



L'orientation scolaire et professionnelle

33/3 | 2004
Varia

Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel

*Historical and contemporary views on the transition from school to work:
Theoretical and methodological advances from a developmental-contextual
perspective*

Fred Vondracek et Erik J. Porfeli



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/676>

DOI : 10.4000/osp.676

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2004

Pagination : 351-374

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Fred Vondracek et Erik J. Porfeli, « Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/676> ; DOI : 10.4000/osp.676

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel

*Historical and contemporary views on the transition from school to work:
Theoretical and methodological advances from a developmental-contextual
perspective*

Fred Vondracek et Erik J. Porfeli

Introduction

- 1 Bien que l'on soit généralement d'accord sur l'importance de la transition de l'école au travail, les avis divergent sur la façon d'aider les adolescents et les jeunes adultes à la traverser ainsi que sur ce que devraient être les objectifs de cette intervention. Il est très possible que l'expression courante « la transition de l'école au travail » produise des effets inattendus et indésirables. Plus précisément, cette terminologie peut focaliser notre attention sur un objectif temporel relativement étroit, c'est-à-dire la dernière année de lycée ou de formation post-secondaire. Une attention portée sur ces courtes périodes est certes nécessaire et adéquate. Cependant le risque existe de s'occuper de la transition de l'école au travail des jeunes « trop peu et trop tard » si l'on ne s'attache qu'à une période aussi courte.
- 2 En raison de l'importance de cette question pour le bien-être des individus, de leurs familles et de leurs groupes, il est utile d'étudier la transition école-travail à partir de

deux modèles différents : d'une part la théorie épigénétique d'Erikson des transitions en stades de développement (Erikson, 1959 ; 1968), d'autre part le « modèle de déstandardisation » des transitions soumises à « la modernisation du cours de la vie » (cf. Shanahan, 2000). Le premier décrit les transitions de l'enfance à l'âge adulte comme des séquences déterminées par la maturation biologique, tandis que le second conçoit la transition vers l'âge adulte comme un pattern individuel, largement dépendant des réactions de la personne et des choix qu'elle effectue entre des circonstances elles-mêmes changeantes et déterminées par des événements, des tendances et une structure sociale qui sont en grande partie hors du contrôle des individus. Bien que ces deux modèles conceptuels reconnaissent que le contexte et la biologie jouent un rôle dans la forme que prend la transition vers l'âge adulte, aucun des deux n'intègre totalement ces facteurs. C'est pourquoi le modèle méta-théorique du développement-en-contexte du développement professionnel tout au long de la vie (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) représente un cadre conceptuel général et unificateur, capable d'intégrer des modèles théoriques concurrents, et de prendre en compte les variations des situations contextuelles qui définissent la transition de l'enfance à l'âge adulte et de l'école au travail.

La théorie épigénétique des transitions développementales de Erikson

- 3 Parmi tous les théoriciens qui ont parlé de la transition de l'école au travail, Erikson a été le plus convaincant par sa compréhension du fait que dans les sociétés occidentales, *le travail* (au sens large) est le contexte le plus déterminant, le leitmotiv du développement tout au long de la vie. Il faut également souligner qu'Erikson a choisi le « grand angle ». Le développement humain est pour lui une conséquence de la maturation biologique, au sein du contexte social et institutionnel de la personne. La capacité à gérer la tension entre les exigences biologiques de maturation et les possibilités et contraintes offertes par les institutions sociales est le prédicteur de la réussite dans la vie de la personne.
- 4 La théorie d'Erikson est l'une des premières théories du développement sur toute la durée de la vie. Il a rejeté l'idée dominante de la psychanalyse selon laquelle l'essentiel du développement se joue pendant l'enfance et les dés sont plus ou moins jetés définitivement. Erikson a défini huit étapes séquentielles. Chaque étape est supposée impliquer une crise spécifique qui doit être affrontée et résolue avec succès avant que l'individu puisse identifier et affronter la suivante. Bien que la théorie d'Erikson soit « organiciste » et qu'elle donne une priorité absolue au programme du développement biologique, il a aussi fortement pressenti que les individus sains sont capables de maîtriser activement leur environnement.
- 5 La question la plus pertinente à poser aujourd'hui est la suivante : « que peut-on apprendre d'Erikson sur les transitions, principalement la transition de l'école au travail ? ». Tout d'abord, il ressort que chaque transition, chaque événement remarquable du développement ont à la fois des antécédents qui façonnent l'approche de la transition et des conséquences qui influencent le rythme et la cadence des transitions ultérieures. Pour la transition de l'école au travail, l'attention doit porter sur les crises développementales (Erikson) ou sur les tâches développementales (Havighurst) qui précèdent la courte période généralement considérée par les jeunes et leurs familles

comme le moment le plus fort de la transition de l'école au travail. Havighurst (1953, p. 2) écrit : [Une tâche développementale telle que la transition de l'école au travail est] « une tâche qui arrive à un certain moment de la vie d'un individu et dont la réussite permet le bonheur et le succès dans les tâches suivantes, alors que son échec conduit au mécontentement de l'individu, à la désapprobation de la société et à des difficultés dans les tâches suivantes ».

- 6 Si l'on suit ce raisonnement, il faut accorder plus d'attention aux premières tâches développementales de l'enfant ou, dans les termes d'Erikson, aux conflits qui risquent de peser sur la transition de l'école au travail. Selon Erikson, le premier stade, celui de la confiance/méfiance, a lieu dans la première année de vie. De sa réussite dépend plus tard la capacité à adopter des attitudes positives envers les autres et à connaître l'espoir. Au cours du second stade, celui de l'autonomie/honte-doute, l'enfant sain entre 2 et 3 ans développe ce que l'on peut appeler la volonté. Au cours du troisième stade, celui de l'initiative/culpabilité, entre 4 et 5 ans, l'enfant sain développe la capacité d'initiative et une attitude positive envers ses rôles futurs. Au quatrième stade, industrie/infériorité, qui a lieu pendant la scolarité primaire, l'enfant apprend à travailler, à être compétent et à avoir confiance en lui-même. Erikson suggère donc qu'avant même le moment où l'adolescent construit son identité, il est essentiel qu'il acquière un sentiment d'efficacité, celui d'être utile, d'être « capable de faire les choses et même de les faire bien, voire parfaitement » (1959, p. 86). Il affirme que l'enfant gagne ainsi la confiance dans sa capacité à apprendre comment devenir un membre adapté de la société.
- 7 On remarquera que toutes ces attitudes de l'enfant s'acquièrent avant le développement identitaire, plus précisément avant le développement de l'identité professionnelle. En d'autres termes, avoir de l'espoir, une attitude positive envers les autres, de la volonté, faire face à ses rôles futurs avec enthousiasme, apprendre à travailler, désirer développer et affiner ses compétences, sont des attitudes attendues d'un enfant sain avant même qu'il puisse comprendre pleinement ce que veut dire effectuer la transition d'étudiant à travailleur ! Par conséquent, selon Erikson, pour devenir finalement des travailleurs heureux et satisfaits, les enfants doivent franchir ces différents jalons. Le bon sens suggère qu'Erikson doit avoir raison sur l'importance de la maîtrise de ces épreuves de développement et l'acquisition des comportements appropriés. Mais y a-t-il des preuves scientifiques qui vont dans le sens des affirmations d'Erikson ? La réponse est clairement « oui ». L'étude empirique longitudinale sur 35 ans conduite par Vaillant et Vaillant (1981) auprès de jeunes lycéens de milieu urbain défavorisé confirme l'argumentation d'Erikson sur l'importance de la précocité du développement professionnel. Ces chercheurs ont montré que des garçons qui avaient réussi à établir un solide sens de « l'industrie » entre 11 et 16 ans étaient faciles à différencier, trente ans plus tard, de ceux qui n'avaient pas réussi : les garçons qui avaient réussi avaient connu seize fois moins de périodes de chômage en tant qu'adultes et étaient dix fois moins perçus comme émotionnellement instables. De façon incroyable, ils avaient dix fois moins de probabilité d'être mort... Enfin, l'échelle de réussite de la maîtrise des tâches associées au sens de « l'industrie » (sur la base des données recueillies lorsque les garçons étaient de jeunes adolescents) était fortement corrélée avec l'ajustement adulte, estimé plus de 30 ans plus tard.
- 8 Ces résultats étonnants sont aussi rares que les études longitudinales menées sur 3 ou 4 décennies. Cependant, il existe d'autres preuves que les processus importants du développement ont lieu longtemps avant les décisions professionnelles proprement dites

de la fin de l'adolescence et du début de l'âge adulte. Goldstein et Oldham (1979), lors d'une des rares études à grande échelle sur la socialisation des enfants par le travail, ont conclu que les enfants, bien qu'ils préfèrent le jeu au travail, sont extrêmement positifs sur leurs propres expériences de travail. De plus, ils observent que les enfants dès le C.M.2, ont une compréhension plutôt fine du monde professionnel. Une étude plus récente montre que les adolescents avant même d'arriver au collège, « ont des connaissances concrètes sur les métiers et leurs contextes sociaux... ils utilisent ces connaissances pour porter un jugement sur le monde du travail » (Cook *et al.*, 1998, p. 369). D'autres études ont montré que vers 10-11 ans, les enfants comprennent plutôt bien les rôles professionnels (Mc Gee & Stockard, 1991). Par exemple, les enfants comprennent les différences de statut et de prestige de beaucoup de métiers (Simmons & Rosenberg, 1971). À l'évidence cependant, la profondeur de cette connaissance des enfants sur les métiers varie selon qu'ils ont eu des contacts personnels avec le métier ou avec des professionnels, ou seulement des contacts indirects, par la télévision par exemple (Mc Gee & Stockard, 1991).

- 9 Ce qui peut surprendre est la relative stabilité des idées et des intérêts des enfants en ce qui concerne leur futur métier rapportée par Trice (1991). Sur un grand échantillon d'adultes à qui l'on a demandé de retrouver l'âge auquel ils ont fait leur premier choix professionnel réaliste, 59 % répondent : avant 13 ans. Encore plus étonnant est le fait que parmi ces adultes, de 40 à 55 ans, le métier exercé correspondait à leurs intérêts de l'enfance dans 41 % des cas, leur métier et leurs intérêts étant classés selon les catégories professionnelles de Holland (1997). Ce qui est intéressant c'est que parmi ceux dont les intérêts les plus précoces correspondaient aux métiers de leurs pères, 55 % restaient dans cette catégorie alors que seulement 38 % de ceux dont les intérêts ne correspondaient pas aux métiers de leurs pères restaient dans la même catégorie professionnelle (Trice, 1991). Trice en a conclu que « les intérêts professionnels les plus précoces sont associés à des choix professionnels de la maturité et que les premiers choix de l'enfance peuvent autant se réaliser que ceux de l'adolescence » (Trice, 1991, p. 289). Une autre étude ajoute de la crédibilité à cette conclusion en démontrant qu'un déplacement d'intérêt, du héros imaginaire et tout-puissant vers des intérêts plus réalistes, y compris professionnels, a lieu dès 8-11 ans (Van der Wilk & Oppenheimer, 1987).
- 10 Malgré le résultat en faveur de l'acquisition précoce de beaucoup des aptitudes décrites par le modèle des stades d'Erikson, une question demeure : la séquence d'acquisition de ces aptitudes est-elle invariante, comme le prétend Erikson, ou bien les circonstances contextuelles (environnementales) peuvent-elles, si l'on peut dire, bouleverser cet ordre organique/biologique du développement qu'il décrit ? Un point de vue diamétralement opposé au modèle développemental organiciste qu'adopte Erikson, en ce qui concerne les transitions de l'adolescent et du jeune adulte, a gagné en crédibilité ces dernières décennies. On appelle ce modèle le « modèle de la déstandardisation » ou « modernisation » du temps de la vie.

Le Modèle des transitions plurielles et la « Modernisation » du temps de la vie

- 11 Les changements dans les modèles de transition, particulièrement la transition vers l'âge adulte, ont été étudiés depuis plus d'un siècle dans les sociétés occidentales industrialisées. Graff (1995) a montré que jusqu'au 19^e siècle peu de personnes pouvaient

effectuer des choix personnels quant à la direction de leur vie. Les événements familiaux, comme le décès d'un parent, la classe sociale et la situation géographique, avaient un tel pouvoir de détermination sur la vie que les préférences, intérêts ou habiletés n'avaient strictement aucune pertinence. Des sociologues comme Hareven (1982) et Hogan (1981) ont observé et démontré une variabilité croissante dans les transitions en Amérique du Nord au cours de la fin du 19^e siècle et de la première moitié du 20^e siècle. Il existe aussi des preuves que la modernisation (et par conséquent la variabilité) s'est accélérée dans les dernières décennies. Buchmann (1989) a soutenu que les domaines de l'éducation, du travail et de la famille ont changé et offrent aux individus plus de choix et une plus grande diversité, ce qui aboutit à une plus grande variabilité dans la vie et particulièrement dans les modèles de transition.

- 12 Beaucoup d'exemples de la diversité des modèles de transition peuvent être observés dans les pays les plus industrialisés. Ainsi, on a souvent écrit que la famille traditionnelle était devenue une espèce en danger et que de multiples formes de cohabitation, familles mono-parentales et modes de vie des célibataires, l'avaient remplacée. Les travaux d'Arnett (1994) sur la perception des adultes par des lycéens ont montré que les transitions de rôle, par exemple quitter l'école, se marier ou devenir parent, ne sont plus identifiées par une majorité de jeunes adultes comme des passages obligés pour atteindre le statut d'adulte. Arnett (2000) a soutenu que ces transitions de rôle font partie d'un processus individuel de plus en plus long au 20^e siècle appelé « l'émergence de l'âge adulte ». Il cite pour preuve le fait que la majorité des individus entre 18 et 25 ans ne pense pas avoir atteint l'âge adulte. L'allongement et la diversification des transitions de rôles associés à l'âge adulte dans la société occidentale moderne ont ainsi abouti à une frontière floue entre l'adolescence et l'état d'adulte et compromis la validité des modèles organicistes et nomothétiques de la transition vers l'âge adulte.
- 13 Chisholm et Hurrelmann (1995) ont analysé les statistiques de la Commission de la Communauté Européenne pour étudier l'adolescence et la transition vers l'âge adulte dans les pays de l'Union Européenne. Ils en ont conclu que « la période de l'adolescence dans tous les pays européens est non seulement un processus en extension mais également en transformation qualitative de ses modèles, de sa logique interne et de sa signification sociale » (p. 129). Bien qu'ils aient trouvé des différences significatives selon les pays, ils concluent que, en raison essentiellement des changements institutionnels ou induits par les institutions dans les domaines de l'éducation et de la formation, l'entrée dans le marché du travail, la séparation d'avec la famille et la construction des liens avec un partenaire, l'expérience des jeunes gens de transitions multiples et inter-connectées vers l'âge adulte avaient évolué, des modèles traditionnels et normatifs vers des modèles plus individualisés et pluralistes.
- 14 Shanahan (2000), examinant des recherches conduites principalement aux États-Unis, attire l'attention sur les changements économiques et les événements historiques précis en tant que facteurs qui produisent les tendances inter-cohortes à court terme dans la transition vers l'âge adulte (ce qui est différent des changements historiques à long terme, sur des décennies et même des siècles). Par exemple, il cite les recherches de Morris et ses collègues (Morris, Bernhardt, Handcock & Scott, 1998) qui montrent que la transition vers un emploi à plein temps prend considérablement plus de temps dans les années 80 que dans les années 60. Selon eux, cela est dû aux transformations de l'emploi, des métiers dans les usines et le service public en métiers du commerce, de la vente et des services. Ces derniers étant connus pour leurs bas salaires et leur fort turnover, tandis

que les premiers sont connus pour leur plus haut salaire et leur stabilité. Ainsi les réalités économiques différentes produisent clairement des changements dans les modèles de transition vers l'âge adulte. D'autres transitions sont touchées par ces changements, notamment le moment de la parenté (Rindfuss, Morgan & Swicegood, 1988), et le premier engagement professionnel (Silbereisen, Vondracek & Berg, 1997).

- 15 Des événements historiques précis, comme la Grande Dépression, la Deuxième Guerre Mondiale et l'unification de l'Allemagne, ont été étudiés du point de vue de leur influence sur la transition vers l'âge adulte. Par exemple Elder (1986) a montré que la mobilisation militaire pendant la seconde guerre mondiale a eu pour résultat de retarder les rôles adultes et les responsabilités d'une grande partie des jeunes gens qui étaient sous les drapeaux, créant ainsi un « moratoire social ». Exemple plus récent, l'unification de l'Allemagne a également produit des changements significatifs dans cette transition vers l'âge adulte, particulièrement parmi les jeunes de l'ancienne Allemagne de l'Est (Silbereisen, Reitzle & Juang, 2002 ; Vondracek, Silbereisen, Reitzle & Wiesner, 1999). Par exemple, une étude de Juang, Reitzle et Silbereisen (2000) porte sur les changements biographiques dus aux changements institutionnels (transfert des institutions de l'Allemagne de l'Ouest vers l'Est) qui ont eu lieu après l'unification de l'Allemagne. Ils ont remarqué que les institutions sociales qui influencent l'adolescence, comme l'école, ont des « horloges sociales » différentes pour les transitions importantes. En d'autres termes, le timing et les séquences des étapes importantes de l'âge adulte sont différents. Cela a été attribué au fait que dans l'ancienne Allemagne de l'Est, l'État jouait un rôle paternaliste essentiellement par les modalités des transitions prévues par une planification centralisée pour la plupart des jeunes, réduisant et décourageant par là-même la responsabilité individuelle. À l'Ouest, au contraire, l'individualisme et la responsabilité personnelle sont valorisés et encouragés, et les institutions sociales renforcent ceci.
- 16 Les tendances sur le long terme soulignées par Arnett, et les événements historiques limités dans le temps, comme ceux qui sont étudiés par Elder et par Silbereisen et leurs collègues, contribuent à accroître l'ambiguïté, la discontinuité et la déstandardisation de la transition vers l'âge adulte. La flexibilité dans la configuration et le découpage des rôles et des positions font que les trajectoires de la vie sont plus diversifiées et par conséquent moins prévisibles. De plus, de telles trajectoires diversifiées et multiples réduisent la possibilité pour les individus de construire des objectifs stables et sur le long terme (Buchmann, 1989). Buchmann montre que cela a un impact sur l'importante transition vers les rôles professionnels parce que les liens entre le diplôme et le statut professionnel se sont affaiblis, et parce que l'expérience professionnelle et les compétences ne servent souvent que sur un temps limité. De plus, le travail demande fréquemment une plus grande flexibilité aux individus et nécessite une plus grande adaptabilité à des tâches changeantes et aux changements continus des qualifications professionnelles (Pimentel, 1996).
- 17 La question que soulève l'accroissement évident de la variabilité et de la complexité des contextes économiques, politiques et culturels est de savoir si les régularités dans les configurations des transitions sont plus que des phénomènes passagers dépassés par de nouvelles configurations du fait de l'accélération des changements contextuels. Une question plus large est de savoir si les modèles épigénétiques et organicistes articulés par Erikson ont encore une utilité et une applicabilité dans l'étude de la transition de l'école au travail à notre ère post-moderne. La réponse, selon nous, tient dans les modèles qui

peuvent à la fois intégrer les phases organiques, qualitativement différentes, et les stades invariants du développement, et tenir compte simultanément des changements contextuels rapides qui résultent de la déstandardisation et de la pluralité des formes de parcours. Évidemment, cela implique que les chercheurs et les praticiens utilisent des cadres théoriques plus complexes, plus intégratifs et plus dynamiques comme par exemple le cadre méta-théorique développemental-contextuel du développement professionnel tout au long de la vie présenté par l'auteur et ses collègues (Vondracek *et al.*, 1986).

Une perspective développementale-contextuelle de la transition de l'école au travail

- 18 En introduisant le contextualisme développemental, nous avons affirmé (Vondracek *et al.*, 1986, p. 32) : « Nous préférons utiliser le terme de contextualisme développemental à condition d'ajouter la précision, que chacun doit garder à l'esprit, que le concept fait toujours référence à un processus organique et épigénétique. De plus, le contextualisme développemental intègre l'idée que le contexte ne se limite pas à produire des modifications dans le développement, mais que le contexte lui-même est influencé et déterminé par les caractéristiques de l'organisme. Ceci conduit alors à une conceptualisation du développement en termes de relations réciproques entre organisme et contexte ou de relations interactionnelles dynamiques » (Lerner, 1978, 1979, 1982, 1984, 1985). En somme, le cœur du paradigme développemental-contextuel est formé de la synthèse de deux idées-clés du contextualisme et de l'organicisme respectivement : **« que le changement contextuel est probabiliste par nature et que le développement s'effectue en fonction de l'activité de l'organisme ».**
- 19 En résumé, cela veut dire que le cadre développemental-contextuel ne souscrit ni à une position purement contextualiste ni à une position strictement organiciste. La première serait trop dispersée et permettrait une plasticité illimitée et un nombre sans limite de trajectoires de développement tandis que la deuxième serait tellement contraignante qu'elle soutiendrait que le développement est unidirectionnel et aboutit à un point final commun (avec une variabilité inter-individuelle limitée à la vitesse à laquelle l'individu pourrait l'atteindre). La force du méta-modèle développemental-contextuel vient de sa capacité à se centrer sur « l'influence dynamique et réciproque des processus biologiques (ou organiques) et psychologiques, et des conditions environnementales (ou contextuelles) » (Ford & Lerner, 1992, p. 11). Dans le contextualisme développemental, l'interaction dynamique est le processus essentiel qui transforme à la fois l'organisme et le contexte (Lerner, 1978).
- 20 Schoon et Parsons (2002, p. 63) ont constaté que la conceptualisation du développement (dans le cadre développemental-contextuel) comme une interaction dynamique entre un individu en changement (en développement) situé dans un contexte changeant, est différente de l'approche développée par Super sur la durée et l'espace de vie (1980) qui insiste sur les effets des facteurs personnels sur les choix de métiers. Une autre caractéristique importante du modèle est qu'il peut intégrer les différents contextes historiques, qui, comme on l'a vu précédemment, peuvent affecter profondément l'environnement de la personne en développement. Celle-ci est alors décrite comme enracinée dans un ensemble de contextes interconnectés y compris celui matériel et

social dans lequel chacun se situe, mais incluant aussi la classe sociale, le lieu de travail des parents et les normes et coutumes sociales et culturelles, contextes dans lesquels l'individu n'est pas un participant actif.

- 21 L'un des faits invoqué également dans la discussion sur les modèles pluriels de la transition est que tous les jeunes n'ont pas accès aux mêmes opportunités, ressources et aides. Les différences sont expliquées le plus fréquemment par la référence aux différents modèles de socialisation et estimées par les différences de statuts socio-économiques. Ainsi les individus dont les familles appartiennent aux classes aisées ont davantage d'opportunités et de ressources que ceux des familles défavorisées, particulièrement en ce qui concerne leur avenir professionnel. Schoon et Parsons (2002, p. 264) notent que « cette transmission des ressources à travers les générations a été décrite en sociologie sous le terme de "reproduction sociale" ». Ils ont également montré que si l'on veut comprendre le lien entre la structure sociale et le développement individuel, il n'est pas suffisant de reconnaître que les différentes caractéristiques du contexte ont un impact sur le développement individuel, il faut aussi reconnaître que le contexte comporte différents niveaux interdépendants et variables dans le temps. Ils concluent que l'adoption d'une perspective développementale-contextuelle est essentielle pour avancer dans ce champ.
- 22 Il faut dire que l'adoption de cette perspective ne signifie pas qu'il n'y a pas d'épigénèse. Cela veut simplement dire que l'épigénèse n'est pas à comprendre comme un destin prédéterminé, mais que c'est plutôt un potentiel probabiliste qui résulte de l'interaction des caractéristiques individuelles avec de multiples niveaux de contextes variés. Ainsi les contextualistes développementaux peuvent aisément effectuer des recherches sur un construit tel que l'identité, qui a ses origines dans une théorie épigénétique dont les racines sont psychanalytiques. Dans une conférence faite récemment au Colloque annuel de l'Association de Recherches sur la Formation de l'Identité, nous avons montré comment l'identité, notion centrale d'une théorie épigénétique, devait être conceptualisée et étudiée en utilisant le cadre développemental-contextuel (Vondracek & Porfeli, 2003). Nous avons insisté sur le fait que la formation de l'identité (professionnelle) dans cette perspective, est le résultat de l'interaction dynamique entre une personne en développement et le contexte toujours changeant, à des niveaux multiples qui incluent la famille d'origine de l'enfant (de l'adolescent), et le réseau extra-familial de l'enfant (de l'adolescent) (les pairs, l'école, le travail à temps partiel), la famille de l'adulte et le réseau extra-familial de l'adulte (relations interpersonnelles, travail), ainsi que les macro-contextes tels que l'environnement socioculturel, le marché du travail, les conditions économiques et les progrès technologiques.
- 23 Une question souvent posée est la suivante : « Comment peut-on effectuer une recherche dans un cadre contextuel aussi complexe ? ». Silbereisen a donné une réponse concise. Il affirme : « Quiconque souhaite rendre compte des carrières professionnelles n'a d'autre solution que de faire face au défi que représente le travail sur des données longitudinales. À défaut, les différences interindividuelles quant aux trajectoires conduisant à la réussite ou à l'échec ont toute chance d'être ignorées (sans vouloir mentionner des confusions possibles quant à l'ordre temporel des antécédents et des conséquents). Certains changements historiques, comme la tendance à l'individualisation, ont eu pour conséquence d'accroître l'importance des décisions individuelles en matière d'orientation. Ainsi, il existe désormais de multiples voies allant de l'école au travail et non plus seulement un éventail restreint de possibilités comme c'était le cas il y a

seulement quelques dizaines d'années. Compte tenu de ce contexte, des études longitudinales plutôt que transversales s'imposent dans ce champ de recherche » (Silbereisen, 2002, p. 310).

- 24 L'utilisation de protocoles longitudinaux de recherche est certainement utile, mais elle introduit d'autres limites. L'une d'elles est la question de la mesure de variables multiples décrivant les attributs de l'individu et la multiplicité des contextes dans lesquels chaque individu agit. À l'origine (Vondracek *et al.*, 1986), l'approche développementale-contextuelle du développement professionnel incluait une description de l'Écologie du Développement Humain de Bronfenbrenner (1979) et des Affordances de Gibson (1979) comme exemples de modèles susceptibles de faciliter la conceptualisation et la mesure du contexte, pour des recherches sur la personne-en-contexte. Malheureusement, les chercheurs en psychologie de l'orientation ne se sont pas servi de ces approches autant que nous l'aurions espéré. La complexité de la mesure répétée de variables individuelles et contextuelles multiples des protocoles longitudinaux peut effectivement être une barrière, même pour le chercheur le mieux intentionné.
- 25 Une autre raison de l'acceptation et de l'utilisation relativement faibles du contextualisme développemental en psychologie de l'orientation peut être le fait que cela n'a pas été associé à une méthodologie unique. Ceci n'est pas surprenant car, comme Cairns (2000) nous l'a rappelé, le champ de la psychologie a généralement affirmé que les méthodes de recherche devaient être indépendantes des théories et des modèles pour éviter des biais potentiels en les soumettant à un examen scientifique rigoureux. L'inconvénient de ceci, pour le contextualisme développemental, particulièrement en ce qui concerne le développement professionnel, a été une pénurie de recherches proposant des hypothèses testables directement dérivées du modèle, et une préférence pour des théories segmentaires (Super, 1994) ou des modèles simples (par exemple Holland, 1994, 1997).
- 26 Les chercheurs intéressés par une approche développementale-contextuelle, mais dissuadés par la complexité du modèle, devraient être encouragés par les innovations conceptuelles et méthodologiques présentées depuis vingt ans sous différentes rubriques, incluant « l'approche orientée vers la personne » (Magnusson, 1995, 1998, 2000), « la théorie des systèmes développementaux » (Ford & Lerner, 1992) et la science développementale (Bergman, Cairns, Nilson & Nystedt, 2000 ; Cairns, 1990 ; Cairns, Bergman & Kagan, 1998 ; Cairns, Elder & Costello, 1996). Ces propositions ont retenu l'attention de la psychologie développementale et leur validité a été bien établie. De plus, intégrer ces progrès dans les recherches sur le développement des choix professionnels renforcerait le lien nécessaire entre ceux-ci et les courants dominants de la psychologie (Vondracek, 2001).

Méthodologies innovantes de la personne-en-contexte

- 27 Toutes ces approches ont en commun avec le contextualisme développemental l'affirmation fondamentale que la meilleure unité d'analyse est la personne-en-contexte, définie comme l'intersection entre la personne qui se développe et change tout au long de sa vie et les contextes qui ont de l'influence durant sa vie. La personne-en-contexte en tant qu'unité d'analyse des recherches empiriques sur le développement humain (y compris le développement professionnel) a gagné en crédibilité, en partie parce qu'elle complète les approches orientées vers les variables qui ont été les piliers des recherches

développementales et comportementales depuis des décennies. L'un des principaux partisans de l'approche de la personne-en-contexte, Magnusson (1995, 1998, 2000), a insisté sur le fait qu'étudier un phénomène du développement humain revient à étudier des personnes dans leur globalité, ou des classes de personnes (c'est pourquoi Magnusson et ses associés utilisent le terme « d'approche orientée-vers-la-personne »), pas simplement le comportement moyen d'une population dans un ensemble défini de variables. De plus, il insiste sur le fait que les personnes se comportent et se développent dans des contextes particuliers à des moments particuliers, ce qui limite la généralisation de tout résultat qui ne tient pas compte du moment particulier et du contexte du comportement humain. Kagan (2000, p. 88) observe qu'une des conséquences essentielles du point de vue de Magnusson est que l'on ne peut pas écrire sur les processus du développement comme si c'étaient des qualités inhérentes à la personne, « identiques dans toutes les situations et sur un temps indéfini ».

- 28 Dans le champ du développement professionnel, ces caractéristiques de l'approche de la personne-en-contexte font par exemple que les résultats *spécifiques* des travaux sur les modèles du choix professionnel de Super (Career Pattern Study : C.P.S.), conduites il y a plusieurs dizaines d'années (Super, 1963 ; Super & Overstreet, 1960) ne peuvent plus être valables aujourd'hui parce que le monde dans lequel grandissent les jeunes a complètement changé, ainsi que le monde du travail. Des classes entières de métiers qui intéressaient les jeunes du temps de ces travaux (C.P.S.) ont disparu, et de nouveaux, inconnus à cette époque, sont apparus. La structure des familles, la nature des écoles et des communautés a changé, et cela donne un contexte très différent pour la transition de l'école au travail. Tout cela doit être présent à l'esprit de quelqu'un qui retournerait à Middletown aujourd'hui, pour étudier le développement professionnel de la jeunesse contemporaine, dans la ville même où Super et ses étudiants ont conduit leur recherche révolutionnaire. Si quelqu'un allait dans une autre région du pays, dans une ville de taille différente, ou dans un pays d'une autre culture, les résultats originaux de Super seraient encore moins pertinents aujourd'hui. Cela signifie-t-il que les travaux de Super sont inappropriés dans leur ensemble ? Certainement pas ! Super nous a enseigné la valeur de la question du travail sur notre façon de structurer nos rôles de vie et notre approche du travail (et du développement professionnel) dépend des étapes de notre vie. De plus, il faut noter que Super (1985) « voulait utiliser davantage les données économiques et sociales dans le C.P.S. » et regrettait que le coût l'ait empêché de collecter toutes « les données nécessaires, personnelles et situationnelles de la personne-en-situation » y compris « les données sur l'impact du mariage et de la famille sur la carrière professionnelle ». Enfin, la plus grande partie du travail empirique de Super a été effectuée avant l'émergence de la plupart des méthodologies sophistiquées et des outils analytiques qui rendent possible l'étude de la personne-en-contexte aujourd'hui. Super aurait sans aucun doute apprécié ces méthodes modernes ; il pressentait que le champ de la psychologie de l'orientation commençait à atteindre le moment de la construction et de l'expérimentation de modèles théoriques complets (et complexes) (Super, 1985).
- 29 On peut percevoir une tension entre ceux qui conduisent une recherche dans une perspective développementale-contextuelle qui est, par définition, limitée dans le temps et dans l'espace, et ceux qui recherchent des lois générales transcendant les paramètres de la personne, du temps et de l'espace. Pousser le contextualisme développemental à l'extrême peut suggérer que tout est relatif et que peu de lois générales existent du fait que l'unité d'analyse est la personne-toujours-en-changement, dans un contexte qui est

constamment changeant, à un rythme de plus en plus rapide. Une des façons d'aborder ce problème est de dire que conduire une recherche d'un point de vue développemental-contextuel permet l'exploration de lois générales par la répétition de la recherche sur des populations différentes à différents endroits et à différents moments. La cohérence entre des études sur des populations similaires dans différents contextes et à des moments différents peut renforcer la validité de la fonctionnalité du niveau-de-la-personne et la cohérence entre des études de populations différentes dans des contextes similaires peut renforcer la validité de la fonctionnalité du niveau-du-contexte. Ce n'est pas une idée nouvelle mais simplement une autre façon de dire que la validité externe est établie par la reproduction parce que toute étude implique un échantillon particulier, d'une population particulière, à un moment particulier et dans un lieu particulier. La spécificité de l'argument implique l'idée que l'existence d'une loi générale est renforcée lorsque cette loi résiste face à des changements importants prévus par la théorie. Bien que l'histoire confirme l'existence d'une variation intra-contexte significative dans le temps, induisant l'idée que l'unité d'analyse est toujours changeante et par extension que les chercheurs en sciences humaines ne sont que des historiens du comportement humain et du fonctionnement cognitif, l'approche développementale-contextuelle suggère que des régularités peuvent exister à la fois chez la personne et dans ses contextes, et dans la mesure où elles se croisent l'une l'autre, cela produit de la stabilité dans l'unité d'analyse qu'est la personne-en-contexte au niveau des personnes et des contextes.

- 30 Effectuer une recherche sur la base de l'unité d'analyse de la personne-en-contexte n'est pas seulement utiliser la seule approche conceptuelle qui permette de comprendre le fonctionnement humain, c'est aussi adhérer à la résurgence des études longitudinales de ces trente dernières années, à l'émergence de systèmes et de modèles, et, comme l'a dit Cairns (2000, pp. 53-56), c'est un appel à de nouvelles méthodes statistiques qui a) désagrègent les données au lieu de les agréger, b) intègrent les variables au lieu de les isoler (c'est-à-dire cherchent l'interactivité au lieu de l'influence particulière des variables), c) étudient directement l'impact du temps au lieu de chercher à le contrôler, d) explorent des interactions complexes entre la personne et les facteurs contextuels au lieu de déterminer la contribution particulière de chacun et e) s'intéressent précisément à la nature propre de l'influence des contextes sur le fonctionnement et le développement humain au lieu de maîtriser cette source d'influence.
- 31 Deux thèmes parcourent les méthodes d'analyse des données qui sont cohérentes avec ce que Cairns affirme être nécessaire pour effectuer une recherche dans cette perspective. Le premier traite de la question de la variabilité Vs stabilité intra-individuelle, tandis que le deuxième aborde le problème également important de la prédiction de relations linéaires (le plus souvent) entre un petit nombre de variables par opposition à la prédiction de relations entre des groupes de variables.

Variabilité intra-individuelle

- 32 La littérature sur le développement humain est riche en arguments sur l'avantage des méthodes longitudinales. Bien qu'il soit généralement admis que l'on puisse inférer le changement intra-individuel à partir des différences observées entre les tranches d'âge, tout le monde est d'accord sur le fait que les études longitudinales donnent en principe de meilleurs résultats grâce à l'évaluation directe du changement intra-individuel. Il y a

cependant des inconvénients et des limites liés à la répétition des mesures dans cette méthode.

- 33 Nesselroade (1970) a été l'un des pionniers des méthodes longitudinales pour étudier les changements intra-individuels et l'argumentation qui suit doit beaucoup à ses travaux et aux débats récents sur ses résultats (Nesselroade & Ghisletta, 2000).

La distinction « traits-états » et les « P-techniques »

- 34 Les questions qui concernent la stabilité dans le temps des relations intra-individuelles entre deux variables ou plus peuvent être étudiées par le positionnement d'un individu sur un ensemble de variables ciblées dans le temps. Sous le terme d'analyse factorielle P-technique, les occurrences de la mesure sont traitées comme des cas (c'est-à-dire comme « les participants » de l'analyse factorielle traditionnelle, la R-technique) et les variables sont étudiées par l'analyse factorielle pour déterminer jusqu'à quel point un ensemble de co-variations cohérentes des variables existe dans le temps. La structure factorielle qui en résulte reflète le pattern de co-variation d'une personne particulière dans le temps. La structure factorielle qui émerge d'une P-technique est, par définition, le reflet statistique d'une co-variation longitudinale et, par nécessité, une variabilité longitudinale des variables ciblées dans le temps. Si les variables a) montrent une variabilité longitudinale, b) s'il existe un modèle de co-variation longitudinal et c) si le modèle est d'une amplitude suffisante, alors un concept d'état est prouvé. Au contraire, si l'on n'observe qu'une petite variabilité longitudinale et/ou s'il n'y a pas de modèle de co-variation, alors un concept d'état n'est pas prouvé. Les facteurs issus de la P-technique décrivent la structure de la variation ou du changement intra-individuel le long des temps de mesure, tandis que les facteurs dérivés de l'analyse factorielle plus conventionnelle, la R-technique, décrivent les différences inter-individuelles au moment de la mesure.
- 35 L'évaluation répétée est à la fois une force et une faiblesse de la P-technique. D'une part, ajouter des évaluations répétées augmente la force des tests statistiques de la même façon qu'ajouter des participants augmente la force des tests de la R-technique. D'autre part, utiliser une mesure pour évaluer plusieurs fois un individu pose les problèmes évidents des effets d'apprentissage, particulièrement lorsque les outils n'ont pas été expressément prévus pour une telle procédure. Ainsi la validité des résultats issus de ce type de méthodologie d'enquête est potentiellement menacée par les effets d'évaluations répétées.
- 36 L'adéquation de la P-technique à la recherche sur le développement professionnel a été démontrée par Schulenberg, Vondracek & Nesselroade (1988). Par l'étude des variations intra-individuelles sur les valeurs du travail, auprès d'adolescents avec cent jours de mesures répétées, ils ont trouvé des structures cohérentes de variations longitudinales intra-individuelles, alors que ces structures n'étaient pas très consistantes au niveau inter-individuel. Ces structures de facteurs montraient généralement que l'importance des valeurs du travail variait avec le temps chez l'individu, ce qui veut dire que leur importance peut s'avérer changeante dans le temps, ceci allant à l'encontre d'une conception des valeurs en tant que traits. Bien que chez six participants sur sept il y ait eu un fort taux de variabilité et de co-variabilité, celle-ci n'était pas consistante entre les participants adolescents. De ce fait, peu de conclusions peuvent être tirées sur la nature nomothétique de la variabilité longitudinale de l'importance des valeurs du travail. Néanmoins, ces résultats remettent en question la théorie classique qui affirme

que les valeurs du travail se comportent exclusivement comme épiphénomène d'un trait de caractère.

- 37 À part les travaux de Schulenberg, Vondracek et Nesselroade (1988), peu, si ce n'est aucune étude sur le développement professionnel n'a utilisé cette puissante technique pour l'évaluation de la co-variabilité intra-individuelle dans le temps. Cependant cette approche a été utilisée dans la littérature sur le conseil pour identifier différents types de processus à l'œuvre en psychothérapie (Patton, Kivlighan & Multon, 1997 ; Russel, Bryant & Estrada, 1996) et les variations dans les patterns de réponses émotionnelles de beaux-enfants à l'intérieur de leurs familles, dans le temps (Corneal & Nesselroade, 1994)¹. Il est évident que cette technique pourrait être utile dans l'étude de questions concrètes sur les processus du conseil en orientation. De plus, la P-technique pourrait être appliquée aux questions théoriques centrées sur l'augmentation présumée de la stabilité des intérêts professionnels (par exemple Holland, 1997) et des valeurs (par exemple Super & Sverko, 1995) à l'approche de l'âge adulte, ainsi que sur la liaison entre les facteurs du niveau-de-la-personne et les facteurs du niveau-du-contexte, comme les conditions du marché du travail et les changements dans les salaires.

La variabilité intra-individuelle comme indicateur des mécanismes théoriques et prédicteur des attributs futurs

- 38 Le degré d'instabilité/variabilité d'une variable particulière peut servir à inférer un mécanisme ou prédire une autre variable. Si par exemple, les intérêts professionnels s'avèrent relativement instables dans le temps sur un échantillon d'adultes, cela peut remettre en question le modèle antérieur des intérêts professionnels basé sur les traits (Holland, 1997) qui suppose la stabilité chez l'adulte. D'un autre côté, certains groupes d'adultes peuvent montrer davantage de stabilité intra-individuelle que d'autres et cette différence hypothétique peut servir à explorer d'autres facteurs interactifs au niveau-de-la-personne et au-niveau-du-contexte et/ou de la personne-en-contexte, qui contribuent aux différences de variabilité entre les groupes et peut permettre d'entrevoir les processus de ces changements intra-individuels.
- 39 Kagan (2000), par exemple, prend pour argument l'instabilité des comportements en fonction du caractère, de la prime enfance à 4 ans et demi, pour inférer que le caractère d'un nourrisson peut être modifié par des facteurs contextuels : en effet, une petite partie seulement des enfants classés en haute ou basse réactivité ont gardé ce statut durant les quatre années d'évaluation et tous tendaient à retrouver un statut de réactivité normal. Kagan (2000) a étudié la petite partie d'enfants qui restaient classés en haute ou basse réactivité (c'est-à-dire les cas particuliers de stabilité) pendant les quatre années et il a trouvé que les comportements de ces enfants et les indicateurs biologiques (par exemple le rythme cardiaque) étaient plus fortement liés à leur statut que ceux dont la classification était moins cohérente dans l'intervalle des quatre années.

Modalités et changements de la variabilité intra-individuelle

- 40 Bien que des construits comme les intérêts professionnels et les valeurs soient supposés relativement stables à l'âge adulte, ils peuvent se montrer variables en fonction de certains facteurs. On peut identifier et étudier ces variations grâce à l'évaluation longitudinale d'une personne, avec des intervalles relativement courts entre les évaluations. S'il rencontre une variation systématique d'un construit supposé stable, le

chercheur peut étudier dans quelles conditions se passent ces variations. Si une variation systématique est repérée, ces modalités permettent de délimiter (et de guider) la recherche d'autres facteurs pouvant être associés aux prédicteurs et aux résultats de cette variation.

- 41 Si par exemple, certains groupes d'adultes montrent des intérêts professionnels variables et si l'amplitude de la variabilité semble liée aux changements dans le marché du travail (par exemple le chômage), on peut évaluer les modalités des variations dans ces groupes en fonction des conditions du marché dans un cadre développemental-contextuel pour déterminer si l'instabilité du marché du travail (facteur macro-environnemental) est associée à la variabilité des intérêts professionnels (facteur au niveau-de-la-personne) dans le temps. Un modèle de courbe croissante (Singer & Willett, 2003) et un modèle de hiérarchisation linéaire (Snijder & Bosker, 1999) sont des outils statistiques particulièrement efficaces pour l'évaluation des modalités de variabilité intra-individuelle et des différences inter-individuelles de la variabilité intra-individuelle.

Configurations de variables et approche orientée-vers-les-personnes

- 42 Plutôt que d'évaluer les relations entre les variables pour arriver à des relations probablement linéaires qui existeraient dans une vaste population non mesurable, des configurations de variables théoriquement essentielles peuvent être utilisées pour identifier des personnes ou des groupes plus spécifiques et l'on peut alors les étudier et les comparer et déterminer comment ces configurations sont associées à d'autres variables importantes. Gustafson et Magnusson (1991) ont largement utilisé une telle approche dans leur étude sur le développement professionnel des adolescentes. Des configurations ou des modalités peuvent être dérivées de la théorie établie ou identifiées avec un mode exploratoire composé d'un ensemble de techniques statistiques.
- 43 Gustafson et Magnusson (1991) ont utilisé une méthode orientée-vers-la-personne pour étudier comment les configurations des valeurs des parents (aspirations et attentes des parents pour leurs filles), ainsi que les configurations des résultats et de l'adaptation scolaires de ces filles (adéquation entre personnalité/caractère et attentes scolaires), lorsque ces filles avaient 13 ans et 16 ans, affectaient la décision professionnelle de ces mêmes filles à l'âge de 27 ans. Les résultats ont montré que les seules configurations des valeurs et aspirations parentales pour le métier de leur fille et les configurations spécifiques des capacités scolaires et de l'adéquation au milieu scolaire étaient des prédicteurs significatifs des performances scolaires et du métier à l'âge adulte, indépendamment de la C.S.P., tout étant inclus simultanément dans le modèle prédictif.
- 44 Kagan (2000) a conduit une recherche montrant que des groupes de nourrissons constitués sur la seule base de configurations de comportements correspondant à des styles de tempérament (tels que les conceptualise cette théorie), manifestaient, des mois et des années plus tard, d'importantes différences sur d'autres dimensions comportementales. L'amplitude de la prédiction de l'ensemble des variables utilisées pour constituer les « groupes de tempérament » s'est révélée être beaucoup plus faible lorsque ces variables ont été considérées indépendamment les unes des autres que dans le cas de groupes formés sur la base de la configuration de ces variables. Cela suggère que ce sont plutôt les configurations (c'est-à-dire les interactions) que la somme des indicateurs de tempérament qui sont à l'origine des différences ultérieures de comportement. Ce qui

tend à confirmer la proposition de la théorie des systèmes selon laquelle le sens provient de l'organisation des parties, celle-ci pouvant correspondre ou non à une simple somme (et n'y correspondant probablement jamais). Dans le cas où une théorie ne conduit pas le chercheur à des configurations, ou si le chercheur veut tester une configuration déduite d'une théorie, il existe – comme nous allons le voir – des techniques statistiques pour le faire.

Analyse des fréquences de configurations (A.F.C.)

- 45 Cette approche est une forme plus sophistiquée du Khi carré et détermine principalement toutes les formes de configurations possibles pour un ensemble donné de variables ainsi que la fréquence des configurations dans les résultats obtenus. Ceci permet de différencier les configurations obtenues de celles attendues, présumant qu'il n'existe aucune association entre les variables (par exemple l'indépendance ou le modèle nul). Cette approche est meilleure pour les échelles nominales avec un nombre limité de valeurs, étant donné que le nombre de configurations possibles augmente assez rapidement avec le nombre de variables et de valeurs potentielles de chaque variable. Pour être clair, supposons qu'un chercheur souhaite identifier les principales configurations d'un ensemble de deux variables dichotomiques sur un échantillon de 100 participants. Il existe quatre configurations possibles et avec aucune relation entre les deux variables (l'hypothèse nulle), chaque configuration devrait se retrouver chez 25 sujets exactement (1 sur 4). Une fois que toutes les configurations possibles sont identifiées, la fréquence de chacune est calculée sur les données obtenues et comparée avec la fréquence mathématiquement attendue pour chaque configuration sur la base de l'hypothèse nulle.
- 46 Un *type* est identifié par l'A.F.C. quand la fréquence d'une configuration observée dépasse la fréquence mathématiquement attendue et un *antitype* dans le cas contraire. Reitzle et Vondracek (2000) ont utilisé l'A.F.C. pour identifier des configurations particulières de transitions de rôles plus ou moins fréquentes chez de jeunes adultes des anciennes Allemagne de l'Est et Allemagne de l'Ouest, afin de déterminer si la fréquence relative de ces configurations était différente, en fonction de facteurs du-niveau-de-la-personne (par exemple le moment de l'indépendance financière et du mariage ou cohabitation), en fonction de facteurs du niveau-du-contexte (par exemple originaire de l'Est ou de l'Ouest de l'Allemagne), et en fonction de l'âge au moment de la réunification de l'Allemagne. Cette approche analytique révèle plusieurs résultats intéressants. Premier point, l'A.F.C. démontre que les jeunes adultes obtiennent plus fréquemment que le hasard certaines configurations de transitions de rôles (par exemple les jeunes femmes ayant pris tôt leur indépendance financières et mariées) et que c'est l'inverse pour les autres (célibataires et ayant pris plus tard leur indépendance financière). Deuxième point, les résultats ont montré que la fréquence relative des configurations typiques (les *types*) était différente selon la région d'origine. Les adultes de l'ancienne Allemagne de l'Ouest appartenaient plus fréquemment au groupe de jeunes adultes ayant pris leur indépendance financière plus tardivement et restés célibataires. Les résultats montraient aussi que les jeunes adultes (hommes et femmes) qui avaient pris tôt leur indépendance financière et qui vivaient en couple, étaient proportionnellement plus nombreux dans l'ex-Allemagne de l'Est. Enfin, les différences Est-Ouest observées chez les participants les plus âgés ne se retrouvaient pas dans les groupes où les participants étaient passés à l'âge adulte après la réunification de l'Allemagne. Dans une étude plus poussée, Reitzle et Vondracek (2000)

ont trouvé que les cohortes des plus jeunes adultes de l'ex-Allemagne de l'Est adoptaient les configurations de transition de rôle que l'on trouve fréquemment chez les jeunes adultes de l'ex-Allemagne de l'Ouest. Ce résultat a confirmé que la transition prototypique vers l'âge adulte dans l'ex-Allemagne de l'Est changeait pour devenir plus conforme aux modèles de transition de l'Ouest.

Analyse des correspondances

- 47 Cette technique analytique peut être utilisée pour différencier des groupes définis par une ou plusieurs variables (Analyse des Correspondances simples : A.C.) ou des personnes (Analyse des Correspondances Multiples : A.C.M.) sur une ou plusieurs échelles nominales décrivant des variables. Cela permet d'identifier des dimensions proches des facteurs de l'analyse factorielle, qui différencient le mieux les groupes ou les sujets. Les dimensions qui différencient le mieux les groupes sont retenues et les autres sont rejetées. Reitzle et Vondracek (2000) par exemple, ont utilisé l'A.C. pour différencier des modèles de transition (par exemple le mariage, les enfants ou la fin de la scolarité) de groupes de jeunes adultes des Allemagne de l'Est et Allemagne de l'Ouest. Les résultats de l'A.C. ont montré que les groupes étaient différenciés par leur parcours scolaires. Ceux qui avaient suivi une voie professionnelle, par opposition à la voie générale, tendaient à avoir effectué davantage de transitions associées à l'âge adulte. Les résultats ont montré des différences dans les transitions de rôles adultes sur la base d'interactions complexes entre le sexe des participants, les parcours scolaires, la provenance de l'Est ou de l'Ouest de l'Allemagne et l'âge au moment de la réunification de l'Allemagne. Ces interactions complexes ont été représentées sur un graphe où les coordonnées étaient définies par le sexe et le parcours scolaire ; ainsi l'on pouvait découvrir rapidement la complexité par l'étude de ces graphes. Un autre exemple de l'utilisation de l'A.C. pour l'étude du développement professionnel est celui de Guichard et Cassar (1998) qui ont identifié les différences de perception des métiers entre des groupes d'élèves de différentes classes sociales (en fonction de leur parcours scolaire).
- 48 Comme dans l'analyse factorielle, le nombre de dimensions utilisées pour différencier correctement des groupes ou des personnes est sujet à interprétation et déterminé par l'estimation de la part de la variance expliquée par chaque dimension. Avec l'A.C., l'inertie est le reflet de la variance totale dans le modèle, et est conceptuellement une fonction du nombre de sujets de chaque groupe multiplié par la distance entre les groupes. Les dimensions sont apparentées aux facteurs de l'analyse factorielle et représentent les constellations de variables descriptives qui maximisent la distance entre les groupes. Le but superordonné est de prendre en compte le maximum d'inertie dans le modèle, avec le moins de dimensions possibles.
- 49 Tandis qu'un *facteur* est supposé expliquer une partie importante de la *variance totale* quand il explique plus qu'une quantité moyenne de la variance totale (une valeur > 1), une *dimension* est censée expliquer une partie importante de l'*inertie* (par exemple la variance totale) quand elle explique plus qu'une proportion moyenne de l'inertie. La proportion moyenne de l'inertie est calculée en divisant 100 par le nombre minimum de dimensions. Ce nombre minimum est obtenu en soustrayant de 1 le plus petit nombre possible de catégories pour chaque variable de l'analyse. Si par exemple la variable X a 4 niveaux/catégories et la variable Y en a 3, alors le nombre minimum de dimensions est 1 (variable Y = 3 niveaux ; 3 niveaux-1 = 2). Dans cet exemple, l'estimation de la proportion moyenne d'inertie de 50 % (100 : 2) des dimensions qui expliquent plus que 50 % de l'inertie sera

retenue dans ce modèle. Dans l'exemple de Reitzle et Vondracek (2000), seulement 2 dimensions avaient ce critère et les autres ont de ce fait été rejetées².

Analyse en Clusters

- 50 Cette technique est similaire à l'analyse des correspondances puisque toutes les deux permettent d'identifier des groupes de sujets qui se différencient sur la base d'un ensemble de caractéristiques du niveau-de-la-personne et/ou du contexte. Comme l'analyse des correspondances, le but principal de l'analyse des clusters est de produire de l'hétérogénéité inter-groupes et de l'homogénéité intra-individuelle sur la base d'un ensemble de variables, mais contrairement à l'analyse des correspondances, généralement limitée aux variables d'une échelle nominale, l'analyse des clusters est valable pour les échelles d'intervalles, nominales et/ou de rapports. Les deux approches sont différentes parce que l'analyse des clusters est fondée sur différentes estimations de la distance entre les sujets (par exemple la distance Euclidienne) sur un ensemble de variables et cherche à répartir les résultats sur des clusters ou des groupes discontinus alors que l'analyse des correspondances est enracinée dans le modèle de la régression linéaire et cherche à créer des dimensions/tendances continues et à localiser des sujets ou des groupes de sujets sur ces dimensions. En résumé, l'analyse des clusters ne repose pas sur l'idée de relations linéaires (Gustafson & Magnusson, 1991), tandis que l'analyse des correspondances le fait à partir du modèle de la régression linéaire.
- 51 Étant donné ces différences entre les deux approches, si un chercheur veut créer des groupes de sujets, avec l'analyse des clusters, il devra regarder de près les résultats parce que cela peut donner des groupes capricieux qui n'ont que peu de signification conceptuelle, et avec l'analyse des correspondances, le chercheur devra étudier un graphe spatial et identifier des groupes le long de continuum statistiquement (par exemple l'orientation géométrique) et conceptuellement plus ou moins précis. Du fait que cette technique statistique est largement utilisée, il est inutile de donner davantage de détails dans cet article. Il suffit de dire que l'analyse des clusters est cohérente avec l'approche orientée-vers-la-personne (Gustafson & Magnusson, 1991), car elle peut servir à localiser des classes ou des clusters particuliers de sujets, et par conséquent étudier comment ces groupes spécifiques, mathématiquement déduits, prédisent ou sont prédits par d'autres facteurs. Gustafson et Magnusson (1991) ont largement utilisé cette approche en étudiant comment des configurations complexes de variables au niveau-de-la-personne et du-contexte contribuent à différencier les modèles de choix professionnels chez des adolescentes.

Conclusion

- 52 L'avènement du 21^e siècle nous rappelle que chaque époque de l'histoire apporte de nouveaux défis et la nécessité de changer pour affronter ces défis. En psychologie de l'orientation, les théories traditionnelles de l'après-guerre, qui s'appuyaient plus ou moins sur l'hypothèse de la stabilité et de la prédictibilité, doivent être remplacées par des théories qui reconnaissent la stabilité lorsque cela s'avère justifié (c'est-à-dire la structure de base et le fonctionnement bio-psychologique des êtres humains individuels) et qui expliquent le changement rapide lorsque cela est nécessaire (c'est-à-dire la structure des emplois et l'environnement socio-culturel du travail). De plus, la

psychologie de l'orientation doit utiliser des méthodes qui puissent appréhender totalement la complexité de la personne en développement et en interaction dynamique avec des contextes qui changent rapidement et qui se composent de niveaux de contextes multiples et organisés hiérarchiquement. Le contextualisme développemental se présente comme un cadre méta-théorique qui remplit ces conditions, et un certain nombre de méthodes permettant d'utiliser la personne-en-contexte comme unité d'analyse, s'avèrent applicables à l'étude des comportements en orientation, et du cheminement professionnel. Utiliser ces perspectives théoriques et ces méthodes orientées-vers-la-personne permettra à la psychologie de l'orientation d'entrer dans le 21^e siècle à la pointe de la recherche sur la place du travail et du développement professionnel dans le paysage plus large du développement humain dans un monde qui change rapidement.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults ? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development, 1*, 154-168.
- Arnett, J. J. (2000). High hopes in a grim world : Emerging adults' view of their futures and « Generation X ». *Youth and Society, 31*, 3, 267-286.
- Bergman, L. R., Cairns, R. B., Nilsson, L. G., & Nystedt, L. (Eds.). (2000). *Developmental science and the holistic approach*. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in modern society : Entry into adulthood in a changing world*. Chicago, IL, US : University of Chicago Press.
- Cairns, R. B. (1990). Toward a developmental science. *Psychological Science, 1*, 42-44.
- Cairns, R. B. (2000). Developmental science : Three audacious implications. In L. R. Bergman & R. B. Cairns (Eds.), *Developmental science and the holistic approach* (pp. 49-62). Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cairns, R. B., Berman, L. R., & Kagan, J. (Eds.). (1998). *Methods and models for studying the individual*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Cairns, R. B., Elder, G. H., Jr., & Costello, E. J. (Eds.). (1996). *Developmental science*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Chisholm, L., & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe : Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence, 18*, 2, 129-158.
- Cook, T. D., Church, M. B., Ajanaku, S., Shadish, W. R., Jr., Kim, J. R., & Cohen, R. (1998). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. In M. E. Hertzog & E. A. Farber (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development : 1997* (pp. 417-436). Bristol, PA, U.S.A. : Brunner/Mazel, Inc.

- Corneal, S. E., & Nesselroade, J. R. (1994). A stepchild's emotional experience across two households : An investigation of response patterns by P-technique factor analysis. *Multivariate Experimental Clinical Research*, 10, 3, 167-180.
- Elder, G. H. (1986). Military times and turning points in men's lives. *Developmental Psychology*, 22, 2, 233-245.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle : Selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and Crisis*. New York : Norton.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory : An integrative approach*. Newbury Park, CA, U.S.A. : Sage Publications, Inc.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton-Mifflin.
- Goldstein, B., & Oldham, J. (1979). *Children and work : A study of socialization*. New Brunswick, NJ : Transaction Books.
- Graff, H. J. (1995). *Conflicting paths : Growing up in America*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Guichard, J., & Cassar, O. (1998). Social fields, habitus and cognitive schemes : Study streams and categorisations of occupations. *Revue Internationale de Psychologie Sociale* (1), 123-145.
- Gustafson, S. B., & Magnusson, D. (1991). *Female life careers : A pattern approach*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hareven, T. K. (1982). *Family time and industrial time : The relationship between the family and work in a New England industrial community*. New York, U.S.A. : Cambridge University Press.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York : Longmans Green.
- Hogan, D. P. (1981). *Transitions and social change : The early lives of American men*. New York, U.S.A. : Academic Press.
- Holland, J. L. (1994). Separate but unequal is better. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories : Implications for science and practice* (pp. 45-51). Palo Alto, CA : C.P.P. Books.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices : A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Jones, C. J., & Nesselroade, J. R. (1990). Multivariate, replicated, single-subject, repeated measures designs and P-technique factor analysis : A review of intraindividual change studies. *Experimental Aging Research*, 16, 4, 171-183.
- Juang, L., Reitzle, M., & Silbereisen, R. K. (2000). The adaptability of transitions to adulthood under social change : The case of German unification. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50, 2, 275-282.
- Kagan, J. (2000). The modern synthesis in psychological development. In L. R. Bergman & R. B. Cairns (Eds.), *Developmental science and the holistic approach* (pp. 87-98). Mahwah, NJ, U.S.A. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lerner, R. M. (1978). Nature, nurture, and dynamic interactionism. *Human Development*, 21, 1, 1-20.
- Lerner, R. M. (1979). A dynamic interactional concept of individual and social relationship development. In R. L. Burgess & T. L. Huston (Eds.), *Social exchange in developing relationships* (pp. 271-305). New York, U.S.A. : Academic Press.

- Lerner, R. M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2, 4, 342-370.
- Lerner, R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York, U.S.A. : Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (1985). Individual and context in developmental psychology : Conceptual and theoretical issues. In J. R. Nesselroade & A. von Eye (Eds.), *Individual development and social change : Explanatory analysis* (pp. 155-187). New York, U.S.A. : Academic Press.
- Magnusson, D. (1995). Individual development : A holistic, integrated model. In P. Moen & G. H. Elder, Jr. (Eds.), *Examining lives in context : Perspectives on the ecology of human development* (pp. 19-60). Washington, DC, U.S.A. : American Psychological Association.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. In R. B. Cairns & L. R. Bergman (Eds.), *Methods and models for studying the individual* (pp. 33-64). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Magnusson, D. (2000). The individual as the organizing principle in psychological inquiry : A holistic approach. In L. R. Bergman & R. B. Cairns (Eds.), *Developmental science and the holistic approach* (pp. 33-47). Mahwah, NJ, U.S.A. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McGee, J., & Stockard, J. (1991). From a child's view : Children's occupational knowledge and perceptions of occupational characteristics. In N. Mandell (Ed.), *Sociological studies of child development : Perspectives on and of children* (Vol. 4, pp. 113-136). Greenwich, CT : J.A.I. Press.
- Morris, M., Bernhardt, A., Handcock, M., & Scott, M. (1998). Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association, San Francisco.
- Nesselroade, J. R. (1970). Application of multivariate strategies to problems of measuring and structuring long term change. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life span developmental psychology : Research and theory*. New York : Academic Press.
- Nesselroade, J. R. (2001). Intraindividual variability in development within and between individuals. *European Psychologist*, 6, 3, 187-193.
- Nesselroade, J. R., & Ghisletta, P. (2000). Beyond static concepts in modeling behavior. In L. R. Bergman & R. B. Cairns (Eds.), *Developmental science and the holistic approach* (pp. 121-135). Mahwah, NJ, U.S.A. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Patton, M. J., Kivlighan, D. M., Jr., & Multon, K. D. (1997). The Missouri Psychoanalytic Counseling Research Project : Relation of changes in counseling process to client outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 2, 189-208.
- Pimentel, E. E. (1996). Effects of adolescent achievement and family goals on the early adult transition. In J. T. Mortimer & M. D. Finch (Eds.), *Adolescents, work, and family : An intergenerational developmental analysis* (Vol. 6, pp. 191-220). Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc.
- Reitzle, M., & Vondracek, F. W. (2000). Methodological avenues for the study of career pathways. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 445-467.
- Rindfuss, R. R., Morgan, S. P., & Swicegood, G. (1988). *First births in America*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Russell, R. L., Bryant, F. B., & Estrada, A. U. (1996). Confirmatory P-technique analyses of therapist discourse : High-versus low-quality child therapy sessions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 6, 1366-1376.

- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 2, 262-288.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Nesselroade, J. R. (1988). Patterns of short-term changes in individuals' work values : P-technique factor analyses of intra-individual variability. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 377-395.
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies : Variability and mechanisms in life course perspectives. *Annual Review of Sociology*, 26, 667-692.
- Silbereisen, R. K. (2002). Commentary : At last research on career development in a developmental-contextual fashion. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 2, 310-319.
- Silbereisen, R. K., Reitzle, M., & Juang, L. (2002). Time and change : Psychosocial transitions in German young adults 1991 and 1996. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development : Personality in the life course* (pp. 227-254). New York : Cambridge University Press.
- Silbereisen, R. K., Vondracek, F. W., & Berg, L. A. (1997). Differential timing of initial vocational choice : The influence of early childhood family relocation and parental support behaviors in two cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 1, 41-59.
- Simmons, R. G., & Rosenberg, M. (1971). Functions of children's perceptions of the stratification system. *American Sociological Review*, 36, 2, 235-249.
- Singer, J. B., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis : modeling change and event occurrence*. New York : Oxford University Press.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development ; Self-concept theory : essays in vocational development* (pp. 17-32). New York : College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space, approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1985). Letter.
- Super, D. E. (1994). A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savikas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories : Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA : C.P.P. Books.
- Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*. NY : Columbia Univer. Teachers College.
- Super, D. E., & Sverko, B. (Eds.). (1995). *Life roles, values, and careers : International findings of the Work Importance Study*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Trice, A. D. (1991). Stability of children's career aspirations. *Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 137-139.
- Vaillant, G. E., & Vaillant, C. O. (1981). Natural history of male psychological health : X. Work as a predictor of positive mental health. *American Journal of Psychiatry*, 138, 11, 1433-1440.
- Van der Wilk, R., & Oppenheimer, L. (1987). *Academic choices : Difficult for some, not for others*. Paper presented at the Second European Conference for Research on Learning and Instruction, Tubingen, Germany.
- Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 2, 252-261.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development : A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ : Erlbaum Associates.

Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2003). The world of work and careers. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook on adolescence* (pp. 109-128). Malden, MA : Blackwell.

Vondracek, F. W., Silbereisen, R. K., Reitzle, M., & Wiesner, M. (1999). Vocational preferences of early adolescents : Their development in social context. *Journal of Adolescent Research*, 14, 3, 267-288.

NOTES

1. Voir Jones et Nesselroade (1990) pour une revue de question qui utilise l'analyse factorielle P-technique et Nesselroade (2001) pour les avancées récentes.
2. Voir Reitzle et Vondracek (2000) pour plus d'information sur l'analyse des correspondances et une description plus détaillée des résultats.

RÉSUMÉS

Les travaux d'Erikson sur les périodes de l'enfance et de l'adolescence offrent un cadre intéressant pour la compréhension des multiples transitions développementales qui conduisent du jeu au travail. Selon Erikson, le développement s'effectue en plusieurs étapes séquentielles, ou stades psychologiques, caractérisés par une épreuve spécifique, ou crise. Chaque crise psychologique doit être affrontée et résolue avant que la personne identifie et affronte la crise suivante. Dans le meilleur des cas, cette suite d'épreuves aboutit au développement de la confiance, de l'autonomie, de « l'industrie », et de l'identité, dans cet ordre, au cours de l'enfance, de l'adolescence et de l'entrée dans l'âge adulte. Cette séquence épigénétique de transitions invariables a été remise en question par les changements de la société moderne que les sociologues appellent la modernisation du cours de la vie. Des formulations plus récentes selon lesquelles les transitions sont modulées par les caractéristiques individuelles et par les multiples niveaux de contextes de l'époque offrent de nouvelles possibilités de conceptualisation. Une attention particulière est portée aux méthodologies de recherche capables de prendre la personne-en-contexte comme unité d'analyse, en tenant compte à la fois du développement de la personne et du contexte toujours changeant.

Erikson's insights into the experience of childhood and adolescence offer a promising framework for illuminating the multiple developmental transitions that lead from play to work. According to Erikson, development proceeds through several sequential psychosocial stages or phases that are delineated from one another by a unique challenge or crisis. Each psychosocial crisis must be confronted and resolved before the person can identify and face this subsequent crisis. Optimally, this sequence of challenges results in the development of trust, autonomy, initiative, industry, and identity, in that order, during infancy, adolescence, and young adulthood. This epigenetic, invariant sequence of transitions has been called into question by the changing face of modern society, referred to by sociologists as the modernization of the life course. More recent formulations that view the transitions as shaped by individual characteristics and

multiple levels of context, as well as historical time, are discussed as alternative conceptualizations. Special attention is given to research methodologies that are able to accommodate the person-in-context as the unit of analysis, thereby taking into account both the developing person and the ever-changing context.

INDEX

Mots-clés : Contextualisme développemental, Modernisation du cours de la vie, Stades psychologiques

Keywords : Developmental contextualism, Modernization of the life course, Psychosocial stages

AUTEURS

FRED VONDRACEK

Professeur de Développement humain, Doyen Associé des études de second cycle universitaire, et Intervenant au College of Health and Human Development de l'Université de Pennsylvanie (Pennsylvania State University, College of Health and Human Development, 201, Henderson Bldg, University Park PA 16802, USA). Il fait partie du Comité éditorial du Journal of Vocational Behavior et du Conseil scientifique international de L'Orientation Scolaire et Professionnelle. Courriel : FWV@psu.edu

ERIK J. PORFELI

Doctorant au Department of human development and family studies de l'Université de Pennsylvanie. Il fait partie du Comité éditorial du Career Development Quarterly.