

L'approche conceptuelle en orientation : un bilan fort positif

Jacques Limoges

Volume 6, Number 2, Spring 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900285ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900285ar>

[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). L'approche conceptuelle en orientation : un bilan fort positif. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2), 291–311.
<https://doi.org/10.7202/900285ar>

Article abstract

Dans le but de contrecarrer la quantité grandissante et éphémère du contenu d'orientation, soit l'information scolaire et professionnelle, une approche conceptuelle fut utilisée pour dégager une taxonomie hiérarchique de ce contenu. Dans un deuxième temps, à ce nouveau contenu s'ajouta une méthodologie de type « interactionnelle » pour former un programme.

Afin d'évaluer l'efficacité directe et indirecte de ce programme, deux groupes d'étudiants de 2^{ème} cycle secondaire, dont l'un reçut ledit programme, furent comparés en prétest et en post-test par rapport au développement vocationnel, égologique et intellectuel. Dans l'article qui suit, les résultats sont présentés et analysés.

L'approche conceptuelle en orientation : un bilan fort positif

Jacques Limoges*

RÉSUMÉ

Dans le but de contrecarrer la quantité grandissante et éphémère du contenu d'orientation, soit l'information scolaire et professionnelle, une approche conceptuelle fut utilisée pour dégager une taxonomie hiérarchique de ce contenu. Dans un deuxième temps, à ce nouveau contenu s'ajouta une méthodologie de type « interactionnelle » pour former un programme.

Afin d'évaluer l'efficacité directe et indirecte de ce programme, deux groupes d'étudiants de 2ème cycle secondaire, dont l'un reçut ledit programme, furent comparés en prétest et en post-test par rapport au développement vocationnel, égologique et intellectuel. Dans l'article qui suit, les résultats sont présentés et analysés.

Introduction

Depuis plus de six ans déjà, nous sommes particulièrement préoccupés par la quantité grandissante d'information (renseignements) scolaire et professionnelle, d'autant plus que cette quantité est très changeante. Par le passé, nous avons tenté d'établir un fil conducteur, une structure, parmi ces informations, ce qui nous a d'abord conduit à développer une taxonomie hiérarchique de l'ISEP puis ensuite, à concevoir une approche dite conceptuelle du contenu d'ISEP-orientation, laquelle approche prend tout son sens dans un modèle interactionniste.

Or, il y a quelques années, après avoir bien modestement (ou candidement) soumis les résultats de notre réflexion aux professionnels de l'orientation, nous fûmes

* Limoges, Jacques : professeur, Université de Sherbrooke.

d'abord surpris puis stimulés par le grand intérêt suscité. Plusieurs allèrent jusqu'à demander des sessions de formation.

Il devenait donc important et urgent de valider cette approche conceptuelle pour savoir si elle ouvrait de fait, quelques avenues. Nous sommes donc heureux de transmettre dans les pages qui suivent les suites de notre démarche, ainsi que les premiers résultats sur l'approche conceptuelle.

1. Le cadre théorique

Lorsque nous essayons de saisir tout le potentiel de l'orientation, et plus particulièrement de l'information scolaire et professionnelle (ISEP), cela nous conduit à identifier trois niveaux. Premièrement, il y a les faits, c'est-à-dire les renseignements sur les écoles et professions. Deuxièmement, il y a les structures qui sont, au premier abord, matérielles (exemples : écoles, usines) mais qui sont, après analyse, surtout conceptuelles (par exemple : c'est une école *polyvalente* ou une usine de *transformation*). Enfin, il y a les principes — idéologie et valeurs — qui supportent et qualifient les structures-concepts et ceux-ci à leur tour, justifient et qualifient les faits. Nous aurons l'occasion de définir plus en détail chacun de ces niveaux. Pour le moment, si nous examinons ce qu'implique l'ensemble de ces trois niveaux, nous constatons qu'il s'agit là, de fait, d'un environnement qui est en étroite interaction avec les individus car ces faits, ces structures-concepts et ces principes transcendent l'environnement (cf. Limoges, 1975). Afin d'être plus précis, disons que les trois niveaux de ISEP-orientation¹ forment l'environnement scolaire et professionnel.

Cette compréhension hiérarchique de ISEP-orientation nous conduit à l'élaboration d'un modèle interactionniste dans lequel l'individu ne peut être défini, compris et aidé sans référence à son environnement, et vice versa pour l'environnement. Nuttin a su bien décrire ce modèle, ainsi que l'équation contenu = environnement :

Le rôle essentiel et actif du monde (ici appelé environnement) dans ce processus apparaît clairement lorsque nous réalisons qu'il constitue le *contenu* même des processus psychiques : en tant que « valences » des interactions dynamiques et en tant qu'« objets » de toute activité perceptive et cognitive (Nuttin, 1968, p. 208).

Ainsi donc, selon Nuttin, l'environnement n'est pas seulement le *contenu* mais aussi *l'objet* de tout apprentissage. Il devient donc essentiel, lorsque nous revenons à ISEP comme *contenu pédagogique*, que celui-ci incarne le mieux possible l'environnement, donc que ce *contenu pédagogique* comprenne et traite les faits, les structures-concepts et les principes qui lui sont propres.

D'autre part, il va sans dire qu'un tel contenu va impliquer une méthodologie spécifique, du moins dans ses grandes lignes. En d'autres termes, il est nécessaire d'identifier une méthodologie capable d'assurer constamment l'interaction individu-environnement, or pour cela, il nous faut une vision opérationnalisable de cette interaction que nous avons représentée par la formule $I \leftrightarrow E$ (cf. Limoges, 1975, 1979c).

Cependant, pour faire ressortir la dynamique impliquée dans cette interaction, la formule $(I \leftrightarrow E)$ peut alors être ré-écrite de la façon suivante : $(I-i) + e \leftrightarrow (E-e) + i$. Dans ce cas, le signe (-) représente les aspects hors du contrôle de l'individu ou de l'environnement, alors que le signe (+) représente l'inverse, ainsi que l'indique le schéma suivant reproduit de Ruesch et Bateson (1968, p. 189).

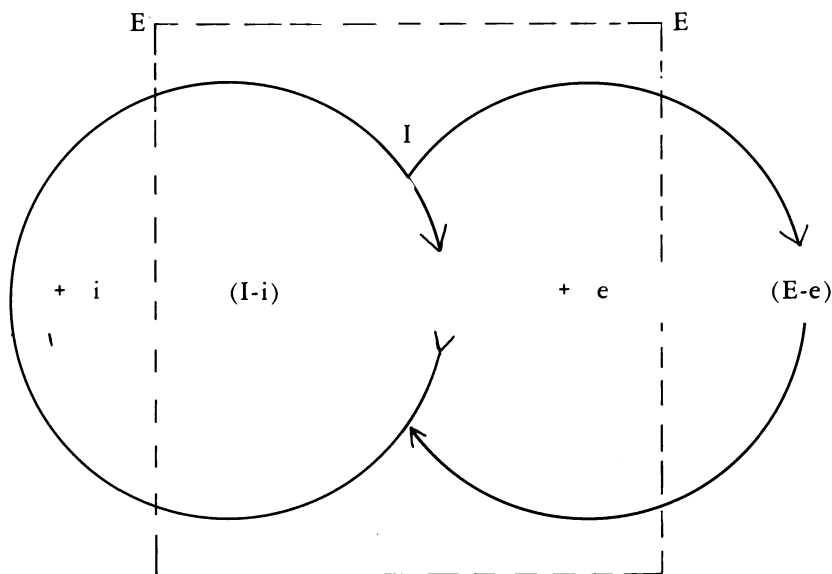


Figure 1. L'intérieur du rectangle représente l'individu (I) avec les aspects non encore intégrés de lui-même (-) et les aspects de l'environnement qui font partie de lui, suite à l'interaction (+ e). L'extérieur du rectangle représente l'environnement... Le signe (+) symbolisant les aspects intégrés tandis que le signe (-) les aspects non-intégrés.

Lors de l'opérationnalisation méthodologique, ce qui se trouve à la droite de la flèche, c'est-à-dire les aspects non-actualisés ou non-développés, ou en termes plus généraux, le « E », devient *l'objet* de l'actualisation, le stimulus de l'apprentissage, ou encore *l'objet* de l'intervention, rejoignant du même coup la définition de Nuttin.

Ce cadre théorique nous amène donc à élaborer un programme dont le contenu et la méthodologie possèdent les caractéristiques en question.

2. Le programme

Un programme, quel qu'il soit, se compose de deux grandes parties à savoir, le contenu et la méthodologie. Nous examinerons en premier lieu le contenu.

2.1 *Le contenu*

Conformément au cadre théorique décrit ci-haut, nous avons repensé depuis plus de six ans (Limoges et Lemaire 1974 ; Limoges, 1976, 1977) les contenus d'ISEP pour arriver à développer une taxonomie hiérarchique composée d'items, de concepts et de principes. En fait, chacun de ces trois niveaux correspond assez bien aux trois niveaux identifiés par Harmin et al. (1973) comme faisant partie de toutes « matières académiques ».

Les items représentent les faits ou les renseignements spécifiques à l'ISEP-orientation. Ces items sont factuels, nombreux et parce qu'ils sont engendrés par les autres niveaux, ils en sont très dépendants, ce qui les rend éphémères puisque dès qu'il y a un changement dans les niveaux supérieurs, cela implique des dizaines d'items à modifier. Selon Harmin et al., les items impliquent de la part de l'individu, surtout un travail de mémoire et très peu de travail au niveau des concepts et des valeurs. De plus, les items font rarement appel aux expériences personnelles des individus. Ils sont quand même importants car sans eux, il serait impossible de généraliser, de *conceptualiser* (niveau 2) et d'*évaluer* (niveau 3).

Quant aux concepts, ils sont de par nature plus abstraits et généraux ce qui, premièrement, les rend plus universels et plus résistants à l'usure du temps et de l'espace (i.e. anti-éphémère) par rapport aux items et deuxièmement, leur permet d'aider l'individu à assimiler, classer les items, facilitant ainsi l'accès à plus d'items, tout en augmentant leur compréhension. Les concepts sont en quelque sorte de petits paniers qui permettent à l'individu de ramasser plus et mieux que s'il devait tout tenir pêle-mêle dans ses bras...

Enfin, nous trouvons le niveau des principes qui comprend d'une part un volet composé des idéologies et des valeurs véhiculées en orientation et/ou dans la société. Ce niveau (et donc le volet en question), n'est pas aussi accessible que les autres parce qu'il est fortement abstrait et complexe, et parce qu'il nécessite au préalable l'acquisition d'un minimum d'items et de concepts. Comme le soulignent Harmin et al. (1973), ce niveau comprend un second volet, cette fois non défini à partir de la société (par exemple ce que la société, surtout par ses experts dans la matière définit comme une bonne décision d'orientation)², mais à partir de l'individu lui-même.

Si dans la taxonomie proposée ici, le contenu hiérarchique se préoccupe davantage du volet « social » des principes, c'est que ce volet joue un rôle primordial sur l'orientation et sur l'intervention d'orientation et qu'il devient crucial pour l'individu de saisir les forces socio-économiques — les idéologies — qui forcément, marquent son orientation. Par contre, le volet « psychologique » des principes, que Harmin et al. appellent « valeurs » se trouve aussi intégré dans le programme grâce à une méthodologie appropriée, c'est-à-dire par une méthodologie qui est ouverte aux « sentiments » et aux expériences personnelles » (Harmin et al., 1973, p. 24). Nous aurons d'ailleurs l'occasion de démontrer comment l'éducation dite « morale »,

s'inspirant de Kohlberg, pourrait servir à unifier les deux volets du niveau des principes.

Une fois les niveaux bien définis, il importe de souligner que les taxonomistes affirment que, puisque chacun des niveaux inclut en quelque sorte les autres niveaux, nous pouvons donc opter pour l'un ou l'autre, dépendant des finalités envisagées, sans pour autant perdre de la « matière ». Ainsi il est évident que le contenu hétéroclite et linéaire des items ne pourrait servir de base à un programme qui se veut conforme au cadre théorique décrit plus haut. De même pour le niveau des principes, car nous venons de voir que nous ne pouvons y avoir accès qu'après avoir maîtrisé un minimum d'items et de concepts. Par déduction, le contenu devrait être présenté selon les concepts, d'où l'approche conceptuelle. Cette approche, quoique assez nouvelle en ISEP-orientation, a de fait été appliquée à plusieurs matières académiques, dont les sciences (PSSC, BSCS) dans le but précisément de pallier aux lacunes propres aux contenus linéaires et d'assurer à la « matière » des caractéristiques génériques, c'est-à-dire qui résistent au temps et à l'espace, caractéristiques si fondamentales pour des individus présents dans un monde en mutation.

Concrètement, le contenu hiérarchique de l'ISEP-orientation comprend plus de cinq cents items, une trentaine de concepts et dix principes. La procédure suivie pour arriver à cette taxonomie étant décrite en détail dans un autre document (Limoges, 1979), nous prions les intéressés de s'y référer.

Enfin, ladite étude nous a permis d'établir l'ordre d'importance des concepts, ce qui, comme nous le verrons, aura une certaine importance sur le programme expérimental.

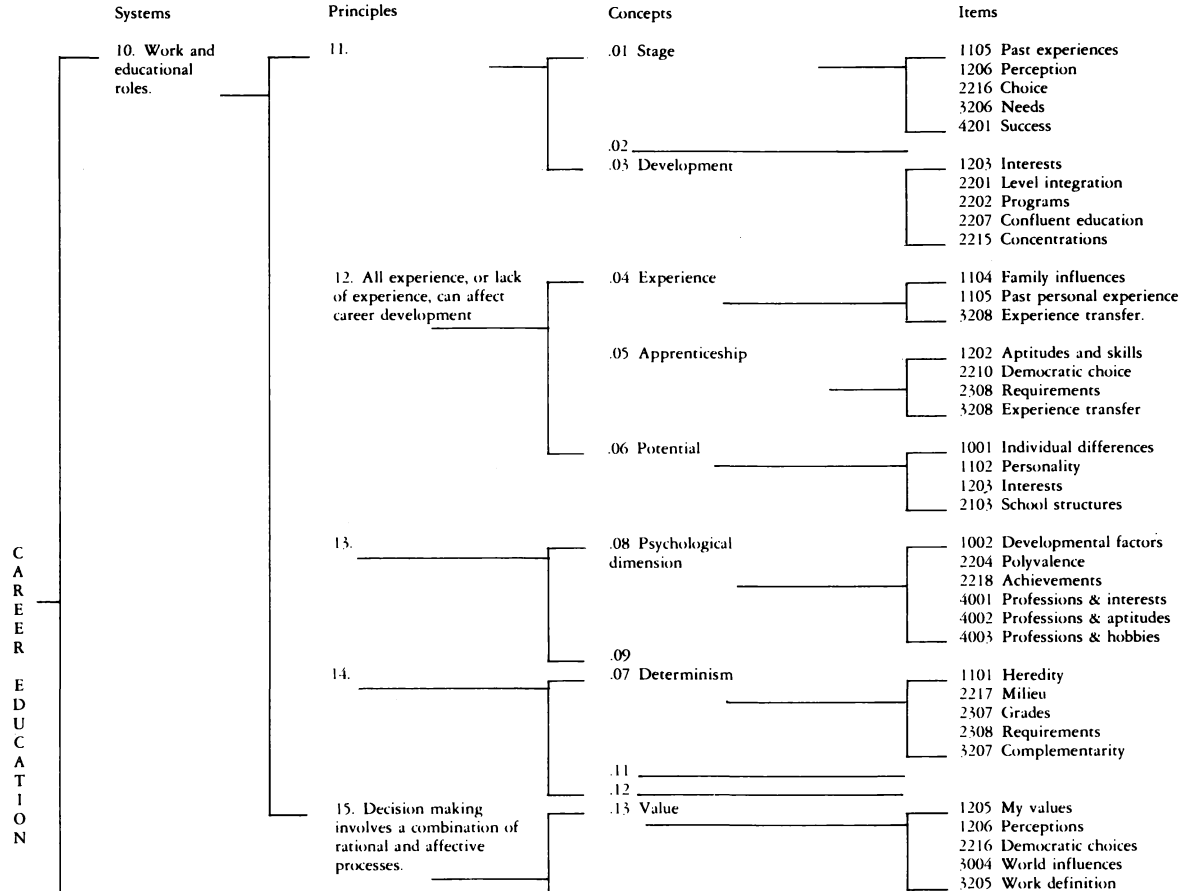
2.2 *La méthodologie*

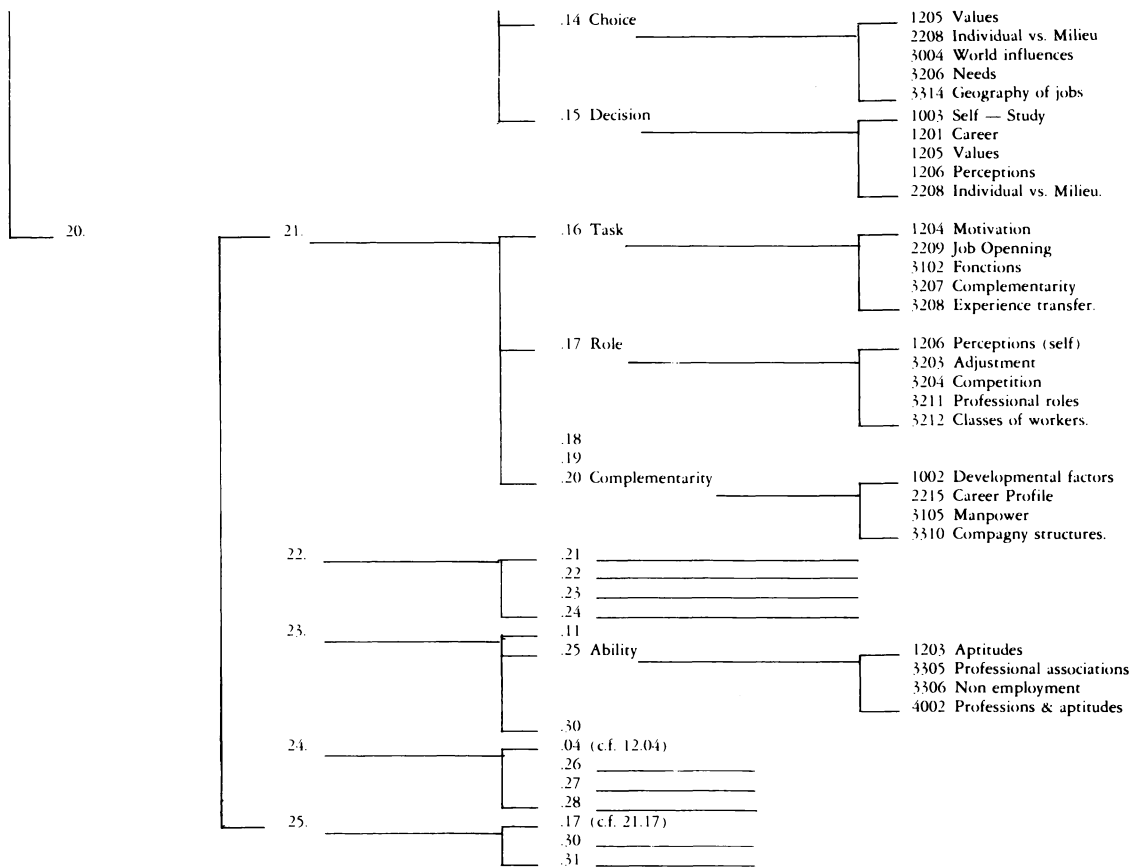
Nous nous sommes ensuite demandé quelles caractéristiques devait avoir la méthodologie utilisée pour communiquer ces concepts ? Faisant grâce de notre démarche, aussi décrite dans le document cité plus haut, nous en sommes venus à la conclusion, premièrement que la méthode dite « d'ancrage à l'aide d'organiseurs » (organiser) d'Ausubel était très pertinente pour l'approche conceptuelle car cette méthode

- augmente la capacité d'acquisition d'information, chaque « organisateur » servant de « petit panier » pour ancrer ces informations ;
- augmente conséquemment la compréhension de ces informations ;
- enfin, les « organisateurs » étant abstraits et universels — comme les concepts d'ailleurs — ils résistent à l'usure du temps et de l'espace.

En d'autres termes, il n'y a rien dans la théorie d'Ausubel qui nous empêche d'utiliser des concepts à titre d'« organisateurs » dont les particularités sont fort communes à celles des concepts.

TABLEAU I
Experimental career education curriculum
according to the taxonomy elaborated in the conceptual approach





N.B. In order to emphasize the horizontal and vertical learnings involved, the entire taxonomy has been indicated. However, only the system, the principles, the concepts and the items covered by the experimental curriculum have been fully identified (i.e. code and name).

Deuxièmement, il fallait s'assurer que la méthodologie choisie assurerait l'intensité de l'interaction individu-environnement, ce qui nous amena à décider que chaque concept-organisateur serait traité par le programme comme :

- une réalité de l'environnement ou, par rapport à l'individu, comme une réalité extrapersonnelle ;
- une réalité spécifique au groupe d'apprentissage ou interpersonnelle, et enfin ;
- une réalité propre à l'individu lui-même ou intrapersonnelle.

Sous un autre angle, lorsque le concept-organisateur est perçu comme une réalité propre à l'environnement, cela implique surtout la nécessité de connaître objectivement cette réalité et donc, la nécessité d'avoir des faits (1er niveau). Par contre, lorsque la réalité appartient au groupe, cela nous met plus rapidement en contact avec le niveau des principes (idéologies et valeurs). Enfin, pour pouvoir intégrer un concept intrapersonnellement, il est nécessaire que l'individu comprenne et symbolise ses nouvelles découvertes et cela se fait surtout à l'aide de concepts (2ème niveau). En somme, cela revient à dire avec plusieurs éducateurs-chercheurs que tout apprentissage réel implique des objectifs cognitifs, affectifs et comportementaux.

3. Hypothèses

- Considérant que chaque concept doit être « étudié » extrapersonnellement, interpersonnellement et intrapersonnellement,
- Considérant qu'au secondaire, le temps horaire maximum par an consacré à l'ISEP est d'environ 45 heures,
- Considérant que, répartir l'expérimentation sur plus d'une année scolaire augmenterait les chances de contaminations expérimentales,
- Considérant que, selon la taxonomie en question, un minimum de 14 concepts est requis pour compléter deux principes et ainsi, faire bien ressortir un début de la hiérarchie de l'approche,

Nous avons donc décidé de faire une première expérimentation en utilisant :

- a) Comme contenu, les 14 premiers concepts, les deux principes dont tous les concepts sont inclus dans les 14 retenus et les items choisis d'une part, selon qu'ils se rattachaient ou pas aux concepts choisis et d'autre part, selon qu'ils répondaient aux besoins de la clientèle visée. Le tableau I nous aide à comprendre comment ce contenu expérimental s'imbriquerait dans l'ensemble de la taxonomie.
- b) Comme méthodologie, l'utilisation des concepts choisis, selon leur importance, à titre d'« organisateurs » auxquels, une fois acquis, les items étaient ancrés, chacun des concepts fut « étudié » comme une réalité en soi, dans le groupe et dans l'environnement.

Quant aux élèves impliqués, ils avaient à participer aux rencontres ainsi qu'à rédiger un journal personnel afin d'y inscrire leurs réactions face aux activités. Et puisque l'approche conceptuelle implique «faire des catégories» il était donc consistant de choisir des échantillons qui étaient en stade de cristallisation vocationnelle (Super, 1957) ou aptes à utiliser une pensée catégorielle (Pelletier, 1974), donc de secondaire III et IV.

Quant à l'évaluation, comme il s'agissait d'un programme d'ISEP-orientation, nous nous devons d'évaluer son impact sur le développement vocationnel. D'un autre côté, le modèle utilisé stipulait que l'intégration de l'ISEP-orientation n'était possible que par une interaction avec l'environnement ; ceci impliquait donc que le programme devait aussi avoir un impact sur les autres aspects de l'individu, par exemple sur son caractère, son style interpersonnel, ses préoccupations et sa façon de penser. Dans cette même problématique, le programme devrait influencer la façon dont l'individu prend des décisions face à l'environnement. Enfin, puisqu'il s'agissait d'une approche conceptuelle, le programme pouvait avoir un impact sur le développement intellectuel et cet impact devait être mesuré.

4. L'expérimentation

Dans le but d'étudier les effets d'un tel programme d'orientation, nous avons donc comparé deux groupes de secondaire IV, le premier a reçu ce 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 Crites³ et de développement de l'ego selon *Le test de phrases à compléter*⁴ de Loevinger, l'objectif étant précisément de voir à quel point ce programme d'orientation peut influencer le développement de l'ego. Ce test, justement, couvre les aspects énumérés antérieurement. De plus, comme ledit programme était basé sur une approche conceptuelle⁵, le développement intellectuel fut également mesuré grâce aux tests d'*opérations formelles* (TOF) de Longeot. Il est à noter que ce dernier test se compose de trois sous-tests intitulés : logique des propositions (LP), probabilités (P) et combinatoires (C)⁶.

Enfin, les groupes n'ayant pas été choisis au hasard, il devenait essentiel de les pailler au moins sur les variables reconnues par la littérature comme ayant le plus d'impact sur le développement, c'est-à-dire : le sexe, l'âge, l'intelligence et le statut socio-économique⁷. L'intelligence fut mesurée à l'aide de l'Otis-Ottawa tandis que le statut socio-économique (SSE) fut défini grâce au *Socio-economic 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 SSE pour les deux groupes

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

* Le t théorique fut utilisé parce que $S_E^2 \neq S_C^2$ (Dayhaw, 1969)

** Scores inversement proportionnels au SSE.

5. Les résultats

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

5.1 Développement de l'ego

Il ressort que ce 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'ego d'un groupe d'adolescents de secondaire IV⁸ (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 (voir tableau III), 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 IV), 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 V) et devient significative par rapport au groupe contrôle.

TABLEAU III

Les stades du développement de l'ego selon la théorie de Loevinger

Stades	Codes	Échelle	Contrôle des impulsions & dévelop. du caractère	Styles interpersonnels	Préoccupations conscientes	Styles cognitifs
Présocial Symbiotique Impulsif	1-1 1-2	1 2	Impulsif, peur des représailles	Autistique Symbiotique Recevant, dépendant, exploiteur	Soi vs non-soi 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	1-3	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	1-¼	6	Différencie les normes et les buts	Conscient de soi par rapport au groupe, aidant	Adaptation, problèmes, raisons, opportunités (vague)	Multiplcité
Conscientieux	1-4	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	1-½	8	Ajouter : * respect pour l'individualité	Dépendance est un problème affectif	Développement, problèmes sociaux, distingue vie intérieure de vie extérieure	Ajouter : distingue moyens et finalité
Autonome	1-5	9	Ajouter : * affronte ses conflits internes, tolérance	Respect pour autonomie et interdépendance	Exprime intensément sentiments, intégration des raisons physio-psychologiques, conception de son rôle auto-développement dans son environnement	Capacité conceptuelle raffinée, synthèse, tolérance de l'ambiguïté, vision globale, objectivité
Intégré	1-6	10	Ajouter : * réconciliation des conflits internes, renoncement de l'inatteignable	Jouit de son individualité	Ajouter : identité	

* « Ajouter » ces éléments à la définition antérieure.

TABLEAU IV

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 V ci-dessous, aucune différence significative ne fut trouvée entre les groupes (le groupe de 13 inclus) au prétest.

Nous pouvons donc conclure que le programme expérimental, basé sur l'approche conceptuelle et sur un modèle interactionniste, a eu un impact significatif sur le développement de l'ego des élèves participants.

TABLEAU V

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 _D	p.05	Post-test	K _O	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 VI, 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'ego.

TABLEAU VI
Moyennes et écarts (S.D.) au prétest et au post-test sur
l'inventaire de développement professionnel de Crites

Groupe	Prétest			Post-test		
	N	M	SD	N	M	SD
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 VII.

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

Source	d.l.	SC'	F	p.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'ego, 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'ego 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 furent transposés en pourcentage et présentés dans le tableau VIII.

TABLEAU VIII
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 fut souligné d'un trait continu alors que le second fut souligné d'un trait pointillé.

Nous constatons d'abord que les objectifs proposés étaient fort compatibles à 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 que les deux catégories de réponses affirmatives « beaucoup » et « plus que prévu » du questionnaire (même si la catégorie « un peu » pourrait être considérée comme positive⁹), 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 tel que 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 ?

La 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 CMI (i.e. IDP) is sufficient to warrant its use in assessing individual examinees » (Hanna & Neely, 1978, p. 116)¹⁰. Nous sommes donc obligés de ne considérer que les données du questionnaire pour conclure que le programme expérimental a stimulé un mouvement vers la maturité vocationnelle, sans pour autant pouvoir préciser si ce mouvement fut significatif.

5.3 Développement intellectuel

Lorsque les deux groupes sont comparés, comme l'indique le tableau IX, et que ce soit au niveau des résultats aux sous-tests ou encore du résultat global au *Test d'opérations formelles* (TOF) de Longeot, aucune différence significative n'est obtenue, et cette conclusion s'applique aux résultats des prétests et des post-tests.

Mais par contre, lorsque les résultats aux prétests sont comparés à ceux des post-tests pour chacun des groupes, alors sur tous les sous-tests, ainsi que sur le score global, le groupe expérimental fit des gains significatifs tandis qu'uniquement sur un seul sous-test (combinatoire) ainsi que sur le score global, le groupe contrôle fit un gain significatif, comme l'indique le tableau X.

Il semble donc possible de stimuler, à l'aide d'un programme basé sur une approche conceptuelle, certains aspects du développement intellectuel tel que la « logique de propositions » et les opérations de « probabilité ». Plus précisément, dans le programme expérimental en question, les nombreuses discussions de groupe et la tenue d'un journal personnel dans lequel les animateurs pouvaient inscrire leurs commentaires — tout cela en référence au concept étudié — sont susceptibles d'avoir aidé les élèves à développer plus de cohérence et de logique dans leur mode de pensée. Quant au gain significatif par rapport aux opérations de probabilité, c'est-à-dire par rapport à l'habileté à considérer qualitativement plusieurs possibilités — et Dieu sait comment cette habileté est importante en orientation — il semble juste de croire que cela est le fruit résultant du fait que le programme a mis l'accent sur l'exploration et la prise de conscience de nouvelles alternatives touchant l'avenir et le plan de carrière. Ces résultats sont d'autant plus significatifs qu'ils ne furent obtenus qu'avec le groupe expérimental composé à plus de la moitié d'élèves inscrits dans des profils professionnels : mécanique, cuisine, couture, secrétariat, alors que le groupe contrôle, qui ne fit aucun gain significatif par rapport à la « logique des proposi-

tions» et de la « probabilité » était très majoritairement composé d'élèves orientés vers le Cegep et inscrits à des cours de sciences et de mathématiques susceptibles, théoriquement, de stimuler lesdites habiletés.

TABLEAU IX

Moyennes, écarts types (SD) et rapport t (indépendant) entre les deux groupes sur le test opérations formelles (TOF) et ses sous-tests

Prétests						Post-tests					
Test	Groupe	N	M	SD	t*	Test	Groupe	N	M	SD	t*
TOF**	E	18	15.83	5.31	.83 N.S.	TOF**	E	18	19.21	4.13	.14 N.S.
	C	14	17.36	4.91			C	14	19.00	4.40	
TOF/LP	E	18	4.72	2.19	.26 N.S.	TOF/LP	E	18	5.88	1.81	.48 N.S.
	C	14	4.92	2.27			C	14	5.57	1.82	
TOF/P*	E	18	5.94	2.64	.68 N.S.	TOF/P	E	18	7.33	1.68	.26 N.S.
	C	14	6.58	2.70			C	14	7.50	1.91	
TOF/C	E	18	5.16	1.72	.83 N.S.	TOF/C	E	18	5.77	1.59	.02 N.S.
	C	14	5.21	1.31			C	14	6.14	1.16	

* dl 30, $p > .05$; t critique : 2.042

** Ce test comprend quatre stades, le Kolmogorov-Smirnov fut aussi appliqué sans révéler pour autant de différences significatives à $KD \geq .05$

TABLEAU X

Comparaison des prétests et post-tests pour les deux groupes au test des opérations formelles (TOF) et aux sous-tests sur la logique des propositions (LP), les probabilités (P) et la combinatoire (C)*

Groupe expérimental				Groupe contrôle		
Test	T(dép.)	2.11 > .05	dl(pair)	t(dép.)	2.16 > .05	dl(pair)
TOF	4.13		17 S.	2.87		13 S.
LP	3.05		17 S.	1.21		13 N.S.
P	3.18		17 S.	2.01		13 N.S.
C	2.64		17 S.	3.04		13 S.

* Selon les tests opératoires collectifs de LONGEOT (1969).

Le TOF, étant un test fondé sur la théorie de Piaget, il devenait donc essentiel de doubler l'analyse statistique des données par une analyse logique. Ainsi, dans le tableau XI, les numérateurs représentent le nombre d'élèves dans chacun des groupes qui fit un gain-en-stades par rapport au groupe total (dénominateurs). Afin de faciliter l'analyse logique, chaque fraction fut traduite en pourcentage. Ces données nécessitent quelques explications. Alors qu'il est évident que les deux groupes firent des gains sur le TOF (global) du prétest au post-test comme le révèlent les analyses statistique et logique, cette dernière analyse cependant, révèle un gain beaucoup plus global pour le groupe expérimental (33.3 % par rapport à 28.6 %). Aucune contradiction à souligner entre les deux analyses en ce qui a trait à la « probabilité » ; dans les deux cas, le gain majeur est confirmé pour le groupe expérimental. Pour ce qui est de la « logique des propositions », il semble à première vue, y avoir une inconsistance entre les résultats obtenus par l'analyse statistique (celle-ci ayant indiqué un gain significatif entre le prétest et le post-test pour seulement le groupe expérimental), alors que dans l'analyse logique la situation semble inverse. Pratiquement, cela est dû au fait que les scores bruts furent utilisés pour l'analyse statistique tandis que les scores-stades sont utilisés ici. Or, nous savons bien que plusieurs points (bruts) peuvent être gagnés avant d'occasionner un changement de stade.

TABLEAU XI

Gains en stades du prétest au post-test pour les deux groupes
sur le test (TOF) et sous-tests de Longeot

Groupes	N	Opération formelle		Log. des prop.		Probabilité		Combinatoire	
		Gains	%	Gains	%	Gains	%	Gains	%
Expérimental	18	6/18	33.3	3/18	16.7	8/18	44.4	5/18	27.8
Contrôle	14	4/14	28.6	3/14	21.4	4/14	28.6	4/14	28.6

Enfin, lorsque les résultats aux TOF et à ses sous-tests sont redistribués selon deux classes (concrète et formelle) et lorsque les deux groupes sont à nouveau comparés, d'autres données émergent. Comparé au groupe contrôle, le groupe expérimental fit un gain-stade substantiel du prétest au post-test sur tous les sous-tests alors que le groupe contrôle n'y fit un gain substantiel que sur le score global. Ceci s'explique du fait que dans les tests de Longeot, pour être classé « pensée formelle », un individu doit avoir obtenu le score formel dans au moins deux sous-tests. D'autres données de l'analyse logique apparaissent dans le tableau XII et confirment globalement l'analyse statistique. À noter, afin de bien faire ressortir les gains (en pourcentage) pour chacun des groupes, les pourcentages des prétests furent soustraits de ceux des post-tests puis ensuite les différences pour chacun des tests et sous-tests furent calculés.

TABLEAU XII
Gains en stades du prétest au post-test (en %)
pour chacun des groupes

Groupe	Opération formelle*			Log. des prop.			Probabilité			Combinatoire		
	Pré	Post	Gain	Pré	Post	Gain	Pré	Post	Gain	Pré	Post	Gain
Exp.	61.1	77.8	16.7	50.0	66.7	16.7	55.5	83.3	27.8	77.8	94.4	16.6
Cont.	71.4	92.5	<u>21.1</u>	42.8	50.0	<u>7.2</u>	71.4	92.8	<u>21.4</u>	92.5	100.	<u>7.5</u>
Différences			- 4.4			+9.5			+6.4			+9.1

* Pour obtenir un score global formel, S doit l'avoir obtenu sur au moins deux sous-tests.

Donc, l'analyse statistique révèle que le groupe expérimental qui a reçu le programme en question a fait des gains significatifs sur le test et tous les sous-tests de développement intellectuel alors que le groupe contrôle est resté stable sur deux sous-tests. De plus, lorsque comparé au groupe contrôle et selon l'analyse logique, le groupe expérimental a enregistré des gains plus importants sur tous les sous-tests (cf. tableau XII).

6. Conclusion

Si nous tenons compte de la nature «quasi scientifique» (les groupes sont pairés et non choisis au hasard) de cette recherche, et si nous tenons compte des dimensions restreintes de l'échantillonnage, nous pouvons conclure avec prudence que ce programme expérimental basé sur l'approche conceptuelle a eu d'une façon ou d'une autre un impact positif sur le développement vocationnel, et significatif sur le développement de l'ego et sur le développement intellectuel. Il est cependant malheureux qu'à cause de l'instrument d'évaluation, nous soyons obligés d'être particulièrement réservés par rapport au développement vocationnel.

Deuxièmement, nous avons fait l'hypothèse que si l'approche conceptuelle assurait l'interaction individu-environnement, cela devrait avoir un impact sur le développement de l'ego tel que défini par le test interactionniste de Loewinger. Or, les résultats sont particulièrement significatifs dans ce domaine.

De plus, par rapport à cette dimension, nous pouvons donc penser qu'un programme d'orientation scolaire et professionnelle tel que celui que nous avons utilisé ici (Limoges, 1979), est un stimulant important du développement de l'ego 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 relance 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.

Enfin, par rapport au développement de l'ego, la question de désirabilité sociale se pose, 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, car 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, à savoir celle du chercheur comme celle de la société.

Troisièmement, l'approche conceptuelle en orientation a un impact sur le développement intellectuel, particulièrement sur la « logique des propositions » et les « probabilités ». Cela semble confirmer que si les choix d'orientation sont des affaires de cœur, ils passent quand même par la tête comme l'ont aussi récemment soutenu Pelletier (1977) et Knefelkamp (1978).

Bien sûr, puisque seule l'approche conceptuelle fut étudiée, nous ne pouvons dire si une autre serait parvenue aux mêmes résultats, et ceci devrait faire l'objet de recherches ultérieures.

Par rapport à l'approche conceptuelle, cette expérimentation nous a permis de constater à quel point il est nécessaire de repenser et de réorganiser la documentation écrite et audio-visuelle de l'ISEP en fonction des concepts si nous voulons assurer pleinement l'interaction avec l'environnement, sans quoi les concepts risquent d'engendrer un monde fictif semblable à ceux décriés par Schur (1976).

En dernier lieu, nous pouvons nous demander si le programme en question était un programme d'ISEP ou d'orientation. Notre avis à ce sujet figure dans la note 1 et nous laissons chaque professionnel impliqué dans les démarches d'orientation faire sa propre conclusion.

NOTES

1. Lorsque nous considérons l'ensemble des trois niveaux, bien qu'ils soient le fruit d'un approfondissement du milieu d'ISEP, il devient difficile de dire s'il s'agit finalement d'ISEP ou d'orientation, et à notre avis, tout dépend du critère utilisé dans ce cas, et seuls des critères d'ordre méthodologique sont applicables. Quant à nous, nous avons décidé de résumer les trois niveaux du contenu sous l'appellation ISEP-orientation (cf. Limoges, 1975).

2. Ainsi, dans la taxonomie présentée ici, les principes sont empruntés de Baer et Roeber (1969) et furent choisis parmi plusieurs autres par des « experts » en ISEP-orientation.
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. Afin d'examiner si l'élève était capable d'appliquer les attitudes et habiletés propres à la prise de décision et apprises dans le cours, nous avons utilisé le test de Kahn-Communs selon une version qui nous est propre (voir Limoges, 1979B). Cependant, devant les résultats cahotiques attribuables au fait que les deux formes n'étaient point équivalentes, nous avons décidé de ne faire aucun rapport à ce sujet pour le moment.
7. Nous tenons à remercier le professeur Djavid Ajar de l'Université de Montréal pour son assistance dans l'élaboration de cette recherche.
8. 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.
9. 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.
10. Quoique cette conclusion de Hanna et Neely est 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 (1975) 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. Dans un autre article (Limoges, 1979A), à partir d'une autre problématique, nous avons d'ailleurs émis l'hypothèse que la maturité vocationnelle ne peut être atteinte que lorsque l'individu se trouve au stade I-4 de l'échelle Loevingerienne. Or, dans le cas des deux groupes-ci, le groupe expérimental n'est parvenu qu'au stade I-3/4 et le groupe contrôle qu'au stade I-3, ce qui pourrait aussi expliquer le non changement en IDP et dans ce cas, mis à part bien sûr la « fiabilité » du test.

BIBLIOGRAPHIE

- Bégin, L. (1979). *Assimilation de l'information 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.
- Gesell, A. (1965). *L'adolescent de dix à seize ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ginzberg, E. ; Ginzburg, S. ; Axelard, 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.
- Harmin, M. ; Kirschenbaum, B. ; Simon, S. *Clarifying values through subject matter*. Minneapolis : Winston Press.

- Havinghurst, 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. ; Lemaire, R. (1974). *Étude des structures et concepts sous-jacents au contenu du programme d'ISEP*. Sherbrooke, mémoire de maîtrise (non publié).
- Limoges, J. (1975). « L'information scolaire et professionnelle : l'orientation basée sur l'interaction individu-environnement » *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal, vol. 1, no 1.
- Limoges, J. (1976). *Modèle interactionniste en orientation : approche conceptuelle du contenu d'ISEP*. Québec : Ministère de l'éducation, direction générale des services aux étudiants.
- Limoges, J. (1977). « Recherche descriptive sur les structures et les concepts sous-jacents au contenu du programme d'ISEP. » *Conseiller canadien*. Vol. 11, no 2.
- Limoges, J. (1979). *The effects on students' development of a conceptual approach to career education*. Boston University (thèse de doctorat non publiée).
- Limoges, J. (1980). « Quand l'orientation devient égologique », *Revue des sciences de l'éducation*. vol. VI, no 1.
- Limoges, J. (1979B). « Aux prises avec la prise de décision », *Conseiller canadien*. (à paraître).
- Limoges, J. (1979C) *L'éducation d'aujourd'hui à un carrefour*. Manuscrit. (non publié).
- 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.
- Nuttin, J. (1965). *La structure de la personnalité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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.
- Schur, E. (1976). *The awareness trap*. New York : McGraw Hill.
- 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.