainsi ses sentiments de compétences et de capacité à agir (agentivité).

### 3.3. Les sources des sentiments d'efficacité personnelle

Selon Bandura, les *sentiments d'efficacité personnelle* (SEP) se développent essentiellement à partir de quatre catégories d'expériences :

- Les *réalisations de tâches qui ont abouti à une réussite* fournissent la source la plus fiable d'attentes relatives à ses compétences parce qu'elles sont des expériences que la personne a réalisées elle-même. Les succès rencontrés augmentent les attentes de maîtrise si la personne pense qu'elle est pour quelque chose dans cette réussite (attribution interne) tandis que les échecs répétés les abaissent, surtout si ces échecs se produisent tôt.
- Les *expériences réalisées par d'autres personnes* (qui remplissent alors une fonction de modèle) peuvent conduire l'observateur à penser que, lui aussi, serait capable de réaliser la même action après un entraînement approprié ou en suivant les mêmes procédures que celles qui sont exécutées par la personne observée.
- La *persuasion verbale* peut amener une personne à croire qu'elle peut réussir dans des tâches où elle a préalablement échoué mais le sentiment d'efficacité induit de cette manière est souvent peu durable si les encouragements ne sont pas suivis par une expérience de réussite.
- Lorsqu'une personne s'attend à ne pas bien réussir dans une situation particulière, elle ressent généralement *une tension émotionnelle forte et aversive* (sentiment d'être tendu, tremblant, anxieux). Les personnes qui souffrent de peurs intenses et d'inhibitions sont rarement prêtes à s'engager dans des actions qu'elles redoutent. C'est ainsi qu'un état émotionnel négatif peut faire barrage à certaines réalisations.

Si l'on cherche à renforcer les SEP des personnes engagées dans une démarche d'orientation, cette analyse des sources du développement des SEP suggère des pistes d'intervention aux conseillères et aux conseillers en orientation professionnelle.

#### 4. Apports de la théorie des sentiments d'efficacité personnelle et de la théorie sociale cognitive à la question de l'orientation professionnelle des femmes

Les premières applications de la théorie des sentiments d'efficacité personnelle au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle ont concerné la question de l'orientation des femmes.

##### 4. 1. Une théorie permettant de contribuer à l'analyse du caractère sexué de l'orientation professionnelle

Au début des années 1980, deux psychologues américaines, Nancy Betz et Gail Hackett (Betz & Hackett, 1981 ; Hackett & Betz, 1981), se sont appuyées sur la *théorie des sentiments d'efficacité personnelle* (Bandura, 1977a) pour analyser la question des choix scolaires et professionnels des femmes. Betz et Hackett (2006) ont rappelé quel a été le cheminement de leurs recherches. En 1980, Nancy Betz avait commencé à s'engager dans un programme de recherche afin d'étudier les obstacles que les femmes rencontraient à l'égard des professions dans lesquelles les mathématiques et les sciences occupent une place majeure, et elle s'était focalisée sur la question de « l'anxiété mathématique » qui se rencontrait plus fréquemment chez les femmes. Gail Hackett avait fait des recherches sur les thérapies cognitives élaborées dans le cadre de la *théorie de l'apprentissage social* (Bandura, 1977b), elle avait une expérience professionnelle de conseillère en orientation professionnelle, et elle avait développé le projet d'appliquer ses connaissances théoriques à la question de l'orientation professionnelle des femmes. C'est en discutant ensemble de la *théorie des sentiments d'efficacité personnelle* de Bandura que Betz et Hackett ont réalisé que la théorie des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) pouvait fournir un cadre théorique pertinent pour analyser la question de l'orientation des femmes et, plus précisément, la question de la sous-représentation professionnelle des femmes dans les domaines scientifiques et techniques. En mettant l'accent sur le rôle clé des auto-évaluations des capacités (sentiments d'efficacité personnelle) et sur la malléabilité de ces auto-évaluations, la *théorie des sentiments d'efficacité* (SEP) permettait de comprendre et d'intégrer un ensemble de facteurs qui influencent les choix professionnels des femmes.

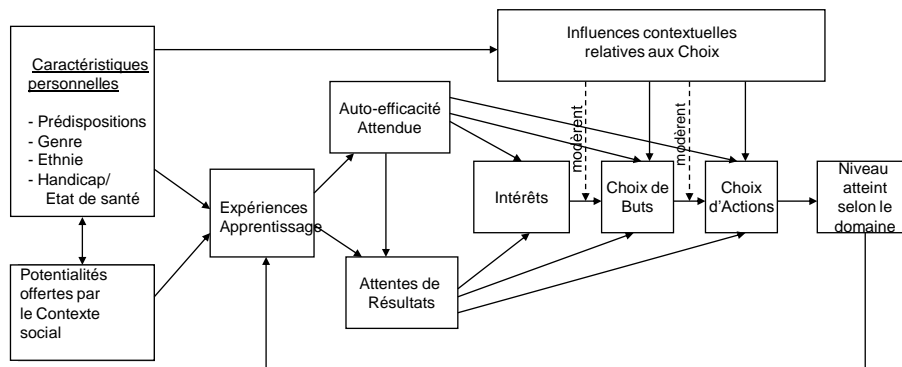
Ces recherches se sont beaucoup développées à partir des années 1990 (Betz, 2001). La théorie des *sentiments d'efficacité personnelle* (SEP) ayant été intégrée dans le cadre plus général de la *théorie sociale cognitive* (TSC) de Bandura (1986), les psychologues américains Lent, Brown et Hackett (1994, 1996) ont élaboré une *théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle* (voir la présentation synthétique de Lent (2008) en français).

En précisant le rôle médiateur joué par les *sentiments d'efficacité personnelle* dans les choix d'orientation, cette théorie apporte une nouvelle contribution à la compréhension du *caractère sexué de l'orientation scolaire et professionnelle*. Selon Lent, Brown et Hackett (1994, p. 105) : « les *effets du genre* sur les intérêts professionnels et le choix de carrière sont partiellement médiatisés par les expériences différenciées d'apprentissage et par les conséquences qui en résultent en termes de sentiments d'efficacité personnelle et d'attentes quant aux résultats. De plus, les *facteurs de genre* sont également liés de façon typique à la structure des opportunités au sein desquelles les buts relatifs aux études et aux carrières sont orientés et développés. » (traduction personnelle)

Une revue de travaux (conduits majoritairement aux Etats-Unis) sur le rôle des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) dans les choix scolaires et professionnels des élèves et des étudiants aboutit à la conclusion suivante :

« Un ensemble important de recherches montre que les croyances que les personnes développent sous la forme de sentiments d'efficacité personnelle jouent un rôle clé dans la poursuite d'études et dans la carrière professionnelle. Plus les personnes ont une efficacité perçue répondant aux exigences attachées au niveau scolaire à atteindre et aux fonctions professionnelles à remplir, plus les personnes envisagent avec sérieux un

large éventail de choix d'études et plus leurs intérêts relatifs à ces types d'études sont forts (...) Les *différences liées au sexe* ont été examinées sur le plan de l'efficacité perçue en ce qui concerne la réalisation d'activités professionnelles bien circonscrites et le fait d'assumer les fonctions de professions impliquant ces mêmes activités. Les résultats corroborent l'importance du rôle des *stéréotypes culturels liés au sexe* en ce qui concerne l'activité professionnelle. De façon générale, les femmes se jugent elles-mêmes moins efficaces pour les professions scientifiques que les hommes. » (Bandura, 2003, pp. 629-630)



**Figure 1. Modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience qui affectent le choix professionnel (Lent, 2008, p. 67)**

En résumé, comme cela apparaît sur la figure 1, la *théorie sociale cognitive* présente un système intégrateur des caractéristiques de genre, des potentialités offertes par le milieu social, des expériences d'apprentissage, des perceptions de soi (auto-efficacité), des attentes de résultats, des intérêts et des buts, système qui apporte des éclairages sur la question de l'orientation scolaire et professionnelle des femmes. Elle peut susciter des interventions individuelles et collectives qui se focalisent sur la prise de conscience et le renforcement des *sentiments d'efficacité personnelle* (SEP) actuels, et sur une réflexion relative aux *attentes de résultats* et aux *obstacles perçus* dans la réalisation des projets (Lent, Brown & Hackett, 2000). Cette théorie se démarque d'une conception de la personnalité fondée sur des traits stables, qui cherche couramment à établir une congruence entre un profil d'intérêts et des choix scolaires ou professionnels. Elle conçoit les caractéristiques humaines comme étant susceptibles d'évoluer. Présentons quelques exemples d'interventions qui s'inspirent de la théorie sociale cognitive.

Lent (2008) souligne l'importance du rôle joué par les *sentiments d'efficacité personnelle*, mais aussi par les *attentes de résultats* (la reconnaissance sociale fait partie de ces attentes), les *obstacles perçus*, et les *soutiens sociaux* au cours des démarches de choix professionnel.

Nous présenterons quelques exemples d'interventions visant à renforcer les sentiments d'efficacité personnelle (SEP) Selon Betz (2001), si l'on cherche à accroître les SEP, les interventions en orientation professionnelle doivent :

- 1) se centrer sur les expériences de réussite déjà faites,
- 2) participer à des situations d'apprentissage par observation,
- 3) prêter attention aux émotions en vue de les contrôler,
- 4) faire l'expérience de la persuasion et des encouragements verbaux.

*Au cours d'entretiens de conseil en orientation*, Lent (2008) suggère d'utiliser des techniques d'entretien pour travailler, d'une part, sur les sentiments d'efficacité personnelle des consultantes afin d'élargir l'éventail des options entre lesquelles elles peuvent raisonnablement choisir, et, d'autre part, sur la *représentation des obstacles* qu'elles pensent rencontrer au cours de la réalisation de leur projet.

*Le travail d'explicitation des compétences permet de renforcer les sentiments d'efficacité, de modifier certaines représentations de soi et de dynamiser les démarches d'orientation*

Si les *sentiments d'efficacité personnelle* se développent principalement au cours des activités qui ont abouti à la réussite, on peut s'attendre à ce que le travail de recensement et d'analyse de ses activités personnelles et professionnelles - travail qu'une personne conduit au cours d'une démarche de bilan de compétences (Aubret & Blanchard, 2010 ; François & Botteman, 2002), de rédaction d'un portefeuille de compétences (Aubret, 1991) ou de validation des acquis de l'expérience – contribue à expliciter ses compétences et, par suite, à renforcer ses sentiments de compétence ou d'efficacité personnelle.

#### *La démarche de Journal de bord*

Une démarche de *journal de bord*<sup>4</sup> a été développée dans le cadre d'un projet européen Grundtwig afin de mieux reconnaître les compétences informelles de femmes sans qualification qui ne travaillent pas (Lemaire, Cavigniaux & Blanchard, 2009). Beaucoup de ces femmes sous-valorisent leurs expériences et leurs compétences et se présentent comme n'ayant pas d'expérience professionnelle, ce que nous illustrons à travers le cas de deux femmes rencontrées au cours de l'expérimentation du *journal de bord* destiné à recenser les activités quotidiennes des femmes.

Une femme se présente comme n'ayant pas d'expérience professionnelle. La conseillère l'invite à recenser ses activités quotidiennes et cette femme décrit alors une expérience en tant qu'animatrice bénévole dans une association s'occupant de jeunes enfants. Le questionnement de la conseillère lui permet d'explicitier les compétences qu'elle a mises en œuvre au cours de cette expérience d'animation. Ces compétences sont consignées par écrit et ce travail d'auto-reconnaissance de ses compétences est complété par la prise en compte de la reconnaissance sociale en lui suggérant de demander une attestation auprès du responsable de l'association dans laquelle elle a travaillé.

Une autre femme déclare à la conseillère qu'elle n'a pas d'expérience professionnelle. Or, au cours de la démarche de *journal de bord*, l'analyse de ses activités met en évidence le fait qu'elle s'occupe à la maison de la comptabilité de l'entreprise que son mari a créée : elle suit les comptes bancaires, examine les comptes des clients qui doivent de l'argent, fait des relances auprès des clients qui n'ont pas payé. Cette femme ne pensait pas que ces activités pouvaient être considérées comme des activités professionnelles. En outre, cette femme était persuadée qu'elle n'aimait pas les chiffres, raison pour laquelle elle avait choisi de suivre des études littéraires, alors que l'analyse de ses activités a permis de mettre en évidence des intérêts et des savoir faire dans le domaine de la comptabilité. Ce travail de recensement des activités et des compétences, consigné dans un livret de compétences, a abouti à une reprise de confiance de la bénéficiaire dans ses compétences et dans son pouvoir d'action. Ces deux exemples de mise en œuvre d'une démarche de rédaction d'un *journal de bord* avec des femmes qui déclaraient au départ ne pas avoir d'expérience professionnelle, montrent que le fait de rédiger un journal de bord a pu contribuer au renforcement des SEP de ces femmes, ce qui a augmenté leur motivation à développer et à s'engager dans un projet d'insertion professionnelle (Lemaire, Cavigniaux & Blanchard, 2009 ; Blanchard & Gelpe, 2009).

#### *Permettre aux personnes d'observer des modèles de rôle*

Bandura (2003) suggère que l'observation de modèles de rôles pertinents peut accroître les croyances de personnes en matière de sentiments d'efficacité pour certaines tâches par rapport auxquelles elles sont peu familières. A la suite d'une recherche sur l'influence des modèles de rôle sur les choix scolaires et professionnels, Nauta et Kokaly (2001) suggèrent que les conseillères et les conseillers pourraient identifier les types d'influences qui manquent au consultant. Ainsi, par exemple, une consultante qui ne reçoit pas de soutien et de guidance en termes de modèles de rôle peut être encouragée à renforcer ses relations interpersonnelles avec des personnes pouvant lui apporter soutien et guidance. En ce qui concerne une consultante qui manque d'inspiration et d'occasions d'apprentissage par observation, la conseillère ou le conseiller va pouvoir l'encourager à chercher un mentor ou à nouer des contacts avec un professionnel qui travaille dans le domaine auquel il aspire.

Les stages en milieu professionnel offrent des occasions d'apprentissage et de rencontre avec des professionnels. Par exemple, une bénéficiaire qui projette de s'orienter vers une voie professionnelle où les hommes sont majoritaires, peut être encouragée à interviewer une femme qui a réussi dans ce type de profession. Cela peut renforcer le projet de cette bénéficiaire en lui fournissant un modèle professionnel. On notera que les médias – et notamment les séries télévisées – contribuent de façon notable à fournir des modèles de rôles sociaux (Carré, 2009).

#### *Activités de conseil en groupes*

Sullivan et Mahalik (2000) ont élaboré une intervention de groupe dans le but d'accroître les sentiments d'efficacité relatifs au choix professionnel chez des étudiantes américaines. Elles ont conçu leur intervention en s'appuyant explicitement sur les recommandations de Betz (1992) présentées plus haut.

Les membres du groupe devaient se focaliser sur *la réalisation d'activités réussies* :

- en construisant un bref récit de déroulement de carrière professionnelle qui devait permettre de réfléchir aux premières expériences de maîtrise ;

---

<sup>4</sup> Les études conduites sur les effets des méthodes d'orientation scolaire et professionnelles classent les démarches de portfolio parmi les méthodes les plus efficaces (Fouad, 2007)

- en intégrant l'information obtenue à partir d'une auto-évaluation de leurs intérêts, valeurs, buts, capacités et caractéristiques personnelles ;
- et en présentant les résultats de leur réflexion aux autres membres du groupe.

*L'apprentissage par observation* prenait la forme d'enquêtes conduites auprès de professionnelles sur le déroulement de leurs carrières :

- dans le cadre d'entretiens avec des femmes extérieures au groupe sur le thème des processus de prise de décision professionnelle ;
- en lisant des récits de femmes ayant connu une réussite professionnelle remarquable.

*Les aspects émotionnels* étaient également pris en compte, avec un enseignement de techniques de contrôle de l'anxiété comme les exercices de relaxation, et avec un enseignement de techniques visant à apprendre à parler de soi de façon positive.

*Les encouragements verbaux* étaient attribués par les participantes du groupe, chacun recevant un retour et un soutien positif au moment où les autres membres du groupe discutaient de ses expériences de maîtrise antérieures ou réagissaient à propos de ses succès professionnels antérieurs. Des encouragements étaient également formulés à celui qui parlait de ses processus de prise de décision professionnelle. Les évaluations montrent que cette intervention a permis d'augmenter les sentiments d'efficacité des femmes du groupe.

Pour terminer, si nous avons focalisé cet article sur la question de l'orientation scolaire et professionnelle des femmes, il faut noter que la théorie sociale cognitive s'applique aussi à d'autres publics et à d'autres thématiques liées à l'orientation scolaire et professionnelle. Sur le plan de l'orientation scolaire, la théorie sociale cognitive a inspiré diverses méthodes visant à développer les SEP des collégiens et des étudiants (Bandura *et al.*, 2009 ; Nota, Soresi & Ferrari, 2008 ; Vouillot *et al.*, 2004) et notamment le courant de *l'approche orientante* (Pelletier, 2004 ; Quiesse, Ferré & Rufino, 2007). Sur le plan de l'orientation professionnelle, des études ont porté sur le rôle des SEP des étudiants (François, 2009 ; Viera & Coimbra, 2008), d'adultes et de chômeurs en formation (Desmette, Jaminon & Herman, 2001 ; Gelpe, 2009) à l'égard de leur insertion professionnelle ; sur le rôle des SEP dans le maintien en formation (Vontrhon, Lagabrielle & Pouchard, 2007). D'autres études encore portent sur le rôle des liens entre les SEP et le processus de socialisation organisationnel (Almudever *et al.*, 2006) et le bien-être professionnel (Lent, 2004). Enfin, de nombreuses études ont porté sur les liens existant entre les SEP et les conduites d'apprentissages, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue (Carré, 2004 ; Cosnefroy, 2007). On trouvera dans les deux numéros spéciaux récents de *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (n°1/2008 et n°4/2009) un ensemble d'articles qui traitent des relations entre les SEP et l'orientation scolaire et professionnelle chez différents types de publics : collégiens, lycéens, étudiants, adultes en formation continue et femmes sans emploi.

## 5. Conclusion

La théorie sociale cognitive de Bandura appliquée à la question de l'orientation professionnelle des femmes permet d'apporter des éclairages sur les processus en jeu dans la construction des projets d'orientation scolaire et professionnelle et elle suggère des types d'intervention ayant notamment pour objectifs de renforcer les sentiments d'efficacité des bénéficiaires, de les aider à travailler sur la perception des obstacles perçus dans la poursuite de leurs buts, et de tirer parti des soutiens sociaux dont elles peuvent disposer (Lent, 2008). Nous avons vu que les sentiments d'efficacité personnelle – qui sont une des composantes du soi – peuvent être renforcés au cours d'interventions de conseil en orientation de durée moyenne qui se déroulent sur cinq à six séances, comme les démarches de portfolio et de bilan de compétences. Le renforcement des SEP des bénéficiaires constitue un objectif d'ambition limitée (par rapport à un objectif de renforcement de l'estime de soi - dimension beaucoup plus globale – du bénéficiaire) mais atteignable et qui a pour effet de développer la motivation et la capacité à agir (agentivité). Cela est compatible avec une conception du conseil qui ne se limite pas seulement aux phases de délibération et de prise de décision mais qui souligne l'importance des actions visant à la mise en œuvre du projet (Lhotellier, 2000, 2001).

Le caractère sexué de l'orientation scolaire et professionnelle reste toujours marqué aujourd'hui (Vouillot, 2007) et on observe notamment que les lycéennes scientifiques développent, en moyenne, des SEP à l'égard des formations et des professions scientifiques et techniques plus faibles que ceux des lycéens scientifiques (Blanchard, Lallemand & Steinbruckner, 2009). Les praticiens de l'orientation professionnelle et ceux qui conçoivent les politiques d'aide à l'orientation peuvent s'accorder sur le fait que l'amélioration de l'insertion professionnelle et des carrières professionnelles des femmes nécessite la *mise en œuvre conjointe* de politiques sociales nationales (logement), de politiques économiques (lutte contre le chômage), de politiques publiques et d'entreprises - Pailhé et Solaz (2009) soulignent l'importance de ces politiques visant notamment à faciliter l'articulation de la vie familiale et de la vie professionnelle -, de politiques de validation des acquis de l'expérience (VAE) et d'orientation et de formation tout au long de la vie, et, enfin, de méthodes individuelles de conseil en orientation professionnelle visant à développer les sentiments d'efficacité personnelle des bénéficiaires, du type de celles que nous avons présentées dans cet article.

## Références bibliographiques

- Aubret, J. (1991). Rédiger un portefeuille de compétences : se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 1, 89-97.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2010). *Pratique du bilan personnalisé* (2<sup>e</sup> ed.). Paris : Dunod.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (traducteur, Jacques Lecomte). New York: Freeman. (édition originale, 1997)
- Bandura, A., Betz, N. E., Brown, S. D., Lent, R. W., & Pajares, F. (2009). *Les adolescents : leur sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte-Foy (Québec) : Septembre éditeur.
- Barone, D. F., Maddux, J. E. & Snyder, C. R. (1997). *Social cognitive psychology. History and current domains*. New York: Plenum Press.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In Gilbert, Fiske, & Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed.), tome 1 (pp. 680-740).
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quarterly*, 41, 22-26.
- Betz, N. E. (2001). Career self-efficacy. In F. T. L. Leong, & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 55-77). Mahwah, NJ: LEA.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 357-374). Hoboken, NJ : Wiley.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 5, 399-410.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14, 1, 3-11.
- Blanchard, S. (2008). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 1, 5-27.
- Blanchard, S. (2009). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 4, 409-416.
- Blanchard, S., & Gelpe, D. (2008). Motivation et orientation scolaire et professionnelle. In Carré, P. & Fenouillet, F. (Dir.), *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : PUF.
- Blanchard, S., Lallemand, N., & Steinbruckner, M.-L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 4, 417-449.
- Carré, P. (2004). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura. *Savoirs, Hors-série*, L'Harmattan.
- Carré, P. (2009). De la psychologie sociocognitive au changement social par les médias. In J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod.
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36, 3.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation (vol. 38): perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Desmette, D., Jaminon, C., & Herman, G. (2001). Le sentiment d'efficacité personnelle de chômeurs en formation, un construct dynamique ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 51, 3, 217-228.
- Fouad, N. (2007) Work and vocational psychology: Theory, research and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564.
- François, P.-H. (2009). Sentiments d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 4, 475-497.
- François, P.-H., & Botteman, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carrièreologie*, 8(3). [http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08\\_3-4/13\\_francois/13\\_francois.html](http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/13_francois/13_francois.html) (page consultée le 4/11/2009).
- Gecas, V. (1991). The self-concept as a basis theory of motivation. In J. A. Howard & P. L. Callero (Eds.), *The self-society dynamic. Cognition, emotion, and action* (pp. 171-187). Cambridge, NW: Cambridge University Press.
- Gelpe, D. (2009). Processus d'autorégulation chez des sujets engagés dans un dispositif d'aide à la recherche d'emploi. Relations entre dimensions sociocognitives, but poursuivi et satisfaction à l'égard de l'activité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 4, 499-520.
- Greenwald, A. G. (1992). L'ego totalitaire ou comment chacun fabrique sa propre histoire. In M. Piolat, M.-C. Hurtig & M.-F. Pichevin, *Le soi. Recherches dans le champ de la cognition Sociale* (pp. 37-76). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé. (première parution en 1980)
- Guindon, M. H. (2002). Toward accountability in the use of the self-esteem construct. *Journal of Counseling & Development*, 80, 204-214.

- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. (Trad., Pierre Rusch). Paris : Ed. du Cerf. (Ed. originale, 1992).
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du MAUSS*, 23, 133-135.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lemaire, D., Cavigniaux, N., & Blanchard, S. (2009). « Journal de bord : mes savoir-faire et apprentissage au jour le jour » pour des femmes (projet Winkit). Guide pour l'accompagnement de la démarche. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 4, 545-566.
- Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 4, 482-509
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 1, 57-90.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 373-422). San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- 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.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 1, 27-50.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil*. Paris : Seli Arslan.
- Maddux, J. E., & Meier, L. J. (1995). Self-efficacy and depression. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application* (pp. 143-169). New York: Plenum Press.
- Mead, H. (1963). *L'esprit, le soi et la société* (J. Cazeneuve, E. Kaelin & G. Thibault, trad.). Paris : PUF. (Original publié en 1934)
- Monteil, J.-M., & Martinot, M. (1991). Le soi et ses propriétés: analyse critique. *Psychologie Française*, 36, 1, 55-66.
- Nauta, M. M., & Kokaly, M. L. (2001). Assessing role model influences on students' academic and vocational decisions. *Journal of Career Assessment*, 9, 1, 81-99.
- Nota, L., Soresi, S., & Ferrari, L. (2008). « Premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt » : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 1, 113-134.)
- Pailhé, A., & Solaz, A. (2009). La famille à « flux tendu » : quotidien des parents et pratiques des employeurs. In A. Pailhé & A. Solaz (Dir.), *Entre famille et travail. Des arrangements de couples aux pratiques des employeurs* (pp. 461-489). Paris : La Découverte.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy (Québec) : Septembre éditeur.
- Quiesse, J.-M., Ferré, D., & Rufino, A. (2007). *L'approche orientante, une nécessité. t. 1 Oser l'approche orientante, pourquoi ? – t. 2 Oser l'approche orientante, comment ?* Paris : Éditions Qui plus est.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.
- Steinbruckner, M.-L. (2009). Comment les filles et les garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 4, 451-474.
- Sullivan, K. R., & Mahalik, J. R. (2000). Increasing career self-efficacy for women : evaluating a group intervention. *Journal of Counseling & Development*, vol. 78, 54-62.
- Taïeb, D., & Blanchard, S. (1997). Le bilan de compétences : une démarche d'aide à la décision de carrière. *Connexions*, 70, 79-93.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Le Seuil.
- Viera, D., & Coimbra, J. L. (2008). La transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi : auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 1, 91-112.
- Vonthron, A.-M., Lagabriele, G., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, 36, 3, 401-420.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, Genre et Sociétés*, 18, 87-108.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., & Steinbruckner, M.-L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 277-291.