

Les attitudes aidantes du spécialiste en information scolaire et professionnelle et la maturité vocationnelle d'étudiants au secondaire IV

Denis Marceau

Volume 7, numéro 2, printemps 1981

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900335ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900335ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Marceau, D. (1981). Les attitudes aidantes du spécialiste en information scolaire et professionnelle et la maturité vocationnelle d'étudiants au secondaire IV. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(2), 317-334.
<https://doi.org/10.7202/900335ar>

Résumé de l'article

La recherche a pour objectif la vérification du lien entre certaines attitudes aidantes du professeur d'information scolaire et professionnelle telles que perçues par les étudiants en secondaire IV, et la maturité vocationnelle de ces étudiants. Les instruments utilisés sont l'inventaire de développement vocationnel (C.D.I.) et l'inventaire de relation de Barrett-Lennard. Nos résultats, obtenus auprès de deux cents sujets, indiquent une relation significative entre l'empathie, la congruence, le regard positif du professeur d'information scolaire et professionnelle et la maturité vocationnelle des étudiants (uniquement la partie des attitudes).

Les attitudes aidantes du spécialiste en information scolaire et professionnelle et la maturité vocationnelle d'étudiants au secondaire IV¹

Denis Marceau*

Résumé — La recherche a pour objectif la vérification du lien entre certaines attitudes aidantes du professeur d'information scolaire et professionnelle telles que perçues par les étudiants en secondaire IV, et la maturité vocationnelle de ces étudiants. Les instruments utilisés sont l'inventaire de développement vocationnel (C.D.I.) et l'inventaire de relation de Barrett-Lennard. Nos résultats, obtenus auprès de deux cents sujets, indiquent une relation significative entre l'empathie, la congruence, le regard positif du professeur d'information scolaire et professionnelle et la maturité vocationnelle des étudiants (uniquement la partie des attitudes).

Abstract — This research has as its objective the verification of the line between certain attitudes helpful to academic and career counsellors as perceived by students in secondary IV (grade 10), and the vocational maturity of these students. The instruments used are the Inventory of Vocational Development (C.D.I.) and the Relationship Inventory of Barrett-Lennard. Our results, obtained with two hundred subjects, indicate a significant relation between the empathy, the congruence and the positive outlook of academic and career counsellors and the vocational maturity of the students (only in the area of attitudes).

Resumen — La investigación tiene por objeto la verificación del nexo existente entre ciertas actitudes favorables de los profesores de información escolar y profesional, tales como las perciben los estudiantes de secundaria IV, y la madurez vocacional de esos estudiantes. Los instrumentos utilizados son el inventario de desarrollo vocacional (C.D.I.) y el inventario de relación de Barrett-Lennard. Nuestros resultados, obtenidos de doscientos estudiantes, indican una relación significativa entre la empatía, la congruencia, la actitud positiva del profesor de información escolar y profesional y la madurez vocacional de los estudiantes (solamente la parte de actitudes).

Zusammenfassung — Ziel dieser Untersuchung ist es, den Zusammenhang zwischen gewissen helfenden Haltungen des Berufsberaters der höheren Schule, wie sie von den Studierenden im 10. Schuljahr (= secondaire IV) wahrgenommen werden, und der Reife der Studierenden hinsichtlich der Berufswahl festzustellen. Die benutzten Hilfsmittel sind der Fragebogen zur Berufswahl (C.D.I.) und der Beziehungsfragebogen nach Barrett-Lennard. Die Ergebnisse, die von zweihundert (200) Befragten geliefert wurden, zeigen ein bedeutsames Verhältnis zwischen dem Einfühlungsvermögen, der Beistimmung, der positiven Haltung des Beraters einerseits und der Reife der Studierenden bezüglich der Berufswahl andererseits (ausschliesslich die innere Einstellung betreffend).

* Marceau, Denis : professeur, Université de Sherbrooke.

I — Le problème et son contexte théorique et expérimental

a) Introduction

La maturité vocationnelle est un concept fréquemment utilisé et qui a stimulé beaucoup de recherches. Des relations positives furent établies entre la maturité vocationnelle et le self-concept (Walsh et Osipow, 1973 ; Jones et al, 1976 ; Putnam et Hansen, 1972 ; Dillard, 1976). Miller et Winder (1976), pour leur part, ont trouvé une relation positive entre la maturité vocationnelle et le concept « Locus of Control », tandis que Crosby (1975) trouva une relation positive entre la maturité vocationnelle et certains facteurs de maturité mentale.

Dans une autre recherche, Walsh et Hanle (1975) notaient une relation positive entre la maturité vocationnelle et la congruence du choix professionnel. Enfin, Munley (1975) a trouvé une corrélation significative et positive entre la maturité vocationnelle et le développement psychosocial tel que conçu par Erikson.

Dans un autre ordre d'idée, des recherches concernant la construction d'instruments de mesure de la maturité vocationnelle ont prouvé que la maturité vocationnelle s'inscrit dans une approche développementale (Gribbons, Lohnes, 1966 ; Westbrook, 1973), qu'elle peut être mesurée (Sheppard, 1971) et que c'est un construit fiable et stable (Forrest et al, 1977).

Une revue des écrits scientifiques nous apprend que divers types d'intervention peuvent favoriser un accroissement de la maturité vocationnelle. Qu'il suffise de mentionner la recherche de Flake et al (1975) indiquant que la maturité vocationnelle s'accroît et est facilitée par de courtes interventions de Counseling. Pour leur part, Myers et al (1975) trouvèrent un accroissement significatif de maturité vocationnelle suite à des sessions d'information à l'aide d'un ordinateur, tandis que d'autres chercheurs (Davidshoper, 1973 ; Curney, 1972 ; Alameda County School Dept. Calif., 1972 ; Omvig, 1974 ; Almen, 1971) associèrent un accroissement de la maturité vocationnelle avec divers programmes d'enseignement du type « Career Education ». Enfin, Groome (1974) parvint à augmenter la maturité vocationnelle suite à des sessions de « Role-Taking ».

Cependant, nous savons peu de choses sur les éléments de ces interventions qui influencent effectivement la maturité vocationnelle. La présente recherche veut vérifier si les attitudes aidantes de l'intervenant sont associées à la maturité vocationnelle des étudiants. Au Québec, il y a deux types d'intervenants susceptibles d'avoir un impact sur la maturité vocationnelle ; ce sont le conseiller d'orientation et le spécialiste en information scolaire et professionnelle. Nous nous intéressons au spécialiste en information et plus précisément, nous posons la question suivante : Y a-t-il un lien entre la maturité vocationnelle des étudiants et les attitudes aidantes du spécialiste en information telles que perçues par les étudiants ?

Dans un premier temps, nous situons le concept de maturité vocationnelle dans son contexte, c'est-à-dire dans les théories du développement vocationnel. Dans un deuxième temps, nous traiterons des facteurs susceptibles d'influencer la maturité vocationnelle. Dans un troisième temps, nous formulerons l'hypothèse de la recherche.

*b) Le contexte théorique et expérimental**Grandes coordonnées des théories du développement vocationnel*

Avant 1950, il y avait deux grands courants de pensée en orientation : une approche environnementale et une approche plus psychologique. L'approche environnementale ou structurelle considérait, en résumé, les caractéristiques des individus et des professions et dégageait les liens entre les deux types d'éléments. Les auteurs essayaient de prédire les choix professionnels à partir des dites caractéristiques. Parmi ces auteurs, mentionnons Blau, Hull (Osipow, 1968).

L'approche psychologique, pour sa part, considère la psychodynamique des comportements professionnels. Les auteurs qui ont le plus influencé ce courant de pensée furent : May, Freud, Dickson, Carter, Menninger, Hendrick, Bordin et autres (Osipow, 1968).

Au début des années 50, Super fit son apparition. Il s'inscrit dans une approche que l'on qualifiait d'évolutionnaire. Cette approche considère l'individu comme un être éduicable, en situation d'apprentissage, possédant le potentiel requis pour son développement et son auto-réalisation.

Dans l'approche évolutionnaire, on considère chaque profession comme une situation dans laquelle l'individu peut se développer et/ou se préparer à un autre travail. Super a été le premier à vraiment mettre l'accent sur le développement professionnel. Ce développement professionnel était considéré comme un processus se répartissant sur toute une vie et ayant comme clé de voûte le self-concept. Le corollaire de cette proposition est à l'effet qu'un individu choisit une occupation en accord avec son self-concept.

Selon Super, au fur et à mesure qu'un individu évolue, il passe par une série de stades de développement qui lui fournissent les possibilités de se confronter à des tâches bien spécifiques.

D'autres personnes ont contribué à enrichir ce courant évolutionnaire. Parmi celles-ci, citons Ginzberg et al. (1951), Tiedeman et O'Hara (1963), Jordan (1963), Gribbons-Lohnes (1966a, b), Crites (1969).

La maturité vocationnelle

Super (1955, 1957) introduit le concept de la maturité vocationnelle et le définit comme le niveau atteint par l'individu sur le long continuum allant de l'exploration au déclin. Ce niveau est déterminé à partir des cinq dimensions suivantes : orientation vers un choix professionnel, information et planification, consistance du choix professionnel, cristallisation des traits, sagesse du choix professionnel.

En analysant la définition de la maturité vocationnelle selon Super, on note que le choix d'une profession ne représente qu'une des composantes de la maturité vocationnelle. Le construit de maturité vocationnelle inclut aussi des attitudes à la prise de décision, une compréhension des exigences d'un emploi, les habiletés de planification et le développement de capacités professionnelles.

Crites (1965) a défini la maturité vocationnelle comme étant le degré de similitude entre le comportement d'un individu et celui des individus les plus âgés se situant dans le même stade de vie professionnelle. Crites a élaboré sa définition à partir du concept de maturité vocationnelle de Super.

Crites a pris les dimensions de Super (orientation vers un choix professionnel, information et planification, cristallisation de traits) et il les a divisées en deux dimensions appelées « Vocational Choice Competencies » et « Vocational Choice Attitudes ».

Facteurs qui affectent la maturité vocationnelle

L'examen de la bibliographie nous a amené à considérer les facteurs suivants : l'âge, le sexe, l'intelligence, le statut socio-économique et les personnes significatives pour l'individu.

Âge

L'âge chronologique ne semble pas un facteur déterminant de maturité vocationnelle. Osipow (1968), après avoir analysé le travail de Super et Overstreet, en vint à la conclusion que l'âge chronologique a beaucoup moins d'importance que l'intelligence. Crites (1969), pour sa part, en arrive à la même conclusion en se basant sur les recherches de Arsenian (1942), Rose (1948), Brown (1951), Kopp, Tussing (1947).

Étant donné le manque de certitude de l'impact de la variable âge sur la maturité vocationnelle, nous avons décidé de la contrôler d'une façon immédiate, par le biais du niveau académique.

Sexe

Thomas (1974) et Tweng (1973) suggèrent que le sexe ne peut être considéré comme une variable significative affectant la maturité vocationnelle.

Par contre, les travaux de Herr et Enderlein (1976), de Omvig (1977) ainsi que de Goodale et Hall (1976) dégagent le contraire.

Sachant que les filles ont une éducation particulière, nous croyons que le sexe pourrait être un facteur influençant la maturité vocationnelle, comme semble le suggérer Putnam et Hansen (1972).

Dans la présente recherche, nous avons contrôlé la variable sexe.

Intelligence

Osipow (1968) rapporte les résultats de la recherche de Super et Overstreet et ceux de celles de Wrenn (1935), de Holden (1961), de Lehman et Witty (1931). Il laisse fortement supposer que le niveau de maturité vocationnelle est relié au degré avec lequel un individu est intellectuellement capable de répondre aux stimuli culturels. De plus, si l'on regarde objectivement la composition des tests de maturité vocationnelle, on se rend compte qu'ils sont composés d'échelles attitudinales ou cognitives. Ainsi, le niveau intellectuel pourrait avoir une influence sur la qualité des réponses aux échelles cognitives.

Statut socio-économique

Un environnement socio-économique favorable devrait encourager des comportements dits de planification (Ginzberg, 1952 ; Reynald et Shister, 1949).

Super et Overstreet (1960) trouvèrent une corrélation significative ($r = .27$) entre la maturité vocationnelle et le niveau occupationnel des parents. Il en fut de même pour Briggons et Lohne (1966a). De plus, différentes recherches (Super et Overstreet, 1960 ; Gribbons et Lohnes, 1966 ; Warner et al, 1949 ; Sewell, Haller et Strauss, 1957) dégagent des corrélations positives entre la maturité vocationnelle des étudiants et le niveau occupationnel des parents.

Influence des personnes significatives sur la maturité vocationnelle

La famille, étant l'unité de base psychologique et sociale dans la transmission de la culture et dans le développement de la personnalité, contrôle presque toutes les réponses des individus tôt dans la vie et continue à exercer un contrôle sur leurs comportements lors de la phase d'adolescence, et parfois même lors du stade adulte. L'école, de son côté, agit comme un agent de socialisation qui récompense et punit l'individu pour ses actions. Elle lui enseigne à répondre de certaines façons plutôt que de telles autres, l'incitant ainsi à développer certaines attitudes et valeurs au sujet de certains facteurs reliés à sa « professionnalisation » tels que le rendement et la satisfaction.

L'Église, pour sa part, augmente cet entraînement commencé dans la famille, poursuivi par l'école, en portant une attention particulière à la vie sociale et spirituelle de l'individu, en lui enseignant ce qui est bien ou mal et ce qui devrait constituer une « bonne vie ».

Chacune des institutions, à sa manière, influencerait l'individu dans son choix d'une occupation.

De même, toutes les personnes qui constituent la famille, l'école, l'église devraient influencer le choix de l'individu, sa maturité vocationnelle.

Nous avons déjà dégagé que le niveau occupationnel des parents influence la maturité vocationnelle des enfants. Mais le type de relation interpersonnelle entre les personnes significatives (parents, professeurs, etc.) et les enfants influence-t-il la maturité vocationnelle de ces enfants ?

Roe (1959, in Osipow, 1968) fut la première à s'interroger sur le lien entre le genre de relation parent-enfant et le choix professionnel de cet enfant. Elle a dégagé que la qualité des relations (chaleureuse, froide) entre parents-enfants, dans le bas âge, avait un impact sur le choix d'occupation de l'enfant. Toutefois, ses résultats furent difficilement confirmés par d'autres chercheurs. Une des raisons invoquées par les autres chercheurs est : Roe a essayé d'évaluer, par l'introspection, le climat familial des premières années de l'enfance auprès des gens de 20-40 ans, et il est difficile d'avoir, par introspection, une idée exacte, fiable, de ce climat. En référence au contexte théorique de Roe, nous n'avons pu identifier des recherches sur l'influence des qualités des relations interpersonnelles des professeurs à l'école et la maturité vocationnelle des élèves.

Dans la présente recherche, nous nous intéressons au lien qui existe entre les qualités des relations interpersonnelles des éducateurs dans l'école et la maturité vocationnelle des enfants. Nous considérons un des deux types d'éducateurs susceptibles d'influencer directement la maturité vocationnelle, soit le spécialiste en information. Est-ce qu'il y a un lien entre les qualités relationnelles offertes par le spécialiste en information aux étudiants et la maturité vocationnelle de ces derniers ?

Richard Côté (1975) soulignait :

Au terme de 75 ans de recherche et plus d'un millier d'études, peu de connaissances sont acquises sur le problème de la compétence et de l'efficacité de l'enseignant. On a cependant souligné l'importance des caractéristiques de la personnalité de l'enseignant telles la chaleur, la capacité d'empathie, le sens des responsabilités de même que l'importance de la flexibilité en tant que style favorisant le rendement académique.

D'autres auteurs (Christensen, 1960 ; Davidson et Lang, 1960 ; Lewiss, Lowell et Jesse, 1965 ; Schmuck et Egmond, 1965 ; McCallon, 1965 in Côté, 1975) montrent que le rendement académique ou l'actualisation de la personnalité est lié aux qualités des relations interpersonnelles de l'enseignant.

Rogers (1969) souligne que la facilitation de l'apprentissage significatif, en situation de classe, dépend avant tout de la présence chez l'enseignant de certaines qualités de la relation interpersonnelle. Il mentionne l'importance fondamentale de la congruence ou de l'authenticité comme manière d'être chez l'enseignant.

Rogers rappelle aussi l'importance des attitudes de considération, d'acceptation de celui qui apprend, de même que l'importance de la compréhension empathique des sentiments et des réactions de l'étudiant.

Truax (in Bergin, 1971) rapporte que les attitudes d'empathie, d'acceptation et d'authenticité des professeurs envers leurs élèves, telles que perçues par les élèves, sont liées au rendement en algèbre, au rendement en lecture. Mais il relève que ces relations semblent être curvilinéaires, c'est-à-dire devenir moins significatives lorsque les étudiants sont au niveau collégial. Enfin, Truax conclut que les attitudes d'empathie, d'acceptation, d'authenticité d'un éducateur, seraient en relation positive significative avec toute forme d'apprentissage.

La maturité vocationnelle, étant une résultante d'apprentissages faits tout au cours de la vie, devrait être liée aux mêmes conditions que tout autre apprentissage. Les relations interpersonnelles de compréhension, de respect et d'authenticité des enseignants devraient être liées à la maturité vocationnelle des élèves. Il devrait en être ainsi pour un de ces enseignants : le spécialiste en information.

c) Hypothèse

La maturité vocationnelle est une résultante d'apprentissages faits tout au cours de la vie, apprentissages cognitifs et affectifs qui semblent de même type que d'autres

apprentissages scolaires, apprentissages répondant aux mêmes conditions, dont les attitudes aidantes de l'éducateur. Ainsi, la maturité vocationnelle des élèves devrait être liée aux attitudes aidantes du spécialiste en information scolaire et professionnelle. Rogers (1975) insiste pour que ces attitudes aidantes soient évaluées par le patient ou l'étudiant. Gurman (1977) donne du support à la conviction de Rogers.

Nous proposons l'hypothèse suivante :

- Il y a une relation positive entre les attitudes aidantes (telles que perçues par les étudiants du secondaire IV) du spécialiste en information scolaire et professionnelle et la maturité vocationnelle de ces étudiants.

II — *La méthodologie*

a) *Échantillon*

La population-mère comprend tous les étudiants de secondaire IV des secteurs privé et public inclus dans le territoire de la ville de Sherbrooke en 1976-77. Pour établir cette population-mère, nous nous sommes servis des listes officielles de la commission scolaire régionale de Sherbrooke et de celles des institutions privées du territoire de la ville de Sherbrooke.

Un échantillon de 15% de la population-mère (300 étudiants) fut tiré au hasard, respectant les pourcentages établis au niveau de la population-mère.

De cet échantillon initial, les pertes furent énormes. En effet, pour des raisons hors de notre contrôle, les 52 étudiants d'une école ne passèrent pas les tests en question (panne d'électricité, puis la proximité des examens finaux par la suite). Enfin, 49 étudiants furent éliminés pour une des raisons suivantes : absence lors des tests, questionnaires non complétés, absence de l'un ou l'autre des tests, erreur sur les cartes d'informatique.

L'échantillon effectif devient 200 étudiants, soit 10% de la population-mère ; 87 sont en provenance du secteur privé et 113 du secteur public ; 89 sont des garçons, 111 des filles. L'âge moyen est de 15.6 ans.

b) *Instruments de mesure*

Inventaire des relations de G.T. Barrett-Lennard

L'inventaire de relation de G.T. Barrett-Lennard, formulaire OS-M-64, est une version française du « Relationship Inventory » de Barrett-Lennard (1962).

L'adaptation française a été faite de manière à ce que chaque item rende les construits théoriques.

Le test est composé de 64 items regroupés en 4 échelles. Chacune des échelles représente une des quatre qualités relationnelles, soit la congruence, la compréhension empathique, la considération et l'inconditionnalité de la considération. On retrouve dans

chaque échelle huit énoncés indicateurs positifs de la relation et huit énoncés indicateurs négatifs de la relation.

Les répondants considèrent chaque énoncé par rapport à la relation actuelle qu'ils ont avec une personne-cible.

Le résultat à chaque échelle peut varier de -48 à +48 et le résultat total au test de -192 à +192.

Richard Côté (1975) a trouvé, pour la version française de Barrett-Lennard, des indices de consistance interne variant de .77 à .94 et qui se rapprochent de ceux rapportés par Barrett-Lennard (1962). On peut considérer bonne la consistance interne de la version française du Barrett-Lennard.

L'inventaire du développement vocationnel (C.D.I.)

Il s'agit d'un inventaire objectif multifactoriel développé par Super dans les années 1960, qui tend à mesurer la maturité vocationnelle des sujets. On y trouve trois échelles, dont deux (A et B) sont dites d'attitudes, et l'autre de type cognitif (échelle C). Elles tentent de mesurer les quatre dimensions de la maturité vocationnelle : planification, exploration, information et prise de décision (Super et al, 1979).

La version française a été faite par Dupont, en étroite collaboration avec Super. Dupont (1974) ayant utilisé la méthode test-retest, rapporte des coefficients de fidélité ($r = .80, .85, .87$) comparables à ceux du CDI, version américaine.

c) Déroulement de l'expérience

Après avoir déterminé le type d'expérimentation que nous voulions faire (études corrélatives), nous avons contacté la direction générale de la Commission scolaire régionale de l'Estrie et un représentant du secteur privé. Ayant obtenu leur permission pour l'expérimentation ainsi que les listes officielles de tous les étudiants inscrits en secondaire IV à l'intérieur du Sherbrooke métropolitain, nous avons alors procédé à l'élaboration de notre échantillon, respectant scrupuleusement les pourcentages établis du niveau de la population-mère. Nous avons alors contacté chacune des onze directions d'école.

Afin d'éviter les problèmes d'ordre méthodologique, nous avons constitué et entraîné une équipe (5 personnes), l'expérimentateur ne connaissant en rien l'hypothèse de recherche. La passation du CDI et de l'inventaire de relation de Barrett-Lennard eut lieu dans la semaine du 16 avril 1977, plus précisément les mardi, mercredi et jeudi. Afin d'éviter des problèmes d'entraînement à la passation des tests, problèmes se répercutant dans nos résultats, nous avons interverti l'ordre des deux questionnaires au niveau de chaque école.

Les étudiants répondaient aux deux questionnaires sur des feuilles-réponses de type IBM.

La compilation, les coefficients de corrélation ainsi que divers tests statistiques furent effectués par ordinateurs.

III — Les résultats*a) Les résultats concernant les instruments de mesure**Le Barrett-Lennard*

Le tableau I indique les indices de validité à notre passation et à celle de Côté (1975). Ils varient de .70 à .96

Tableau I
Indice de validité ($\sqrt{\alpha}$) lors des deux passations de
l'inventaire de relation de G.T. Barrett-Lennard

Échelle	Richard Côté* ($\sqrt{\alpha}$)	Présente recherche** ($\sqrt{\alpha}$)
R	.92	.96
E	.86	.88
U	.77	.70
C	.86	.87
T	.94	.95

* Nombre de sujets : 514

** Nombre de sujets : 200

R : Regard positif

C : Congruence

E : Empathie

T : Total

U : Inconditionnalité de la relation

Le tableau II rapporte les coefficients de corrélation entre les échelles de l'inventaire de relation. On constate d'une part, que les échelles R, E, C, sont en très forte corrélation entre elles et avec le total du test (T). On constate d'autre part que l'échelle U n'est pas en corrélation positive avec les échelles R, E, C, et qu'elle est en corrélation faible avec le total (T).

Tableau II
Corrélations entre les échelles de l'inventaire de relation

	R	E	U	C	T
R	1.00				
E	.82**	1.00			
U	-.01	.07	1.00		
C	.79**	.76**	.17	1.00	
T	.92**	.90**	.28*	.91**	1.00

* significatif à $p \leq .05$

** significatif à $p \leq .01$

L'inventaire de développement vocationnel

Tableau III

Moyennes, écarts-types, minimum et maximum observés au test de maturité vocationnelle des étudiants de secondaire IV de l'échantillon, la consistance interne du test

Échelle	Moyenne	Écart-type	Minimum observé	Maximum observé	Coefficient α
A	106.18	19.95	40	158	.34
B	238.70	48.81	123	378	.13
C	15.76	4.029	5	25	1.00
Total	360.65	59.686	176	543	.32

Les coefficients alpha mesurant le degré de fidélité ou de consistance interne de l'épreuve indiquent une faible fidélité pour l'ensemble du test de maturité vocationnelle. Nous observons, aux échelles A et B, des coefficients de corrélation nettement insuffisants puisque le minimum exigé est de .50. À l'échelle C, nous observons une consistance parfaite de 1.0. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette faible consistance. Mentionnons le nombre d'items, leur homogénéité, leur degré de difficulté, la distribution des sujets selon la courbe normale.

b) Les résultats proprement dits

Le tableau IV présente les moyennes et leur écart-type pour chaque groupe de sujets, tant au Barrett-Lennard qu'au C.D.I. (Inventaire de développement vocationnel).

La moyenne des sujets provenant des écoles privées est de 55.73 au Barrett-Lennard et de 374.34 au C.D.I.

La moyenne des sujets provenant des écoles privées, au Barrett-Lennard, est significativement plus grande que celle des sujets provenant des écoles publiques ($t = 2.26$, $dl = 198$, $p < .05$).

La moyenne des sujets provenant des écoles privées, au C.D.I., est significativement plus grande que celle des sujets provenant des écoles publiques ($t = 2.66$, $dl = 198$, $p < .01$).

L'hypothèse de la présente recherche concerne le lien entre les attitudes aidantes (telles que perçues par les étudiants du secondaire IV) du spécialiste en information scolaire et professionnelle et la maturité vocationnelle de ces étudiants. Pour cela, nous avons calculé un r de Pearson entre les résultats des étudiants au Barrett-Lennard et ceux des mêmes étudiants au C.D.I. de Super. Le tableau V indique ces coefficients de corrélation, qui varient de $-.02$ à $+.25$. Il y a une relation significative ($r = .25, .25, .11$) entre les résultats à l'échelle R au Barrett-Lennard et ceux aux échelles A, B, C du C.D.I. de Super. Il y a une relation significative ($r = .14$ et $r = .19$) entre les résultats à l'échelle E au Barrett-Lennard et ceux aux échelles A et B du C.D.I. de Super. Il y a une relation significative ($r = .20$) entre les résultats à

l'échelle C du Barrett-Lennard et ceux à l'échelle B du C.D.I. Il y a une relation significative ($r = .16$, $r = .19$, $r = .12$) entre le résultat total au Barrett-Lennard et ceux aux échelles A, B, C du C.D.I. de Super. Ailleurs, la relation est non significative.

Tableau IV
Moyenne et écart-type de chaque sous-groupe
de sujets au Barrett-Lennard et au C.D.I.

Écoles	Nombre	Barrett-Lennard		C.D.I. (Super)	
		M	√	M	√
A	21	46.95	31.24	371.24	51.26
B	-	-	-	-	-
C	36	52.89	44.99	347.64	57.03
D	29	38.33	46.17	334.00	58.07
E	26	19.46	40.00	357.19	53.99
Ensemble écoles publiques	112	41.52	40.60	350.86	57.24
A ₁	21	79.00	27.38	374.33	75.13
B ₁	25	50.36	34.66	366.28	52.58
C ₁	13	80.55	26.77	370.38	55.06
D ₁	13	55.77	20.14	388.15	57.26
E ₁	3	28.33	15.33	383.67	56.22
F ₁	13	40.38	27.33	363.23	49.25
Ensemble écoles privées	88	55.73	25.26	4.34	60.31
Grand total	200	48.62	32.93	360.00	59.37

La moyenne des sujets provenant des écoles publiques est de 41.52 au Barrett-Lennard et de 350.86 au C.D.I.

c) Autres résultats

La maturité vocationnelle des garçons n'est pas différente de celle des filles ($t = 1.75$, $dl = 198$, $p > .05$). De plus, la maturité vocationnelle des étudiants de 15 ans n'est pas différente de celle des 16 ans ou 17 ans.

Nous avons examiné si la maturation vocationnelle varie d'une classe sociale à l'autre. Les classes ont été définies à partir de la classification canadienne des occupations de Blishen, classification adaptée par Baby de l'Université Laval en 1967.

Tableau V
Corrélations (r de Pearson) entre les résultats des 200 sujets au
Barrett-Lennard et ceux au C.D.I. de Super

Barrett-Lennard	Super			Total
	A	B	C	
R	.25**	.25**	.11*	.04
E	.14*	.19**	.07	.03
U	-.03	-.16	.13*	-.02
C	.06	.20**	.07	.03
Total	.16**	.19**	.12*	.03

* $p \leq .10$

** $p \leq .05$

Tableau VI
Données de base pour l'analyse de variance en vue
de dégager la relation entre la classe sociale
d'origine et la maturité professionnelle

Classe sociale	M	F	Total	Maturité	
				\bar{x}	x^2
1	4	7	11	367	2967
2	14	16	30	363	5193
3	32	29	61	356	3605
4	15	15	30	359	2960
5	10	16	26	366	3287
6	4	9	13	356	4297
7	7	8	15	362	1382

- 1) Les cultivateurs.
- 2) Les manœuvres et les journaliers.
- 3) Les ouvriers semi-spécialisés.
- 4) Les contremaîtres, les opérateurs, les gérants de petites entreprises.
- 5) Les techniciens et les représentants de commerce.
- 6) Les propriétaires et les gérants de grandes entreprises.
- 7) Les professionnels et les cadres supérieurs.

Le tableau VII indique que la maturité vocationnelle ne varie pas d'une classe sociale à l'autre ($F = .1468, p > .05$).

Tableau VII
Analyse de la variance entre les données des sujets
appartenant aux différentes classes sociales

Sources	Somme des carrés	Degrés de liberté	Estimation de la variance	F
Variance inter-groupe	3246	6	541.0	.1468*
Variance intra-groupe	659374	179	3683.654	
Variance totale	662620	185	3562.47	

* $p > .05$

IV — Discussion des résultats

Concernant les instruments de mesure

L'inventaire de relation (formule OS-M-64), tel que traduit, a une consistance interne très bonne. L'indice de validité \sqrt{x} est de .95. Il est semblable à celui obtenu par Côté (1975) et par Barrett-Lennard (1962). D'autre part, les coefficients de corrélation entre les échelles sont élevés (entre .75 et .92) sauf pour l'échelle de l'inconditionnalité où ils varient de -.01 à +.28. Encore là, ces coefficients sont semblables à ceux obtenus par Côté (1975) et par Barrett-Lennard (1962). Toutefois, la validité concourante et prédictive demeure douteuse, nos résultats avec le C.D.I. étant faibles. Nous concluons, comme Parloff et al (1978), que l'instrument gagnerait à être perfectionné en vue d'améliorer ses validités concourante et prédictive.

L'inventaire de maturité vocationnelle (C.D.I.) aurait une faible fidélité ou consistance interne, surtout aux échelles A et B (coefficient α .34 et .13). L'auteur de l'inventaire, Super, l'a constaté. Ce dernier l'a rebâti depuis. Une nouvelle version française est faite par Dupont (1981).

Concernant notre hypothèse de base

Rappelons notre hypothèse : il y a une relation positive entre les attitudes aidantes (telles que perçues par les étudiants au secondaire IV) du spécialiste en information scolaire et professionnelle et la maturité vocationnelle de ces étudiants.

Nos résultats indiquent que certaines attitudes aidantes du professeur d'information sont en relation avec certaines échelles du C.D.I., donc avec certaines dimensions de la maturité vocationnelle. Ainsi, le respect (R) est en relation significative avec les échelles A et B du C.D.I. ($r = .25$, $r = .25$, $p = .05$). L'empathie (E) est en relation significative avec l'échelle B du C.D.I. ($r = .20$, $p = .05$). L'ensemble des quatre qualités relationnelles est en relation significative avec l'échelle A et B du C.D.I. ($r = .20$, $p = .05$). L'ensemble des quatre qualités relationnelles est en relation significative avec l'échelle A et B du C.D.I. ($r = .16$ et $.19$, $p = .05$). Le respect, l'empathie et la congruence seraient donc

en relation significative avec les échelles d'attitudes A et B du C.D.I (la planification, l'exploration), et ne seraient pas en relation significative avec l'échelle cognitive C du C.D.I. (connaissance des éléments de la prise de décision et de l'occupation préférée). On constate que les échelles attitudinales (empathie, respect, congruence) sont en relation positive avec les échelles attitudinales (la planification, l'exploration) et non avec l'échelle cognitive (la connaissance de l'occupation préférée et des éléments de la prise de décision). Deux éléments explicatifs peuvent être fournis. Le premier concerne la faiblesse des instruments quant à leur validité prédictive. Le deuxième concerne le fait que les attitudes peuvent précéder la connaissance et vice versa. Ce deuxième élément pose le problème de l'antériorité de la modification de l'attitude sur le comportement et les rôles (voir Riverin-Simard, 1979, p. 28). Il pose également le problème de causalité dont parlaient Truax et Carkhuff (1967). Les attitudes aidantes sont-elles la cause des attitudes et des connaissances définissant la maturité vocationnelle ? Est-ce l'inverse ? Est-ce que la maturité vocationnelle et les attitudes aidantes sont à la fois cause et effet ?

Nos résultats vont dans le sens des constatations de Gurman (1977), de Parloff (1978), et donnent un certain support à la théorie de Rogers (1966) qui énonce que le développement de la personne serait fonction des ingrédients : respect ou acceptation, authenticité ou congruence, compréhension empathique.

Concernant les autres résultats

1. Résultats au Barrett-Lennard et le secteur privé ou public

Au Barrett-Lennard, la moyenne des sujets provenant des écoles privées est significativement plus grande que celle des sujets provenant des écoles publiques ($t = 2.26$, $dl = 198$, $p = .05$). La recherche de Delaunay (1979, p. 49) fournit, à partir du contexte théorique de Rokeach, une explication intéressante. Les professeurs étant de même classe sociale que les étudiants du privé seraient mieux perçus par ces derniers ; ils auraient tendance à avoir une plus grande compréhension réciproque, ce qui ne serait pas le cas avec les étudiants du public ayant des valeurs différentes. Cette explication est également intéressante pour considérer la relation faible mais réelle que nous avons eue entre les résultats au Barrett-Lennard et ceux du C.D.I. Cette explication devrait stimuler la recherche sur la similitude intervenant-étudiant.

2. Résultats au C.D.I. et le secteur privé ou public

Au C.D.I., la moyenne des sujets provenant des écoles privées est significativement plus grande que celle des sujets provenant des écoles publiques ($t = 2.66$, $dl = 198$, $p = .01$). La recherche de Fréchette (1979, p. 33), à partir du cadre théorique de Kelso, fournit une explication. Les étudiants qui ont l'intention de fréquenter plus longtemps l'école auraient des scores de maturité vocationnelle plus hauts que ceux qui ont l'intention de la fréquenter moins longtemps ; ils auraient des attitudes (face au planning, à la recherche d'information) plus positives que ceux qui veulent quitter l'école de bonne heure. Toutefois, ces

derniers auraient un réalisme de choix plus grand (voir Kelso, 1975) que ceux qui ont l'intention de fréquenter longtemps l'école. Super et al (1979) indiquent aussi que les résultats des étudiants qui continuent une formation générale sont supérieurs à ceux qui ne sont pas orientés vers les études supérieures.

3. Résultats au C.D.I. et le sexe et l'âge

L'absence de différence de maturité vocationnelle entre les sexes et les âges 15-16-17 ans confirme les conclusions de Herr (1980). L'absence de différence entre les sexes s'expliquerait par le postulat suivant : du moins chez les adolescents, les filles et garçons posséderaient d'une façon semblable l'information professionnelle, l'habileté à planifier, la disposition à faire des choix (Herr, 1980). L'absence de différence entre les âges 15-16-17, d'un même niveau académique, s'expliquerait par la proximité des âges 15-16-17 et par la similitude des expériences, des apprentissages.

4. La maturité vocationnelle et la classe sociale

Il n'y aurait pas de différence significative entre la maturité vocationnelle telle que mesurée par le C.D.I. et la classe sociale ($F = .1468$, $p = .05$).

En regard de la classe sociale, Stebenne (1979, p. 78) fit une analyse intéressante des instruments de Crites et de Super. Nous vous présentons les principaux éléments de cette analyse.

La maturité vocationnelle, telle que mesurée par l'inventaire de développement vocationnel de Super (C.D.I.) n'est pas en relation significative avec le niveau socio-économique. Lorsqu'elle est mesurée par l'instrument de Crites, la maturité vocationnelle est en relation significative avec le statut socio-économique. Il n'y a pas de relation significative entre l'inventaire de Super et celui de Crites. Celui de Crites intègre les éléments famille et classe sociale. Celui de Super n'intègre pas l'élément classe sociale et serait libre de la culture des classes sociales. L'absence de relation entre la maturité vocationnelle et la classe sociale devient évidente lorsqu'on utilise l'instrument de Super, le C.D.I.

V — *Limites de la recherche*

Soulignons les faiblesses de cette recherche : une mortalité expérimentale trop grande (une école entière n'a pas répondu aux questionnaires), des conditions de passation des questionnaires variant quelque peu d'une école à l'autre, la faiblesse de l'inventaire de développement vocationnel (C.D.I.).

Soulignons aussi ses forces : un échantillon bien fait, la bonne consistance interne du Barrett-Lennard.

VI — *Conclusions et implications*

Sous la réserve des limites énoncées antérieurement, dégageons les conclusions les plus importantes. Les qualités métrologiques du Barrett-Lennard sont bonnes ; celles du C.D.I. sont plus douteuses. D'ailleurs, les auteurs, dont Super, ont créé une nouvelle forme

du C.D.I. Cette nouvelle forme est dans une phase avancée, même au Québec (voir Dupont, 1981). En conséquence, les recherches ultérieures devraient tenir compte de cette évolution. Nos résultats indiquent une faible relation, mais significative, entre les résultats au Barrett-Lennard et ceux du C.D.I. (parties attitudes). Il faudrait reprendre la recherche. Cette fois, il faudrait évaluer davantage l'impact des attitudes aidantes sur la maturité vocationnelle. Il est intéressant de noter qu'il y a une différence significative entre les résultats au C.D.I. chez des étudiants fréquentant les écoles privées et ceux chez les étudiants fréquentant les écoles publiques. Il en est ainsi entre les résultats au Barrett-Lennard chez les étudiants des écoles privées et ceux des étudiants des écoles publiques. Les attitudes aidantes du professeur d'information, telles que perçues par les étudiants, et la maturité vocationnelle de ces étudiants sont significativement plus grandes dans les écoles privées que dans les écoles publiques. Une recherche ultérieure devrait permettre de vérifier la valeur de nos variables explicatives. En ce qui regarde les attitudes aidantes, il se peut que les gens d'une classe sociale moyenne soient perçus plus positivement par ceux d'une classe sociale moyenne que par ceux d'une classe inférieure ou supérieure. Cette possibilité viendrait peut-être clarifier la question suivante : pourquoi de bonnes attitudes aidantes de l'intervenant (telles qu'observées objectivement) ne sont pas efficaces auprès de tous les clients ? Le problème de similitude aidant-aidé est encore actuel (Parloff et al, 1978).

RÉFÉRENCES

- Alameda county school dept., *An evaluation of a staff and community implemented model integrating career development concepts in a total educational program K-12 - Final report*, Sponsoring Agency : Bureau of Adult Vocational and Technical Education, Note : 37 p., 1972.
- Almen, Roy E., *The evaluation of a vocational program for dropout-prone junior high school students*, Sponsoring Agency : Minnesota Research Coordinating Unit in Occupational Educ, Minneapolis, Note : 157 p., 1971.
- Arsenian, S., Own estimate and objective measurement, *Journal of Educational Psychology*, 33, 1942, p. 291-302.
- Barrett-Lennard, G.T., *Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change*, Psychological Monographs, 76, 1962.
- Brown, M.N., Expressed and inventoried interest of veterans, *Journal of Applied Psychology*, 35, 1951, p. 401-403.
- Côté, Richard, *Influence de certaines qualités de la relation éducative sur l'efficacité de l'enseignement*, Thèse de doctorat, Université Laval, 1975.
- Crites, J.O., *Measurement of vocational maturity in adolescence. 1 : Attitude test of the vocational development inventory*, Psychological monographs, 1965, 72, 595.
- Crites, J.O., *Vocational psychology*, McGraw Hill Co, 1969.
- Crosby, R., The relationship of mental maturity to vocational maturity for a group of trade and industrial juniors., *Journal of industrial teacher education*, vol. 13, 1, 1975, p. 40-47.
- Curney, C.G., *A career development workshop for emotionally disadvantaged students*, 1972, Note 19 p., communication présentée à la American Psychological Association Convention, Honolulu, Hawaiï.
- Davidshopper, C.O., *Career development groups : why we did it*, Note présentée à la American and Guidance Association, San Diego, California, 1973.
- Delaunay, J.P., *Différence de perception qu'ont les étudiants du secondaire IV de leur professeur selon le secteur privé ou public*, essai non publié, Université de Sherbrooke, 1979.

- Dillard, J.M., Relationship between career maturity and self-concepts of suburban and urban-middle and urban homer-class preadolescent black males, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 9, 3, 1976, p. 311-320.
- Dupont, P., *Une didactique en information scolaire et professionnelle pour secondaire III*. Thèse de doctorat, Université de Caen, France, 1974.
- Dupont, P., Une mesure de maturité professionnelle adaptée au Québec, l'inventaire de développement professionnel de Super, *Orientation professionnelle*, vol. 16, no 5, 1981, p. 9-26.
- Flake, Muriel H. and others, Effects of short-term counseling on career maturity of tenth-grade students, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 6, no 1, 1975, p. 73-80.
- Forrest, D.J. et al., *An objective multidimensional measure of vocational maturity development and validation*, Columbia University, New York, 1977.
- Fréchette, C., *La maturité vocationnelle des étudiants de secondaire IV selon le secteur public ou privé*, essai non publié, Université de Sherbrooke, 1979.
- Ginzberg, E., Genzberg, S.W., Axelrod, S., Herma, J.L., *Occupational choice* New York : Columbia University Press, 1951.
- Ginzberg, E., *A theory of occupational choices*, Occupations, 1952.
- Goodale, J., Hall, D., Inheriting a career : the influence of sex, values and parents, *Journal of vocational behavior*, vol. 8, 1, 1976, p. 19-30.
- Gribbons, W.D., Lohnes, P.R., *Career development*, Weston, Mass. : Regis Coll., 1966, a.
- Gribbons, W.D., Lohnes, P.R., Occupational preferences and measured intelligence, *Vocational guidance quarterly*, 15, 1966b, p. 211-214.
- Groome, Agnès, *Interaction effects of sex and ability of grade eleven participants in the simulation-life career, upon role-taking and career maturity*, communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, 1974.
- Gurman, A., The patient's perception of the therapeutic relationship, in Gurman and Razin, *Effective psychotherapy : a handbook of research*, Pergamon Press, 1977.
- Herr, E. et Enderlein, Vocational maturity : the effects of school, grade curriculum and sex, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 8, 2, 1976, p. 227-238.
- Herr, E., Career development, in Woody, R. *Encyclopedia of clinical assessment*, Jossey-Bass, 1980.
- Holden, G.S., Scholastic aptitude and the relative persistence of vocational choice, *Personnel and Guidance Journal*, 40, 1961, p. 36-41.
- Jones, Octavia M. and others, Relationship of self-concept and vocational maturity to vocational preferences of adolescents, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 8, 1, 1976, p. 31-40.
- Jordan, J.P., Exploratory behavior : the formation of self and occupational concepts, in Super, D.E. et al, *Career development : self-concept theory*, New York : CEEB Research Monograph, no 4. 1963.
- Kelso, Geoffrey, The influences of stage of leaving school on vocational maturity and realism of vocational choice, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 7, no 1, 1975, p. 29-39.
- Kopp, T., Tussing, L., *The vocational choice of high school students as related to scores on vocational interest inventories occupations*, 25, 1947, p. 334-339.
- Lehman, G.C., Witty, P.A., Further study of the social status of occupation, *Journal of educational sociology*, 5, 1931, p. 101-112.
- Miller, M.F., Winder, P.A., Relationship of vocational maturity to locus of entical of reinforcement, *New York State Personnel and Guidance Worker*, vol. 11, 1, 1976, p. 18-20.
- Munley, P.H., Erik Erikson's theory of psychosocial development and vocational behavior, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 22, 4, 1975, p. 314-319.
- Myers, R.A. and others., Effects of educational and career exploration system on vocational maturity, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 6, 2, 1975, p. 245-253.
- Omvig, C., *Effects of a program of career education in Kentucky's education region XII*, Sponsoring Agency : Bureau of Adult Vocational and Technical Education, Washington, D.C., 1974.

- Omwig, P.C., Thomas, E.G., Relationship between career education, sex and career maturity of sixth and eighth grade pupils, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 11, 3, 1977, p. 322-334.
- Osipow, H.S., *Theories of career development*, The Century Psychology Series. 1968.
- Parloff et al, Research on therapist variables to process and outcome, in Bergin and Garfield, *Handbook of psychotherapy and behavior change*, 2e ed., Wiley, 1978.
- Putnam, Barbara, Hansen, J., Relationship of self-concept and feminine role concept to vocational maturity in young women, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 19, 5, 1972, p. 436-440.
- Riverin-Simard, D., Les effets à long terme du projet Vire-Vie. *Orientation professionnelle*, vol. 15, 4, 1979, p. 27-31.
- Reynald, L.G., Shister, J., *Job horizon : a study of job satisfaction and labor mobility*, New York : Harper and Row, 1949.
- Rogers, C., *Le développement de la personne*, Dunod. 1966.
- Rogers, C., *Freedom to learn*, Merrill Publishing Company, 1969.
- Rogers, C., Empathic : an appreciated way of being, *Counseling psychologist*, 5, 1975, p. 2-10.
- Rose, W., Comparison of relative interest in occupational groupings and activity interest as measured by the Kuder preference record, *Personnel and guidance journal*, 26, 1948, p. 302-308.
- Sewell, W.H., Haller, A.O., Strauss, M.A., Social status and educational and occupational aspiration, *American Sociological Review*, 22, 1957, p. 67-73.
- Sheppard, D., The measurement of vocational maturity in adults, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 1, 4, 1971, p. 399-406.
- Stebenne, R., *La classe sociale, la mobilité socio-professionnelle et la maturité vocationnelle*, essai non publié, Université de Sherbrooke, 1979.
- Super, D.E., The dimensions and measurement of vocational maturity, *Teachers College Record*, 1955, p. 151-163.
- Super and others, *Vocational development*, Teachers College, Columbia University, 1957, p. 60-62.
- Super, D.E., Overstreet, P.L., *The vocational maturity of ninth grade boys*, New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1960.
- Super, D., Thompson, Q., A six-scale, two factors, measure of adolescent career or vocational maturity. *The Vocational Guidance Quarterly*, 28, 1979, p. 1.
- Thomas, H.B., *The effects of sex occupational choice and career development responsibility on the career maturity of ninth-grade students*, note presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, 1974.
- Tiedeman, D.V., O'Hara, R.P., *Career development : choice and adjustment*, Princeton, J.J. : College Entrance Examination Board, 1963.
- Truax, C., Carkhuff, R., *Toward effective counseling and psychotherapy*, Aldine, 1967.
- Truax, C., Mitchell, J., Research on interpersonal skills, in Bergin and Garfield, *Handbook of psychotherapy*, John Wiley, 1971.
- Tweng, M.S., *Correlated of the perception of occupational prestige*, Presented at the American Educational Research Association Meeting, New Orleans, 1973.
- Walsh, W.B., Osipow, S.H., Career preferences, self-concept and vocational maturity, *Research in Higher Education*, vol. 1, 3, 1973, p. 287-295.
- Walsh, W.B., Hanle, N., Consistent occupational preferences vocational maturity and academic achievements, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 7, 1, 1975, p. 89-95.
- Warner, W.L., Meeker, M., Fells, K., *Social class in America*, Chicago : Science Research Associates, 1949.
- Westbrook, B.W., Parry Hill, J., The measurement of cognitive vocational maturity, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 3, 3, 1973, p. 239-251.
- Wrenn, C.G., Intelligence and the vocational choices of college students, *The Educational Record*, 16, 1935, p. 217-219.

NOTE

1. Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de la F.C.A.C. en 1976-77.