

## Développement vocationnel de l'adulte : vers un modèle en « escalier »

Danielle Riverin-Simard

Volume 6, Number 2, Spring 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900287ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900287ar>

[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

Riverin-Simard, D. (1980). Développement vocationnel de l'adulte : vers un modèle en « escalier ». *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2), 325–349. <https://doi.org/10.7202/900287ar>

Article abstract

Le présent article décrit un essai de modèle de développement vocationnel qui pourrait illustrer son processus, graphiquement, par un escalier. Pour décrire ce modèle, on indique tout d'abord sa situation « théorique » ainsi que ses postulats généraux; en un deuxième temps, on explique le choix de la durée de chaque stade, la nature de ces stades alternatifs, les conditions facilitant le passage d'un stade à un autre, ainsi que divers concepts connexes.

# Développement vocationnel de l'adulte : Vers un modèle en « escalier »

Danielle Riverin-Simard\*

## RÉSUMÉ

Le présent article décrit un essai de modèle de développement vocationnel qui pourrait illustrer son processus, graphiquement, par un escalier. Pour décrire ce modèle, on indique tout d'abord sa situation « théorique » ainsi que ses postulats généraux ; en un deuxième temps, on explique le choix de la durée de chaque stade, la nature de ces stades alternatifs, les conditions facilitant le passage d'un stade à un autre, ainsi que divers concepts connexes.

Dans un récent article paru dans la *Revue des sciences de l'éducation*, l'auteur soulignait la nécessité de construire un modèle<sup>1</sup> de développement vocationnel de l'adulte. Cette nécessité était apparue, d'autant plus évidente, après un examen approfondi de la littérature pertinente. Dans le présent article, l'auteur décrit un essai de modèle de développement vocationnel qui pourrait s'illustrer, graphiquement, par un « escalier ».

Pour mieux décrire ce modèle, on indique la « situation théorique » du modèle, les postulats généraux ; puis, on explique le choix de la durée de chaque stade, la nature de ces stades, la séquence globale miniaturisée, les conditions facilitant la passation des stades, le rôle transcendant du moi vocationnel, le choix de l'âge comme variable-index, les concepts de régression, échec, ralentissement, démission. Enfin, on termine en proposant quatre modalités de vie vocationnelle basées sur le modèle du développement en escalier.

---

\* Riverin-Simard, Danielle : professeur, Université Laval.

### A. Situation « théorique » du modèle.

Pour situer le modèle de développement vocationnel présenté ici, il faut tout d'abord le classer en fonction des deux thèmes principaux soit parmi les théories du choix vocationnel et parmi celles du développement en général.

Pour identifier les théories du choix vocationnel, nous empruntons la classification de Crites (1969). Selon cet auteur, il y a les théories « non-psychologiques » du choix vocationnel, c'est-à-dire les théories qui attribuent le phénomène du choix à l'intervention d'un système quelconque externe à l'individu. Ces théories non-psychologiques sont : théorie du choix vocationnel par accident, théorie économique du choix vocationnel, théorie sociologique et culturelle du choix.

Il y a également les théories psychanalytiques du choix vocationnel. Ces théories croient que le choix se fait surtout par une variable cruciale qui est l'individu lui-même et beaucoup mieux par des facteurs externes. Ces théories sont : les théories trait-facteur, théories psycho-dynamiques du choix (dont les théories psychanalytiques du choix, les théories du choix à partir des besoins et les théories du choix à partir du « self ».)

Enfin, il y a les théories développementales du choix vocationnel qui veulent que le développement vocationnel se fasse tout au long des diverses séquences de la vie d'un individu et que ces séquences constituent un processus continu qui commence à l'enfance et finit avec la vie adulte. Les théories sont celles de Ginsberg, Super et les théories des décisions.

Parmi ces trois courants théoriques du choix vocationnel, notre modèle se situe essentiellement dans le dernier courant cité et emprunte également un peu au 2<sup>e</sup> courant en ce qui regarde les théories du choix vocationnel à partir du « self ».

Parmi les théories du développement, nous empruntons la nomenclature de Parker (1974), pour en identifier les principaux courants. Selon cet auteur, il y en a 3. Le premier concerne les théories humanistes ou affectives du développement (Maslow, Hornev, Rogers, Privette, O'Rannion et Thurstone, Brown, May, Jourard, etc.). Ce groupe de théoriciens décrivent que le développement de l'étudiant se réalise grâce à un environnement riche et efficace pour la croissance. Et cette croissance s'identifie en termes d'auto-réalisation et d'actualisation de soi.

Le deuxième courant concerne les théories du développement en termes de complexité cognitive et behaviorale (Sanford). Selon ce courant, le développement apparaît lorsque la personne doit analyser une expérience et discriminer entre les options ; pour ce, elle doit se détacher de son « moi » tel qu'antérieurement organisé, et le réorganiser d'une façon plus complexe ; ce qui lui permettra de négocier plus efficacement avec de nouvelles situations.

Le troisième courant concerne les théories du développement en termes de stades. Selon Parker (1974), le postulat de base de ces théories est :

« a regularity of change and from that is built into the organism, rather than

simply change in form or feeling or complexity such as are involved in either the humanistic or complexity theories».

Les théoriciens rattachés habituellement à ce courant sont, entre autres, Piaget, Erikson, Kohlberg et Perry.

Parmi ces courants, notre modèle se rattache surtout au dernier mais également en partie au courant humaniste. En effet, même si notre modèle identifie des stades de développement vocationnel tout au long de la période adulte, il ne ne surtout pas pour autant le caractère idiosyncratique du développement vocationnel lorsqu'on considère les individus un à un. Ce que le modèle présente, c'est une perspective globalement normative susceptible, par la suite, d'expliquer en tout ou en partie, le caractère ipsatif de la négociation de l'ensemble ou d'une partie de ces stades vécus par un individu dans son développement vocationnel personnalisé.

## B. Postulats généraux

Se situant dans les théories développementales du choix vocationnel, il va de soi qu'un premier postulat du modèle veut que le développement vocationnel de l'adulte se poursuit jusqu'à la mort. Ce postulat implique bien des aspects. Tout d'abord il signifie que le développement de la période adulte ne peut être conçu comme une période relativement stable suivie d'une détérioration et d'un déclin vers la fin. Cela signifie également que des changements significatifs interviennent constamment durant la vie adulte ; (sur ce point, bien des auteurs sont d'accord, dont Bokned (1976), Levinson, Bühler, Loevinger, Kimmel, Neugarten, Perry, Gould, Brim (1976), Schlossberg (1976), Lipman-Blumen et Leavitt (1976). Par exemple, Brim affirme que l'évidence démontre qu'au cours des années, l'adulte se transforme en apparence, en mode de vie sociale, en terme d'intérêts, de relations interpersonnelles et également, en termes de qualités internes, c'est-à-dire ses façons d'expérimenter et d'exprimer ses émotions, ses motivations et ses préoccupations. Brim (1976) ajoute, à l'instar de Neugarten (1976), que ces recherches vont à l'encontre du courant psychanalytique (sauf en ce qui concerne Jung et Erikson) car, pour ce courant, le sens de l'identité est essentiellement établie durant l'adolescence et cette identité demeure consistante tout le reste de la vie.

Cette conception de l'adulte en développement constant implique qu'il faut, comme le souligne Lipman-Blumen et Leavitt (1976), songer à un ensemble de mini-carrières dans la vie d'un individu plutôt qu'à un choix de longue haleine pour toute la vie dans lequel les divers niveaux de besoin de réalisation de soi ou de besoins sociaux sont mal pourvus. D'ailleurs, Schlossberg (1976) accentue davantage cette idée en combattant le préjugé suivant :

«If these persons try to change careers in mid-life, they are labeled «immature» or neurotic» (Schlossberg, 1976, p. 33).

Ce premier postulat du développement vocationnel qui se poursuit jusqu'à la mort, implique également le caractère impératif du changement ainsi que sa contre-

partie, à savoir la découverte de nouvelles capacités ou de nouveau potentiel ; en effet, ce postulat implique que l'individu est confronté avec une urgence de répondre à sa demande interne de changement. De plus, des attentes culturelles et des demandes faites directement à l'individu exigent parallèlement des changements. La conception organique de l'évolution de l'adulte exprimerait ce postulat en ces termes ; la personne a des poussées intrinsèques de développement, d'évolution constante et ce, jusqu'à la mort (Overton et Reese, 1973).

Se situant dans les théories du développement conçu en termes de stades, le modèle postule évidemment une série de stades tout au long du développement vocationnel de l'adulte. Ce postulat signifie que le développement est « relativement » irréversible i.e. qu'il y a une séquence « relativement » nécessaire de l'expérience de croissance. Ainsi la capacité de certaines formes de croissance psychologique est prédite à partir d'acquisition antérieure à d'autres propriétés psychologiques. Ce postulat signifie également que les divers stades, ainsi que leurs tâches inhérentes, comportent leurs propres défis et ressources. De plus, ce postulat signifie que le développement est directionnel (ou multidirectionnel, comme nous le verrons dans les pages ultérieures). La direction du développement vocationnel n'est pas uniquement l'effet du hasard. L'histoire psychologique naturelle est parfois continue, souvent cumulative, fréquemment séquentielle mais toujours productrice de nouvelles combinaisons ou qualités.

Le modèle repose sur l'hypothèse que le développement vocationnel se réalise par stades de structuration suivis ou précédés de stades de transition. Tout en poursuivant son développement vocationnel tout le long de ces périodes, l'adulte vit des stades de structuration, davantage marqués par une action plus intense, alors que les stades de transition sont surtout caractérisés par un « questionnement » ; ces derniers peuvent conduire à une variété de phénomènes vocationnels incluant, par exemple, des changements radicaux en carrière, des rétrogradations, etc. Chacun des neuf stades de transition et de structuration ont des contenus bien spécifiques qui les distinguent les uns des autres. Ces divers stades (lesquels incluent des tâches) sont des passages prévisibles de l'adulte dans sa vie vocationnelle qui donnent, comme nous le disions précédemment, un sens, une direction à son évolution ou à son développement vocationnel. Et ces stades ont une durée approximative de 5 ans (schéma A).

### C. Le choix d'une durée de 5 ans pour chaque stade

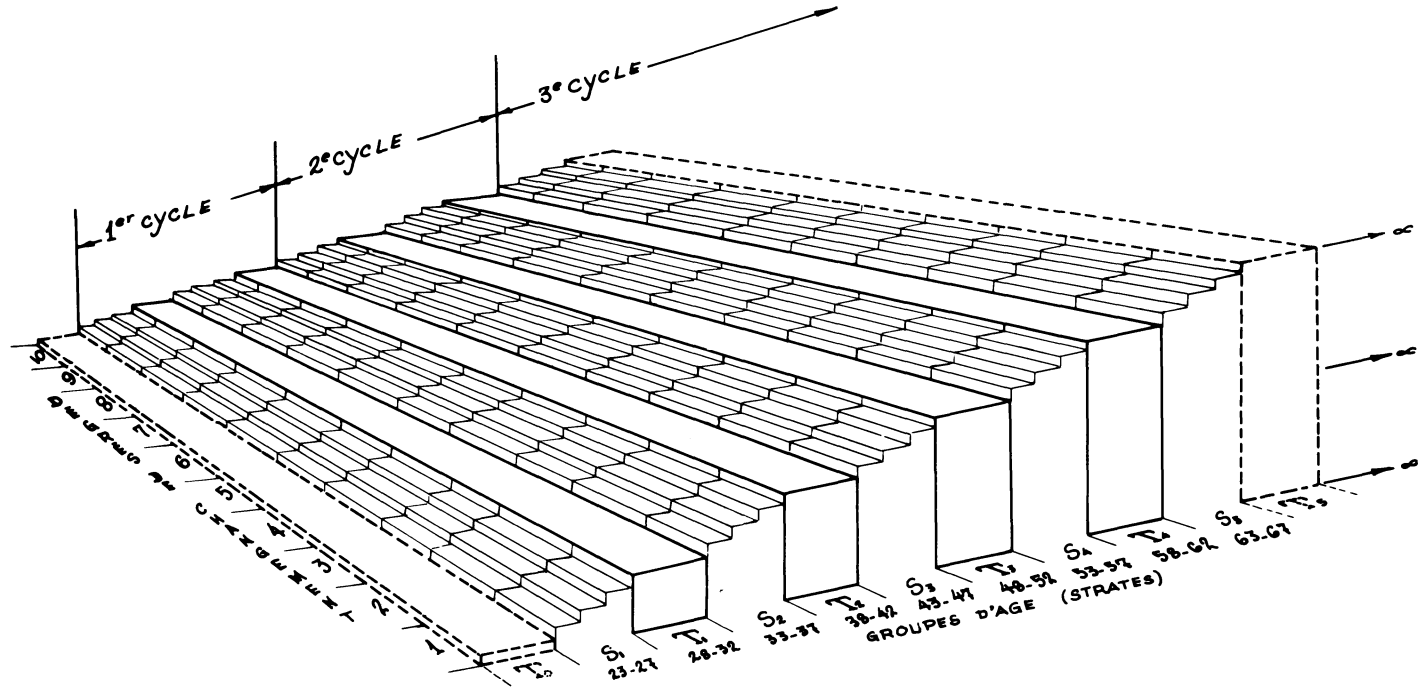
Le présent modèle a comme hypothèse que le développement vocationnel de l'adulte, même s'il est moins « apparent » que durant l'enfance ou l'adolescence, se poursuit selon des périodes d'approximativement 5 ans.

La dimension par tranche de cinq (5) ans, nous a été dictée par les considérations suivantes :

1. La psychologie développementale, lorsqu'elle s'est intéressée à l'enfant et à

# SCHEMA A

## DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE



l'adolescent, a divisé et subdivisé les périodes de la vie. Il y a eu des divisions non pas seulement en tranche de 5 ans, ou de 3 ans mais aussi en tranche de 12, 6 et 3 mois ou même de semaines ; rappelons-nous à cet effet les études de Piaget et les nombreuses études rapportées par Osterrieth (1967) ou Jersild (1963).

2. Nous croyons que la psychologie développementale devrait, pour s'avérer aussi utile en ce qui concerne la période adulte, cesser de « niveler » l'adulte, en divisant sa vie en tranches de 30, 20 ou même 10 ans, nous croyons que des périodes plus courtes permettent de faire ressortir la complexité et le raffinement des différences dans la vie des adultes.
3. L'empan de 5 ans a été choisi plutôt qu'un empan de 3 ou de 1 an, à la suite des études de Gould (1975) et Levinson (1978). Ces deux auteurs ont étudié le développement des adultes par tranche respectivement de 5 et 7 ans, et nous croyons que l'intervalle de 5 ans est suffisamment petit pour observer les différences et suffisamment grand pour saisir la complexité de ces différences.
4. Le concept des nombreux et constants changements de vie dans les études sur l'adulte, nous porte à croire que l'on est d'autant plus justifié de raffiner notre modèle avec des petits empan de 5 ans, empan qui fourniraient alors la possibilité de pouvoir observer ces mêmes changements.

Par exemple, Schlossberg (1976) parle de l'inévitabilité de la transformation constante des rôles chez l'adulte. Aussi, Brim (1976) affirme qu'il y a des centaines de recherches qui supportent qu'il y a des changements constants de personnalité durant la vie adulte. Ces changements toucheraient les réactions dans diverses situations, les attitudes, la façon de se situer dans les divers groupes de référence, dans le choix des éléments indiquant la perception de soi, dans les sources significatives de gratification, dans les relations dyadiques rapportées tant par les descriptions objectives, par les amis ou par les tests psychologiques.

Lowenthal et autres (1975), dans son volume, signale que ce qui retient le plus son attention, est la séquence prévisible des nombreux changements de statuts et de rôles dans l'organisation sociale tout au long de la période adulte.

En effet, comment peut-on ne pas se croire justifié d'émettre l'hypothèse que le taux du développement de l'adulte n'est pas aussi élevé que celui du développement des enfants, des adolescents et des personnes âgées, si le nombre d'études concernant les adultes en est à une phase nettement moins avancée et surtout nettement moins analysée à la « loupe » par tranche d'âge aussi petite que 5 ans par exemple.

#### **D. La nature des stades de transition et de structuration**

Dans le modèle de développement vocationnel des adultes présenté ici, le temps où se situent les événements intérieurs et extérieurs que vit l'individu, provoque des dissonances qui amènent l'individu à vivre des périodes de questionne-

ment (transition)<sup>2</sup> pour mieux se stabiliser temporairement, pour mieux se resituer, se restructurer (structuration)<sup>3</sup>. Et ainsi de suite, durant les périodes de structuration, le temps provoque, de par les événements qui l'accompagnent, d'autres périodes de questionnement, allant dans le sens d'accès à des stades supérieurs de développement. En cela, notre conception du développement vocationnel rejoint la conception du développement cognitif de Piaget (1972) et celle du développement moral de Kohlberg (1969).

Les stades de transition permettent de préparer un changement, de plus ou moins grande importance, de modalité de vie vocationnelle, c'est-à-dire des configurations particulières « personnalisées » d'actualisation de divers rôles vocationnels. La notion de transition rejoint en partie la notion de « crises ou passages de vie » dont on parle depuis près de 15 ans (Gould 1975, Sheehy 1976, Brim 1976). Ces crises ou passages de vie sont des événements de vie qui sont potentiellement des sources de crises psychologiques qui requièrent de nouvelles modalités d'intégration, de cognition, de nouvelles définitions du moi et le développement de nouvelles habiletés pour répondre aux nouveaux besoins ou aux mêmes besoins ayant des modalités différentes (Parad 1965). Ces crises ou passages identifiés dans les écrits au sujet de la thérapie, sont légion ; elles peuvent inclure la mort, la maladie, le mariage, la naissance d'un enfant et le départ d'un enfant du foyer (Lieberman 1975). Et, sous des conditions concordantes ou facilitantes, les crises sont des étapes de changements constructifs inscrits dans l'ensemble des étapes nécessaires au développement (Riegel 1975).

Les événements extérieurs « amenés » par le temps seraient des phénomènes courants relativement typiques à un âge donné. Par exemple, la vie commune, le départ des enfants du foyer, l'âge social de la « retraite » sont des phénomènes plus ou moins vécus universellement par les différentes cultures. Ainsi les événements « extérieurs » dont on fait mention dans la présentation du modèle, ne contiennent pas des événements « extra-ordinaires » comme les guerres, les cataclysmes ou autres événements majeurs du genre. Car à ce moment, la variable « génération » viendrait interférer avec l'aspect universel du modèle.

Quant au *processus* qui amène l'individu à traverser successivement les stades de transition et de structuration, on peut l'expliquer de la façon suivante. Durant les stades de structuration où l'individu est engagé dans son cheminement vocationnel, des événements extérieurs interagissent avec l'évolution de son propre monde intérieur (valeurs, intérêts, habiletés, capacités, nature et intensité des défis vocationnels, etc.)

Cette interaction « évolutive », entre un milieu occupationnel lui-même en évolution et un moi vocationnel également en évolution, amène un début d'inconfort qui se fait graduellement de plus en plus grand et provoque ainsi une dissonance cognitive et émotive ascendante qui conduit vers un stade de transition où l'individu est placé devant des choix à reformuler.



Dans ce stade de transition, il y a une redéfinition ou une réévaluation de ses besoins, intérêts et compétence en fonction des facteurs de réalité. Durant ce stade, il y a remise en question ou réflexion sur l'état des trois réalités « évolutives » et une prospective de la direction de l'évolution de ces trois réalités à savoir la poursuite de l'évolution du moi vocationnel, les changements du milieu du travail et l'interaction elle-même en mutation en regard de ces deux premières réalités.

La remise en question de ces trois réalités évolutives et les résultats de cette réflexion conduit peu à peu à une décision ou à une série de nouveaux choix successifs qui rend l'individu prêt, compte tenu de la présence de conditions facilitantes (dont nous reparlerons dans les pages ultérieures), à s'engager avec un nouveau regain dans sa carrière. C'est ainsi, qu'autour du moment où la décision se prend, l'individu entre, petit à petit, dans un stade de structuration pour « réaliser », pour entrer dans une phase de réalisation de ce nouveau choix, ou pour concrétiser ce changement.

Puis, le cycle est reparti. C'est-à-dire, durant le stade de structuration, il y a d'abord implantation de ce nouveau choix, il y a une brève période de préservation de ce nouveau choix et réapparaît, par la suite, cet inconfort, cette dissonance qui devient à un degré « intolérable » ou plutôt à un degré suffisamment élevé pour provoquer la motivation à s'impliquer dans un autre stade de transition.

En ce qui concerne le concept de dissonance cognitive et émotive, notre modèle rejoint en partie Hilton (1962) qui considère, dans sa théorie du choix vocationnel, que la dissonance cognitive est le principal facteur de motivation.

En ce qui concerne l'état d'inconfort, notre modèle rejoint également, en partie, la conception de Tiedeman et O'Hara (Crites) qui explique que le passage d'une étape à une autre implique un changement dans l'état psychologique de l'individu en ce sens qu'il ne considère plus les éléments d'un problème de la même façon (intégration<sup>4</sup>, différenciation<sup>5</sup>).

En ce qui concerne l'interaction entre les trois réalités « évolutives » (c'est-à-dire l'évolution du moi vocationnel, les changements du milieu du travail et l'évolution de l'interaction entre les deux premières réalités), notre modèle rejoint en partie la notion d'« optimisation » de la théorie de Ginsberg. Selon Pelletier, Noiseux et Bujold (1974), Ginsberg utilise le terme « optimisation » pour rendre compte de l'interaction, au cours de la carrière, entre les désirs changeants de l'individu et les circonstances qui elles-mêmes évoluent.

### E. Séquence globale miniaturisée

Notre modèle, de par la nature des stades de transition et de structuration et de par le processus de passation alternative d'un stade à l'autre, conçoit une séquence globale miniaturisée à l'intérieur de chaque paire de stades de transition et de structuration. La séquence globale serait celle de la vie vocationnelle expliquée d'une part, par Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) en ce qui concerne les étapes préliminaires à un

choix dans le développement vocationnel de l'adolescent et du jeune adulte et de la vie vocationnelle couvrant toute la période adulte expliquée par Super (1957).

Ainsi durant les stades de transition, les tâches d'exploration, de cristallisation, de spécification auraient lieu successivement selon la conception de Pelletier, Noiseux et Bujold (1975). Les mêmes auteurs affirment que la tâche de réalisation s'insère entre les stades de transition et de structuration.

Et, selon la conception de Super (1957), durant les stades de structuration, des phases d'établissement, de maintien et de déclin (ou dissonance élevée) auraient lieu successivement.

Autrement dit, durant chaque paire de stades de transition et de structuration, il existerait une séquence miniaturisée de la séquence globale du développement vocationnel définie par les deux groupes d'auteurs précités. Chaque paire de stades de transition et de structuration serait une petite vie en soi.

Ainsi dans les stades de structuration, il y aurait, entre autres, les quatre tâches suivantes : explorer, cristalliser, spécifier et réaliser. Pour une brève description de ces tâches, nous nous référons à Pelletier (1978, p. 207).

La tâche d'explorer consiste surtout à envisager les possibilités en elles-mêmes sans l'impérieuse nécessité de considérer les contraintes et les facteurs de réalité. Il s'agit d'un temps d'investigation où l'individu est ouvert aux informations et aux expériences concernant sa propre personne et concernant les ressources scolaires (éducation permanente) ou professionnelles de son milieu.

La tâche de cristalliser implique, pour sa part, que l'individu se fasse au moins une idée générale de son éventuelle « modalité de vie vocationnelle ». Sans arriver à concevoir un projet précis, il lui faut tout de même choisir une voie générale de solution qui, rappelons-le, laisse encore la place à beaucoup de possibilités mais représente toutefois une réduction par rapport à l'exploration initiale. L'accomplissement de cette tâche permet habituellement à quelqu'un de savoir, à l'intérieur ou à l'extérieur d'un champ d'intérêt donné, quelle avenue spécifique de ce champ il continue de privilégier où il développe de nouveaux intérêts. L'accomplissement de cette tâche permet également à quelqu'un de savoir quel niveau de performance (mobilité verticale ou horizontale envisagée) ou de perfectionnement ou de formation (éducation permanente) il compte atteindre.

La tâche de spécifier devient l'aboutissement logique et pragmatique des phases précédentes. Le sujet doit cette fois prendre une décision qui tienne compte à la fois de ce qu'il veut et de ce qu'il peut. Il s'agit pour lui de faire une synthèse de ce qui est désirable et ce qui est probable. Il est donc nécessaire d'élaborer un projet particulier sur la base de multiples facteurs à considérer et à intégrer.

Entre les stades de transition et de structuration, s'insérerait, entre autres, la tâche de réaliser.

Cette tâche, en s'inspirant de Pelletier (1974, p. 208), consiste à faire passer les intentions au niveau du réel. Cela suppose des démarches à faire. Cela implique un engagement concret du sujet où les dernières routes doivent être clarifiées. Tout en éprouvant de la certitude vis-à-vis de son choix de « nouvelle modalité de vie vocationnelle », il doit élaborer des stratégies pour matérialiser son projet. Il est souhaitable, dans pareil contexte, de prévoir les obstacles et même de concevoir d'autres projets apparentés ou choix connexes.

Quant aux tâches incluses dans les stades de structuration, elles sont les suivantes : établissement, maintenance et dissonance (déclin).

Pour une brève description de ces tâches, nous empruntons en partie les propos de Super (1957, cité dans Bujold 1975), et nous les adaptons pour les fins de séquence minituarisée. Dans les stades de structuration, la tâche de l'établissement consisterait à s'établir dans une nouvelle modalité de vie vocationnelle en accord avec la triple évolution du moi vocationnel, du marché du travail et de l'interaction entre les deux. Après que l'individu a actualisé sa nouvelle modalité de vie vocationnelle et s'y soit engagé, on s'attend à ce qu'il poursuive et il s'attend à poursuivre cette actualisation en s'assurant une place particulière dans cette nouvelle modalité de vie vocationnelle. En somme, on s'attend et il s'attend à une certaine stabilisation dans cette nouvelle modalité de vie vocationnelle.

La tâche de « maintenance », dans les stades de structuration, consisterait à s'établir fermement dans la modalité de vie vocationnelle au sein de laquelle l'individu aurait trouvé une position satisfaisante ; cette tâche consisterait également à consolider cette position. En somme, la tâche de maintien consiste à la consolidation et l'avancement dans la nouvelle modalité de vie vocationnelle choisie.

La tâche de dissonance (basée sur la tâche de déclin de Super, cité dans Jordaan 1974) apparaît lorsque l'individu a atteint un certain plateau dans l'actualisation de la nouvelle modalité de vie vocationnelle choisie. Il y a un début de dissonance émotive et affective entre l'évolution du moi vocationnel, l'évolution du marché du travail et l'évolution de l'interaction ; cette dissonance débutant et allant s'accroissant, provoque un désengagement et une décélération graduelle. L'individu peut continuer à être très actif et très efficace sur le marché du travail, mais les buts qu'il poursuit et les intérêts actuels sont graduellement remis en question et ont moins l'aspect d'une « passion aveugle » ou d'un engagement inconditionnel, ayant toutes les apparences d'être à très long terme. La tâche de dissonance, ne conduit évidemment pas comme la tâche de Super à la retraite, mais conduit à une obligation d'affronter une remise en question, d'accepter la dissonance et de retrouver la motivation de la réduire ou d'entamer un processus pour résoudre ce problème. Durant la tâche de la dissonance (déclin), il est probable qu'un leader ou un membre actif d'une équipe de travail, conserve moins l'influence ou le leadership étant donné précisément qu'ils ont moins l'assurance de savoir exactement où personnellement et vocationnellement, ils vont, où l'équipe doit se diriger ou comment l'organisme doit fonctionner.

## F. Conditions facilitantes

Quant aux conditions facilitant le passage à ces divers stades de structuration et de transition, elles feront l'objet d'une autre étude. Nous croyons que l'identification de ces conditions est essentielle pour la compréhension de la dynamique d'un développement vocationnel.

«... l'idéal n'est pas de proliférer les théories développementales du développement mais plutôt de chercher à identifier les processus sous-jacents à ces stades, ou les habiletés intellectuelles ou les attitudes cognitives qui sont impliqués dans la réalisation de ces tâches » (Pelletier, Noiseux, Bujold 1974, p. 24).

Nous adhérons également à cet idéal. Mais nous croyons, en ce qui concerne la période adulte, que les théories existantes ne rendent pas suffisamment compte du réel développement vocationnel de l'adulte. Il nous semble donc, qu'en un premier temps, (et c'est là le but essentiel de la présente étude), l'effort doit surtout porter sur l'identification des stades eux-mêmes plutôt que l'identification des processus sous-jacents à ces stades.

Mais, pour l'instant, on est justifié en partie d'extrapoler que, la théorie de l'activation du développement personnel et vocationnel étant en partie vérifiée (Pelletier 1974) ainsi qu'une partie de la théorie de Super (Crites 1969), les conditions facilitantes, pour la structure miniaturisée du développement vocationnel lors du passage à chaque partie des stades de transition et structuration, seraient, dans leur essence (moins par leur contenu) sensiblement similaires à celles des deux conceptions empruntées.

De plus, le relevé des écrits pertinents que nous avons vu dans les pages subséquentes nous laisse croire, (sans pouvoir en justifier une hypothèse formelle) que certaines conditions nécessaires qui permettent ou facilitent le passage d'un stade à l'autre, seraient identiques pour les stades de transition et de structuration mais avec une priorité inversée.

Lorsqu'un individu traverse un stade de structuration, c'est-à-dire un stade d'engagement plus marqué dans sa vie professionnelle, il a besoin, pour parvenir à ses buts, de beaucoup de flexibilité et de capacité de planification pour surmonter les divers obstacles tant internes qu'externes à son développement. Lorsqu'un individu traverse un stade de transition, c'est-à-dire un stade où la remise en question est plus marquée, l'individu a besoin également d'une capacité de planification mais surtout de beaucoup de flexibilité pour parvenir à modifier, non pas les moyens pour atteindre ses buts, mais les buts eux-mêmes qu'il devrait songer à poursuivre.

## G. Rôle transcendant du moi vocationnel

Un autre aspect du modèle que nous présentons est la transcendance du moi vocationnel sur le développement vocationnel. En cela, notre modèle emprunte en

partie à Super (1957, cité dans Bujold 1975). Lorsque Super emprunte lui-même à la théorie de l'image de soi dans sa propre théorie, il affirme qu'il y a d'abord « formation de l'image de soi, puis transposition de l'image de soi en termes vocationnels et enfin, l'actualisation de cette image par l'entrée dans un champ occupationnel. Notre modèle, se spécialisant pour une population adulte « au travail », affirmerait ce qui suit : Il y a poursuite de la formation ou de l'évolution de l'image de soi, il y a transposition constante de l'image de soi, étant donné l'évolution constante de cette même image de soi vocationnelle. Puis, il y a des ré-actualisations multiples de modalités plus ou moins modifiées de vie vocationnelle.

#### H. ÂGE : variable extrinsèque au développement et variable-indice

Le modèle utilise l'âge comme étant extrinsèque au développement ; cette conception de l'âge qui n'est pas un facteur causal du développement « psychologique » (dans le sens large du terme) rejoint sur le point la conception de nombreux auteurs « développementalistes » comme Baltes et Goulet (1971), Riegel (1973), Kohlberg (1973), Wohlwill (1970), Neugarten et Danon (1973), Bengtson et Black (1973), Baltes et Schaie (1973).

Il semble en effet que ce n'est pas l'âge qui provoque une transition ou une restructuration (perspective où l'on utiliserait l'âge comme étant intrinsèque au développement, Looft (1973)). Ce sont les événements vocationnels (tant du monde intérieur qu'extérieur) véhiculés dans le temps qui provoquent la poussée constante de l'évolution ou du développement vocationnel. Dans le présent modèle, l'âge ne s'avère donc qu'un indice en ce sens qu'il n'est pas nécessairement inhérent à tous les comportements observés.

Ainsi, les stades conçus dans le présent modèle ne sont pas définis comme étant la conséquence directe de la maturation biologique ni la conséquence directe de conditionnement social.

Notre modèle, comme nous le disions plus haut, n'est pas basé sur l'évolution biologique. Le développement est davantage considéré comme le déroulement d'une certaine séquence déterminée en bonne partie par l'horloge sociale, comme l'étiquetait Neugarten (1973) plutôt que par une horloge biologique.

Nous croyons que le déroulement est également déterminé par une horloge du moi vocationnel (évolution du moi vocationnel) et par une horloge interactionniste (qui « sonne » l'évolution de l'interaction de l'horloge sociale et vocationnelle). Ainsi, les stades de développement vocationnel sont plutôt compris comme étant un ensemble équilibré résultant de l'interaction constamment en évolution entre l'individu sans cesse en changement et l'environnement sans cesse en mutation.

Les événements amenés par le temps et la façon selon laquelle l'individu vit ces événements sont souvent ce que l'on appelle l'expérience. Le modèle postule que ce sont ces événements ou cette expérience qui provoquent des remises en question (stades de transition) ou des engagements profonds (stades de structuration) et que

ce sont ces événements ou cette expérience qui, une fois intégrés, amènent régulièrement l'individu à vivre son stade et à évoluer vers le stade ultérieur.

De plus, le modèle ne veut pas traiter de changements quantitatifs en regard de l'âge comme c'est le cas pour les modèles de développement inspirés des modèles biologiques ; le modèle ne veut pas non plus concevoir des changements de performance en regard de l'âge ; le modèle postule que le développement vocationnel se réalise par des changements de compétence tout au long des âges. Par exemple, il y a une diminution dans la vitesse et l'efficacité de la mémoire et du traitement de l'information reçue avec l'âge mais de tels changements n'impliquent pas nécessairement une régression dans la structure logique du processus de raisonnement chez les gens avançant en âge (Kolhberg 1973). Au contraire, ces changements signifient une nouvelle manière de concevoir, de vivre, d'appréhender, de comprendre. Sur un plan vocationnel, par exemple, la croyance populaire et certains écrits plus sérieux veulent que le point culminant de la carrière se situe vers la quarantaine. Des études sur la créativité (Stein 1968) indiquaient que les idées de génie chez les « savants » correspondaient vers la fin de la trentaine.

L'auteur croit que ces manières de concevoir le développement vocationnel de l'adulte comme étant quantitativement différent sont douteuses jusqu'à un certain point. Le modèle présenté veut précisément s'inscrire en faux contre cette conception quantitativement différente du développement vocationnel et il recourt à l'hypothèse d'un développement vocationnel qualitativement différent et évoluant sans cesse vers des stades supérieurs selon les époques de vie d'un adulte.

D'ailleurs, sur le plan cognitif, n'est-ce pas au moment où l'on a compris que l'enfant n'était pas un « homme petit » (terme emprunté à Montessori) que l'on a commencé à vraiment connaître le développement intellectuel d'un enfant selon différents âges donnés ? Donc, est-il possible que ce ne soit que lorsqu'on comprendra que l'adulte de 30 ans, par exemple, n'est pas simplement un adulte moins jeune que l'adulte de 20 ans que l'on saisira vraiment le développement personnel de l'adulte selon les différents âges donnés ? Les écrits de Flavell (1970) justifieraient en bonne partie une réponse positive à cette interrogation. Sur un plan vocationnel, la même question prévaut, n'est-ce pas seulement lorsqu'on aura compris que l'adulte qui vit sa carrière à 30 ans n'est pas nécessairement celui qui a déjà un chemin de parcouru par rapport au débutant de 20 ans ou n'est pas nécessairement celui qui est près du point optimum de sa carrière par rapport à celui de 50 ans qui aurait dépassé ce point et serait sur une pente descendante ?

## I. Régression, échec

Le modèle n'inclut pas la notion de régression comme tel dans le développement vocationnel, mais plutôt des périodes de remises en question, des moments d'arrêt (transition) pour permettre une évolution plus intense, plus rapide dans la période subséquente (structuration). En ce sens, le modèle présenté ici, rejoint

certaines théories organismiques qui ne parlent pas de « réelles » périodes de régression mais plutôt des périodes d'instabilité précédées ou suivies d'un temps d'équilibre (Looft, 1973).

De plus, le modèle présenté conçoit le développement vocationnel comme étant simultanément unidirectionnel et multidirectionnel (nomenclature de Looft 1973). Le développement est unidirectionnel car l'individu continue de progresser, ne repart jamais à zéro malgré d'apparentes régressions. En effet, comme Boknek (1976) le soulignait en traitant des principes généraux de la psychologie développementale, le développement est relativement irréversible. Ce principe postule la séquence relativement nécessaire de l'expérience de croissance. La capacité de certaines formes de croissance psychologique est prédite à partir d'acquisition antérieure à d'autres propriétés psychologiques. Même en régression, la personne ne peut renverser son expérience développementale. L'adulte agissant comme un enfant le fait avec son expérience et ses modes de comportement d'adulte incorporés dans cette action régressive.

Le modèle n'inclut pas la notion de régression mais inclut la notion d'échec. Dans la psychologie de l'adulte, une large part a été accordée directement ou indirectement à l'échec mais plus rare a été la littérature qui veut intégrer l'échec à la vie « normale » de l'adulte. Les quelques propos suivants illustrent un peu cette idée.

La plupart des membres de la société américaine sont socialisés dans le but de réussir ou de réaliser quelque chose et surtout pas d'échouer (Alexander et Campbell 1964 ; Crandall, 1964 ; Turner, 1962). Les américains sont socialisés pour réussir mais tout le monde doit négocier avec l'échec (Albrecht et Gift 1975). Une ironie du processus global de socialisation est que, même si les personnes ne sont pas socialisés pour anticiper, prévoir ou s'adapter à l'échec (Stein et Bailey 1973), l'échec et le stress et l'anxiété qui y sont associés sont des entités consistantes et intégrales de l'expérience de la vie adulte (Selye 1973, Albrecht et Gift 1975). Ces considérations de l'expérience de l'échec dans la vie de l'adulte se retrouvent assurément dans le domaine vocationnel.

« People and their careers are drastically affected by the manner in which they deal with failures in their lives ». (Albrecht et Gelt, 1975, p. 247).

Et, paradoxalement, les écrits portant sur le développement vocationnel accordent une grande importance à la notion de « succès ». Par exemple, Crites (1969) accorde au-delà de 70 pages à ce concept et aux diverses théories et études empiriques qui lui sont rattachées.

Pourquoi accorde-t-on tant d'importance au succès alors que l'échec ferait partie intégrante de la vie vocationnelle ? Est-ce pour souligner autant de facteur d'insuccès ou d'échec en s'exprimant par la négative ? Est-ce que le but ultime du développement vocationnel est le succès et l'évitement de l'échec ? Est-ce qu'on insiste trop sur la notion normative de succès ou d'échec et pas suffisamment sur la

notion ipsative de ces mêmes concepts ? Le développement vocationnel serait-il surtout manifeste par des succès « sociaux » plutôt que par une réussite idiosyncratique ? Albrecht et Gift (1975) ont longuement traité de cet aspect « échec » relié à la vie quotidienne de l'adulte. Ils soulignent que les adultes ne sont pas bien préparés pour l'échec ; et cet échec est beaucoup plus qu'un simple événement, il constitue fréquemment un processus. Comment négocier avec ce processus ? Albrecht et Gift (1975) affirment que l'échec signifie, tout d'abord, être incapable de réaliser le but poursuivi. Et, lorsqu'un individu doit se confronter à un échec réel ou un échec prévu, il peut redéfinir les situations, les événements et les attentes afin que l'échec ne soit pas perçu ou vécu comme un échec (Aronson, 1969 ; Festinger, 1957 ; Albrecht et Gift, 1975). Et, Albrecht et Gift (1975) concluent que, pour éviter l'échec, il s'agit non seulement de l'accepter dans son cheminement mais de l'incorporer à ce cheminement.

Reprenant cette dernière idée, notre modèle inclut périodiquement des stades de transition qui comportent des remises en question et des prises de décision qui sont précisément l'occasion de redéfinir les situations, les événements et les attentes afin que de nouveaux buts soient fixés, de nouvelles orientations de vie vocationnelle soient prises afin de modifier, selon le cas, le cours du développement vocationnel et, non seulement éviter l'échec, mais accélérer ce même développement.

D'ailleurs en cela, Lipman-Bluman et Leavitt (1976) confirment la nécessité de remises en question périodiques dans un développement vocationnel axé sur la réalisation de soi et sur l'efficacité.

« Many occupational roles which consume a great part of adult lives, would benefit from redesign... It is time to redefine roles in organizations and other social institutions to take advantage of the full range of achievement orientation ». (Lipman-Blumen et Leavitt, 1976, p. 31).

Nous nous basons sur les présupposés de Roe (cité dans Bujold 1975), p. 23) qui se lisent comme suit : « Les besoins dont la satisfaction est retardée, mais éventuellement obtenue, vont devenir des facteurs inconscients de motivation en proportion du degré de satisfaction obtenue », et nous posons la question suivante, en tenant compte aussi de la présence implicite de l'échec dans notre modèle du développement. Si les stades sont retardés dans leur négociation, est-ce qu'ils ne deviennent pas des facteurs inconscients de motivation en proportion du degré de satisfaction obtenue dans la négociation ?

Autrement dit, est-ce que l'échec ou le retard dans la négociation des stades, feraient non seulement partie intégrante d'un modèle de développement vocationnel, mais en activeraient le développement lui-même ?

Cette interrogation, (qui ne demeure qu'à l'état interrogatif), nous semble d'autant plus justifiée lorsque Crites (1969) rapporte les propos de Shaffer et Shoben (1956).



« ... S'il y a des conditions menaçantes à l'atteinte de cette satisfaction... vocationnelle... ce sont des conflits et des frustrations qui produisent de l'anxiété et de la tension ; et cela devient source de motivation pour réduire cette tension » (Crites 1969, p. 397).

## J. Ralentissement et démission

Le ralentissement, dans notre modèle, implique des difficultés sporadiques ou successives dans la possibilité de redéfinir l'évolution de son moi vocationnel, l'évolution du monde du travail et l'évolution de l'interaction entre les deux. Le ralentissement implique également des difficultés (majeures ou mineures) (successives ou sporadiques) dans la possibilité de planifier et de réaliser des engagements pris en conséquence de la réévaluation ou de la redéfinition de la triple évolution. Ainsi, les difficultés relatives aux stades de transition seraient de se redéfinir des buts étant donné l'état de questionnement intense caractéristique de ce stade. Quant aux stades de structuration, le ralentissement serait provoqué par les difficultés de s'engager dans des moyens pour atteindre les buts fixés.

En cela, notre modèle rejoint les notions d'adaptation vocationnelle. Selon Crites (1969), ces notions peuvent, selon les auteurs, être non-psychologiques (conceptions historiques, économiques et sociales) ou psychologiques (conceptions trait-facteur, psychanalytiques et développementales). Mais, parmi ces notions, une idée générale se dégage et rejoint notre modèle dans l'effort pour résoudre la dissonance entre l'évolution du moi vocationnel, du marché du travail et de l'interaction entre les deux. Cette idée générale qui se dégage est la suivante :

« ... but common to all of them is the idea that vocational adjustment refers to the state or condition of the individual in relation to the world of work at any given moment after he has entered an occupation... » (Crites, 1969, p. 325).

S'il y a ralentissement majeur dans la négociation des tâches inhérentes à un stade donné, l'individu traversera le stade subséquent indépendamment de ce ralentissement majeur ou de sa réussite des tâches du stade précédent. Et ce, parce que ce sont les événements véhiculés par le temps, événements de son monde intérieur ou extérieur, qui constituent la poussée interne de développement et qui provoquent le cheminement caractérisé par une évolution constante.

Et, même si l'individu pouvait, à la limite, refuser de reconnaître l'évolution de son moi vocationnel, l'évolution des attentes sociales à son égard aurait tôt fait de se traduire en pressions. En effet, une des caractéristiques du processus de socialisation de l'adulte est d'apprendre à répondre à des demandes toujours nouvelles de la société et d'assumer des rôles toujours différents, et ce processus est continu durant cette même période (Albrecht et Gift 1975)<sup>6</sup>. Et, étant donné qu'avec les années, (constituant le temps où se situent l'apparition de ces nouvelles demandes et de ces

nouveaux événements du monde intérieur et extérieur à l'individu), les préoccupations associées généralement à tel âge ou tel autre âge, font nécessairement irruption et constituent autant de tâches ou de stades à maîtriser et ce, peu importe si l'individu a vécu ou non, un ralentissement majeur dans son développement vocationnel. Et, ces nouvelles pressions, dans le cas de ralentissement majeur ou mineur, pourraient avoir pour effet d'être perçues par l'individu comme une surcharge et une stagnation ayant un caractère plus ou moins permanent.

Ainsi, l'adulte, vivant des ralentissements majeurs dans son développement vocationnel, arriverait aux stades subséquents moins armé parce que n'ayant pu apprendre de par les réussites antérieures ; il y aurait alors accentuation de la crainte de négocier les autres tâches qui feraient tout de même leur apparition. En empruntant les termes à Super (1957), il y aurait alors possibilité, lors d'une démission, d'une actualisation négative d'un moi vocationnel toujours dépassé par l'évolution de la triple réalité (moi vocationnel, marché du travail et interaction entre les deux). Il pourrait même y avoir refus de reconnaître cette triple évolution avec la non-motivation de s'engager dans les implications de cette reconnaissance ou dans ce processus global de résolution de problèmes de développement vocationnel. Ceci constituerait dès lors, la démission d'assumer un rôle à la fois « activant » et « réactivant » qu'un individu peut jouer dans son développement vocationnel, cette démission impliquerait conséquemment une soumission passive et non-acceptée d'un déterminisme social.

Cette notion de « réactivation » est empruntée à Dawis et Lofquist (1976). Ces derniers, dans leur théorie du processus de l'adaptation au travail, stipulent ce qui suit :

« Lorsqu'un individu agit, intervient sur l'environnement du travail pour accroître la correspondance entre le moi et le milieu, le mode d'adaptation peut être décrit comme *actif*. Lorsqu'un individu répond à l'environnement au travail en changeant ou en modifiant l'expression ou la manifestation de la personnalité ou de son style de personnalité au travail, son mode d'adaptation peut être décrit comme *réactif*. (1976, p. 56).

Le développement vocationnel est également conçu dans le modèle présenté ici, comme étant multidirectionnel. En effet, un individu peut poursuivre, pendant un ou plusieurs stades, son évolution dans un contexte vocationnel et selon une modalité de vie vocationnelle "x" et, après un stade de transition, poursuivre son développement dans un sens complètement différent et « apparemment » imprévisible ou même contradictoire avec le stade précédent. Cet aspect du développement vocationnel multidirectionnel est à l'opposé de la notion de Super (1963), qui voit le développement vocationnel de l'adulte comme étant une suite « logique » séquentielle d'actes professionnels et de vie vocationnelle à l'intérieur (ou à peu près) d'un même champ professionnel ou d'un même domaine vocationnel.

### K. Modalités de vie vocationnelle.

Enfin, dans les grandes lignes du modèle que les présents auteurs proposent, il y a toutes les notions reliées de « modalité de vie vocationnelle », de « changement de modalité de vie vocationnelle », de « degrés de changement de vie vocationnelle », de « types de développement vocationnel ».

Étant donné que le modèle présenté inscrit essentiellement des périodes successives de transition et de structuration, il postule implicitement que le développement vocationnel qui se poursuit tout au long du passage d'un stade à un autre est caractérisé par des changements de modalité de vie vocationnelle. Ces changements qui peuvent être de différents degrés, sont des modifications de modalité de vie vocationnelle. Ces modifications sont préparées durant les stades de transition et sont vécues ou concrétisées durant les stades de structuration. Ces modifications sont, en quelque sorte et selon un degré élevé ou minime, une déclaration publique de l'évolution de son moi vocationnel, en interaction avec le monde du travail, tout au long des années de sa vie adulte. En cela notre modèle rejoint l'idée de Galinsky et Fast (1966, cité dans Bujold 1975, p. 109) qui conçoivent le choix professionnel (à la fin de l'adolescence) comme le moment « central » de la recherche de l'identité. Pour ces auteurs, choisir une occupation oblige l'individu à déclarer publiquement : « Voilà ce que je suis ».

Une modalité de vie vocationnelle est une forme particulière d'actualisation des divers rôles vocationnels qui tient compte de leurs différents facteurs. Ces facteurs peuvent être d'ordre extrinsèque comme le champ professionnel, le niveau hiérarchique dans les champs professionnels, la nature de l'occupation, le niveau de spécialité requis pour la tâche, l'employeur, la nature de la différence des tâches à l'intérieur d'un même champ professionnel, la nature de la similarité des tâches dans des champs professionnels différents, etc. Ces facteurs peuvent être d'ordre intrinsèque comme la façon personnelle d'aborder les tâches, la perception de l'utilité de ces tâches, la réorganisation hiérarchique de l'importance des tâches à accomplir, etc.

Pour mieux saisir ce que le modèle entend par changement de vie vocationnelle, on peut donner un exemple d'une modification selon un degré élevé. Une personne qui pratique à titre de conseiller d'orientation dans une école et qui, après une période de questionnement ou après avoir traversé un stade de transition décide d'organiser sa propre entreprise florale. Une personne qui a un doctorat ès lettres et qui est affectée à des tâches de recherche à un niveau universitaire et qui, après une période de questionnement, décide de devenir fermier.

Les deux (2) cas précités sont des exemples de changements de modalités de vie vocationnelle à un degré élevé. En effet, dans les deux (2) cas de nombreux facteurs ont été touchés : les employeurs ne sont plus les mêmes, ni la nature des tâches, ni le niveau ou la nature de spécialité requis ; il n'y a à peu près pas de similarité entre les tâches précédentes et les tâches actuelles ; la réorganisation hiérarchique de l'importance des tâches à accomplir a été plutôt radicale.

Quant aux degrés de changement de modalités de vie vocationnelle, on

pourrait arbitrairement et temporairement en identifier une dizaine qui irait du degré de changement le moins élevé au degré le plus élevé. Par exemple, un changement au premier degré est un changement qui implique des modifications dans l'un des facteurs de modalités de vie vocationnelle énumérés dans les paragraphes précédents. Par exemple, un changement au dixième degré impliquerait des modifications dans l'ensemble des facteurs de vie vocationnelle.

Dans le modèle de développement, l'évolution permanente étant un postulat, il y a toujours entre deux (2) stades de structuration, au moins un changement de premier degré de vie vocationnelle. Et, étant donné que le développement vocationnel de l'adulte s'inscrit à la suite du développement vocationnel de « l'adolescent », le modèle postule qu'il y a eu, avant le stade de structuration I, un stade de transition. Ainsi, le modèle postule que l'entrée au stade de structuration I comprend, au moins, un changement au premier degré de modalité de vie vocationnelle en comparant cette modalité à celle existant lors du stade précédant la période dite « adulte ».

Le modèle indique également des « types de développement vocationnel » fondés sur l'ampleur et la continuité des modifications de modalités de vie vocationnelle. Ces types de développement sont autant de modes de développement « sains », « évolutifs », qui ne sont pas, aux extrêmes, considérés comme des types de développement instables ou « maladifs ». Il y a quatre (4) types de développement vocationnel : il y a le type « silencieux », le type « accidentel », le type « zigzaguant » et le type « spectaculaire ».

Le type « silencieux » de développement vocationnel durant la période adulte serait celui d'un individu qui vit des changements minima de modalité de vie vocationnelle (changements au premier ou deuxième degré). Sur le schéma B, on notera que le pointillé indiquant l'évolution vocationnelle du type « silencieux » est à droite.

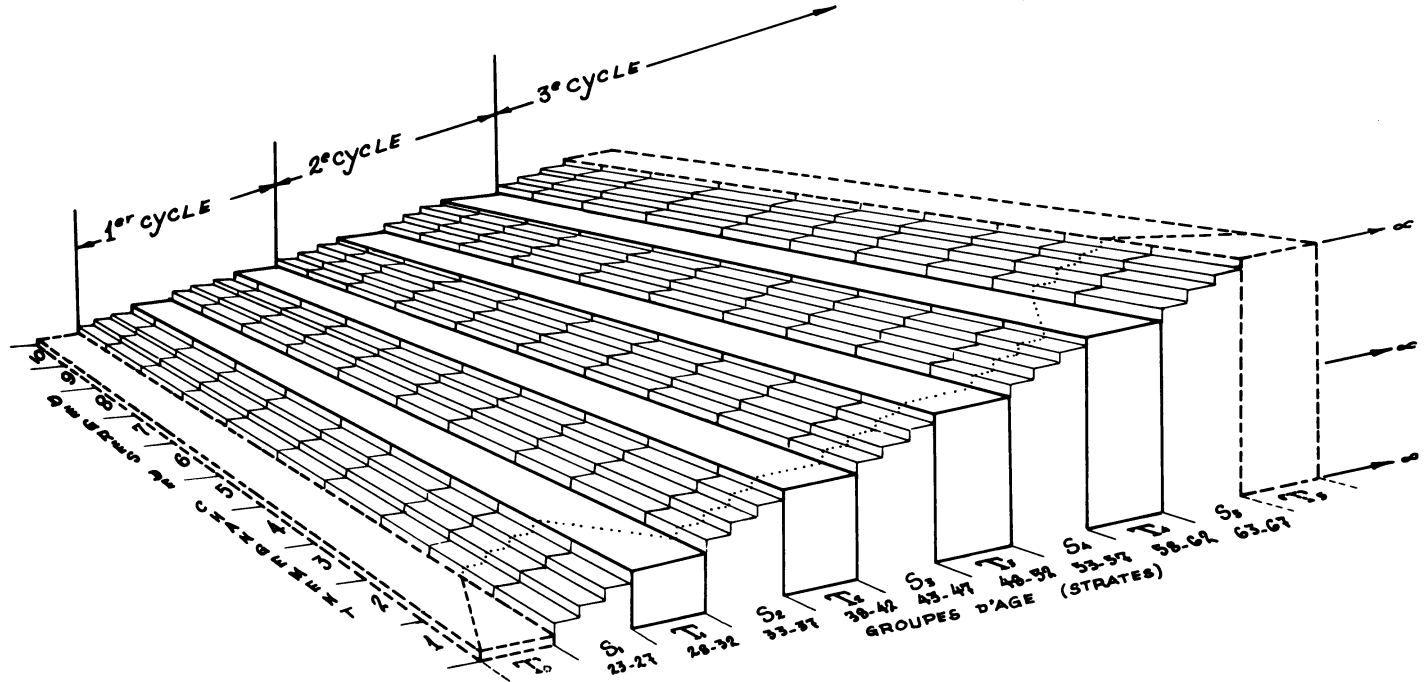
Le type « accidentel » de développement vocationnel durant la période adulte serait celui d'un individu qui, dans l'ensemble vit des changements de modalité de vie vocationnelle surtout minima mais qui, à la suite d'un ou de deux changements allant du septième au dixième degré. Sur le schéma C, le pointillé indiquant l'évolution vocationnelle du type « accidentel » sera essentiellement à droite, sauf une ou deux percées vers la gauche.

Le type « zigzaguant » de développement vocationnel durant la période adulte serait celui d'un individu qui vit des changements de modalité de vie vocationnelle tantôt dans les premiers degrés ou tantôt dans les degrés intermédiaires. Sur le schéma D, le pointillé indiquant l'évolution vocationnelle du type « zigzaguant » sera tantôt à gauche, tantôt à droite et tantôt revenant au centre.

Le type « spectaculaire » de développement vocationnel durant la période adulte serait celui d'un individu qui vit des changements de modalité de vie vocationnelle surtout maxima, c'est-à-dire se situant presque toujours ou toujours dans les changements de degrés élevés. Sur le schéma E, le pointillé indiquant l'évolution vocationnelle du type « spectaculaire » se situera vers l'extrême gauche.

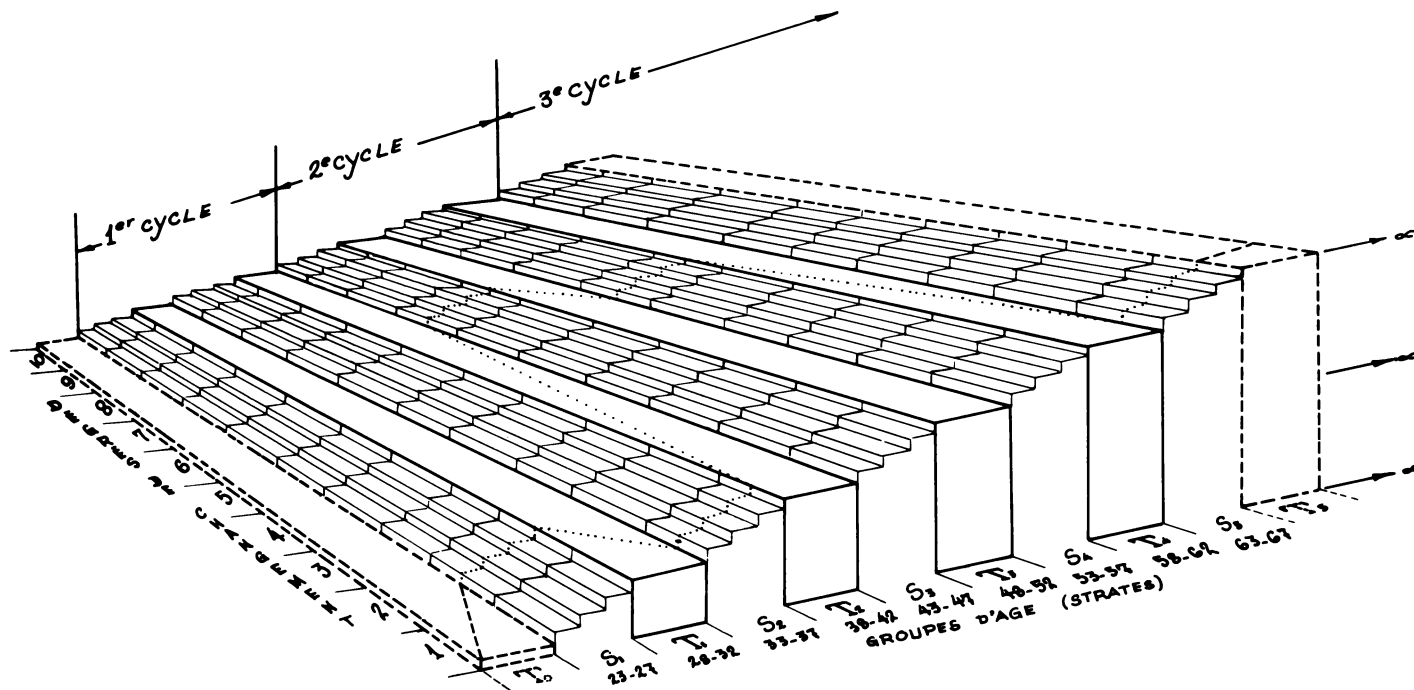
SCHEMA B

DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE



# SCHEMA C

## DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE



SCHEMA D

DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE

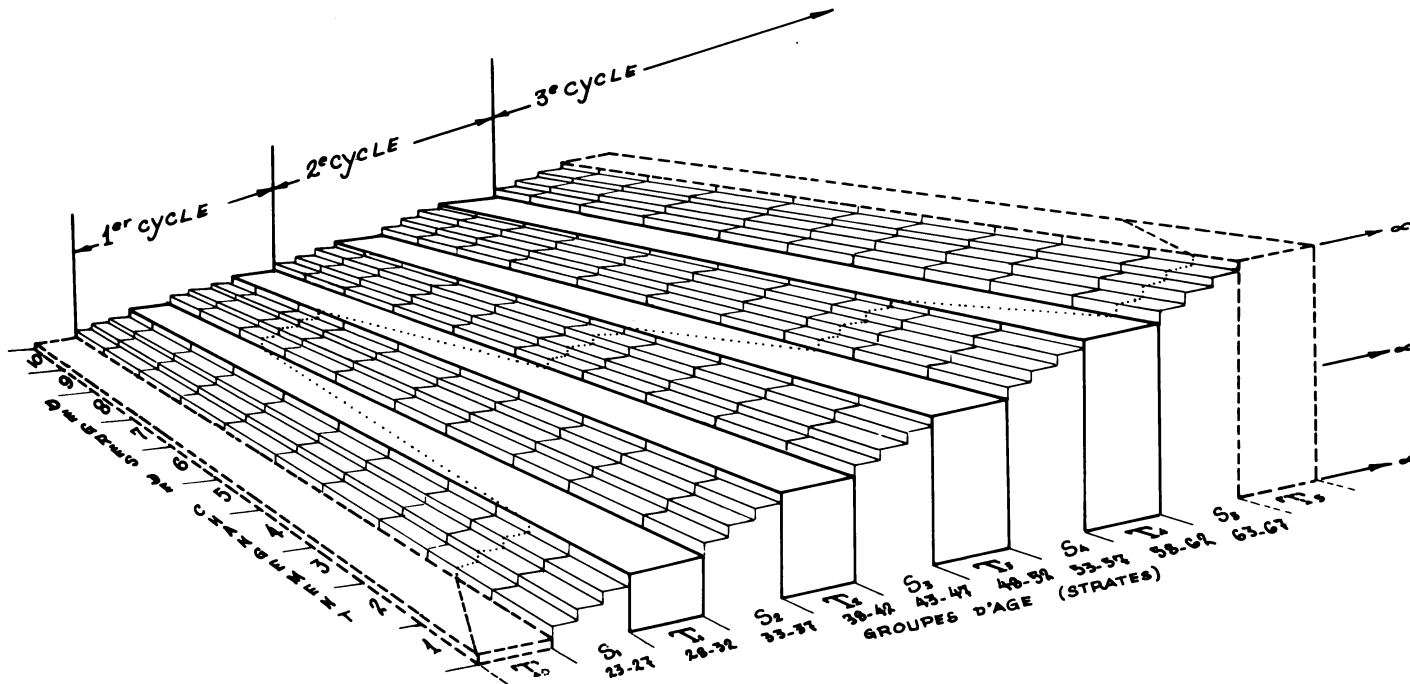
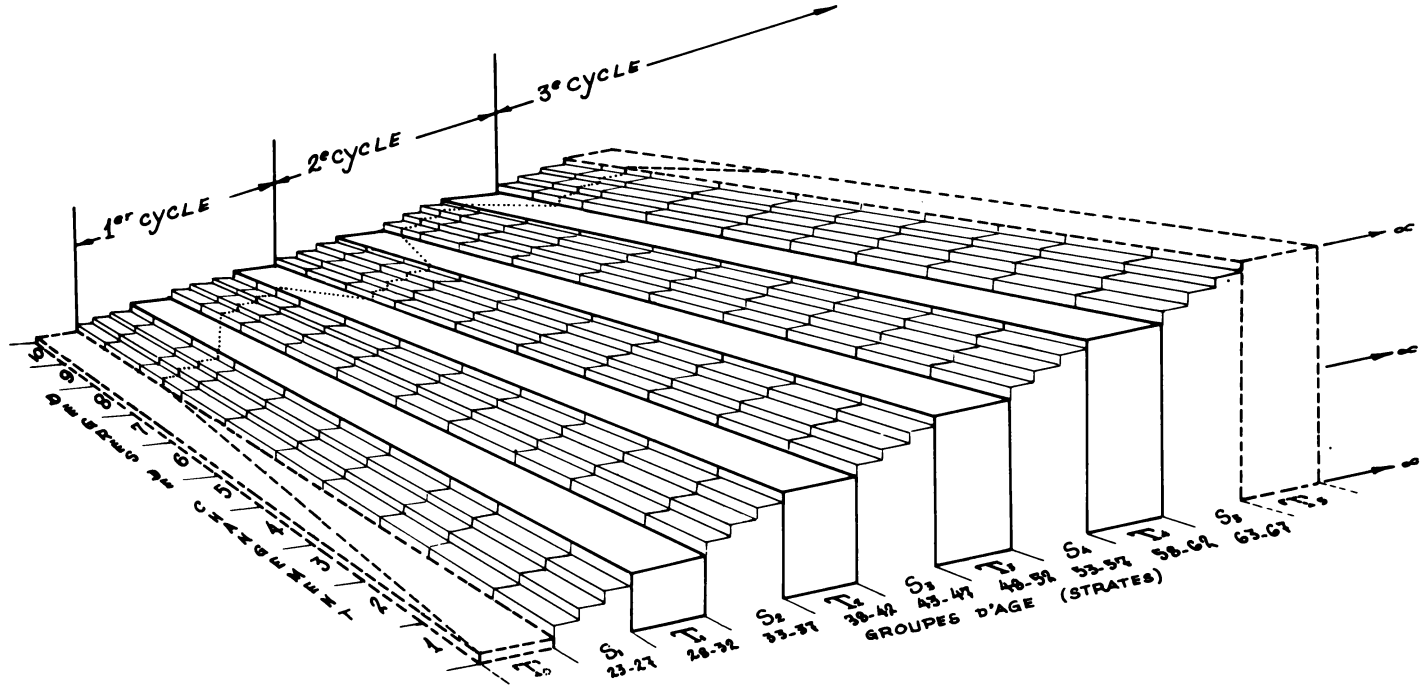


SCHÉMA E

DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE





## NOTES

1. **Modèle** : premier schéma ou version d'une théorie basée sur des théories existantes ou conçue de toute pièce à partir de l'observation de phénomènes. Il aide la compréhension et l'explication d'un sujet ; il agit comme une lentille à travers laquelle on voit un sujet d'une façon nouvelle (Overton et Reese, 1973, p. 66-67).
2. **Transition** : terme emprunté à Levison (1976), Lowenthal (1965), Neugarten (1976 et Brim (1976).
3. **Structuration** : terme emprunté à Levinson (1976).
4. « *différentiation* » : mécanisme qui permet à l'individu de faire des distinctions, de voir les différences entre certaines choses ou certains concepts, de séparer une partie d'un tout.
5. « *intégration* » : réorganisation des éléments qui ont été différenciés. » (Bujold, 1975, p. 157).
6. D'ailleurs, Lowenthal, Thurnher et Chiriboja (cités dans Schlossbert 1976, p. 34), affirment que dans les transformations de rôles, il y a des rôles d'accroissement (mariage, la naissance d'un enfant, une promotion) et les rôles de déficit (retraite, retrogradation involontaire, etc.). Les premiers engendrent du contentement, de l'attente de l'espoir. Les seconds engendrent de la frustration, de la dépression et de la solitude.

## BIBLIOGRAPHIE

- Albrecht, G.L. ; Gift, H.C. Adult Socialization : Ambiguity and Adult Life Crisis. In Datan, N. et Ginsberg, L.H. (Eds). *Life-Span Developmental Psychology : Normative Life Crisis*. New York : Academic Press, 1975, 237-253.
- Alexander, N.C. ; Campbell, E.Q. Peer Influences on Adolescent Educational Aspirations and Attainments. *American Sociological Review*. 1964, 29, 568-575.
- Baltes, P.B. ; Schaie, K.W. Epilogue : On Life-Span Developmental Research Paradigms : Retrospects and Prospects. In Baltes, P.B. et Schaie, K.W. (Eds). *Life Span Developmental Psychology : Personality and Socialization*. New York : Academic Press, 1973, 366-393.
- Baltes, P.B. ; Goulet, L.R. Status and Issues of a Life-Span Developmental Psychology. In Goulet, L.R. et Baltes, P.B. (Eds), *Life-Span Developmental Psychology : Research and Theory*. New York : Academic Press, 1970.
- Bengston, U.L. ; Black, K.D. Intergenerational Relations and Continuities in Socialization. In Baltes, P.B. et Schaie, K.W. (Eds) *Life-Span Developmental Psychology : Personality and Socialization*. New York : Academic Press, 1973, 208-231.
- Boknek, G. A Developmental Approach to Counseling Adults. *The Counseling Psychologist*. vol. 6, no. 1, 1976, 37-40.
- Brim, O.G. Theories of the Male Mid-Life Crisis. *The Counseling Psychologist*. vol. 6, no. 1, 1976, 2-10.
- Bujold, C.E. *Théories du Développement Vocationnel I et II*. PSY-12092 et PSY-12093 (Notes de cours non publiées). Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval, 1975.
- Crandall, V.C. Achievement Behavior in young Children. *Young children*, 1964, 20-77-90.
- Crites, J.O. *Vocational Psychology*. New York : Mc-Graw-Hill, 1969.
- Dawis, R.V. ; Lofquist, L.H. Personality Style and the Process of Work Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*. 1976, vol. 23, no. 1, 55-59.
- Flavell, J.H. Cognitive changes in Adulthood. In Goulet L.R. et Baltes, P.B. (Eds.) *Life-Span Developmental Psychology : Research and Theory*. New York : Academic Press, 1970, 248-258.
- Gould, R. Growth Toward Self-Tolerance. *Psychology Today*. Feb., 1975, 74-78.
- Jersild, O. *Child Psychology*. 1963.
- Kolhberg, L. *Stages in the Development of Moral Thought and Action*. New York : Holt Rinehart, 1969.
- Kolhberg, L. Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. In *Life-Span Developmental Psychology : Personality and Socialization*, Baltes P.B. et Schaie, K.W. (Eds), New York : Academic Press, 1973, 180-201.

- Levinson, D.J. ; Darrow, C.M. ; Klein, E.B. ; Levinson, M.H. ; McKee, B. Periods in the Adult Development of Men : Ages 18 to 45. *The Counseling Psychologist*, Vol. 6, no. 1, 1976, 21-25.
- Lieberman, M.A. Adaptative Processes in Late Life, In Datan N. et Ginsberg, L.H. (Eds), *Life-Span Developmental Psychology : Normative Life Crisis*, New York : Academic Press, 1975, 135-161.
- Lipman-Blumen, J. ; Leavitt, H.J. Vicarious and Direct Achievement Patterns in Adulthood. *The Counseling Psychologist*, vol. 6, no. 1, 1976, 26-32.
- Looft, W.R. Socialization and Personality Throughout the Life-Span : an Examination of Contemporary Psychological Approaches. In Baltes, P.B. et Schaie K.W. (Eds.) *Life-Span Developmental Psychology : Personality and Socialization*. New York : Academic Press, 1973, p. 26-53.
- Lowenthal, M.F. *Four Stages of Life : A Comparative Study of Women and Men Facing Transitions*. San Francisco : Jessey-Bass, 1975.
- Neugarten, B.L. Adaptation and the Life Cycle. *The Counseling Psychologist*, Vol. 6, no. 1, 1976, 16-20.
- Neugarten, B.L. ; Datan, N. Sociological Perspective in the Life Cycle. In Baltes, P.B. et Schaie, K.W. (Eds), *Life-Span Developmental Psychology : Personality and Socialization*. New York : Academic Press, 1973, 53-68.
- Osterrieth, P. *Introduction à la Psychologie de l'enfant*. P.U.F., 1967.
- Overton, W.F. ; Reese, H.W. Models Development : Methodological Implications. In Nesselroade, J.R. et Reese, H.W. (Eds.) ; *Life-Span Developmental Psychology : Methodological Issues*. New York : Academic Press, 1973.
- Parad, H.J. *Crisis Intervention : Selected Readings*. New York : Family service Association, 1965.
- Parker, C.A. Student Development. What Does it Mean ? *Journal of College Student Personnel*, Vol. 15, no. 4, juillet 1974.
- Pelletier, D. ; Noiseux, G. ; Bujold, C. ; *Développement vocationnel et Croissance personnelle*. Montréal : Mc-Graw-Hill, 1974.
- Pelletier, D.L. Approche opératoire du développement personnel et vocationnel : ses fondements et ses valeurs. *Conseiller canadien*, vol. 12, no 4, juillet 1978.
- Piaget, J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 1972, 15, 1-12.
- Riegel, K.F. Time and Change in the Development of the Individual and Society. In Reese H.N. (Ed.) *Advances in Child Development and Behavior*, New York : Academic Press, vol. 7, 1972.
- Riegel, K.F. Developmental Psychology and Society : Some Historical and Ethical Considerations. In Nesselroade, J.R. et Reese H.W. (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology : Methodological Issues*. New York : Academic Press, 1973.
- Riegel, K.F. Adult Life Crisis : A Dialectic Interpretation of Development. In Datan N. et Ginsberg, L.H. (Eds.) *Life-Span Developmental Psychology : Normative Life Crisis*. New York : Academic Press, 1975, 99-129.
- Schlossberg, N.K. The Case for Counseling Adults. *The Counseling Psychologist*, Vol. 6, no. 1, 1976, 33-36.
- Selye, H. The Evolution of the Stress Concept. *American Scientist*, 1973, 61, 692-699.
- Sheehy, G. *Passages : Crises prévisibles de l'âge adulte*. Montréal : Éditions Select, 1977.
- Stein, A.H. ; Bailey, M.M. The Socialization of Achievement Orientation in Females. *Psychological Bulletin*, 1973, 80, 345-366.
- Super, D.E. *The Psychology of Careers*. New York : Harper and Row, 1957.
- Turner, R.H. Same Family. Determinants of Ambition. *Sociology and Social Research*, 1962, 46, 397-411.
- Wohlwill, J.F. Methodology and Research Strategy in the Study of Developmental Change. In Goulet, L.R. et Baltes, P.B. (Eds.) : *Life-Span Developmental Psychology*. New York : Academic Press, 1970, 149-191.