

## Quand l'orientation devient « écologique »

Jacques Limoges

Volume 6, Number 1, Winter 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900266ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900266ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Limoges, J. (1980). Quand l'orientation devient « écologique ». *Revue des sciences de l'éducation*, 6(1), 35–49. <https://doi.org/10.7202/900266ar>

Article abstract

Depuis longtemps, on a reproché à l'orientation d'évoluer en vase clos, loin des réalités psychologiques et sociales. Après avoir défini brièvement la finalité de l'orientation, l'auteur la situe dans une perspective plus large : le développement de l'égo. De plus, avec un programme approprié et résultats à l'appui, l'orientation peut devenir un stimulant significatif du développement de l'égo. Les résultats rapportés dans cet article proviennent d'une étude plus englobante dont l'objectif était de mesurer une approche conceptuelle en orientation (cf. Limoges, 1979).

# Quand l'orientation devient « égologique »

Jacques Limoges \*

## RÉSUMÉ

Depuis longtemps, on a reproché à l'orientation d'évoluer en vase clos, loin des réalités psychologiques et sociales. Après avoir défini brièvement la finalité de l'orientation, l'auteur la situe dans une perspective plus large : le développement de l'égo. De plus, avec un programme approprié et résultats à l'appui, l'orientation peut devenir un stimulant significatif du développement de l'égo. Les résultats rapportés dans cet article proviennent d'une étude plus englobante dont l'objectif était de mesurer une approche conceptuelle en orientation (cf. Limoges, 1979).

### *1. La finalité de l'orientation*

Lorsque nous tentons de situer le développement vocationnel<sup>1</sup> dans une perspective plus large, telle que le développement psychologique de l'individu, nous découvrons à quel point l'orientation scolaire et professionnelle a évolué dans un vase clos et nous devons admettre avec Crites que « malheureusement, la relation étroite existant entre la carrière et l'adaptation générale n'est considérée que par très peu de conseillers » (Crites, 1978, p. 83). De fait, les écrits actuels (de même que les programmes de formation) en orientation, sont loin d'éveiller les conseillers à cette globalité. Toutes les mesures actuelles de la maturité vocationnelle se résument plus ou

---

\* Limoges, Jacques : professeur, Université de Sherbrooke.

moins à situer les individus sur un continuum inspiré des techniques de prise de décision, et à les comparer à leurs pairs pour enfin conclure s'ils sont matures ou pas vocationnellement (Ginzberg et al, 1951 ; Super, 1957). Herr et Cramer (1972), après avoir constaté à quel point les critères utilisés pour définir la maturité vocationnelle demeurent passablement constants d'une théorie à l'autre, concluent que seules les méthodes utilisées pour mesurer cette maturité diffèrent (p. 102).

D'un autre côté, si nous examinons les notions sous-jacentes au concept de développement vocationnel, nous avons alors un peu plus de lumière sur ce que pourrait être la finalité de l'orientation. Ainsi, Havighurst (1964) et surtout Pelletier (1974) fournissent en détail les tâches, les habiletés et les attitudes spécifiques à chaque stade du développement vocationnel. Mais comme ce dernier est lui aussi défini généralement à partir d'un modèle de prise de décision, les études sur le développement conduisent vers ce que nous pourrions appeler la finalité de l'intervention en orientation, et non vers la finalité de l'orientation même. À moins, bien sûr, que nous considérions les stades ultimes proposés par ces théories...

Ainsi, pour Tiedeman (1963, 1972), le stade ultime du développement vocationnel est l'intégration, ce qui implique d'une part une perception plus objective et critique du potentiel de chaque partie (i.e. l'individu et l'environnement) et d'autre part, un compromis toujours à renouveler entre ces parties. Pour ce que est de Havighurst (1964), le stade final assure à l'individu une meilleure identité comme travailleur, c'est-à-dire avoir développé des relations humaines nouvelles et plus matures, avoir clarifié son identité sexuelle, ses valeurs, sa morale sociale, être parvenu à l'autonomie économique et sociale, et enfin, être productif et mobile. Pour leur part, Pelletier, Noiseux et Bujold parlent « d'autonomie dans la perspective d'auto-actualisation, de fidélité à soi-même et de réponses satisfaisantes aux attentes et pression de soi et de son environnement » (Noiseux, 1979, pp. 2-11).

Donc, tout indique que la finalité du développement vocationnel pourrait se résumer dans les objectifs suivants :

- la prise en charge satisfaisante de soi comme travailleur,
- l'engagement personnel et social dans un projet productif, telle sa carrière,
- l'intégration des diverses composantes (soi, milieu, affectivité, etc.) dans une prise de décision par rapport à un avenir.

Il va de soi que de tels objectifs dépassent l'acte d'orientation, à proprement parler, comme l'a souligné récemment Mosher (1979). Par exemple, « l'intégration des diverses composantes » nécessite une structure intellectuelle adéquate, ou encore il y a de fortes chances que « la prise en charge satisfaisante comme travailleur » soit intimement reliée à la prise en charge de soi comme être humain. C'est pourquoi nous essaierons de définir maintenant quel serait le cadre plus large qui pourrait chapeauter en quelque sorte l'orientation scolaire et professionnelle. Et comme chacun des objectifs ci-haut mentionnés, est caractérisé par une action impliquant directement la personne-en-démarches-d'orientation, il semble donc opportun d'examiner de plus près quelle et

TABLEAU I

## Les stades du développement de l'égo selon la théorie de Loevinger

Stades	Codes	Échelle	Contrôle des impulsions & develop. du caractère	Styles interpersonnels	Préoccupations conscientes	Styles cognitifs
Présocial				Autistique		
Symbiotique	I-1	1		Symbiotique	Soi vs non-soi	
Impulsif	I-2	2	Impulsif, peur des représailles	Recevant, dépendant, exploiteur	Ressentis physiques c.f. sexuels et agressifs	Stéréotypes confusion conceptuelle
Auto-protecteur	Delta Δ/3	3 4	Peur d'être pris en défaut, accuse les autres, opportuniste	Méfiant, manipulateur	Auto-protection, désir, contrôle des choses	
Conformiste	I-3	5	Se conforme aux règlements, honte et culpabilité lorsque viole les règlements	Appartenance, gentillesse superficielle	Apparence, acceptation sociale, sentiments superficiels	Simplicité conceptuelle de stéréotype
Conscientieux-conformiste	I-3/4	6	Différencie les normes et les buts	Conscient de soi par rapport au groupe, aidant	Adaptation, problèmes, raisons, opportunités (vague)	Multiplicité
Conscientieux	I-4	7	Standards auto-évalués, auto-critique, culpabilité pour conséquences, objectifs à long terme	Besoin intensif, responsable et mutuel de communiquer	Sentiments différenciés actions justifiées, respect de soi, rendement, traits, expressivité	Complexité conceptuelle, idée de regrouper
Individualiste	I-4/5	8	Ajouter* : respect pour l'individualité	Dépendance est un problème affectif	Développement, problèmes sociaux, distinguer vie intérieure de vie extérieure	Ajouter* : distingue moyens et finalité
Autonome	I-5	9	Ajouter* : affronte ses conflits internes, tolérance	Respect pour autonomie et interdépendance	Exprime intensément sentiments, intégration des raisons physiopsychologiques, conception de son rôle, auto-développement dans son environnement	Capacité conceptuelle raffinée, synthèse, tolérance de l'ambiguïté, vision globale, objectivité
Intégré	I-6	10	Ajouter* : réconciliation des conflits internes, renoncement de l'inaféritable	Jouit de son individualité	Ajouter* : identité	

\* « Ajouter » ces éléments à la définition antérieure.

comment une théorie de la personnalité serait la plus apte à intégrer, avec tout son dynamisme, l'orientation scolaire et professionnelle.

## 2. *Une théorie de la personnalité*

Tout ce qui vient d'être écrit au sujet des théories d'orientation pourrait s'appliquer aux théories de la personnalité. Après une étude poussée, Loevinger (1976) remarque que les théories existantes sur la personne sont généralement, ou trop descriptives, ou trop restreintes, ce qui a pour effet de fournir très peu d'éclairage sur les structures sous-jacentes à la personnalité, rendant leur application en intervention pratiquement inaccessible. Par exemple, la théorie de Gesell (1965) est de celles-là (trop descriptives) alors que la théorie de Foa (1974) se classe parmi ces dernières (trop restreintes). Loevinger a donc tenté, d'une part de redéfinir le concept de personnalité, utilisant le terme « égo », et d'autre part d'établir les points communs entre les différentes théories pour enfin développer, après plus de vingt ans de recherche, une théorie cognitivo-développementale de l'égo. Dans cette théorie, chacun des stades du développement de l'égo est défini en termes de caractère, de styles interpersonnels, de préoccupations conscientes et de styles cognitifs comme l'indique le tableau I. Comme notre objectif est de situer la « maturité vocationnelle » quelque part dans ces stades, assumant que la chose est possible, voyons donc comment Loevinger décrit chacun de ces stades.<sup>2</sup>

### 2.1 *Développement de l'égo selon Loevinger*

Comme nous le voyons dans le tableau I, le premier stade (code I-1) appelé pré-social ou symbiotique ou encore autistique correspond à l'étape où le bébé ne différencie pas encore son moi du monde extérieur. Ceci correspondrait, selon Loevinger (1976) au premier stade d'Erikson (confiance vs méfiance).

Le deuxième stade (I-2), qui est le stade impulsif, est caractérisé par l'affirmation par l'enfant de son identité, par exemple au moment de la « crise du non ». A cause de la grande dépendance de l'enfant, ce stade s'accompagne de la peur des représailles. L'enfant est en outre très préoccupé par ses fonctions corporelles agressives ou sexuelles selon son âge. Le monde est perçu de façon simpliste, en deux parties distinctes, bon ou mauvais, sale ou propre et bon signifie bon pour soi ; autrui est essentiellement un pourvoyeur.

Ce deuxième stade est suivi de deux sous-stades ( $\Delta$ ,  $\Delta/3$ ) qui sont identifiés comme autoprotecteurs. Ces sous-stades sont caractérisés par un début de contrôle des impulsions au moyen de l'anticipation des récompenses et des punitions. La principale préoccupation est ici de rester sur ses gardes, de façon à fuir les difficultés. C'est le fait de se faire prendre qui définit une action comme mauvaise. L'enfant plus âgé ou l'adulte resté fixé à cette période devient opportuniste et manipulateur dans ses relations avec autrui. La vie idéale est la vie facile, sans effort, dans un contexte de grande richesse, mais c'est le hasard qui détermine la chance ou la malchance car l'individu à ce stade ne perçoit pas sa responsabilité par rapport aux événements.

Si l'enfant a réussi à développer suffisamment sa confiance, il accède au stade conformiste (I-3) où il en vient à identifier son propre bien au bien commun, nommément celui de sa famille ou de ses amis. Il obéit maintenant aux règles, moins par crainte de punition que parce que les règles sont acceptées par le groupe. Il est tellement centré sur les groupes qu'il ne perçoit pas bien les différences entre les individus. Sa vision des gens est simpliste : les gens sont ce qu'ils doivent être, c'est-à-dire ce qui est approuvé socialement. Il s'en suit, par exemple, une conception stéréotypée des rôles sexuels, habituellement conventionnelle. La gentillesse, le dévouement et la collaboration sont tenus en haute estime si l'on compare à l'orientation compétitive du stade précédent. L'emphase est mise sur l'extériorité du comportement plutôt que sur l'intériorité des sentiments qu'il décrit au moyen de termes banals et de clichés. Il est donc très intéressé à son apparence, à sa réputation et à ses possessions matérielles.

Le stade 3 fait place à un sous-stade (I-3/4) de transition du stade conformiste au stade consciencieux. Ce sous-stade est probablement le plus répandu à travers la population adulte de notre société. Même si plusieurs éléments du stade conformiste sont retenus ici, deux différences majeures sont à souligner : une augmentation de la conscience de soi et la perception des multiples facettes qu'offrent les situations. La conscience de soi permet de réaliser le fossé entre l'image idéale de soi établie par les normes sociales et le soi intérieur pressenti avec ses limites, d'où développement du sens auto-critique et un certain malaise du social. Là où le conformiste n'envisageait toujours qu'une solution bonne pour tous et partout, l'individu plus conscient de lui-même peut voir des alternatives et des exceptions. Les normes sont à mi-chemin entre les stéréotypes du conformiste et l'appréciation des différences individuelles que l'on retrouve aux niveaux plus élevés.

Au stade consciencieux (I-4), les principaux éléments de la conscience adulte sont présents tels des objectifs à long terme, des standards auto-évalués, une autocritique nuancée et un sens des responsabilités. Les lois sont intériorisées, c'est-à-dire auto-évaluées et sélectionnées. Elles ne sont plus des absolus. Blessé ou nuire à une autre personne devient plus grave que de désobéir à une loi. L'individu à ce stade se perçoit à l'origine de sa propre destinée et se sent responsable des autres, parfois à l'excès. Il aspire à sa propre réalisation, davantage selon ses normes personnelles qu'à travers une reconnaissance sociale. Il accède à la complexité conceptuelle et pense en termes de polarités différenciées. Sa vie intérieure est riche et il peut identifier un ensemble de nuances émotionnelles. Il peut se décrire de façon plus réaliste qu'aux stades précédents et comprendre le point de vue d'autrui, ce qui l'aide à approfondir ses relations interpersonnelles.

La transition entre le stade consciencieux et autonome (I-4/5) est marquée par une augmentation de l'individualité et une reconnaissance de l'inévitabilité de la dépendance affective. À partir de sa capacité de reconnaître les différences individuelles et la complexité des situations, l'individu devient plus tolérant face à lui-même et face à autrui. Il fait preuve d'une plus grande tolérance pour les paradoxes et les contradictions et pense facilement en termes de causes psychologiques.

Une des caractéristiques du stade autonome (I-5) est la capacité de reconnaître et de faire face aux conflits internes tels les besoins et les devoirs conflictuels. L'individu autonome en arrive à transcender sa perception de polarités apparemment opposées pour créer une réalité dont les multiples facettes constituent des éléments intégrateurs. La tolérance de l'ambiguïté est donc très élevée et les individus de ce stade et du stade suivant font preuve d'une complexité conceptuelle qui ne peut être comprise par ceux qui n'ont pas encore atteint ces stades, ce qui est d'ailleurs vrai pour les stades précédents. L'individu autonome peut reconnaître le besoin qu'a autrui de faire ses propres erreurs, il reconnaît aussi les limites de l'autonomie et la nécessité de l'interdépendance affective. Il exprime ses sentiments de façon poignante et aussi humoristique.

Le stade (I-6) appelé *intégré* est le plus haut stade et plus difficile à décrire en raison du peu de sujets qui ont atteint ce stade, et aussi des limites développementales des psychologues qui essaient de décrire ce stade. Un des éléments majeurs en serait la consolidation de l'identité. La meilleure description serait probablement la description que Maslow fait des personnes parvenues au stade ultime de l'actualisation de soi. Qu'il suffise de se rappeler que les caractéristiques du stade 5 sont toutes présentes ici et se combinent les unes aux autres, ajoutant ainsi à la complexité de la pensée de l'individu.

Selon Mosher (1979), il s'agit là d'une théorie de la personnalité qui n'a pas son pareil en termes de rigueur scientifique et de cohérence. Or, si le développement vocationnel aboutit à une finalité qui dépasse les « prises de décision » mais demeure pour autant une réalité psychosociale, nous pouvons donc nous demander où se situe le développement vocationnel par rapport au développement de l'égo.

### *3. Le développement vocationnel : une facette du développement de l'égo*

Toute tentative de rapprocher les stades de Loevinger avec les stades du développement vocationnel actuellement offert par les écrits conduit à une impasse. Bien sûr, par exemple, Havighurst parle d'identification à des personnes chères (sorte de symbiose) ou de développement d'une identité (i.e. prise de conscience), mais l'exercice s'arrête à une intéressante juxtaposition de termes, sans plus, car les stades vocationnels proposés ne sont que descriptifs, sans référence aux changements structurels impliqués. Plus récemment heureusement, des efforts furent amorcés afin de définir les structures cognitives propres à chacun des stades du développement vocationnel (à titre d'exemple, Kniefelkamp (1976) et Bégin (1978)). Mais cette tâche sera ardue et longue car tout est à faire.

Dans l'immédiat cependant, un parallèle fort intéressant peut se faire entre ce que les auteurs ont défini comme étant la finalité de l'orientation, c'est-à-dire leurs stades terminaux du développement vocationnel, que nous avons résumés en première partie et le stade « consciencieux » proposé par Loevinger. Dans les deux cas, nous retrouvons des expressions telles que : attitude auto-critique, consistance, respect et responsabilité envers soi et autrui, satisfaction des besoins fondamentaux, interaction

réaliste avec les autres et son environnement, habileté de synthèse et d'évaluation et flexibilité (mobilité). De plus, il est de coutume en orientation de parler d'un bon choix en orientation comme étant un choix consciencieux, c'est-à-dire un choix qui n'est pas le fruit du hasard ou de la manipulation, mais surtout le fruit, premièrement d'une *exploration* approfondie, en d'autres mots, d'une « préoccupation consciente et différenciée » de soi et de son environnement ; deuxièmement, d'une *cristallisation* exigeant un style cognitif suffisamment « complexe et abstrait pour pouvoir catégoriser (regrouper) » les informations obtenues lors de l'exploration ; troisièmement, d'une *spécification* par laquelle un choix est fait, exigeant du même coup un contrôle hiérarchique où les conséquences de ce choix sont évaluées et « les pulsions libérées après avoir considéré leurs effets à long terme », et enfin d'une *réalisation* qui ne peut se faire sans « l'interaction responsable avec les autres ». Ici encore, nous constatons les nombreux points communs existant entre ce qui est décrit comme un bon choix d'orientation — un choix mature — et le stade consciencieux de Loevinger et afin de mettre en évidence ce parallèle, les phrases charnières furent mises entre guillemets. En d'autres termes, même si les quatre étapes que nous venons de décrire correspondent aux étapes d'une prise de décision, les qualités requises pour chaque étape afin de réaliser un bon choix s'apparentent bien aux différentes dimensions du stade « consciencieux » (cf. tableau I).

Il s'agit là, bien sûr, d'une déduction logique, mais quoiqu'il en soit, cela nous conduit à formuler l'hypothèse que le développement vocationnel correspond ou aboutit au stade consciencieux (I-4) de Loevinger, ou en d'autres mots, que le développement vocationnel s'emboîte dans la grande dynamique évolutive de l'égo. Les résultats qui suivent semblent confirmer cette hypothèse.

#### 4. L'expérimentation

Dans le but d'étudier les effets généralisateurs d'un programme d'orientation, nous avons récemment comparé deux groupes de secondaire IV : le premier a reçu un programme d'orientation de 45 heures réparties sur un semestre, alors que le second qui ne reçut aucun traitement d'orientation, fut utilisé à titre de groupe contrôle. Dans les deux cas, les élèves furent libres de participer à l'expérimentation. Les deux groupes furent évalués en prétest et en post-test en terme de maturité vocationnelle selon l'*Inventaire de développement professionnel (IDP)* de Crites<sup>3</sup> et de développement de l'égo selon *Le test de phrases à compléter*<sup>4</sup> de Loevinger, l'objectif étant précisément de voir à quel point un programme d'orientation peut influencer le développement de l'égo. De plus, comme ledit programme était basé sur une approche conceptuelle<sup>5</sup>, le développement intellectuel fut également mesuré grâce aux *tests d'opérations formelles* de Longeot. Mais comme notre objectif présentement est d'examiner la relation orientation-égo, nous n'abordons pas ici l'étude des résultats se rattachant au développement intellectuel, même s'ils sont fort stimulants.

Enfin, les groupes n'ayant pas été choisis au hasard, il devenait essentiel de les paier au moins sur les variables reconnues dans les écrits comme ayant le plus



d'impact sur le développement, c'est-à-dire : le sexe, l'âge, l'intelligence et le statut socio-économique<sup>6</sup>. L'intelligence fut mesurée à l'aide de l'Otis-Ottawa tandis que le statut socio-économique (SSE) fut défini grâce au *Socio-économique scale of occupation* de Warner. Comme l'indique le tableau II, un rapport t révéla une différence significative pour l'âge seulement. Considérant d'une part, que cette différence était de fait moins que une année (i.e. 196.44 - 188.66 = 7.78 mois), considérant d'autre part que les deux groupes étaient du même niveau académique (secondaire IV), ce qui, selon Pelletier (1971), représente un meilleur indice d'homogénéité que l'âge dans les recherches développementales, il fut décidé de traiter avec réserve les deux groupes comme semblables.

TABLEAU II  
Âge, sexe, Q.I. et SEE pour les deux groupes

Variables	Groupe E	Groupe C	F (p. > .05)	t(p. > .05)	d.l.
N.	18	14			
Sexe	9F, 9H.	8F, 6H.			
Âge	M	196.44	188.66	2.57 > .68*	30 S.
	ET.	10.55	6.68	2.47 > 2.35*	S.
Q.I.	M	101.78	103.50	.36 < 2.04	30 N.S.
	ET.	13.64	13.71	1.01 < 2.35	N.S.
SSE**	M.	4.39	3.71	1.28 < 2.04	30 N.S.
	ET.	1.37	1.58	1.33 < 2.35	N.S.

\* Le t théorique fut utilisé parce que  $S^2_E \neq S^2_C$  (Dayhaw, 1969)

\*\* Scores inversement proportionnels au SSE.

### 5. Les résultats

Afin de bien faire ressortir la problématique énoncée antérieurement, nous présentons d'abord les résultats obtenus sur le test *Phrases à compléter* dont l'objectif était de mesurer le développement de l'égo.

#### 5.1 Développement de l'égo

Il ressort qu'un programme d'orientation d'une durée de 45 heures réparties sur un semestre a eu un impact significatif (à p.01) sur le développement de l'égo d'un groupe d'adolescents de secondaire IV<sup>7</sup> (prétest-post-test). En effet, le groupe est passé du stade « conformiste » (I-3) au stade conformiste-conscientieux (I-3/4), ce qui représente, sur une échelle de dix points (revoir tableau I), un gain de 40% d'un point, alors que le groupe contrôle, qui n'avait reçu aucun traitement, ne fit qu'un gain de

20% d'un point (cf. tableau III), non significatif, attribuable au développement régulier. De plus, lorsque les treize élèves qui ont participé à plus de 80% des rencontres (car de fait, ce sont les effets d'un programme qui furent mesurés) sont examinés de plus près, la différence entre les groupes passe de 25% à 77% d'un point (cf. tableau IV) et devient significatif par rapport au groupe contrôle.

TABLEAU III  
 Résultats au test de Loevinger comparant le post-test au prétest  
 pour chacun des groupes selon le Wilcoxon  
 (p. unidirectionnel)

Groupe	N	M	Gain en % de point	SO.	t	p
E	18	pré 5.22* post 6.61	40%	1.12 1.54	15.5 < 21	.01 S
C	14	pré 4.14* post 4.36	20	1.65 1.64	19.5 > 8	.05 NS

\* Comme l'indique le tableau IV ci-dessous, aucune différence significative ne fut trouvée entre les groupes (le groupe de 13 inclus) au prétest.

TABLEAU IV  
 Comparaisons des groupes au prétest et au post-test sur le test  
 « phrases à compléter » de Loevinger selon le Kolmogorov-Smirnov  
 (unidirectionnel)

Groupes	N	Prétest	K <sub>D</sub>	p.05	Post-test	K <sub>O</sub>	p.05	Différence
E	18	5.18 < 7	14*	N.S.	5.33 < 7	13*	N.S.	25%
C	14	6.70 > 4	14*	N.S.	7.28 > 7	13*	S.	77%
"13"***	13							

\* N Statistique

\*\* Sous-groupe formé des élèves qui ont participé à plus de 80% des rencontres.

### 5.2 Développement vocationnel

Quant au développement vocationnel, que ce soit pour le groupe expérimental ou pour le groupe contrôle, comme l'indique le tableau V, aucun changement significatif sur l'*Inventaire de développement professionnel* ne fut atteint en dépit de six mois de maturation, et plus spécifiquement dans le cas du groupe expérimental, en dépit de 45 heures de traitement et de gains significatifs sur l'échelle de développement de l'égo.

TABLEAU V  
Moyennes et écarts (E.T.) au prétest et au post-test sur  
l'inventaire de développement professionnel de Crites

Groupe	Prétest			Post-test		
	N	M	E.T.	N	M	E.T.
E	18	23.17	2.59	18	23.17	3.28
C	14	21.71	3.00	14	20.50	3.26

Une analyse de variance a d'ailleurs confirmé ce non-changement et est reportée au tableau VI.

TABLEAU VI  
Analyse de variances pour l'inventaire de  
développement professionnel de Crites

Source	d.l.	SC	F	p. $\leq$ 05
inter	1	2.26	.308	N.S.
intra	29	212.48		

Pourtant, nous venons tout juste de faire rapport de gains en développement de l'égo, fort significatifs dans le cas du groupe expérimental. Nous pouvons alors nous demander s'il s'agissait bien d'un programme d'orientation ou simplement d'une sorte de programme de développement de l'égo pur et simple.

Pour répondre à cette question, considérons les résultats d'un questionnaire portant sur le degré d'obtention des objectifs du cours, et qui fut complété une semaine avant la fin du programme. Dix-sept des dix-huit élèves y répondirent après avoir été fortement invités à être francs, car leurs réponses serviraient à améliorer le programme. Pour faciliter l'analyse, les résultats sont transposés en pourcentage et présentés dans le tableau VII.

TABLEAU VII  
Degré de réalisation des objectifs du programme

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Plus que prévu
1. Selon moi, le programme m'a permis de mieux me connaître	11.8%	<u>23.5%*</u>	<u>47.0%</u>	17.6%
2. Je pense que le programme m'a permis de mieux connaître mon milieu	11.8%	<u>29.4%</u>	<u>53.0%</u>	5.8%
3. Grâce au programme, j'utilise mieux mon milieu, mes contacts sont meilleurs	17.9%	<u>41.1%</u>	<u>29.4%</u>	11.8%
4. Selon moi, suite au programme, ma façon de prendre des décisions a changé	11.8%	<u>53.0%</u>	<u>17.6%</u>	<u>17.6%</u>
5. Maintenant, lorsque je prends une décision, je respecte plus mes besoins, mes aptitudes et mes valeurs	<u>11.8%</u>	<u>11.8%</u>	<u>76.5%</u>	
6. Le programme m'a aidé(e) à mieux définir mon avenir	<u>29.4%</u>	<u>29.4%</u>	23.5%	17.6%
7. Suite au programme, j'ai l'impression de savoir un peu plus qui je suis et ce que je désire faire de ma vie	<u>17.6%</u>	<u>17.6%</u>	<u>58.8%</u>	5.8%

\* Le plus haut résultat (le mode) est souligné d'un trait continu alors que celui qui s'en rapproche le plus est souligné d'un trait pointillé.

Nous constatons d'abord que les objectifs proposés étaient fort compatibles<sup>1</sup> avec ceux définis dans la majorité des programmes d'orientation, à savoir : la connaissance de soi, la connaissance des milieux scolaire et professionnel et le développement d'habiletés et d'attitudes touchant la prise de décision, et donc que le programme expérimental était bien, du point de vue des objectifs, un programme d'orientation. Ensuite, si nous considérons les deux catégories de réponses affirmatives « beaucoup » et « plus que prévu » du questionnaire (même si la catégorie « un peu » pourrait être considérée comme positive<sup>8</sup>), il ressort que le programme a bien aidé les élèves à mieux se connaître (65% et 60% aux questions 1 et 2) et que, concernant l'interaction avec l'environnement lors du choix d'un métier (questions 3, 4 et 6), les réponses affirmatives varient entre 33% et 40%. À cause du programme, 76% des élèves se préoccupent davantage de leurs besoins lors d'un choix (question 5) et 65% ont une meilleure idée concernant leur « plan de vie » (question 7). Nous pouvons donc dire

que le programme expérimental a également, de par son contenu et sa méthodologie, assez bien réalisé les objectifs d'orientation et stimulé un mouvement vers la maturité vocationnelle.

Comment alors expliquer que l'inventaire IDP n'a pas détecté ce mouvement, ni par rapport au prétest, ni par rapport au groupe contrôle ?

Une première réponse est que le IDP n'était pas adéquat. Une étude récente de Hanna et Neely (1978), non publiée au moment de l'expérimentation, semble confirmer cette réponse. Suite à une révision de plusieurs recherches où le IDP fut utilisé, ces auteurs conclurent que cet inventaire n'était pas fiable et qu'ils « entertain grave doubts that the demonstrated reliability of the C.M.I./AS (i.e. IDP) is sufficient to warrant its use in assessing individual examinees » (Hanna & Neely, 1978, p. 116).

D'autre part, quoique cette conclusion de Hanna et Neely soit fort troublante, nous ne pouvons nier que le IDP est le produit de plus de vingt ans de recherche de la part de Crites et de ses associés, ce qui a fait dire à plus d'un, dont Super (1974) et Pelletier (1977), que le IDP représente actuellement l'une des meilleures mesures en orientation. Avant que d'autres études viennent reconfirmer les conclusions de Hanna et Neely, nous pouvons aussi assumer que dans notre recherche, il y a bien eu un mouvement vers la maturité vocationnelle (cf. les résultats du questionnaire) mais pas assez pour arriver à la maturité vocationnelle. Il ne faut pas oublier que le titre original anglais de l'IDP est Career maturity inventory, donc réfère à la maturité et non au développement.

De fait, l'hypothèse émise antérieurement dans cet article, à l'effet que la maturité « absolue » du développement vocationnel ne peut s'atteindre qu'au stade I-4 de l'échelle loevingérienne, semble se confirmer, du moins pour autant que l'inventaire vocationnel est adéquat. En effet, en ce qui a trait au développement de l'égo, les deux groupes ont enregistré des gains. Mais ces gains n'ont permis aux élèves d'atteindre que les stades 1-3/4 (pour le groupe expérimental) et 1-3 (groupe-contrôle), alors que selon notre hypothèse, la « maturité vocationnelle » correspond au stade I-4 du développement de l'égo, donc ce qui, pour les deux groupes d'ailleurs, expliquerait le manque de changement sur l'échelle vocationnelle (IDP). Avant d'arriver à une plus grande certitude par rapport à cette hypothèse, c'est-à-dire que la maturité vocationnelle n'est atteignable qu'au stade I-4 de l'égo, il serait nécessaire, ou bien de mesurer en égo un échantillon ayant déjà la « maturité vocationnelle » ou encore, de mesurer en développement vocationnel (IDP ?) un échantillon du stade I-4 de Loevinger.

### *Conclusion*

Nous ne sommes donc pas encore en mesure d'élucider scientifiquement la relation orientation-égo. Erickson (1978) prétend que le développement intellectuel précède le développement de l'égo, et que ce dernier, à son tour, précède le développement moral. Dans ce contexte, où se situerait le développement vocationnel ?

Pour répondre à cette question, il faudrait d'abord résoudre l'ambiguïté face à la mesure vocationnelle et ensuite, procéder à une analyse hiérarchique (Scalogram analysis), ce qui n'est pas une mince tâche.

Quant à la question de désirabilité sociale, elle est pertinente, compte tenu que le programme de 45 heures a permis à plusieurs élèves d'établir des contacts profonds avec le moniteur-chercheur. Cependant, l'effet de désirabilité semble être contrecarré, dû au fait que les élèves sont passés du stade « conformiste » (I-3) au stade conformiste-conscientieux (I-3/4), c'est-à-dire à un stade où précisément, l'individu ne cherche plus à rendre ses actes conformes à une désirabilité sociale externe de lui-même, mais bien plutôt à une désirabilité interne. Nous pouvons même dire que le gain réalisé est d'autant plus significatif que les élèves du groupe expérimental ont dû vaincre une double désirabilité externe (i.e. celle du chercheur comme celle de la société).

Cependant, en tenant compte de la nature « quasi scientifique » (i.e. groupes pairés et non choisis au hasard) de cette recherche, et des dimensions restreintes de l'échantillon, si nous en jugeons par la présente recherche, nous pouvons conclure qu'un programme d'orientation scolaire et professionnelle tel que celui utilisé ici (Limoges, 1979), est un stimulant important du développement de l'égo et qu'il semble donc possible de considérer le développement vocationnel comme étant une facette du développement psychologique. Dans ce cas, toute intervention d'orientation serait, de fait, une intervention en éducation psychologique. Vaillant (1977), suite à quatre décennies de relances auprès de 268 hommes, présente un éloquent témoignage en ce sens.

Poussant un peu plus loin ce raisonnement, il fut démontré que les adolescents sont soucieux de leur avenir et de leur orientation alors que les questions purement psychologiques, dans l'ensemble, les rejoignent moins ou plus tard (White, 1977). En conséquence, nous suggérons que les programmes d'orientation ne soient pas seulement considérés comme importants en soi, mais encore comme un « prétexte » fort valable pour stimuler le développement psychologique. Ce sont tous les individus, aussi bien que la société, qui en profiteront.

#### NOTES

1. À la suite de Pelletier et al (1974), nous avons opté pour le qualificatif « vocationnel » car le terme « professionnel » est déjà utilisé pour décrire un enseignement technique et spécialisé.
2. La traduction des définitions des stades de Loevinger fut réalisée par Denise Paul, et reproduite ici avec sa permission.
3. L'Inventaire de développement professionnel est une traduction française du Career maturity inventory de Crites, qui fut d'abord traduit par Perron, puis adapté par Pelletier et al.. Il est à noter que le test porte dans son titre original le qualificatif « maturity » et non le qualificatif « development ».
4. Le Sentence completion test fut traduit par le présent auteur avec la permission de Loevinger.
5. Succinctement décrit, ce programme était composé de quatorze concepts auxquels furent greffés des items d'information provenant des programmes traditionnels d'ISEP. Chaque cours consistait à créer à l'aide

- d'activités, de mini-environnements d'apprentissage inspirés des concepts. Enfin, chaque concept fut « exploré » comme une réalité en soi, dans le groupe d'apprentissage et dans le milieu.
6. Nous tenons à remercier le professeur D. Ajar de l'Université de Montréal pour son assistance dans l'élaboration de cette recherche.
  7. L'expérience fut réalisée à l'école polyvalente Jacques-Rousseau de Longueuil sous l'aimable « marrainage » de Céline Tessier, c.o., que nous tenons à remercier, ainsi que tous les élèves qui ont participé à cette recherche.
  8. Il appert que le questionnaire aurait dû inclure dans ses alternatives une réponse complètement neutre afin de distribuer également les choix de réponses, c'est-à-dire deux négatives et deux positives.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bégin, L. (1979). *Assimilation de l'informatique rationnelle*. Ottawa : DADPC/division du développement avancé.
- Crites, J. (1978). Career counseling : a review of major approaches, in Whiteley, J. ; Resnikoff, A. (1978). *Career counseling*. Monterey : Brooks/Cole Publ.
- Erickson, L. (1978). The development of women : an issue of justice, in Scharf, P. (Ed.) *Readings in moral education*. Minneapolis : Winston Press.
- Foa, G., Foa, E. (1974). *Societal structures of the moral*. Springfield : Charles Thomas.
- Gésell, A. (1965). *L'adolescent de dix à seize ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ginzberg, E. ; Ginzburg, S. ; Axélard, S. ; Herma, J. (1951). *Occupational choice*. New York : Columbia University Press.
- Hanna, G., Neely, M. (1978). Reliability of the C.M.I./attitude scale. *Measurement and evaluation in guidance*. Vol. 11, no 2.
- Havighurst, R.J. (1964). Youth in exploration and man emergent, in Borrow, H. (Ed.) *Man in a world of work*. Boston : Houghton Mifflin.
- Herr, E. ; Cramer, S. (1972). *Vocational guidance and career development in the school*. Boston : Houghton Mifflin Co.
- Knefelkamp, L. ; Slepelza, R. (1976). A cognitive-developmental model of career development adaptation of Perry scheme. *The counseling psychologist*, vol. 6, no 2.
- Limoges, J. (1979). *The effects on students' development of a conceptual approach to career education*. Boston University (thèse de doctorat non publiée).
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Longeot, F. (1969). *Psychologie différentielle et théorie opératoire de l'intelligence*. Paris : Dunod.
- Mosher, R. (1979). *Adolescents' development and education*. Berkeley : McCutcheon.
- Noiseux, G. (1979). *Information scolaire et professionnelle : programme*. Québec : DGEES/Ministère de l'éducation.
- Pelletier, D. ; Noiseux, G. ; Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : McGraw Hill.
- Pelletier, D. et al (1977). *Approche opératoire du développement personnel et vocationnel : résultats de recherche et discussion*. Communication présentée au congrès de SCOC, Montréal.
- Super, D. (1957). *The dimension and measurement of vocational maturity*. New York : Teacher college record, pp. 151-163.
- Super, D. (1974). *Measuring vocational maturity : monograph*. Washington : NVGA.

- Tiedeman, D.; O'Hara, R.P. (1963). *Career development: choice and adjustment*. New York: College entrance examination board.
- Tiedeman, D. (1972). Can a machine develop a career?, in Whiteley, J.; Reskinoff, A. *Perspective in vocational development*. Washington: APGA.
- Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown & Co.
- White, K.; Speisman, J. (1977). *Adolescence*. Monterey: Brooks/Cole Pub.