

UNIVERSITE LAVAL

CITE UNIVERSITAIRE

QUEBEC P. Q., CANADA

G1K 7P4

Le 29 octobre 1980

Monsieur Guibert Fortin
Commission de la formation des Adultes
Palais de Justice
1, rue Notre-Dame Est
7e étage, suite 790
Montréal H2Y 1B6

Monsieur,

La présente est pour faire parvenir un mémoire sur la formation des adultes. Le mémoire comprend un bref résumé portant sur l'importance de la compréhension du développement personnel au travail dans la formation d'adulte; ce mémoire comprend également des publications pertinentes qui ne sont pas des annexes mais bien des explications du point de vue relatif à l'importance de ce concept.

Espérant par là contribuer à la commission, je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Danielle Riverin-Simard, Ph.D.
Professeur
Université Laval

DRS/mp

FORMATION D'ADULTES
ET
DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE
(Cycles de vie au travail)

Mémoire présenté à la
Commission Jean sur
la Formation des Adultes

Par: Danielle Riverin-Simard, Ph.D.
Professeur
Université Laval

Novembre 1980

FORMATION D'ADULTES

ET

DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE

(Cycles de vie au travail)

Le présent mémoire a pour objectif majeur de souligner l'aspect primordial de la compréhension du déroulement du développement personnel de l'adulte au travail dans le contexte de la formation d'adulte. En effet, il ne faut pas oublier qu'un des motifs essentiels de retours continus aux études (i.e. tous les types de programmes offerts aux adultes) réside dans un mieux-être sur le marché du travail.

En ce sens, la compréhension des cycles de vie au travail qui, essentiellement, se décrit comme une suite alternative de périodes de questionnement et d'engagement, devient un concept de base que toute personne oeuvrant de près ou de loin à la formation d'adultes devrait connaître. Car, c'est la dynamique même de l'individu qui retourne régulièrement aux études.

En effet, on pourrait même, devant la prolifération des programmes d'éducation aux adultes et des budgets qui y sont accordés, faire une critique à ce mouvement empirique. En effet, ce mouvement semble vouloir effectivement viser à provoquer le développement personnel professionnel et cognitif de l'adulte; du moins, c'est ce qui est révélé dans les objectifs déontologiques que l'on peut lire dans les diverses prospectives. Ce mouvement ne semble par contre n'avoir aucun appui empirique et très peu d'appui théorique permettant de fournir un éclairage sur la réelle nature de l'adulte et surtout sur le réel processus du développement qui le caractérise.

Alors comment les divers services d'éducation aux adultes peuvent-ils prétendre provoquer ou actualiser le développement de la personne si on ne semble pas connaître le processus même de ce développement? Comment peut-on alors justifier la rentabilité et l'efficacité des budgets considérables qui y sont affectés?

Enfin, ce mémoire veut montrer l'importance d'inscrire des efforts pour diminuer l'écart inquiétant dans le secteur de l'éducation des adultes entre la "contemporanéité des philosophies et des politiques en vigueur et le retard de la psychologie des adultes".

Ainsi, pour mieux expliquer l'importance capitale de la compréhension du développement personnel au travail, on fait parvenir à la commission les publications suivantes qui expriment d'une façon plus explicite cette importance. Ces publications sont reliées à une recherche triennale portant sur le développement personnel de l'adulte au travail; recherche qui a rejoint à date près de 300 adultes et qui devra en rejoindre 500. Cette recherche qui a rejoint près de 50 organismes privé, public et para-public est subventionnée conjointement par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines, la F.C.A.C. (M.E.Q.) et le Budget Spécial de la Recherche de l'Université Laval.

Les publications ont trait aux aspects suivants:

- La 1ère (Riverin-Simard, 1979) traite de l'importance du concept-clé du développement personnel de l'adulte au travail dans le contexte de l'éducation permanente.
- la 2e (Riverin-Simard, 1979) décrit une proposition de modèle de développement dans ses divers aspects concrets de vécus de 23 ans à la retraite.
- Les 3e et 4e (Riverin-Simard, 1980a, 1980b) donne les assises théoriques de ce modèle proposé.
- La 5e concerne un relevé de littérature sur le développement personnel de l'adulte (Riverin-Simard, sous presse).
- la 6e (Riverin-Simard, sous presse) fournit déjà quelques exemples d'implications pratiques pour la pédagogie des adultes.
- la 7e (Riverin-Simard, 1980) donne les premiers résultats de la recherche triennale et interprète ces résultats à la lumière de la réalité de la formation des adultes.

Enfin, en annexe, on inclut le curriculum de l'auteur du présent mémoire.

Développement vocationnel: concept-clé de l'éducation des adultes?

Danielle Riverin-Simard
Département de Counseling et orientation
Université Laval

Jean-Marc Dion
Télé-Université
Université du Québec

Le phénomène de l'éducation permanente, défini comme étant un processus d'éducation qui s'échelonne tout au long de la vie, revêt une importance de plus en plus grande dans notre société actuelle. Il s'avère alors essentiel de connaître la clientèle de l'éducation permanente que constitue en grande partie les adultes, cette connaissance étant très limitée si on la compare par exemple à celle que l'on possède sur l'enfant et l'adolescent.

Une des approches permettant de procéder à la connaissance de l'adulte qui paraît prometteuse et qui n'a pourtant suscité d'intérêt que très récemment est celle de la psychologie développementale. En effet, les données empiriques et théoriques de cette approche ont révélé que l'évolution de la personnalité se poursuit au-delà de la cinquième décennie et que le processus de formation se poursuit tout au long des étapes de la vie. Cette approche s'est révélée d'une grande importance en ce qui concerne l'enfant et l'adolescent car les données qu'elle a fournies ont le mérite d'avoir éclairé la nature de leur développement; ainsi, l'éducation des enfants et des adolescents peut davantage être conçue et vécue comme un processus continu qui tient compte de la totalité de l'être.

Dans l'élaboration des curricula pour adultes, la psychologie développementale s'avère également très utile. En effet, la connaissance des comportements particuliers de l'adulte aux divers stades de son développement permet d'élaborer un curriculum ou des stratégies d'interventions ayant pour but d'activer le développement de l'adulte ou de faciliter son passage à travers ces différents stades.

Si la psychologie développementale offre de grandes promesses dans l'élaboration des curricula pour l'éducation des adultes, il en va de même pour une de ses avenues spécifiques, à savoir l'étude du développement vocationnel de l'adulte. On définit généralement le développement vocationnel comme un processus qui se compose de différents événements séquentiels tout le long d'une carrière et durant la retraite. Le déroulement de ce processus est généralement ordonné et prévisible; il est également dynamique, en ce sens qu'il résulte de l'interaction entre les aspirations de l'individu et les demandes de la culture; enfin, il comporte un certain nombre de tâches dites "vocationnelles". Dans cette perspective, l'avenue spécifique de l'étude du développement vocationnel de l'adulte apparaît d'autant plus prometteuse que la formation et le perfectionnement professionnels sont encore, à l'heure actuelle, une des raisons majeures qui poussent les adultes à fréquenter les institutions scolaires et constituent également l'essentiel même du contenu des curricula. Il faut donc croire que les phénomènes de l'éducation permanente et du développement vocationnel de l'adulte sont en liaison très étroite, le premier étant un des moyens privilégiés de concrétiser et d'activer la réalisation du second.

Relevé des écrits

Étant donné l'importance du perfectionnement et de la formation professionnelle dans l'élaboration des curricula et des diverses politiques scolaires à l'endroit des adultes, et étant donné le lien étroit qui existe entre ces aspects "formation et perfectionnement" et le développement vocationnel de l'adulte, les auteurs du présent article ont fait le relevé systématique des écrits touchant l'aspect vocationnel du développement de l'adulte. La conception de l'éducation permanente qui a servi de base à ce relevé est celle qui présente l'éducation comme un processus continu variant selon les divers stades de la vie. Cette conception rejoint de très près celle de la psychologie développementale qui veut que l'individu soit un être éduicable défini comme une personne qui possède des possibilités de développement et d'auto-réalisation.

Même
ment
pertin
à cell
est sur
se son
théor
pour
perma

Quant
l'impo
très r
date r
et Tie

Parmi
comm
trava
des s
qui e

1950
vocat

répar
terme
phénc

les ar
chang
tion

mora
ventic
palier
la per

qui p
périor
simpl
de lo

écrits
laisse
sa c
de l'a

Concl
Ains
près
aspec

conn
l'élab
perma
perma

selon
part
tion
profe

carri
la n
vocat
curric
l'éduc
relevé

Même si théoriquement la conception fondamentale sur laquelle s'appuie le relevé des écrits pertinents à l'éducation des adultes correspond à celle de la psychologie développementale, il est surprenant de constater que peu de recherches se sont basées en tout ou en partie sur les schémas théoriques de la psychologie développementale pour étudier le phénomène de l'éducation permanente.

Quant au développement vocationnel de l'adulte, l'importance que la littérature lui accorde est très limitée; en effet, il n'y a que 4 auteurs à date qui s'y sont intéressés: Havighurst¹, O'Hara et Tiedeman², Miller et Form³ et Super^{4,5}.

Parmi ces auteurs, seul Super peut être considéré comme ayant traversé la phase embryonnaire des travaux de recherche. Mais, tant dans l'explication des stades que dans celle des sous-stades, Super, qui avait formulé sa théorie dans les années 1950, ne traite à peu près pas de phénomènes vocationnels aujourd'hui plus courants ou plus répandus; lorsqu'il en traite, il les explique en termes de phénomènes malsains et instables. Ces phénomènes plus courants aujourd'hui que vers les années 1955 sont: la retraite prématurée, les changements radicaux de carrière, la rétrogradation volontaire des divers cadres, les périodes moratoires de plus en plus exigées par les conventions collectives (années sabbatiques à divers paliers des travailleurs spécialisés), l'abandon de la permanence d'emploi chez plusieurs spécialistes qui préfèrent louer leurs services pour de courtes périodes, une conception du travail comme un simple moyen de se permettre certaines activités de loisirs ou certaines activités civiques, etc. Les écrits plus récents de Super (1975, 1977) nous laissent encore perplexes sur la pertinence de sa conception du développement vocationnel de l'adulte d'aujourd'hui.

Conclusion et prospective

Ainsi, il semble bien qu'à quelques exceptions près la période adulte a été ignorée dans son aspect vocationnel alors que précisément cette connaissance pourrait s'avérer essentielle dans l'élaboration des curricula pour l'éducation permanente. En effet, si d'une part, l'éducation permanente est un processus continu qui varie selon les divers stades de la vie et que d'autre part, une des motivations premières de fréquentation scolaire chez les adultes est la formation professionnelle ou le perfectionnement de sa carrière, il devient alors nécessaire de connaître la nature et le contenu du développement vocationnel de l'adulte pour l'élaboration des curricula ou des diverses politiques scolaires de l'éducation des adultes. Et, dû au fait que le relevé des écrits pertinents au développement

vocationnel de l'adulte nous laisse voir une littérature pauvre et désuète, il faut conclure non seulement en la nécessité de telles recherches mais surtout en l'urgence de cette nécessité.

Des recherches sur le développement vocationnel pourraient avoir des portées pratiques importantes, telles: 1. une meilleure connaissance de la clientèle, actuelle et éventuelle, de l'éducation des adultes; 2. des données permettant l'élaboration d'une meilleure politique d'expansion des services d'éducation permanente et, par là, une planification toujours plus rationnelle et systématique de leurs diverses activités; 3. des données permettant aux praticiens de l'enseignement aux adultes et au personnel de support (conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, travailleurs sociaux etc) de planifier une intervention plus adéquate auprès des adultes.

De plus, des recherches sur le développement vocationnel de l'adulte pourraient avoir un impact important sur l'ensemble des théories et pratiques pédagogiques en éducation des adultes. En effet, les nouvelles tendances de la théorie et de la pratique pédagogiques découlent de l'analyse des processus concrets des divers stades de l'évolution de la clientèle spécifique (learning-centered educational theory). Il faut ainsi croire que des études sur le développement vocationnel et par là sur les divers stades de l'évolution de la carrière de l'adulte offriraient un apport des plus pertinents et essentiels à l'éducation de cette clientèle spécifique, et en constituerait dès lors un concept-clé. □

Bibliographie

- 1 Havighurst, Robert J. *Developmental Tasks and Education*, (3e ed.), New York, David McKay Co., 1972.
- 2 Miller, D.C. et Form, W.H. *Industrial Sociology*, 2e ed., New York, Harper and Row, 1964.
- 3 O'Hara, R.P., Tiedeman, D.V. *Vocational self-concept in Adolescence*, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 6, no. 4, 1959.
- 4 Super, D.E. *Career Education and the Meanings of Work*, Paper prepared for the Office of Career Education. Office of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare, Final Draft, August 28, 1975 (Sous Presse).
- 5 Super, D.E. *Vocational maturity in mid-career*, *the Vocation Guidance Quarterly*, 25(4), 1977, 294-303.

Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

DANIELLE RIVERIN-SIMARD, Ph.D.** and JEAN-MARC DION, l.o.p.***

RÉSUMÉ

Cet article présente tout d'abord l'importance et les objectifs de l'étude du développement vocationnel de l'adulte ainsi que son rapport avec les recherches déjà faites et la documentation existante. Les auteurs prétendent que la période adulte (adulthood) a été, à quelques exceptions près, ignorée dans son aspect vocationnel alors que précisément cette connaissance pourrait s'avérer essentielle dans l'élaboration des curricula pour l'éducation permanente. Par la suite, les auteurs présentent le modèle lui-même. Ce modèle postule que le développement vocationnel de l'adulte se poursuit jusqu'à la mort et se réalise par périodes de structuration suivies ou précédées de périodes de transition. Tout en poursuivant son développement vocationnel tout le long de ces périodes, l'adulte vit des périodes de structuration, davantage marquées par une action plus intense, alors que les périodes de transition sont surtout caractéristiques de "questionnement"; ces dernières peuvent conduire à une variété de phénomènes vocationnels incluant, par exemple, des changements radicaux de carrière, des rétrogradations, etc. Chacune des neuf périodes de transition et de structuration ont des contenus bien spécifiques qui les distinguent les unes des autres. Ces diverses périodes (ou stades) sont des passages prévisibles de l'adulte dans sa vie vocationnelle qui donnent un sens, une direction à son évolution ou à son développement vocationnel.

ABSTRACT

Toward a Model of Adulthood Vocational Development

The first part of this article places in its proper context previous research work conducted in vocational development during adult life; this brief overview serves as a yardstick to appraise the lack of importance and general directions given in the literature to this period

- * La vérification de ce modèle fait présentement l'objet d'une recherche à l'Université Laval.
- ** Professeur, Département de Counseling et d'Orientation, Université Laval
- *** Spécialiste de l'animation et de l'encadrement Télé-Université

of life. The authors argue that continuing education curricula would benefit immensely from greater interest and knowledge derived from the vocational aspects of adults. The second part of this paper presents a model of adulthood vocational development. The model assumes that career development is a life-span process that goes through various structural periods which are either preceded or followed by transition cycles. As vocational development unfolds throughout nine identified stages, adults are usually action-oriented during their structural periods and question-oriented during their transition periods. This constant vocational self-evaluation is the determining force that will give rise to drastic career changes, retrogradation, etc. As each of the nine vocational development periods has distinct characteristics, it becomes possible not only to anticipate them but also to relate them to a particular adult individual's development stage.

Importance et objectifs de l'étude

Le phénomène de l'éducation permanente, défini comme étant un processus d'éducation qui s'échelonne tout au long de la vie (Hurtubise, 1973; Schwartz, 1973; Houle, 1974) revêt une importance de plus en plus grande dans notre société actuelle (Brunner, 1969; Hendrickson, 1960; Linderman, 1961; Kreitlow, 1970; Hurtubise, 1973; Houle, 1975; Nadeau, 1975; Castonguay, 1976). Il s'avère alors essentiel de connaître la clientèle de L'éducation permanente que constitue en grande partie les adultes (Desmond, 1956; Vincent, 1961; Birren, 1964a; Birren, 1964b; Vedder, 1965; Bromley, 1966; Time, 1966; Benaim et Allen, 1967; Hahn, 1967; Bischof, 1969; Kroll et autres, 1970). Mais la littérature scientifique concernant l'adulte est très limitée par rapport à la somme de connaissances que l'on possède sur l'enfant et l'adolescent (Schaie, 1973; Clifford et Odin, 1974; Ferland, 1975; Gould, 1975; Nadeau, 1975; Neugarten, 1975; Sheehy, 1977).

Une des approches permettant de procéder à la connaissance de l'adulte qui paraît prometteuse et qui n'a pourtant suscité d'intérêt que très récemment est celle de la psychologie développementale (Schaie et Gribbin, 1975; Schaie, 1977). En effet, les données et théoriques de cette approche ont révélé que l'évolution de la personnalité se poursuit au-delà de la cinquième décennie et que le processus de formation se poursuit tout au long des étapes de la vie (Super, 1963, 1975; Erikson, 1965; Bunler, 1968; Crites, 1969; Havighurst, 1969; Huberman, 1974; Gould, 1975; Levinson et autres, 1976; Lerner, 1976; Sheehy, 1977). Cette approche s'est révélée d'une grande importance en ce qui concerne l'enfant et l'adolescent car les données qu'elle a fournies ont le mérite d'avoir éclairé la nature de leur développement; cette connaissance a permis que l'éducation de ces enfants et de ces adolescents puisse être davantage conçue et vécue comme un processus continu tenant compte de la totalité de l'être (Tryon et Lilienthal, 1950; Ginzberg, 1956; Erikson, 1968; Havighurst, 1972; Prince, 1973; Super, 1975).

Comme le souligne Parker (1974), après avoir fait un relevé des écrits pertinents, la psychologie développementale, parce qu'elle se préoccupe de la direction, du niveau et du contenu du changement, offre de grandes possibilités pour indiquer le sens à donner aux processus d'éducation. En effet, en spécifiant les comportements particuliers qui sont caractéristiques d'un stade donné chez la personne, on est capable d'élaborer des stratégies d'intervention ou un curriculum en éducation facilitant le passage de ce stade et ainsi

3 Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

activer le développement ou l'évolution de cette même personne. Et c'est précisément ce qui apparaît comme nécessaire dans l'élaboration des curricula pour l'éducation des adultes (Becker, 1964; Neugarten, 1965; Brim et Wheeler, 1966; Kreitlow, 1970).

Il nous a dès lors semblé à la fois très pertinent et urgent de s'intéresser à une avenue plus spécifique de la psychologie développementale, à savoir l'étude du développement vocationnel de l'adulte.

On définit généralement le développement vocationnel comme un processus qui se compose de différents événements séquentiels tout le long d'une carrière et durant la retraite. Le déroulement de ce processus est généralement ordonné et prévisible; il est également dynamique en ce sens qu'il résulte de l'interaction entre les aspirations de l'individu et les demandes de la culture; au cours de ce processus, l'individu doit s'acquitter d'un certain nombre de tâches dites "vocationnelles". Dans cette perspective, l'avenue spécifique de l'étude du développement vocationnel de l'adulte apparaît d'autant plus prometteuse que la formation et le perfectionnement professionnels sont encore à l'heure actuelle une des raisons majeures qui poussent les adultes à fréquenter les institutions scolaires et s'avèrent également l'essentiel même du contenu des curricula (Charters, 1970; Schwartz, 1973; Castonguay, 1976). Il faut donc croire que les phénomènes de l'éducation permanente et du développement vocationnel de l'adulte sont en liaison très étroite, le premier étant un des moyens privilégiés de concrétiser et d'activer la réalisation du second.

De plus, il n'y a que quatre(4) auteurs à date qui se sont intéressés au développement vocationnel chez les adultes (Super, Miller et Form, Havinghurst, Tiedeman et O'Hara). Parmi ces auteurs, seul Super peut être considéré comme ayant traversé la phase embryonnaire des travaux de recherche. Mais, tant dans l'explication des stades et sous-stades, Super, qui avait formulé sa théorie dans les années 1950, ne traite à peu près pas de phénomènes vocationnels aujourd'hui plus courants ou plus répandus ou s'il en traite, il les explique en termes de phénomènes malsains et instables. Ces phénomènes plus courants aujourd'hui que vers les années 1955 sont les suivants: la retraite prématurée, les changements radicaux de carrière, la rétrogradation volontaire des divers cadres, les périodes moratoires de plus en plus exigées par les conventions collectives (années sabbatiques à divers paliers des travailleurs spécialisés), l'abandon de la permanence d'emploi chez plusieurs spécialistes qui préfèrent louer leurs services pour de courtes périodes, une conception du travail comme un simple moyen de pouvoir se permettre certaines activités de loisirs ou certaines activités civiques, etc. (Toffler, 1970).

Ainsi, étant donné d'une part l'importance de l'éducation permanente et l'importance de la connaissance du développement personnel et vocationnel de l'adulte et, étant donné d'autre part l'état de la littérature pertinente, il s'avère d'autant plus nécessaire de procéder à l'étude du développement vocationnel de l'adulte d'aujourd'hui.

Rapport avec les recherches déjà faites et avec la documentation existante

La conception fondamentale de l'éducation permanente sur laquelle la présente étude s'appuie correspond à un des trois courants théoriques identifiés par Houle (1969, 1970). Selon ce courant, l'éducation est un processus continu qui varie selon les divers stades de la vie. Cette conception rejoint de très près celle de la psychologie développementale qui veut que l'individu soit un être éduicable défini comme une personne qui possède des

possibilités de développement et d'auto-réalisation (Erikson, 1965; Chickering, 1969; Havighurst, 1972; Super, 1975; Lerner, 1976).

Même si théoriquement, les deux conceptions fondamentales sur lesquelles se base cette étude se rejoignent de très près, il est alors surprenant de constater que, parmi les études relatives à l'éducation des adultes, aucune n'est basée sur les schémas théoriques de la psychologie développementale pour étudier le phénomène de l'éducation permanente. En effet, les différents relevés de littérature ne font aucune mention d'études de ce genre. Du côté de la psychologie développementale certains auteurs dont Super (1957, 1975), O'Hara et Tiedeman (1959), Buhler (1968), Pikunas (1969), Havighurst (1972), Houle (1974), Gould (1975), Hurlock (1975), Kaluger (1976), Levinson (1976), Rappoport (1976), Vaillant (1977) se sont intéressés à l'adulte mais ces recherches sont encore à l'état embryonnaire (Clifford et Odin, 1974; Gould, 1975; Levinson, 1976; Sheehy, 1977).

Ainsi d'une part, si théoriquement l'éducation permanente est un processus continu qui varie selon les divers stades de la vie et que, d'autre part, empiriquement, on ne connaît à peu près pas les stades de la période adulte, il devient donc nécessaire de procéder à l'identification des stades de développement personnel et vocationnel de l'adulte afin de mieux concevoir la dynamique du processus de l'éducation permanente et de planifier des activités qui se veulent non seulement respectueuses de ce développement, mais surtout susceptibles de l'activer.

Devant la rareté de la littérature théorique (Goulet et Baltes, 1970; Wohlwill, 1970; Schaie, 1973; Schaie et Gribbin, 1975), il est apparu nécessaire de construire en une première étape, un modèle théorique du développement vocationnel de l'adulte. Ce modèle, qui est strictement un modèle organique de développement selon la nomenclature de Overton et Reese (1973), est la conception des auteurs du présent article. Ce modèle a été conçu à partir de la littérature existante sur le développement personnel de l'adulte et à partir des expériences de pratique de la psychologie et de l'orientation scolaire et professionnelle du premier auteur cité (pratique professionnelle de 9 ans auprès des étudiants de collège et des adultes au Collège SteFoy, P.Q.). Et, parallèlement à Super qui s'est surtout basé sur la théorie de Buhler pour concevoir sa théorie du développement vocationnel, les auteurs du modèle se sont surtout basés sur deux modèles récents du développement personnel (sens général du terme, en touchant à peu près pas au développement vocationnel) de l'adulte. Ces modèles sont ceux de Gould (1975) et de Levinson (1976). Ces deux modèles comportaient une perspective tenant nettement plus compte des nombreuses possibilités d'évolution et de développement de l'adulte aux diverses périodes de la vie, tandis que le modèle de Buhler, basé surtout sur l'évolution biologique de l'individu, avait inspiré à Super une conception du développement vocationnel par des stades d'établissement, de maintenance et de déclin, perspective davantage déterministe qui laissait moins de place à la possibilité d'un développement vocationnel différent mais constant de l'individu aux diverses périodes de la vie.

Les grandes lignes du modèle

Le développement vocationnel de l'adulte se poursuit jusqu'à la mort et se réalise par périodes de structuration suivies ou précédées de périodes de transition. Tout en poursuivant son développement vocationnel tout le long de ces périodes, l'adulte vit des périodes

5 Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

de structuration, davantage marquées par une action plus intense, alors que les périodes de transition sont surtout caractéristiques de "questionnement"; ces dernières peuvent conduire à une variété de phénomènes vocationnels incluant, par exemple, des changements radicaux de carrière, des rétrogradations, etc. Chacune des neuf périodes de transition et de structuration ont des contenus bien spécifiques qui les distinguent les unes des autres. Ces diverses périodes (ou stades) sont des passages prévisibles de l'adulte dans sa vie vocationnelle qui donnent un sens, une direction à son évolution ou à son développement vocationnel.

Les stades de transition permettent de préparer un changement, de plus ou moins grande importance, de modalité de vie vocationnelle, i.e. des configurations particulières "personnalisées" d'actualisation de divers rôles vocationnels. Les stades de structuration se présentent plutôt comme le moment de concrétiser ce changement.

Les postulats généraux transcendant notre modèle sont basés sur une conception organique de l'évolution de l'adulte. Un premier postulat veut que la personne a des poussées intrinsèques de développement, d'évolution constante et ce, jusqu'à la mort, différemment de la courbe biologique. Et ce développement vocationnel et l'adulte, même si moins "apparent" que durant l'enfance et l'adolescence est tout aussi intense et ramifié et peut même se spécifier par tranche approximative de cinq (5) ans. 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 questionnement (transition) pour mieux se stabiliser temporairement, pour mieux se resituer, se restructurer (structuration). Et ainsi de suite, durant les périodes de structuration, le temps provoque, de par les événements qui l'accompagnent, d'autres périodes de questionnement.

Les événements extérieurs "amenés" par le temps seraient des phénomènes courants 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 l'aspect universel du modèle.

Le modèle utilise l'âge comme étant intrinsèque au développement. En ce sens 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, Lofft (1973). Ce sont les événements vocationnels (tant de son 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 index en ce sens qu'il n'est pas nécessairement inhérent à tous les comportements observés.

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 les autres 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. L'individu traversera le stade subséquent indépendamment de sa réussite ou non avec la négociation 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.

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 d'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.

Le modèle postule que les stades de transition et de structuration sont des aspects universels du développement vocationnel de l'adulte. Chaque individu évolue selon une séquence invariante de stades développementaux.

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".

Etant donné que le modèle présenté inscrit essentiellement des périodes successives de transitions et de structuration, il postule implicitement que le développement vocationnel qui se poursuit tout au long de la passation des stades 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.

Une modalité de vie vocationnelle est une forme particulière d'actualisation des divers rôles vocationnels tenant 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.

7 Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

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 similarités 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 de 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'adolescence", le modèle postule qu'il y a eu, juste précédant 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 "sain", "évolutif", qui ne sont pas, aux extrêmes, considérés comme soit 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 "zigzagant" 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).

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.

Le type "zigzagant" 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, tantôt dans les derniers degrés ou tantôt dans les degrés intermédiaires.

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, i.e. se situant presque toujours ou toujours dans les changements de degrés élevés.

Le Modèle

— Premier Cycle (23-42 ans)

S.1. — Stade de structuration initiale de l'identité vocationnelle de l'identité vocationnelle de l'adulte (23-27 ans)

Ce premier stade, dit de structuration, est celui du choix d'un employeur et marque le début d'un engagement dans une identité vocationnelle. L'adulte de la vingtaine étant devenu potentiellement productif, au sens où la société le conçoit, s'engage à essayer de répondre à cette attente de la société. ✓

Le jeune adulte cherche avant tout à se choisir une occupation mais aussi à s'établir dans une direction vocationnelle consistante avec ses intérêts, ses valeurs et son "image de soi". Il emploie donc la majorité de son énergie à essayer de réaliser ce moi défini au cours des années antérieures; autrement dit, il essaie de concrétiser son choix vocationnel.

A son point de vue, l'identité qu'il s'était défini, et qu'il essaie de concrétiser pour la première fois, est bien établie, même si elle ne le satisfait pas pleinement. Aussi, il ne dépensera que peu d'énergie à considérer le bien-fondé de son engagement et à s'interroger sur le sens de ses actions professionnelles car, pour lui, ses actions sont non seulement justifiées, mais elles sont à ce moment les seules qu'il juge adéquates. *Des idées...*

La tâche développementale vocationnelle principale de cette période réside donc dans l'exploration des possibilités du monde adulte afin d'en arriver à:

1. se confronter pour la première fois à une définition de soi en tant qu'adulte travailleur;
2. se former une structure initiale de vie vocationnelle qui lui permettra de se reconnaître et de s'estimer en tant qu'adulte.

A cet égard, le rôle des parents est encore important, ne serait-ce que pour permettre à l'adulte de cet âge de prouver à ceux-ci sa compétence comme adulte travailleur et ainsi de se définir comme adulte capable de se faire une place sur le marché du travail, de subvenir à ses besoins et de se réaliser sur le plan occupationnel dans le sens de l'identité choisie.

Le rôle des collègues de travail est aussi important; ils ont toutefois un impact relatif sur l'évaluation ou la remise en question de ses manières de réaliser les tâches professionnelles, cette évaluation n'étant pas prioritaire à cette période-ci.

Un concept-clé dans l'analyse de ce stade est celui de *réve* en ce sens que même sa perception du présent se fait en regard du futur à construire. La plupart des gens, sinon tous, entrent sur le marché du travail avec, en tête, un rêve ou une vision de leur propre futur vocationnel; ce peut-être: gagner un prix Nobel, contribuer de quelque façon au bien-être humain, etc.

L'individu explore la nature et les déroulements de ce rêve tout le long de sa vie. La majorité des changements dans la direction vocationnelle, à des âges subséquents, sont occasionnés pour une réactivation dans le sens d'une redécouverte de ce rêve ou de la réalisation d'un compromis de ce rêve.

Les crises des années 30, 40, etc., se traduisent souvent par un phénomène majeur dont les deux pôles sont:

1. la réactivation d'un rêve-guide, découlant de la période de l'adolescence ou du début de la vingtaine;
- et
2. la crainte de ne pouvoir réaliser ce rêve.

Enfin, ce stade, comme tout autre stade qui consiste à s'introduire dans un nouveau cycle de vie (tels la période "jeune adulte", l'âge mûr, la retraite), est un temps de premier choix et d'essai. Somme toute, ce stade est un premier essai de concrétisation d'une identité vocationnelle adulte et entretien d'un rêve vocationnel pour les années ultérieures.

*se concrétiseront
sont surtout autour
de 2 thèmes principaux*

9 Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

T.I – *Stade de transition: Questionnement sur d'autres modalités de réalisation de l'identité vocationnelle (28-32 ans)*

L'adulte de ce stade dit de transition vit une expérience totalement différente du monde du travail. Alors que celui du stade précédent se remettait peu en question et se donnait comme tâche essentielle l'actualisation de son identité, l'adulte de 28-32 ans est porté à se questionner: il remet en question le mode d'actualisation de ce moi vocationnel en se demandant si c'est là l'unique façon de se réaliser. Tout en continuant malgré tout cette actualisation, l'adulte ne cherche qu'à être ce qu'il est sur le plan occupationnel, et non plus être ou tenter d'actualiser ce qu'il croyait être. Il s'aperçoit en effet que ce qu'il croyait être n'était en effet qu'une des modalités possibles d'actualiser son identité.

Ce stade prend forme au moment où certains besoins ou intérêts font leur apparition dans un plan de carrière pourtant bien établi. L'adulte de ce stade ne se satisfait plus de se consacrer uniquement à la tâche d'actualiser un choix vocationnel effectué au cours des années antérieures. Et, d'une façon particulière, il y a une "conscientisation" naissante du fait que sa volonté de réaliser certains aspects (plutôt sociaux) du moi vocationnel ne l'a pas complètement satisfait; des forces internes le poussent à vouloir reproduire d'autres aspects du moi qui ne sont pas encore actualisés et même s'il ne le voulait pas nécessairement, il ne pourrait désormais ni les ignorer, ni les rejeter.

Ce stade de transition en est donc un à la fois de "questionnement" et de découverte: "questionnement" sur des modalités de se réaliser sur le plan occupationnel et de découverte de besoins internes à actualiser. ici

Par rapport à ses parents, l'adulte de 28-32 ans se sent plus libre de reconnaître et d'accepter des similitudes entre son cheminement vocationnel et ces derniers. Il ne voit plus la nécessité de prouver sa compétence ou de mettre en évidence ses différences ou son originalité, comme c'était le cas auparavant.

L'illusion de toute-puissance, telle qu'elle était vécue au stade précédent, s'amenuise graduellement. Elle fait place à l'émergence d'une identité vocationnelle transformée dont l'installation définitive se fera au stade suivant.

Le stade de 28-32 ans peut donc occasionner de considérables agitations et remises en question, tant en regard du milieu que de soi. Il peut également se vivre par une réévaluation plus calme et une intensification de l'effort d'actualisation vocationnelle mais il est marqué par des changements importants dans la structuration initiale de l'identité vocationnelle. de se reconstruire

Enfin, ce stade, comme tout stade de transition, permet de considérer d'autres avenues possibles de développement vocationnel et de s'engager dans celle que l'individu juge la plus adéquate.

S.II – *Stade de structuration: engagement vocationnel profond (33-37 ans)*

Au cours de ce stade, l'adulte, qui vient de passer une étape de transition, de "questionnement", s'engage beaucoup plus profondément et de façon plus personnelle qu'au stade de structuration précédent. Au cours de cette seconde structuration, il se trace des plans et des buts à plus long terme. Il s'investit davantage dans son travail, celui-ci étant souvent vu comme un espoir de compensation face à la fuite du temps, face aussi à un besoin de prouver sa réussite. G.F.

L'adulte voit que, sur le plan occupationnel, il aurait peut-être une dernière chance de faire sa marque et de s'établir une structure occupationnelle ultime et durable. Et on remarque qu'à partir du milieu de ce stade, soit vers 35 ans, l'adulte cherche désespérément à s'affirmer dans les rôles les plus valorisants pour lui: il tente de vivre des événements-clés dans sa carrière, dans l'optique évidente de laisser le message ultime d'un être de valeur.

Une promotion ou un changement de travail revêtira une importance majeure au cours de ce stade.

L'adulte de ce stade doit composer avec deux aspects antithétiques de son développement vocationnel: d'une part, un désir d'ordre, de sécurité, de stabilité et de contrôle; de l'autre, un goût de réussite et d'ascension occupationnelle. En effet, s'établissant dans la société et poursuivant ses intérêts d'après un "pattern" bien défini, il doit du même élan planifier ses actes professionnels en vue d'élaborer un calendrier d'opérations pour mener à terme la réalisation de ses plans occupationnels.

Alors que de 23 à 27 ans, la perception du temps se faisait à l'égard du futur à construire, cette même perception est maintenant marquée par le présent à occuper pleinement. Ce début de "conscientisation" du temps comme limite amène comme conséquence l'obligation de se restreindre dans les choix ou possibilités de travail, de songer aux ressources pécuniaires et au bien-être personnel. Il y a aussi une prise de conscience de certaines limites physiques et celle d'un potentiel psychologique illimité et insoupçonné.

La création de ce stade de structuration, qui se veut intégrée, ne va donc pas sans heurts, car l'individu ne peut utiliser que des parties de son moi vocationnel au détriment d'autres. Mais, en définitive, cette période se vit sous le signe de l'épanouissement vocationnel.

Au cours de ce stade, le rôle du *mentor* s'avère ^{devenu plus prépondérant} car l'engagement profond vécu à ce stade est souvent le résultat des conseils et encouragements prodigués par le mentor au jeune adulte.

La présence du mentor est toutefois une composante importante dès le premier stade de structuration de l'identité vocationnelle adulte; elle n'est donc pas exclusive au stade 33-37 ans.

Ce mentor a habituellement 8 à 15 ans de plus que le "mentee". C'est soit un professeur, un patron, un éditeur ou un collègue de travail expérimenté. Il accélère son développement vocationnel en le guidant dans le monde professionnel et occupationnel; en retour, ce dernier lui apporte gratitude, admiration et respect.

Cette relation prend souvent fin avec le stade suivant i.e., vers 37-38 ans. Après ce stade, l'adulte n'est plus "mentee".

T.II - *Stade de transition: rétrospective - prospective ou période moratoire (38-42 ans)*

Vers 37 ans, l'adulte pensait que s'il obtenait ce qu'il voulait, tout serait structuré de façon définitive. Mais à mesure qu'il approche de la quarantaine, il se rend compte que tout ne se vit pas comme prévu. Une des raisons pour lesquelles le stade précédent doit changer, c'est que ce stade est jusqu'à un certain point basé sur des illusions, illusions sur l'importance et le sens suivant lequel réaliser ses objectifs ^{de la vie} et entretenir des relations avec des relations avec des personnes significatives sur le plan occupationnel pour poursuivre ces objectifs.

Un processus de désillusionnement (par lequel on doit signifier une diminution ou un réaménagement des illusions par opposition à une désillusion cynique) devient un aspect

11 Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

important du développement vocationnel de l'adulte de ce stade. Il s'interroge alors sur son moi, ses valeurs et sur sa vie vocationnelle en général.

Mais, contrairement au stade de transition précédent, les questions ont davantage une tendance ou une connotation de "désespoir tranquille" et une conscience accrue de la fuite du temps. Ces questions touchent de très près son cheminement vocationnel. Ainsi, au lieu de se dire: "Je veux être comme je suis", dans un sens d'infinité du temps, l'adulte se demande: "Ai-je vraiment fait le bon choix?" et "Est-il encore temps de changer?"

Ce stade de transition peut être plus ou moins difficile à traverser; mais il survient, peu importe que l'individu réussisse ou échoue dans sa recherche d'affirmation de son identité. La réussite ou l'échec ne sont pas ici considérés par rapport au nombre de récompenses (ou gratifications) reçues mais plutôt face à l'adéquation entre sa structuration vocationnelle et l'identité vocationnelle, car un adulte peut très bien réussir dans l'atteinte de ses objectifs vocationnels et, malgré tout, vivre ces succès de façon passablement décevante. Il est donc confronté à la nécessité de traverser ce stade de transition, peu importe que cette affirmation d'une identité vocationnelle ait été réalisée ou pas.

Les questions suivantes se posent, questions qui supposent un mouvement vers l'intériorité: "Qu'ai-je atteint à ce moment de ma carrière?" et "Qu'est-ce que je veux réellement réaliser sur le plan occupationnel?". C'est donc un moment central pour faire le point sur le plan occupationnel et vocationnel, car ces questions, qui accentuent la limite du temps, comportent un regard simultané vers le passé, le présent et l'avenir.

Comme tout stade de transition, celui-ci place l'adulte dans une situation de choix possibles de structuration. Ainsi, entre 40 et 42 ans, se pose un choix à faire entre le bien-être matériel et le bien-être personnel.

Par exemple, l'adulte de cet âge peut avoir à résoudre le compromis suivant: demeurer dans un emploi suffisamment rémunérateur et relativement satisfaisant, ou songer à changer d'emploi ou même d'orientation, changement qui lui permettrait de réaliser le nouveau moi vocationnel, même si cela se produit dans un climat momentané d'inconfort, d'instabilité et d'incertitude.

Deuxième Cycle (43-62 ans)

S.III - Stade de structuration: mouvement vers l'intériorité (43-47 ans)

Suite aux questions du stade précédent, l'adulte prend davantage conscience, et avec plus de force que jamais, de ses intérêts vocationnels négligés tout au long de sa carrière ainsi que de certains besoins vocationnels insatisfaits et qui reviennent implacablement à la surface. On peut qualifier ce stade de développement vocationnel comme un effort de vivre cette identité d'une manière plus personnelle en tenant davantage compte de ses impératifs internes que des exigences externes.

Un nouveau stade de structuration prend donc forme, structuration axée sur un mouvement vers l'intériorité; et cette structuration se veut une période d'exploration du deuxième cycle, tout comme le stade de 23 à 27 ans en regard du premier cycle.

L'adulte de cet âge vit maintenant avec les résultats anticipés antérieurement. Sur le plan occupationnel, ce stade fait prendre durement conscience que, le temps s'écoulant rapidement, il devient difficile de songer à des modifications majeures ou à des exploits occupationnels.

57-63-
implications nombreuses
système

modification
devant ces différentes attitudes
tout au long des cycles de vie
les responsabilités

De plus, la place faite à des aspects négligés du moi vocationnel l'est souvent au détriment d'une réalisation de carrière éclatante, carrière que l'adulte commence à trouver moins importante parce que temporaire.

L'adulte de ce stade ressent que sa personnalité est bien établie et que, pour employer les termes anglais "The die is cast" (le moule est coulé). Le fait de vivre avec ce qu'il est peut-être une pilule amère à avaler mais, du même coup, c'est un soulagement face aux dépassements qu'il se sentait obligé de réaliser.

Face aux collègues de travail, surtout à l'égard des plus jeunes, il aura une tournure d'esprit plutôt négative et compétitive. La raison principale est qu'il se sent poussé par ces jeunes adultes désireux de réussir et de laisser leur marque. Ce qui précède est marqué par la prise de conscience du vieillissement, forçant l'adulte à se définir dans la catégorie des vieux plutôt que dans celle des jeunes. D'ailleurs, les archétypes de puérité et de sénilité jouent d'une façon importante dans le processus exploratoire de ce mouvement vers l'intériorité. ^{P. 100} Somme toute, l'adulte de cet âge essaie de vivre son identité vocationnelle en tenant compte des aspects autrefois négligés de son moi.

T.III — *Stade de transition: Questionnement sur une nouvelle modalité de vie vocationnelle faite de compromis (48-52 ans)*

Le déclin physique et l'implacable éventualité de la mort sont deux thèmes qui forcent l'adulte de ce stade à se redéfinir. L'adulte en est donc à un stade de "questionnement" sur une façon de réaliser le compromis suivant: d'une part, continuer à vivre sa vie vocationnelle d'une façon surtout individualiste, en se préoccupant essentiellement de ses valeurs au détriment des valeurs occupationnelles du monde extérieur; d'autre part, devant une découverte plus intense, caractéristique de ce stade, des détresses d'autrui, vivre un cheminement ^{de transition} vocationnel axé sur l'humanisation de ses actes occupationnels et la compassion envers ses collègues de travail.

Les réponses à ce "questionnement" sur les actualisations possibles du moi vocationnel se feront, au stade suivant, en regard de cette redéfinition existentielle faite surtout en fonction d'autrui. Ce stade apporte donc des choix nouveaux à vivre, et ces choix ne se situent pas tant au niveau du contenu occupationnel de la carrière mais à celui de relations de travail, bien que les deux interagissent inévitablement. Somme toute, l'adulte de cet âge vit une période de "questionnement" sur la possibilité de vivre une ~~identité~~ vocationnelle d'une façon simultanément plus individualiste et plus humanisante envers son milieu de travail.

S.IV — *Stade structuration: engagement vocationnel serein (53-57 ans)*

L'adulte de ce stade, sentant moins la nécessité de se confronter aux nouvelles connaissances techniques relatives à son travail et par là, moins le besoin de se battre pour se maintenir à jour, vit une période moins agressive, plus positive et chaleureuse. La compétition parfois difficile des jeunes années est tempérée par une meilleure connaissance de soi et, son individualité étant habituellement moins menacée, il a des relations plus détendues avec ses collègues de travail.

Ce stade, aussi important que les précédents sur le plan du développement vocationnel, fournit l'occasion d'un engagement personnel très intense dans le domaine occupationnel, bien que cet investissement soit empreint de détachement et de calme. C'est le moment

13 Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

où fort de son expérience, l'adulte peut contribuer de façon consultative à l'avancement et au progrès. On écoute facilement ses conseils sur le plan travail, d'autant plus qu'il ne les donne pas pour faire réagir les gens ou obtenir leur approbation, devenant moins sensible à une telle réaction d'autrui. Bref, ce stade en est un d'influence majeure.

Cette sérénité externe va de pair avec une préoccupation accrue de la vie intérieure. S'il ne tient pas nécessairement à relever d'autres défis, bien qu'il en soit capable, l'adulte de ce stade trouve un grand plaisir dans son travail, en privilégiant ce qui l'intéresse.

T.IV – *Stade de transition: bilan de la carrière "active" et questionnement sur des modalités de vie vocationnelle de "retraités" (58-62 ans)*

L'adulte de ce stade dresse un bilan, une rétrospective de ses contributions au monde du travail. Cette rétrospective se fait surtout à partir des années 50, i.e., au début du stade d'engagement vocationnel et social plus altruiste. Par ailleurs, certaines inquiétudes se font jour: le temps disponible semble toujours se retrécir et la présence de la mort devient imminente.

Sur le plan occupationnel, l'adulte se demande si, malgré le système socio-économique qui le pousse à se retirer, à devenir moins efficace et moins productif, il ne pourrait quand même pas planifier une modalité différente d'apport au monde du travail.

Cette interrogation fait suite à la découverte d'une philosophie de la productivité qui veut que soient dépassées les vieilles notions suivant lesquelles l'adulte doit à cet âge ralentir ou abandonner.

L'adulte aimerait se planifier de nouveaux "horizons" vocationnels. Les questions suivantes se posent: "Puis-je encore me réaliser dans des activités occupationnelles? Puis-je encore me développer dans un travail, et ce, jusqu'à la mort?"

L'adulte du début de la soixantaine cherche surtout à découvrir les modalités d'activités qui lui permettraient de poursuivre son évolution vocationnelle et personnelle: "Que vais-je faire durant ma retraite?"

– Troisième cycle (63 - . . .)

S.V – *Stade de structuration: essai de sa nouvelle modalité de vie vocationnelle en tant que "retraité" (63-67 ans)*

Fonction des réponses apportées aux questions du stade précédent, l'adulte poursuivra son développement vocationnel selon une modalité adaptée à son statut de retraité. Se trouvant libéré et "désengagé" des préoccupations occupationnelles (travail à temps plein) qui conviennent mieux à des gens plus jeunes, il lui devient possible de s'engager dans des activités plus personnalisées.

Etant libéré des contraintes occupationnelles passées, il peut, s'il le désire; s'investir davantage dans une "production" correspondant à ses intérêts et ses possibilités actuelles. Cette production, dans laquelle l'adulte de ce stade s'investit, peut prendre diverses formes, allant du travail rémunéré à tous les substituts de l'activité-travail.

L'important pour l'individu, au cours de ce stade, est d'explorer cette nouvelle modalité de vie vocationnelle. Comme pour tout autre stade d'essai, cette nouvelle modalité n'a pas un caractère définitif.

T.V, S.VI, T.VI . . . – *Stades allant vers l'infini*

Sans donner de précision sur le contenu de ces stades ultérieurs, le modèle postule une possibilité infini de cette rotation de stades de transition et de structuration se terminant avec la vie biologique de l'individu.

Conclusion

Etant donné l'importance de l'étude du développement vocationnel, les auteurs du présent modèle croient que le modèle présenté devrait faire l'objet de vérification auprès de la population adulte. Cette vérification ou cette recherche serait d'autant plus importante si l'on songe aux implications théoriques et pratiques qui en découleraient.

Sur un plan théorique, cette recherche permettra d'élucider les conceptions de l'éducation permanente au moyen de celle de la psychologie développementale. De plus, elle offrira un modèle théorique pouvant être à la base de projets de recherche ultérieurs, modèle nécessaire étant donné l'état actuel de la littérature dans le domaine du développement de l'adulte (Schaie, 1973, 1977), (Wohlwill, 1970), (Goulet et Baltes, 1970), (Schaie et Gribbin, 1975).

La portée pratique du présent projet consistera dans les points suivants: 1. connaissance de la clientèle, actuelle et éventuelle, de l'éducation des adultes; 2. données pouvant permettre l'élaboration d'une meilleure politique d'expansion des services d'éducation permanente et par là une planification toujours plus rationnelle et systématique de leurs diverses activités; 3. données permettant aux praticiens de l'enseignement aux adultes et au personnel de support (conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, travailleurs sociaux, etc.) de planifier une intervention plus adéquate auprès des adultes.

Enfin, cette recherche permettrait à l'éducation des adultes à mieux s'insérer dans l'une des nouvelles tendances de la théorie et de la pratique pédagogiques qui se basent sur l'analyse des processus de développement tant de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte. Car, selon Kotasek (1975), les nouvelles tendances de la théorie et de la pratique pédagogiques se caractérisent par leur refus d'une pédagogie centrée sur le sujet à enseigner (subject-centered) ou sur l'enfant (child-centered) et découlent de l'analyse des processus concrets de l'éducation chez l'élève, processus à dominante psychologique et sociologique, des divers stades d'évolution de l'enfance, de l'adolescence et de l'âge adulte (learning-centered education theory).

Bibliographie

- Becker, H.S. *Personal Change in Adult, Life-Sociometry*, XXVII (1964), pp. 40-53.
- Benam, S. and Allen, I. (eds.) *The Middle Years*. London, England: T.V. Publications Limited, 1967.
- Birren, J.E. *The Psychology of Aging*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964a.
- Birren, J.E. (ed.) *Relations of Development and Aging*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas, 1964b.
- Bischof, L.J. *Adult Psychology*. N.Y.: Harper and Row, 1969.
- Borow, H. (ed.) *Man is a World at Work*. Boston: Houghton Mifflin, 1964.
- Brum, O.S., Wheeler, S. *Socialization after Childhood: Two Essays*. N.Y.: John Wiley and Sons, 1966.
- Bromley, D.B. *The Psychology of Human Aging*. Baltimore: Penguin, 1966.

15 Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

- Brunne, E. et autres. *An Overview of Adult Education Research*. Chicago, Ill.: Adult Education Association of the U.S.A., 1969.
- Buhler, C. *La psychologie dans la vie de notre temps*. Paris: Privat Hachette, 1968.
- Campbell, D. and Stanley, J.C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally, 1963.
- Castonguay, D. et autres. *Rapport sur la formation continue*. Québec, Association des Anciens de l'Université Laval, 1976.
- Charters, A.N. *Continuing Education for the Professions*: in Handbook of Adult Education. Smith, R.M., Aker, G.F., et Kidd, J.R. (Eds.), The MacMillan Co., 1970, 487-499.
- Chickering, Arthur W. *Education & Identity*. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
- Clifford, G. and Odin, K. Young Adulthood: a Development Phase. *College Studies in Social Work*, vol. 44, no. 2, 1974.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. *Le Collège: Rapport sur l'État et les Besoins de L'enseignement Collégial*. Québec: M.E.Q., 1975.
- Crites, J.O. *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill, 1969.
- Desmond, T.C. "America's Unknown Middle-agers", *The New-York Times*, July 29, 1956.
- Dubois, J. *L'analyse du discours*, dans Marcellesi, J.B. (Ed.): *Congrès de Tours: Etudes Socio-linguistiques*. Paris: Le Pavillon, 1971.
- Dubois, J. Scumpf, J. Un modèle d'enseignement du Français: Analyse Linguistique des Rapports d'Agrégation et du C.A.P.E.S., *Langue française*, no. 5, février 1970.
- Dunaway, R. *Youth into Maturity*. N.Y.: Mental Health, Cox, Materials Center, 1970.
- Erikson, Erik H. *Youth, Change & Challenge*. N.Y.: Garden City, Doubleday, 1965.
- Erikson, Erik H. *Identity, Youth and Crisis*. New-York: W.W. Norton & Co. Inc., 1968.
- Ferland, M. Cyril O. *Houle et la Formation Continue Des Professionnels*. Extension de l'Enseignement Universitaire. Université Laval: 1975.
- Friedman, E. Changing Value Orientations in Adult Life. In *Sociological Backgrounds of Adult Education*, Burn, R.W. (ed.). N.Y.: Syracuse, CSLEA, 1970.
- Ginzberg, et autres. *Occupational Choice*. New York: Columbia University Press, 1956.
- Glass, J.C. et Rosenthal, P.H. Personality Changes in Adulthood: a Review of The Literature *Australian Journal of Adult Education*, Vol. XIV, no. 2, juillet 1974, 65-69.
- Goulet, L.R. and Baltes, P.B. *Life-span Developmental Psychology Research and Theory*. N.Y.: Academic Press, 1970.
- Gould, R. Growth toward Self-Tolerance. *Psychology Today*, Feb. 1975, 74-78.
- Hahn, M.E. *Planning Ahead After Forty: The Process of Psycho-evaluation With Self-Study Projects*. Calif.: Beverly Hills, Wester Psychological Services, 1967.
- Havighurst, Robert J. *Human Development and Education*. New-York: McKay, 1969.
- Havighurst, Robert J. *Developmental Tasks and Education* (3e ed.), New-York: David McKay Co., 1972.
- Hendrickson, A. Adult Education, In: *Encyclopedia of Education Research* (3e ed.), C.W. Harris (Ed.). N.Y.: The MacMillan Company, 1960, pp. 30-42.
- Houle, Cyril O. The role of Continuing Education in Current Professional Development. *American Library Association Bulletin*, LXI (mars 1967), pp. 259-267.
- Houle, Cyril O. Adult Education in *Encyclopedia of Educational Research*. 4th ed. New-York: McMillan, 1969, pp. 51-57.
- Houle, Cyril O. The Educators of Adults, in Smith, R.M., Aker, G. F., Kidd, J.R. (Eds.), *Handbook of Adult Education*. N.Y.: MacMillan, 1970, 109-120.
- Houle, Cyril O. The Changing Goals of Education in the Perspective of Lifelong Learning. *International Review of Education* (the Hogue), vol. 20, no. 4, 1974, pp. 430-446.
- Houle, Cyril O. *Cyril O. Houle et la Formation Continue des Professionnels*. Notes d'entrevues et

16 Danielle Riverin-Simard and Jean-Marc Dion

- morceaux choisis par Mario Ferland, Université Laval, Extension de l'enseignement Universitaire, 1975.
- Huberman, A.M. Permanent Education, Some Models of Adult Learning and adult change. *Studies on permanent education*, No. 22/1974, DECS 3/decs 6, Strasbourg, Janvier 1974
- Hurlock, E.B. *Developmental Psychology* (4e ed.), N.Y.: Mc Graw-Hill Book Company, 1975.
- Hurtubise, René. *L'Université Québécoise du Proche Avenir*. Montréal: Hurtubise HMH, 1973.
- Jordaan, Jean-Pierre. Life Stages as Organizing Modes of Career Development, in *Vocational Guidance and Human Development*, E.L. Herr (Ed.). Boston: Houghton, 1974, chp. II, 263-295.
- Kaluger, G. and Kaluger, M.F. *Profiles in Human Development*. Saint-Louis: the C.O. Mosby Company, 1976.
- Kotakek, J. La Formation de l'Enseignant, Problème Central de l'Education. Dans *l'Education en Devenir*. Paris: Les Presses de L'UNESCO, 1975.
- Kreitlow, B.W. Research and theory. In Smith, R.M., Aker, G.F. Kidd, J.R. (Eds.), *Handbook of Adult Education*, N.Y.: MacMillan Co. 1970.
- Kroll, A.M. Dinklage, L.B., Lee, J., Morley, E.D., Wilson, E.H. *Career Development: Growth and Crns.* N.Y.: John Wiley and Sons, 1970.
- Langis et ali. *Liste des Projets de Développement Pédagogique des Organismes de l'Education des Adultes en 1973-74*. Québec: Ministère de l'Education, 1974.
- Lerner, J.O. *Concepts and Theories of Human Development*. London: Addison Wesley Publ. Comp., 1976.
- 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, pp. 21-25.
- Linderman, E.C. *The Meaning of Adult Education*. Montréal: Harvest House, 1961.
- 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*. N.Y.: Academic Press, 1973, pp. 26-53.
- Nadeau, J.G. *Le Collège: Rapport sur l'Etat et les Besoins de l'Enseignement Collégial*. Québec: Bibliothèque Nationale, 3e trimestre, 1975.
- Nesselroade, J.R., Reese, L.W. *Life-span Developmental Psychology: Methodological Issues*. N.Y.: Academic Press, 1973.
- Neugarten, B.L. *Middle Age and Aging*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- Neugarten, B.L. et autres. Age Norms, Age Constraints and Adult Socialization. *American Journal of Sociology*, LXX (1965), pp. 710-717.
- O'Hara, R.P., Tiedeman, D.V. Vocational Self-concept in Adolescence, *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 6, no. 4, 1959.
- Overton, W.F., Reese, H.W. Models of Development. Methodological Implications. In Nesselroade, J.R. et Reese, H.W. (eds.); *Life-Span Developmental Psychology: Methodological Issues*. N.Y.: Academic Press, 1973.
- Ossipow, S.H. *Theories of Career Development* (2nd edition), New-York. Appleton-Century-Crofts, 1973.
- Parker, C.A. Student Development: What Does It Mean? *Journal of College Student Personnel*, vol. 15 (4), juillet 1974.
- Pécheux, M. *Analyse Automatique du Discours*. Coll. Sciences du comportement. DUNOD. Paris, 1969.
- Pikunas, J. *Human Development: a Science of Growth*. N.Y.: McGraw-Hill Book Company, 1969.
- Plante, P. *Déredéc. Logiciel pour le Traitement Linguistique et l'Analyse de Contenu des Textes*. Document non publié, Montréal: Service de l'informatique de l'Université du Québec, Août 1977.
- Prince, J. Identification and Analysis of Selected Developmental Task of College Students. *Dissertation Abstracts*, 1973-74: 4863.

17 Vers un modèle du développement vocationnel de l'adulte

- Rappoport, L. Adult Development: Faster Horses . . . and More money. *Personal and Guidance Journal*, 1976, 55(3), 106-112.
- Riverin-Simard, D., Roberge-Brassard, J. Synthèse des Travaux de Recherche sur la Télé-Université Effectués par l'INRS-Education (1974-75) et Conjointement par ces Deux Organismes (1975-78). *L'Orientation Professionnelle*, Vol. 13, no. 4, Hiver 1977.
- Robin, R. *Histoire et Linguistique*. Paris: Librairie Armand Collin, 1973.
- Schwartz, B. *L'éducation Demain*. Paris: Aubin, Montaigne, 1973, Collection R.E.S.: (Recherches Economiques et Sociales).
- Schaie, K.W. Methodological Problems in Descriptive Developmental Research on Adulthood and Aging. In Nesselroade J.R. et Reese T.W. (Eds.). *Life-Span Developmental Psychology, Methodological Issues*, N.Y.: Academic Press, 1973.
- Schaie, K.W. and Gribbin, K. Adult Development and Aging. *Annual Review of Psychology*; Rosenzweig M.R. et Porter, L. M. (Eds.), vol. 26, 1975, pp. 65-97.
- Schaie, K.W. Toward a Stage Theory of Adult Cognitive Development. *J. Aging and Human Development*, Vol. 8 (2), 1977-78.
- Sheehy, G. *Passages: Crises prévisibles de l'âge adulte*. Montréal: Editions Select, 1977.
- Smith, Robert M., Aker, George F. and Kidd, J.R. *Handbook of Adult Education*. New-York: MacMillan, 1970.
- Super, D.E. *The Psychology of Careers*. N.Y.: Harper and Row, 1957.
- Super, D.E. *Career Education and the Meaning of Work*. Paper prepared for the Office of Career Education. Office of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare, Final Draft, August 28, 1975. (sous presse).
- Super, D.E. Starishevsky, R., Matlin, N., Jordaan, J.P. *Career Development: Self-Concept Theory*. N.Y.: College Entrance Examination Board, 1963.
- Time, July 1, 1966, pp. 60.
- Tuffler, Alvin. *Le choc du futur*. Paris: Gonthier, 1970.
- Tryon, C., Lilienthal, J.W. *Developmental Tasks: The Concept and Importance in Fostering Mental Health in our Schools*. Washington P.C.: National Education Association, 1950.
- Vaillant, G.E. The Climb to Maturity: How the Best and the Brightest Came of Age. *Psychology Today*, sept. 1977.
- Vedder, C.B. *Problems of the Middle-Aged*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1965.
- Vincent, E.L., Martin, P.C. *Human Psychological Development*. N.Y.: Ronald, 1961.
- 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*. N.Y.: Academic Press, 1970, pp. 149-191.

Revue des Sci de l'Éducation, Vol. VI, no. 2,
Printemps 1980, 325-351

1980 de.

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 modèle¹ 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^e 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, Horne, 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 qu'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 nie 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 Boksted (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 termes 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

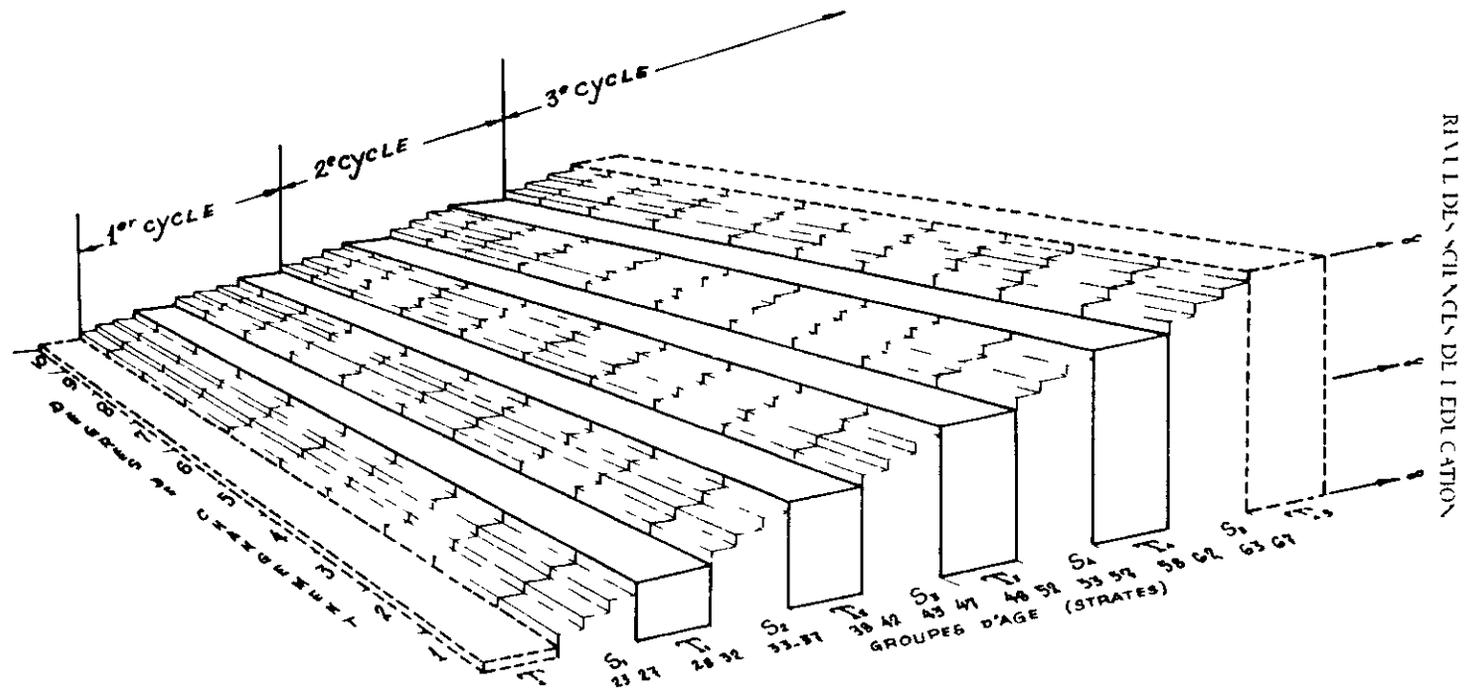
Le présent modèle a comme hypothèse que le développement vocationnel de l'adulte, même s'il est moins « apparent » que durant l'enfance ou l'adolescence, se poursuit selon des périodes d'approximativement 5 ans.

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 tranches de 5 ans ou de 3 ans mais aussi en tranches 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 (1965).
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 3 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 fournissent 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 questionnement.

ment (transition) pour mieux se stabiliser temporairement pour mieux se resituer se restructurer (structuration) Et ainsi de suite durant les periodes de structuration le temps provoque de par les evenements qui l'accompagnent d'autres periodes de questionnement, allant dans le sens d'acces a des stades superieurs de developpement En cela notre conception du developpement vocationnel rejoint la conception du developpement cognitif de Piaget (1972) et celle du developpement moral de Kohlberg (1969)

Les stades de transition permettent de preparer un changement de plus ou moins grande importance, de modalite de vie vocationnelle, c'est a-dire des configurations particulieres « 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 pres de 15 ans (Gould 1975 Sheehy 1976 Brim 1976) Ces crises ou passages de vie sont des evenements de vie qui sont potentiellement des sources de crises psychologiques qui requierent de nouvelles modalites d'integration de cognition de nouvelles definitions du moi et le developpement de nouvelles habiletés pour repondre aux nouveaux besoins ou aux mêmes besoins ayant des modalites differentes (Parad 1965) Ces crises ou passages identifiés dans les écrits au sujet de la therapie, sont legion, elles peuvent inclure la mort la maladie le mariage la naissance d'un enfant et le depart d'un enfant du foyer (Lieberman 1975) Et sous des conditions concordantes ou facilitantes les crises sont des etapes de changements constructifs inscrits dans l'ensemble des etapes necessaires au developpement (Riegel 1975)

Les evenements extérieurs « amenes » par le temps seraient des phenomenes courants relativement typiques a un âge donne Par exemple la vie commune le depart des enfants du foyer l'âge social de la « retraite » sont des phenomenes plus ou moins vécus universellement par les differentes cultures Ainsi les evenements « extérieurs » dont on fait mention dans la presentation du modele ne contiennent pas des evenements « extra-ordinaires » comme les guerres, les catachismes ou autres evenements majeurs du genre Car a ce moment la variable « generation » viendrait interferer avec l'aspect universel du modele

Quant au *processus* qui amene l'individu a traverser successivement les stades de transition et de structuration on peut l'expliquer de la façon suivante Durant les stades de structuration ou l'individu est engage dans son cheminement vocationnel des evenements extérieurs interagissent avec l'évolution de son propre monde interieur (valeurs interêts habiletés capacités nature et intensité des défis vocationnels etc)

Cette interaction « evolutive » entre un milieu occupationnel lui même en evolution et un moi vocationnel également en evolution, amene un debut d'inconfort qui se fait graduellement de plus en plus grand et provoque ainsi une dissonance cognitive et emotive ascendante qui conduit vers un stade de transition ou l'individu est place devant des choix a reformuler

Dans ce stade de transition il y a une redefinition ou une reevaluation de ses besoins, interets et competence en fonction des facteurs de realite. Durant ce stade il y a remise en question ou reflexion sur l'etat des trois realites « evoluant » et une prospective de la direction de l'evolution de ces trois realites a savoir la poursuite de l'evolution du moi vocationnel, les changements du milieu du travail et l'interaction elle-même en mutation en regard de ces deux premieres realites.

La remise en question de ces trois realites evoluant et les resultats de cette reflexion conduit peu a peu a une decision ou a une serie de nouveaux choix successifs qui rend l'individu prêt, compte tenu de la presence de conditions facilitantes (dont nous reparlerons dans les pages ulterieures) a s'engager avec un nouveau gain dans sa carriere. C'est ainsi qu'autour du moment ou la decision se prend l'individu entre petit a petit, dans un stade de structuration pour « realiser » pour entrer dans une phase de realisation de ce nouveau choix ou pour concretiser ce changement.

Puis le cycle est reparti. C'est-a-dire durant le stade de structuration, il y a d'abord implantation de ce nouveau choix il y a une breve periode de preservation de ce nouveau choix et reapparaît par la suite cet inconfort, cette dissonance qui devient a un degre « intolerable » ou plutôt a un degre suffisamment eleve pour provoquer la motivation a simplifier dans un autre stade de transition.

En ce qui concerne le concept de dissonance cognitive et emotive, notre modele rejoint en partie Hilton (1962) qui considere dans sa theorie du choix vocationnel, que la dissonance cognitive est le principal facteur de motivation.

En ce qui concerne l'etat d'inconfort, notre modele rejoint également en partie, la conception de Tiedeman et O'Hara (Crites) qui explique que le passage d'une etape a une autre implique un changement dans l'etat psychologique de l'individu en ce sens qu'il ne considere plus les elements d'un probleme de la même façon (integration + differentiation).

En ce qui concerne l'interaction entre les trois realites « evoluant » (c'est a dire l'evolution du moi vocationnel, les changements du milieu du travail et l'evolution de l'interaction entre les deux premieres realites) notre modele rejoint en partie la notion d'« optimisation » de la theorie de Ginsberg. Selon Pelletier, Noiseux et Bujold (1974), Ginsberg utilise le terme « optimisation » pour rendre compte de l'interaction, au cours de la carriere, entre les desirs changeants de l'individu et les circonstances qui elles-mêmes evoluent.

E. Sequence globale miniaturisee

Notre modele, de par la nature des stades de transition et de structuration et de par le processus de passation alternative d'un stade a l'autre, conçoit une sequence globale miniaturisee a l'interieur de chaque paire de stades de transition et de structuration. La sequence globale serait celle de la vie vocationnelle expliquee d'une part par Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) en ce qui concerne les etapes preliminaires a 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 rappelle 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, quelle avenue spécifique de ce champ il continue de privilégier ou 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 donnée l'évolution constante de cette même image de soi vocationnelle. Puis, il y a des re-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 Datan (1973), Bengston 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 se
regul

de l'a
biolo
perfo
se re
y a t
l'info
men
gens
nou
voca
que
créa
corre

l'ad
por
qua
du
des

l'en
cor
dit
di
que
l'a
bu
me
q
par
pre
ce

I

me
d.
per

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 présente ici, rejoint

certaines theories organismiques qui ne parlent pas de « reelles » periodes de regression mais plutôt des periodes d'instabilite precedees ou suivies d'un temps d'equilibre (Looft 1973)

De plus le modele presente conçoit le developpement vocationnel comme etant simultanement unidirectionnel et multidirectionnel (nomenclature de Looft 1973) Le developpement est unidirectionnel car l'individu continue de progresser, ne repart jamais a zero malgre d'apparentes regressions En effet, comme Boknek (1976) le soulignait en traitant des principes generaux de la psychologie developpementale le developpement est relativement irreversible Ce principe postule la sequence relativement necessaire de l'experience de croissance La capacite de certaines formes de croissance psychologique est predite a partir d'acquisition anterieure a d'autres proprietes psychologiques Même en regression la personne ne peut renverser son experience developpementale L'adulte agissant comme un enfant le fait avec son experience et ses modes de comportement d'adulte incorpores dans cette action regressive

Le modele n'inclut pas la notion de regression mais inclut la notion d'echec Dans la psychologie de l'adulte une large part a ete accordee directement ou indirectement a l'echec mais plus rare a ete la litterature qui veut integrer l'echec a la vie « normale » de l'adulte Les quelques propos suivants illustrent un peu cette idee

La plupart des membres de la societe americaine sont socialises dans le but de reussir ou de realiser quelque chose et surtout pas d'echouer (Alexander et Campbell 1964, Crandall 1964 Turner, 1962) Les americains sont socialises pour reussir mais tout le monde doit negocier avec l'echec (Albrecht et Gift 1975) Une ironie du processus global de socialisation est que même si les personnes ne sont pas socialises pour anticiper prevoir ou s'adapter a l'echec (Stein et Bailey 1973) l'echec et le stress et l'anxiete qui y sont associes sont des entites consistantes et integrales de l'experience de la vie adulte (Selye 1973, Albrecht et Gift 1975) Ces considerations de l'experience de l'echec dans la vie de l'adulte se retrouvent assurement 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 Gelf 1975 p 247)

Et paradoxalement, les ecrits portant sur le developpement vocationnel accordent une grande importance a la notion de « succes » Par exemple Crites (1969) accorde au dela de 70 pages a ce concept et aux diverses theories et etudes empiriques qui lui sont rattachees

Pourquoi accorde-t-on tant d'importance au succes alors que l'echec ferait partie integrante de la vie vocationnelle ? Est-ce pour souligner autant de facteur d'insucces ou d'echec en s'exprimant par la negative ? Est-ce que le but ultime du developpement vocationnel est le succes et l'evitement de l'echec ? Est-ce qu'on insiste trop sur la notion normative de succes ou d'echec et pas suffisamment sur la

notie
surte
que
vie c
pu
freq
(197
pu
il pe
pas
Gift
non
cher

de
son
ati
se
n

uc
re

ou
ev

pr
te
de
de
s

te
n

d

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-Bluman et Leavitt 1976 p. 31)

Nous nous basons sur les présupposés de Roe (cité dans Bujold 1975) p. 25 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 activent 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)

« Si l 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 redefinition 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 monde 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)

Si l 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). Et, étant donné qu'avec les années, (constituant le temps où se situent l'apparition de ces nouvelles demandes et de ces

nouveaux
tions à
et con
l'individu
vocationnel
mineures
surcharge

vocationnel
apprentissage
de ne
emprunt
démis
l'évolution
les de
non-n
processus
const
« réaction
démis
determ

dernier
suit

ici
ou p
de v
men
men
nel r
deve
d'act
cham

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 qu'en 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, marche 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 « reactivant » 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 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 présente 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, cités 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 en 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 « maladroits ». 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 pointille indiquant l'évolution vocationnelle du type « silencieux » est à droite.

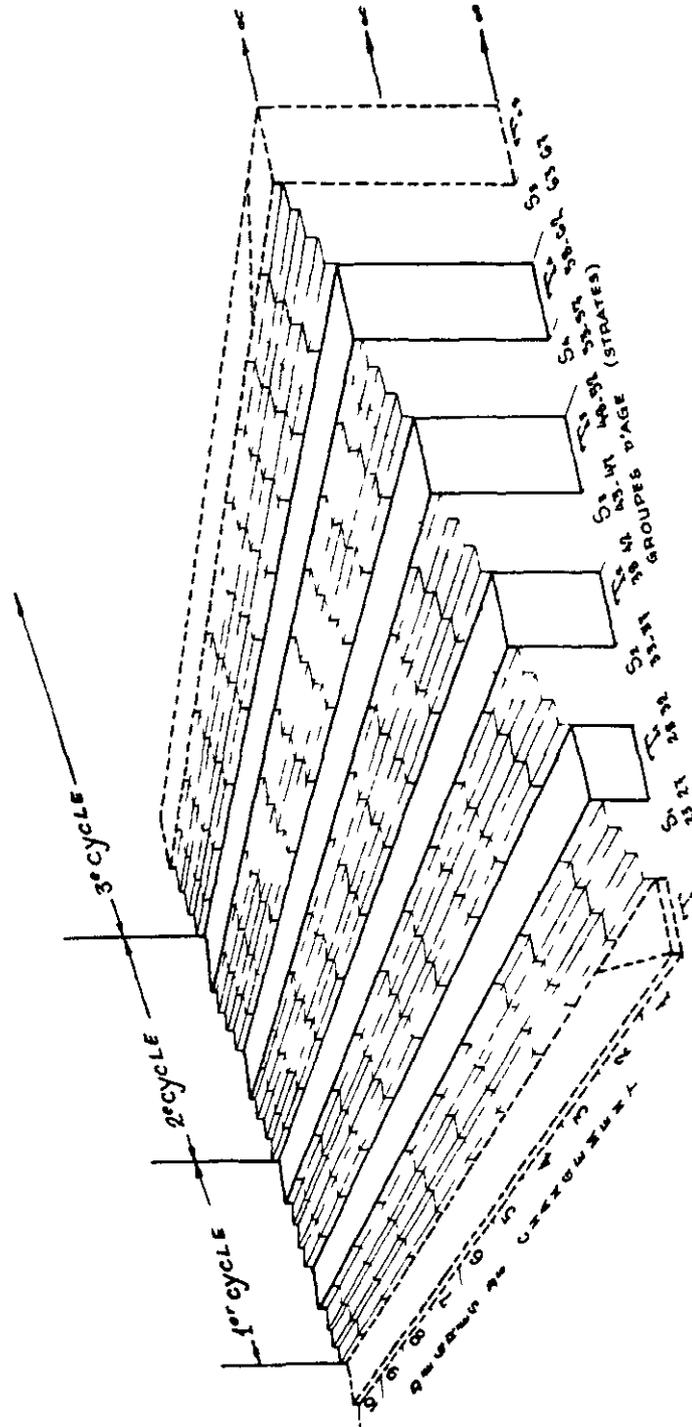
Le type « accidentel » de développement vocationnel durant la période adulte serait celui d'un individu qui, dans l'ensemble, vit des changements de modalité de vie vocationnelle surtout minima mais qui, à la suite d'un ou de deux changements allant du septième au dixième degré. Sur le schéma C, le pointille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

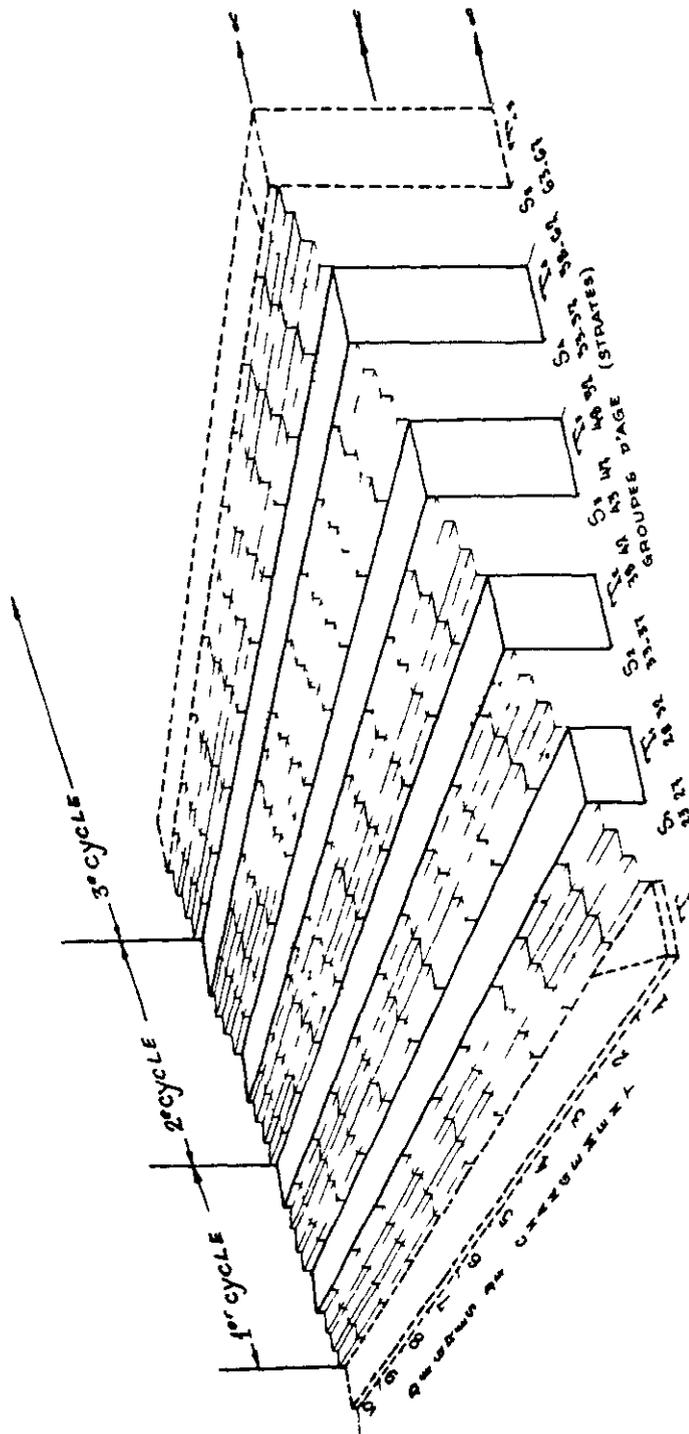
Le type « spectaculaire » de développement vocationnel durant la période adulte serait celui d'un individu qui vit des changements de modalité de vie vocationnelle surtout maxima, c'est-à-dire se situant presque toujours ou toujours dans les changements de degrés élevés. Sur le schéma E, le pointille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

DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL
DE L'ADULTE

SCHEMA B



SCHEMA C
DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL
DE L'ADULTE



DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL
DE L'ADULTE

SCHEMA D

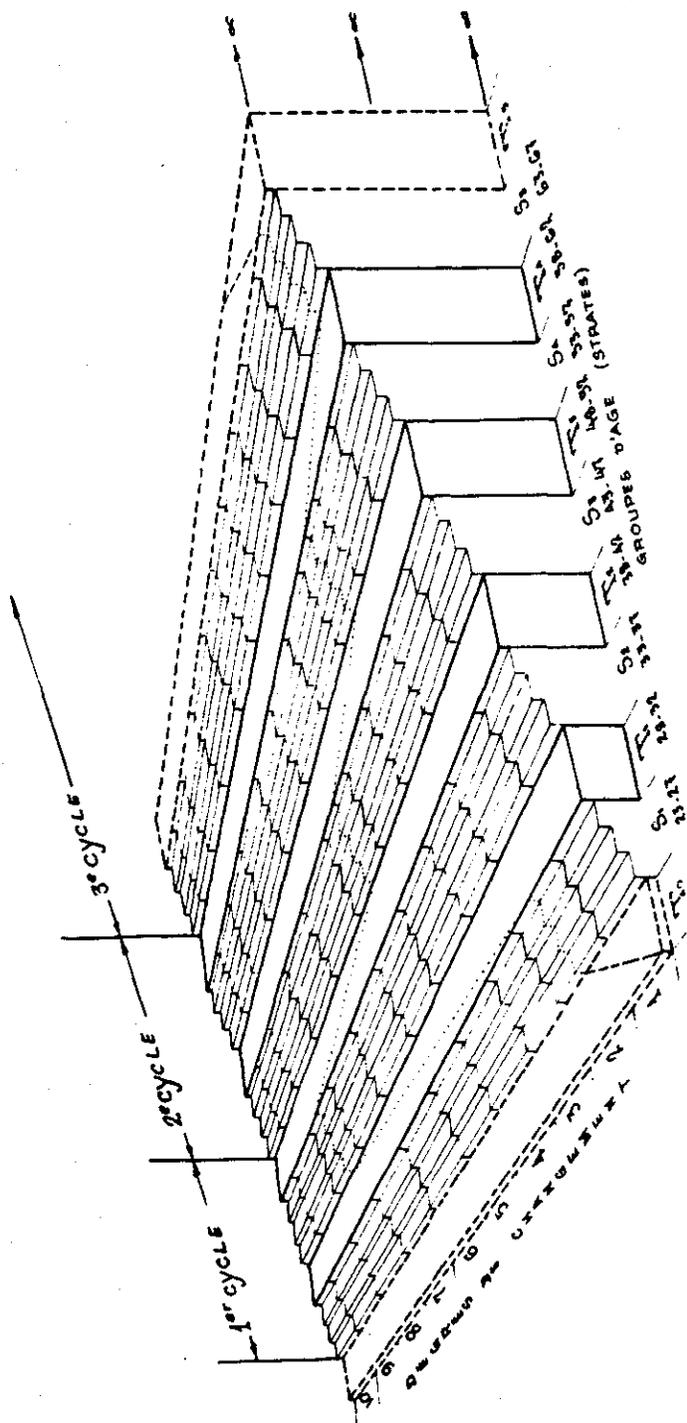
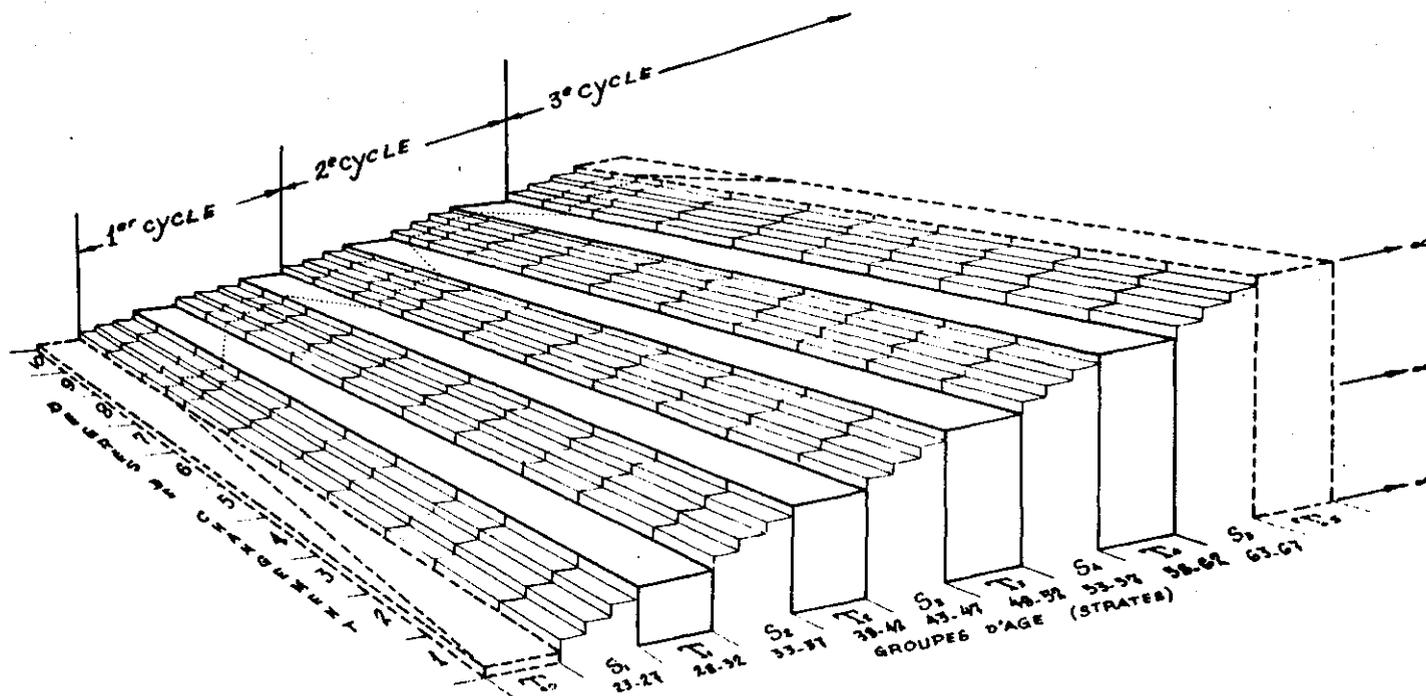


SCHÉMA E

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 et agit comme une lentille à travers laquelle on voit un sujet d'une façon nouvelle (Overton et Reese 1975, p. 66-67).
2. Transition terme emprunté à Levinson (1976); Lowenthal (1965); Neugarten (1976) et Brim (1976).
3. Structuration terme emprunté à Levinson (1976).
4. « differentiation » 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. « integration » reorganisation des éléments qui ont été différentes (Bujold 1975, p. 157).
6. D'ailleurs Lowenthal, Thurnher et Chiriboya (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 (croissance, rétrogradation involontaire, etc.). Les premiers entraînent 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., Gurr H.C. Adult Socialization, Ambiguity and Adult Life Crisis. In Durrin N. et Gansberg I.H. (Eds.) *Life Span Developmental Psychology: Normal and Abnormal*. New York: Academic Press, 1975, 257-258.
- Alexander N.C., Campbell I.Q. Peer Influences on Adolescent Educational Aspirations. In *Attendance Abroad*. *Journal of Career Assessment*, 1994, 29, 508-525.
- Biltes P.B., Schue K.W. Epilogue: On Life Span Developmental Research Paradigms. Retrospects in Prospects. In Biltes P.B. et Schue K.W. (Eds.) *Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York: Academic Press, 1975, 366-395.
- Biltes P.B., Goulet J.R. Status and Issues of a Life Span Developmental Psychology. In Goulet J.R. et Biltes P.B. (Eds.) *Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York: Academic Press, 1970.
- Bengston U.I., Black K.D. Intergenerational Relations and Continuities in Socialization. In Biltes P.B. et Schue K.W. (Eds.) *Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York: Academic Press, 1975, 208-251.
- Brock C. A Developmental Approach to Counseling Adults. *The Counseling Psychologist*, 1976, 4, 57-70.
- Brim O.G. Theories of the Middle and Late Life Crisis. *The Counseling Psychologist*, 1976, 4, 10.
- Bujold C.E. *Théorie du Développement Vocational* I et II. PSY 12092 et PSY 12095 (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: McGraw-Hill, 1969.
- Davis R.V., Loftquist I.H. Personality Style and the Process of Work Adjustment. *Journal of Vocational Psychology*, 1976, 3, 25-30, 55-59.
- Hivell J.H. Cognitive changes in Adulthood. In Goulet J.R. et Biltes P.B. (Eds.) *Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York: Academic Press, 1970, 248-258.
- Gull R. Growth Toward Self-Tolerance. *Psychology Today*, Feb. 1975, 74-78.
- Jersild O. *Child Psychology*, 1965.
- Kohlberg L. *Stages in the Development of Moral Thought and Action*. New York: Holt Rinehart, 1971.
- Kohlberg L. Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. In *Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. Biltes P.B. et Schue K.W. (Eds.) New York: Academic Press, 1975, 180-201.

- Levinson D I, Darrow C M, Klein L 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. Adaptive Processes in Late Life. In Datan N et Ginsberg I H (Eds) *Life Span Developmental Psychology: Normative Life Crisis*. New York: Academic Press, 1975, 155-161
- Lipman Blurmen J, Leavitt H J. Vicarious and Direct Achievement Patterns in Adulthood. *The Counseling Psychologist* vol 6 no 1 1976 26-32
- Looff 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, 1975, p. 26-53
- Lowenthal M F. *Four Stages of Life: A Comparative Study of Women and Men Facing Transitions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975
- Neugarten B I. Adaptation and the Life Cycle. *The Counseling Psychologist* Vol 6 no 1 1976 16-20
- Neugarten B I, 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, 1975, 55-66
- Osterrieth P. *Introduction à la Psychologie de l'enfant*. P.U.F., 1967
- Overton W F, Reese H W. Models Development: Methodological Implications. In Nesselroide J R et Reese H W (Eds) *Life Span Developmental Psychology: Methodological Issues*. New York: Academic Press, 1975
- Parid 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 5 no 4 juillet 1973
- Pelletier D, Noisieux G, Bujold C. *Développement vocationnel et Croissance personnelle*. Montréal: McGraw-Hill, 1974
- Pelletier D I. Approche opérationnelle du développement personnel et vocationnel: ses fondements et ses valeurs. *Counselier canadien* vol 12 no 1 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 Nesselroide J R et Reese H W (Eds) *Life Span Developmental Psychology: Methodological Issues*. New York: Academic Press, 1975
- Riegel K F. Adult Life Crisis: A Dialectic Interpretation of Development. In Datan N et Ginsberg I 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 35-38
- Sche H. The Evolution of the Stress Concept. *American Scientist* 1975 61 692-699
- Sheehy G. *Passage Crisis: psychologie de l'âge adulte*. Montréal: Éditions Seixt, 1977
- Stein A H, Buley M M. The Socialization of Achievement Orientation in Females. *Psychological Bulletin* 1975 80 545-560
- Super D. *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 J R et Baltes P B (Eds) *Life Span Developmental Psychology*. New York: Academic Press, 1970 149-191

Revue des Sciences de l'Éducation, Vol. VI, no. 1,
Hiver 1980, 51-61

1980a

Développement vocationnel de l'adulte : nécessité de construire un modèle théorique

Danielle Riverin-Simard*

RÉSUMÉ

Cet article traite en un premier temps de l'importance de l'étude du développement vocationnel de l'adulte dans le cadre de la problématique de l'éducation permanente. En un deuxième temps, il fait état des écrits pertinents relatifs à ce développement vocationnel de l'adulte et présente une certaine critique plus détaillée des théories ou modèles théoriques existants, afin de mieux situer la nécessité de la construction d'un nouveau modèle théorique.

Une revue des écrits pertinents relatifs au développement personnel et vocationnel de l'adulte (Riverin-Simard, 1979 a) a permis de faire ressortir deux points majeurs qui militent en faveur de la nécessité de la construction d'un modèle théorique du développement vocationnel de l'adulte. Ces points on trait, d'une part, à l'importance des études relatives à ce sujet pour l'expansion du phénomène de l'éducation permanente, et d'autre part, à la pauvreté de ces mêmes écrits.

Ce présent article fera tout d'abord un bref rappel de ces deux points susmentionnés. Par la suite, une critique plus détaillée des théories ou modèles théoriques existants sera présentée afin de mieux situer la nécessité de la construction d'un nouveau modèle théorique.

* Riverin-Simard, Danielle professeur, Université Laval

A. Importance de l'étude du développement vocationnel de l'adulte

Ce phénomène de l'éducation permanente, défini comme étant un processus d'éducation qui s'échelonne tout au long de la vie revêt une importance de plus en plus grande dans notre société actuelle (Bischof, 1976; Hurrubise, 1973; Houle, 1975; Pineau, 1977). Il s'avère alors essentiel de connaître la clientèle de l'éducation permanente que constituent en grande partie les adultes. Mais, les écrits scientifiques concernant l'adulte sont très limités par rapport à la somme de connaissances que l'on possède sur l'enfant et l'adolescent (Schaie, 1973; Clifford et Odin, 1974; Gould, 1975; Neugarten, 1975; Riverin-Simard, 1978 a; Sheehy, 1977).

Une des approches permettant de procéder à la connaissance de l'adulte qui paraît prometteuse et qui n'a pourtant suscité d'intérêt que très récemment est celle de la psychologie développementale (Schaie et Gribbin, 1975; Schaie, 1977). En effet, les données empiriques et théoriques de cette approche ont révélé que l'évolution de la personnalité se poursuit au-delà de la cinquième décennie et que le processus de formation se poursuit tout au long des étapes de la vie (Super et autres, 1963; 1975; Erikson, 1965; Bühler, 1968; Crites, 1969; Havighurst, 1969; Huberman, 1974; Baltes et Schaie, 1973; Gould, 1975; Levinson et autres, 1976; Lerner, 1976; Sheehy, 1977). Cette approche s'est révélée d'une grande importance en ce qui concerne l'enfant et l'adolescent, car les données qu'elle a fournies ont le mérite d'avoir éclairé la nature de leur développement; cette connaissance a permis que l'éducation de ces enfants et de ces adolescents puisse être davantage conçue et vécue comme un processus continu tenant compte de la totalité de l'être (Tryon et Lilienthal, 1950; Ginzberg et autres, 1956; Erikson, 1968; Havighurst, 1972; Prince, 1973; Super, 1975).

Comme le souligne Parker (1974), après avoir fait un relevé des écrits pertinents, la psychologie développementale, parce qu'elle se préoccupe de la direction, du niveau et du contenu du changement, offre de grandes possibilités pour indiquer le sens à donner aux processus d'éducation. En effet, en spécifiant les comportements particuliers qui sont caractéristiques d'un stade donné chez la personne, on est capable d'élaborer des stratégies d'intervention ou un curriculum en éducation facilitant le passage de ce stade et ainsi activer le développement ou l'évolution de cette même personne. Et c'est précisément ce qui apparaît comme nécessaire dans l'élaboration des curricula pour l'éducation des adultes (Becker, 1964; Neugarten et autres, 1965; Brim et Wheeler, 1966; Kreitlow, 1970).

Il nous a semblé dès lors à la fois très pertinent et urgent de s'intéresser à une avenue plus spécifique de la psychologie développementale, à savoir l'étude du développement vocationnel. L'importance de l'approche développementale dans l'étude du comportement vocationnel a été soulignée à maintes reprises (Pelletier, Bujold, Noiseux, 1974).

On définit généralement le développement vocationnel comme un processus qui se compose de différents événements séquentiels tout le long d'une carrière et durant la retraite. Le déroulement de ce processus est généralement ordonné et prévisible; il est

égale:
l'indiv
s'acqu
ment:
profé
vacat
relié

tionr
tionr
pous
l'ess:
Schw
1977
eur:
de
trés
réai

pour
(197

B.

ma

197

va.

m.

de

cl

de

m.

d.

co

st

Fl

également dynamique en ce sens qu'il résulte de l'interaction entre les aspirations de l'individu et les demandes de la culture; au cours de ce processus, l'individu doit s'acquitter d'un certain nombre de tâches dites « vocationnelles ». Ainsi le développement vocationnel est la progression réussie tout au long des divers stades de la vie professionnelle; il n'est pas synonyme de succès professionnel ni de satisfaction vocationnelle ni de croissance d'habiletés spécifiques même si ces diverses notions sont reliées.

Dans cette perspective, l'avenue spécifique de l'étude du développement vocationnel de l'adulte apparaît d'autant plus prometteuse que la formation et le perfectionnement professionnel sont encore à l'heure actuelle une des raisons majeures qui poussent les adultes à fréquenter les institutions scolaires et s'avèrent également l'essentiel même du contenu des curricula de l'éducation permanente (Charters, 1970; Schwartz, 1973; Castonguay, 1976); et ce tant dans le courant international (Lengrand, 1977), dans le courant américain (Dumond-Henry et Pineau, 1977) que dans le courant européen (Dumazedier, 1977; Schwartz, 1977). Il faut donc croire que les phénomènes de l'éducation permanente et du développement vocationnel de l'adulte sont en liaison très étroite, le premier étant un des moyens privilégiés de concrétiser et d'activer la réalisation du second (Riverin-Simard, 1978, b).

De plus, il faut rappeler que la littérature sur l'adulte s'accorde généralement pour affirmer l'influence prépondérante du travail dans la vie de l'individu. Brim (1976) exprime cette influence prépondérante en ces termes:

« Pour l'adulte, le travail constitue l'influence la plus fondamentale sur le développement et le changement du « moi » tout au long des cycles de vie ».

B. État des écrits pertinents au développement vocationnel de l'adulte

La revue des écrits (Riverin-Simard, 1979, a) laisse dégager certains faits marquants en regard du développement vocationnel de l'adulte.

Dans toutes les recherches relevées, on constate tout d'abord que, encore en 1979, on peut refaire la même conclusion que Ahammer en 1973. Cette conclusion veut que le changement adulte soit conçu comme étant la stabilisation de changements comportementaux antérieurs plutôt que comme une évolution constante vers des stades qualitativement supérieurs. D'ailleurs, comme le souligne Kohlberg (1973), les recherches sur le développement de l'adulte ne se sont intéressées qu'à des thèmes tels: 1. changements de rôle (Brim et Wheeler); 2. de tâches développementales (Havighurst, Sheehy, etc.); 3. de conflits développementaux (Erikson); 4. d'événements majeurs de vie (Neugarten).

De plus, cette revue des écrits permet de dégager qu'il est surprenant de constater que, parmi les études relatives à l'éducation des adultes, aucune n'est basée sur les schémas théoriques de la psychologie développementale pour étudier le phénomène de l'éducation permanente. En effet, les différents relevés des écrits ne

font aucune mention d'études de ce genre. Du côté de la psychologie développementale, certains auteurs dont Super (1957-1975), O'Hara et Tiedeman (1959), Bühler (1968), Pikunas (1969), Havighurst (1972), Houle (1975), Gould (1975), Hulork (1975), Kaluger (1976), Levinson (1976), Rappoport (1976), Vaillant (1977) se sont intéressés à l'adulte mais, selon certains auteurs (Clifford et Odin, 1974; Gould, 1975; Levinson 1976 et Sheehy, 1977), ces recherches sont encore à l'état embryonnaire.

Un troisième point qui est ressorti de cette revue des écrits est l'absence de consensus rigoureux sur l'identification des variables intervenant dans le développement vocationnel de l'adulte. Outre les variables classiques comme l'âge (Lerner, 1976; Baltes et Schaie, 1973), le degré de scolarité, le sexe et le statut socio-économique (Jordaan, 1974; Super et autre, 1963; Super, 1975; Neugarten, 1975; Baltes et Schaie, 1973), il n'y a que deux variables qui semblent quelque peu ressortir.

L'une de ces variables concerne le degré positif du premier emploi: l'on observe que ce degré positif du premier emploi est relié au succès de carrière de l'individu pour les 6, 7 années ultérieures et même plus (Berlew et Hall, 1974; Dunnette, Arvey et Barnes, 1973; Buchanan, 1974; Kaufman, 1974; Hall et Schneider, 1973).

La deuxième variable concerne un aspect qui revêt plusieurs expressions dans les écrits et qui semble relié à la « qualité », au « rythme » et à la nature du développement et qu'on pourrait regrouper sous le titre d'adaptabilité et de capacité de planification.

Par exemple, Super et Kidd (1978) parlent de la propension à formuler des plans comme facteur universel du développement vocationnel de l'adulte tout au long des étapes-âges, Morrison (1977) souligne que les individus, au milieu de leur carrière, qui sont les mieux adaptés sont ceux qui font montre de comportement d'exploration. Kaufman (1974), Thompson et Dalton (1976) observent que les individus les moins frappés par un vieillissement prématuré dans leur carrière sont ceux qui ont, entre autre, de la flexibilité personnelle devant les événements inattendus. (Il faut se rappeler qu'un entraînement à la flexibilité cognitive peut être rapide (Riverin-Simard, 1977)). Fuller et Redfering (1976) et Walker (1975) mentionnent que l'adaptation lors de la retraite est fonction d'une planification adéquate de cette retraite dans les années antérieures. Thurner (1976) mentionne qu'un adulte en santé est celui qui a l'habileté de redécouvrir, de réorienter ses buts et ses objectifs dans des moments de transition ou de « perte », Jarvix (1973) indique qu'un des premiers aspects dont il faut se préoccuper dans l'étude des adultes est l'habileté à s'adapter au changement et au stress.

Enfin, un dernier point qui ressort de ces écrits est leur rareté et leur pauvreté (Super et Hall, 1978; Super et Kidd, 1978; Jordaan, 1974). En effet, il y a peu d'auteurs à ce jour qui se sont intéressés au développement vocationnel de l'adulte. Il y a Super, Mitler et Form, Havighurst, Holland (1973), Schein (1973), Hall (1971), Riegel (1975). Parmi ces auteurs, seul Super peut être considéré comme ayant traversé la phase embryonnaire des travaux de recherche. D'ailleurs, après avoir fait un relevé

des écrits, Holcomb et Anderson (1977) observent que, depuis les 5 dernières années, il n'y a que 5% des recherches sur le développement vocationnel qui touchent les travailleurs ou les adultes. Ces auteurs concluaient en affirmant que les études devraient définitivement s'accroître du côté des adultes-travailleurs qui sont sur le marché du travail.

En somme, la nécessité de recherches ultérieures portant sur la connaissance du développement vocationnel de l'adulte s'avère d'autant plus évidente et urgente devant l'éventualité grandissante et irréversible du phénomène de l'éducation permanente.

C. Critique plus détaillée des théories ou modèles existants

L'état des écrits s'avère, déjà en soi, une démonstration de la nécessité de construire un modèle théorique. Mais qu'il nous soit permis ici d'ajouter d'autres indices de cette nécessité. Une critique plus détaillée des théories ou modèles existants pourrait constituer ce type d'indices.

Pour procéder à l'identification des stades de développement vocationnel de l'adulte, il faut un cadre théorique qui permet, non pas d'explorer au hasard les divers événements de vie vocationnelle de l'adulte, mais bien de situer les divers postulats de base, de poser le problème et d'y dégager des hypothèses de recherche qu'il serait possible de rendre opérationnelles (Schae et Gribbins 1973). Mais, comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, parmi les rares auteurs qui se sont intéressés au développement vocationnel de l'adulte, seul Super (1957) peut être considéré comme ayant traversé la phase embryonnaire des travaux. Les auteurs Holland (1968), Schein (1973), Hall (1971) et Riegel (1975) ont décrit le développement vocationnel de l'adulte d'une manière très globale. Havighurst et Miller et Form (cités dans Crites, 1969), tout en ayant une conception également très globale, sont respectivement très axés sur la perspective économique et la perspective socio-industrielle, et traitent très peu des phénomènes internes de l'individu.

Relativement à Super, comme on l'a mentionné dans les pages antérieures et dans la revue des écrits de Rivest-Simard (1979 a) plusieurs considérations amènent à croire que sa conception du développement vocationnel pourrait être davantage raffinée et qu'elle ne rencontre pas nécessairement toutes les intuitions qu'on peut tirer des écrits pertinents et de la pratique de l'orientation professionnelle auprès des adultes québécois.

Ces considérations touchent d'abord 1) l'absence de certains phénomènes vocationnels aujourd'hui plus courants, 2) ensuite la nécessité de raffiner en un plus grand nombre de volets l'étude du développement vocationnel de l'adulte, 3) et enfin la remise en question de la pertinence de la théorie biologique de Bühler dans son application au développement vocationnel de l'adulte.

La première considération qui nous fait critiquer la conception de Super est la suivante. Tant dans l'explication des stades et des sous-stades, Super, qui avait formulé

sa théorie dans les années 1950, ne traite à peu près pas de phénomènes vocationnels aujourd'hui plus courants ou plus répandus. Même dans ses écrits plus récents (Super, 1975 ; Super et Kidd, 1978 ; Super et Hall, 1978), ces phénomènes sont plutôt absents. Ces phénomènes plus courants aujourd'hui que vers les années 1955 sont les suivants : la retraite prématurée, les changements radicaux de carrière, la rétrogradation volontaire de divers cadres, les périodes moratoires de plus en plus exigées par les conventions collectives (années sabbatiques à divers paliers des travailleurs spécialisés), l'abandon de la permanence d'emploi chez plusieurs spécialistes qui préfèrent louer leurs services pour de courtes périodes, une conception du travail comme un simple moyen de pouvoir se permettre certaines activités de loisirs ou certaines activités civiques, etc. (Toffler, 1970).

Quant à la deuxième considération qui empêche d'emprunter globalement la conception de Super, elle rejoint la nécessité de raffiner davantage l'étude du développement vocationnel de l'adulte en un plus grand nombre de volets, ou plutôt de stades. On croit que la psychologie développementale, a dû, pour s'avérer aussi utile dans la connaissance de l'enfant et de l'adolescent, diviser et subdiviser ces périodes en de nombreuses étapes. On estime alors, que pour que l'étude du développement vocationnel de l'adulte puisse s'avérer encore plus utile, elle devrait cesser de « niveler » l'adulte, (i.e. cesser de l'étudier par tranche de 20 ou 30 ans). Cette étude du développement vocationnel de l'adulte devrait plutôt subdiviser le plus possible cette période en de nombreuses étapes afin d'en réaliser une étude nettement plus raffinée. Super, comme le rapporte le relevé des écrits pertinents (Riverin-Simard, 1979 a), n'a identifié que trois volets et subdivisé le premier volet en 2.

Quant à la troisième considération qui rend difficile l'utilisation de la conception de Super tient au fait qu'elle est inspirée de la théorie « biologique » de Bühler pour expliquer le développement vocationnel de l'adulte. En effet, il voit dans l'évolution vocationnelle de l'adulte, une période d'établissement, de maintenance et de déclin. Cette courbe suit celle de l'évolution biologique qui veut que le jeune adulte soit en possession de son physique et vient tout juste de compléter sa croissance, que cet adulte devra par la suite maintenir pendant un certain temps, cette pleine possession de ses richesses physiques et que, par la suite, il devra observer, bon gré mal, une diminution, un déclin physique qui le mettra en face de la mort à plus ou moins brève échéance. Selon l'auteur du présent article, un modèle de développement biologique ne convient pas à lui seul pour mettre en lumière les événements de la période adulte. En effet, un modèle de développement biologique, traitant de stabilisation et de déclin, nie un peu en quelque sorte la notion même de développement permanent de l'adulte. Et ce modèle biologique emprunté par Super pour expliquer le développement vocationnel de l'adulte, ne parle pas d'une nouvelle activation ou de changements qualitatifs différents de cette même période.

« Such a direct biological model of stages is unlikely to postulate adult stages. After early adulthood, biological notions of development are notions of either

stabilization
activation
biological

D'a
une recens
l'adulte à
contrairem
concluent
développe
avec la c

En
globaleme
l'adulte e

Al
ment voc
on se ret
peu utilis

Conclusio

Le
existants
rareté de
Gribbin.
théorique
che ulte

L
reflètent

have be
psycholo
the « w

Ahamm

F

Baires

F

S

Becker

Beriew

stabilization or decrement in biological functioning, rather than of new biological activation of a structure or qualitative biological activation of a structure or qualitative biological change in a structure» (Kohlberg, 1973, p 181).

D'ailleurs, Flavell (1970), Hultsch (1977), Riverin-Simard (1979, b) qui font une recension plus ou moins exhaustive des écrits relatifs au développement cognitif de l'adulte à travers les âges, concluent que la courbe de développement cognitif, contrairement aux croyances passées, ne suit aucunement la courbe biologique. Ils concluent que les courbes de divers domaines de développement, y compris le développement personnel, affectif, social ou autre, ne peuvent coïncider nécessairement avec la courbe biologique.

Enfin, pour au moins ces trois considérations, on croit qu'on ne peut utiliser globalement la conception de Super pour expliquer le développement vocationnel de l'adulte et identifier les divers stades de ce développement.

Ainsi, étant donné que, parmi les auteurs qui se sont intéressés au développement vocationnel de l'adulte, seul Super a dépassé la phase embryonnaire des travaux, on se retrouve devant des écrits théoriques pertinents plutôt rarissimes et globalement peu utilisables.

Conclusion

Le relevé des écrits pertinents et une critique plus détaillée des théories ou modèles existants laissent donc dégager la nécessité de construire un modèle. En effet, devant la rareté des écrits théoriques (Goulet et Baltes, 1970; Wohlwill, 1970, Schaie, 1973, Gribbin, 1975), il apparaît nécessaire de construire, en une première étape, un modèle théorique de développement vocationnel de l'adulte avant d'entreprendre toute recherche ultérieure dans ce domaine.

Les propos de Baltes et Schaie de 1973 sont encore très pertinents en 1979 et reflètent bien l'opinion de l'auteur du présent article.

« .. though most researchers would maintain that impressive advancements have been made... in general, the authors are inclined to occur... that developmental psychology has not yet provided us with the type of theories that are apt to account for the « why » of development ». p. 369.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahammer, J.M. Social-Learning Theory as a Framework for the Study of Adult Personality Development In Baltes, P.B et Schaie, K.W., (Eds), *Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*.
- Baltes, P.B et Schaie, K.W., Épilogue 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* Academic Press, N.Y 1973, p 366-393.
- Becker, H.S., Personal Change in Adult Life, *Sociometry* XXVII (1964), pp 40-53.
- Berlew, D.E et Hall, D.T., The Socialization of Managers Effects of Expectations on Performance *Administrative Science Quarterly*, 11 207-223, 1966.

- Bischof LJ *Adult Psychology* Harper and Row NY 1069 1976 (3e ed)
- Brim OG, Theories of the Male Mid life Crisis *The Counseling Psychologist* Vol 6 no 1 1976 p 2 10
- Brim OS et Wheeler S *Socialization after Childhood 100 Essays* NY John Wiley and Sons 1966
- Buchanan B Building Organizational Commitment The Socialization of Managers in Work Organizations *Administrative Science Quarterly* 19 533 46, 1974
- Buhler C *La psychologie dans la vie de notre temps* Privat-Hachette Paris 1968
- Charters AN *Continuing Education for the Professions in Handbook of Adult Education* Smith RM Aker GF et Kidd JR (Eds) The MacMillan Co 1970, 487 499
- Clifford G et Odin K Young Adulthood A Developmental Phase *Smith College Studies in Social Work* vol 44 no 2 1974
- Crites JO *Vocational Psychology* New York McGraw Hill 1969
- Dumazedier J *Loisir Éducation permanente développement culturel dans Pineau G (Ed) Éducation ou alienation permanente reperes mythiques et politiques* Dunod Science et Culture Montreal 1977 p 107 125
- Dumont Henry S et Pineau G Reperes sur l'andragogie et l'éducation permanente en Amérique anglophone dans Pineau G (Ed) *Éducation ou alienation permanente reperes mythiques et politiques* DUNOD Science et Culture Montreal 1977 p 78 85
- Dunnette MD Arvey RD et Barnes PA Why do they leave? *Personnel* May/June 25 39 1973
- Erickson EH *Youth Change & Challenge* Garden City NY Doubleday 1965
- Flavell JH Cognitive Changes in Adulthood In Goulet LR et Baltes PB (Eds) *Life Span Developmental Psychology Research and Theory* Academic Press NY 1970 248 258
- Fuller RL et Redfering DL Effects of Preretirement Planning on the Retirement Adjustment of Military Personnel *Sociology Work Occup* 3 479 487 1970
- Gould R Growth Toward Self tolerance *Psychology Today* Feb 1975 74 78
- Goulet LR et Baltes PB *Life Span Developmental Psychology Research and Theory* Academic Press, N Y 1970
- Hall DT A Theoretical Model of Career Subidentity Development in Organizational Settings *Organ Behav Hum Perform* 6 50 76 1971
- Havighurst RJ *Human Development and Education* New York McKay 1969
- Havighurst RJ *Developmental Tasks and Education* (3e ed) New York David McKay Co 1972
- Hulcomb WR et Anderson WP Vocational Guidance Research A five year Overview *Journal of Vocational Behavior* 10 341 346 1977
- Holland JL *Making Vocational Choices A Theory of Careers* Englewood Cliffs NJ Prentice Hall 1975
- Houle CO *Cyril O Houle et la formulation continue des professionnels* Notes d'entrevues et morceaux choisis par Mario Ferland Université Laval Extension de l'enseignement Universitaire 1975
- Huberman AM *Permanent Education Some Models of Adult Learning and Adult Change* Studies on permanent education no 22 1974 DECS 3 decs 6 Strasbourg Janvier 1974
- Hultsch DF Changing Perspectives on Basic Research in Adult Learning and Memory *Education Gerontology An International Quarterly* vol 2 no 4 oct dec 1977 367 382
- Hurllock EB *Developmental Psychology* (4e ed) McGraw Hill Book Company N Y 1975
- Hurtubise Rene *L'Université québécoise du proche avenir* Montreal Hurtubise HMH 1973
- Jarvik LF Eisdorfer C et Blum JE *Intellectual Functioning in Adults* Springer Publ Co NY 1973
- Jordaan IP *Life Stages as Organismic Modes of Career Development in Vocational Guidance and Human Development* Edwin L Herr Houghton Boston 1974 ch II pp 260 295

Kaluger (

Kaufman

Kohlberg

P

14

Lengrand

d

S

Lerner J

Levinson

(

Morrisson

J

Neugart

Neugar

L

Parker (

)

Peilette

Pikunas

Pineau (

)

Prince

Rapp

Riege

River

River

River

Rive

River

Scha

Scha

- Kaluger, G et Kaluger, MG, *Profiles in Human Development* Saint-Louis, The CO Mosby Company, 1976
- Kaufman, HG, *Obsolescence and Professional Career Development* NY AMACOM, 1974
- Kohlberg, 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), Academic Press NY 1973, p 180-201
- Lengrand, P, Le manifeste de l'éducation permanente l'homme de la reponse et l'homme de la question dans Pineau G (Ed) *Éducation ou aliénation permanente repères mythiques et politiques* DUNOD Science et Culture, Montréal, 1977, p 78-85
- Lerner, J O, *Concepts and Theories of Human Development* Addison Wesley Publ Comp, London 1976
- Levinson, DJ, Darrow, CM, Klein, EB et Levinson, MH et McKee, B Periods in the Adult Development of Men Ages 18 to 45 *The Counseling Psychologist* Vol 6, no 1, 1976, pp 21-25
- Morrison, R.F, Career Adaptivity The Effective Adaptation of Managers to Changing Role Demands *Journal of Applied Psychology* 1977
- Neugarten B L, *Middle Age and Aging* Chicago, The University of Chicago Press 1975
- Neugarten, B L, et al Age Norms, Age Constraints and Adult Socialization *American Journal of Sociology* LXX (1965) pp 710-717
- Parken, C A, Student Development What does it Mean? *Journal of College Student Personnel* vol 15 (4), juillet 1974
- Pelletier, D, Noiseux, G et Bujold CE, *Developpement vocationnel et croissance personnelle approche opératoire* Montreal McGraw-Hill 1974
- Pikunas, J, *Human Development a Science of Growth* McGraw-Hill Book Company, NY, 1969
- Pineau, G, *Éducation ou aliénation permanente repères mythiques et politiques* Coll Organisation et sciences humaines, DUNOD, Ed Sciences et Culture, inc Montreal 1977
- Prince, J, Identification and Analysis of Selected Developmental Task of College Students *Dissertation Abstracts* 1973-74 4863
- Rappoport, L, Adult Development Faster Horses and More money *Personal and Guidance Journal* 1976, 55 (3), 106-112
- Riegel, KF, Adult Life Crisis A dialectic interpretation of development In Datan N et Ginsberg LH (Eds), *Life Span Developmental Psychology normative life crisis* Academic Press NY 1975 99-129
- Riverin-Simard, D, L'évaluation éducationnelle à la Télé-Université *Revue de l'enseignement supérieur*, vol VIII, no 2 1978 (a), 9-26
- Riverin-Simard D, Entraînement à la flexibilité par l'apprentissage observationnel abstrait *Revue des sciences de l'éducation* vol III, no 2 1977 135-161 (a)
- Riverin Simard D et Dion, JM, Développement vocationnel Concept-cle de l'éducation permanente *Revue canadienne de l'éducation permanente*, vol V, no 2, 1978 (b) 12-15
- Riverin Simard D, *Identification des stades de développement vocationnel de l'adulte de culture québécoise* Rapport d'étape FCAC janvier 1979 (a)
- Riverin-Simard D et coll, *Programme d'entraînement autodidacte à la résolution de problèmes* Rapport d'étape FCAC (MEQ), 1979 (b)
- Schaie, K W, Methodological Problems in Descriptive Developmental Research on Adulthood and Aging In Nesselroade JR et Reese RW (Eds) *Life Span Developmental Psychology Methodological Issues* NY Academic Press, 1973
- Schaie, K W, Toward a Stage Theory of Adult Cognitive Development *Journal of Aging and Human Development* Vol 8 (2) 1977 78

- Schaie, L.W. et Gribbin, K., Adult Development and Aging. *Annual Review of Psychology*; Rosenzweig M.R. et Porter L.M. (Eds.), Vol. 26, 1975, pp. 65-97.
- Schein, E.H., Organization Socialization and the Process of Management. *Industrial Management Review*. 9, 1968, 1-16.
- Super, D.E., *Career Education and the Meanings of Work*. Paper prepared for the Office of Career Education. Office of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare, Final Draft, August 28, 1975.
- Super, D.E., Stariskevsky, R., Matlin, N. et Jordaan, J.P., *Career Development: Self-Concept Theory*. N.Y.: College Entrance Examination Board, 1963.
- Super, D.E. et Hall, D.T., Career Development: Exploration and Planning. *Annual Review of Psychology*. 1978, 29; 333-372.
- Schwartz, B., Trajet dans Pineau G. (Ed.) *Éducation ou aliénation permanente: repères mythiques et politiques*. DUNOD, Science et Culture, Montréal 1977, p. 125-135.
- Sheehy, G., *Passages: Crises prévisibles de l'âge adulte*. Éditions Select. Montréal, 1977.
- Thompson, P.H. et Dalton, G.W., Are R and D Organizations Obsolete? *Harvard Business Review*.. 54, 105-116, 1976.
- Turner, M., Adaptability of Life History Interviews to the Study of Adult Development. In Jarvix L.F., Eisdorfer, C., Blum, J.E. (Eds.), *Intellectual Functioning in Adults*. N.Y.: Springer Publis. Co., 1975, 137-142.
- Tiedeman, D.V. et O'Hara, R.P. Vocational Self-concept in Adolescence, *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 6, no. 4, 1959.
- Toffler, A., *Le choc du futur*. Gonthier, Paris, 1970.
- Tryon, C. et Lilienthal, J.W., *Developmental Tasks: The Concept and Importance of Fostering Mental Health in our Schools*. National Education Association. Washington. D.C. 1950.
- Vaillant, G.E., The Climb to Maturity: how the Best and the Brightest Came of Age. *Psychology Today*, sept 1977.
- Walker, J.W., Discussion on Retirement Adjustment, 1975 (rapporté dans Super et Hall 1978).
- 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*. Academic Press, N.Y., 1970, pp. 149-191.
- Wohlwill, J.F., The age variable in psychological Research. *Psychological Review*. 1970, 77, 49-64.
- Wohlwill, J.F., The emerging discipline of environmental psychology. *American Psychologist*. 1970, 15, 305-312.

DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL

DE L'ADULTE :

REVUE DE LITTERATURE

Danielle Riverin-Simard, Ph.D.

Département de Counseling et Orientation

Faculté des Sciences de l'éducation

Université Laval

Running head: Développement vocationnel de l'Adulte

Mars 1980

Article accepté pour publication dans la Revue Canadienne
de l'Education.

RESUME

Cette revue de littérature présente tout d'abord l'importance et les objectifs de l'étude du développement vocationnel de l'adulte. Dans le relevé des écrits pertinents, en un premier temps on rapporte les diverses conceptions du développement personnel et vocationnel. En un second temps, cet article fait état des diverses variables ou conditions de ce développement. Enfin, l'auteur conclut que la période adulte (adulthood) a été, à quelques exceptions près, ignorée dans son aspect vocationnel alors que précisément cette connaissance pourrait s'avérer essentielle dans l'élaboration des curricula pour l'éducation permanente ou dans la conception et la mise sur pied de stratégies d'intervention permettant d'actualiser ce développement personnel et vocationnel chez les adultes.

DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE:

REVUE DE LITTERATURE

A. Importance de l'étude du développement vocationnel de l'adulte

Le phénomène de l'éducation permanente, défini comme étant un processus d'éducation qui s'échelonne tout au long de la vie (Hurtubise, 1973; Schwartz, 1973; Houle, 1974; Pineau, 1977) revêt une importance de plus en plus grande dans notre société actuelle (Brunner, 1969; Hendrickson, 1960; Linderman, 1961; Kreitlow, 1970; Hurtubise, 1973; Houle 1975; Nadeau, 1975; Castonguay, 1976). Il s'avère alors essentiel de connaître la clientèle de l'éducation permanente que constitue en grande partie les adultes (Desmond, 1956; Vincent et Martin, 1961; Birren, 1964a, 1964b; Vedder, 1965; Bromley, 1966; Time, 1966; Benaim et Allen, 1957; Hahn, 1967; Bischof, 1969; Kroll et autres, 1970). Mais la littérature scientifique concernant l'adulte est très limitée par rapport à la somme de connaissances que l'on possède sur l'enfant et l'adolescent (Schaie, 1973; Clifford et Odin, 1974; Ferland, 1975; Gould, 1975; Nadeau, 1975; Neugarten, 1975; Sheehy, 1977).

Une des approches permettant de procéder à la connaissance de l'adulte qui paraît prometteuse et qui n'a pourtant suscité d'intérêt que très récemment est celle de la psychologie développementale (Schaie et Gribbin, 1975; Schaie, 1977). En effet, les données empiriques et théoriques de cette approche ont révélé que l'évolution de la personnalité se poursuit au-delà de la cinquième décennie et que le processus de formation se poursuit tout au long des étapes de la vie (Super et autres, 1963; 1975; Erickson, 1965; Bühler, 1968; Crites, 1969; Havighurst, 1969; Huberman, 1974; Baltes et Schaie, 1973; Gould, 1975; Levinson et autres, 1976; Lerner, 1976; Sheehy, 1977). Cette approche s'est révélée d'une grande importance en ce qui concerne l'enfant et l'adolescent car les données qu'elle a fournies ont le mérite d'avoir éclairé la nature de leur développement; cette connaissance a

permis que l'éducation de ces enfants et de ces adolescents puisse être davantage conçue et vécue comme un processus continu tenant compte de la totalité de l'être (Tryon et Lilienthal, 1950; Ginzberg et autres, 1956; Erikson, 1968; Havighurst, 1972; Prince, 1973; Super, 1975).

Comme le souligne Parker (1974), après avoir fait un relevé des écrits pertinents, la psychologie développementale, parce qu'elle se préoccupe de la direction, du niveau et du contenu du changement, offre de grandes possibilités pour indiquer le sens à donner aux processus d'éducation. En effet, en spécifiant les comportements particuliers qui sont caractéristiques d'un stade donné chez la personne, on est capable d'élaborer des stratégies d'intervention ou un curriculum en éducation facilitant le passage de ce stade et ainsi activer le développement ou l'évolution de cette même personne. Et c'est précisément ce qui apparaît comme nécessaire dans l'élaboration des curricula pour l'éducation des adultes (Becker, 1964; Neugarten et autres, 1965; Brim et Wheeler, 1966; Kreitlow, 1970).

Il nous a semblé dès lors à la fois très pertinent et urgent de s'intéresser à une avenue plus spécifique de la psychologie développementale, à savoir l'étude du développement vocationnel. L'importance de l'approche développementale dans l'étude du comportement vocationnel a été soulignée à maintes reprises.

"Alors que dans le monde scientifique, certains énoncés viennent à tomber en désuétude peu de temps après avoir été proposés, l'approche développementale au problème du comportement vocationnel a subi avec succès l'épreuve du temps, puisqu'elle continue depuis son émergence à susciter l'intérêt des praticiens et des chercheurs" (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974. p. 24).

On définit généralement le développement vocationnel comme un processus qui se compose de différents événements séquentiels tout le long d'une carrière et durant la retraite. Le déroulement de ce processus est généralement ordonné et prévisible; il est également dynamique en ce sens qu'il résulte de l'interaction entre les aspirations de l'individu et les demandes de la culture; au cours de ce processus, l'individu doit s'acquitter d'un certain nombre de tâches dites "vocationnelles". Ainsi, le développement vocationnel est la progression réussie tout au long des divers stades de la vie professionnelle; il n'est pas synonyme de succès professionnel ni de satisfaction vocationnelle ni de croissance d'habiletés spécifiques même si ces diverses notions sont reliés comme nous le verrons dans les pages ultérieures.

Dans cette perspective, l'avenue spécifique de l'étude du développement vocationnel de l'adulte apparaît d'autant plus prometteuse que la formation et le perfectionnement professionnels sont encore à l'heure actuelle une des raisons majeures qui poussent les adultes à fréquenter les institutions scolaires et s'avèrent également l'essentiel même du contenu des curricula de l'éducation permanente (Charters, 1970; Schwartz, 1973; Castonguay, 1976); et ce tant dans le courant international (Lengrand, 1977), dans le courant américain (Dumond-Henry et Pineau, 1977) que dans le courant européen (Dumazedier, 1977; Schwartz, 1977). Il faut donc croire que les phénomènes de l'éducation permanente et du développement vocationnel de l'adulte sont en liaison très étroite, le premier étant un des moyens privilégiés de concrétiser et d'activer la réalisation du second.

De plus, il faut rappeler que la littérature sur l'adulte s'accorde généralement pour affirmer l'influence prépondérante du travail dans la vie de l'individu. Brim (1976) exprime cette influence prépondérante en ces

termes :

"Pour l'adulte, le travail constitue l'influence la plus fondamentale sur le développement et le changement du "moi" tout au long des cycles de vie".

B. Relevé des écrits pertinents

La présente revue présente, dans une première, partie diverses conceptions du développement de l'adulte qui sont le fruit de réflexions théoriques ou qui proviennent de résultats d'observation des adultes eux-mêmes. Les écrits relatifs à ces conceptions du développement de l'adulte touchent surtout le développement psychologique, psycho-sociologique et biologique de l'adulte; très peu de conceptions touchent directement le développement vocationnel de l'adulte comme on l'a souligné dans les pages précédentes. Dans le présent relevé, nous retiendrons surtout ces dernières conceptions et nous citerons également, parmi les conceptions sociales, psychosociales, celles les plus pertinentes pouvant éclairer sur le développement vocationnel de l'adulte comme tel.

La deuxième partie de ce relevé des écrits pertinents concernera surtout des études qui peuvent nous apporter un certain éclairage sur les variables et sur les conditions du développement personnel et vocationnel de l'adulte.

B.1 Conceptions du développement personnel et vocationnel de l'adulte*

BUHLER

Des études sur le développement psychique des enfants et des adolescents devaient amener Charlotte Bühler (1968) à concevoir l'existence

Avec la collaboration partielle des assistants suivants: Jean-Marc Dion, Jocelyne Roberge-Brassard et Marielle Charland-Roy.

humaine comme une suite de crises et de renouvellements. C'est dans le but d'y donner suite qu'elle a analysé quatre-cents (400) autobiographies de personnes âgées viennoises, analyse qui devait l'amener à identifier des stades développementaux fonctionnels, en regard de l'âge chronologique. Elle a découvert que, malgré des différences individuelles, certains comportements prédominaient à certains âges: ainsi, de 25 à 40-45 ans, les gens s'établissent, tant du point de vue familial que professionnel, de 45-50 à 65 ans, ils se maintiennent dans leurs entreprises puis, à partir de 65-70 ans, il se produit un certain déclin dans le nombre des "dimensions" ou activités auxquelles ils s'intéressent. Le critère comportemental est donc, pour l'auteur, de première importance dans la délimitation des stades.

D'un point de vue strictement vocationnel, elle a synthétisé ses résultats en regroupant les comportements en cinq (5) périodes: la période des études (âge préscolaire et scolaire - 5 à 18 ans et plus), la période de préparation à une profession (début professionnels - 18-25 ans), la période d'autodétermination définitive (activité professionnelle complète - 25-45 ans), la période de bilan (évaluation des succès ou résultats professionnels et possibilité de recul dans le secteur professionnel - 45-50 à 65 ans) et la période de repos (exercice partiel de la profession ou prédominance de passe-temps - 70 à 80 ans et plus).

L'auteur met beaucoup l'accent sur le rôle fondamental des facteurs biologiques. Ainsi, en ce qui a trait à la période d'autodétermination définitive (25-45 ans), les résultats démontrent que c'est la période où l'on remarque le plus haut degré de développement biologique, une grande énergie physique incluant la capacité de procréation, une grande élasticité intellectuelle et une grande activité ou force créatrice.

SUPER

Super (1963, 1975) a aussi orienté ses recherches dans le cadre du développement humain mais il s'est surtout axé sur l'aspect vocationnel de ce développement. Nombre de ses travaux ont été menés dans le but d'expliquer le processus de développement vocationnel de l'âge adulte et d'identifier des stades et sous-stades relatifs à cette même période. Plusieurs études à caractère exploratoire, ont servi à corroborer ses énoncés théoriques (Crites, 1969; Osipow, 1968; Jordaan, 1974), études qui ont surtout consisté en des relevés biographiques, des questionnaires, des études de cas, sur des populations adultes en grande partie de sexe masculin, de différentes strates d'âge, de divers niveaux de spécialisation professionnelle, de diverses classes sociales.

Pour l'ensemble des "travailleurs adultes" et ce malgré des variantes quant aux niveaux de spécialisation professionnelle, Super a identifié trois stades de développement vocationnel. Les adultes de 25-45 ans se situent dans le stade d'établissement ou installation, qui comprend les sous-stades essai (engagement plus profond), stabilisation et avancement ou consolidation, les adultes de 45-60 ans se retrouvent au stade de maintenance et les adultes de 55 ans et plus, au stade du déclin.

L'établissement (Bujold, 1975) dans une occupation est une tâche développementale du début de l'âge adulte. C'est au cours de ces années que l'on s'attend à ce que l'individu "se case", s'établisse dans une occupation en accord avec ses capacités, ses intérêts et ses aspirations. Après que l'individu a actualisé sa préférence en s'engageant dans une occupation, on s'attend à ce qu'il poursuive et il s'attend de poursuivre cette actualisation en se trouvant et en s'assurant une place particulière dans son occupation. La stabilisation implique un changement de position ou un

changement de milieu de travail mais pas un changement d'occupation.

Le stade de maintenance (Bujold, 1975) consiste à s'établir fermement dans l'occupation au sein de laquelle on a trouvé une position satisfaisante, à consolider cette position. C'est à cet âge que le "patron" de carrière est censé être clairement dessiné, que la stabilisation est susceptible d'être complète et que la consolidation est en train de se faire.

Le stade de déclin (Jordaan, 1974) consiste en une certaine décélération, un désengagement en un retrait, en un vieillissement et en la présomption de la mort. Des problèmes surviennent pour l'individu traversant ce stade: ces problèmes peuvent être, par exemple, la perte de son influence, de son autorité, de revenu et de statut social. La tâche principale de ce stade consiste à s'adapter à un nouveau self-concept.

De plus, Super (1979) présente un modèle pyramidal de l'importance du travail ou des autres rôles de la vie vocationnelle. Selon ce modèle, l'attachement ("commitment"), la participation et l'information sur un plan cognitif ("Knowledge") sont, à un premier palier, des facteurs de base pouvant jouer sur le degré d'importance au travail. Les facteurs, de par leur interaction, provoquent, à degrés divers, la présence de facteurs à un second palier; ces facteurs sont l'implication ("involvement"), l'intérêt et l'engagement ("engagement"). Enfin, l'interaction de ces facteurs du second palier aboutit au degré d'importance accordé au travail.

Par ailleurs, selon Super et Knasel (1979, p. 4-7), il n'y a que trois modèles de maturité vocationnelle dans la période du jeune adulte qui émergent présentement dans la littérature; il y a ceux de Heath (1965, 1976), Sheppard (1971), et Super (Super, 1977; Super et Kidd, 1979).

Le premier de ces modèles, proposé par Heath est relié au concept plus général de maturité personnelle. Sur la base d'une revue de littérature

théorique et empirique, et largement influencé par ses propres recherches, il propose un modèle de maturité personnelle comprenant cinq dimensions. Les dimensions sont: l'habileté à symboliser l'expérience et les aspects de l'environnement (symbolisation); l'habileté à apprécier plusieurs points de vue (allocentricité); l'habileté à intégrer ces divers points de vue avec d'autres expériences (intégration); l'habileté d'organiser l'information dans des formes stables (stabilisation); et la capacité à percevoir de l'information au sujet du moi et de l'environnement d'une manière autonome (autonomie).

Le deuxième modèle, soit celui de Sheppard (1971) est moins articulé. Essentiellement, il se base sur l'échelle d'attitude de Crites (1969) intitulé "Career Maturity Inventory".

Le plus récent modèle serait celui de Super et de ses collaborateurs (1977) concernant la maturité vocationnelle du milieu de la carrière ("mid-career"). Il est dérivé du modèle de l'adolescent et comprend les cinq mêmes dimensions de base: planification ou perspective du temps, exploration, information, prise de décision et orientation vers la réalité. Super indique que la différence cruciale entre les compétences et les attitudes requises pour un développement de carrière fructueuse, chez les adultes en les comparant aux adolescents, serait une spécificité nettement accrue chez les adultes.

GOULD

Gould (1975) s'est intéressé au développement psychologique de l'adulte, il n'avait pas comme objectif premier la description complète de stades mais la mise en évidence de la séquentialité du temps (time sense) et des fluctuations de processus que produit la position du "self" vis-à-vis ses mondes internes et externes tout au long de la vie. En d'autres termes, il a cherché à savoir de quelle manière la passation du temps influence l'actualité des expériences tout au cours de la vie adulte. Deux postulats qui définissent le champ de son étude "fondamentale empirique" sont que les gens continuent à changer durant la période adulte et que des phases développementales peuvent être discernées au cours de cette période.

Une première recherche "descriptive simple" se construisit à partir d'études observationnelles faites sur quatorze (14) groupes de patients en sessions de thérapie à la Clinique Psychiatrique de l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA) au cours de l'année 1968. Les 98 patients furent (suite à la page suivante)

classés selon les âges suivants: 16-18, 18-22, 22-28, 29-34, 35-43, 43-50, et 50-60 et plus, et observés par dix (10) animateurs et co-animateurs, (psychiatres, psychologues et anthropologues). Cette méthode observationnelle conduisit à une description que les auteurs voulaient la plus "naïve" possible de la ou des caractéristiques propres à chaque groupe.

Les thèmes énoncés tracent un portrait empirique des changements qui surviennent, à travers les âges, dans la perception subjective du monde environnant ou dans la position du self dans ce monde. Ces thèmes sont: "Nous devons nous séparer de nos parents" (16-18 ans et 18-22 ans); un sentiment d'engagement total et de parfaite définition du self (22-28 ans); "Est-ce que ce que je suis est la seule façon pour moi d'exister?" (29-34 ans); "Ai-je fait la bonne chose?" et "Est-ce encore le temps de changer?" (35-43 ans); résignation - "le moule est coulé" (43-50 ans); douceur et chaleur - "mom" et "dad" (50-60 ans).

Une seconde recherche, visant cette fois tant la généralisation à une population de "non-patients" que la spécification d'âge, a conduit l'auteur à questionner 524 non-patients de la "white middle-classe educated population", faisant partie du réseau d'amis des étudiants en médecine ou volontaires de l'hôpital. La représentativité des sexes s'inscrit dans le rapport 1/1 avec sur-représentativité des femmes après 45 ans et, de 16 à 33 ans, le groupe était constitué de 20 sujets par an alors que de 33 à 60 ans, on comptait 20 sujets par 3 ans. La cueillette des données s'est faite au moyen d'un questionnaire (forced-choice, ranking format) composé des faits saillants caractéristiques de chaque groupe d'âge étudié au cours de la première recherche. Ses dix (10) sections touchaient les thèmes: "sens de temps"; relations avec les parents, amis, enfants, conjoints; sentiments sur soi, son travail et la sexualité. Deux sections spéciales portaient,

l'une sur la classification des points majeurs de la vie et l'autre, sur l'importance des personnes en regard de la prise de décision, le compagnonnage, l'approbation et l'influence en général.

Les résultats ont consisté en 142 énoncés étalés sur une période de 16 à 60 ans. Ces énoncés démontrent les périodes de tension ou d'instabilité et permettent de voir les changements qui apparaissent fonction de l'âge de l'adulte. L'auteur a, de plus, retouché ses périodes pour les catégoriser de la façon suivante: 16-17 ans, 18-21 ans, 22-28 ans, 29-36 ans, 37-43 ans, 44-50 ans et 51-60 ans. Aucune mention spéciale n'a été faite à propos du développement vocationnel; celui-ci s'intègre dans cette "position du self" vis-à-vis l'entourage.

LEVINSON

La recherche effectuée par Levinson et autres (1976) avait pour but la construction d'une théorie du développement adulte mâle pour la période de 20 à 45 ans et plus spécifiquement, la formulation d'une conception socio-psychologique de la vie adulte et des périodes développementales, tâches, structures et processus variés.

Cette étude "fondamentale empirique" s'est effectuée au moyen d'un échantillon de quarante (40) hommes âgés entre 35 et 45 ans, répartis dans les groupes occupationnels suivants: collets blancs et bleus de l'industrie, administrateurs, biologistes et journalistes. Ces groupes occupationnels, en plus de l'âge (en partie), du sexe et du milieu géo-culturel, constituaient les variables à isoler. L'aspect méthodologique retenu a été l'étude de cas: rencontres (6 à 10) de chaque individu (entrevues autobiographiques), d'une durée totale de 10 à 20 heures, dans un laps de temps variant entre 2 et 3 mois. Cette série d'entrevues a été suivie, deux ans plus tard, d'un "follow-up". L'auteur demeure cependant muet sur le contenu des entrevues.

Les conclusions ont démontré qu'il existe, dans la période de vie, de vastes différences individuelles et de groupes, qu'il est possible de décrire une série de périodes structurées de la vie adulte, et qu'il y a une évolution continue à travers le cycle de vie, comprenant des périodes de transition et de stabilité. Ces conclusions, qui se rapportent à la période 18-45 ans, amènent l'auteur à postuler l'existence d'un processus d'évolution comparable après 45 ans.

Dans le but de démentir la tendance à affirmer l'absence d'un développement chez l'adulte, ce qui rendrait peu propice la délimitation d'âges, les auteurs ont voulu spécifier la série des périodes étudiées en fonction de l'âge. Ces périodes sont les suivantes: de 16-18 à 20-24 ans, l'adulte quitte la famille, ce qui constitue un pont entre sa vie d'adolescent et son entrée dans le monde adulte, de 20 à 27-29 ans, il entre dans le monde adulte et entreprend de construire une structure initiale de vie; de 28 à 32 ans, il vit la transition de la trentaine en modifiant ou changeant sa structure initiale de vie; de 33 à 29-41 ans, il se case (construction d'une structure de vie plus stable tout en veillant, entre 35 à 39 ans, à devenir ce qu'il est ("one's own's man")); de 38 à 42-45 ans, il vit la transition de la quarantaine, ce par quoi il termine la période jeune adulte pour s'initier à la période "middle adulthood", tout en évaluant et modifiant sa structure de vie précédente.

Un fait à remarquer est l'aspect cyclique des périodes étudiées: chaque période de transition (ou évolution) est suivie d'une période de relative stabilité (ou adaptation). Quant au développement vocationnel, il s'insère dans le cycle des périodes (transition-structuration). Celles-ci ne se veulent toutefois pas représentatives de stades définis selon une séquence de carrière telle que façonné par le système occupationnel, éduca-

tionnel ou familial.

VAILLANT

L'étude longitudinale de type "fondamentale empirique" qu'a entrepris Vaillant (1977) en 1938 se donnait comme objectif de voir en profondeur les processus de maturation d'hommes considérés comme les meilleurs et les plus brillants. Quatre-vingt-quinze (95) hommes de race blanche, choisis parmi 268 individus étudiant à Harvard en 1942, 1943 et 1944 et sélectionnés suivant les critères de santé, confiance en soi, esprit de réalisation et stabilité, furent interviewés et "testés" durant 35 ans.

En plus d'ajouter au modèle d'Erikson le thème de "consolidation de carrière" chez le jeune adulte, cette étude a confirmé le modèle d'Erikson tout en permettant à l'auteur de développer, sur la base de la vie de ces individus, une panoplie d'échelles qu'il croit susceptibles de mesurer la santé mentale (entre autres, une échelle d'Adaptation Adulte). Sa conclusion de base est qu'il existe, dans un cycle de vie humain, des rythmes et "patterns", patterns qui suivent la typologie d'Erikson: le jeune adulte (20-35 ans), stade "l'intimité versus isolation", où l'individu accepte le système, développe sa capacité d'intimité et traverse un processus interne important soit l'acquisition, l'assimilation et la défection des modèles de rôles non-parentaux ou de "mentor"; et l'âge mûr (40 à 60 ans environ), stade de la "générativité", que l'auteur appelle seconde adolescence, où le "mentor" cesse d'être important alors que l'individu devient "explorateur de son intérieur".

La réussite dans le développement vocationnel dépend donc tout-à-fait de la réussite dans la négociation des stades d'intimité puis de générativité tels que définit par Erikson (1965). Il est à noter que, les données n'étant pas disponibles pour les individus de 50 ans et plus, le stade de

"dignité versus désespoir" n'apparaît pas dans les résultats.

HAVIGHURST

Par une exploration structurée, soit une combinaison d'entretiens et de questionnaires, Havighurst (1969, 1972) a déduit des buts ou tâches de développement, i.e., des formes de comportement et des activités que l'on peut normalement attendre d'un âge déterminé. Pour la période qui nous préoccupe (25-40 ans), ces tâches sont: le choix d'un compagnon ou d'une compagne de vie, apprendre à vivre avec un partenaire, le début d'une famille, élever les enfants, l'aménagement d'une demeure, débiter dans une occupation, prendre des responsabilités civiques, et trouver un groupe social convenable.

D'un point de vue vocationnel et suite aux travaux d'Erikson sur les crises et les stades du développement de l'individu et à ceux de Super concernant les stades de vie, l'auteur a délimité trois stades dans le processus d'adaptation vocationnelle, stades dont le thème prédominant est le rôle productif attendu de la société. Ces stades sont: devenir une personne productive (25 à 40 ans), avec comme tâche la maîtrise des habiletés de son occupation et la montée dans l'échelle occupationnelle, maintenir une société productive (40 à 70 ans), avec les tâches de devenir plus socialement orienté et d'initier les jeunes travailleurs aux stades précédents d'adaptation vocationnelle, et contempler une vie productive et responsable (70 ans et plus), où l'individu regarde en arrière avec satisfaction même s'il sait qu'il n'a pas tout accompli.

Quant à la vérification empirique de ces stades ou de ces tâches développementales chez l'adulte, la littérature parcourue demeure muette sur le sujet. La démarche de l'auteur en fut donc une de type "fondamental", à caractère exploratoire (ou descriptif).

HOULE

L'étude de Houle (1974) avait pour but de faire un relevé de la littérature portant sur les stades de développement de l'adulte en se basant sur Havighurst, Erikson et Lidz et d'identifier des besoins éducatifs en regard de ces divers stades de développement. Utilisant une population de diplômés universitaires poursuivant leur formation à temps partiel ou à temps plein, il s'est servi, dans le cadre d'un design exploratoire, d'un questionnaire s'enquérant surtout de la nature des motifs d'inscription en regard de quelque formation que ce soit chez ce groupe d'adultes jeunes et indépendants. Il en conclut que la période concernée, qui se situe entre 22 et 37 ans, comporte trois préoccupations majeures: la vie sexuelle et familiale, le travail et l'insertion dans la société alors qu'au début de l'âge moyen, soit entre 35 et 40 ans, l'adulte vit une période parfois dramatique où le besoin de se déterminer une nouvelle façon de vivre est prédominant. Cette étude touche quelque peu le développement vocationnel, surtout en ce qui concerne la période 22-37 ans.

KALUGER

L'étude de Kaluger (1976), qui revêt le caractère d'une recherche "descriptive simple" ou recherche exploratoire, se donnait comme but de mettre en lumière un certain nombre d'expériences humaines dans le secteur développemental et comportemental. Le caractère privé de chaque "profil" a incité l'auteur à taire les noms, dates, habitats, occupations et caractéristiques descriptives des personnes; il a toutefois fait "jouer" le plus de variables possibles: sexe, âge, milieu urbain ou rural, milieu socio-économique. Le seul trait commun aux sujets est qu'ils ont tous fait des études collégiales (collège américain).

L'étude a pris appui sur des relevés autobiographiques relatant un

moment important de la vie de l'individu. Il s'est agit, pour l'auteur, de recueillir les compositions écrites lors d'un cours sur le développement humain, donné de 1968 à 1975, relatant certains événements vécus par les étudiants et touchant l'aspect développemental étudié soit l'enfance, l'adolescence et la période adulte.

Les résultats se présentent sous la forme d'un dénombrement d'événements-clés. L'élément intéressant retenu par l'auteur est cette espèce de tracé historique relié aux événements importants de la vie d'étudiants de différentes générations. Sa conclusion se fait aussi dans le sens d'un état de croissance et de développement constant dans toutes les phases de la vie et s'il ne fait pas de distinction claire et précise de stades de développement à quelque point de vue que ce soit et encore moins au plan vocationnel, l'identification des périodes de vie se fait selon le schéma habituel: jeune enfance, enfance, adolescence, période adulte.

Pour ce qui est de la période adulte, cependant, les auteurs l'avaient déjà définie, dans un texte antérieur, de la façon suivante: le jeune adulte ou les années de développement (20 à 35-40 ans), l'âge mûr ou les années de stabilité (40 à 65 ans) et le vieil adulte ou l'âge de la récompense (65 ans et plus). Ces thèmes, à forte saveur "ériksonienne", s'expliquent du fait que le volume regroupe des textes "centrés sur les gens", textes dérivés d'expériences cliniques avec des enfants et des adultes de tout âge et d'expériences d'enseignement à tous les niveaux.

TIEDEMAN ET O'HARA

Le but de Tiedeman était de prédire et d'expliquer les carrières (Borrow, 1964, p. 265-268). Il était aussi de décrire avec plus de spécificité les stades du développement vocationnel et de trouver des formules mathématiques qui permettraient de prédire le passage d'un point à un autre

(Osipow, 1973).

Ce que proposent Tiedeman et O'Hara n'est cependant pas une théorie du développement vocationnel; ils proposent plutôt certains concepts qu'ils considèrent fondamentaux à une théorie du développement vocationnel, qui ferait le lien entre la personnalité d'un individu et sa carrière, soit la différenciation et l'intégration. Pour ce qui est des stades proprement dits, cependant, ils s'en tiennent plus spécifiquement à la période où l'individu fait face à la réalité, c'est-à-dire à la période de réalisation du choix qui implique l'interaction de l'individu avec le milieu; ils ne traitent donc pas des stades pour la période qui nous concerne.

GINZBERG

Dans leur recherche à caractère exploratoire, Ginzberg et co., ont voulu préciser le rôle de quatre variables susceptibles d'influencer le choix professionnel, soit les facteurs de réalité, le processus éducatif, les facteurs émotifs et les valeurs. Pour ce faire, ils se sont penchés sur des populations adultes (Bujold, 1975).

Pour vérifier certaines influences que pouvaient avoir les "facteurs de réalité", ils ont interviewé mille américains, anciens combattants lors de la deuxième guerre mondiale, dans le but de savoir si leur expérience dans l'armée (contact avec beaucoup d'occupations, entraînement reçu) avait provoqué des changements d'orientation par rapport aux plans qu'ils s'étaient fixés avant de s'enrôler. Ils ont constaté que, pour les travailleurs spécialisés, cette expérience avait eu peu d'influence sur leurs plans antérieurs, que beaucoup des travailleurs semi-spécialisés, avaient modifié leurs plans et qu'une minorité seulement des travailleurs non-spécialisés (journaliers) songeait à retourner à son occupation antérieure.

L'étude entreprise dans le but d'évaluer l'influence du facteur "pro-

cessus éducatif" a porté sur un groupe de femmes s'étant limitées à des études collégiales. Ils constatèrent que, en général, ces femmes étaient déçues de n'avoir pas acquis, au cours de leurs études, une préparation suffisante au monde du travail.

Pour évaluer le rôle joué par les "facteurs émotifs" dans le choix professionnel, ils firent appel à des psychanalystes qui s'employèrent chacun à étudier cinq (5) cas de travailleurs ayant déjà été en traitement. Cette étude ne permit cependant que peu de progrès dans cette voie, à cause, peut-être, d'une méthodologie qui ne tenait pas suffisamment compte de la complexité du sujet.

Ils se sont enfin attardés à l'étude des valeurs, qu'ils ont définies en termes de buts et de besoins, mais plus particulièrement en termes de satisfactions qu'une personne espère trouver ou s'attend de retirer de son travail comme l'argent, l'occasion d'utiliser ses intérêts et ses aptitudes, la sécurité, l'indépendance, l'occasion d'aider les autres ou encore, en termes plus généraux, un style ou mode de vie particulier. Considérant la tendance, dans la société américaine, à travailler en vue d'améliorer son confort matériel, Ginzberg et son équipe ont choisi d'étudier le développement d'individus ayant choisi de devenir ministres religieux (une occupation en quelque sorte atypique). Ils ont tout d'abord constaté, avec une certaine surprise, que les considérations de prestige étaient celles qui avaient joué dans la plupart des cas: ces considérations devaient, jouer dans le cas de beaucoup d'autres individus. Ils ont en outre constaté que, pratiquement dans chaque cas, le futur ministre avait été exposé, au cours de son enfance et de son adolescence à des expériences religieuses. Les auteurs furent ainsi amenés à poser l'hypothèse que si ces futurs ministres n'avaient pas eu l'occasion de vivre dans un milieu (foyer ou école)

"religieux" et d'y répondre, peu d'entre eux auraient songé sérieusement à embrasser cette état de vie. Ils ont enfin remarqué que, pour les catholiques américains, les valeurs proprement religieuses semblaient plus importantes dans la décision d'embrasser le sacerdoce que les valeurs humanistes, que l'on retrouve chez les protestants et les Juifs, ce qui laisse supposer l'existence de valeurs différentes suivant divers milieux.

Bien que ces recherches aient permis à leurs auteurs de clarifier quelque peu le problème du choix professionnel, ils se sont cependant rendus compte qu'il n'était pas suffisant d'étudier des éléments disparates mais qu'il devenait nécessaire d'élaborer une théorie permettant de les unifier en un tout cohérent. C'est à partir de ces constatations et après avoir considéré les insuffisances que comportaient d'autres approches telles la théorie des accidents, la théorie des impulsions (évaluées par les auteurs comme donnant trop d'importance aux influences externes ou aux facteurs internes), que Ginzberg et co. ont élaboré une théorie qui pourrait illustrer comment les facteurs internes et externes interagissent à différentes périodes et donner une explication plus claire du développement vocationnel. Cette théorie tient dans l'énoncé suivant: le choix vocationnel et un processus irréversible dans lequel on distingue des stades et qui est caractérisé par des compromis que fait l'individu entre ses désirs et ses possibilités.

Ces stades se limitent cependant à la "période des choix réalistes" (18 à 22 ans) et des choix provisoires qui prend fin lorsque, normalement mais pas nécessairement, l'individu complète sa préparation et s'engage dans un premier emploi. Ginzberg et co. ne font donc pas état de résultats de recherche reliés à des stades relatifs à la période qui nous concerne.

PIKUNAS

Le volume de Pikunas (1969) fait état de certains résultats de recherche et, pour la période qui nous concerne, soit celle de l'adulte, les auteurs cités sont Erikson, Havighurst et Bühler. Il s'agit donc de se référer à ces auteurs ou à Hurlock (1975).

HURLOCK

Le volume de Hurlock (1975) fait aussi état de résultats de recherche se rapportant à trois catégories suivant lesquelles l'auteur subdivise la période adulte, soit le jeune adulte (18-40 ans), l'adulte moyen (40-60 ans) et l'adulte du troisième âge (60 et plus).

En ce qui concerne la période 18-40 ans, les résultats rapportés se résument à ceci: l'adulte de cette période doit négocier certaines tâches (Havighurst) et résoudre le conflit intimité - isolation (Erikson). Que les auteurs cités aient étudié cette période plus spécifique, aucun n'en a défini de stades développementaux. Le champ vocationnel y est traité de la même façon, soit globale ou spécifique, mais sans référence à des stades. Il s'agit donc de se référer aux auteurs suivants: Becker (1964), Bischof (1969), Bühler (1968), Erikson (1965), Havighurst (1972) et Neugarten (1975).

CUMMING ET HENRY

Une théorie psycho-sociale du développement de la personne traversant la 2^e partie de sa vie adulte a une certaine pertinence avec la présente étude. Il s'agit de la théorie de Cumming et Henry (1961). Cette théorie intitulée la théorie du désengagement a provoqué beaucoup d'intérêt dans la littérature (Bischof 1976). Selon cette théorie, les adultes plus âgés deviennent de moins en moins préoccupés avec les demandes et les attentes du monde physique et social. Essentiellement, le désengagement signifie un

retrait mutuel entre le moi et les autres dans tout système social donné. Le désengagement est compris comme quelque chose de désiré et non pas comme un second rôle adopté par crainte d' une efficacité moindre ou d'une participation significative diminuée.

Les recherches de Maddox (1964, 1965, 1968, 1970 et 1975) observent que la théorie de Cumming et de Henry est injustifiée. Certaines recherches n'ont pu supporter la théorie que dans certains aspects (Carp 1968; Lipman et Smith 1968; Lowenthal et Boler 1965; Palmore 1968; Rose 1964; Tissue 1971). D'autres recherches ont supporté complètement la théorie (Tallmer et Kutner 1969; Kaplan et Pokorny 1970; Alston et Dudley 1973; Kalish 1972; Poorkaj 1972). D'autres recherches ont plutôt supporté l'idée d'un processus valide de désengagement (Scoggins 1971; Martin 1973; Tissur 1968; Loeb 1973; Ricciardelli 1973; Neugarten 1973; Havi-ghurst 1973 a; Botwinick 1973).

DAWIS ET LOFQUIST

Ces auteurs n'ont pas fourni une théorie du développement vocationnel de l'adulte comme tel mais ont élaboré une théorie du processus d'adaptation au travail qui peut s'avérer d'une certaine pertinence.

Selon Dawis et Lofquist (1976), les dimensions requises de la personnalité pour réaliser adéquatement le processus d'adaptation (adjustment) sont la flexibilité, l'"activeness", la "reactiveness" et la célérité.

La flexibilité est définie comme la tolérance de la non-correspondance entre la personnalité du travailleur et son monde où il travaille. Par ailleurs, lorsqu'un individu agit, intervient sur l'environnement du travail pour accroître la correspondance entre le moi vocationnel et le monde du travail, le processus d'adaptation peut être décrit comme de l'"activeness". Et, lorsqu'un individu répond à l'environnement en changeant ou en

modifiant l'expression ou la manifestation de sa personnalité ou de son style de personnalité au travail, le processus d'adaptation peut être décrit comme étant de la "reactiveness". Enfin, la célérité est exprimée en termes du rythme, rapide ou lent, de la réponse que l'individu fait (réponse active ou réactive) à une situation non-correspondante, ou en terme de diligence et de promptitude dans l'exécution de cette réponse.

LOWENTHAL

Lowenthal et autres (1977) ont, à l'aide d'entrevues, de questionnaires, et de tests, étudié le cas de 216 hommes et femmes, de milieu métropolitain et représentant également la classe moyenne et basse de la société. Ils ont identifié quatre (4) cohortes pour les comparer sur différents aspects comme: style de vie, rôle de la famille, rôle des relations interpersonnelles, le concept du moi, les perspectives de vie, le stress perçu, la réponse au stress, etc. Les cohortes étaient: les étudiants universitaires les plus âgés, les gens de l'âge moyen, les gens plus âgés et les gens très âgés.

SHEEHY

Sheehy (1976) explique le développement de l'adulte en dénombrant une série de périodes. Même si cette étude ne touche pas le développement vocationnel comme tel, nous tenons à la signaler ici étant donné la popularité qu'a connue son volume. Ainsi, Sheehy a défini six périodes développementales entre les âges 18-45 ans.

- | | |
|--------------|--|
| 1. 18-22 ans | Départ du foyer et émancipation |
| 2. 22-28 ans | Entrée dans le monde des adultes et acceptation de ses responsabilités |
| 3. 28-32 ans | Transition entre le mariage et le travail |
| 4. 32-39 ans | Etablissement |

- | | |
|--------------|---|
| 5. 39-43 ans | Transition du milieu de la vie représentant le gouffre entre les rêves de la jeunesse et la réalisation actuelle. |
| 6. 43-47 ans | Entrée dans le 2 ^e âge et re-établissement de sa position. |

BROMLEY ET KLEEMEIR

Il y a également Bromley qui apporte un système de classification qui divise les cycles de la vie adulte en sept (7) étapes. Il y a Kleemeir (1961) qui présente un système de classification qui divise la vie adulte selon ses liens avec la famille.

WILENSKY

Wilensky (1975) donne une classification des types de progression dans une carrière. Il y a: "Orderly horizontal progression", "Orderly vertical progression", "Disorderly horizontal movement", "Disorderly vertical movement", "One job for entire work life".

KERR

Dans des études de Kerr et collaborateurs (comme Dykman, Heiman et Kerr, 1952; Kerr, Newman et Sadervic, 1949; Kerr et associés, Van Zelst et Ken, 1951) (cités dans Crites 1969 p. 537) ont trouvé quatre (4) stades bien distincts chez des travailleurs de 40 ans et plus.

1. un ensemble de préoccupations personnelles, vers 20 ans.
2. une préoccupation de succès au travail, vers 30 ans.
3. un stress du milieu de vie, vers 40 ans.
4. un déclin dans les préoccupations du travail, vers 50 ans.

COURANT BIOLOGIQUE

Dans les écrits sur le développement de l'adulte, il y a de plus le courant des théories biologiques préoccupées par le fonctionnement organique et cellulaire de l'adulte à travers les âges. Etant donné la moins

grande pertinence avec la présente recherche, nous ne citerons que quelques noms qui se rattachent à ce courant: Curtis 1966, Blumenthal 1968, Birren 1968, Strehler 1962, Bakerman 1969, Timiras 1972, Selye 1956.

B.2 Variables ou conditions du développement personnel et vocationnel de l'adulte

Parmi les études relatives aux variables ou aux conditions du développement de l'adulte, il y a eu un intérêt marqué pour identifier les différences psycho-sociales en regard des âges. Ces études ne touchent pas directement les variables ou conditions relatives au développement vocationnel mais peuvent avoir une grande pertinence.

Après avoir fait une revue de la littérature concernant Kelly, Reichard, Lakin et Eisdorfer, Neugarten et des études de Kansas City, les auteurs Glass et Rosenthal (1974) ont fourni certaines données pertinentes aux fins de l'identification des changements de la personnalité reliés à l'âge. Cette étude, quoique moins directement reliée au but de notre recherche, nous fournit tout de même de l'information pertinente. Bien que Glass et Rosenthal (1974) considèrent les études trop peu nombreuses pour en tirer des conclusions, ils identifient cependant les changements de personnalité suivants: un changement dans les attitudes, débutant vers le milieu de la vingtaine pour se poursuivre jusque vers le milieu de la quarantaine; une progression à partir d'un engagement actif dans le monde vers une position plus introvertie et passive en fonction de l'avancement en âge, une intériorité croissante, une moins grande sensibilité à la réaction d'autrui, une diminution du désir de relever des défis et moins d'habileté à négocier avec un grand nombre de stimuli à la fois, à mesure que l'individu avance en âge; un déclin en terme d'interaction et d'engagement sociaux qui apparaît vers la fin des 60 ans et début des 70 ans, et une satisfaction

plus grande de la vie au début de la retraite.

La satisfaction au travail a également été étudiée en fonction des âges, mais les résultats ne fournissent pas une réponse claire à savoir si ce sont les adultes plus jeunes ou plus âgés qui sont le plus satisfaits au travail (Bischof 1976). Les résultats dépendent de la manière dont la satisfaction est mesurée (par la personne elle-même ou les autres): les critères sont soit le niveau d'habiletés requis, l'implication dans la prise de décision, l'importance du travail pour maintenir un style de vie pour soi-même et pour sa famille, la qualité du travail, (Altimus et Tersine, 1973, Distefano 1969, Fozard et Carr 1972, Gemmill et Hersler 1972, Jammaat 1972). Il faut toutefois noter que la satisfaction au travail semble la cause première directe dans l'engagement du jeune adulte (Card 1978).

En regard de la satisfaction de la vie en général, il semble qu'il y ait une différence en fonction de l'âge chez l'adulte. Selon Cameron (1969), en partageant les adultes en trois catégories d'âge, on s'aperçoit que ce sont les adultes du deuxième âge qui sont susceptibles d'être les plus satisfaits.

La différence entre le rendement optimum et maximum au travail a également été étudié en fonction des âges. Selon Welford (1958, 1964), Bromley (1966), Welford et Birren (1965) et Bischof (1976) à mesure que l'âge croît, la différence entre le rendement optimum (rendement au travail convenable et efficace) et le rendement maximum (la limite supérieure qu'une personne peut atteindre avant de s'affaïsser à la tâche) décroit.

Welford donne cinq (5) explications possibles à ces changements psychologiques et biologiques.

1. l'adulte peut échouer complètement.
2. l'efficacité peut réduire d'une façon drastique mais l'échec ne suit pas nécessairement.
3. en étant plus efficace, un meilleur ajustement peut compenser malgré une diminution dans la capacité.
4. la performance n'en souffre pas parce que le travail est encore à l'intérieur des capacités optima du vieil adulte.
5. en "sur-compensant", l'adulte âgé peut actuellement améliorer ou réaliser sa performance.

Le déterminisme semble varier également en fonction des âges. Selon Atchley (1975), le déterminisme de l'adulte en le comparant à celui de l'enfant, de l'adolescent et de la personne âgée, devient encore nettement plus contestable.

"At the early stages of the life course, there is great deal of age determinism. Gradually, however, it becomes more and more difficult to predict an individual's place in society mainly from knowledge of age. The life course is rather like a successively bigger equation made up of a series of contingent probabilities; that is, the older, the person gets, the tomorrow's alternatives are contingent on yesterday's selections. However, toward the end of the life-span, there is a reduction in the number of variant life courses due to the impact of the symptoms of old age". (1975, p. 262)

Les besoins et les motifs ont également été étudiés en fonction des âges.

Selon Kuhlen (1975), de nombreuses études sur le développement de l'adulte font état des motifs de croissance et d'expansion (growth-expansion) dans la première moitié de la vie adulte et des motifs d'insécurité et de menace dans la deuxième moitié de la vie adulte.

Selon Kuhlen (1975), l'individu se dirige toujours vers de nouveaux

rôles, il est donc sujet à de nouvelles formes d'attentes, à de nouvelles formes d'approbation et de désapprobation avec le résultat que de nouveaux besoins surgissent et que des anciens peuvent s'effacer. Par exemple, les besoins d'autonomie sont plus élevés durant la jeunesse et deviennent submergés lorsque l'individu devient indépendant et auto-déterminant.

Chez les Américains de classe moyenne, les besoins relatifs à la carrière dominent les autres besoins psychologiques et prennent préséance souvent même au détriment d'un contact minimal avec la famille.

Le besoin de réalisation (the achievement need) est plus élevé dans la 1^{re} partie de la vie (Kuhlen 1975, Kuhlen et Johnson 1952, McClelland 1953) et le besoin d'affiliation ou de service dans la 2^e partie de la vie i.e. l'individu se tourne davantage vers la famille et la société pour des sources de gratification (Kuhlen 1975) ou vers une augmentation de besoin de puissance (Veroff, Atkinson, Feld et Gurin 1960).

En regard de l'âge, on a étudié également certains autres aspects pour déterminer s'il y avait des différences notables. Ces aspects sont les suivants: l'anxiété, les valeurs et la présence de la maladie chronique.

Quant à l'anxiété, les études^{se} contredisent à savoir si ce phénomène est présent à un degré plus élevé chez le jeune adulte ou chez l'adulte plus âgé (Kuhlen 1975).

Selon Neugarten, Havighurst et Tobin (1975) les études ont tendance à démontrer qu'avec l'âge, les valeurs qu'un individu prévilégie, deviennent plus saillantes.

La maladie chronique s'avère présente chez une forte proportion de personnes dans la deuxième partie de leur vie adulte (Neugarten 1975).

Le type de changement occupationnel a également été étudié en fonction

des âges. Une étude de Roe, Hulbard et Bateman (1965) a porté sur 804 hommes suivis pendant une période de 22 ans pour observer les changements occupationnels survenant dans ce groupe au cours de la période. Leur prédiction était que les changements observés devraient survenir le plus souvent à l'intérieur d'un même groupe (i.e. changer de position mais en restant dans le même groupe) ou d'un groupe à l'autre voisin (plutôt qu'à un groupe éloigné). En général, leur hypothèse a été confirmée. Mais on peut se demander si les résultats de cette étude vaudraient encore aujourd'hui avec la permanence du changement qui prévaut dans le marché du travail et qui stimule, provoque ou impose une mobilité verticale mais surtout horizontale plus fréquente.

Des études sur le phénomène de la retraite peuvent apporter un certain éclairage sur le développement vocationnel de l'adulte.

Selon Bishop (1976), Simpson et McKinney (1966), l'influence du statut occupationnel semble avoir encore une influence prépondérante lors de la retraite. Ce qui amenait Bishop à suggérer ceci:

"The most general conclusion we draw from our findings is that any study of retirement should take into account status of occupation from which an individual retires"

(Bishop, 1976, p. 232)

Quant aux variables qui influencent l'adaptation à une retraite, elles sont nombreuses et parfois contradictoires selon les recherches. En plus du statut occupationnel (Simpson et McKinney, 1966), il y a également la présence ou non d'une autre source de revenu, le niveau d'éducation, le degré de santé, un désir ou non de se retirer, et la présence ou non d'une planification de sa retraite (Heidbreder 1972). Les autres facteurs seraient une préoccupation continue avec leur profession passée (Ingraham et Mulanaply,

cité dans Bishop, 1976), la poursuite de la carrière sous une modalité différente, le contact avec la famille élargie, la bonne santé, une philosophie de vie religieuse personnelle et des attitudes positives de vie (Acuff et Allen 1970, Kratcoski et al. 1974), la poursuite de la carrière en tant qu'hobby (Rowe 1972).

Quant aux motifs de retraite, les études démontrent que 28% des gens prennent leur retraite pour se réaliser dans des loisirs ou des formes modifiées de vie professionnelle alors que 72% prennent leur retraite pour des raisons de santé ou de congédiement à des âges trop tardifs pour être en mesure de se réembaucher sur le marché du travail (Neugarten 1973).

Les rôles sociaux, les pressions sociales et la participation à des activités sociales semblent être autant d'éléments fort importants dans le développement de la personne.

Selon Gordon (1971), Albrecht et Gift (1975), une performance réussie de rôles sociaux antérieurs semble être un prérequis pour une conception positive de soi et un haut degré d'estime de soi. Par ailleurs, une image de soi est en retour reliée à la réalisation et à la performance des rôles sociaux (Rosenberg 1965, Rosenthal et Jacobson 1968).

Selon Becker et Strauss (1968), la participation à des activités sociales crée des conditions favorables à la fois pour le changement et la stabilité dans le développement personnel de l'adulte. D'ailleurs Williams et Loeb (1968) observent que le degré d'interaction sociale joue dans le degré d'adaptabilité de l'adulte dans ses années plus tardives.

Quant aux pressions sociales sur le développement de l'adulte, Clark (1975) affirme que non seulement la personne doit apprendre à devenir un adulte (durant son enfance et son adolescence) mais également que l'adulte doit apprendre comment la société veut qu'elle vieillisse sinon il s'ensuit

de sérieux conflits avec la société. De plus, dans notre société contemporaine, on conçoit le travail comme étant une force majeure de socialisation en donnant une forme et un contenu à la vie adulte (Bischof 1976, Henry 1971) et un style de vie (Neugarten 1968) alors que les hobbies et autres activités extraprofessionnelles déterminent moins ce style de vie perçu ou commandé indirectement par la société (Havighurst et Feigenbaum 1975). Quoique dans l'ensemble, que cela soit dû aux rôles sociaux prescrits par la société ou assumés par la personne elle-même ou que cela soit dû aux pressions sociales comme tel, il n'en demeure pas moins que l'activité principale du développement de la période adulte correspond à celui du développement vocationnel (Pressey et Kuhlen, 1957, Horn 1970). De plus, selon Maddox (1975), l'étude de la carrière comme style de vie est capital dans la compréhension sociale du vieillissement i.e. du développement de l'adulte à travers les âges. Et c'est la carrière qui a des effets les plus profonds et les plus persistents sur la personnalité de l'adulte tout au long de son développement (Rappoport 1972).

D'autres variables ont été étudiées dans le développement vocationnel de l'adulte au travail. Par exemple, il y a la perception de sa productivité en regard du niveau d'éducation et en fonction de l'âge, la perception de son échec en fonction de milieux socio-économiques, le degré positif du premier emploi, l'adaptabilité ou la capacité de planification, les différences entre l'individu de sexe masculin et féminin et enfin, les types d'identité.

Selon Bischof (1976) et selon Salch et Grygier (1966), plus le niveau d'occupation ou d'éducation est élevé, plus l'employé est enclin à percevoir sa productivité élevée immédiatement avant sa retraite. Plus l'employé est âgé, plus il se perçoit comme productif, surtout à partir de 60 ans et

plus.

Selon Bishop (1975) et Birren (1964), l'échec dans l'atteinte des buts s'avère un problème psychologique pour l'homme de classe moyenne qui a certaines aspirations. Mais cet échec n'est pas vécu comme un problème par les employés de classes basses qui vont probablement plutôt blâmer ses employeurs ou autres pour ce qu'il appelle un mauvais marché ou une mauvaise mise.

Quant au degré positif du premier emploi, il semblerait que, même si l'adulte peut souffrir de beaucoup de stress tout au long de sa vie au travail, le passage critique dans la carrière est au début (Becker et Strauss 1975). Par ailleurs, les écrits pertinents observent que ce degré positif du premier emploi (i.e. en autant que le premier emploi correspond à la fois à la formation, aux goûts et aux intérêts de l'individu, et lui permet simultanément de relever un défi à sa taille) est relié positivement au succès de carrière de l'individu pour les 6 à 7 années ultérieures et même plus. (Berlew et Hall 1974, Dunnette, Arvey et Barnes 1973, Hall et Schneider 1973, Buchanan 1974, Kaufman 1974).

Quant à la variable que l'on pourrait regrouper sous le titre de "adaptabilité ou de capacité de planification", elle revêt plusieurs expressions en littérature qui semblent reliées de près ou de loin à la qualité, au rythme et à la nature du développement.

Par exemple, Super et Kidd (1978) parle de la propension à formuler des plans comme un facteur universel du développement vocationnel de l'adulte tout au long des étapes-âges. Morrison (1977) souligne que les individus, au milieu de leur carrière, qui sont les mieux adaptés sont ceux qui font montre de comportement d'exploration. Kaufman (1974) et Thompson et Dalton (1976) observent que les individus les moins frappés par un vieilliss-

sement prématuré dans leur carrière sont ceux qui ont, entre autre, de la flexibilité personnelle devant les événements inattendus. Fuller et Redfering (1976) et Walker (1975) mentionnent que l'adaptation lors de la retraite est fonction d'une planification adéquate de cette retraite dans les années antérieures.

Selon Lieberman (1975), les adultes qui sont capables de supporter une image de soi cohérente et consistante en dépit de changements majeurs sont ceux qui survivent le plus aux crises de la vie ainsi que ceux qui ont un niveau d'espoir et une grande capacité d'introspection. De plus, Lieberman (1975), remarque, en observant les traits de personnalité, que ce sont les gens agressifs, irritables, narcissiques et exigeants qui sont les plus susceptibles de passer à travers les "crises" ou "passages" ou "stades" de la vie. Et, à l'inverse, ce sont les adultes du genre "good guy", démontrant une grande capacité d'acceptation passive qui survivent le moins à ces crises.

Thurner (1976) mentionne qu'un adulte en santé est celui qui a l'habileté de redécouvrir, de réorienter ses buts et ses objectifs dans des moments de transition ou de "perte". Jarvix et autres (1973) indique qu'un des premiers aspects à s'informer dans l'étude des adultes est l'habileté à s'adapter au changement et au stress.

Quant aux différences dans le développement de l'homme et de la femme, les études sont récentes mais légion (Riverin-Simard 1978). Par exemple, il y a des variables identifiées qui interfèrent dans le choix vocationnel des filles.

En extrapolant ces variables pour le développement vocationnel, on pourrait prétendre que le développement vocationnel de la femme sur le marché du travail dépendrait tout d'abord du fait qu'elle s'identifie à la

femme de carrière "pionnière" ou "traditionnelle". Ces distinctions faites tout d'abord par Rossi (1965) et repris par Crawford (1978) indique que la femme de carrière "pionnière" est celle qui s'identifie à un mâle dominateur, la femme de carrière "traditionnelle" est celle qui remplit les autres types de carrière. (A cette classification, il aurait été intéressant d'identifier un autre type de femme qui, sans exercer des carrières traditionnellement réservées aux femmes ou sans "jouer" des hommes dominateurs, pratiqueraient un métier ou une profession en respectant sur identité sexuée, personnelle, sociale. De plus, en s'inspirant des études portant sur les variables relatives au choix des filles, on pourrait peut-être extrapoler et supposer que le développement vocationnel des femmes dépend de leur attitude face à la femme dans la société (Crawford 1978), ou de la perception de leur rôle (Nagely 1971, McKensie 1972, Witkin 1973, Psathas 1968).

Quant aux types d'identité endossés par les travailleurs, une étude de Waterman et Waterman (1976) peut revêtir une certaine pertinence en regard des buts poursuivis par la présente étude, à savoir l'identification des stades de développement vocationnel de l'adulte. Ces auteurs ont observé, dans une étude sur l'identité vocationnelle des travailleurs adultes mâles, que seulement 13% des hommes pouvaient être classifiés comme des "identity achievers" (i.e. des personnes qui continuaient de réaliser leur identité), 57% étaient des "foreclosures" (i.e. ne poursuivaient plus la réalisation de leur identité); ces gens n'étaient engagés dans une sorte de travail sans considérer de façon sérieuse leur travail. 30% étaient des "identity diffusions" (avaient des identités diffuses); ils avaient échoué dans l'essai de réaliser une certaine forme d'engagement significatif et ne seraient plus motiver à d'autres essais.

C. Conclusion

Cette revue de littérature laisse dégager certains faits marquants en regard du développement vocationnel de l'adulte.

Dans toutes ces recherches, on constate, tout d'abord, que l'on pourrait refaire encore en 1979, la même conclusion que Ahammer en 1973; à savoir que le changement adulte est conçu comme étant la stabilisation de changements comportementaux antérieurs plutôt que comme une évolution constante vers des stades qualitativement supérieurs. D'ailleurs, comme le souligne Kohlberg (1973), les recherches sur le développement de l'adulte n'ont été préoccupées qu'en termes: 1. de changements de rôle (Brim et Wheeler; 2. de tâches développementales (Havighurst, Sheehy, etc.); 3. de conflits développementaux (Erikson); 4. d'événements majeurs de vie (Neugarten).

Ensuite, cette revue de littérature permet de dégager qu'il est surprenant de constater que, parmi les études relatives à l'éducation des adultes, aucune n'est basée sur les schémas théoriques de la psychologie développementale pour étudier le phénomène de l'éducation permanente. En effet, les différents relevés de littérature ne font aucune mention d'études de ce genre. Du côté de la psychologie développementale, certains auteurs dont Super (1957, 1975), O'Hara et Tiedeman (1959), Bühler (1968), Pikunas (1969), Havighurst (1972), Houle (1974), Gould (1975), Hurlock (1975), Kaluger (1976), Levinson (1976), Rappoport (1976), Vaillant (1977) se sont intéressés à l'adulte mais selon certains auteurs (Clifford et Odin, 1974; Gould, 1975; Levinson, 1976 et Sheehy, 1977) ces recherches sont encore à l'état embryonnaire.

Un troisième point qui ressort de cette revue de littérature est

l'absence de consensus rigoureux sur l'identification de variables intervenant dans le développement vocationnel de l'adulte. Outre les variables classiques comme l'âge (Lerner, 1976; Baltes et Schaie, 1973), le degré de scolarité, le sexe, et le statut socio-économique (Jordaan, 1974; Super, 1963, 1975; Neugarten, 1975; Baltes et Schaie, 1973), il n'y a que deux variables qui semblent quelque peu ressortir.

L'une de ces variables concerne le degré positif du premier emploi. La littérature observe que ce degré positif du premier emploi est relié positivement au succès de carrière de l'individu pour les 6, 7 années ultérieures et même plus (Berlew et Hall, 1974; Dunnette, Arvey et Barnes, 1973; Buchanan, 1974; Kaufman, 1974; Hall et Schneider, 1973).

La deuxième variable concerne un aspect qui revêt plusieurs expressions en littérature et qui semble relié à la "qualité", au "rythme" et à la nature du développement et qu'on pourrait regrouper sous le titre d'adaptabilité et de capacité de planification.

Par exemple, Super et Kidd (1978) parlent de la propension à formuler des plans comme facteur universel du développement vocationnel de l'adulte tout au long des étapes-âges. Morrison (1977) souligne que les individus, au milieu de leur carrière, qui sont les mieux adaptés sont ceux qui font montre de comportement d'exploration. Kaufman (1974), Thompson et Dalton (1976) observent que les individus les moins frappés par un vieillissement prématuré dans leur carrière sont ceux qui ont, entre autre, de la flexibilité personnelle devant les événements inattendus. Fuller et Redfering (1976) et Walker (1975) mentionnent que l'adaptation lors de la retraite est fonction d'une planification adéquate de cette retraite dans les années antérieures. Thurner (1976) mentionne qu'un adulte en santé est celui qui a l'habileté de redécouvrir, de réorienter ses buts et ses objectifs

dans les moments de transition ou de "perte". Jarvix (1973) indique qu'un des premiers aspects à s'informer dans l'étude des adultes est l'habileté à s'adapter au changement et au stress.

Enfin, un dernier point qui ressort de cette littérature est sa pauvreté (Super et Hall, 1978; Super et Kidd, 1978; Jordaan, 1974). En effet, il y a peu d'auteurs à date qui se sont intéressés au développement vocationnel de l'adulte. Il y a Super, Miller et Form, Havighurst, Holland (1973), Schein (1973), Hall (1971), Riegel (1975). Parmi ces auteurs, seuls Super et collaborateurs peuvent être considérés comme ayant définitivement traversé la phase embryonnaire des travaux de recherche. D'ailleurs, après avoir fait un relevé de littérature, Holcomb et Anderson (1977) observent que, depuis les 5 dernières années, il n'y a que 5% des recherches sur le développement vocationnel qui touchent les travailleurs ou les adultes. Ces auteurs concluaient en affirmant que les études devraient définitivement s'accentuer du côté des adultes-travailleurs qui sont sur le marché du travail.

En somme, la nécessité de recherches ultérieures portant sur la connaissance du développement vocationnel de l'adulte s'avère d'autant plus évidente et urgente devant l'éventualité grandissante et irréversible du phénomène de l'éducation permanente.

BIBLIOGRAPHIE

- Acuff, G., Allen, D., Hiatus in Meaning: Disengagement for Retired Professors. Journal of Gerontology, 1970, 25, 126-128.
- Ahammer, J.M., Social-Learning Theory as a Framework for the Study of Adult Personality Development, in Baltes, P.B. et Schaie, K.W. (Eds.): Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization. N.Y.: Academic Press, 1973, 253-283.
- 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. N.Y.: Academic Press, 1975, 237-253.
- Alston, J.J., Dudley, C.F., Age, Occupation and Life Satisfaction. The Gerontologist, 1973, 13, 58-61.
- Altimus, C.A., Tersine, R.J., Chronological Age and Job Satisfaction: The Young Blue Collar Worker. Academy of Management Journal, 1973, 16, 53-56.
- Atchley, R.C., The Life Course, Age Grading and Age-linked Demands for Decision Making, in Datan N. et Ginsberg L.H. (Eds.): Life-Span Developmental Psychology: Normative Crisis. N.Y.: Academic Press, 1975, 261-279.

- Bakerman, S. (Ed.), Aging Life Processes. Springfield, III.: C.C. Thomas, 1969.
- Baltes, P.B., Schaie, K.W., Epilogue: On Life-Span Developmental Research Paradigmes: Retrospects and Prospects, in Baltes P.B. et Schaie K.W. (Eds.): Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization. N.Y.: Academic Press, 1973, 366-393.
- Becker, H.S., Personal Change in Adult Life-Sociometry. Vol. XXVII, 1964, 40-53.
- Becker, H.S., Strauss, A.L., Careers, Personality and Adult Socialization, in Neugarten B.L. (Ed.): Middle Age and Aging: A reader in social psychology. Chicago: University of Chicago Press, 1968.
- Benaim, S., Allen, I. (Eds.), The Middle Years. London, England: T.V. Publications Limited, 1967.
- Berlew, D.E., Hall, D.T., The Socialization of Managers: Effects of Expectations on Performance. Admin. Sci. Q., 1966, 11, 207-223.
- Birren, J.E., The Psychology of Aging. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964a.
- Birren, J.E. (Ed.), Relations of Development and Aging. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1964b.
- Birren, J.E., Research on Aging: A frontier of Science and Social Gain. The Gerontologist, 1968, 8, 7-13.

- Bischof, L.J., Adult Psychology. N.Y.: Harper and Row, 1969, 1976 (3e ed.).
- Blumenthal, H.T., Some Biomedical Aspects of Aging. The Gerontologist, 1968, 8, 3-6.
- Borow, H. (Ed.), Man is a World at Work. Boston: Houghton Mifflin, 1964.
- Botwinick, J., Geropsychology. Annual Review of Psychology, 1970, 21, 239-272.
- Brim, O.G., Theories of the Male Mid-life Crisis. The Counseling Psychologist, 1976, Vol. 6, 1, 2-10.
- Brim, O.S., Wheeler, S., Socialization after Childhood: two Essays. N.Y.: John Wiley and Sons, 1966.
- Bromley, D.B., The Psychology of Human Aging. Baltimore, Md.: Penguin, 1966.
- Brunner, E. et autres, An Overview of Adult Education Research. Chicago, Ill.: Adult Education Association of the U.S.A., 1969.
- Buchanan, B., Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. Admin. Sci. Q., 1974, 19, 533-546.
- Bühler, C., La psychologie dans la Vie de Notre Temps. Paris: Privat-Hachette, 1968.

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.).

Card, J.J., Career Commitment Processes in the Young Adult Years: an Illustration from de ROTC/Army Career Path. Journal of Vocational Behavior, 1978, 12, 53-75.

Carp, F.M., Some Components of Disengagement. Journal of Gerontology, 1968, 23, 382-386.

Castonguay, Claude et autres, Rapport sur la Formation continue. Québec: Association des Anciens de l'Université Laval, 1976.

Charters, A.N., Continuing Education for the Professions, in Handbook of Adult Education: Smith, R.M., Aker, G.F., et Kidd, J.R. (Eds.). The MacMillan Co., 1970, 487-499.

Clark, M., The Anthropology of Aging: a New Area for Studies of Culture and Personality, in Neugarten, B.L. (Ed.): Middle Age and Aging: a reader in social Psychology. The University of Chicago Press, 1975, 433-444.

Clifford, G. and Odin, K., Young Adulthood: a Developmental Phase. Smith College Studies in Social Work, 1974, 44, no. 2.

- Crawford, J.D., Career Development and Career Choice in Pioneer and Traditional Women. Journal of Vocational Behavior, 1978, 12, 129-139.
- Crites, J.O., Vocational Psychology. New York: McGraw-Hill, 1969.
- Cumming, E., Henry, W.E., Growingold: The Process of Disengagement. N.Y.: Basic Books, 1961.
- Curtis, H.J., A Composite Theory of Aging. The Gerontologist, 1966, 6, 143-149.
- Dawis, R.V., Lofquist, L.H., Personality Style and the Process of Work Adjustment. Journal of Counseling Psychology, 1976, Vol. 23, 1, 55-59.
- Desmond, T.C., "America's Unknown Middle-agers", The New-York Times. July 29, 1956.
- Distefano, M.K., Changes in Work Related Attitudes with age. Journal of Genetic Psychology, 1969, 114, 127-134.
- Dumazedier, J., Loisir-Education Permanente-Développement Culturel, dans Pineau G. (Ed.): Education ou Aliénation permanente: repères mythiques et politiques. Montréal: DUNOD, Science et Culture, 1977, 107-125.
- Dumont-Henry, S., Pineau, G., Repères sur l'Andragogie et l'Education permanente en Amérique anglophone, dans Pineau G. (Ed.): Education ou Aliénation permanente: repères mythiques et politiques. Montréal: DUNOD, 1977, 78-85.

Dunnette, M.D., Arvey, R.D. and Banas, P.A., Why do they leave?. Personnel, May/June 1973, 25-39.

Erikson, Erik H., Youth, Change & Challenge. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1965.

Erikson, Erik H., Identity, Youth and Crisis. New York: W.W. Norton & Co. Inc., 1968.

Ferland, M., Cyril O. Houle et la Formation continue des professionnels. Extension de l'Enseignement universitaire. Université Laval, 1975.

Fozard, J.L., Carr, G.D., Age Differences and Psychological Estimates of Abilities and Skills. Industrial Gerontology, 1972, 13, 75-96.

Fuller, R.L., Redfering, D.L., Effects of Preretirement Planning on the Retirement Adjustment of Military Personnel. Social Work Occup., 1976, 3, 479-487.

Gemmill, G.R., Hersler, W.J., Fatalism as a Factor in Managerial Job Satisfaction, Job Strain and Mobility. Personnel Psychology, 1972, 25, 241-250.

Ginzberg et autres, Occupational Choice. New-York: Columbia University Press, 1956.

Glass, J.C. and Rosenthal, P.H., Personality Changes in Adulthood: a Review of the Literature. Australian Journal of Adult Education, juillet 1974, Vol. XIV, 2, 65-69.

Heath, D.H., Adolescent and Adult Predictors of Vocational Adaptation.

Journal of Vocational Behaviour, 1976, 9.

Heidbreder, E.M., Factors in Retirement Adjustment: White Collar/Blue collar Experience. Industrial Gerontology, 1972, 12, 69-79.

Hendrickson, A., Adult Education, in Encyclopedia of Education Research (3e ed.), Edited by Chester W. Harris. N.Y.: The MacMillan Company, 1960, 30-42.

Henry, W.E., The Role of Work in Structuring the Life Cycle. Human Development, 1971, 14, 125-131.

Holcomb, W.R., Anderson, W.P., Vocational Guidance Research: A five-year Overview. Journal of Vocational Behavior, 1977, 10, 341-346.

Holland, J.L., Making Vocational Choices: A theory of Careers. Englewood: Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.

Horn, J.L., Organization of Data on Life-Span Development, in Datan N. et Ginsberg L.H. (Eds.): Life-Span Developmental Psychology: Normative Crises. N.Y.: Academic Press, 1975, 424-468.

Houle, Cyril O., The Changing Goals of Education in the Perspective of Lifelong Learning. International Review of Education (The Hogue), 1974, Vol. 20, 4, 430-446.

Houle, Cyril O., Cyril O. Houle et la Formation continue des professionnels. Notes d'entrevues et morceaux choisis par Mario Ferland, Université Laval, Extension de l'enseignement Universitaire, 1975.

- Huberman, A.M., Permanent Education, Some Models of Adult Learning and adult change. Studies on permanent education No. 22/1974, DECS 3/decs 6, Strasbourg, Janvier 1974.
- Hurlock, E.B., Developmental Psychology (4e ed.). N.Y.: McGraw-Hill Book Company, 1975.
- Hurtubise, René, L'Université québécoise du proche avenir. Montréal: Hurtubise HMH, 1973.
- Jarvix, L.F., Eisdorfer, C., Blum, J.E., Intellectual Functioning in Adults. N.Y.: Springer Publ. Co., 1973.
- Kalish, R.A., Of Social Values of the Dying: A defense of disengagement. Family Coordinator, 1972, 21, 81-94.
- Kaluger, G. and Kaluger, M.G., Profiles in Human Development. Saint-Louis: The C.O. Mosby Company, 1976.
- Kaplan, H.B., Pokorny, A.D., Age-related Correlates of Self-Derogation: Report of childhood experiences. British Journal of Psychiatry, 1970, 177, 533-534.
- Kaufman, H.G., Obsolescence and Professional Career Development. N.Y.: Amacom, 1974.
- Kohlberg, L., Continuities in Childhood and adult Moral Development Revisited, in Baltes P.B. et Schaie K.W. (Eds.): Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization. N.Y.: Academic Press, 1973, 180-201.

- Kratcoski, P.C., Huber, J.H., Gavlak, R., Retirement satisfaction among Emeritus professors. Industrial Gerontology, 1974, 1, 78-81.
- Kreitlow, B.W., Research and Theory, in Smith, R.M., Aker, G.F., Kidd, J.R. (Eds.): Handbook of Adult Education. N.Y.: MacMillan Co., 1970.
- Kroll, A.M., Dinklage, L.B., Lee, J., Morley, E.D., Wilson, E.H., Career Development: Growth and Crisis. N.Y.: John Wiley and Sons, 1970.
- Kuhlen, R.G., Developmental Changes in Motivation during the Adult Years, in Neugarten B.L. (Ed.): Middle Age and Aging: A reader in Social Psychology. The University of Chicago Press, 1975, 115-137.
- Kuhlen, R.G., Johnson, G.H., Changes in Goals with Increasing Adult Age. Journal of Consulting Psychology, 1975, 16, 1-4, (119, 120, 121).
- Lehr, V., Attitudes Towards the Future in Old Age. Human Development, 1967, 10, 230-238.
- Lengrand, P., Le Manifeste de l'Education permanente: l'Homme de la Réponse et l'Homme de la Question, dans Pineau G. (Ed.): Education ou Aliénation permanente: repères mythiques et politiques. Montréal: DUNOD, Science et Culture, 1977, 78-85.
- Lerner, J.O., Concepts and Theories of Human Development. London: Addison Wesley Publ. Comp., 1976.

- 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, 1976, Vol. 6, 1, 21-25.
- Lieberman, M.A., Adaptive Processes in Late life, in Datan N. et Ginsberg L.H. (Eds.): Life-Span Developmental Psychology: Normative life crisis. N.Y.: Academic Press, 1975, 135-161.
- Linderman, E.C., The Meaning of Adult Education. Montréal, Canada: Harvest House, 1961.
- Lipman, A., Smith, K.J., Functionality of Disengagement in Old Age. Journal of Gerontology, 1968, 23, 517-521.
- Loeb, R., Disengagement, Activity or Maturity? Sociology and Social Research, 1973, 57, 367-382.
- Lowenthal, M.F., Boler, D., Voluntary versus Involuntary Social Withdrawal. Journal of Gerontology, 1965, 20, 363-375.
- Maddox, G.L., Desengagement Theory: A critical Evaluation. The Gerontologist, 1964, 4, 80-82 et 103.
- Maddox, G.L., Fact and Artifact: Evidence Bearing on Disengagement Theory from the Duke Geriatrics Project. Human Development, 1965, 8, 117-130.
- Maddox, G.L., Persistence of Life Style among the Elderly: A Longitudinal Study of Patterns of Social Activity in Relation to Life Satisfaction,

in Neugarten B.L. (Ed.): Middle Age and Aging: A reader in social Psychology. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

Maddox, G.L., Themes and Issues in Sociological Theories of Human Aging. Human Development, 1970, 13, 13-27.

Maddox, G.L., Persistence of Life Style among the Elderly: A Longitudinal Study of Patterns of Social Activity in Relation to Life Satisfaction, in Neugarten B.L. (Ed.): Middle Age and Aging: A reader in social Psychology. The University of Chicago Press, 1975, 181-184.

Martin, W.C., Activity and Disengagement: Life Satisfaction of Inmovers into a Retirement Community. The Gerontologist, 1973, 13, 224-227.

Mc Clelland, D.C., The Achievement Motive. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, Inc., 1953.

Mc Kenzie, S.P., A Comparative Study of Feminine Role Perception, selected Personality Characteristics, and Traditional Attitudes of Professional Women and Housewives. Dissertation Abstracts International, 1972, 32, 5615A-5616A. (University Microfilms no.72-4, 117).

Morrison, R.F., Career Adaptivity: The Effective Adaptation of Managers to Changing Role Demands. J.Appl. Psychol., 1977.

Nadeau, J.G., Le Collège: Rapport sur l'Etat et les Besoins de l'Enseignement collégial. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, 3e trimestre, 1975.

Nagely, D.L., Traditional and Pioneer Working Mothers. Journal of Vocational Behavior, 1971, 1, 331-341.

Neugarten, B.L., Adaptation and the Life Cycle. The Counseling Psychologist, 1976, Vol. 6, 1, 16-20.

Neugarten, B.L., Continuities and Discontinuities of Psychological Issues into Adult life. Human Development, 1969, 12, 121-130.

Neugarten, B.L., Middle Age and Aging. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

Neugarten, B.L., Personality Change in Late Life: A Developmental Perspective, in Eisdorfer C. et Lawton M.P. (Eds.): The Psychology of Adult Development and Aging. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1973.

Neugarten, B.L. et autres, Age Norms, Age Constraints and Adult Socialization. American Journal of Sociology, 1965, LXX, 710-717.

Neugarten, B.L., Havighurst, R.J., Tobin, S.S., Personality and Patterns of Aging, in Neugarten B.L. (Ed.): Middle Age and Aging: A reader in Social Psychology. Chicago: The University of Chicago Press, 1975, 173-178.

Osipow, S.H., Theories of Career Development (2nd edition). New York: Appleton-Century-Crofts, 1973, (First edition, 1968).

Palmore, E., The Effects Opaging on Activities and Attitudes. The Gerontologist, 1968, 8, 259-263.

Parker, C.A., Student Development: What does it Mean? Journal of College Student Personnel, juillet 1974, Vol. 15, 4.

Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold, C.E., Développement vocationnel et Croissance personnelle: Approche opératoire. Montréal: McGraw-Hill, 1974.

Pikunas, J., Human Development: A Science of Growth. N.Y.: McGraw-Hill, Book Company, 1969.

Pineau, G., Education ou Aliénation permanente? Repères mythiques et Politiques. Montréal: Coll. Organisation et Sciences Humaines, DUNOD, Ed. Sciences et Culture, inc., 1977.

Poorkaj, H., Social Psychological Factors and "Successful Aging". Sociology and social research, 1972, 56, 289-300.

Pressey, S.L., Kuhlen, R.G., Psychological Development through the Life Span. N.Y.: Harper and Row, 1957.

Prince, J., Identification and Analysis of Selected Developmental Task of College Students. Dissertation Abstracts, 1973-74, 4863.

Psathas, G., Toward a Theory of Occupational Choice for Women. Sociology and Social Research, 1968, 52, 253-268.

Rappoport, L., Personality Development: The Chronology of experience. London: Scott, Foresman et Company, 1972.

- Ricciardelli, R.M., King Lear and the Theory of Disengagement. The Gerontologist, 1973, 13, 148-152.
- Riegel, K.F., Time and Change in the Development of the Individual and Society, in H.W. Reese (Ed.): Advances in Child Development and Behavior, Vol. 7. N.Y.: Academic Press, 1972.
- Riverin-Simard, D., L'Evaluation éducationnelle à la Télé-Université. Canadian Journal of Higher Education, Vol. VIII, 2, 9-26.
- Riverin-Simard, D., L'Evaluation éducationnelle à la Télé-Université. Revue de l'Enseignement Supérieur, 1978, Vol. VIII, 2, 9-26.
- Riverin-Simard, D., Evaluation du projet Vire-Vie: Rapport Final. Conseil du Statut de la Femme, 1978.
- Riverin-Simard, D., Ladouceur-Lacasse, M., Dion, J.M., Préoccupations personnelles et sociales de l'Adulte. Institut National de la Recherche Scientifique: Section Education (T-37), 1978.
- Roe, A., Hubbard, W.D., Hutchison, T., Baterman, T., Studies of Occupational History: Part 1. Job Changes and the Classification of Occupations. Journal of Counseling Psychology, 1965, 13, 387-393.
- Rose, A., A Current Theoretical Issue in Social Gerontology. The Gerontologist, 1964, 4, 46-50.
- Rosenberg, M., Society and The Adolescent Self-image. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1965.

Rosenthal, R. et Jacobson, L., Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development. N.Y.: Holt, 1968.

Rossi, A.S., Barriers to the Career Choice of Engineering, Medecine, or Science among American Women, in J.A. Mattfeld et C.G. Van Aken (Eds.): Women and the Scientific Professions. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965, 51-127.

Rowe, A.R., The Retirement of Academic Scientists. Journal of Gerontology, 1972, 27, 113-118.

Salch, S.D., Grygier, T.G., Self-perception of Productivity before Retirement. Personnel Administration, 1966, 29, 35-39.

Schaie, K.W., Methodological Problems in Descriptive Developmental Research on Adulthood and Aging, in Nesselroade J.R. et Reese T.W. (Eds.): Life-Span Developmental Psychology, Methodological Issues. N.Y.: Academic Press, 1973.

Schaie, K.W., Gribbin, K., Adult Development and Aging, in Rosenzweig M.R. et Porter L.M. (Eds.): Annual Review of Psychology, Vol. 26, 1975, 65-97.

Schaie, K.W., Toward a Stage Theory of Adult Cognitive Development. J. Aging and human Development, 1977-78, Vol. 8, 2.

Schein, E.H., Organizational Socialization and the Process of Management. Ind. Magage, Rev. 9, 1978, 1-16.

- Schwartz, B., L'éducation Demain. Aubin, Montaigne, Paris, 1973, Collection R.E.S. (Recherches Economiques et Sociales).
- Scoggins, W.F., Growing Old: Death by Installment Plan. Life-Threatening Behavior, 1971, 1, 143-147.
- Selye, H., The Stress of Life. N.Y.: McGraw-Hill, 1956.
- Sheehy, G., Passages: Crises Prévisibles de l'Age Adulte. Montréal: Editions Select, 1977.
- Sheppard, D., The Measurement of Vocational Maturity in Adults. Journal of Vocational Behaviour, 1971, 1.
- Simpson, I.H., McKinny, J.C., Social Aspects of Aging. Durham, N.C.: Duke University Press, 1966.
- Stein, P., Etzkowitz, H., The Adult Life Spiral: A critique of the Life Cycle Model, 1978.
- Strehler, B.L., Time, Cells and Aging. N.Y.: Academic, 1962.
- Super, D.E., Stariskevsky, R., Matlin, N., Jordaan, J.P., Career Development: Self-Concept Theory. N.Y.: College Entrance Examination Board, 1963.
- Super, D.E., Career Education and the Meanings of Work. Paper prepared for the Office of Career Education. Office of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare, Final Draft, August 28, 1975.

- Gordon, C., Looking ahead: Self-conceptions, Race and Family as Determinants of Adolescent Orientation to Achievement. Washington, D.C.: American Sociological Association, 1971.
- Gould, R., Growth Toward Self-tolerance. Psychology Today, Feb. 1975, 74-78.
- Hahn, M.E., Planning Ahead after Forty: The Process of Psycho-evaluation with Self-study Projects. Beverly Hills, Calif.: Wester Psychological Services, 1967.
- Hall, D.T., A theoretical Model of Career Subidentity Development in Organizational Settings. Organ. Behav. Hum. Perform, 1971, 6, 50-76.
- Hall, D.T., Schneider, B., Organizational Climates and Careers: The work lives of Priests. N.Y.: Academic, 1973.
- Havighurst, Robert J., Human Development and Education. New York: McKay, 1969.
- Havighurst, Robert J., Developmental Tasks and Education (3e ed.). New York: David McKay Co., 1972.
- Havighurst, Robert J., Feigenbaum, K., Leisure and Life-style, in Neugarten, B.L. (Ed.): Middle Age and Aging: a Reader in Social Psychology. The University of Chicago Press, 1975, 347-354.
- Heath, D.H., Exploration in Maturity. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1965.

- Super, D.E., Vocational Maturity in Mid-Career. Vocational Guidance Quarterly, 1977, 25.
- Super, D.E., Hall, D.T., Career Development: Exploration and Planning. Ann. Rev. Psychol., 1978, 29, 333-372.
- Super, D.E., Kidd, J.M., Vocational Maturity in Adulthood: Toward Turning a Model into a Measure. Journal of Vocational Behaviour, 1979, 14.
- Super, D.E., Knasel, E.G., The Development of a Model, Specifications and Sample Items for Measuring Career Adaptability (Vocational Maturity) in Young Blue-Collar Workers. Final Report to Canada Employment and Immigration, National Institute for Careers Education and Counseling, 1979.
- Tallmer, M., Kutner, B., Disengagement and the Stresses of Aging. Journal of Gerontology, 1969, 24, 70-75.
- Thompson, P.H., Dalton, G.W., Are R and D Organizations Obsolete? Harv. Bus. Rev., 1976, 54, 105-116.
- Thurnher, M., Adaptability of Life History Interviews to the Study of Adult Development, dans Jarvix, L.F., Eisdorfer, C., Blum, J.E. (Eds.): Intellectual Functioning in Adults. N.Y.: Springer Publis, Col, 1973, 137-142.
- Tiedeman, D.V., O'Hara, R.P., Vocational Self-concept in Adolescence. Journal of Counseling Psychology, 1959, Vol. 6, 4.
- Time, July 1st, 1966, 60.

- Timiras, P.S., Developmental Physiology and Aging. N.Y.: MacMillan, 1972.
- Tissue, T., A Guttman Scale of Disengagement Potential. Journal of Gerontology, 1968, 23, 513-516.
- Tissue, T., Disengagement Potential. Replication and Use as an Explanatory Variable. Journal of Gerontology, 1971, 26, 76-80.
- Tryon, C., Lilienthal, J.W., Developmental Tasks: The Concept and Importance Fostering Mental Health in our Schools. Washington, D.C.: National Education Association, 1950.
- Vaillant, G.E., The Climb to Maturity: how the Best and the Brightest Came of Age. Psychology Today, sept. 1977.
- Vedder, C.B., Problems of the Middle-Aged. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1965.
- Veroff, J., Atkinson, J.W., Feld, S., Gurin, G., Dimensions of Subjective Adjustment. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964, 192-205.
- Vincent, E.L., Martin, P.C., Human Psychological Development. N.Y.: Ronald, 1961.
- Walker, J.W., Discussion on Retirement Adjustment, 1975 (rapporté dans Super et Hall, 1978).
- Waterman, A.S., Waterman, C.K., Factors Related to Vocational Identity after Extensive Work Experience. Journal of Applied Psychology, 1976, 61, 336-340.

- Welford, A.T., Ageing and Human Skill. London: Areford University Press, 1958.
- Welford, A.T., Experimental Psychology in the Study of Ageing. British Medical Bulletin, 1964, 20, 65-69.
- Welford, A.T., Birren, J.E. (Eds.), Behavior, Aging and the Nervous System. Springfield, Ill.: C.C. Thomas, 1965.
- Wilensky, H.L., Orderly Careers and Social Participation: The Impact of Work History on Social Integration in the Middle Class, in Neugarten B.C. (Ed.): Middle Age and Aging: A reader in Social Psychology. The University of Chicago Press, 1975, 311-321.
- Williams, R.H. et Loeb, M.L., The Adult's Social Life Space and Successful Aging: Some Suggestions for a Conceptual Framework, in Neugarten (Ed.): Middle Age and Aging: A reader in Social Psychology. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
- Witkin, M.H., The Relationship between Personality Factors and Attitudes toward Women's Roles and the Career Aspirations of Female College Students. Dissertation Abstracts International, 1973, 34, 1664A-1665A, Un. Micro. No 73-19, 456.

DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL DE L'ADULTE:

INCIDENCES SUR LA VIE PEDAGOGIQUE?

Danielle Riverin-Simard, Ph. D.
Université Laval
Mai 1980

Article ^{accepté} ~~soumis~~ à la Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire.

Sous-Presses.

RESUME

Selon les résultats partiels d'un projet-pilote portant sur la vérification d'un modèle de développement vocationnel de l'adulte, ce dernier se sentirait "victime de l'obligation de maintenir l'illusion d'organisation et de stabilité". Le présent article présente sommairement les grandes lignes du modèle, les principales hypothèses et les résultats partiels. Par la suite, une analyse de ces résultats est proposée en regard des incidences hypothétiques sur la vie pédagogique. Finalement, on y suggère deux interventions que le monde de l'éducation des adultes pourrait endosser pour pallier à ce sentiment vécu par l'adulte.

A. Les grandes lignes du modèle

Le modèle postule que le développement vocationnel de l'adulte se poursuit jusqu'à la mort et se réalise par des périodes de structuration suivies ou précédées de périodes de transition. Tout en poursuivant son développement vocationnel, l'adulte vit des périodes de structuration davantage marquées par une action plus intense, alors que les périodes de transition sont surtout caractéristiques de "questionnement"; ces dernières peuvent conduire à une variété de phénomènes vocationnels incluant, par exemple, des changements radicaux de carrière, des rétrogradations, etc. Chacune des neuf périodes de transition et de structuration a des contenus bien spécifiques qui les distinguent les unes des autres. Ces diverses périodes (ou stades) sont des passages prévisibles de l'adulte dans sa vie vocationnelle qui donnent un sens, une direction à son évolution ou à son développement vocationnel. Pour de plus amples détails, le lecteur est invité à se référer à l'article de Riverin-Simard et Dion, (1979)*.

B. Principales hypothèses

Le développement vocationnel de l'adulte se réalise par des stades de structuration suivis ou précédés de stades de transition.

Ce développement est caractérisé à certains moments surtout par des stades de structuration et à d'autres moments par des stades de transition.

* De plus, on suggère au lecteur de prendre connaissance de l'une ou l'autre des quatre références citées dans la bibliographie et qui sont signées par l'auteur du présent article.

Ces hypothèses ont été vérifiées selon les caractéristiques méthodologiques suivantes. Le schéma expérimental est un combiné de l'approche longitudinale et transversale utilisant des entrevues semi-formelles et procédant à des analyses de contenu*.

C. Résultats partiels et interprétation

Quant à la succession "régulière" des stades de transition et de structuration, les résultats de la présente étude laisseraient quelque peu dégager que cela semblerait un phénomène observable chez les adultes. Il faudrait peut-être, si tel était le cas, croire que le modèle présenté revêterait une certaine crédibilité. Ainsi, on pourrait peut-être croire que, basé sur un postulat de développement continu, le développement vocationnel devrait "normalement" se caractériser par une suite alternative de ces deux types de stades de transition et de structuration. Ces résultats, quoique très partiels, seraient d'une grande importance pour le modèle. Ces résultats pourraient peut-être également vouloir démontrer qu'il est nécessaire, pour se développer, de vivre des périodes de "questionnement" et de "stabilisation" d'une façon régulièrement alternative. Ainsi, loin d'être un signe d'"anormalité", d'échec ou de régression, des stades de transition ou d'incertitude ou d'interrogation "bien" vécus pourraient s'avérer un signe d'un progrès ou d'un développement ultérieur plus marqué. Ces résultats pourraient peut-être également laisser croire qu'il y aurait, tout au long de l'alternance de ces stades, des dissonances et

* Le détail des caractéristiques méthodologiques se retrouve dans Riverin-Simard, (1979).

des réorganisations croissantes et décroissantes. La dissonance pourrait être à son paroxysme vers le premier tiers du stade, tandis que la réorganisation verrait son paroxysme vers le premier tiers du stade de structuration.

D. Résultats complémentaires

Tout au long des entrevues nécessaires à la cueillette des données, une constatation majeure est ressortie. Les propos laissaient nettement dégager que l'adulte semblait être victime de l'obligation de maintenir l'illusion d'organisation et de stabilité.

L'expression "être victime de l'obligation de maintenir l'illusion d'organisation et de stabilité" signifie que l'adulte semble ressentir qu'il est tenu d'agir, de se définir et également de donner l'image d'un être "mature", "stable", "parvenu" et "compétent", agissant selon un plan d'action défini et pratiquement immuable. Alors qu'au contraire, l'adulte semble croire qu'une personne incertaine ou désorganisée, ne serait-ce que temporairement, n'est pas un "adulte" dans le sens plein du terme. Selon l'adulte, cette dernière personne serait plutôt un éternel adolescent non mature. Sa définition même de l'état adulte semble être une période où sont terminés les remises en question et les nombreux choix caractéristiques de l'adolescence. Ainsi, beaucoup d'énergie semble être dépensée par l'adulte pour chercher à dégager cette image de stabilisation et d'organisation; et ce, afin, d'une part, d'obtenir des récompenses intrinsèques (en ce sens que leur identité personnelle se rapprocherait de l'image de l'adulte idéal) et des récompenses extrinsèques (en ce sens que

la société en général et les personnes significatives en particulier sembleraient laisser percevoir leur appréciation positive surtout à l'égard de l'adulte qui donne toutes les apparences d'un être stabilisé et organisé).

Cette distanciation possible entre l'image idéale de l'adulte et son identité personnelle pourrait bien s'observer d'une façon généralisée et non seulement chez les sujets du projet-pilote. En effet, cette distanciation entre l'image idéale d'un adulte stabilisé et organisé et la perception d'un "moi" qui vit, dans les faits, des remises en question et des périodes fréquentes de désorganisation pourrait, hypothétiquement, être vécue à une très grande échelle chez les adultes.

E. Implications de ces résultats

1. Sur le plan fondamental

Sur le plan fondamental, les résultats pourraient peut-être s'avérer des indices de l'utilité du modèle présenté pour expliquer le processus même du développement vocationnel de l'adulte.

De plus, les résultats pourraient peut-être, par là, être considérés comme pouvant contribuer à confirmer le paradoxe apparent de l'"adulte normal" avec celui de l'adulte vivant, d'une façon alternative, des périodes de désorganisation, d'incertitude et de remises en question.

En effet, plusieurs conceptions des théories du développement de la personnalité ou autres (Corsini, 1978) laissent dégager qu'à la période adulte, la personne est, en principe, stabilisée. Son moule est déterminé et il lui reste à maintenir ses divers éléments du moi actualisés et à poursuivre ainsi sa vie. En effet, dans le même relevé des différentes

théories les mieux connues (Corsini, 1978), le développement de la personnalité n'est rarement traité, une fois la période adulte atteinte. Ainsi, si les résultats de la présente étude laissaient croire en la crédibilité d'un modèle postulant un développement continu avec des périodes rotatives d'"instabilisation" et de "stabilisation", il faudrait croire alors qu'un adulte sain, normal, vivrait des périodes d'instabilisation régulières. Et ces périodes d'instabilisation ne seraient pas nécessairement, comme semblent le prétendre les différentes théories du développement de la personnalité, les symptômes d'une personne mésadaptée, troublée, "anormale", qui subit un arrêt ou une régression dans le cours normal de son évolution.

2. Sur le plan de l'application pédagogique

Enfin, relativement au fait que les adultes semblent se sentir victimes de l'obligation de maintenir l'illusion d'organisation et de stabilité, il pourrait y avoir au moins deux interventions possibles à inférer dans le monde de l'éducation des adultes. La première touche l'attitude du maître dans les interactions maître-élèves; la deuxième touche l'instauration et l'insertion dans le curriculum des adultes, de programmes visant la socialisation aux périodes de remises en question. Ces interventions suggérées seraient les suivantes:

- a) Adoption de la part de divers éducateurs aux adultes de comportements valorisant les remises en question chez l'apprenant-adulte;
- b) Instauration de programmes spécifiques visant la "socialisation" de l'adulte à la remise en question périodique.

Quant à la première intervention pédagogique qui consiste en l'adoption de la part des divers éducateurs aux adultes, de comportements valorisant

les questionnements chez l'apprenant-adulte, elle activerait le processus d'apprentissage et de développement personnel de l'adulte de la façon suivante. L'adoption de comportements valorisant le questionnement chez les apprenants-adultes permettrait peut-être que ces derniers puissent mieux accepter leur état même de questionnement, et même se sentir stimuler dans leur recherche d'une identité personnelle et d'une implication significative dans leur cheminement scolaire (Riverin-Simard et Dion, 1979). En effet, si l'adulte, d'une part, se sent victime de l'obligation de maintenir l'illusion de stabilité et d'organisation et que, d'autre part, il semble refuser une définition idéale de l'adulte comme pouvant inclure des périodes de remise en question et de désorganisation, il se pourrait que les éducateurs aux adultes, en adoptant un comportement positif à cet égard, puissent favoriser l'adulte dans son propre développement personnel et cheminement scolaire.

Et, cette attitude pourrait s'illustrer dans des gestes aussi concrets que les suivants. Durant un cours, par exemple, il se peut qu'un adulte fasse une intervention qui semble vraiment dénoter chez lui beaucoup d'incertitude par rapport à ses tâches, à son rôle ou à l'utilité socio-économique de son travail, etc. L'éducateur ou le professeur devrait recevoir positivement cette question, c'est-à-dire qu'il ne devrait pas avoir une attitude de pitié face à cet adulte qui semble "désorganisé", "mêlé", "désorienté". Il devrait plutôt considérer cet adulte comme une personne qui a suffisamment d'authenticité pour exprimer tout haut une période de "questionnement" qui lui servira peut-être de tremplin vers un développement ultérieur accéléré; et que cette période pourrait être non seulement "normale et saine", mais peut-être même signe d'une santé psychologique supérieure. Cette attitude, de la part de l'éducateur, pourrait permettre aux autres apprenants-adultes

présents en classe de ne pas craindre de se juger normaux et sains
ou prometteurs d'un développement ultérieur accéléré, même s'ils
ont ressenti ou ressentent actuellement une certaine désorganisation et
instabilité.

Cette attitude qu'on suggère d'adopter ressemble un peu à l'attitude
adoptée par les éducateurs d'adolescents lorsque des recherches leur ont
démontré qu'il était "normal" que ces sujets traversent certaines manifesta-
tions de désorganisation et que cela n'enlevait en rien leurs potentialités.
En effet, n'est-elle pas reconnue comme davantage facilitatrice du développe-
ment personnel de l'adolescent, cette attitude de l'éducateur qui ne panique
pas devant certaines "crises", ni ne les blâme ou les juge négativement,
mais qui accepte ces "crises" comme parfois "nécessaires" à la poursuite du
développement personnel de ces mêmes étudiants?

Quant à la deuxième intervention pédagogique suggérée qui consiste
en l'instauration de programmes spécifiques visant la "socialisation" de
l'adulte à la remise en question périodique, on explique ce point de vue
en utilisant par analogie à l'état de remise en question, l'état d'échec.

Selon Alexander et Campbell (1964), Crandall (1964) et Turner (1962),
la plupart des membres de la société américaine sont socialisés dans le
but de réussir ou de réaliser quelque chose, mais surtout pas d'échouer.
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 socialisées
pour anticiper, prévoir ou s'adapter à l'échec (Stein et Bailey, 1973)

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).

"Les gens et leurs carrières sont affectés d'une façon drastique par leur manière de réagir à l'échec durant leur vie". (Albrecht et Gift, 1975, page 247)

On croit qu'il en serait peut-être de même pour les états de remise en question vécus par les adultes. Ainsi, il est possible que la plupart des membres de la société américaine (sens large du terme) sont socialisés non pas dans le but de se "désorganiser" ou de se "déstabiliser" périodiquement. Les adultes seraient plutôt socialisés pour s'organiser, s'installer, se stabiliser, alors que ces mêmes adultes sembleraient devoir "fatalement" négocier des remises en question selon des degrés plus ou moins élevés. En poursuivant l'analogie avec la notion d'échec d'Albrecht et Gift, on croit qu'une ironie du processus de la vie personnelle et de la vie au travail est que, même si les personnes ne sont pas socialisées pour anticiper, prévoir ou s'adapter aux remises en question et à la désorganisation, le stress et l'anxiété qui y sont associés sont des entités constantes et intégrales de l'expérience de la vie adulte.

De plus, tout comme Albrecht et Gift le proposent pour l'échec, on croit que la socialisation à la remise en question et à la désorganisation consiste non seulement à l'accepter dans son cheminement, mais à l'incorporer à ce cheminement personnel et vocationnel. D'ailleurs, Lipman-Blumen et Leavitt (1976) confirment cette nécessité de remises en question périodiques dans un développement vocationnel axé sur la réalisation de soi et sur l'efficacité.

"Plusieurs rôles occupationnels qui monopolisent une grande partie des vies adultes bénéficieraient grandement d'une redéfinition périodique afin de les resituer dans une perspective d'actualisation de soi". (Lipman-Blumen et Leavitt, 1976, page 31)

A notre avis, la socialisation à la remise en question ou à la désorganisation consisterait à donner des outils aux adultes non seulement pour reconnaître l'"implacabilité" de vivre des périodes de remises en question, mais également de leur faire vivre ces périodes d'une façon à ce qu'ils puissent poursuivre leur propre évolution à l'intérieur même d'une telle période. Des programmes de sensibilisation pourraient exister pour faciliter ces périodes de remise en question qui sont, précisément, l'occasion entre autre, de redéfinir les situations, les événements et les attentes. Ces programmes de sensibilisation permettraient également que de nouveaux buts émergent et se fixent, que de nouvelles orientations de vie vocationnelle soient prises afin de modifier, selon le cas, le cours du développement scolaire et professionnel et d'en faciliter et d'en activer le processus. Ces programmes pourraient s'inspirer du courant de l'éducation psychologique.

F. Conclusions

De nombreuses autres incidences ou applications sur le plan pédagogique pourraient s'inventorier sur la base de plus amples études visant à mettre en lumière le processus de développement personnel et vocationnel de l'adulte. En effet, la connaissance de ce processus de développement peut appuyer, tant sur un plan empirique que théorique, les objectifs et les programmes d'éducation aux adultes.

BIBLIOGRAPHIE

- Albrecht, G.L., Gift, H.C. Adult Socialization: Ambiguity and Adult Life Crisis, in N. Daton et L. H. Ginsberg (Eds.), Life-Span Developmental Psychology: Normative Life Crisis. Academic Press, N.Y., 1975, 237-253.
- Alexander, N.C., Campbell, E. O. Peer Influences on Adolescent Educational Aspirations and Attainments. American Sociological Review, 1964, 29, 568-575.
- Berne, E. Transactional Analysis in Psychotherapy. N.Y., Grove, 1961.
- Corsini, R. J. Readings in Current Personality Theories. Illinois: Peacock Publ., 1978.
- Crandall, V. C. Achievement Behavior Young Children. Young Children, 1964, 20, 77-99.
- Lipman-Blumen, J., Leavitt, H. J. Vicarious and Direct Achievement Patterns in Adulthood. The Counseling Psychologist, vol. 6, no. 1, 1976, 26-32.
- Riverin-Simard, D. Identification des stades de développement vocationnel de l'adulte. Rapport du projet-pilote. Rapport déposé au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, octobre 1979, 400 pages.
- Riverin-Simard, D. L'évaluation éducationnelle à la Télé-Université, The Canadian Journal of Higher Education, vol. VIII, no 2, 1978.
- Riverin-Simard, D. et Dion, J.M. Développement vocationnel: concept-clé de l'éducation permanente? Revue canadienne de l'éducation permanente, vol. V, no. 2, hiver 1979, 12-15.
- Riverin-Simard, D. Développement vocationnel de l'adulte: revue de littérature. Revue canadienne de l'éducation, sous presse.
- Riverin-Simard, D. Développement vocationnel de l'adulte: nécessité de construire un modèle. Revue des sciences de l'éducation, vol. VI, no 1, hiver 1980, 51-61.
- Riverin-Simard, D. Développement vocationnel de l'adulte: vers un modèle en escalier. Revue des sciences de l'éducation, sous presse.
- Riverin-Simard, D., Dion, J. M. Vers un modèle de développement vocationnel de l'adulte. The Canadian Journal of Higher Education, vol. IX, no 2, 1979, 1-17.

Selye, H. The Evaluation of the Stress Concept. American Scientist, 1973, 61, 692-699.

Stein, A. H., Bailey, M. M. The Socialization of Achievement Orientation in Females. Psychological Bulletin, 1973, 80, 345-366.

Turner, R. H. Some Family Determinants of Ambition. Sociology and Social Research, 1962, 46, 397-411.

Revue : L'Orientation Professionnelle, Vol. 16, no. 2,
Automne 1980, 7-218.

Développement vocationnel de l'adulte: vers la vérification d'un modèle

DANIELLE RIVERIN-SIMARD, Ph.D.
Professeur
Département de counseling et orientation

Résumé

Le présent article rapporte les résultats d'une expérience-pilote visant la vérification d'un modèle de développement vocationnel de l'adulte. Tout en reconnaissant la nécessité de nombreuses recherches ultérieures, les résultats laisseraient dégager certains éléments de crédibilité du modèle. Ainsi, les résultats ont laissé entrevoir des indices possibles de la présence rotative de périodes de remise en question (stades de transition) et de périodes dénotant une plus grande stabilisation et organisation (stades de structuration) tout au long du développement vocationnel de l'adulte.

Le présent article rapporte les résultats d'une expérience-pilote* visant la vérification d'un modèle de développement vocationnel de l'adulte. Afin de mieux situer les résultats, on rappelle en un premier temps, les grandes lignes du modèle; en un deuxième temps, on donne un bref aperçu de la méthodologie employée; en un troisième temps, on présente la synthèse des résultats obtenus pour enfin interpréter ces résultats en regard d'indices favorables ou défavorables relatifs à la validité du modèle.

I. Les grandes lignes du modèle

Le modèle postule que le développement vocationnel de l'adulte se poursuit jusqu'à la mort et se réalise par des périodes de structuration suivies ou précédées de périodes de transition. Tout en poursuivant son développement vocationnel, l'adulte vit des périodes de structuration davantage marquées par une action plus intense, alors que les périodes de transition sont surtout caractéristiques de "questionnement"; ces dernières peuvent conduire à une variété de changements radicaux de carrière, des rétrogradations, etc. Chacune des neuf périodes de transition et de structuration ont des contenus bien

* Le projet-pilote de la vérification a été rendu possible grâce à une subvention du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada. L'équipe de recherche, qui était supervisée par l'auteur du présent article, était également composée des membres suivants: Lise Tremblay et Catherine Morneau, étudiantes graduées et Jean-Marc Dion, spécialiste de l'animation à Télé-Université.

spécifiques qui les distinguent les unes des autres. Ces diverses périodes (ou stades) sont des passages prévisibles de l'adulte dans sa vie vocationnelle qui donnent un sens, une direction à son évolution ou à son développement vocationnel. Pour de plus amples détails, le lecteur est invité à se référer à l'article Riverin-Simard et Dion (1979).¹

II. Méthodologie

A) Schéma de recherche

La présente recherche a utilisé une des trois approches méthodologiques employées dans les recherches en psychologie développementale à savoir l'approche transversale (Goulet et Baltes, 1970; Nesselroade et Reese, 1973; Baltes et Schaie, 1973). Cette approche se situe dans le "design" expérimental étiqueté par Campbell et Stanley (1966) "The recurrent institutional cycle design". Relativement à l'approche transversale qui a été utilisée dans la présente recherche, il faut souligner qu'elle se rapproche sensiblement de l'approche mixte qui combine l'approche longitudinale et l'approche transversale. L'approche mixte est très recommandée en littérature (Livson, 1973; Nunnally, 1973; Baltes, 1968, Schaie, 1970; Strother, 1968). Cette approche permet de diminuer la confusion entre les effets de génération avec les effets de l'âge (confusion des études transversales) (Nunnally, 1973). Ainsi, l'approche transversale qui a été empruntée se rapprochait de l'approche mixte parce qu'elle utilise la prospective et la rétrospective dans la cueillette des données; utilisation qui est une stratégie transversale très prometteuse (Ahammer, 1971; Baltes et Goulet, 1971; Nardi, 1971, 1973). Ainsi, lors de la cueillette des données, on demandait aux sujets comment ils ont vécu une partie de leur passé sur le plan du travail et comment ils prévoient vivre une partie de leurs années futures de travail. Enfin, l'utilisation de la prospective et de la rétrospective dans l'approche transversale a permis d'étudier davantage la continuité et le processus du développement lui-même qu'il aurait été difficile d'étudier par l'observation de comportements à des moments spécifiques (Livson, 1973); elle a permis également d'être davantage attentif à l'analyse des détails séquentiels de l'interaction entre l'environnement et l'organisme et par là de diminuer l'aspect statique et l'approche transversale (Baltes et Nesselroade, 1973).

1 De plus, on suggère au lecteur de prendre connaissance de l'une ou l'autre des cinq préférences citées dans la bibliographie et qui sont signées par l'auteur du présent article.

B) Population

Le projet-pilote a étudié 13 sujets dont 5 dans la strate d'âge 28-32 ans, 1 dans la strate d'âge 38-42 ans, 4 dans la strate d'âge 43-47 ans, 1 dans la strate d'âge 48-52 ans et 2 dans la strate d'âge 58-62 ans. Parmi ces sujets, 9 étaient de sexe masculin et 4 de sexe féminin; 8 possédaient un diplôme universitaire et 4 un diplôme secondaire. Ces sujets étaient des adultes-travailleurs du Québec métropolitain. La répartition a priori a essayé de tenir compte des variables que la littérature suggère d'isoler pour l'étude du développement de l'adulte. Ces variables sont les strates d'âge (Lerner, 1976; Baltes et Schaie, 1973), le degré de scolarité, le sexe (Jordaan, 1974; Super, 1963, 1975; Neugarten, 1975; Baltes et Schaie, 1973). Les sujets étaient tous des volontaires.

C) Cueillette des données

Ce projet-pilote a procédé essentiellement en des études de cas. La cueillette des données se fera au moyen d'entrevues semi-formelles enregistrées et d'un questionnaire. Nous avons privilégié l'utilisation de deux sources identifiées par Livson (1973), soit l'observation directe, soit le questionnaire ou le test. Car, étant donné la complexité du développement lui-même, son étude exige de tendre vers une collection de données provenant de plus d'un type de sources (Baltes et Nesselroade, 1973; Cattell, 1969; Coan, 1966; Emmerich, 1968; McCall, 1970; Whohlwill, 1970). Mais, parmi ces sources de cueillette de données, nous avons donné une importance toute particulière aux entrevues (observation directe). Car les observations directes ou entrevues sont les modalités de cueillette des données qui fournissent les données les plus pertinentes pour indiquer les dimensions développementales, c'est-à-dire pour nous éclairer sur le "comment" le développement se réalise (Livson, 1973; Murphy, Murphy et Newcomb, 1934; Cattell, 1970; Sanford, 1968; Baughman, 1972). Mais, tout en considérant que les entrevues sont un type de source de données nettement supérieur dans la présente recherche, nous n'avons toutefois pas nié, tout comme Livson (1973), que les questionnaires ou les tests sont de précieux indices pour compléter les données centrales.*

D) Hypothèses de recherche

1. Le développement vocationnel de l'adulte se réalise par des stades de structuration suivis ou précédés de stades de transition.

* Le détail de l'entrevue semi-formelle ainsi que le type de questions posées sont inscrits dans le rapport d'étape soumis au Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (octobre 1979).

2. Ce développement est caractérisé à certains moments surtout par des stades de structuration et à d'autres moments par des stades de transition.

3. Chaque stade de transition et de structuration a des préoccupations spécifiques, distinctes globalement les unes des autres.

III. Résultats

Le tableau I indique que la majorité des sujets se situent actuellement dans des stades de structuration (11 cas sur 13).

Dans les cas où les résultats permettent de se prononcer, tous les stades prévus pour la prospective sont des stades de structuration (6 cas sur 6). Et la majorité des stades vécus en rétrospective sont des stades de transition (4 cas sur 5).

Selon le tableau 1, on peut également noter que 3 des 4 sujets féminins se situent actuellement dans un stade de structuration, ainsi que 5 des 7 sujets masculins où on peut se prononcer. On peut également noter que 5 des 8 sujets ayant un diplôme universitaire se situent dans un stade de structuration de même que 3 des 4 sujets (où on peut se prononcer) ayant un diplôme secondaire.

Le tableau II indique que la vérification de la première hypothèse est confirmée dans un cas. Dans les neuf autres cas, il est malheureusement impossible de se prononcer dû aux premières techniques d'entrevue utilisées.*

La vérification de la deuxième hypothèse est infirmée dans huit cas, confirmée dans cinq cas. Il faut toutefois noter qu'elle se vérifie davantage dans les cas où le modèle propose un stade de structuration (4 sur 4) plutôt qu'un stade de transition (1 sur 9).

Les tableaux III et IV donnent un éclairage afin d'être mieux en mesure de donner les résultats relatifs à l'hypothèse 3.

Ainsi, le tableau III indique la similarité intra-stade, c'est-à-dire quelle proportion de thèmes ont été choisis simultanément par deux ou plusieurs personnes sur le nombre total possible de thèmes** à choi-

* Un des buts de l'expérience-pilote étant précisément de raffiner les techniques de cueillette des données.

** Les thèmes sont divers aspects reliés au travail. La description de ceux qui s'avèrent importants dans les résultats sera inscrite au fur et à mesure.

Tableau I. RÉSULTATS DESCRIPTIFS GLOBAUX

Numéro du sujet	Age	Sexe	Scolarité: S: secondaire U: universitaire	Stade de Transition: T Stade de Structuration: S	
				selon le modèle proposé	selon les résultats
1	28-32	M	U	T	S
2	28-32	F	U	T	T
3	28-32	F	S	T	S
4	28-32	M	U	T	S
5	28-32	M	U	T	?
6	38-42	M	U	T	T
7	43-47	M	U	S	S
8	43-47	F	S	S	S
9	43-47	M	S	S	?
10	43-47	M	S	S	S
11	48-52	M	S	T	T
12	58-62	F	U	T	S
13	58-62	M	U	T	S

Tableau II. RESULTATS DES 1^{re} ET 2^e HYPOTHESES SELON LE SEXE ET LA SCOLARITE

Sujets	1 ^{re} hypothèse			2 ^e hypothèse		
	Vérifiée	Infirmée	Impossible de se prononcer	Vérifiée	Infirmée	Impossible de se prononcer
Féminins	0	0	4	1	3	0
Masculins	3	1	5	4	5	0
GLOBAL	3	1	0	5	8	0
Niveau secondaire	2	0	3	3	2	0
Niveau universitaire	1	1	6	2	6	0
GLOBAL	3	1	0	5	8	0

Tableau III. SIMILARITE INTRA-STADE

STADES	AGE	THEMES A FREQUENCE DE 2 ET PLUS	% DE SIMILARITE INTRA-STADE	
T ₁	T	28-32	3, 18, 24, 48, 47, 49, 50, 58, 59	76% (20/26)
T ₂	T	38-42	impossible de se prononcer	
T ₃	T	43-47	impossible de se prononcer	
S ₃	S	48-52	28, 37	20% (2/20)
T ₄	T	58-62	15, 27	40% (4/10)

Il faut spécifier ici que le nombre total de thèmes à choisir est le nombre de sujets dans un même stade multiplié par cinq (5) (le chiffre 5 correspond au nombre de thèmes choisis par chaque sujet rencontré). Il faut également noter que le nombre minimal de thèmes choisis sera toujours cinq (5), indépendamment du nombre de sujets. En effet, dans un cas "idéal" où tous les sujets auraient choisi exactement les mêmes thèmes prioritaires, il y en aurait au moins cinq (5) qui seraient différents.

Ce tableau indique le pourcentage de similarité intra-stade. Ce pourcentage est calculé à partir du nombre de thèmes choisis sur le nombre total de thèmes choisis. Ainsi, on peut lire que le pourcentage (%) de similarité intra-stade est respectivement de 76 (20 sur 26), de 20 (2 thèmes sur 20) et de 40 (4 thèmes sur 10). Ainsi, il n'y a que le premier stade (28-32 ans) qui conserve un pourcentage de similarité intra-stade acceptable selon le seuil prédéterminé (50%).

Le tableau IV indique tout d'abord les thèmes retrouvés simultanément chez un duo ou un trio de stades* ayant une fréquence de 2 et plus.

Le tableau IV indique que le pourcentage de similarité inter-stade. Ce pourcentage est calculé à partir du nombre de thèmes identiques choisis sur le nombre total de thèmes choisis. Par exemple, pour les stades S₃ et T₁, il y avait six thèmes choisis dont cinq trois fois et un, deux fois; il y avait donc en tout 17 thèmes identiques choisis. Pour ces mêmes stades, il y avait un nombre total de thèmes choisis de 46. Le pourcentage de similarité entre les stades S₃ et T₁ est donc de 32,6%.

Ainsi, on observe que tous les stades ont un pourcentage inter-stade inférieur à 50%. On peut donc conclure que les cinq stades de transition et de structuration sont spécifiques si on ne considère que le pourcentage de similarité inter-stade. Mais, selon l'opérationnalisation de l'hypothèse 3, un stade est spécifique en autant que le pourcentage de similarité inter-stade et intra-stade sera supérieur à 50%. Et, les résultats du tableau IV ont déjà laissé observer que seul le stade T₁ rencontrait le pourcentage intra-stade requis; les autres stades ayant respectivement 40 et 20. Ainsi, il n'y aurait que le stade T₁ qui peut être considéré comme spécifique selon les critères prédéterminés; l'hypothèse 3 est confirmée pour le stade T₁ et infirmée pour les deux autres stades où l'on pouvait se prononcer. Il faut remarquer que T₁ est le stade où le nombre de sujets de l'expérience-pilote est le plus élevé. Il faut également noter qu'il y avait un stade

TABLEAU IV. SIMILARITE INTER-STADE

STADES	THEMES: FREQUENCE 2 et plus (FREQUENCE)	% de similarité
S ₃ , T ₁	3(3), 20(2), 37(3), 47(3), 59(3)	32,6 (17/46)
S ₃ , T ₄	3(2), 28(3), 51(2), 59(2)	28,1 (9/32)
T ₁ , T ₄	47(3), 59(3)	19,4 (6/31)
S ₃ , T ₂	8(2), 30(2)	16 (4/25)
S ₃ , T ₃	47(2), 59(2)	16 (4/25)
T ₁ , T ₄	3(3), 59(3)	15,7 (6/38)
T ₃ , T ₄	59(2)	11,7 (2/17)
T ₁ , T ₂	58(3)	9,6 (3/31)
T ₁ , T ₂ , T ₃	59(5)	7,9 (5/63)
T ₁ , S ₃ , T ₃	47(4)	7,8 (4/51)
T ₁ , S ₃ , T ₂	58(4)	7,8 (4/51)
T ₁ , S ₃ , T ₄	3(4)	6,9 (4/58)
T ₂ , T ₃	0	0
T ₂ , T ₄	0	0

* Rappelons que l'étiquette des stades correspond à l'intervalle d'âge. Par exemple, le stade T₁ correspond aux adultes de 28-32 ans et ainsi de suite comme c'est mentionné au tableau III

près de la limite inférieure qui comptait un pourcentage de similarité intra-stade de 40 et, simultanément, un pourcentage acceptable de similarité inter-stade.

Le tableau V donne les indices du contenu spécifique retenu pour chaque stade en indiquant le pourcentage de fréquence des thèmes. Le pourcentage de fréquence est calculé à partir de la fréquence en chiffres absolus pour les thèmes retenus ayant une fréquence de 2 et plus sur le nombre total de sujets. Ainsi, pour le stade S₃, chaque thème retenu a une fréquence absolue de 2 et le nombre de sujets est de quatre. Pour le thème 28, il y a donc un pourcentage de 50%, soit 2 (fréquence) sur 4 (nombre de sujets). Il en va de même pour le thème 37 de ce même stade.

Pour le stade T₄, les pourcentages de fréquence sont de 100 et 100 pour les thèmes 15 et 27.

Pour le stade T₁, les pourcentages de fréquence sont de 60 pour les thèmes 48 et 50. Ce pourcentage est de 40 pour tous les autres thèmes, soit: 3, 18, 24, 47, 49, 58 et 59. Ainsi, selon le contenu spécifique du stade S₃, il y aurait deux thèmes retenus qui ont 50% et plus de fréquence. Pour le stade T₄, il en va de même, ainsi que pour le stade T₁. Ainsi, le stade T₁ se caractériserait par les thèmes "exigences personnelles" (n° 48) et "horaire et temps" (n° 50). Ce contenu spécifique serait d'autant plus à retenir que ce même stade T₁ a été reconnu comme étant spécifique de par les pourcentages de similarité inter-stade et intra-stade.

Pour les stades S₃ et T₄, qui n'ont pas été jugés spécifiques de par les mêmes pourcentages de similarité, on ne peut que souligner que la spécificité de leur contenu serait caractérisée, pour le premier, par les thèmes "responsabilités" (n° 29) et "reconnaissance-autrui" (n° 37); et pour le second, par les thèmes "utilité sociale du travail" (n° 15) et "exigences occupationnelles" (n° 27).

IV. Interprétation des résultats

A) Relativement au modèle proposé

1. Alternance des stades de structuration et de transition

Quant à la succession "régulière" des stades de transition et de structuration, les résultats de la présente étude laisseraient quelque peu dégager que cela semblerait être un phénomène observable chez les adultes (hypothèse 1). Il faudrait peut-être, si tel était le cas, croire que le modèle présenté (Riverin-Simard et Dion 1979) revêterait une

TABLEAU V. CONTENU SPECIFIQUE DES STADES: % DE FREQUENCE DES THEMES

STADES	THEMES: Fréquence deux et plus	% de fréquence de ces thèmes
S ₃	28, 37	50(2/4), 50(2/4)
T ₄	15, 27	100(2/2), 100(2/2)
T ₂	impossible de se prononcer	
T ₃	impossible de se prononcer	
T ₁	3, 18, 24 48, 47, 49 50, 58, 59	40(2/5), 40(2/5), 40(2/5) 60(3/5), 40(2/5), 40(2/5) 60(3/5), 40(2/5), 40(2/5)

certaine crédibilité. Ainsi, on pourrait peut-être croire que, basé sur un postulat de développement continu, le développement vocationnel devrait "normalement" se caractériser par une suite alternative de ces deux types de stades de transition et de structuration. Ces résultats, quoique très partiels, seraient d'une grande importance pour le modèle. Ces résultats pourraient peut-être également vouloir démontrer qu'il est nécessaire, pour se développer, de vivre des périodes de "questionnement" et de "stabilisation" d'une façon régulièrement alternative. Ainsi, loin d'être un signe d'"anormalité", d'échec ou de régression, des stades de transition ou d'incertitude ou d'interrogation "bien" vécus pourraient s'avérer un signe d'un progrès ou d'un développement ultérieur plus marqué. Ces résultats pourraient également peut-être laisser croire qu'il y aurait, tout au long de l'alternance de ces stades, des dissonances et des réorganisations croissantes et décroissantes. La dissonance pourrait être à son paroxysme vers le premier tiers du stade, tandis que la réorganisation verrait son paroxysme vers le premier tiers du stade de structuration.

2. Attribution de la situation de certains groupes d'âge à des stades de structuration et de transition

La deuxième hypothèse était infirmée. Cette hypothèse voulait que les groupes d'âges (variable-index) suivants (23-27, 33-37, 43-67, 53-57, 63-67, . . .) se situent davantage dans un stade de structuration; les groupes d'âges suivants (28-32, 38-42, 48-52, 58-62, 68 . . .) se situent dans un stade de transition et ce, indépendamment du sexe et du niveau de scolarité. L'infirmité de cette hypothèse tient-elle au choix de l'âge comme variable-index ? Il faut rappeler que l'âge est une variable qui regroupe les adultes et qui les identifie, selon le modèle, à tel ou tel stade (Riverin-Simard et Dion, 1979). Ainsi, la question qu'on peut poser ici est la suivante: Est-ce que l'âge comme variable-index est justifiable ? En d'autres termes, est-ce que les résultats relatifs à la deuxième hypothèse sembleraient livrer autant d'éléments d'information, si une autre variable-index avait servi à regrouper différemment les adultes dans ces divers stades.

Est-ce que les variables-index "événements significatifs" ou "perception de son âge" auraient été plus pertinentes ? La question reste ouverte tout en soulignant que la variable-index "âge" est très crédible et même classique dans l'ensemble des études relatives aux phénomènes développementaux.

Par ailleurs, si les résultats de la deuxième hypothèse s'avéraient des indices permettant de croire qu'il y a impossibilité de retrouver, pour des âges donnés, des types de stade de développement vocationnel, on pourrait alors continuer de mitiger tout lien entre les phénomènes

développementaux de l'adulte avec les aspects biologiques. En effet, dans le modèle proposé (Riverin-Simard et Dion, 1979), on veut aller à l'encontre de la courbe biologique pour expliquer le développement vocationnel. Or, l'âge est un des nombreux facteurs reliés aux aspects biologiques. Les résultats de la présente étude contribueraient à amenuiser l'importance ou le poids effectif du facteur âge, comme l'ensemble des facteurs physiologiques et biologiques pour expliquer les phénomènes développementaux de l'adulte dans sa vie vocationnelle.

3. Spécificité des stades d'une durée de cinq (5) ans

Le pourcentage de similarité intra-stade ne semblerait retenir que le stade T1 comme rencontrant les critères de spécificité, alors que les stades S3 et T4 seraient près du seuil acceptable. Les deux autres ont des résultats insuffisants pour se prononcer.

Ces résultats semblent donner des indices rendant valable un des aspects du modèle de Riverin-Simard et Dion (1979) voulant que l'étude de la période adulte doit se faire d'une façon plus microscopique que les quelques études pertinentes. En effet, le modèle prétend que l'étude de la période adulte devrait se faire par tranches de cinq (5) ans plutôt que par tranches de 20 ou 30 ans. Ainsi, en ayant des indices de reconnaissance de stades rencontrant, ou presque, les critères de spécificité et que ces mêmes stades couvrent une période de cinq ans, on pourrait peut-être croire que l'étude "microscopique" de l'adulte s'avère révélatrice. En effet, on pourrait peut-être croire, par ces résultats, que le développement adulte qui s'étend sur une période de cinq ans est qualitativement aussi important que le développement physiologique de l'enfant de 0 à 5 ans ou que le développement socio-affectif de l'adolescent de 12-17 ans ou du retraité de 65-70 ans. Ces résultats, s'ils s'avéraient justes dans d'autres recherches ultérieures, iraient à l'encontre de l'opinion de Baltes et Schaie (1973) qui prétendent que le développement qui se passe à la période adulte est moins important que le développement qui se passe durant l'adolescence ou durant le troisième âge. Ainsi, les résultats pourraient laisser croire qu'on ne peut "niveler" l'étude de l'adulte et qu'au contraire, on doit y donner un aspect "microscopique" si on veut vraiment tenter de faire avancer les connaissances dans ce domaine.

Quant à l'autre indice de spécificité d'un stade, à savoir le pourcentage (%) de similarité inter-stade, les résultats de la présente étude laisseraient voir que le recouvrement entre les stades est très minime, voire bien en deçà du seuil acceptable et que dès lors, ils donneraient du poids à l'hypothèse de spécificité de développement de l'adulte vécu sur des périodes aussi courtes que cinq (5) ans.

4. Contenu spécifique des stades

Il y a le stade T₁ (28-32 ans) qui répond simultanément aux critères intra-stade et inter-stade. Il comporte un contenu spécifié par deux thèmes, soit les thèmes "exigences personnelles" et "horaire et temps". Le thème "exigences personnelles" est défini comme l'attitude développée par l'adulte en regard de ses besoins et de ses attentes face au travail. Ces besoins et ces attentes sont plus généraux et peuvent être d'un ordre totalement différent des exigences occupationnelles. Le thème "horaire de travail" et "temps consacré" réfère à l'attitude développée par l'adulte en ce qui concerne toute réflexion relative à l'aménagement de sa vie personnelle en regard de son horaire de travail, relative à la proportion de temps que son travail prend dans sa vie personnelle.

Il est intéressant de constater que les deux thèmes spécifiques ressortis pour ce stade touche globalement l'impact des aspects de la vie vocationnelle sur la vie personnelle. Et, c'est un peu ce que prétend le modèle dans la description de ce stade (Riverin-Simard et Dion, 1979). En effet, selon le modèle, l'adulte de cet âge juge important de se pencher sur le mode d'actualisation de son moi vocationnel, car il a de plus en plus conscience des incidences directes de ce moi vocationnel sur sa vie personnelle. Il semble également avoir de plus en plus conscience que, 1^o) un ensemble particulier d'exigences personnelles n'est qu'une des nombreuses modalités possibles d'actualiser son identité; 2^o) que certains besoins ou intérêts font leur apparition dans un plan de carrière pourtant bien établi; 3^o) que la modalité d'actualisation de son moi vocationnel n'est pas entièrement satisfaisante pour la réalisation plus globale de son moi personnel et; 4^o) de sa volonté de réaliser d'autres aspects de son moi.

Le fait de se préoccuper des exigences personnelles et des incidences de son horaire de travail dans sa vie personnelle semble s'avérer comme si des forces internes poussaient les gens de ce stade à vouloir reproduire (ou du moins à y réfléchir sérieusement) d'autres aspects du moi vocationnel et personnel qui ne sont pas encore actualisés.

Le fait que ces préoccupations ressortent d'une façon si spécifique signifie peut-être également que l'adulte de cet âge ne pourrait désormais ignorer ou rejeter les autres exigences personnelles qui lui sont propres et qui commandent d'être actualisées, même si des facteurs de réalité rendent cette actualisation difficile, voire même impossible.

C'est un peu également comme si l'adulte de ce stade prenait davantage conscience qu'il a des choix à effectuer, surtout qu'il perd graduellement l'illusion de toute-puissance, qu'il ne peut tout faire en

même temps, que ses choix ont une incidence sur son style de développement et qu'il ne peut se développer dans tous les styles en même temps.

Quant aux stades S₃ (48-52 ans) et T₄ (58-62 ans), il faut user de prudence, car ils rencontrent les critères de similarité inter-stade, mais non les critères de similarité intra-stade. Quoiqu'il en soit, on peut quand même regarder la spécificité de ces thèmes avec le contenu proposé par le modèle.

Ainsi, pour le stade S₃, les thèmes spécifiques sont "responsabilités" et "reconnaissance-autrui". Le thème "responsabilités" est défini comme l'attitude développée par l'adulte en regard des tâches qu'il doit endosser et assumer dans son emploi. Le thème "reconnaissance de sa capacité et de sa compétence par autrui" est défini comme l'attitude développée par l'adulte en regard des récompenses ("feedback positifs") et des gratitudee que lui fournissent les personnes significatives faisant partie de son environnement au travail.

La spécificité de ces thèmes semble révéler que l'adulte semble vouloir davantage s'"accrocher" à ses responsabilités pour se définir lui-même. Ce phénomène semble avoir pour conséquence d'accorder une attention toute spéciale à l'évaluation de ses compétences et capacités par autrui. En effet, si l'adulte se définit essentiellement et d'une façon trop exclusive par ses tâches et responsabilités, s'il mise toute son identité vocationnelle et souvent personnelle sur ces mêmes tâches ou responsabilités, le moindre avis ou évaluation sur sa façon de remplir ces tâches ou de s'acquitter de ces responsabilités prend des proportions aussi grandioses que le phénomène capital de l'identité personnelle et vocationnelle lui-même.

Cela expliquerait un peu le drame des personnes qui, perdant leur emploi à cet âge, vivent cette perte d'emploi, non seulement comme une perte de revenu, mais bien comme une perte de sa propre identité à la fois personnelle et vocationnelle.

En regard du modèle proposé, ces deux thèmes ne semblent pas correspondre à un début de mouvement vers l'intériorité. Mais, ces thèmes rejoignent peut-être la tournure d'esprit plutôt négative et compétitive que les personnes de ce stade sembleraient entretenir à l'égard des collègues de travail, et surtout à l'égard des plus jeunes.

En effet, si l'adulte de ce stade sent davantage la nécessité de se définir en fonction plus strictement de ses tâches et s'il s'accorde une

grande importance vis-à-vis l'évaluation d'autrui quant à sa capacité et compétence de remplir ses tâches, ne peut-on pas croire alors que l'adulte de cet âge se sent peut-être plus obligé de compétitionner pour vérifier sa réelle valeur et ce qu'il vaut en regard de celle de ses collègues, surtout en regard de ces jeunes qui semblent, à ses yeux, arriver avec une formation plus récente et surtout une assurance parfois "provocante". Ainsi, la raison principale pour laquelle il accorde une importance élevée à ses tâches, responsabilités et à l'évaluation que l'entourage immédiat et médiat lui font, est peut-être qu'il développe graduellement une tournure plus négative et compétitive à l'égard de ce même entourage et surtout envers les plus jeunes. Il se sent peut-être poussé comme le veut le modèle (Riverin-Simard et Dion, 1979), par ces jeunes adultes désireux de réussir et de laisser leur marque. Cette attitude semble marquée par la prise de conscience de vieillissement, forçant l'adulte à se définir dans la catégorie des vieux plutôt que dans celle des jeunes. D'ailleurs, semble-t-il, selon ce même modèle, les archétypes de puérité et de sénilité jouent d'une façon importante dans le processus exploratoire de ce mouvement vers l'intériorité.

Quoiqu'il en soit, la spécificité observée du stade S3 (48-52 ans) semble offrir, même s'ils sont faibles, certains indices de validité du modèle en regard de ce même stade.

Quant aux thèmes ressortis, pour le stade T4 (58-62 ans) ce sont "utilité sociale" et "exigences occupationnelles". Ici comme pour le stade S3, il faut rappeler que le stade T4 ne rencontre pas les exigences de similarité intra-stade. Il rencontre par contre les exigences de similarité inter-stade.

Le thème "utilité sociale du travail" est défini comme une attitude développée par l'adulte en ce qui concerne la perception immédiate ou presque des résultats de ses actions.

Le thème "exigences occupationnelles" est défini comme l'attitude développée par l'adulte à l'égard des pressions du milieu en ce qui a trait au rôle occupationnel ou à l'égard des tâches vocationnelles intra-culturelles.

Il est intéressant de noter que ces deux thèmes sembleraient rejoindre la description du modèle pour les adultes se situant dans ce stade.

En effet, on y décrit que l'adulte de ce stade dresse un bilan, une rétrospective de ses contributions au monde du travail. Est-ce que cela ne signifie pas qu'il est préoccupé par l'utilité sociale de son travail, par la perception immédiate ou presque des résultats de ses

actions ? De plus, dans ce modèle, on indique que, sur un plan occupationnel, l'adulte se demande si, malgré le système socio-économique qui le pousse à se retirer, à devenir moins efficace et moins productif, il ne pourrait quand même pas planifier une modalité différente d'apport au monde du travail. N'est-ce pas là ressentir une modalité de préoccupations relatives aux exigences occupationnelles ?

De plus, selon le modèle, cette interrogation fait suite à la découverte d'une philosophie de la productivité qui veut que soient dépassées les vieilles notions, suivant lesquelles l'adulte doit à cet âge ralentir ou abandonner.

L'adulte aimerait se planifier de nouveaux "horizons" vocationnels. Les questions suivantes se posent: Puis-je encore me réaliser dans des activités occupationnelles ? Puis-je encore me développer un travail et ce, jusqu'à la mort ?

Les préoccupations relatives aux "exigences personnelles" sont surtout une recherche de nouvelles modalités d'activités qui lui permettraient de poursuivre son évolution vocationnelle et personnelle: "Que vais-je faire durant ma retraite ?"

En somme, ces divers contenus spécifiques des trois stades laisseraient envisager une certaine tendance à consolider la crédibilité du modèle proposé dans la présente recherche tout en reconnaissant évidemment la nécessité de recherches ultérieures.

B. Implications

1. Sur le plan fondamental

Sur le plan fondamental, les résultats pourraient peut-être s'avérer des indices de l'utilité du modèle présenté pour expliquer le processus même du développement vocationnel de l'adulte.

De plus, les résultats de la présente étude pourraient peut-être, par là, être considérés comme pouvant contribuer à confirmer le paradoxe de l'"adulte normal" avec celui de l'adulte vivant, d'une façon alternative, des périodes de désorganisation, d'incertitude et de remises en question.

En effet, plusieurs conceptions des théories du développement de la personnalité ou autres (Corsini, 1977) laissent dégager, qu'à la période adulte, la personne est, en principe, stabilisée, son moule est déterminé et il lui reste à maintenir ses divers éléments du moi actualisés et à poursuivre ainsi sa vie. En effet, dans le même relevé des différentes théories les mieux connues (Corsini, 1977), le développe-

ment continu avec des périodes rotatives d' "instabilisation" et de "stabilisation", il faudrait croire alors qu'un adulte sain, normal, vivrait des périodes d'instabilisation régulières. Et, ces périodes d' "instabilisation" ne seraient pas *nécessairement*, comme semblent le prétendre les différentes théories du développement de la personnalité, les symptômes d'une personne mésadaptée, troublée, "anormale", qui subit un arrêt ou une régression dans le cours normal de son évolution.

2. Sur le plan de la recherche

Peu d'efforts ayant été faits jusqu'à présent en vue de raffiner les connaissances sur le développement vocationnel de l'adulte, la présente étude peut stimuler un mouvement de recherche en ce sens. En effet, la connaissance du développement vocationnel de l'adulte a une implication directe en ce qui concerne les politiques d'éducation permanente, en ce sens que la formation et le perfectionnement sont encore les motifs principaux de fréquentation des institutions scolaires sous une forme ou sous une autre.

Les résultats de la présente étude soulignent davantage l'importance, voire la nécessité que les chercheurs s'intéressent à la question du développement vocationnel de l'adulte. On pourrait même, devant la prolifération des programmes d'éducation aux adultes et des budgets qui y sont accordés, faire une critique à ce mouvement empirique. En effet, ce mouvement semble vouloir effectivement viser à provoquer le développement personnel et cognitif de l'adulte; du moins, c'est ce qui est révélé dans les objectifs déontologiques que l'on peut lire dans les divers prospectus. Ce mouvement ne semble par contre n'avoir aucun appui empirique et très peu d'appui théorique permettant de fournir un éclairage sur la réelle nature de l'adulte et surtout sur le réel processus de développement qui le caractérise.

Alors, comment les divers services d'éducation aux adultes peuvent-ils prétendre provoquer ou actualiser le développement de la personne si on ne semble pas connaître le processus même de ce développement ? Comment peut-on alors justifier la rentabilité et l'efficacité des budgets considérables qui y sont affectés ?

Il faut toutefois ajouter qu'une contribution de la présente recherche semblerait résider surtout dans le fait qu'elle apporte une connaissance fondamentale qui explique le processus même du développement vocationnel de l'adulte. Et, ce processus est ce sur quoi doit s'appuyer les fondements mêmes des politiques d'éducation permanente. En cela, la présente étude ne pourrait permettre, sauf dans de rares cas,

de conceptualiser un programme ou un cours en particulier; sa contribution réside dans l'apport d'un éclairage sur la connaissance même de la clientèle de l'éducation permanente.

C. Conclusions

Les résultats de l'expérience-pilote semblent laisser entrevoir des indices possibles de la présence rotative de périodes de remises en question (stade de transition) et de périodes dénotant une plus grande stabilisation et organisation (stade de structuration) tout au long du développement vocationnel de l'individu.

Enfin, le mérite essentiel de cette expérience-pilote est de fournir certains indices de crédibilité sur la spécificité de diverses périodes de la vie adulte, et par là, d'entrevoir de riches possibilités d'augmentation des connaissances qu'elle a pu laisser observer chez les adultes, cette expérience-pilote voulait s'inscrire dans la diminution de l'écart inquiétant dans le secteur de l'éducation des adultes entre la "contemporanéité des philosophies et politiques en vigueur et le retard de la psychologie des adultes".

Bibliographie

- Ahammer, J.M. Social Learning Theory as a Framework for the Study of Adult Personality Development, In Baltes, P.B. et Schaie, K.W. (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*, Academic Press, N.Y., 1973, 253-283.
- Baltes, P.B. Longitudinal and Cross-sectional Sequences in the Study of Age and Generation Effects. *Human Development*, 1968, 11, 145-171.
- 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*, N.Y.: Academic Press, 1970.
- Baltes, P.B., Nesselroade, J.R. The Developmental Analysis of Individual Differences on Multiple Measures. In Nesselroade, J.R. et Reese, H.W. (Eds.) *Life-Span Developmental Psychology: Methodological Issues*, N.Y.: Academic Press, 1973, 219-253.
- 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*, N.Y. Academic Press, 1973, 366-393.
- Campbell, D., Stanley, J.C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Chicago: Rand McNally, 1966.
- Cattell, R.B. *Handbook of Modern Personality Theory*, Chicago: Aldine, 1970.
- Cattell, R.B. Comparing Factor Trait and Strate Scores across Ages and Cultures. *Journal of Gerontology*, 1969, 24, 348-360.
- Coan, R.W. Child Personality and Developmental Psychology. In Cattell, R.B. (Ed.), *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*, Chicago: Rand McNally, 1966, 732-752.
- Corsini, R.J. *Readings in Current Personality Theories*, Illinois: Peacock Publ., 1978.
- Emmerich, W. Personality Development and Concepts of Structure. *Child Development*, 1968, 39, 671-690.
- Goulet, L.R. Baltes, P.B. *Life-Span Developmental Psychology Research and Theory*. N.Y.: Academic Press, 1970.
- Jordaan, J.P. Life-Stages as Organizing Modes of Career Development In *Vocational Guidance and Human Development*, E.L. Herr (ed.), Boston: Houghton, 1974, chap. II, 263-295.
- Lerner, J.O. *Concepts and Theories of Human Development*. London: Addison Wesley Publ. Comp., 1976
- Livson, N. Developmental Dimensions of Personality: A Life-Span Formulation. In Baltes, P.B. et Schaie, K.W. (Eds.) *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. N.Y.: Academic Press, 1973, 98-124.
- Mc Call, R.B. The use of Multivariate Procedures in Developmental Psychology. In Mussen, P.H. (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, N.Y.: Wiley, 1970, 1366-1377.
- Murphy, G., Murphy, L.B., Newcomb, T.M. *Experimental Social Psychology*, N.Y.: Harper and Row, 1937.
- Nardi, A.H. Person-Perception Research and the Perception of Life-Span Development. In Baltes, P.B. et Schaie, K.W. (Ed.). *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*, N.Y.: Academic Press, 1973.
- Nesselroade, J.R., Reese, I.W. *Life-Span Developmental Psychology: Methodology Issues*. N.Y.: Academic Press, 1973.
- Nunnally, J.C. Research Strategies and Measurement Methods for Investigating Human Development. In Nesselroade, J.R. et Reese, H.W. (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Methodological Issues*, 1973, 87-111.
- Riverin-Simard, D. et Dion, J.M. Développement Vocationnel: Concept-clé de l'Education Permanente ? *Revue Canadienne de l'Education Permanente Universitaire*, vol. V, no. 2, hiver 1979, 12-15.
- Riverin-Simard, D. Développement Vocationnel de l'Adulte: Revue de Littérature *Revue Canadienne de l'Education*, sous-presse.
- Riverin-Simard, D. Développement Vocationnel de l'Adulte: Nécessité de construire un modèle. *Revue des Sciences de l'Education*, sous-presse.

Riverin-Simard, D. Développement Vocationnel de l'Adulte: Vers un modèle en escalier. *Revue des Sciences de l'Education*, sous presse.

Riverin-Simard, D. Développement Vocationnel de l'Adulte: Incidences sur la vie Pédagogique ? *Revue Canadienne de l'Education Permanente Universitaire*, sous presse.

Sanford, N. Personality: 1. The Field. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol. 12, N.Y.: Mac Millan and Free Press, 1968.

Schaie, K.W. A Reinterpretation of Age Related Changes in Cognitive Structure and Functioning. In Goulet, L.R. et Baltes, P.B. (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Research and Theory*, N.Y.: Academic Press, 1970, 485-507.

Schaie, K.W. Strother, C.R. A Cross-Sectional Study of Age Changes in Cognitive Behavior. *Psychological Bulletin*, 1968, 70, 671-680.

Super, D.E. *Career Education and the Meaning of Work*. Paper Presented for the Office of Career Education, Office of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare, Final Draft, August 28, 1975.

Super, D.E. *The Psychology of Careers*, Harper and Row, 1963.

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*, N.Y.: Academic Press, 1970, 149-191.

CURRICULUM VITAE

NOM: Danielle RIVERIN-SIMARD

DATE DE NAISSANCE: 31/12/44

LIEU DE NAISSANCE: Chicoutimi

ETAT CIVIL: Mariée, 2 enfants

I - ETUDES:

- PRIMAIRE

1950-57 - Couvent de Baie St-Paul
(Charlevoix)

- SECONDAIRE

1957-1960 - Couvent de Baie St-Paul
(Charlevoix)

- POST-SECONDAIRE

1960-1967 - Ecole Normale Notre-Dame de Québec
Rue de l'Eglise, Québec 2.

Grade obtenu: Brevet d'Enseignement Classe "A"

- UNIVERSITAIRE

1964 - Université Laval

Grade obtenu: Baccalauréat en Pédagogie

1964-1967 - Université Laval

Grade obtenu: Licence en Orientation Scolaire et
professionnelle

1969-1971 - Université Laval

Grade obtenu: Maîtrise ès Sciences de l'Education
(option: Orientation)

1973-1976 - Université Laval

•Grade obtenu: Doctorat ès Sciences de l'Education
(option: Orientation),
Mention: Ph.D.

- PERFECTIONNEMENT

1972 - Université Laval

Stages de créativité (A.D.V.P.)

1974 - Université Laval

Stages d'entraînement didactique et expérimentiel en counseling

1975 - Ecole Nationale d'Administration Publique

Université du Québec

Programme de gestion (7 semaines)

II - EXPERIENCES:

- a) 1967-1968 - Collège de Ste-Foy
Professeur de Psychologie
- b) 1968-1975 - Collège de Ste-Foy
Conseillère d'Orientation
- c) 1970-1971 - Collège de Ste-Foy
Consultant local PERPE
- d) 1973-1975 - Collège de Ste-Foy
Responsable d'un projet de recherche
- e) 1974-1975 - Fédération des Cegeps
Exécutif de la commission des conseillers d'orientation
et des psychologues des collèges.
- f) 1974-1975 - Responsable d'un projet de recherche régional (subventionné par la Fédération des Cegeps) portant sur le développement des étudiants de collège.
- g) 1976-1978 - Université du Québec
Institut National de la Recherche Scientifique
(INRS - EDUCATION)
Professeur - Chercheur
Responsable des dossiers de recherche suivants:

- Evaluation de l'Innovation en Education {
 - S A G E (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant).
 - Activités de la Télé-Université (U.Q.)
 - Vire-Vie (Programme de sensibilisation à l'orientation professionnelle des adolescentes)
- Education Permanente {
 - Stades de développement personnel et vocationnel de l'adulte
 - Programme d'entraînement autodidacte à la résolution de problèmes

h) 1978-1979 - (depuis oct. 1978)

Université Laval

Professeur: Sciences de l'Education,
Département de counseling et orientation

Enseignement: (hiver 1979)

- Activation du Développement Personnel et Vocationnel II
CSO-15499 (1^{er} cycle)
- Séminaire de Recherche
CSO-15500 (2^e cycle)

Recherche:

- Education Permanente {
 - Stades de développement personnel et vocationnel l'adulte.
 - Programme d'entraînement auto-didacte à la résolution de problèmes.

- Evaluation de l'Innovation en Education {
 - Les effets à long terme de Vire-Vie

i) 1979-1980 - Université Laval

Professeur

Enseignement:

- A.D.V.P. I (CSO-15499) 1^{er} cycle
- A.D.V.P. II (CSO-15500) 1^{er} cycle
- Séminaire de recherche (CSO-60270) 2^e cycle
- Evaluation de l'innovation (CSO-62963) 2^e cycle

Recherche:

Education
Permanente { - Stades de développement personnel et vocationnel de l'adulte.
- Programme d'entraînement auto-didacte à la résolution de problèmes.
(Finalisation du projet)

Evaluation
de l'innovation { - Evaluation d'un projet-pilote visant l'Intégration des
Mésadaptés Socio-Affectifs.

j) 1980 (hiver)

Enseignement:

Collaboration inter-facultaire: F.S.E./F.S.A.

(Dans le cadre des séminaires gradués de la recherche évaluative F.S.A. (NMG-62914) et de l'évaluation de l'innovation F.S.E. (CSO-62963): trois cours en commun où les deux (2) groupes d'étudiants gradués étaient réunis ainsi que les deux professeurs responsables.

(Riverin Simard D. et Bégin C.) et des professeurs invités).

III - PARTICIPATION A DES COMITES D'ETUDES

A. NIVEAU COLLEGIAL

a) Niveau local

Collège de Ste-Foy

1971-1972

- Etude de la possibilité d'intégrer au dossier académique les activités parascolaires.
- Etude des mécanismes d'implantation d'un Service de Santé axé sur l'aspect préventif.

1972

- Renouveau pédagogique
- Comité-sondage sur la nécessité d'une résidence pour les étudiants.

1972-1973

- Conception et expérimentation d'un programme d'entraînement à la créativité appliquée à l'orientation professionnelle (rencontres hebdomadaires avec les étudiants).

1973

- Processus d'évaluation du personnel des Services aux Etudiants.
- Fiche Périscolaire

1973-1974

- Comité d'intégration des objectifs de développement personnel et vocationnel aux objectifs d'enseignement du français (département de français du Cegep).

1974-1975

- Restructuration A.P.I/c.o. (aide pédagogique individuelle/ conseiller d'orientation).

b) Niveau régional

Cegeps de la région 03

1974-1975

- Inventaire des activités de développement (partie théorique et pratique)

c) Niveau provincial

Université Laval

1974

- Comité d'organisation du colloque provincial A.D.V.P.

Fédération des Cegeps

1971

- Analyse psychométrique et interprétation du dossier mécanographique du professeur (PERPE)

1974-1975

- Gestion et rentabilité des Services de psychologie et d'orientation.
- Comité d'organisation du colloque de la commission des psychologues et des conseillers d'orientation.

B. NIVEAU UNIVERSITAIRE

a) Université du Québec (I.N.R.S.)

1977

- Comité de sélection des professeurs
- Comité de brevets
- Comité des études graduées

1978 (jusqu'à oct.)

- Comité de brevets
- Comité des études graduées
- Comité de déontologie de la recherche
- Comité de sélection du directeur du centre

b) Université Laval

1978 à

- Comité consultatif pour l'implantation SI (Système International)

1979 à

- Comité de concertation sur la déontologie de la recherche.

1979

- Comité de réaction au livre blanc sur les collèges.

1980 à

- Commission de la Recherche de la Faculté des Sciences de l'Education.

1980

- Comité ad-hoc: Réactions de la Faculté des Sciences de l'Education au rapport Dion.

1980

- Comité ad-hoc: Réactions de la Faculté des Sciences de l'Education au rapport Angers

1979 à...

- Comité d'échanges sur la recherche au département de counseling et orientation

1979 à...

- Comités de sélection pour candidat à la maîtrise et au doctorat

1979 et 1980

- Réunions spéciales sur la recherche heuristique avec professeur extérieur Eric Craig, Un. de Boston.

1980 à ...

- Rencontres d'échanges sur la recherche évaluative avec professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education.

IV - COMMUNICATIONS

- a) 1974 (avril)
Université Laval
Colloque A.D.V.P.
"Application de l'A.D.V.P. au collège Ste-Foy"
- b) 1974 (mai)
Québec
Colloque des conseillers d'orientation et des psychologues du Québec.
"Entraînement à la créativité au niveau collégial"
- c) 1975 (avril)
Québec
Colloque des conseillers d'orientation et des psychologues des Cégeps.
"Animation d'un atelier sur le rapport Nadeau"
- d) 1976 (avril)
Québec: Collège. Bellevue
Réunion des parents du Collège de Bellevue
"L'Orientation au niveau collégial"
- e) 1977 (mai)
Québec: Lac Beauport
Colloque de la commission des psychologues et des conseillers d'orientation des Cégeps.
"Entraînement à la créativité par l'apprentissage observationnel abstrait"

- f) 1977 (mai)
Québec: Lac Beauport
Colloque de la Commission des psychologues et des conseillers
d'orientation.
"Synthèse des recherches effectuées à la Télé-Université".
- g) 1977 (mai)
Québec: Lac Beauport
Colloque de la Commission des psychologues et des conseillers
d'orientation.
"Conception des objectifs de développement en éducation" (En col-
laboration)
- h) 1977 (mai)
Trois-Rivières
A.C.F.A.S.
"L'Entraînement à la flexibilité par l'apprentissage abstrait".
- i) 1977 (mai)
Trois-Rivières
A.C.F.A.S.
"Etat des travaux de recherche sur la Télé-Université effectués
par l'I.N.R.S.-Education (1973-75) et conjointement par ces
deux organismes (1975-77)".
- j) 1978 (mai)
Québec
Colloque des conseillers d'orientation.
"Evaluation du projet Vire-Vie".
- k) 1979 (février)
Université Laval
Activités des stagiaires des étudiants du Bacc. en orientation
"Le développement vocationnel de la femme et le projet Vire-Vie".

- l) 1980 (février)
Université Laval
Faculté des Sciences de l'administration
"Evaluation de l'Innovation: Vire-Vie" (Dans le cadre des activités du Séminaire gradué portant sur la recherche évaluative)
- m) 1980 (février)
Université du Québec
Ecole Nationale d'Administration Publique,
"Développement Vocationnel de l'Adulte"
(Dans le cadre des activités du Séminaire gradué portant sur la comptabilité et la gestion de personnel)
- n) 1980 (mai)
ACFAS
Campus Université Laval
"Stades de développement vocationnel de l'Adulte: Vers la vérification d'un modèle".
- o) 1980 (mai)
ACFAS (préparée dans le cadre du Colloque sur la Recherche Evaluative)
Campus Université Laval
"Recherche Evaluative: Recherche a Priori ou a Posteriori?"

V - PUBLICATIONSa) THESES

1971

Université Laval

"Insatisfaction au travail et Alcoolisme".

Thèse de Maîtrise.

1976

Université Laval

"Entraînement à la flexibilité par l'apprentissage observationnel abstrait".

Thèse de Doctorat

b) ARTICLES (dans Revue avec Comité de Lectures)

1974

L'Orientation Professionnelle, vol. 10, no. 1, 78-87

"L'Approche A.D.V.P. au niveau collégial: essai d'application".

1974

L'Orientation Professionnelle, vol. 10, no. 3, 235-257

"Le Collège: Facteur Développementale: éléments de Discussion".

1975

L'Orientation Professionnelle, vol. 10, no. 4, 325-360

"Intégration des Objectifs de Développement Vocationnel et Personnel aux Objectifs d'Enseignement".

1976

L'Orientation Professionnelle, vol. 13, no. 1, 41-45

"Education Permanente: L'Identification des Stades de Développement de l'Adulte".

1977

Revue des Sciences de l'Education, vol. III, no. 2, 135-161

"Entraînement à la Flexibilité par l'Apprentissage Observationnel Abstrait".

1977

L'Orientation Professionnelle, vol. 13, no. 3, 227-277"Une Conception des Objectifs de Développement en Education"
(en collaboration).

1977

Revue des Sciences de l'Education, vol. III, no. 2, 279-303

"Synthèse des Travaux de Recherche sur la Télé-Université".

1978

Revue Canadienne de l'Enseignement Supérieur, vol. VIII, no. 2, 9-26

"L'Evaluation Educationnelle à la Télé-Université".

1979

Revue Canadienne de l'Education Permanente Universitaire, vol. V,

no. 2, Hiver, 12-15

"Développement Vocationnel: concept-clé de l'Education des Adultes"
(en collaboration).

1979

Revue Canadienne de l'Education Permanente, Vol. IX, no. 3, 1-17

"Vers un Modèle de Développement Vocationnel de l'Adulte"

(en collaboration).

1980

La Revue Scolaire, F.C.S., déc-janv., vol. XXX, no. 3, 19-21

"L'Orientation Professionnelle et Scolaire: Une Décision qui se Vit".

1980

Revue des Sciences de l'Education, vol. VI, no. 1, hiver, 51-61

"Développement Vocationnel de l'Adulte: Nécessité de Construire un Modèle".

1980

L'Orientation Professionnelle, Vol. XXV, no. 4, déc. 1979, 27-32

"Les Effets à long terme de Vire-Vie".

1980

L'Orientation Professionnelle, vol. XVI, no. 1, sept.

"Développement Vocationnel de l'Adulte: Vers la Vérification d'un Modèle".

1980

Revue des Sciences de l'Education, Vol. VI, printemps, no. 2,

"Développement Vocationnel de l'Adulte: Vers un Modèle en Escalier".

Sous Presse (accepté pour publication)

Conseiller Canadien, Juillet 1980

"Evaluation d'un Programme de Développement Vocationnel des Adolescents: Vire-Vie".

Sous Presse (accepté pour publication)

Revue Canadienne de l'Education

"Développement Vocationnel de l'Adulte: Revue de littérature".

Sous-Presses (accepté pour publication)

Revue Canadienne de l'Education Permanente Universitaire

"Développement Vocationnel de l'Adulte: Incidences sur la Vie Pédagogique".

c) DOCUMENTS1. En dépôt à la bibliothèque de CADRE ou au centre de documentation du Cegep Ste-Foy

1971

- La Notion de Créativité Appliquée à l'Orientation (60 p.)
- Perception de l'Interrelation: Situation Motivante (80 p.)

1972

- Le problème des valeurs chez les étudiants québécois (135 p.)

1973

- Approche A.D.V.P. (cahier d'activités) (en collaboration) (95 p.)

1974

- Critique PERPE (25 p.)
- Critique du rapport Faure (25 p.)
- Objectif de développement personnel et vocationnel au niveau collégial (40 p.)
- Critique du rapport sur les objectifs de l'enseignement supérieur (40 p.)
- Mémoire au Conseil Supérieur de l'Education (50 p.)

1975

- Les attentes des étudiants et les habiletés créatrices du professeur (analyse de contenu). (50 p.)
- Quelques éléments d'une politique d'action des services aux étudiants (30 p.)

2. En dépôt au Service de Documentatin de l'INRS-Education

1977

- Une conception des objectifs de développement en éducation (C.O.D.E.) (en collaboration)
Fédération des Cégeps, R-108, I.N.R.S.

- Synthèse des travaux de recherche sur la Télé-Université effectués par l'I.N.R.S.-Education (1974-75) et conjointement par ces deux organismes (1975-77) (en collaboration), R-108, I.N.R.S.
- Stage de préparation à l'utilisation d'un système d'enseignement et d'apprentissage individualité (D-55, I.N.R.S.) (en coll.)
- Initiation économique: Dossier de base (I-04, I.N.R.S.) (en coll.)
- Contexte de l'éducation économique en milieu québécois (en collaboration, D-43, I.N.R.S.)
- Etude exploratoire du vécu des élèves dans SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant) (1976-77) (en collaboration) (R-117, I.N.R.S.)
- Guide de gestion en vue de l'implantation de SAGE (en collaboration) (D-61, I.N.R.S.)

1978

- Evaluation du projet Vire-Vie: Rapport final (R-128, I.N.R.S.) juin 1978 (en collaboration)
- Bibliographie commentée sur les "besoins éducatifs" des apprenants-adultes (juin 1978) (en collaboration).
- Préoccupations personnelles et sociales des adultes du Québec (Questionnaire) (T-37, I.N.R.S.) (en collaboration).

3. En dépôt au F.C.A.C. (Formation de chercheurs et d'action concertée) (Ministère de l'éducation)

1979

- Identification des stades de développement vocationnel de l'adulte de culture québécoise. Rapport d'étape I. (200 pages)

- Programme autodidacte d'entraînement à la résolution de problèmes. Rapport d'étape I (200 pages) (en collaboration)
- Identification des stades de développement vocationnel de l'adulte de culture québécoise. Rapport d'étape II. Projet-pilote. (400 pages)

4. En dépôt au Conseil de Recherche en Sciences Humaines

1979

Identification des Stades de Développement Vocationnel de l'Adulte: Projet-Pilote. (400 pages)

5. En dépôt au Cabinet du Vice-Doyen à la Recherche et aux Etudes Avancées

1980

Réactions et Commentaires du Département de Counseling et Orientation sur le rapport Angers (en collaboration)

1980

Réactions au Rapport Dion sur le chapitre V: Les Etudes Avancées et la Recherche.

6. En dépôt au Cabinet du Vice-Recteur à l'Enseignement et à la Recherche

1979

Rapport du groupe de travail sur le livre blanc de l'Enseignement Collégial du M.E.Q. (en collaboration)

7. En dépôt à la Bibliothèque Nationale du Québec

1979

"Vire-Vie: Evaluation du Projet".

Collection "Hors-Série": Service de Recherche et Expérimentation
Pédagogique du M.E.Q.

1980

"Les Effets à long terme de Vire-Vie"

Collection "Hors-Série": S.R.E.P., M.E.Q.

8. En dépôt au Département de counseling et orientation

1980

"Evaluation de l'Innovation".

Notes de cours du Séminaire gradué no CSO-62963, F.S.E., Université
Laval, mai, 200 pages.

VI - SUBVENTIONS ET COMMANDITES

1976

Télé Université

Synthèse des recherches évaluatives \$10,000.

1977

F.C.A.C.: M.E.Q.

SAGE-Evaluation \$12,000.

Programme autodidacte d'entraînement à la résolution
de problèmes \$12,000.Stades de développement personnel et vocationnel de
l'adulte \$20,000.Télé-Université

Bibliographie commentée \$24,000.

Questionnaire de préoccupations personnelles de
l'adulteConseil du Statut de la Femme

Evaluation du projet Vire-Vie \$21,600.

1978

F.C.A.C.: M.E.Q.

Programme d'entraînement à la résolution de problèmes \$16,700.

Télé-UniversitéPréoccupations personnelles des adultes québécois \$20,000.
(commandite laissée à I.N.R.S., lors de mon transfert
d'université)

Conseil de Recherches en Sciences Humaines

Stades de Développement Vocationnel de l'adulte \$ 5,000.

1979

Conseil du Statut de la Femme

Evaluation des effets à long terme de Vire-Vie \$ 6,300.

F.C.A.C.: M.E.Q.

Identification des Stades de développement vocationnel de l'adulte \$16,800.

Pavillon St-Louis: M.E.Q.

Evaluation d'un projet-pilote d'intégration des mésadaptés socio-affectifs au secondaire \$ 8,000.

1980

Conseil de Recherches en Sciences Humaines

Identification des stades de développement vocationnel de l'adulte \$18,800.

F.C.A.C.: M.E.Q.

Identification des stades de développement vocationnel de l'adulte \$23,500.

1981 (subventions certifiées)

Conseil de Recherche en Sciences Humaines

Identification des stades de développement vocationnel de l'adulte \$19,736.

F.C.A.C.: M.E.Q.

Identification des stades de développement vocationnel de l'adulte \$30,000.

1982 (Subventions certifiées)

Conseil de Recherches en Sciences Humaines

Identification des stades de développement vocationnel
de l'adulte \$20,900.

1980-81

Budget Spécial de la Recherche, Auxiliaires de recherche
Tranche du Vice-Recteur \$ 6,487.
Université Laval

1980-81

Programme d'initiation à la Recherche \$ 5,000.
Université Laval
2 étudiants à \$2,500 chacun

1980-81

Budget Spécial de la Recherche \$ 3,072.
Volet: "Temps libéré pour la recherche"

VII - ORGANISMES SCIENTIFIQUES ET CORPORATION PROFESSIONNELLE

- Corporation des Conseillers d'Orientation Professionnelle
- Membre de la Société Canadienne d'Orientation
- Membre de l'American Psychological Association
- Membre de l'Association Canadienne française pour l'avancement de la science (ACFAS).

VIII - CORRECTION DE MANUSCRITS SCIENTIFIQUES

1978

Université Laval

Thèse de maîtrise de Pépin, M.

"L'influence des instructions versus l'influence de l'apprentissage observationnel abstrait sur le rendement au test de créativité "Brick Uses" (Shifts de Guilford).

1978

Revue des sciences de l'éducation

"Troubles temporo-rythmiques et d'Organisation spatiale et difficultés en lecture".

1979

Université de Montréal

Thèse de doctorat de Dubé-Bernier, M.

"Les rapports entre le choix professionnel et la valorisation dans une perspective évolutive et différentielle".

1979

Revue des sciences de l'éducation

"Vers une action pédagogique égalitaire dans ses effets: I Le pluralisme culturel des conditions (contenus) et des objectifs".

1979

Revue des sciences de l'éducation

"Vers une action pédagogique égalitaire dans ses effets: II La définition (différentiation) des interventions éducatives".

1979

Conseil de recherches en sciences humaines

"Recherche sur l'identification des besoins en éducation des personnes du 3^e âge".

1980

Université d'Ottawa

Faculté d'Education

"Raisons qui expliquent l'actualité de la recherche sur le développement et le fonctionnement de l'adulte".

1980

Revue des Sciences de l'Education

"Raisons qui expliquent l'actualité de la recherche sur le développement et le fonctionnement de l'adulte".

1980

Revue des Sciences de l'Education

"Justesse et actualité de la théorie de Kurt Lewin sur le développement de l'adolescence".

IX - DIVERS

- Emission de Télévision (Radio-Canada)
Femme d'aujourd'hui, 22/09/78
"Évaluation du Projet Vire-Vie".

- Emission radiophonique (Radio-Canada)
Québec en vrac, 22/11/78
"Projet Vire-Vie".

- Interviewée pour un reportage
revue Réseau: Magazine de l'Université du Québec
oct. 1978, n. 10, 3, p. 15-18 et p. 23
"A quoi rêvent les jeunes filles?"

- Interviewée pour un reportage
Education-Québec, printemps 1976
"Les services aux étudiants dans les collèges".

- Interviewée pour un reportage
Au Fil des événements, Université Laval
vol. 14, no. 10, 9 nov., p. 6, 1978
"Vire-Vie ou l'Avenir de la jeune fille".

Danielle Riverin-Simard, Ph.D.
Université Laval

Septembre 1980