

L'APPROCHE OPERATOIRE DU DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET VOCATIONAL: SES FONDEMENTS ET SES VALEURS*

DENIS PELLETIER
Université Laval

Abstract

The functional approach concerns the processes underlying vocational and personal development, and the way we can activate these processes. Psychological development has an existential meaning of searching for. The quest for identity and the movement toward self-actualization are functionally processes of discovery like exploration, crystallization, specification and implementation. Specific abilities and attitudes make possible the exercise of each of these processes. Creative thinking is involved in exploration, conceptual thinking in crystallization, evaluative thinking in specification, and implicative thinking in implementation.

This theoretical model and the empirical results supporting it have many implications for counselling and psychological education.

Résumé

L'approche opératoire s'intéresse surtout aux processus sousjacents au développement vocationnel et personnel et à la manière d'activer ces processus. Le développement psychologique comporte le sens existentiel d'être en recherche. Or, il s'avère que la quête d'identité et le mouvement comme tel d'actualisation de soi sont d'un point de vue fonctionnel des opérations (de là l'approche est dite opératoire) et des processus de découverte comme l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation. Chacun de ces processus s'exerce et s'accomplit grâce à des habiletés et à des attitudes particulières: la pensée créative pour l'exploration, la pensée conceptuelle pour la cristallisation, la pensée évaluative pour la spécification et finalement la pensée implicative pour la réalisation.

Ce modèle théorique avec les résultats empiriques qui le confirment a de nombreuses conséquences dans le domaine de la consultation et de l'éducation psychologiques.

Les théories du développement vocationnel ont mis en évidence le fait que l'orientation que l'individu tente de donner à sa vie personnelle et professionnelle constitue un processus évolutif.

Ce processus évolutif a d'abord été observé par Ginzberg et par ses collaborateurs (1951). Il a été élaboré par Tiedman et O'Hara (1963) et il a été surtout systématisé par Donald E. Super (1963).

Il semble que chaque étape importante de la période préprofessionnelle et professionnelle implique chaque fois la réussite de quatre grandes tâches développmentales: l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation.

Je me permettrai de décrire librement chacune de ces tâches vocationnelles.

a. La tâche d'explorer consiste surtout à envisager les possibilités en elles-mêmes sans l'impérieuse nécessité de considérer les contraintes et les facteurs de réalité. Il s'agit d'un temps d'investigation où

l'individu est ouvert aux informations et aux expériences concernant sa propre personne et concernant les ressources scolaires et/ou professionnelles de son milieu.

- b. La tâche de cristalliser implique, pour sa part, que l'individu se fasse au moins une idée générale de son éventuelle orientation. Sans arriver à concevoir un projet précis, il lui faut tout de même choisir un domaine général, une voie de solution qui, rappelons-le, laisse encore la place à beaucoup de possibilités mais représente toutefois une réduction par rapport à l'exploration initiale. L'accomplissement de cette tâche permet habituellement à quelqu'un de savoir quel champ d'intérêt il privilégie et quel niveau de performance ou de formation il compte atteindre.
- c. La tâche de spécifier devient l'aboutissement logique et pragmatique des phases précédentes. Le sujet doit cette fois prendre une décision qui tienne compte à la fois de ce qu'il veut et de ce qu'il peut. Il s'agit pour lui de faire une synthèse de ce qui est désirable et de ce qui est probable. Il est donc nécessaire d'élaborer un projet particulier sur la base de multiples facteurs à considérer et à intégrer.

* Communication présentée au congrès de la Société Canadienne d'Orientation et de Consultation Juin 1977.

d. Finalement la tâche de réaliser consiste à faire passer les intentions au niveau du réel. Cela suppose des démarches à faire. Cela implique un engagement concret du sujet où les derniers doutes doivent être clarifiés. Tout en éprouvant de la certitude vis-à-vis de son choix final, il doit élaborer des stratégies pour matérialiser son projet. Il est souhaitable, dans pareil contexte, de prévoir les obstacles et même de concevoir d'autres projets apparentés ou choix connexes.

Conception opératoire du développement vocationnel

La séquence vocationnelle peut donc se résumer ainsi: inventorier les possibles, se faire une idée générale de son orientation, concevoir un projet spécifique et le réaliser.

C'est ici que l'équipe de recherche de l'Université Laval (Pelletier, Bujold, Noiseux, 1974) apporte sa contribution en appliquant un questionnement opératoire à cette séquence vocationnelle. Grâce aux travaux précédemment cités, nous connaissons mieux maintenant quel genre de tâches les sujets doivent accomplir pour atteindre la maturité vocationnelle. Ils doivent explorer, cristalliser, spécifier, réaliser, soit! Mais, comment? Par quelles opérations? Par quels processus? Les études du développement vocationnel n'ont pas identifié encore les habiletés et les attitudes qui rendent possible la réussite de ces tâches.

Nous appelons questionnement opératoire le fait d'interroger les tâches développementales en termes d'opérations, en termes d'habiletés et d'attitudes requises de la part de l'individu.

Reprenons, pour des fins de clarification, la séquence vocationnelle que nous avons déjà décrite. Elle nous apparaît comme une véritable résolution d'un problème qui, à chacune de ses phases, fait appel à des habiletés particulières.

Ginzberg (1951) a mis en évidence le caractère fantaisiste et provisoire des choix exprimés par les jeunes adolescents. Ces tentatives d'orientation reflètent un état psychologique plus général propre à cet âge, celui de la curiosité et de l'ouverture à l'expérience, que cette expérience soit réelle ou imaginaire. L'exploration s'avère un phénomène épistémique, selon l'expression même de Berlyne (1960), où domine la recherche des informations et où s'exerce la production des hypothèses.

Les comportements d'exploration nous sont apparus, au plan opératoire, relever tous d'une même structure cognitive. Ils peuvent tous, en effet, être considérés comme des indices ou des manifestations de la pensée créative. Nul doute que la tâche d'explorer implique la recherche active d'informations, une démarche par essai et erreur, des identifications multiples et successives, le recours à l'imaginaire, la tolérance de l'incer-

titude et le désir d'autonomie. Ces propriétés sont également celles de la pensée créative. Au risque de trop simplifier, disons que la pensée créatrice engendre des activités de prospection plutôt que des activités de forage (De Bono, 1967, 1969). Alors que les processus logiques creusent et approfondissent une question, les processus divergents multiplient les directions à prendre vis-à-vis d'un problème et s'appliquent à découvrir toutes les possibilités.

LA CRISTALLISATION

Les informations accumulées en grand nombre et les multiples hypothèses engendrées par les processus exploratoires ne vont pas sans créer une certaine confusion chez l'individu. Cela se traduit chez lui par le besoin de clarifier sa situation, par le besoin de mettre de l'ordre dans ce qu'il est. Cela se traduit aussi par la nécessité pour lui d'organiser ses perceptions des rôles professionnels et du monde du travail.

Ce besoin de cristalliser se reconnaît à des expressions telles que "Je connais bien des choses sur moi, mais je ne sais pas comment les mettre ensemble." Ou encore, "Il y a certaines occupations qui m'intéressent. Je ne les connais pas toutes mais j'aimerais avoir une vue d'ensemble de toutes les possibilités, car j'ai peur d'en ignorer une qui serait justement la meilleure pour moi."

La tâche de cristalliser, rappelons-le, consiste à se faire une idée générale de son orientation. Cette idée générale doit se traduire par une préférence du champ d'intérêt et du niveau de formation. Mais par quels processus cognitifs l'individu parvient-il à une telle structuration?

Nous avançons l'hypothèse qu'une telle structuration est rendue possible par les processus de catégorisation et de classification. En effet lorsqu'une personne doit se définir et lorsqu'elle doit trouver pour elle-même ce qui la caractérise essentiellement, elle ne peut considérer une à une les multiples expériences qu'elle a vécues.

Se comprendre consiste précisément, au plan opératoire, à découvrir le besoin fondamental, le fonctionnement habituel, la motivation permanente, le trait dominant qui explique la multiplicité et la diversité des événements vécus. Comprendre, c'est mettre ensemble sur la base de ce qui est commun. Et ce comportement cognitif est précisément celui de la catégorisation.

J'ai pu démontrer dans des expérimentations faites il y a quelques années (Pelletier, 1971) qu'une meilleure connaissance de soi et qu'une plus grande stabilité dans les attributs personnels correspondent à un niveau conceptuel plus élevé (chez des jeunes français et québécois de quatorze à dix-huit ans). Tout se passe comme si les situations les plus disparates étaient ramenées à des propriétés communes qui les intègrent. La

personne acquiert ainsi des concepts d'elle-même en retenant les similitudes et les récurrences qui apparaissent constantes à travers les fluctuations de la vie quotidienne. Comme l'a bien souligné Erickson (1959) et bien avant lui James (1890) *le sentiment d'identité provient de la perception d'être le même tout en changeant.*

Ce sentiment d'identité et cette définition s'avèrent nécessaires dans la formulation des préférences vocationnelles. Super et ses collaborateurs (1963) ont prouvé à l'évidence que le choix professionnel est en bonne partie l'expression du "self-concept". Or nous considérons que c'est là précisément le mécanisme central de la cristallisation: *traduire son identité personnelle en identité professionnelle.* Elle consiste à structurer et à interpréter le monde du travail sur la base de ses composantes personnelles et de ses dimensions psycho-dynamiques. Et cela se réalise au plan opératoire par les processus de la pensée catégorielle et conceptuelle.

LA SPECIFICATION

Il reste maintenant à l'individu la tâche de spécifier ses préférences, la tâche de déterminer le meilleur choix à faire, la tâche de préciser un projet où plusieurs facteurs doivent être considérés simultanément.

La décision implique en premier lieu que les buts poursuivis soient clairement définis. Cela correspond à la nécessité pour le sujet d'identifier les valeurs qu'il tend à réaliser dans son futur travail. Il se peut que la liste des exigences soit considérable et qu'une des premières difficultés soit de déterminer les priorités dans les attentes vis-à-vis de l'avenir. Il faut donc hiérarchiser ses valeurs de sorte qu'apparaissent en toute clarté les critères essentiels qui vont servir de guides dans la comparaison des divers projets.

L'individu va donc dans un premier temps comparer plusieurs possibilités professionnelles et ainsi juger le niveau de désirabilité de chacune d'elles.

Les projets les plus désirables sur le plan des besoins ne sont pas nécessairement les plus probables au plan de la réalisation. Aussi l'individu devra confronter ses projets avec des facteurs tels que ses limites personnelles, son dossier scolaire, le contingentement, la situation socio-économique. La difficulté consiste ici pour le sujet à intégrer ce qui est désirable et ce qui est probable et nul doute que cela exige une tolérance

de la complexité et une capacité à tenir compte de plusieurs variables à la fois.

Lorsque l'on examine les tâches de spécification d'un point de vue opératoire en se demandant quels sont les processus mis en jeu, le rôle de la pensée évaluative apparaît clairement. En effet, la pensée évaluative se définit comme l'activité cognitive par laquelle le sujet compare différents items selon des critères logiques d'identité et de cohérence ou selon des critères expérientiels de satisfaction et de réalisation par rapport à des besoins ressentis et à des buts fixés. (Guilford, 1971, p. 288). Bref, la pensée évaluative compare, ordonne, hiérarchise et choisit.

LA REALISATION

La prise de décision s'accompagne d'un certain contentement et surtout d'un attachement au projet retenu. C'est pourquoi il est si difficile de faire remettre en question un choix même irréaliste. Cet attachement à l'occupation choisie se manifeste par la préoccupation qu'a l'individu de réaliser sa préférence, de matérialiser ses intentions. Quelles sont les démarches à faire pour être admis dans telle ou telle école de formation? Comment améliorer son rendement sur les disciplines en rapport avec son choix? Comment protéger sa décision? Quel autre choix apparenté pourrait être conçu si le premier ne pouvait se réaliser? La certitude d'avoir trouvé sa voie motive donc l'individu à donner suite d'une façon concrète et opérationnelle à la décision qu'il a prise.

Mais encore une fois, quels sont les processus cognitifs impliqués dans les tâches de réalisation? Nul doute qu'elles font appel à des habiletés d'anticipation, de planning et d'élaboration. Ces habiletés correspondent à ce que nous pouvons appeler la "pensée implicative". Cette pensée implicative se définit comme un pouvoir d'extension et d'élaboration qui met dans un ordre séquentiel ce qui est nécessaire à une démonstration ou à une réalisation.

La conception opératoire du développement vocationnel que nous venons d'exposer suggère donc des relations entre les tâches développamentales, d'une part, et les processus cognitifs, d'autre part. Elle nous amène, à relier théoriquement l'exploration à la pensée créative, la cristallisation à la pensée catégorielle, la spécification à la pensée évaluative et la réalisation à la pensée implicative.

EXPLORATION	CRISTALLISATION	SPECIFICATION	REALISATION
PENSEE CREATIVE	PENSEE CATEGORIELLE	PENSEE EVALUATIVE	PENSEE IMPLICATIVE

Les divers modes de pensée auxquels nous faisons référence se retrouvent dans le modèle de l'intellect de J.P. Guilford (1967). Ce sont des regroupements opérés à l'intérieur de son modèle cubique que nous avons précisés et justifiés dans une publication antérieure (Pelletier, Bujold, Noiseux, 1974, pp. 43-46).

Le caractère général de la séquence vocationnelle

Je ne crois pas qu'il soit possible de simplifier davantage la conception opératoire du développement vocationnel. J'en fais une présentation succincte pour laisser place à une réflexion plus globale sur le développement.

L'analyse plus approfondie de la séquence vocationnelle nous révèle un pattern d'évolution d'un caractère très général. Je veux mettre en évidence les ressemblances qui existent au plan de la structure entre divers domaines du développement humain.

Ainsi Peter Blos (1971) dans un essai de psychanalyse sur l'adolescence présente les phases du développement affectif dans une perspective fort apparentée à la séquence vocationnelle. Il observe qu'en début d'adolescence l'individu fait preuve de créativité.

"Grâce au profond pouvoir d'introspection qu'accentue la distanciation par rapport aux objets extérieurs, l'adolescent jouit d'une liberté d'expérience intime, d'une clairvoyance pour ses propres sentiments qui lui confèrent une sensibilité délicate, une grande finesse de perception." (p. 151)

"La consolidation de la personnalité dans l'adolescence tardive amène une plus grande stabilité et une plus grande uniformité dans la vie sentimentale du jeune adulte et dans ses activités. Il se produit une cristallisation du caractère . . . Ce gain en stabilité dans la pensée et l'action s'acquierte au détriment de la sensibilité introspective si caractéristique de l'adolescence. Ses audaces pâlissent peu à peu jusqu'à disparaître complètement."

L'auteur explique que la pensée est d'abord pour l'adolescent un moyen de mettre à l'essai, d'avance, ses interactions possibles avec l'environnement actuel ou futur et que la pensée devient ensuite associée à l'action réelle, ce qui fait évoluer l'individu depuis l'imaginaire jusqu'à l'application opérationnelle et objective. Nous dirions depuis l'exploration jusqu'à la réalisation. Je cite une dernière fois Peter Blos.

"On sous-estime souvent l'effort d'intégration que l'adolescent doit fournir pour passer des tâtonnements expérimentaux dans plusieurs directions à la poursuite d'un but unifié. On peut résumer en disant que la période qui succède au moment culminant de l'adolescence proprement dite est caractérisée par les processus d'intégration, que pendant l'adolescence tardive ces processus opèrent une discrimination des buts et sélectionnent ceux qui peuvent être pris comme tâches vitales, et qu'ensuite la vocation de la postadolescence est d'opérer une

distribution de ces buts dans des relations, des rôles et des choix permanents." (p. 179)

Le développement affectif de l'adolescence semble donc être régi par les mêmes principes. La séquence vocationnelle ne serait en fait qu'un cas particulier d'une loi plus générale d'évolution.

Dans un ouvrage remarquable publié en 1971, Michel Lobrot a consacré plusieurs chapitres à l'étude de la motivation et des pulsions. Il s'est intéressé surtout à leur croissance et à leur évolution. Il rappelle que chaque événement, chaque situation, chaque objet est expérimenté affectivement par l'individu. L'expérience est toujours chargée positivement ou négativement ou confusément porteuse de l'un et l'autre. De ce point de vue, la vie est essentiellement affective puisqu'elle est essentiellement éprouvée comme plus ou moins bonne.

Au fur et à mesure que l'homme avance dans son existence, dit-il, les expériences ne cessent de se multiplier. Chaque activité, chaque comportement, chaque pensée entraînent avec eux une expérience spécifique. Il se produit, selon Lobrot, une sorte de généralisation qu'il appelle l'abstraction affective puisque des expériences proches ou de même nature tendent à être vécues d'une manière semblable. Le sujet en vient à s'attacher davantage aux objets ou aux situations dans leur généralité.

"Peu à peu, ce monde affectif se structure, c'est-à-dire que l'enfant devient capable de vouloir un objet, une situation, une activité, parce qu'ils présentent un caractère commun. Il est attiré vers *tous* les enfants du même âge que lui, vers *tous* les jardins, vers *tous* les véhicules, vers *toutes* les femmes ayant une apparence de mère, etc. Il a une répulsion pour tous les objets sales ou bizarres, pour *tous* les enfants méchants, pour *toutes* les activités ennuyeuses, pour tout ce qui sent l'école." (Lobrot p. 135)

Nous sommes témoins ici d'une véritable cristallisation des affects fondée sur des processus catégoriels. L'auteur note avec perspicacité que "parallèlement à ce progrès vers la généralisation des affects, se produit une évolution, à certains points de vue inverse, vers l'individualisation des affects" (p. 136). Nous dirions plus volontiers "vers la spécification des affects". Cela s'explique par l'impossibilité de se disperser dans toutes les directions par la nécessité de renoncer à l'étendue illimitée des objets à expérimenter et d'approfondir affectivement quelques objets privilégiés.

D'où provient cette évolution dans le sens d'un rétrécissement? "En réalité, répond Lobrot, il se produit une extension de la pulsion, en ce sens que de nouveaux affects, généralement positifs, viennent s'ajouter aux affects anciens. Ces nouveaux affects portent sur des détails, des aspects jusqu'ici ignorés . . . Cette accumulation d'affects sur une même portion de la réalité, par exemple, sur une même personne, produit

évidemment un accroissement considérable des satisfactions éprouvées." (p. 137)

Comble de la similitude avec la séquence vocationnelle, l'auteur poursuit en démontrant qu'une pulsion en s'investissant ainsi sur un objet spécifique entraîne une série d'apprentissages et d'acquisitions instrumentales susceptibles d'augmenter la satisfaction vis-à-vis de l'objet privilégié. Il nous est facile de reconnaître ici la phase dite de réalisation.

Mon ancien directeur de thèse, le professeur René Zazzo, se plaisait à dire qu'une hypothèse à vérifier devient trop souvent un système à défendre. Avec la prudence que requiert une généralisation, je suis pourtant convaincu que nous sommes en présence d'une séquence applicable à plusieurs domaines du développement. Le développement perceptif n'est-il pas constitué d'un temps de différenciation et d'un temps d'intégration? Ne parle-t-on pas en théorie cybernétique d'intrant, de traitement et d'extrant (input, processing, output)? Ne relève-t-on pas en apprentissage des phases d'essai et d'erreur, d'approximation, de réduction et de consolidation de réponses? Les théories et modèles consacrés à la résolution de problèmes ne mentionnent-ils pas des étapes semblables à la séquence qui nous intéresse?

C'est George T. Lock Land (1973) qui, à mon avis, offre à l'heure actuelle la synthèse la plus exhaustive du développement humain. Il conçoit la croissance comme étant essentiellement un phénomène de transformation.

"La tendance fondamentale, soutient-il, du processus vital au niveau physiologique comme psychologique est d'assimiler les matériaux extérieurs et de les traduire en des prolongements de soi." (p. 8) *

La grande originalité de Land se trouve dans le parallèle qu'il fait entre les processus de croissance au plan biologique et au plan psychologique. Tout organisme vivant incorpore l'environnement et le transforme en substances utiles à la vie selon une séquence ordonnée en cinq étapes.

— D'abord, la recherche de nourriture, —puis un tri s'exerce de la part de la cellule qui par la perméabilité sélective de sa membrane absorbe ce qu'elle choisit —opère alors le mécanisme de digestion qui, au sein du cytoplasme, défait les matériaux nutritifs en leurs composantes chimiques —lesquelles sont distribuées dans le système recombinées et synthétisées en nouveaux produits. —Ce matériel converti en substances de vie est enfin utilisé. Il peut servir à la reproduction de la cellule, à son expansion ou encore à d'autres fonctions. Cet accroisse-

ment ne va pas sans un effet sur le milieu. L'action que la cellule exerce provoque à son tour une rétroaction qui régularise son activité nutritive et sa propension au développement.

Nous pouvons observer à la hauteur d'homme des comportements similaires à ceux de la cellule. En termes psychologiques, la recherche de nourriture correspond au besoin de stimulation, à la curiosité, au désir de connaître et d'entrer en relation avec le milieu. Selon l'expression de Bruner, l'organisme agit alors en comité de sélection ou en comité d'accueil envers l'information disponible. Vient ensuite l'analyse qui fragmente l'événement et en digère les données. Cela entraîne, par manipulation et traitement, des synthèses nouvelles qui prennent la forme d'idée, d'hypothèse, de prise de conscience qui demandent à leur tour à être utilisées sous forme d'action et d'effet sur l'environnement qui réagit à son tour sur l'individu, le tout constituant un système de régulation réciproque et d'interdépendance.

La quête active de l'information, sa compréhension et enfin son utilisation constituent une séquence fort apparentée à celle de l'exploration — cristallisation — spécification — réalisation. Pour Land ce phénomène n'est rien de moins que la reprise à l'échelle personnelle des processus de sélection naturelle qui ont régi l'évolution biologique. La capacité de croissance de l'individu tient principalement à son pouvoir de soumettre ses possibilités de croissance à une simulation interne appelée traitement de l'information plutôt que de les mettre en actes immédiatement et directement dans le monde réel.

Toutes ces observations et réflexions que nous sommes en train de faire tendent à démontrer

1° — que la séquence vocationnelle appartient à une loi plus générale d'évolution

2° — que cette séquence dans son aspect général constitue un véritable pattern d'évolution

3° — que cette séquence ou pattern d'évolution fait appel successivement à des fonctions ou processus qui corroborent l'interprétation opératoire que nous faisons du développement

4° — que ce pattern d'évolution de nature essentiellement opératoire en tant que caractérisé par des processus et par des fonctions doit être pris en considération dans un modèle d'intervention qui vise le développement de l'individu.

L'activation du développement vocationnel et personnel

Suite à la conception opératoire du développement, nous avons élaboré un modèle d'activation applicable à la consultation et à l'éducation psychologiques.

Ce modèle intègre trois dimensions que nous

* *The drive of both the physiological and psychological process of living is to assimilate external materials and reformulate them into extensions of self.*

considérons fondamentales dans le développement: la dimension expérientielle, la dimension opératoire, la dimension intentionnelle.

A. La dimension expérientielle

Les psychologues sont d'accord pour reconnaître, quelle que soit par ailleurs leur allégeance théorique, que le sujet commence à changer lorsqu'il devient engagé émotionnellement dans ce qu'il exprime. Les pédagogues soutiennent pour leur part que l'apprentissage se produit et se maintient davantage lorsque le sujet est mis en présence d'objets à manipuler et qu'il est encouragé à exercer des actions et des expérimentations sur l'environnement. Il se dégage finalement un consensus à l'effet que la véritable connaissance procède de l'expérience sensible. Il y a un proverbe chinois qui dit:

J'entends et j'oublie
Je vois et je me souviens
Je fais et je comprends

L'expérience sensible serait donc le contenu propre au développement. Mais qu'est-ce que l'expérience? Si nous comprenons vraiment ce phénomène, nous serons en position avantageuse pour favoriser le développement des individus.

Quand on demande à des personnes d'évoquer des expériences importantes, elles se rappellent habituellement des situations intenses qui prennent plusieurs formes. Il y a des moments très forts vécus comme des urgences. Il s'agit parfois de peur et de désarroi par rapport à un événement soudain, ou encore d'instants heureux et quasi extatiques où disparaît l'idée du temps. Il s'agit aussi d'une période de vie plus longue où dominent la nouveauté et l'exigence de s'adapter. Certains rapportent également des expériences qui sont l'aboutissement d'une série d'efforts et d'une attente interminable ou qui sont l'atteinte d'un but très important et presque vital. Dans tous ces cas existe le sentiment d'être tout entier dans ce qui arrive. La personne tend à être mobilisée dans sa totalité.

L'expérience est alors mouvement et intégration d'énergie.

La psychologie humaniste a mis en valeur l'aspect dynamique du développement. L'être humain tend vers l'exercice de son être dans sa totalité. Cette tendance est souvent ressentie comme un besoin de dépassement devant le défi ou comme un besoin d'abandon et de risque devant l'inconnu.

L'expérience-sommet telle que décrite par Maslow s'avère un motif profond de développement car elle est la promesse d'un état d'unité et d'harmonie auquel aspire toute personne. C'est pourquoi le cascadeur qui a risqué veut risquer encore plus; c'est pourquoi le peintre n'a jamais fini de peindre ni l'écrivain d'écrire, ni le chercheur

de chercher. Les pulsions créatrices "ne visent rien d'autre, nous dit Lobrot (1971, p. 197) que le retour d'une satisfaction antérieure. L'enfant qui fait indéfiniment le même dessin ne recherche rien d'autre que le retour du plaisir de dessiner. Cependant, comme cette recherche vise le retour d'une activité et non pas seulement d'un objet, elle entraîne automatiquement une nouvelle expérience et donc une nouvelle satisfaction avec, comme résultat, un nouveau comportement."

Nous pouvons concevoir le développement dans son principe expérientiel comme *la tendance de l'individu à s'éprouver de plus en plus totalement*. Car c'est bien ainsi qu'un être humain devient un centre ouvert à ce qui existe et source d'une action de plus en plus caractérisée.

Nous avons mis au point une définition opérationnelle de l'expérience qui tient compte de cette tendance à s'éprouver de plus en plus totalement.

Il y a toujours expérience chez l'individu. L'expérience, c'est tout ce qui se passe actuellement dans l'organisme et qui peut être appréhendé par celui-ci. C'est tout ce qui peut être reconnu dans le champ de conscience. L'expérience est d'autant plus intense et nourrissante qu'elle est saisie par tous les modes d'appréhension.

Il y a une appréhension complète lorsqu'une réalité m'est révélée à la fois par ce que j'entends, par ce que je vois, par ce que je touche, par ce que je ressens et par ce que je fais. L'ouverture à l'expérience n'est rien d'autre qu'une théorie de l'attention. Non seulement sommes-nous sélectifs dans nos perceptions, nous le sommes aussi dans l'utilisation de nos sens. *Il y a expérience et implication personnelle quand les divers modes d'appréhension fournissent en même temps des données convergentes et pertinentes à l'objet de connaissance.* En contrepartie la non-expérience consiste à vivre une situation où les données sensorielles, émotions et affectives sont ignorées et jouent un rôle parfois même perturbateur par rapport à l'objet de connaissance. Nous disons alors que l'individu est coupé de son expérience.

Nous avons découvert qu'il est utile de distinguer trois niveaux dans l'expérience. Il y a d'abord le niveau perceptif-imaginaire. L'attention de l'individu se porte sur des propriétés perceptives ou sur des images internes. Il est toujours plus facile de considérer une question ou un événement donné si cela est matérialisé sous la forme d'une représentation visuelle, d'un modèle ou si du moins cela est rendu présent sous un mode figuratif. Il y a ensuite le niveau subjectif-émotionnel où l'individu laisse entrer dans son champ de conscience impressions, émotions et sentiments. Enfin le troisième niveau concerne les comportements du sujet dans la situation de l'ici et maintenant.

Le perçu, le ressenti et l'agir semblent trois paliers d'implication par lesquels la personne tend à s'éprouver de plus en plus totalement. Ainsi, à titre d'exemple, je cite ce sujet, étudiant universitaire qui vient en consultation, inquiet qu'il est des échecs qu'il a subis depuis un an dans sa recherche d'un emploi. Il reçoit chaque fois une réponse qui lui apporte peu d'information. Il ressent cela comme un refus qui s'adresse directement à sa personne sans pouvoir le comprendre cependant. Je lui demande alors de reconstituer en imagination une rencontre qu'il a eue avec l'un des agents de sélection. Une fois en contact avec les propriétés perceptives de l'interview, il se produit un rappel de certaines impressions qu'il tente de clarifier en saisissant mieux les attitudes et les indices non verbaux qui se sont alors exprimés. Il lui a été possible de reconnaître sa manière défensive d'aborder l'épreuve de sélection d'autant que, par une autre intervention de ma part, il est devenu conscient de cette même résistance dans la situation présente de consultation.

Je ne peux l'affirmer avec certitude mais il m'est arrivé plusieurs fois de voir des sujets avoir accès au moment présent en passant par le circuit du perceptif et du subjectif. C'est une trouvaille qui me plaît et que j'aime bien utiliser. Je n'ose pas toutefois en faire une règle d'intervention.

Notre modèle d'activation pose donc comme premier principe de centrer l'individu sur l'expérience plutôt que sur les mots. Autrement dit, vaut mieux une expérience à vivre qu'une question à discuter.

B. La dimension opératoire

La dimension opératoire est conséquente à la conception opératoire du développement. Cela va de soi. Elle concerne au plus haut point les opérations et processus sous-jacents à la séquence exploration-cristallisation-spécification-réalisation.

Cette séquence peut être considérée comme une démarche inductive de découverte. Voilà bien une définition qui convient au développement: *une démarche inductive de découverte*. Car à y regarder de près, le développement ne peut être dirigé d'autorité ni alimenté par des informations imposées comme vraies par la société. De ce point de vue, la connaissance de soi renvoie le sujet à lui-même avec l'impossibilité de s'en remettre à des interprétations extérieures. Il est seul à se ressentir comme il est et à savoir ce qui est bon pour lui. Il ne peut échapper à l'exigence de l'observation, de l'expérimentation et du choix. Cette exigence fait échec à la scolarisation et à la culture. Aucun savoir ne peut aider quelqu'un à se déterminer.

Si le développement est une démarche inductive de découverte, il va de soi que les interventions doivent favoriser la participation active du sujet.

C'est lui qui va explorer et non pas l'aïdant. C'est lui qui va organiser ses perceptions et non pas l'aïdant. C'est pourquoi nous parlons d'un modèle d'activation. Le concept d'activation suppose la mise en action des processus de découverte et par conséquent des ressources opératoires d'induction dont dispose l'individu.

"L'un des plus grands avantages de la stratégie de découverte réside dans le fait qu'en stimulant le sujet concerné, elle obtient une attention maximale." (Kagan, 1973, p. 130)

Bruner (1973) insiste pour sa part sur le fait que la découverte trouve en elle-même sa propre récompense. Ce plaisir "dépasse probablement la satisfaction de la curiosité. Il ressemble plus à la forme de motivation dont parle Robert White et qui est efficacité et compétence." (p. 96)

Ce sont là les avantages de l'activation: la participation de la personne et le sentiment de compétence et d'autonomie qui en découle.

Je vais maintenant apporter quelques exemples pour illustrer comment fonctionne le principe opératoire dans le domaine de la consultation et dans celui de l'éducation psychologique.

La tâche d'explorer fait appel à la pensée créative du sujet. C'est une phase incertaine où la personne met à jour les aspects problématiques de sa situation. Son orientation est multidirectionnelle. Il s'agit d'un temps d'ouverture où les interventions doivent favoriser l'expression et non pas l'explication.

L'analogie et la divergence nous apparaissent actuellement les principes exploratoires les mieux appropriés. Le conseiller peut stimuler le sujet par l'utilisation d'une image ou d'une métaphore ou encore il peut lui demander de trouver une comparaison qui puisse rendre compte de ce qu'il vit. L'analogie consiste parfois à s'identifier à quelque chose mentionné dans les propos du client. Le processus analogique s'avère évocateur et souvent plus ouvert que le reflet dans sa forme verbale sans doute parce qu'il est irrationnel. La divergence pour sa part, évite les impasses et les réponses uniques. Quelqu'un semble exprimer une attitude de refus. Pas d'explication mais plus d'expression en lui demandant de laisser monter tout ce à quoi il veut dire non. Quelqu'un est centré sur la tension qu'il éprouve dans les bras. Il est invité à explorer tout ce que cela peut vouloir dire pour lui, tout ce qu'il aurait envie de faire avec une pareille tension. Quelqu'un parle de son malaise à être regardé. Il essaie de compléter le plus de fois possible la phrase "Je me sens regardé comme . . ."

Ces quelques exemples illustrent du même coup comment le principe opératoire et le principe expérientiel se coordonnent. L'individu traite non pas de l'information au sens symbolique mais des données éprouvées concrètement. Ce sont des

percepts et des affects et non pas des notions. Cela devrait rendre clair qu'une opération cognitive n'est pas nécessairement de nature intellectuelle.

La tâche de cristalliser consiste surtout à mettre de l'ordre dans ses perceptions. Un client cité par Rogers (dans Southwell, 1968, p. 214) s'exprime ainsi:

"Je ne suis pas sûr du genre de personne que je suis. En fait, je constate que tout ce que je dis fait partie de moi, mais je ne sais vraiment pas comment faire aller toutes ces choses ensemble."

Le principe opératoire propose que le conseiller intervienne en activant les processus catégoriels et conceptuels propres à la cristallisation. Nous avons constaté que la reformulation joue souvent le rôle d'un organisateur sémantique. La procédure des construits personnels de Kelly (1955) se prête bien aussi à la cristallisation. J'ai observé en plus qu'une personne en consultation en arrive à polariser son vécu autour d'un concept ou d'un symbole. Autrement dit, elle accroche sur un mot avec l'intuition qu'il contient potentiellement et d'une manière implosive le pouvoir d'intégrer plusieurs événements et plusieurs aspects de ses comportements. Une manière plus simple encore d'aider quelqu'un à cristalliser consiste, en temps opportun, à lui demander comment il comprend ce qu'il exprime de lui, comment selon lui les choses qu'il dit peuvent aller ensemble, comment il pourrait résumer ce qui s'est passé dans l'entrevue. "Qu'est-ce que tu es vraiment en train de me communiquer" se révèle une question qui a un net effet de cristallisation.

Pour sa part, la tâche de spécifier se caractérise essentiellement par des processus de comparaison. L'individu doit prendre partie, prendre position, décider de ce qui est le mieux pour lui, renoncer à des possibilités, mettre un terme à l'imprécision. Ce temps décisif et déterminant mobilise, d'un point de vue opératoire, les habiletés évaluatives. Comparer, hiérarchiser, éliminer sont là quelques uns des comportements cognitifs d'évaluation.

Le conseiller peut activer les processus évaluatifs en confrontant ses perceptions avec ceux du sujet, en centrant le sujet sur les diverses intensités de ses choix: j'aimerais en opposition à j'aime, je voudrais en opposition à je veux, on en opposition à je, il faudrait en opposition à je dois. Les processus évaluatifs fonctionnent spécialement bien quand les comparaisons à faire s'appliquent à des éléments bien différenciés. Le conseiller peut aider le sujet à rendre les oppositions claires et même exagérées. Bref les principes de confrontation et de dominance servent adéquatement les fins de la spécification.

Quant à la réalisation, le point de vue opératoire fait appel aux habiletés de planning et d'opérationnalisation. Il faut pour l'individu donner suite à ses intentions en ayant des actions

efficaces et systématiques. Il se pourrait que plusieurs techniques behaviorales soient particulièrement bien appropriées à la phase de réalisation.

Au plan de l'éducation psychologique, le principe opératoire nous a conduit à présenter des situations d'apprentissage ayant successivement des buts d'exploration, de cristallisation, de spécification et de réalisation. Alors que la séquence peut s'étendre sur du court terme en consultation, elle se distribue sur une période relativement longue lorsqu'il s'agit de la prévention. Nous avons eu l'occasion de démontrer dans nos ouvrages (Noiseux et Pelletier, 1972), (Pelletier et collaborateurs, 1974) comment l'approche opératoire peut devenir une entreprise éducative de développement vocationnel et personnel.

Notre modèle d'activation pose donc comme second principe de mobiliser chez l'individu les processus successivement responsables de sa démarche inductive de découverte.

C. La dimension intentionnelle

Le développement est aussi finalité. Où va le développement? Pourquoi cette tendance à s'éprouver de plus en plus totalement? Où conduit cette séquence de découverte qui se répète de multiples fois à travers une vie?

Je crois que l'homme est fondamentalement un être intentionnel qui cherche à donner du sens à sa vie. Il ne peut être ramené à un schème de stimulus-réponse. Sa motivation se révèle bien autre qu'une simple réduction de tension. Il veut une vie qui a du sens.

Un étudiant à qui je demandais ce qu'est pour lui une vie qui a du sens, m'a répondu "une vie qui a du sens c'est une vie qui va dans mon sens et non dans celui des autres." Cette définition met en évidence les deux sens du développement, celui de la signification et celui de la direction. Examinons ensemble le développement en tant que signification d'abord et ensuite le développement en tant que direction.

— La signification

L'expérience n'est pas seulement ressentie, elle est symbolisée. L'individu par son langage intérieur et par sa pensée nomme les événements, identifie ce qui se passe et essaie de comprendre ce qui lui arrive. Il est capable d'une conscience réfléchie. Le moment présent acquiert une signification particulière quand il est compris dans la prise de conscience avec d'autres expériences qui ainsi associées traduisent à la personne concernée des aspects d'elle-même et de sa vie jusqu'à inconnus ou ignorés. Il s'agit d'une démarche de découverte jamais achevée. Il y a toujours des dimensions du vécu qui rejoignent le présent d'une façon parfois déconcertante. Il y a

des petits insights et puis des plus gros. Une fois engagé dans cette compréhension de soi, l'individu tend sans cesse vers une plus grande cohérence. Il se produit parfois des expériences fortes qui ont valeur de révélation. Une relation interpersonnelle est en train de s'approfondir au présent et met en lumière une manière d'être au monde et d'être avec les autres qui était là depuis la toute petite enfance, enfermée dans sa répétition et enfin, libérée grâce à la représentation.

Marie Cardinal, dans les mots pour le dire, raconte ainsi sa psychanalyse.

"Toutes ces histoires montaient à la surface, s'ordonnaient les unes par rapport aux autres, en attiraient d'autres encore, plus anciennes ou plus récentes, plus courtes ou plus longues, des flashes ou des mouvements d'existence s'étalant sur plusieurs années." (1975, p. 235)

La recherche des significations entraîne des mouvements d'existence qui tendent sans cesse vers une plus grande amplitude de sorte que chaque événement au présent est de plus en plus lié à la vie dans sa totalité. Une personne en possession de sa cohérence et de sa continuité trouve de plus en plus de sens au moment actuel.

D'une part, selon le principe expérientiel, la personne tend à s'éprouver de plus en plus totalement et d'autre part, selon le principe intentionnel, elle tend à comprendre sa vie de plus en plus globalement, de sorte qu'on peut définir le développement comme *le rapport dynamique et de plus en plus intégré qu'entretenent l'individu entre l'intensité de son expérience et la globalité de son existence*. Cela s'appelle aussi de la vie intérieure.

Ce qui me plaît dans une telle perspective c'est que l'âge s'avère un facteur positif en même temps qu'on ne peut considérer le développement comme un état achevé.

Je n'ai pas l'intention d'analyser davantage les rapports entre le présent et la vie dans sa totalité. Il me vient à l'idée seulement que chaque événement ayant de plus en plus de signification, il me faut de moins en moins d'expériences en abondance pour donner du sens à mon existence. Le développement va sans doute dans le sens d'une économie d'événements pour remplir une vie.

Je veux présenter ce texte merveilleux de Anne Lindbergh, extrait de son poème "Solitude face à la mer."*

"Je commence à comprendre que ma vie habituelle est dénuée de signification et de beauté parce qu'elle est trop pauvre en espaces vides. Mon espace est chargé de gribouillages, mon temps est pris. Il y a peu de pages vides sur mon agenda, peu de moments libres dans ma journée, peu d'endroits dans ma vie où je puisse être seule et me retrouver moi-même. Trop d'activités, trop de gens, trop de choses —

activités dignes d'intérêt, gens et choses de valeur, mais trop est trop. Car ce ne sont pas seulement les broutilles qui encombrent nos vies, mais aussi les choses importantes. On peut posséder trop de trésors — des coquillages à ne savoir où les mettre, alors qu'un ou deux seraient riches de signification." (1965, p. 192)

— La direction

"Une vie qui a du sens c'est une vie qui va dans mon sens et non dans celui des autres."

Je me rappelle cette boutade déjà citée pour indiquer cet autre aspect du principe intentionnel, celui de la direction.

Chaque événement que je vis, chaque personne que je rencontre, chaque activité que je fais est expérimentée affectivement comme positive, négative ou composée confusément des deux. Il m'arrive de perdre contact avec cet aspect subjectif de mon existence. C'est alors que je ne sais plus si ce que je fais a du sens et cela commande la recherche d'une direction.

La capacité de plaisir est aliénée par la programmation sociale et par les rôles à jouer et remplacée trop souvent, comme le souligne Lowen (1973), par une morale du "fun" qui n'a rien à voir avec ce qui est bon pour l'individu qui est un être de plaisir, faut-il insister, tellement les organisations sociales et les institutions évitent les critères de fonctionnement qui s'en inspireraient.

Il est un être de plaisir ou plutôt il se sert du plaisir et du déplaisir comme indicateurs de sa propre direction. C'est précisément parce que son instinct n'est pas sûr qu'il subit l'aliénation et qu'il doit se mettre à la recherche du sens.

La fonction symbolique qui engendre la signification est aussi celle qui permet la généralisation. L'individu tente de généraliser ce qui est ressenti comme agréable pour lui et c'est ainsi que se forment ses valeurs personnelles. *La valeur c'est le plaisir dans sa généralisation.*

Donner du sens à sa vie revient à se construire des buts qui sont conséquents aux valeurs qui émergent et qui s'affirment dans l'action.

L'individu ne vit pas simplement un moment présent qui s'intègre à son histoire personnelle, il est aussi un projet pour lui-même.

La recherche d'une direction peut être plus spécifiquement décrite comme *un ajustement constant entre les besoins actuels et les buts projetés dans l'avenir*. Les valeurs guident la personne dans le choix de ses expériences — ce que nous avons appelé la signification potentielle — et les expériences dans leur sens explicite indiquent si les valeurs et les buts sont à maintenir comme tels ou à être modifiés dans leurs généralisations. Cette dialectique entre les besoins et les buts nous permet de saisir qu'une vie a du sens quand l'expérience présente est agréable en

* Gift from the Sea.

rapport avec les besoins et *importante* en regard des *buts*.

Avoir une direction revient à croire en ce que l'on fait, ce qui est engagement.

La signification alimente la vie intérieure et la direction engendre l'engagement.

Vie intérieure et engagement pourraient résumer ce qu'est une existence qui a du sens.

Notre modèle d'activation pose donc comme troisième et dernier principe de faire expliciter à l'individu la signification et la direction de son expérience.

Le principe intentionnel suggère des interventions capables de stimuler la fonction symbolique du sujet à condition toutefois que l'expression vienne de l'impression et que les concepts structurent du vécu à la manière dont Gendlin (1962) décrit le sens émotionnel et l'émergence de la signification. Comment ce qui m'arrive fait partie de mon existence? ou encore, comment ce que je découvre s'applique à ma vie? sont là des questions susceptibles de mettre la personne en contact avec la signification et la direction de son expérience.

Le principe intentionnel me suggère, à un niveau plus général de l'intervention, que l'orientation que vit un individu est fondamentalement personnelle et non pas scolaire ou professionnelle. Si le conseiller d'orientation se définissait en fonction de l'orientation personnelle, il mettrait l'accent sur le sens du travail et non sur les rôles professionnels. Il mettrait l'accent sur l'identité de la personne et non pas sur le dossier des performances.

Je m'inquiète à ce propos du fait que personne au niveau de l'institution scolaire et de l'éducation n'est mandaté pour sensibiliser l'individu adolescent ou adulte à la vocation d'être une personne. Valoriser l'expérience personnelle, le sens de la découverte, l'expression de ses valeurs, la prise en charge de son existence constitue peut-être finalement une mesure subversive car cela signifie l'affranchissement des modèles et des croyances d'autorité.

Si chacun pouvait créer ses significations, ses valeurs et sa propre conception des choses, chacun pourrait ainsi participer à la culture de son époque et au changement de son milieu dans une sorte de partage intersubjectif et d'engagement interdépendant.

Je m'empresse de conclure en rappelant que l'approche opératoire considère trois dimensions: la dimension expérientielle, la dimension opératoire et la dimension intentionnelle. Elle conçoit le développement comme une démarche de recherche et de découverte centrée sur l'expérience propre avec pour finalité une existence qui a de plus en plus de sens.

Mon objectif n'était pas de démontrer les mérites opérationnels de l'approche opératoire mais plutôt de la situer dans son contexte théorique et idéologique.

Cette entreprise a beaucoup de sens pour moi. Je la considère importante pour l'élaboration ultérieure de notre approche et agréable en ce qu'elle m'a permis d'aller un peu plus loin dans l'expression de moi-même.

Références

- Berlyne, D.E., *Conflict, Arousal and Curiosity*, McGraw-Hill, New York, 1960.
- Blos, Peter, *Les adolescents, Essai de psychanalyse*, Editions Stock, Paris, 1971 — (Traduit de *On Adolescence*, The Free Press, New York, 1962.)
- Bruner, J.S., Quelques éléments de la découverte, dans Shulman, L.S. et Keislar, E.R., *La pédagogie par la découverte*, Editions ESF, Paris, 1973. (Traduit de *Learning By Discovery*, Rand McNally, Chicago, 1966.)
- Cardinal, Marie. *Les mots pour le dire*. Bernard Grasset, Paris, 1975.
- Debeno, E., *The Use of Lateral Thinking*, Jonathan-Cape, London, 1967.
- Debeno, E., *The Mechanism of Mind*, Penguin Books, Harmondsworth, England, 1969.
- Erickson, E.H., *Identity and the life cycle*, Psychol. Issues, 1, (1), 1959.
- Ginzberg, Eli, Ginsburg, S., Axerold, S. et Herma, J., *Occupational Choice: An approach to a General Theory*. Columbia University Press, New York, 1951.
- Guilford, J.P., *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967.
- Guilford, J.P., et Hoepfner, R., *The Analysis of Intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1971.
- Holland, John, L. *The Psychology of Vocational Choice*, Ginn, New York, 1966.
- James, V., The consciousness of self, in *The Principles of Psychology*, Copy 1890. Tome 1, Dover Publications, 1950, pp. 291-401.
- Kagan, J., L'apprentissage, l'attention et la découverte dans Shulman, L.S., et Keislar, E.R., *La pédagogie par la découverte*, Editions ESF, Paris, 1973. (Traduit de *Learning By Discovery*, Rand McNally, Chicago, 1966.)
- Land, George T.L., *Grow or Die*, Random House, N.Y., 1973.
- Lindbergh, Anne, *Solitude face à la mer*. Presses de la Cité, Paris, 1965. (Traduit de *Gift from the Sea*, Vintage Books, N.Y. 1965.)
- Lobrot, Michel, *Les effets de l'éducation*, Editions ESF, Paris, 1971.
- Lowen, A., *Le plaisir*, Editions TCHOU, 1976. (Traduit de *Pleasure*, Coward-McCann-Geoghan Inc., N.Y. 1970.)
- Noiseux, G. et Pelletier, D., *Dossier d'orientation I et Guide de l'animateur*, McGraw-Hill, Montréal, 1972.
- Pelletier, D., *La représentation de soi*, Editions du Renouveau pédagogique, Montréal, 1971.

- Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold, C., *Développement vocationnel et croissance personnelle*, McGraw-Hill, Montréal, 1974.
- Pelletier, D. et collaborateurs, L'approche A.D.V.P., quelques essais d'application, *L'Orientation Professionnelle*, numéro spécial. Vol. 10, no 1, printemps 1974.
- Southwell, E.A., Merbaum, M., *Personality, Readings in Theory and Research*, Brooks Cole Publishing, California, 1968.
- Super, Donald E., Starishevsky, Reuben, Matlin, Norman et Jordaan, *Career Development: Self-Concept Theory*, College Entrance Examination Board, New York, 1963.
- Tiedeman, D.V. et O'Hara, R.P., *Career Development: Choice and Adjustment*, College Entrance Examination Board, New York, 1963.