

## Cahiers de la recherche en éducation

# Aspects vocationnels, personnels et culturels du développement à l'adolescence

Jacques Perron

Volume 3, numéro 1, 1996

L'orientation éducative : enjeux pour la formation des conseillers

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017451ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1017451ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Perron, J. (1996). Aspects vocationnels, personnels et culturels du développement à l'adolescence. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 53-74. <https://doi.org/10.7202/1017451ar>

Résumé de l'article

Les recherches récentes soulignent la nécessité de prendre en compte des variables à la fois personnelles et culturelles afin de prédire le développement vocationnel à l'adolescence. À l'occasion d'une étude longitudinale (N = 1031), il est ressorti que diverses facettes des événements de vie, d'une part, et l'identité personnelle, d'autre part, contribuent à distinguer de manière significative les sujets forts et faibles du point de vue de la maturité vocationnelle. De plus, les distinctions observées entre ces deux groupes se sont présentées de manière variable en fonction de l'appartenance ethnique et du contexte ethno-éducatif. Ces résultats ont été interprétés à la lumière des travaux théoriques et empiriques sur l'évolution de la maturité vocationnelle à l'adolescence.



## **Aspects vocationnels, personnels et culturels du développement à l'adolescence**

Jacques **Perron**  
Université de Montréal

**Résumé** – Les recherches récentes soulignent la nécessité de prendre en compte des variables à la fois personnelles et culturelles afin de prédire le développement vocationnel à l'adolescence. À l'occasion d'une étude longitudinale (N = 1031), il est ressorti que diverses facettes des événements de vie, d'une part, et l'identité personnelle, d'autre part, contribuent à distinguer de manière significative les sujets forts et faibles du point de vue de la maturité vocationnelle. De plus, les distinctions observées entre ces deux groupes se sont présentées de manière variable en fonction de l'appartenance ethnique et du contexte ethno-éducatif. Ces résultats ont été interprétés à la lumière des travaux théoriques et empiriques sur l'évolution de la maturité vocationnelle à l'adolescence.

### **Introduction**

L'élaboration d'un projet professionnel compte parmi les tâches qui caractérisent la période de l'adolescence. Selon les tenants d'une perspective développementale (par exemple Super, 1990), la réussite de cette tâche s'appuie sur la

mise en œuvre de deux processus : l'exploration et la planification qui régissent les interactions de la personne avec l'environnement et stimulent l'évolution de ses prises de décision. Concept central d'une psychologie de l'orientation, la maturité vocationnelle atteste, en termes d'attitudes et de compétences, du degré auquel les individus explorent et planifient; elle les caractérise du point de vue de leur développement. C'est pourquoi elle est souvent prise comme critère de l'efficacité des interventions en counselling de carrière.

Inscrits au cœur des approches de nature développementale, les travaux sur la maturité vocationnelle en ont marqué les progrès de même qu'ils en ont partagé les limites. En effet, comme en témoigne la documentation scientifique récente, deux préoccupations de fond sont formulées quant aux théories et à l'intervention de nature vocationnelle : elles ont peu fait le lien entre la carrière et la vie personnelle; elles ont peu tenu compte des différences culturelles. En 1993, *The Career Development Quarterly* a consacré un numéro spécial à chacune de ces deux thématiques.

## 1. Événements de vie et maturité vocationnelle

Une façon de concilier les aspects professionnels et personnels du développement à l'adolescence consiste à explorer les liens entre la maturité vocationnelle et les événements de vie. Ce faisant, il est possible de voir jusqu'à quel point l'exploration et la planification de la carrière se conjuguent avec ce que les jeunes vivent dans d'autres sphères de leur développement personnel et social.

La majorité des travaux sur les événements de vie à l'adolescence en ont analysé les effets en tant qu'agents de stress sur divers aspects de la mésadaptation psychologique (Cohen, Burt et Bjorck, 1987; Compas, 1987; Compas et Wagner, 1991; Ge, Lorenz, Conger, Elder et Simons, 1994). Ils prennent en considération le fait que les événements soit positifs ou négatifs, mineurs ou majeurs et qu'ils se produisent plus ou moins fréquemment. Leur objectif consiste à expliquer les dysfonctions dans le développement et à comprendre comment les jeunes composent avec celles-ci.

Dans une perspective inverse, quelques travaux (Edwards et Cooper, 1988; Langston, 1994) ont plutôt tenté d'explicitier les effets des événements positifs sur le bien-être et sur les ressources personnelles des jeunes.

D'autres auteurs se sont intéressés au contenu des événements de vie à l'adolescence. Ainsi, l'étude de Violato et Holden (1988), reprise par Adwere-Boamah et Curtis (1993), montre que les préoccupations des adolescents se regroupent selon quatre thèmes : le soi social, le soi personnel, l'avenir/carrière et la santé. Dans une veine semblable, à l'occasion d'une étude récente (Perron, Coallier et Van Herwijnen, 1995), nous avons suggéré un système de classification qui repose sur sept catégories principales : le fait que l'événement concerne le soi ou quelqu'un d'autre, le sens de l'effet, la temporalité, le type de relation, le contexte, les personnages engagés dans l'événement et la signification de celui-ci.

À propos des rapports entre les événements de vie et le développement vocationnel, les écrits sont plus rares. Dans un article théorique consacré à cette question, Vondracek et Schulenberg (1992) soulignent l'importance de tenir compte de déterminants non normatifs, comme les événements de vie, qu'ils proposent d'étudier selon leur probabilité d'occurrence, leur lien avec l'âge et le nombre de personnes à qui ils arrivent.

L'étude de Coallier (1992) a directement porté sur les liens entre les événements de vie et la maturité vocationnelle. En tenant compte de trois aspects de ceux-ci (positif/négatif; mineur/majeur; effet de courte/longue durée), l'auteur a montré qu'ils étaient en corrélation significative avec l'évolution (deux mesures sur un an) de la maturité vocationnelle. À partir des données de cette même étude, Belzile (1993) a choisi un groupe d'élèves de neuvième année, les a répartis selon quatre trajectoires d'évolution de la maturité vocationnelle et a établi que l'allure de celles-ci était reliée au caractère tant quantitatif (nombre d'événements majeurs positifs et négatifs) que qualitatif (significations du contenu) des événements de vie.

Il est à retenir de l'ensemble de ces travaux que l'étude des relations entre les événements de vie et la maturité vocationnelle se révèle prometteuse et mérite d'être poussée plus à fond. Il semble notamment souhaitable de s'inspirer des études antérieures afin de diversifier davantage les facettes des événements de vie (positif/négatif; mineur/majeur; contenus personnels, interpersonnels, de santé; fréquence d'occurrence) et, par la même occasion, d'explicitier de manière plus exhaustive leurs rapports avec le développement vocationnel.

## 2. Identité : des événements de vie à la maturité vocationnelle

Parmi les facettes du développement à l'adolescence, celle de l'identité tient une place de premier plan. Reconnue comme faisant partie du développement vocationnel (Vondracek, 1992), l'identité a surtout été étudiée du point de vue des processus d'exploration et d'engagement qui en sous-tendent la formation (Marcia, 1980). Les travaux de Blustein, Devenis et Kidney (1989) et de Blustein et Phillips (1990) ont, par exemple, bien mis en évidence les liens entre les statuts identitaires (diffusion, fusion, moratoire, réalisation) et certains aspects du développement vocationnel, d'une part, et les styles de prise de décision, d'autre part.

Utiles pourtant pour décrire le *processus* de formation de l'identité, les statuts identitaires n'aident toutefois pas à en cerner le *produit*, c'est-à-dire l'identité telle qu'elle est ressentie par la personne. En ce sens, Rosenberg (1990) propose d'étudier l'identité en tenant simultanément compte d'attributs de la personne et des rôles qui lui sont dévolus. Cheek (1989), pour sa part, s'est intéressé aux «ingrédients» personnels et sociaux de l'identité. Enfin, Massonnat et Perron (1990) ont suggéré d'étudier l'identité en tant que double structure personnelle et sociale, et de l'utiliser dans sa relation avec les événements de vie. Cette dernière approche semble particulièrement indiquée pour établir les liens entre les événements de vie et la maturité vocationnelle, car elle permet aux sujets de se décrire en fonction de ce qu'ils ont vécu sur une période de trois mois.

### 2.1 Ethnicité et maturité vocationnelle

En réponse aux critiques soutenant que les théories tenaient insuffisamment compte des influences culturelles, plusieurs études récentes (voir Helms et Piper, 1994; Leong et Chou, 1994) ont tenté d'explicitier le rôle de l'identité raciale et ethnique dans le développement vocationnel, soit en comparant les sujets de divers groupes (par exemple Noirs, Blancs) à propos de variables de nature décisionnelle et adaptative, soit en essayant de caractériser, sur le plan professionnel, des groupes particuliers (par exemple Hispaniques, Asiatiques). Selon Fouad et Arbona (1994), il serait indiqué, de deux façons, de compléter les travaux déjà réalisés : d'abord, en considérant la formation d'une identité ethnique comme une tâche développementale et, ensuite, en mettant l'accent sur le contexte dans lequel le développement vocationnel se produit.

## 2.2 But de l'étude

L'étude longitudinale qui suit s'inscrit dans l'orientation de cet ensemble de préoccupations de recherche. Elle vise à établir l'évolution de la maturité vocationnelle d'adolescents du Québec, à aborder diverses facettes des événements vécus par les sujets, à prendre en compte l'identité personnelle et sociale des élèves et à relier ces variables les unes aux autres en considérant l'ethnicité des sujets et le contexte scolaire dans lequel ils sont éduqués.

## 2.3 Méthodologie

### 2.3.1 *Sujets*

Au nombre de 1 031, les sujets sont des élèves des cinq niveaux du secondaire qui, à trois occasions (automne 1993, printemps 1994, hiver 1995), ont répondu à un ensemble de neuf questionnaires se rapportant à divers aspects du processus d'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit de garçons (N = 501) et de filles (N = 519) qui, aux deux premiers temps de mesure, étaient en secondaire 1 (N = 277), 2 (N = 255), 3 (N = 273) et 4 (N = 226) tandis qu'ils étaient en deuxième, troisième, quatrième et cinquième secondaire au troisième temps de mesure. Recrutés dans la région de Montréal, ils proviennent de cinq écoles francophones : deux de celles-ci, une publique (N = 265), l'autre privée (N = 311), sont situées dans la banlieue montréalaise et sont composées presque exclusivement d'élèves dont l'appartenance ethnique est québécoise; les trois autres sont des écoles publiques (N = 455) de la CECM qui comptent une proportion importante (61 %) d'élèves représentant 100 groupes ethniques et qui ont appris et parlent encore l'une ou l'autre des 39 langues différentes du français.

### 2.3.2 *Instruments de mesure*

Des neuf questionnaires que les sujets ont complétés, trois sont traités dans les analyses de la présente recherche. Il s'agit du «Questionnaire sur l'éducation à la carrière (QEC; Dupont et Gingras, 1990), de l'«Identité personnelle et événements de vie» (IPEV; Massonnat et Perron, 1985) et du «Répertoire d'événements de vie à l'adolescence» (REVA; Perron et Coallier, 1993).

Le QEC (Dupont et Gingras, 1990) est constitué de trois parties et comprend plusieurs échelles. Pour cette recherche, quatre échelles ont été utilisées afin

de mesurer la maturité vocationnelle : les démarches effectuées (DEMA : 13 items;  $\alpha = 0,83$ ), les facteurs considérés (FACT : 17 items;  $\alpha = 0,84$ ), les personnes consultées (PERS : 11 items;  $\alpha = 0,67$ ) et les activités réalisées (ACT : 13 items;  $\alpha = 0,79$ ). Les deux premières permettent d'évaluer la planification et les deux autres l'exploration de la carrière, c'est-à-dire les deux bases qui définissent la maturité vocationnelle.

L'IPEV (Massonnat et Perron, 1985) est un outil bâti pour étudier les liens entre les événements de vie et l'identité personnelle et sociale. La version utilisée dans la présente recherche est composée de deux échelles, l'identité par rapport à soi (IDENTSOI : 5 items;  $\alpha = 0,63$ ) et l'identité par rapport aux autres (IDENTAUT : 5 items;  $\alpha = 0,62$ ), permettant aux sujets d'exprimer comment ils se sentent, compte tenu de leur vécu au cours des trois derniers mois.

Le REVA (Perron et Coallier, 1993) présente une liste de 50 événements de vie dont 29 sont positifs et 21 négatifs. La tâche du sujet consiste à identifier les événements qui se sont produits au cours des trois derniers mois et à spécifier pour chacun de ceux-ci s'il a eu sur lui un petit ou un grand effet. Des travaux réalisés antérieurement (Coallier, 1992; Perron *et al.*, 1995) ont permis de recueillir et d'analyser 2 150 événements de vie caractéristiques de l'adolescence. Sélectionnés à partir de ceux-ci, les 50 items du REVA ont été choisis en fonction de leur probabilité d'occurrence et de leur représentativité qualitative du vécu des adolescents.

### 3. Résultats

#### 3.1 Maturité vocationnelle

*Consistance interne.* – Pour l'ensemble des sujets de la présente recherche, la consistance interne (coefficient  $\alpha$ ) de chaque échelle du QEC a été établie trois fois. Les résultats obtenus sont les suivants : DEMA = 0,83, 0,86, 0,84; FACT = 0,84, 0,87, 0,86; PERS = 0,70, 0,73, 0,73; ACT = 0,81, 0,82, 0,82. D'une envergure tout à fait comparable à celle des coefficients rapportés par Dupont et Gingras (1990), la consistance interne des quatre échelles se révèle suffisamment élevée pour conclure à la cohérence de chacune des mesures.

*Analyses factorielles.* – Des analyses factorielles en composantes principales du QEC effectuées sur l'ensemble des sujets de même que sur des sous-groupes

(sexe, niveau d'études, groupes ethniques) aux trois temps de mesure permettent d'affirmer que les quatre échelles de l'instrument se ramènent toujours à un seul facteur de maturité vocationnelle (MV) dont la valeur propre varie de 2,19 à 2,71 (médiane = 2,48) et dont la variance expliquée va de 54,8 % à 67,9 % (médiane = 62,0 %) et que le poids de chaque échelle sur le facteur s'établit comme suit : DEMA (de 0,70 à 0,84; médiane = 0,78), FACT (de 0,60 à 0,82; médiane = 0,74), PERS (de 0,75 à 0,85; médiane = 0,82), ACT (de 0,78 à 0,85; médiane = 0,82).

Ces données supportant la constance de la solution factorielle, les résultats de l'échantillon global ont servi à calculer pour chaque sujet un score factoriel à chacun des trois temps de mesure. Ces scores, MV1, MV2 et MV3, permettent de décrire l'évolution de la maturité vocationnelle de chaque sujet d'un temps de mesure à l'autre.

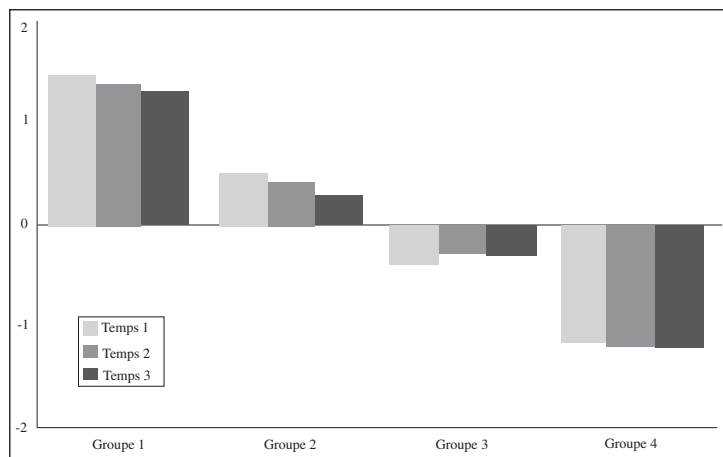
**Tableau 1** – Analyse par regroupements (*clusters*) des sujets de trois groupes (QEU = 517, QEP = 151, AEEP = 236) en fonction de leurs scores factoriels de maturité vocationnelle (MV1, MV2, MV3) à chacun des trois temps de mesure

| Groupe | Regroupement | N   | %     | MV1   | MV2   | MV3   |
|--------|--------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| QEU    | Fort         | 61  | 11,80 | 1,49  | 1,39  | 1,30  |
|        | Moyen +      | 147 | 28,43 | 0,49  | 0,42  | 0,31  |
|        | Moyen -      | 191 | 36,94 | -0,39 | -0,32 | -0,35 |
|        | Faible       | 118 | 22,82 | -1,17 | -1,17 | -1,24 |
| QEP    | Fort         | 16  | 10,60 | 1,90  | 1,41  | 1,01  |
|        | Moyen +      | 78  | 51,66 | 0,15  | 0,47  | 0,34  |
|        | Moyen -      | 31  | 20,53 | -0,41 | -0,91 | 0,30  |
|        | Faible       | 26  | 17,22 | -0,94 | -1,25 | -1,46 |
| AEEP   | Fort         | 49  | 20,76 | 1,15  | 1,63  | 1,35  |
|        | Moyen +      | 71  | 30,08 | 0,73  | 0,45  | 0,34  |
|        | Moyen -      | 60  | 25,42 | -0,31 | 0,01  | 0,56  |
|        | Faible       | 56  | 23,73 | -0,87 | -0,87 | -0,92 |

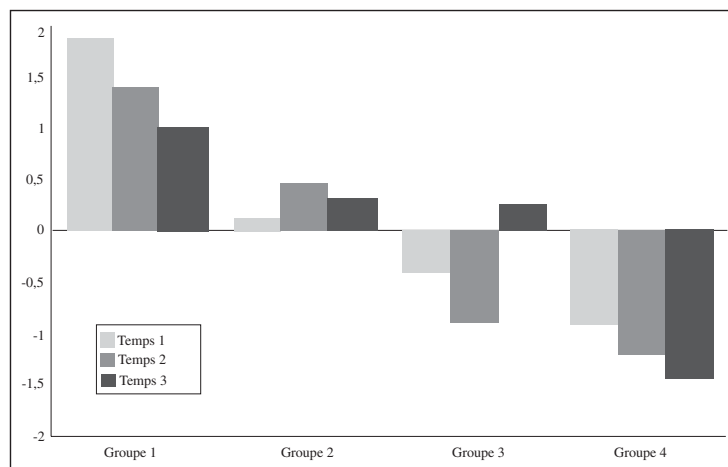
*Analyses de l'évolution.* – Afin d'établir des profils de l'évolution de la maturité vocationnelle, les scores MV1, MV2 et MV3 ont été soumis à des analyses par regroupements (*clusters*), et ce, pour chacun des trois sous-groupes de sujets : Québécois d'écoles uniethniques (QEU); Québécois d'écoles pluriethniques (QEP); autres ethnies d'écoles pluriethniques (AEEP). Dans chacune des trois analyses, il est apparu qu'une solution en quatre regroupements était celle qui décrivait, de la manière la plus exhaustive, les profils d'évolution de la maturité vocation-



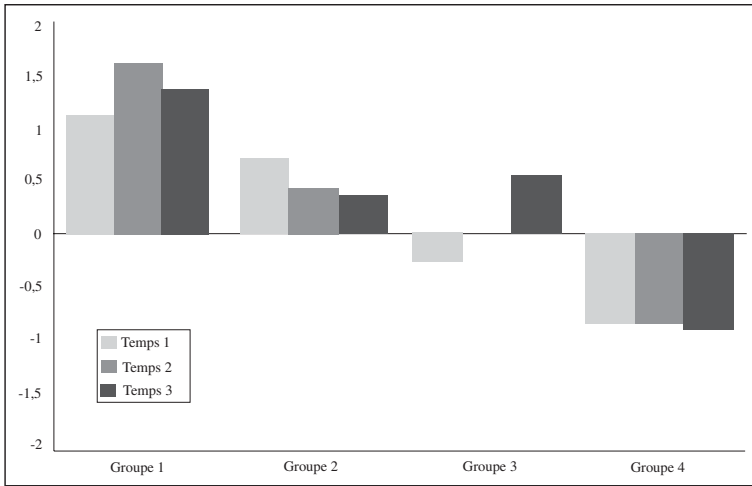
nelle. Les données du tableau 1 et des figures 1, 2 et 3 servent à caractériser chacun des 12 groupes de sujets constitués à partir des analyses.



**Figure 1** – Maturité vocationnelle d’élèves québécois en milieu scolaire uniethnique



**Figure 2** – Maturité vocationnelle d’élèves québécois en milieu scolaire pluriethnique



**Figure 3** – Maturité vocationnelle d’élèves de diverses ethnies en milieu scolaire pluriethnique

Dans chacun des trois groupes établis en fonction de l’ethnie et du type d’école (QEU, QEP, AEEP) se retrouvent quatre trajectoires semblables d’évolution de la maturité vocationnelle. La première caractérise des élèves ayant un score factoriel nettement supérieur à la moyenne à chacun des trois temps de mesure (forts); la seconde est typique d’élèves dont les scores factoriels sont légèrement supérieurs à la moyenne (moyens +); la troisième s’applique à des élèves dont les scores factoriels sont légèrement inférieurs à la moyenne (moyens -); la quatrième se rapporte à des élèves ayant un score factoriel nettement inférieur à la moyenne aux trois temps de mesure (faibles).

Il est à noter que les sujets québécois d’écoles uniethniques (QEU) et pluriethniques (QEP) se répartissent de façon semblable selon les trajectoires de maturité vocationnelle (forts = 11,80 % et 10,60 %; moyens = 65,37 % et 72,19 %; faibles = 22,82 % et 17,22 %). Par ailleurs, les élèves des autres ethnies (AEEP) comptent davantage de sujets forts (20,76 %) et moins de sujets moyens (55,50 %) alors que leur proportion de sujets faibles (23,73 %) est comparable à celle des élèves québécois.

### 3.2 Événements de vie

Dans le but de les mettre en relation avec la maturité vocationnelle, les événements de vie ont été catégorisés en fonction de leur caractère positif ou négatif, de leur occurrence (très, moyennement, peu fréquents), de leur effet sur le sujet (mineur, majeur) et de leur contenu (social, personnel, santé). Selon le premier critère, on dénote 29 événements positifs et 21 événements négatifs. Indépendamment de leur occurrence et de leur effet sur le sujet, la proportion des événements positifs et négatifs a été calculée, d'une part, sans tenir compte du contenu (proportion +/-) et, d'autre part, en tenant compte du contenu (proportion +/- social; proportion +/- personnel; proportion +/- santé).

Les événements positifs et négatifs ont ensuite été catégorisés selon leur occurrence. Ainsi, parmi les positifs, 11 événements ont été rapportés «très fréquemment» (par 51,50 % à 68,17 % des sujets; moyenne = 57,00 %), 10 «moyennement fréquemment» (par 33,23 % à 48,77 % des sujets; moyenne = 39,28 %) et 8 «peu fréquemment» (par 5,40 % à 27,53 % des sujets; moyenne = 15,87 %). Par ailleurs, parmi les négatifs, 2 événements ont été rapportés «très fréquemment» (par 65,40 % et 74,17 % des sujets; moyenne = 69,79 %), 10 «moyennement fréquemment» (par 20,40 % à 38,77 % des sujets; moyenne = 29,15 %) et 9 «peu fréquemment» (par 3,97 % à 19,13 % des sujets; moyenne = 14,09 %). Les résultats détaillés se trouvent aux tableaux 2 et 3.

Enfin, sans tenir compte de leur occurrence, les événements positifs et négatifs, qualifiés comme mineurs ou majeurs par les sujets, ont été catégorisés selon leur contenu (tableaux 2 et 3). De cette façon, les événements positifs se répartissent comme suit : social = 17; personnel = 9; santé = 3. Par ailleurs, la répartition des événements négatifs est la suivante : social = 7; personnel = 7; santé = 4. On notera que trois de ceux-ci (34, 3 et 9) n'ont pas été catégorisés : les deux premiers étant des non-événements et l'autre ne correspondant à aucune des trois catégories de contenu. Selon ce système de classification, 12 catégories d'événements ont été établies : positif/négatif (2) × mineur/majeur (2) × social/personnel/santé (3).

**Tableau 2 – Événements de vie positifs; fréquence (N = 1 031 aux trois temps de mesure) et catégorie**

| Événement   | Énoncé | Fréquence (%) | Catégorie |           |       |
|---|--------|---------------|-----------|-----------|-------|
|   |        |               | Social    | Personnel | Santé |
| J'ai fait plaisir à quelqu'un.                                    | 33     | 68,17         | X         |           |       |
| J'ai découvert de nouvelles activités passionnantes.              | 1      | 63,03         |           | X         |       |
| Un(e) ami(e) m'a fait des confidences.                            | 14     | 60,50         | X         |           |       |
| J'ai parlé de choses importantes à quelqu'un.                     | 7      | 59,83         | X         |           |       |
| Je me suis confié(e) à quelqu'un.                                 | 8      | 57,70         | X         |           |       |
| Je suis tombé(e) amoureux(se).                                    | 5      | 57,70         | X         |           |       |
| Je me suis découvert de nouveaux talents.                         | 4      | 53,43         |           | X         |       |
| J'ai eu une bonne discussion avec quelqu'un.                      | 26     | 51,87         | X         |           |       |
| Je me suis acheté quelque chose que je désirais depuis longtemps. | 19     | 51,70         |           | X         |       |
| J'ai fait une rencontre intéressante.                             | 25     | 51,53         | X         |           |       |
| J'ai aidé quelqu'un qui avait des problèmes.                      | 22     | 51,50         | X         |           |       |
| Quelqu'un a pris du temps avec moi.                               | 13     | 48,77         | X         |           |       |
| J'ai eu un excellent professeur.                                  | 27     | 47,07         | X         |           |       |
| Un(e) ami(e) m'a présenté de nouvelles personnes.                 | 35     | 46,73         | X         |           |       |
| J'ai commencé à faire attention à mon alimentation.               | 43     | 41,77         |           |           | X     |
| J'ai eu un travail qui me permet d'avoir de l'argent de poche.    | 12     | 41,23         |           | X         |       |
| J'ai commencé à pratiquer une nouvelle activité.                  | 32     | 35,40         |           | X         |       |
| J'ai changé de style (coiffure, vêtements, attitudes).            | 37     | 35,30         |           |           | X     |
| J'ai été accepté(e) dans une équipe.                              | 21     | 35,07         |           | X         |       |
| J'ai connu quelqu'un qui me comprend.                             | 38     | 33,23         | X         |           |       |
| J'ai reçu un gros montant d'argent.                               | 48     | 28,23         |           | X         |       |
| J'ai connu mon chum/ma blonde.                                    | 23     | 27,53         | X         |           |       |
| J'ai participé à un concours.                                     | 11     | 25,50         |           | X         |       |
| Je me suis réconcilié(e) avec un(e) bon(ne) ami(e).               | 17     | 25,40         | X         |           |       |
| Un(e) ami(e) m'a fait connaître mon chum/ma blonde.               | 47     | 16,07         | X         |           |       |
| J'ai vécu avec bonheur mes premières relations sexuelles.         | 20     | 13,70         | X         |           |       |
| Je me suis remis(e) d'un accident grave.                          | 2      | 6,83          |           |           | X     |
| Mon chum/ma blonde est venu(e) en voyage avec moi.                | 50     | 6,50          | X         |           |       |
| Je suis parti(e) seul(e) en vacances.                             | 29     | 5,40          |           | X         |       |

**Tableau 3** – Événements de vie négatifs; fréquence (N = 1 031 aux trois temps de mesure) et catégorie

| Événement   | Énoncé | Fréquence (%) | Catégorie |           |       |
|---|--------|---------------|-----------|-----------|-------|
|   |        |               | Social    | Personnel | Santé |
| Je me suis senti(e) très fatigué(e).                            | 18     | 74,17         |           |           | X     |
| J'ai eu un mauvais résultat scolaire.                           | 10     | 65,40         |           | X         |       |
| J'ai été malade.  | 45     | 38,77         |           |           | X     |
| J'ai eu des plans qui sont tombés à l'eau.                      | 36     | 38,60         |           | X         |       |
| J'ai eu une grosse dispute avec quelqu'un.                      | 42     | 32,57         | X         |           |       |
| Je n'ai pas parlé à quelqu'un pendant plusieurs jours.          | 34     | 31,73         |           |           |       |
| J'ai eu des problèmes d'argent.                                 | 30     | 29,63         |           | X         |       |
| J'ai eu des dépenses imprévues.                                 | 46     | 29,50         |           | X         |       |
| J'ai eu une peine d'amour.                                      | 39     | 25,93         | X         |           |       |
| J'ai vécu un échec important.                                   | 40     | 23,00         |           | X         |       |
| Je n'ai pas été invité(e) à un party.                           | 3      | 21,40         |           |           |       |
| J'ai perdu un(e) très bon(ne) ami(e).                           | 16     | 20,40         | X         |           |       |
| Il y a une activité à laquelle je n'ai pas pu participer.       | 41     | 19,13         |           | X         |       |
| Un(e) ami(e) a dévoilé un secret que je lui avais confié.       | 6      | 18,77         | X         |           |       |
| Un(e) ami(e) m'a ridiculisé(e).                                 | 15     | 19,60         | X         |           |       |
| J'ai dû cesser des activités.                                   | 28     | 18,57         |           | X         |       |
| Mes parents ont appris quelque chose de secret à propos de moi. | 44     | 16,70         | X         |           |       |
| J'ai perdu un animal domestique.                                | 9      | 11,60         |           |           |       |
| J'ai eu des problèmes d'alcool/de drogue.                       | 49     | 10,27         |           |           | X     |
| Je me suis blessé(e) gravement.                                 | 24     | 9,23          |           |           | X     |
| J'ai été suspendu(e) de mon école.                              | 31     | 3,97          | X         |           |       |

### 3.4 Identité personnelle et sociale

À chacun des trois temps de mesure et pour l'ensemble des sujets, la consistance interne (coefficient *alpha*) des échelles de l'IPEV s'établit comme suit : identité soi : 0,65, 0,70, 0,72; identité autres : 0,56, 0,62, 0,54.

### 3.5 Événements de vie, identité et maturité vocationnelle

En termes d'évolution de la maturité vocationnelle, selon les trois temps de mesure, les deux sous-groupes extrêmes (forts et faibles) de chacun des trois groupes d'élèves (QEU, QEP, AEEP) ont été pris en compte lors d'analyses par fonction discriminante en étapes (*Stepwise*). Les résultats du tableau 4 montrent,

pour chacune des analyses, de quelle façon les variables représentatives des événements de vie et de l'identité contribuent à distinguer les sujets ayant des scores de maturité vocationnelle forts ou faibles, aux trois temps de mesure.

**Tableau 4** – Variables contribuant à départager les deux sous-groupes extrêmes (forts, faibles) des groupes QEU, QEP et AEEP à chacun des trois temps de mesure (T1, T2, T3)

| Variables discriminantes       | QEU              |    |    | QEP              |    |    | AEEP             |    |    |
|--------------------------------|------------------|----|----|------------------|----|----|------------------|----|----|
|                                | Forts vs faibles |    |    | Forts vs faibles |    |    | Forts vs faibles |    |    |
|                                | T1               | T2 | T3 | T1               | T2 | T3 | T1               | T2 | T3 |
| Positifs très fréquents        |                  |    |    |                  |    |    |                  |    | X  |
| Positifs moyennement fréquents | X                | X  |    |                  | X  |    | X                | X  |    |
| Positifs peu fréquents         |                  |    | X  |                  |    |    |                  |    |    |
| Négatifs très fréquents        |                  |    |    |                  | O  |    |                  |    |    |
| Négatifs peu fréquents         |                  | O  |    |                  |    |    | X                |    |    |
| Proportion (+/-)               | X                | X  | X  |                  |    |    |                  |    | X  |
| Proportion (+/-) personnels    |                  |    |    |                  | X  |    |                  | X  |    |
| Proportion (+/-) santé         |                  |    |    |                  | X  | X  |                  |    |    |
| Majeurs (+) personnels         | X                | X  | X  |                  | X  | X  |                  | X  |    |
| Majeur (+) sociaux             | X                |    |    |                  |    |    | X                |    | X  |
| Majeurs (+) santé              |                  |    |    |                  |    |    | X                |    |    |
| Mineurs (+) personnels         |                  | X  | X  |                  |    |    |                  | X  |    |
| Mineurs (+) sociaux            | X                |    |    | O                |    |    |                  |    |    |
| Majeurs (-) personnels         |                  |    |    |                  |    |    |                  |    | O  |
| Majeurs (-) santé              |                  |    |    |                  |    | O  |                  |    |    |
| Mineurs (-) personnels         |                  |    |    |                  |    | O  |                  |    |    |
| Mineurs (-) sociaux            | O                |    |    |                  |    |    |                  |    |    |
| Identité : soi                 | X                | X  | X  | X                | X  | X  |                  | X  | X  |

X = le sous-groupe «forts» a la moyenne la plus élevée.

O = Le sous-groupe «faibles» a la moyenne la plus élevée.

*Variables discriminantes : événements de vie.* – Les proportions «positifs/négatifs», qu'il s'agisse de l'ensemble des événements de vie (4 fois) ou de ceux à contenu «personnel» (2 fois) ou de «santé» (2 fois), se révèlent toujours plus élevées chez les sujets forts en maturité vocationnelle.

Les événements de vie «positifs moyennement fréquents» (5 fois), «très fréquents» (1 fois) et «peu fréquents» (1 fois) sont plus souvent rapportés par les forts que par les faibles en maturité vocationnelle. Par ailleurs, les événements de vie «négatifs très fréquents» (1 fois) et «peu fréquents» (1 fois) se retrouvent

en nombre plus grand chez les faibles que chez les forts en maturité vocationnelle; ce dernier type d'événements est aussi (1 fois) davantage rapporté par un sous-groupe de forts que par sa contrepartie.

Les événements de vie majeurs positifs, qu'ils soient à contenu «personnel» (6 fois), «social» (3 fois) ou de «santé» (1 fois), sont vécus plus souvent par les forts que par les faibles en maturité vocationnelle. La conclusion inverse s'applique dans le cas des événements de vie «majeurs négatifs» d'ordre «personnel» (1 fois) et de la «santé» (1 fois).

Les événements de vie «mineurs positifs personnels» (3 fois) et «sociaux» (1 fois) sont plus fréquents pour les forts que pour les faibles en maturité vocationnelle; ce dernier type d'événements est aussi (1 fois) davantage rapporté par les faibles que par leur contrepartie.

Les événements de vie «mineurs négatifs personnels» (1 fois) et «sociaux» (1 fois) arrivent plus souvent aux faibles qu'aux forts en maturité vocationnelle.

*Variables discriminantes : identité.* – La variable pour laquelle les forts en maturité vocationnelle ont une moyenne plus élevée (8 fois) que celle des faibles est celle de l'«identité par rapport à soi».

*Différences intergroupes (QEU).* – Les sujets forts en maturité vocationnelle se distinguent des sujets faibles comme suit : 1) aux trois temps de mesure, la proportion d'événements positifs/négatifs, les événements majeurs positifs personnels et l'identité par rapport à soi; 2) à deux des trois temps de mesure, les événements positifs moyennement fréquents et les événements mineurs positifs personnels; 3) à un des trois temps de mesure, les événements positifs et négatifs peu fréquents et les événements mineurs sociaux positifs et négatifs.

*Différences intergroupes (QEP).* – Les sujets forts en maturité vocationnelle se différencient des sujets faibles comme suit : 1) aux trois temps de mesure, l'identité par rapport à soi; 2) à deux des trois temps de mesure, la proportion d'événements positifs/négatifs (santé) et les événements majeurs positifs personnels; 3) à un des trois temps de mesure, la proportion d'événements positifs/négatifs (personnels), les événements positifs moyennement fréquents, les événements négatifs très fréquents, les événements majeurs négatifs (santé), les événements mineurs négatifs personnels et les événements mineurs positifs sociaux (différence inversée).

*Différences intergroupes (AEEP).* – Les sujets forts en maturité vocationnelle diffèrent des sujets faibles comme suit : 1) à deux des trois temps de mesure, les événements positifs moyennement fréquents, les événements majeurs positifs sociaux et l'identité par rapport à soi; 2) à un des trois temps de mesure, la proportion d'événements positifs/négatifs, la proportion d'événements positifs/négatifs (personnels), les événements positifs très fréquents, les événements négatifs peu fréquents (différence inversée), les événements majeurs positifs personnels et de santé, les événements mineurs positifs personnels et les événements majeurs négatifs personnels.

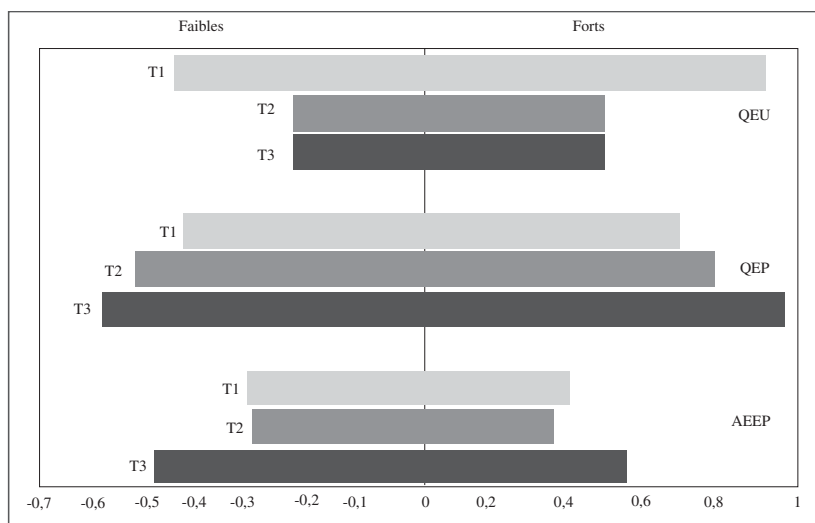
### 3.6 Synthèse des résultats

*Variables discriminantes.* – L'identité par rapport à soi est la variable qui contribue le plus à distinguer les forts des faibles en maturité vocationnelle. Autrement dit, compte tenu de ce qu'ils ont vécu au cours des trois derniers mois, c'est-à-dire sans se rapporter à des événements précis, les sujets qui se sentent le mieux par rapport à eux-mêmes (par exemple valorisé, fier, organisé, motivé, stable) sont ceux qui, aux trois temps de mesure ont été les plus actifs en termes d'exploration et de planification de leur projet professionnel. Il apparaît que les élèves de ce même groupe sont aussi ceux qui ont vécu le plus d'événements positifs majeurs (surtout) et mineurs à contenu personnel (surtout), social et de santé. Ce résultat concorde avec le fait que, indépendamment de leur effet estimé (majeur, mineur), un nombre plus élevé d'événements positifs que négatifs, sans ou avec référence à leur contenu, est aussi caractéristique de ces sujets forts en maturité vocationnelle. Le taux d'incidence (surtout moyennement fréquent) des événements de vie positifs a pour fonction de distinguer les élèves des deux groupes extrêmes sur le plan de la maturité vocationnelle. Enfin, les événements de vie négatifs (majeurs et mineurs) à contenu personnel, social et de santé sont ceux qui, le moins souvent, servent à marquer une différence entre les forts et les faibles. On trouve à la figure 4 la position des sujets de ces deux groupes extrêmes en fonction des variables discriminantes.

*Différences intergroupes.* – Dans les trois groupes de sujets (QEU, QEP et AEEP), l'identité par rapport à soi distingue avec la même prépondérance les sujets forts des sujets faibles. Tel n'est toutefois pas le cas en ce qui concerne les divers aspects des événements de vie. On remarque en effet que, pour les sujets des groupes QEU et AEEP, ce qui distingue principalement les forts des faibles, c'est que les premiers rapportent plus d'événements positifs (occurrence, proportion,



majeurs et mineurs) que les seconds. Par contre, au sein du groupe QEP, il semble que les faibles aient plus tendance à se démarquer des forts non seulement en signalant moins d'événements positifs, mais aussi en faisant état de plus d'événements négatifs.



**Figure 4** – Position, selon les fonctions discriminantes, des élèves faibles et forts en maturité vocationnelle

## 4. Discussion

### 4.1 Évolution de la maturité vocationnelle

La maturité vocationnelle, comme mesurée par le QEC (Dupont et Gingras, 1990), sert à circonscrire des comportements d'exploration et de planification qui ont un lien pertinent avec l'élaboration du projet professionnel à l'adolescence. Les données de la présente recherche font voir des différences individuelles marquées quant à l'évolution, au cours de deux années scolaires, du degré de développement atteint par des élèves du secondaire. En effet, indépendamment de leur ethnicité, les trois groupes de sujets se caractérisent respectivement par quatre profils apparentés : d'un temps de mesure à l'autre, certains sujets présentent des scores nettement supérieurs ou nettement inférieurs à la moyenne générale alors que la majorité gravite autour de la moyenne. Une telle distribution est révélatrice du fait que des variations importantes caractérisent

la façon dont les adolescents s'investissent dans la préparation à la carrière. Elle indique aussi, pour les personnes qui pratiquent l'orientation scolaire et professionnelle, comment se présentent les besoins d'intervention auprès des élèves de niveau secondaire.

Si l'allure des quatre profils se révèle semblable en fonction de l'ethnicité des sujets et de leur environnement scolaire (uniethnique, pluriethnique), il n'en va pas de même des proportions d'élèves au sein de chaque profil. Incidemment, la proportion de forts en maturité vocationnelle dans le groupe AEEP (20,76 %) correspond pratiquement au double de celle des élèves des groupes QEU (11,80 %) et QEP (10,60 %). Une telle observation recoupe celles déjà synthétisées par Fouad et Arbona (1994), à savoir que la maturité vocationnelle est en relation significative avec l'ethnicité et la culture. Dans une étude récente (Perron, 1996), nous avons par ailleurs démontré que les sujets engagés dans la présente recherche se distinguaient en termes d'aspirations à poursuivre des études secondaires et postsecondaires entre autres selon leur appartenance à la majorité (aspirations moins élevées) ou à des minorités ethniques (aspirations plus élevées).

#### 4.2 Événements de vie et maturité vocationnelle

Par le biais des événements de vie, les données de la présente étude soutiennent solidement l'hypothèse d'une relation significative entre les aspects personnels et vocationnels du développement à l'adolescence et renforcent, par le fait même, les positions de Betz et Corning (1993) et de Krumboltz (1993) sur l'aspect non séparable et l'intégration de ces deux sphères d'activité reliées à l'intervention.

Nous avons constaté que, pour étudier les rapports de la maturité vocationnelle avec les événements de vie, il était profitable de définir ces derniers selon plusieurs aspects qui se sont révélés complémentaires en tant que variables permettant de distinguer des groupes extrêmes (forts et faibles).

Leur occurrence varie sensiblement selon qu'ils sont positifs ou négatifs. Dans le premier cas, ils sont rapportés en moyenne par 39,54 % des sujets et, dans le second, par 26,57 %. Par ailleurs, l'élève est plus ou moins singularisé selon qu'il partage avec peu ou beaucoup d'autres les événements qu'il a vécus dans un passé récent. On peut penser que le décalage variablement marqué par rapport aux autres active un processus de comparaison sociale dont les effets, surtout s'ils sont répétitifs, peuvent influencer le cours du développement.

Dans un autre ordre de considérations, la proportion des événements de vie positifs et négatifs a un caractère quantitatif qui renvoie à un équilibre dans les activités exercées par l'élève. Dans sa recherche de 1992, Coallier avait établi que le nombre en soi d'événements positifs et négatifs servait à prédire l'allure de l'évolution de la maturité vocationnelle. On a pu constater qu'en combinant, sous forme de proportion, ces deux types d'événements, il était aussi possible de mettre à jour une variable significative pour la différenciation des forts et des faibles en maturité vocationnelle.

Le contenu des événements de vie a été classifié selon les facteurs observés dans les études de Violato et Holden (1988) et d'Adwere-Boamah et Curtis (1993). Il a par ailleurs été traité conjointement avec l'envergure (majeure, mineure) assignée par les sujets eux-mêmes. En conséquence, il est possible qu'un même événement ait été évalué comme ayant eu un petit effet (mineur) par un sujet et comme ayant eu un grand effet (majeur) par un autre. Une telle façon de procéder est conforme à la méthodologie utilisée par Compas (1987) qui préconise que ce soit le sujet et non un observateur externe qui qualifie l'envergure de l'événement. Les résultats de cette recherche montrent l'avantage d'avoir combiné le contenu des événements et leur envergure; ils illustrent aussi jusqu'à quel point les événements positifs (majeurs et mineurs) à contenu personnel, social ou de santé arrivent à distinguer beaucoup plus souvent les forts et les faibles que ne le font les événements négatifs. Cette conclusion appuie celle de Langston (1994) dans le sens où les événements positifs permettent aux adolescents de capitaliser à partir de leurs expériences et d'activer leur expressivité au cours de leur développement.

#### 4.3 Identité et maturité vocationnelle

Les résultats obtenus à propos de l'identité par rapport à soi sont conformes à ceux déjà rapportés par Coallier (1992). Ils signifient que le vécu récent se répercute sur des aspects centraux (valeur, fierté, organisation interne, motivation, stabilité) de la perception que les individus ont d'eux-mêmes et que plus cette perception est positive, plus se trouvent activés les processus d'exploration et de planification qui sous-tendent l'élaboration du projet professionnel. On pourrait voir une parenté entre cette variable identitaire et l'estime de soi; par contre, les deux se distinguent aussi. En effet, la première renvoie explicitement le sujet à des expériences vécues alors que ce n'est pas le cas de la seconde. Le fait que l'identité, par rapport aux autres, n'ait pas contribué à départager les sujets forts

et faibles en maturité vocationnelle constitue un résultat qui s'écarte de ceux déjà observés par Coallier (*Ibid.*). Cette différence pourrait tenir à ce que nos analyses sont plus globales que les siennes qui ont été effectuées séparément pour chacun des niveaux du secondaire.

#### 4.4 Culture, contexte et maturité vocationnelle

De façon générale, les résultats de la présente étude montrent plus de ressemblances que de différences entre les sujets des groupes QEU, QEP et AEEP : 1) dans les trois cas, les quatre échelles du QEC se ramènent à un même facteur; 2) les quatre regroupements (*clusters*) de sujets forts, moyens et faibles en maturité vocationnelle se montrent tout à fait comparables; 3) l'identité par rapport à soi distingue de façon semblable les forts et les faibles au sein de chacun des trois groupes. Il est toutefois notable que les forts et les faibles du groupe QEP ne diffèrent pas les uns des autres selon une même configuration d'événements de vie que ceux des groupes QEU et AEEP. Des analyses plus poussées seront nécessaires pour expliquer cette particularité. Une hypothèse qui retient notre attention est qu'un effet de contexte pourrait entrer en ligne de compte. En effet, les élèves du groupe QEU fréquentent des écoles où se retrouvent presque exclusivement des adolescents d'une même ethnie; ceux du groupe AEEP appartiennent à une variété d'ethnies minoritaires et sont dans des écoles pluriethniques; par contraste, les élèves du groupe QEP s'identifient à une ethnie majoritaire, mais se retrouvent en minorité dans des écoles pluriethniques. Des analyses plus fines en termes d'identité ethnique (exploration et engagement par rapport à son propre groupe ethnique) et non pas uniquement en termes d'ethnicité (identification du groupe d'appartenance) permettront peut-être de mieux comprendre la singularité des élèves du groupe QEP.

### Conclusion

Cette étude longitudinale, en prenant en compte l'ethnicité et le contexte scolaire, a montré que les événements de vie et leurs répercussions sur l'identité par rapport à soi contribuent à différencier de manière significative des élèves forts et faibles en maturité vocationnelle. Les résultats obtenus soutiennent la position de principe voulant que, à l'adolescence, les divers aspects du développement – dans ce cas, personnels et vocationnels – soient intimement reliés les uns aux autres.

Trois limites de cette recherche pourront être repoussées par des analyses subséquentes. Il sera en effet indiqué d'inclure dans les comparaisons les sujets des groupes moyens en maturité vocationnelle, car ils représentent plus de la moitié des effectifs de l'étude. Par ailleurs, des analyses en fonction du groupe d'appartenance sexuelle et du niveau d'étude seront de nature à raffiner la compréhension de certains phénomènes. Enfin, il y aura lieu de compléter la prédiction de la maturation vocationnelle en intégrant les présentes données dans un cadre élargi de variables telles que l'identité ethnique, l'estime de soi et l'indécision par rapport à l'avenir professionnel.

## Références

- ADWERE-BOAMAH, J. ET CURTIS, D.A. (1993).  
A confirmatory factor analysis of a four-factor model of adolescent concerns revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 297-312.
- BELZILE, P. (1993).  
Incidence des événements de vie sur le cheminement vocationnel chez des adolescents de neuvième année. Travail dirigé inédit, Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- BETZ, N.E. ET CORNING, A.I. (1993).  
The inseparability of "career" and "personal" counseling. *The Career Development Quarterly*, 42, 137-142.
- BLUSTEIN, D.L., DEVENIS, L.E. ET KIDNEY, B. (1989).  
Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Career Counseling*, 36, 196-202.
- BLUSTEIN, D.L. ET PHILLIPS, S.D. (1990).  
Relation between ego identity statuses and decision-making styles. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 160-168.
- CHEEK, J.M. (1989).  
Identity orientations and self-interpretation. In D.M. Buss et N. Cantor (dir.), *Personality psychology : Recent trends and emerging directions* (p. 275-285). New York [NY] : Springer-Verlag.
- COALLIER, J.C. (1992).  
*Étude des déterminants de la maturité vocationnelle dans une perspective multidimensionnelle chez des élèves de niveau secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- COHEN, L.H., BURT, C.E. ET BJORCK, J.P. (1987).  
Life stress and adjustment : Effects of life events experienced by young adolescents and their parents. *Developmental Psychology*, 23, 583-592.
- COMPAS, B.E. (1987).  
Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 7, 275-302.

- COMPAS, B.E. ET WAGNER, B.M. (1991).  
Psychological stress during adolescence : Intrapersonal and interpersonal processes. In M.E. Colten et S. Gore (dir.), *Adolescent stress : Causes and consequences* (p. 67-86). New York [NY] : Aldine de Gruyter.
- DUPONT, P. ET GINGRAS, M. (1990).  
*Questionnaire d'éducation à la carrière (QEC)*. Sherbrooke : Centre de recherche sur l'éducation à la carrière, Université de Sherbrooke.
- EDWARDS, J.R. ET COOPER, C.L. (1988).  
The impacts of positive psychological states on physical health : A review and theoretical framework. *Social Science and Medicine*, 27, 1447-1459.
- FOUAD, N.A. ET ARBONA, C. (1994).  
Careers in a cultural context. *The Career Development Quarterly*, 43, 96-104.
- GE, X., LORENZ, F.O., CONGER, R.D., ELDER, G.H., JR. ET SIMONS, R.L. (1994).  
Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 467-483.
- HELMS, J.E. ET PIPER, R.E. (1994).  
Implications of racial identity theory for vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 124-138.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1993).  
Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42, 143-148.
- LANGSTON, C.A. (1994).  
Capitalizing on and coping with daily-life events : Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1112-1125.
- LEONG, F.T.L. ET CHOU, E.L. (1994).  
The role of ethnic identity and acculturation in the vocational behavior of Asian Americans : An integrative review. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 155-172.
- MARCIA, J.E. (1980).  
Identity in adolescence. In J. Adelson (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 159-187). New York [NY] : John Wiley.
- MASSONNAT, J. ET PERRON, J. (1985).  
*Identité personnelle et événements de vie (IPEV)*. Document inédit, Université de Montréal.
- MASSONNAT, J. ET PERRON, J. (1990).  
Pour une approche multidimensionnelle de l'identité de la personne. *Psychologie française*, 35, 7-15.
- PERRON, J. (1996).  
Ethnicity and educational aspirations of high-school students. In B. Galaway et J. Hudson (dir.), *Youth in transition : Perspectives on research and policy* (p. 127-135). Toronto : Thompson Educational Publishing.
- PERRON, J. ET COALLIER, J.-C. (1993).  
*Répertoire d'événements de vie à l'adolescence (REVA)*. Document inédit, Université de Montréal.
- PERRON, J., COALLIER, J.C. ET VAN HERWIJNEN, M. (1995).  
Les événements de vie à l'adolescence : un système multidimensionnel d'analyse qualitative. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 24, 233-249.

ROSENBERG, S. (1990).

Une stratégie pour l'analyse structurale et fonctionnelle de l'identité de la personne. *Psychologie française*, 35, 51-57.

SUPER, D.E. (1990).

A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (p. 197-261). San Francisco [CA] : Jossey-Bass.

VIOLATO, C. ET HOLDEN, W.B. (1988).

A confirmatory factor analysis of a four-factor model of adolescent concerns. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 101-113.

VONDRACEK, F.W. (1992).

The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41, 130-144.

VONDRACEK, F.W. ET SCHULENBERG, J. (1992).

Counselling for normative and non-normative influences on career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 291-301.

**Abstract** – Recent research emphasizes the necessity to take into account variables both personal and cultural in order to predict vocational development during adolescence. The results of a longitudinal study (N = 1031) indicated that different aspects of life events, on the one hand, and personal identity, on the other, contribute to distinguish in a significant manner the strong subjects from the weak ones, from the vocational maturity viewpoint. Also, the distinctions observed between these two groups manifested themselves in a variable fashion according to ethnic background and ethno-educational context. These results have been interpreted in the light of theoretical and empirical works on the evolution of vocational maturity during adolescence.

**Resumen** – Investigaciones recientes subrayan la necesidad de tomar en cuenta las variables, a la vez personales y culturales, a fin de predecir el desarrollo vocacional en la adolescencia. En ocasión de un estudio longitudinal (N = 1031) salió a luz que diversas facetas de los eventos de vida, por un lado, y la identidad personal, por el otro, contribuyen a distinguir de manera significativa los aspectos fuertes y débiles desde el punto de vista madurez vocacional. Además, las distinciones observadas entre esos dos grupos se presentaron de manera variable en función de la pertenencia étnica y del contexto etnoeducativo. Estos resultados fueron interpretados a la luz de los trabajos teóricos y empíricos sobre la evolución de la madurez vocacional en la adolescencia.

**Zusammenfassung** – Wie die letzten Forschungsarbeiten zeigen, ist es notwendig, persönliche sowie kulturelle Variablen zu berücksichtigen, um die Entwicklung des Berufsbewußtseins bei Heranwachsenden voraussagen zu können. Anlässlich einer Längsstudie (N = 1031) ist festgestellt worden, daß verschiedene Aspekte der Lebensereignisse einerseits und die persönliche Wesensart andererseits zu einem bedeutenden Unterschied zwischen den Starken und den Schwachen in Hinblick auf die Reife des Berufsbewußtseins führen. Außerdem spielen dabei die ethnische Zugehörigkeit und der ethno-erzieherische Hintergrund eine große Rolle. Diese Ergebnisse wurden im Licht der theoretischen und der empirischen Arbeiten über die Entwicklung des Berufsbewußtseins bei Heranwachsenden gedeutet.