

**Les difficultés décisionnelles du collège à l'université :
rôle des attitudes parentales, de l'identité vocationnelle
et de l'estime de soi : étude longitudinale auprès de
jeunes engagés dans un processus d'orientation**

Kimberley Brioux

► **To cite this version:**

Kimberley Brioux. Les difficultés décisionnelles du collège à l'université : rôle des attitudes parentales, de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi : étude longitudinale auprès de jeunes engagés dans un processus d'orientation. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2019. Français. NNT : 2019TOU20092 . tel-03199221

HAL Id: tel-03199221

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03199221>

Submitted on 15 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par
Kimberley BRIOUX

Le 28 novembre 2019

LES DIFFICULTÉS DÉCISIONNELLES DU COLLÈGE À L'UNIVERSITÉ :
ROLE DES ATTITUDES PARENTALES, DE L'IDENTITÉ VOCATIONNELLE ET DE L'ESTIME DE SOI.

Étude longitudinale auprès de jeunes engagés dans un processus d'orientation.

Volume I

École doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition**

Spécialité : **Psychologie**

Unité de recherche :

LPS-DT Laboratoire de Psychologie de la Socialisation-Développement et Travail

Thèse dirigée par

Nathalie OUBRAYRIE-ROUSSEL, MCF-HDR de Psychologie, Université Toulouse Jean - Jaurès

Jury

Valérie COHEN-SCALI, Pr. de Psychologie, CNAM-INETOP, Paris, Rapporteur

Pascal MALLET, Pr. de Psychologie, Université Paris Ouest - Nanterre La Défense, Rapporteur

Myriam de LÉONARDIS, Pr. de Psychologie, Université Toulouse - Jean Jaurès, Examinatrice

Jonas MASDONATI, Pr. associé de Psychologie, Université de Lausanne, Examinateur

REMERCIEMENTS

Au moment d'écrire les dernières lignes de cette thèse, c'est partagée entre gaieté et mélancolie que je repense à l'ensemble de ce parcours, que j'étais loin d'imaginer. De ce jour où je me suis rendue à la Fac pour la première fois. Ce moment où, en haut des marches, je contemplais l'immensité du lieu en me demandant comme faire pour m'y retrouver. Puis les premiers cours, la découverte de ce qu'était véritablement la Psycho, au-delà des idées que l'on avait pu s'en faire, les nombreuses rencontres aussi qui ont accompagné ce parcours... Tant de choses, tant de souvenirs. Depuis cet instant, huit années se sont écoulées. Huit années durant lesquelles je me suis vue évoluer, tant sur le plan académique et professionnel que sur le plan personnel. Comme j'aime à le dire parfois, « si l'on m'avait dit qu'un jour j'en serai là, je ne l'aurais pas cru » Et pourtant ! Parvenir jusqu'au Master, toujours avec cet intérêt grandissant, me spécialiser en Recherche, poursuivre en Doctorat, donner des cours et ainsi passer « de l'autre côté du miroir », participer à des colloques, écrire des articles et bien d'autres choses... Tant d'activités qui font à la fois nos joies et nos peines quant ces fameuses « montagnes russes émotionnelles », comme on qualifie parfois le Doctorat, font des leurs. Mais plus que tout, le Doctorat est un long voyage, ponctué de rencontres. De ces rencontres naissent des collaborations, des amitiés. Aussi, par les lignes qui vont suivre, je tiens à remercier toutes ces personnes qui, de près ou de loin ont suivi, participé et soutenu la réalisation de ce travail.

Mes premiers remerciements vont à ma Directrice de Thèse, Nathalie Oubrayrie-Roussel grâce à qui j'ai pu découvrir le monde de la recherche au cours de l'année du Master 1. Merci pour les nombreuses expériences que vous m'avez permis de vivre tout au long de ce parcours et pour les perspectives qui se dessinent. Merci pour la confiance que vous m'avez accordé. Merci pour ces nombreux échanges qui m'ont permis d'évoluer et de croire en mes capacités. Vous avez rendu ce travail des plus agréables, grâce à votre bienveillance et à votre gentillesse, tout en le nourrissant par vos nombreux conseils. Pour tout cela, je tiens aujourd'hui à vous signifier toute ma gratitude pour votre accompagnement, votre soutien et, finalement, pour cette véritable co-construction.

Je remercie sincèrement Myriam de Léonardis, Valérie Cohen-Scali, Jonas Masdonati et Pascal Mallet d'avoir accepté de faire partie de ce jury de thèse. Je les remercie également pour l'attention qu'ils porteront à la lecture de ce travail.

Je tiens maintenant à remercier tous les chefs d'établissements et leurs équipes pédagogiques qui ont permis que le travail de terrain voit le jour. Merci d'avoir fait en sorte que tout se déroule dans les meilleures conditions possibles. Un grand merci également à tous les jeunes qui ont accepté de participer à cette étude ainsi qu'à leurs parents pour les y avoir autorisés. Finalement, merci à vous tous pour votre accueil, votre intérêt, votre temps et ces nombreux échanges qui ont pu porter plus loin la réflexion.

« Ah si la salle 222 pouvait parler ! Elle en aurait des choses à dire... ». La dream team, les doctorants, qu'ils soient anciens, actuels ou nouveaux, un grand merci à vous pour tous ces moments partagés entre les murs de la Maison de la Recherche et bien au-delà ! Merci pour la bonne humeur toujours au rendez-vous, pour ces nombreux échanges et pour cette simplicité. Merci d'avoir toujours été là, au sommet comme au creux de la vague, merci pour tous vos conseils et vos encouragements qui m'ont permis d'avancer le plus sereinement possible jusqu'à la fin. Énormément de souvenirs se sont construits à vos côtés. Je n'oublierais jamais cette riche période qui m'a fait découvrir de très belles personnes.

Plus particulièrement, je remercie Émilie, bien plus qu'une collègue, un véritable modèle que j'espère continuer à suivre. Ton énergie débordante fut un moteur considérable durant ces trois années de Doctorat ! Merci pour ton aide, tes relectures et tes nombreux conseils, tant sur la thèse que sur les activités annexes. Merci pour tes encouragements, tes planning qui nous ont fait rêver et pour tes éternels « Pff mais ça va, t'es large ! ». Ton dynamisme fait véritablement la joie de cette salle 222. Merci également à Adèle, « My Dyzz' », toujours synchro dans nos étapes de vie, merci pour ta joie de vivre et tes quarts d'heure « boulotage » qui nous ont fait tant rire ! Merci enfin à Julia, ma voisine de bureau et son espace de travail si coloré, entre planning et post-it un peu partout, Maggie et ses collègues qui auront fait notre oxygène. Merci pour le partage d'expériences durant ces temps de pause. Merci aussi pour ces nombreux échanges en ces fins de journée où plus une âme ne vivait dans les couloirs de la MDR (!) et merci enfin pour tes précieux éclairages sur de nombreux concepts qui me paraissaient si obscurs... Merci à vous trois pour votre présence et votre soutien inestimable !

Un merci tout particulier à Davina, pour ces longues conversations partagées, souvent à refaire le monde (# on adore !). Merci pour ta patience et ton écoute, toujours là pour nous, ta présence nous est indispensable.

Sarah et Lucas, l'année du Master 2 Recherche au cours de laquelle nous nous sommes rencontrés à sceller les bases d'une belle amitié. Aujourd'hui, je tiens à vous remercier tous les deux pour ce que vous êtes, toujours authentiques quel que soit la situation. Merci pour tout ce que vous m'apportez. Pour une note d'humour, j'ai notamment à l'esprit le « gain d'autonomie », bien utile si l'on souhaite boire et manger dans la journée ☺. Merci à vous pour tous ces moments, toujours ponctués de quelques folies. Merci aussi pour votre compréhension toutes ces fois où j'ai décliné les invitations car : « j'peux pas, j'ai thèse ». Promis, après ce jour, c'est terminé !

Je me dois également d'ajouter une chose, et pas des moindres... #latristitude [adaptation] : « La tristitude, c'est moi, c'est toi, c'est nous, c'est quoi ? C'est quand tu passes des jours et des nuits à faire la mise en page et que ça veut toujours pas ! La tristitude, c'est hum, c'est ouh, c'est eux, c'est vous, la tristitude ! ». Quelques paroles pour te remercier grandement des heures (jours et nuits confondus) que tu as passé dans les « joies immenses » de la mise en page. Merci de m'avoir autant épaulé dans les derniers temps de la thèse (« euh, t'es au courant que tu te mets la pression toute seule là ? »). Merci pour ton soutien, ta compréhension et ta patience pour toutes ces fois où tu as dû m'expliquer et [surtout] me réexpliquer les choses qui pourtant, disons-le, étaient bien claires et simples au départ (!). Enfin, petit clin d'œil à notre année de Master ; merci « ô mon alter ego cérébral » car sans toi, ces dernières années n'auraient pas du tout eu la même saveur !

Damien, selon le proverbe, « la vieille amitié ne craint pas la rouille ». En le lisant, j'ai bien sûr tout de suite pensé à toi car, finalement, depuis les bans du Lycée, on ne compte plus les années...! Par toutes nos expériences, nous avons su construire et préserver ce lien solide qui nous unit. Depuis nos longues conversations tardives jusqu'à nos fou-rires dont je ne sais dire le nombre, notre amitié est forte de ces nombreux partages et cela passe évidemment par celui de mes [longues] années d'études. Alors, bien que je me souviendrais toujours de tes nombreuses blagues sur les « mirailais », je retiendrai par-dessus tout ton soutien et ton optimisme sans faille qui m'ont accompagné, mais aussi ton intérêt sincère envers la Psycho. Aujourd'hui, je tiens simplement à te dire merci de toujours être présent !

Je réserve mes derniers remerciements à ma famille ; mes parents et mon frère...

Maman, Papa, vous qui nous accompagnez depuis notre premier jour, vous qui êtes toujours là, à veillez sur nous, à savoir ce qui nous anime ou nous chagrine sans même qu'on ait à le dire, merci pour tout cet amour dont vous nous inondé. « Il faut toujours aller voir plus loin ». Ce leitmotiv, qui nous a accompagné durant toute notre enfance, continue je suppose encore aujourd'hui à guider nos choix. En cela, vous nous avez donné la confiance nécessaire pour que nous puissions tout réaliser, tout entreprendre, parfois et même très souvent en y croyant plus que nous ne l'osions. La volonté, la persévérance, le « rien n'est impossible à qui veut vraiment » (Fernando de Rojas, 1499), font partie des choses que vous nous avez transmise et qui nous permettent aujourd'hui d'avancer.

Bryan, je crois qu'« un frère est un ami donné par la nature » (Plutarque) aussi, je te remercie pour cette complicité qui fait notre lien. Toujours de nouvelles histoires à raconter, toujours cet humour décalé et ce rire entraînant... Nos confidences, ton écoute, ton soutien, tant de choses à dire et à écrire... Tout simplement, j'ai envie de te dire : merci d'être toi et surtout, merci d'être là !

Finalement pour vous trois, je pense que je n'aurais jamais assez de pages libres et de mots pour dire tout ce que vous représentez alors, je m'arrêterais simplement après ces quelques lignes par un immense M.E.R.C.I. pour votre présence, votre intérêt, votre soutien et votre compréhension durant toutes ces années.

.....
Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage,
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,
Polissez-le sans cesse, et le repolissez,
Ajoutez quelquefois, et souvent effacez.
(Nicolas Boileau, L'art poétique, Chant I, 1674)
.....

RÉSUMÉ

De l'adolescence à l'âge adulte, le jeune est engagé dans un questionnement sur soi et son avenir d'autant plus intense qu'il doit, en parallèle, considérer ses engagements à l'égard des attentes sociales et/ou institutionnelles auxquelles il fait face. Les changements sociétaux infèrent également une évolution de la dynamique du rapport à soi et à l'avenir, confrontant le jeune à une diversification des prises de décision, notamment celles relatives à son orientation scolaire et professionnelle.

Dans ce cadre, l'objectif de cette recherche est d'évaluer l'influence de facteurs sociaux (attitudes parentales) et personnels (identité vocationnelle, estime de soi) sur les difficultés décisionnelles rapportés par des jeunes en passe de s'orienter (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Par là-même, elle tend à souligner la part active et subjective du sujet, tant dans son rapport à soi, qu'à autrui et au monde (Malrieu, 1973 ; Mead, 1963 ; Wallon, 1941).

Cette recherche comprend deux volets, l'un quantitatif, l'autre qualitatif. Dans le premier volet, un protocole longitudinal en trois temps a été mis en place. Au total, 3760 jeunes, âgés de 13 à 25 ans ($M = 16.77$; $ET = 2.21$) et scolarisés au sein d'établissements secondaires et universitaires publics, ont participé. Parmi eux, 3186 élèves ($n_{\text{filles}} = 1446$; $n_{\text{garçons}} = 1371$) et 565 étudiants ($n_{\text{jeunes femmes}} = 424$; $n_{\text{jeunes hommes}} = 127$). Ils ont répondu collectivement et en ligne au *Career decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ)* - Gati, Krausz, & Osipow, 1996), au *Parental Career-related Behavior Questionnaire (PCBQ)* - Dietrich & Kracke, 2009), au *Vocational Identity Status Assessment (VISA)* - Lannegrand-Willems & Perchec, 2017) et à l'*Échelle multidimensionnelle d'estime de soi pour adolescents (Emesa)* - Kindelberger & Picherit, 2016). Dans le second volet, des entretiens semi-directifs, menés à l'aide d'une grille composée de 12 questions ouvertes, ont été réalisés auprès de 22 jeunes. Parmi eux, 16 élèves du secondaire ($n_{\text{filles}} = 8$; $n_{\text{garçons}} = 8$) et 6 étudiants à l'université ($n_{\text{jeunes femmes}} = 4$; $n_{\text{jeunes hommes}} = 2$), âgés de 14 à 24 ans ($M = 17.45$; $ET = 2.86$).

L'étude des prédicteurs des difficultés décisionnelles rapportées par les jeunes en fin d'année indique que les difficultés intervenant avant l'engagement dans le processus décisionnel (manque de préparation) sont principalement expliquées par des facteurs relationnels en début d'année pour les lycéens de Terminale (attitudes parentales perçues) et à des facteurs personnels en début et en fin d'année pour les étudiants (estime de soi). Les difficultés intervenant au cours du processus décisionnel (manque d'informations, informations incohérentes) sont quant à elles préférentiellement expliquées par des facteurs personnels. Alors que pour les lycéens de Seconde et les étudiants, c'est une estime de soi défavorable au plan professionnel rapportée en fin d'année qui ressort, pour les lycéens de Terminale et les étudiants, c'est une faible exploration de surface en fin d'année qui s'observe. Pour les lycéens de Seconde un faible engagement en milieu d'année apparaît.

Les résultats issus de la CHD permettent de cerner la dynamique d'élaboration des choix d'orientation au regard des processus explicatifs retenus dans cette recherche. La mise à jour des spécificités propres à chaque palier d'orientation considéré, ainsi que la réalisation d'études de cas auprès de sujets prototypiques, attestent également de cette dynamique particulière. Le discours des jeunes, tout en approfondissant les résultats précédemment évoqués, fait apparaître des éléments inédits, tels l'identification de nouvelles sources de soutien ou de nouveaux types de difficultés. En cela, d'autres pistes de réflexion sont envisagées et la complémentarité des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus est soulignée.

Mots-clés : orientation scolaire et professionnelle, difficultés décisionnelles, attitudes parentales, identité vocationnelle, estime de soi, adolescents, adultes émergents.

ABSTRACT

Through adolescence to adulthood, young is involved in a questioning about himself and his future. Simultaneously, he needs to consider its commitments towards social and/or institutional expectations that he is faced to. Societal changes also infer an evolution of the dynamic of the relationship to himself and his future, thus confronting young to a diversification of decision-making, particularly on decision-making involved on educational and vocational orientation process.

This study aims to analyse influence of social (parental career-related behaviors) and personal (vocational identity, self-esteem) factors on career-decision making difficulties reported by youth engaged in academic and vocational orientation process (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). This study also tends to highlight subject's active and subjective part in his relationship with himself, others and world (Malrieu, 1973; Mead, 1963; Wallon, 1941).

This study consisted of two parts, one quantitative and the other qualitative. In the first part, a longitudinal design featuring three waves of data collection has been used. In total, 3760 youth, aged 13 to 25 ($M = 16.77$; $SD = 2.21$), participated. Sample including 3186 school students ($n_{\text{girls}} = 1446$; $n_{\text{boys}} = 1371$) and 565 undergraduate students ($n_{\text{young woman}} = 424$; $n_{\text{young man}} = 127$), schooled in publics' middle-school, high-school and universities in France. They replied collectively four online questionnaires: *Career decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ)* - Gati, Krausz, & Osipow, 1996), *Parental Career-related Behavior Questionnaire (PCBQ)* - Dietrich & Kracke, 2009), *Vocational Identity Status Assessment (VISA)* - Lannegrand-Willems & Perchee, 2017) and *Échelle multidimensionnelle estime de soi pour adolescents (Emesa)* - Kindelberger & Picherit, 2016). In the second part, qualitative, semi-structured interviews were conducted with 22 youth, aged 14 to 24 ($M = 14.45$; $SD = 2.86$), using a grid composed of 12 questions. Sample including 16 school students ($n_{\text{girls}} = 8$; $n_{\text{boys}} = 8$) and 6 undergraduate students ($n_{\text{young woman}} = 4$; $n_{\text{young man}} = 2$).

Predictors' analysis of the career-decision making difficulties reported by youth at the end of the year shows that career-decision making difficulties which intervene before engagement in the decision-making process (lack of preparation) are mainly explained by relational factors at the beginning of the year for 12th grade students (parental career-related behaviors) and to personal factors at the beginning and at the end of the year for undergraduate students (self-esteem). Career-decision making difficulties which intervene throughout decision-making process (lack of informations, inconsistent informations) are especially explained by personal factors like unfavourable vocational self-esteem at the end of the year for 10th grade students and for the undergraduate students, low in-breadth exploration at the end of the year for 12th grade students and for the undergraduate students as well as low commitment at the middle of the year for 10th grade students.

Results obtained by the CHD analysis show the dynamic of making educational and vocational orientation choices in ligh of explanatory processes included in this study. Results also highlight this dynamic's heterogeneite through specificities of every educational and vocational orientation level studied. Based on this results, case studies with prototypical subjects also attested this diversity. These case studies established new elements like identification of new support sources or new type of difficulties, allowing to explore others research's path and to confirm complementarity of quantitative and qualitative results obtained.

Keywords: academic and vocational orientation, career decision-making difficulties, parental career-related behaviors, vocational identity, self-esteem, adolescents, emerging adults.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
--------------------	---

PREMIÈRE PARTIE : ARGUMENTAIRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1

Perspectives socio-historiques de l'orientation scolaire et professionnelle	8
--	----------

1.1. Les débuts de l'orientation professionnelle	8
1.1.1. D'une pratique encadrée de l'orientation professionnelle au conseiller-expert.....	9
1.1.2. Pour une conception scientifique de l'orientation	10
1.1.3. La théories des types de personnalité et des types d'environnement	11
1.2. L'intégration progressive de l'orientation professionnelle au domaine scolaire	14
1.2.1. Lien formation-emploi et nouvelles missions de l'orientation	15
1.2.2. Les procédures d'orientation par palier au secondaire.....	17
1.2.3. L'insertion socio-professionnelle des jeunes sortants en question	18
1.3. D'un élève acteur de sa trajectoire au conseiller d'orientation-psychologue.....	19
1.3.1. Pour une conception éducative de l'orientation	20
1.3.2. La théorie de l'espace et du cours de la vie	21
1.3.3. L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP).....	22
1.4. L'entrée des pratiques d'orientation dans les programmes scolaires.....	23
1.4.1. Les nouvelles pratiques d'orientation étendues aux universités	25
1.4.2. Des politiques européennes au principe de l'orientation tout au long de la vie.....	26
1.4.3. La loi ORE et la modulation du Parcours Avenir	26
Synthèse	28

CHAPITRE 2

Du développement des compétences vocationnelles à l'étude de l'indécision vocationnelle	29
--	-----------

2.1. Pour un modèle systémique de l'orientation scolaire et professionnelle	29
2.1.1. Des origines à la définition d'une approche orientante	29
2.1.2. Entre apprentissage, motivation et développement de carrière : les fondements théoriques de l'approche orientante	30
2.1.3. Les compétences vocationnelles mobilisées par l'approche orientante	32

2.2. Le processus décisionnel en orientation : de la décision à l'indécision	34
2.2.1. Quelques précisions conceptuelles	34
2.2.1.1. Choix et décision	34
2.2.1.2. Processus décisionnel.....	34
2.2.1.3. Stratégies décisionnelles.....	35
2.2.2. Pour une définition de l'indécision vocationnelle	36
2.2.3. L'évolution des conceptions de l'indécision vocationnelle.....	37
2.2.3.1. Décidés versus Indécis : l'approche dichotomique.....	37
2.2.3.2. Un état transitoire de l'adolescence : l'approche développementale.....	38
2.2.3.3. Une situation de conflit à résoudre : l'approche cognitive	39
2.3. Opérationnaliser l'indécision vocationnelle : d'une structure multidimensionnelle à une taxonomie des difficultés décisionnelles	40
2.3.1. L'indécision vocationnelle dans son aspect multidimensionnel	40
2.3.2. Une taxonomie des difficultés décisionnelles sources d'indécision	41
2.4. Les facteurs explicatifs de l'indécision vocationnelle.....	43
2.4.1. Le soutien parental.....	43
2.4.2. L'identité vocationnelle	43
2.4.3. Le concept de soi et l'estime de soi	44
Synthèse	44

CHAPITRE 3

Facteurs sociaux et personnels impliqués dans le développement vocationnel 46

3.1. Fonctions, pratiques éducatives et attitudes parentales	46
3.1.1. Fonctions parentales : entre distanciation, contrôle, attachement et soutien	47
3.1.1.1. Le processus de socialisation familiale et l'autonomie des jeunes.....	47
3.1.1.2. Le contrôle et l'attachement parental : des enjeux pour la socialisation ...	48
3.1.1.3. Soutien parental : ressource essentielle au développement psychosocial .	49
3.1.2. Les pratiques éducatives parentales explicatives de la scolarité des jeunes	50
3.1.2.1. Du style aux pratiques éducatives.....	50
3.1.2.2. La participation parentale au suivi scolaire	51
3.1.2.3. Le surinvestissement parental.....	51

3.1.3.	Les attitudes parentales spécifiques au développement vocationnel	52
3.1.3.1.	La qualité des interactions avec les parents	53
3.1.3.2.	La participation parentale au développement vocationnel.....	54
3.1.3.3.	Soutien, interférence et manque d'engagement parental : mécanismes clés dans le développement vocationnel des jeunes	55
3.2.	La formation de l'identité : de la théorie eriksonienne aux considérations contemporaines.....	56
3.2.1.	Les travaux principes d'Erikson (1968).....	56
3.2.1.1.	Une approche psychosociale et développementale de l'identité	56
3.2.1.2.	Identité : structure hiérarchique composée de trois entités en interaction .	57
3.2.1.3.	Identité : dynamique dialectique	58
3.2.1.4.	Identité : processus développemental.....	58
3.2.2.	Le paradigme des statuts identitaires de Marcia (1966 ; 1980).....	60
3.2.2.1.	Une opérationnalisation de la théorie d'Erikson (1968)	60
3.2.2.2.	L'aspect dynamique du développement identitaire occulté.....	61
3.2.3.	Approches néo-eriksoniennes : pour une conception dynamique et contextuelle de l'identité.....	62
3.2.3.1.	Précision des processus d'exploration, d'engagement et des statuts identitaires	62
3.2.3.2.	Spécificité des statuts identitaires selon les domaines d'engagement.....	63
3.2.3.3.	Modèles en double-cycle et tridimensionnel de la formation identitaire	63
3.2.4.	La dynamique identitaire au cours du développement.....	65
3.2.4.1.	L'adolescence et l'émergence de l'adulte : périodes propices à l'étude du développement identitaire	65
3.2.4.2.	Continuité et discontinuité du développement identitaire.....	66
3.2.5.	Entre développement identitaire et développement vocationnel.....	67
3.2.5.1.	L'étude de l'identité vocationnelle.....	67
3.2.5.2.	Un modèle intégratif en six processus	67
3.2.5.3.	Les six statuts de l'identité vocationnelle	68
3.3.	L'estime de soi : définition, structure, évolution et contextualisation	69
3.3.1.	Concept de soi et estime de soi : distinctions conceptuelles	69
3.3.1.1.	Le concept de soi : comment se définir ?.....	70
3.3.1.2.	L'estime de soi : comment s'évaluer ?	71

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 4

Méthodologie de la recherche	90
4.1. Opérationnalisation de la recherche.....	90
4.1.1. Hypothèse générale et présentation des hypothèses opérationnelles.....	90
4.1.1.1. Hypothèse générale	90
4.1.1.2. Hypothèses opérationnelles (HO).....	91
4.1.2. Présentation des variables étudiées.....	92
4.1.2.1. Variable Indépendante 1 (VI 1).....	92
4.1.2.2. Variable Indépendante 2 (VI 2).....	92
4.1.2.3. Variable Indépendante 3 (VI 3).....	93
4.1.2.4. Variable Dépendante (VD).....	94
4.1.2.5. Variables contrôlées	95
4.1.2.6. Récapitulatif des variables appréhendées aux trois temps de mesure	96
4.1.3. Présentation du protocole de recherche.....	97
4.2. Volet quantitatif : enquête par questionnaire	98
4.2.1. Population et caractéristiques aux trois temps de mesure.....	98
4.2.1.1. Caractéristiques de la population au Temps 1	98
4.2.1.2. Caractéristiques de la population au Temps 2	99
4.2.1.3. Caractéristiques de la population au Temps 3	99
4.2.2. Instruments de recueil des données, fiabilité et corrélations intra-dimensionnelles aux trois temps de mesure.....	100
4.2.2.1. Mesure des attitudes parentales perçues spécifiques au domaine vocationnel : Parental Career-related Behaviors Questionnaire (PCBQ).....	100
4.2.2.2. Mesure des processus de l'identité vocationnelle : Vocational Identity Status Assessment (VISA).....	103
4.2.2.3. Mesure de l'estime de soi : Échelle Multidimensionnelle d'Estime de Soi pour Adolescents (Emesa).....	106
4.2.2.4. Mesure des difficultés décisionnelles : Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ)	108

4.2.3.	Procédure adoptée pour le recueil des données.....	113
4.2.3.1.	Mode de recrutement des établissements	113
4.2.3.2.	Les différents temps de recueil des données	114
4.2.3.3.	Déroulement de l'enquête au sein des établissements du secondaire....	115
4.2.3.4.	Déroulement de l'enquête au sein des établissements universitaires	116
4.2.4.	Organisation de l'analyse des données.....	116
4.3.	Volet qualitatif : entretiens semi-directifs.....	118
4.3.1.	Population et caractéristiques.....	118
4.3.2.	Grille d'entretien	118
4.3.3.	Procédure adoptée pour le recueil des données.....	119
4.3.3.1.	Constitution de l'échantillon.....	119
4.3.3.2.	Déroulement des entretiens semi-directifs.....	120
4.3.4.	Organisation de l'analyse des données.....	120

Chapitre 5

Tests de Student : Rôle du sexe et du milieu socioéconomique sur les variables d'intérêt selon le niveau scolaire aux trois temps de mesure..... 122

5.1.	Rôle du sexe sur les variables d'intérêt	122
5.1.1.	Les difficultés décisionnelles selon le sexe	122
5.1.2.	Les attitudes parentales perçues selon le sexe.....	123
5.1.3.	Les processus de l'identité vocationnelle selon le sexe	124
5.1.4.	L'estime de soi selon le sexe.....	124
5.2.	Rôle du milieu socioéconomique sur les variables d'intérêt	125
5.2.1.	Les difficultés décisionnelles selon le milieu socioéconomique	125
5.2.2.	Les attitudes parentales perçues selon le milieu socioéconomique	126
5.2.3.	Les processus de l'identité vocationnelle selon le milieu socioéconomique.....	127
5.2.4.	L'estime de soi selon le milieu socioéconomique	127
	Synthèse	128

CHAPITRE 6

Analyses de corrélation : Étude des relations entre les variables d'intérêt selon le niveau scolaire aux trois temps de mesure..... 130

6.1.	Liens corrélationnels entre les difficultés décisionnelles et les attitudes parentales
------	--

perçues	130
6.1.1. Corrélations entre le niveau moyen de difficultés décisionnelles et les attitudes parentales perçues	130
6.1.2. Corrélations entre les domaines de difficultés décisionnelles et les attitudes parentales perçues	131
6.1.3. Corrélations entre les sources de difficultés décisionnelles et les attitudes parentales perçues	131
6.2. Liens corrélationnels entre les difficultés décisionnelles et les processus de l'identité vocationnelle.....	133
6.2.1. Corrélations entre le niveau moyen de difficultés décisionnelles et les processus de l'identité vocationnelle.....	133
6.2.2. Corrélations entre les domaines de difficultés décisionnelles et les processus de l'identité vocationnelle.....	133
6.2.3. Corrélations entre les sources de difficultés décisionnelles et les processus de l'identité vocationnelle.....	134
6.3. Liens corrélationnels entre les difficultés décisionnelles et l'estime de soi.....	135
6.3.1. Corrélations entre le niveau moyen de difficultés décisionnelles et l'estime de soi.....	135
6.3.2. Corrélations entre les domaines de difficultés décisionnelles et l'estime de soi	136
6.3.3. Corrélations entre les sources de difficultés décisionnelles et l'estime de soi	136
Synthèse	138

Chapitre 7

Analyses de variance : Étude des variations intergroupes des variables d'intérêt

selon le niveau scolaire aux trois temps de mesure.....	140
7.1. Changement dans les représentations des difficultés décisionnelles	140
7.1.1. Niveau moyen de difficultés décisionnelles	140
7.1.2. Domaines de difficultés décisionnelles	141
7.1.2.1. Manque de préparation	141
7.1.2.2. Manque d'informations	142
7.1.2.3. Incohérence de l'information	142
7.1.3. Sources de difficultés décisionnelles	143
7.1.3.1. Manque de motivation à décider	144
7.1.3.2. Indécision généralisée.....	145
7.1.3.3. Croyances dysfonctionnelles.....	145

7.1.3.4. Manque de connaissance du processus de décision	145
7.1.3.5. Manque d'informations sur soi	146
7.1.3.6. Manque d'informations sur les professions	146
7.1.3.7. Manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire	147
7.1.3.8. Informations non fiables	148
7.1.3.9. Conflits internes	148
7.1.3.10. Conflits externes	149
7.2. Changement dans les représentations des attitudes parentales perçues	149
7.2.1. Soutien parental	150
7.2.2. Manque d'engagement parental	150
7.2.3. Interférence incitative parentale	151
7.3. Changement dans les représentations des processus de l'identité vocationnelle..	151
7.3.1. Engagement	152
7.3.2. Identification à l'engagement	152
7.3.3. Flexibilité de l'engagement.....	153
7.3.4. Doutes vis-à-vis de soi et de ses choix.....	153
7.3.5. Exploration de surface.....	154
7.3.6. Exploration en profondeur.....	154
7.4. Changement dans les représentations de l'estime de soi	154
7.4.1. Estime de soi générale.....	155
7.4.2. Estime de soi scolaire/académique	155
7.4.3. Estime de soi professionnelle	156
7.4.4. Estime de soi familiale.....	156
Synthèse	156

Chapitre 8

Analyses de variance à mesures répétées : Étude des trajectoires de changement intergroupes des variables d'intérêt au cours d'une année scolaire/universitaire ..159

8.1. Trajectoires de changement des difficultés décisionnelles	159
8.1.1. Niveau moyen de difficultés décisionnelles	159
8.1.2. Domaines de difficultés décisionnelles	159
8.1.2.1. Manque de préparation	159
8.1.2.2. Manque d'informations	160

8.1.2.3. Informations incohérentes	160
8.1.3. Sources de difficultés décisionnelles	161
8.1.3.1. Manque de motivation à décider	161
8.1.3.2. Indécision généralisée	161
8.1.3.3 Croyances dysfonctionnelles	161
8.1.3.4. Manque de connaissance du processus de décision	162
8.1.3.5. Manque d'informations sur soi	162
8.1.3.6. Manque d'informations sur les professions	162
8.1.3.7. Manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire	163
8.1.3.8. Informations non fiables	163
8.1.3.9. Conflits internes	163
8.1.3.10. Conflits externes	164
8.2. Trajectoires de changement des attitudes parentales perçues	164
8.2.1. Soutien parental	164
8.2.2. Interférence incitative parentale	165
8.2.3. Manque d'engagement parental	165
8.3. Trajectoires de changement des processus de l'identité vocationnelle	165
8.3.1. Engagement	165
8.3.2. Identification à l'engagement	166
8.3.3. Flexibilité de l'engagement	166
8.3.4. Doutes vis-à-vis de soi et de ses choix	166
8.3.5. Exploration de surface	167
8.3.6. Exploration en profondeur	167
8.4. Trajectoires de changement de l'estime de soi	167
8.4.1. Estime de soi générale	167
8.4.2. Estime de soi scolaire/académique	168
8.4.3. Estime de soi professionnelle	168
8.4.4. Estime de soi familiale	168
Synthèse	169

Chapitre 9

Analyses de régression : Modèle explicatif des difficultés de s'orienter

difficultés de s'orienter

171

9.1. Variables prédictives intergroupes du niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté en fin d'année scolaire/universitaire	171
9.2. Variables prédictives intergroupes des domaines de difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année scolaire/universitaire	173
9.2.1. Manque de préparation	173
9.2.2. Manque d'informations	174
9.2.3. Incohérence de l'information	175
9.3. Variables prédictives intergroupes des sources de difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année scolaire/universitaire	176
9.3.1. Manque de motivation à décider	176
9.3.2. Indécision généralisée.....	177
9.3.3. Croyances dysfonctionnelles	177
9.3.4. Manque de connaissance du processus de décision	178
9.3.5. Manque d'informations sur soi	179
9.3.6. Manque d'informations sur les professions	180
9.3.7. Manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire	180
9.3.8. Informations non fiables	182
9.3.9. Conflits internes.....	183
9.3.10. Conflits externes.....	184
Synthèse	185

Chapitre 10

Analyse lexicométrique : Étude du sens des variables d'intérêt selon le discours des jeunes..... 187

10.1. Classification Hiérarchique Descendante (CHD) du corpus d'entretiens	187
10.2. Présentation des classes issues de la CHD	189
10.2.1. Classe 1 : Réflexion et motifs relatifs aux décisions d'orientation.....	189
10.2.1.1. Quatre pôles représentatifs du discours des jeunes de la Classe 1.....	191
10.2.1.1.1. Le projet d'orientation	191
10.2.1.1.2. De l'expérience des stages à l'orientation	192
10.2.1.1.3. La réflexion sur soi	193
10.2.1.1.4. Un métier qui plaise	193
10.2.2. Classe 2 : Sources de soutien et exploration active d'informations relatives aux décisions d'orientation	194

10.2.2.1. Six pôles représentatifs du discours des jeunes de la Classe 2.....	196
10.2.2.1.1. Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation	196
10.2.2.1.2. Les professeurs principaux comme sources de soutien informationnel	196
10.2.2.1.3. Un accompagnement à l'orientation individualisé.....	197
10.2.2.1.4. Une perception contrastée du rôle du (de la) conseiller(ère) d'orientation- psychologue.....	197
10.2.2.1.5. L'entraide avec les amis.....	198
10.2.2.1.6. Le soutien émotionnel des parents	198
10.2.3. Classe 3 : Identification et engagement dans un parcours de formation	199
10.2.3.1. Trois pôles représentatifs du discours des jeunes de la Classe 3.....	200
10.2.3.1.1. Des mobiles du choix des études	200
10.2.3.1.2. L'élaboration du projet et ses difficultés.....	201
10.2.3.1.3. Hésitation et exploration des choix.....	202
10.3. Présentation des sujets prototypiques de chaque classe identifiée	202
10.3.1. Sujet prototypique de la Classe 1	202
10.3.1.1. Scores moyens annuels individuels aux questionnaires.....	203
10.3.1.2. Choix d'un métier et d'une formation selon le questionnement sur soi et ses capacités	205
10.3.2. Sujet prototypique de la Classe 2	206
10.3.2.1. Scores moyens annuels individuels aux questionnaires	206
10.3.2.2. Difficultés décisionnelles, soutien perçu et projet de vie	208
10.3.3. Sujet prototypique de la Classe 3	209
10.3.3.1. Scores moyens annuels individuels aux questionnaires	209
10.3.3.2. Choix du cursus, opportunités et difficultés rencontrées	211
Synthèse	212
Chapitre 11	
Étude de cas : des projets d'orientation dynamiques et contrastés	213
11.1. Alice (Classe 1)	213
11.2. Elliott (Classe 2).....	222
11.3. Juliette (Classe 3).....	226
Synthèse	234
Discussion	235

Trajectoires longitudinales intergroupes des variables d'intérêt	235
Prédicteurs des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année.....	241
Dynamique des processus à l'œuvre dans les parcours d'orientation	245
Conclusion.....	248
Intérêts et limites théoriques	248
Intérêts et limites méthodologiques	250
Intérêts pratiques.....	255
Perspectives de recherche envisagées.....	257
Bibliographie	259
Index des figures et des tableaux	299

Introduction

La question de l'orientation demeure un phénomène d'actualité, variant au gré des changements dans les parcours scolaires et de formations, mais aussi au regard des mutations des sociétés et de leurs contextes socioéconomiques. Pour les sujets qui s'orientent, la tâche d'orientation qu'ils ont à accomplir revêt alors un caractère particulier, s'instituant au cœur de pressions institutionnelles et sociales autant que personnelles, si l'on admet son importance pour leur insertion psychosociale future. Dans ce contexte toujours plus incertain, l'indécision croissante à laquelle font face les jeunes lorsqu'ils sont amenés à prendre des décisions concernant leur avenir scolaire et/ou professionnel, conduit chercheurs et professionnels à questionner les facteurs sous-jacents. Entre difficultés inhérentes au processus décisionnel et facteurs sociaux et personnels facilitant ou altérant sa traversée, s'orienter devient aujourd'hui une des tâches développementales les plus complexes à réaliser.

D'ailleurs en France, et plus largement en Europe, l'orientation des jeunes se situe au cœur des préoccupations sociétales majeures (Endrizzi, 2009). En France, la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation confère à l'orientation le statut de processus qui se construit progressivement et dont l'élève est le principal acteur (Andreani & Lartigue, 2006). L'objectif visé n'est alors plus d'orienter l'élève mais bien plus de l'amener à s'orienter par lui-même. La formation des professionnels est aussi reconsidérée en ce sens et le diplôme d'État de conseiller d'orientation-psychologue est créé par l'adoption du décret n°91-291 du 20 mars 1991. Forts de nouvelles missions, les conseillers se doivent désormais d'accompagner, d'aider et d'outiller l'élève et sa famille pour favoriser une prise de décision d'orientation personnelle et réfléchie (Picard & Masdonati, 2012). Le souci de préparer au mieux les élèves à leurs choix d'orientation est par la suite accentué par l'adoption de la loi n° 95-836 du 16 juin 1995 relative à la programmation du « *Nouveau contrat pour l'école* » qui préconise la mise en place de nouvelles approches pédagogiques, plus individualisées et des enseignements plus diversifiés pour acquérir les compétences nécessaires à la formation des choix. Dans ce sillon, et plus récemment, l'adoption de la loi n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, contient un certain nombre de propositions visant à offrir un meilleur accompagnement à l'orientation dès l'entrée en classe de Seconde.

Cet intérêt toujours plus fort pour la préparation aux choix des élèves sous-tend dès lors une conception éducative de l'orientation pour laquelle s'orienter revient finalement à « *effectuer des choix, s'appuyer sur des conseils et s'engager dans une voie spécifique* » (Danvers, 2009, p. 393). Au-delà du simple conseil en orientation, c'est bien l'éducation à l'orientation « *qui prend place durant toute la scolarité des élèves et qui vise à développer chez ceux-ci des compétences leur permettant d'opérer des choix (au niveau de leur cursus scolaire et, in fine, de leur future carrière) et d'être en mesure de s'orienter tout au long de leur vie* » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 22). À l'instar de l'OCDE (2013), qui met alors en avant l'importance de développer les compétences d'orientation des jeunes, la stratégie Europe 2020 prône l'implication de l'École *via* les pratiques pédagogiques qui s'y développent (Canzittu & Demeuse, 2017) tandis que la France souhaite « *mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* » (Euroguidance, 2015, p. 1).

Mais qu'en est-il véritablement de ces compétences d'orientation ? Sont-elles devenues indispensables pour s'orienter aujourd'hui ? Que recouvrent-elles ? Quels facteurs sont susceptibles de les influencer ?

Les compétences d'orientation, ou compétences vocationnelles, sont vouées à favoriser l'élaboration des projets des jeunes en leur permettant de poser des choix concernant leur avenir et leur insertion future (Dupont, Gingras, & Marceau, 2002 ; Pelletier, 2004). Centrales dans le processus décisionnel, leur développement vise donc à faciliter la prise de décision tout en diminuant les effets des difficultés décisionnelles qui leur sont associées (Canzittu & Demeuse, 2017). Ces difficultés peuvent effectivement conduire les jeunes vers une certaine indécision vocationnelle, définie comme « *l'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel en réponse à une question portant sur les intentions d'avenir ou les projets* » (Kabore, 2014, p. 17). Cette indécision, inhérente aux difficultés dans la définition des choix d'orientation, est d'autant plus forte à l'heure actuelle pour les adolescents et les jeunes adultes scolarisés sur les différents paliers d'orientation que compte le système éducatif français que l'instabilité du marché du travail et la diversité des parcours professionnels, marquent une certaine incertitude à l'égard de l'avenir. Elle se double aussi d'une pression sociale forte ramenant la tâche d'orientation à une tâche développementale centrale et cruciale à ces âges de la vie (Arnett, 2004 ; Faurie & Giacometti, 2017).

Travailler sur le processus décisionnel de jeunes en situation d'orientation revient dès lors à étudier « *l'ensemble de la démarche décisionnelle allant du moment où la personne amorce sa réflexion jusqu'au moment où elle doit faire son choix entre différentes alternatives* » (Dosnon, 1996, cité par Kabore, 2014, p. 15) et ce, notamment à partir de l'assimilation d'un certain nombre de connaissances sur soi et le monde professionnel. Ce choix d'orientation, synonyme de transition vers un nouvel univers, de formation ou de profession, représente un moment clé dans le parcours des jeunes (Liechti, 2012). Or ce choix, que l'on souhaite aussi personnel que possible, n'est pas exempt de toutes influences, qu'elles soient personnelles ou contextuelles, qu'elles émanent du sujet lui-même ou de son entourage proche, tels que ses parents. Le milieu familial représente d'ailleurs l'un des facteurs les plus importants à considérer dans les études portant sur le développement de carrière au sens où les parents, de par les attitudes qu'ils véhiculent et les pratiques qu'ils adoptent, influencent les aspirations d'avenir des jeunes faisant qu'ils détiennent un rôle majeur dans leur développement de carrière (Ginevra, Nota, & Ferrari, 2015 ; Hill , Ramirez, & Dumka, 2003 ; Keller & Whiston, 2008). En plus de cela, les périodes de l'adolescence et de l'âge adulte émergent sont considérées comme des moments clés dans le développement de carrière car doublées par la tâche développementale liée à la construction d'une identité vocationnelle dont les processus sous-jacents servent la prise de décision (Arnett, 2004 ; Erikson, 1972 ; Lee, Porfeli, & Hirschi, 2016). Autre élément important à prendre en compte, l'estime de soi. Considéré comme un construit à la fois individuel et social (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014 ; Harter, 1993), l'estime de soi permet de soutenir les jeunes dans leur scolarité et l'élaboration de leurs projets d'avenir (Vignoli, 2009) lui conférant ainsi un rôle central dans la prise de décision vocationnelle (Creed, Prideaux, & Patton, 2005 ; Dozot, Piret, & Romainville, 2012).

Ancrée dans une approche contextuelle développementale (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986), notre recherche vise à étudier l'influence de facteurs internes et externes au sujet sur l'un des aspects de son développement de carrière. En adoptant une compréhension dynamique et interactionniste, nous défendons également la conception d'un sujet acteur de ses projets et de ses choix en admettant des influences mutuelles entre lui et les différents milieux dans lesquels il évolue (Lent, Brown, & Hackett, 2002 ; Malrieu & Malrieu, 1973). Par cette approche particulière, notre objectif est de contribuer aux travaux menés dans le champ de la psychologie de l'orientation en identifiant, parmi trois facteurs dont deux personnels (processus de l'identité vocationnelle, estime de soi) et un contextuel (attitudes parentales perçues), les prédicteurs les plus saillants des difficultés décisionnelles rapportées par quatre groupes de jeunes collégiens, lycéens et

étudiants en passe de s'orienter tout en mettant à jour leurs trajectoires de changement sur l'horizon temporel d'une année scolaire/universitaire.

Pour ce faire, nous avons organisé cette thèse en deux grandes parties dont la première développe l'argumentaire théorique servant de cadre à ce travail de recherche et la seconde présente la démarche adoptée pour le mener à bien, les différents résultats qui découlent de l'analyse des données recueillies et la discussion, faisant ressortir les résultats les plus saillants pour apporter des éléments de réponse à nos objectifs.

Au cœur de la première partie, théorique, le premier chapitre est consacré à la présentation des perspectives socio-historiques de l'orientation scolaire et professionnelle. Il ambitionne de retracer l'évolution des principaux modèles, méthodes et pratiques relatifs au champ de l'orientation au regard des transformations sociétales depuis la naissance des préoccupations la concernant, au début du ^{XX}^{ième} siècle, jusqu'à aujourd'hui. Par la mise à jour des changements de paradigmes, ce premier chapitre vise aussi à préciser l'évolution de la posture du conseiller d'orientation et de la place accordée au sujet, tantôt perçu comme celui qui est orienté et comme celui qui s'oriente.

Le deuxième chapitre interroge les fondements du processus décisionnel auquel font face les jeunes en passe de s'orienter. Il tend à argumenter les fondements d'une conception à la fois éducative et dynamique de l'orientation par la présentation d'un modèle systémique tenant compte des attentes et des caractéristiques des sociétés du ^{XXI}^{ième} siècle. Ce modèle permet aussi de penser le sujet comme un acteur, qui élabore son projet d'orientation et prend ses décisions à partir du développement d'un certain nombre de compétences vocationnelles spécifiques. La mise à jour de ces compétences donne ensuite lieu à la présentation de différents aspects sous-jacents au processus décisionnel dont nous présentons également les principaux facteurs susceptibles de le faciliter ou, au contraire, de l'entraver.

Au regard de l'énoncé de ces facteurs, le troisième chapitre distingue tout d'abord l'influence des parents par l'étude de l'évolution de leurs rôles et de leurs fonctions au cours du développement, avant d'évoquer les modèles théoriques explicatifs de la scolarité des jeunes et la place occupée par les parents dans le développement vocationnel. Nous présentons ensuite le concept d'identité vocationnelle par un exposé des conceptions de l'identité depuis les travaux princeps jusqu'aux travaux contemporains prônant une conception dynamique et contextuelle de l'identité avant de questionner la dynamique identitaire au cours du développement.

Nous consacrons la fin de ce chapitre à l'estime de soi en la distinguant tout d'abord du concept de soi puis en interrogeant sa structure, sa dynamique au cours du développement et enfin, sa place dans le processus d'orientation.

La problématique vient clôturer cette première partie par une synthèse de notre argumentaire théorique, étayant notre positionnement. L'hypothèse générale de la recherche est également énoncée.

Dans la seconde partie, empirique, nous explicitons en premier lieu la méthodologie de la recherche comprenant le rappel de l'hypothèse générale, l'exposé des hypothèses opérationnelles, la présentation des variables étudiées, du protocole de recherche employé, des caractéristiques de notre échantillon, des techniques de recueil des données utilisées, de la procédure mise en place et de l'organisation des analyses (Chapitre 4).

Suite à cela, nous développons les résultats issus du volet quantitatif de l'étude *via* l'analyse des données recueillies auprès de notre population suivant un protocole longitudinal en trois vagues sur le temps de l'année scolaire/universitaire 2017-2018. Les chapitres 5 à 7 exposent les résultats d'analyses transversales effectuées sur chaque niveau scolaire aux trois temps de l'étude pris séparément. Ces analyses visent principalement à identifier le rôle du sexe et du statut socioéconomique sur les variables d'intérêt (Chapitre 5), à attester des liens existants entre elles (Chapitre 6) ainsi qu'à mettre à jour les variations intergroupes propres à ces mêmes variables (Chapitre 7). Les deux autres chapitres s'attachent à exposer les résultats d'analyses longitudinales dans l'objectif de rendre compte des trajectoires de changement intergroupes de chaque variable d'intérêt au cours de l'année scolaire/universitaire (Chapitre 8) avant de mettre en évidence les variables prédictives des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année (Chapitre 9). La présentation de ce premier volet est suivie par celle du volet qualitatif, relatif à la réalisation d'entretiens semi-directifs. Les chapitres 10 et 11 visent à approfondir et illustrer les résultats issus de la phase quantitative de cette recherche par la réalisation d'une analyse lexicométrique sur un corpus de vingt-deux entretiens semi-directifs (Chapitre 10) complétée par la réalisation d'études de cas (Chapitre 11).

La discussion vient clôturer cette seconde partie par une interprétation des résultats obtenus au cours des différentes phases de recueil des données dans le but de faire ressortir les éléments et les résultats les plus significatifs permettant de répondre aux objectifs posés.

Nous concluons ce travail par l'exposé de ses intérêts et de ses limites théoriques et méthodologiques avant d'en présenter les principaux intérêts pratiques et d'ouvrir vers les perspectives de recherche envisagées.

PREMIÈRE PARTIE :
ARGUMENTAIRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1

Perspectives socio-historiques de l'orientation scolaire et professionnelle

Pour comprendre comment accompagner au mieux les jeunes dans leur parcours d'orientation, il est tout d'abord primordial de retracer l'évolution des principaux modèles, méthodes et pratiques relatifs au champ de l'orientation. Cette évolution est explicitée au regard des transformations sociétales intervenues depuis la naissance des préoccupations sur l'orientation, au début du XX^{ième} siècle, jusqu'à aujourd'hui. Cette analyse vise également à préciser les changements relatifs à la posture du conseiller, dont le rôle passe de celui d'expert à celui d'accompagnateur. Dans un premier temps, nous présentons la conception scientifique de l'orientation professionnelle, permettant d'aborder la posture d'un conseiller-expert qui prescrit la bonne orientation à tout individu qui se présente à lui. Dans un second temps, nous développons plus amplement l'intégration progressive de l'orientation professionnelle au domaine scolaire, marquant ainsi l'avènement des conceptions éducatives de l'orientation, fondées sur la guidance d'un individu de plus en plus considéré comme acteur de son parcours. Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous exposons les nouvelles politiques relatives au principe de l'orientation tout au long de la vie.

1.1. Les débuts de l'orientation professionnelle

C'est au début du XX^{ième} siècle, suite au premier conflit mondial, que vont naître les premières préoccupations relatives à l'orientation. Dans ce contexte d'après-guerre, l'impératif est à la reconstruction socioéconomique du pays si bien que l'objectif alloué à l'orientation, alors qualifiée de professionnelle, consiste à relancer l'économie (Andreani & Lartigue, 2006). L'orientation vise dès alors à favoriser l'insertion professionnelle des individus en rapprochant leur profil d'aptitudes des besoins manifestés par les entreprises en vue de répondre à leur demande de disposer au plus vite d'une main d'œuvre des plus compétente pour un métier donné (loi du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial, dite loi Astier).

Par la suite, avec l'adoption du décret du 26 septembre 1922 relatif à l'orientation professionnelle, ses missions apparaissent plus clairement définies. Celles-ci sont menées dans le cadre des Offices d'Orientation Professionnelle, dont le premier, créé par Fontègne en 1921,

visé à initier des méthodes permettant de conseiller au mieux les jeunes sur le choix d'un métier (Latreille, 1984). L'orientation professionnelle se définit alors par l'ensemble des actions mises en place dans le but de révéler les capacités et les aptitudes des individus avant de les diriger vers un métier donné (décret du 26 septembre 1922 relatif à l'orientation professionnelle). Ces missions sont appliquées par des Conseillers d'Orientation Professionnelle et s'adressent principalement aux jeunes en passe de sortir du système éducatif et de s'insérer dans la vie active.

Toutefois, pour qu'elles puissent être effectives, il est nécessaire de former ces conseillers. C'est à cette fin qu'est fondé en 1928, l'Institut National d'Orientation Professionnelle (INOP¹) par Piéron, Laugier et Fontègne, suite à l'adoption du décret du 26 février 1928. En devenant l'un des premiers instituts français de psychologie appliquée, l'INOP poursuit ainsi le double objectif de mener des recherches dans le domaine de l'orientation tout en formant des Conseillers d'Orientation Professionnelle (COP). À sa suite est d'ailleurs créé le Diplôme de COP (1931) qui ne deviendra que plus tardivement diplôme d'État, suite à l'adoption du décret du 27 janvier 1944.

1.1.1. D'une pratique encadrée de l'orientation professionnelle au conseiller-expert

Entre 1922 et 1931, la diffusion de ces premiers textes permet de signifier la reconnaissance progressive de l'orientation professionnelle. Pour autant et malgré cela, la mise en œuvre de ses actions reste pour le moins limitée et la formation des professionnels ne s'avère pas suffisamment développée (Andreani & Lartigue, 2006). Ce faisant, en 1938, trois dispositions sont adoptées afin de revaloriser le champ d'action propre à l'orientation professionnelle (décret-loi du 24 mai 1938 sur l'orientation et la formation professionnelles). Pour chaque département sont ainsi créés : un Secrétariat d'Orientation Professionnelle, visant à coordonner et à contrôler les différentes activités associées à l'orientation, un Centre Obligatoire d'Insertion Professionnelle (COIP), marquant ainsi l'existence d'un service public propre à l'orientation, et enfin, un Certificat d'Orientation Professionnelle que chacun se doit d'obtenir avant son entrée sur le marché du travail (décret du 21 février 1939). Le décret du 10 octobre 1955 rend ainsi obligatoire, pour tous les jeunes âgés de moins de 17 ans, la consultation d'un COIP au sein duquel leur sera délivré le Certificat d'Orientation Professionnelle. Dans une pratique encadrée d'examen d'orientation professionnelle, l'objectif consiste dès lors à aider le jeune à choisir une profession ou une

¹ L'INOP deviendra l'Institut National d'Études du Travail et d'Orientation Professionnelle - INETOP- en 1941 suite à son rattachement au Conservatoire National des Arts et des Métiers - CNAM.

formation à partir des informations recueillies à l'égard de ses aptitudes et des exigences des professions et des formations. Parmi la batterie d'épreuves écrites que comporte cet examen, la passation d'un entretien individuel est également proposée, afin de mettre à jour les intérêts² et les aspirations des jeunes (Blanchard, Sontag, & Leskow, 1999).

Au regard de cet examen, le Conseiller d'Orientation Professionnelle (COP) établit le profil d'aptitudes du jeune. Ici, le conseiller tient le rôle d'un expert qui va traiter l'information relative aux professions, aux formations et au jeune faisant l'objet du conseil avant de proposer des solutions dont la finalité est d'adresser au jeune consultant et à sa famille une synthèse des chances de réussite dans telle profession ou telle formation au regard des résultats obtenus aux épreuves de l'examen d'orientation professionnelle (Reuchlin, 1971). En l'état, l'objectif du conseiller n'est pas tant de favoriser une réflexion personnelle chez le jeune consultant mais plutôt de rechercher l'ajustement entre son profil d'aptitudes et les exigences d'une profession ou d'une formation donnée.

Le rôle du conseiller est donc de faire en sorte que chacun trouve une profession ou une formation qui puisse lui correspondre et dans laquelle il est en capacité de s'insérer. Cette conception particulière de l'orientation prend place dans un contexte où l'on admet la stabilité des compétences de chacun et des besoins des entreprises - donc de l'économie -. Le rapprochement entre ces deux aspects paraît dès lors suffisant pour aboutir à une orientation claire et précise qui restera la même pour un individu donné tout au long de sa vie (Andreani & Lartigue, 2006). Par cette logique du placement, l'idée principale véhiculée par l'orientation est bien celle que l'on pourrait résumer par la formule suivante : mettre la bonne personne à la bonne place, propre au taylorisme des années 1950.

1.1.2. Pour une conception scientifique de l'orientation

Cette période est marquée par une conception scientifique de l'orientation où le choix d'une profession ou d'une formation se construit à partir de l'analyse du profil d'aptitudes de chaque individu *via* les résultats qu'ils obtiennent aux tests psychométriques qu'ils se doivent de passer. D'après cette conception, les résultats obtenus aux tests amèneraient vers une orientation beaucoup plus fiable et équitable qu'une orientation simplement basée sur les résultats scolaires, d'autant plus

² Les questionnaires d'intérêts ne seront utilisés qu'à partir des années 1960 (Chaudagne & Larcebeau, 1965).

si l'on considère les différences interindividuelles en termes d'aptitudes (Blanchard, Sontag, & Leskow, 1999). L'essor de la psychotechnique, appliquée au domaine de l'orientation, est alors profondément marqué par les travaux de Toulouse (1929), fondateur de la psychologie expérimentale avec Binet, qui considère, à l'instar de Piéron, que l'orientation doit se baser sur la mesure scientifique des aptitudes (Blanchard, Sontag, & Leskow, 1999). Les travaux de Mauvezin jouent également un rôle important. En 1922, il publie effectivement un ouvrage intitulé « *La Rose des Métiers. Traité d'orientation professionnelle. Qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents, et défauts rédhibitoires* », dans lequel il rend compte du développement d'une méthode d'orientation professionnelle qui consiste à présenter de façon détaillée un ensemble de 250 métiers tout en décrivant, pour chacun d'eux, les aptitudes devant être présentées par l'individu pour prétendre y être orienté.

La conception scientifique de l'orientation est ainsi basée sur deux principes : d'une part, il est nécessaire, pour le professionnel, de mesurer les aptitudes des jeunes. D'autre part, il lui faut analyser les aptitudes qui lui seront nécessaires pour l'exercice d'un métier donné. Ces deux principes sont cependant à l'origine d'un fort désaccord entre chercheurs et praticiens (Huteau, 1999). En effet, alors que les premiers préconisent une analyse objective du travail ainsi que le développement d'études statistiques permettant de vérifier la correspondance entre le profil des individus et les professions, les seconds avancent que la seule analyse intuitive des exigences du travail est suffisante. Ces deux principes vont également conduire aux principales limites de cette conception dite rationnelle de l'orientation, uniquement fondée sur la mesure scientifique. La première de ces limites est inhérente à la non-prise en compte des influences contextuelles qui pourraient affecter les tests ici employés. La seconde considère l'évolution rapide des exigences des métiers, rendant dès lors complexe l'identification des aptitudes requises pour chacun à un moment donné et qui serait valable tout au long de la vie (Reuchlin, 1971).

1.1.3. La théories des types de personnalité et des types d'environnement

Dans ce contexte naît l'une des théories les plus citées dans le champ de recherche portant sur la psychologie de l'orientation et qui continue à l'être tout autant, près de 60 ans après sa première élaboration : la théorie des types de personnalité et des types d'environnement développée par Holland (1959, 1966, 1973, 1997). Elle propose de repérer et de mesurer les différences individuelles en termes d'aptitudes, d'intérêts ou encore, de traits de personnalité suivant les

principes fondamentaux de la psychologie différentielle, alors en plein essor. Le postulat de base développé par Holland (*op. cit.*) est que les choix d'orientation sont une des manifestations de la personnalité. Pour lui, il serait donc possible d'étudier la personnalité des individus à partir de leurs intérêts professionnels. Ce faisant, son objectif consiste à décrire les personnes, les environnements et leurs interactions à partir de la typologie RIASEC (Réaliste - Investigateur - Artiste - Social - Entreprenant - Conventionnel) qui rend compte de six grands types de personnalité mis en relation avec six grands types d'environnement professionnel. Dans ce cadre, considérer les environnements dans lesquels évoluent les individus semble primordial pour analyser la genèse des intérêts professionnels. Pour Holland (1959, 1966, 1973, 1997), et d'autres à sa suite, c'est à partir des diverses expériences qu'ils vivent que les individus sont en mesure de déterminer leurs intérêts.

À partir d'une représentation hexagonale de cette typologie, plusieurs indices (cohérence - différenciation - identité vocationnelle) vont alors être définis dans le but d'apprécier le degré de structuration de la personnalité à partir de la représentation individuelle du profil d'intérêts professionnels. Ici, la personnalité est considérée comme **cohérente** dès lors que les deux points les plus élevés du profil correspondent à des lettres consécutives de la série RIASEC. Elle peut ensuite être considérée comme **différenciée** si un écart assez élevé est observé entre le point le plus haut et le point le plus bas du profil. Enfin, en référence aux travaux d'Erikson (1959), l'**identité vocationnelle** renvoie à la prise de conscience par l'individu de ses propres intérêts, de ses caractéristiques personnelles et de ses objectifs ainsi qu'à sa capacité de les préciser (Gingras, 2007). Dans sa théorie, Holland (*op. cit.*) décrit également les environnements professionnels à partir des types de personnalité dominant qui s'y retrouvent. En d'autres termes, les individus qui évoluent dans un environnement professionnel donné partagent le même type de personnalité c'est-à-dire, celui qui est dominant dans leur environnement professionnel.

Pour résumer, la principale hypothèse de cette théorie, est donc que les individus, quel qu'ils soient, recherchent toujours une cohérence entre leur personnalité et leur environnement professionnel. Cette hypothèse a été source de nombreux travaux empiriques dont les résultats suggèrent principalement de considérer les représentations de l'individu comme objectives et donc ce dernier comme un être rationnel. Pour l'heure, il n'apparaît pas encore nécessaire d'analyser les processus psychologiques par lesquels l'individu cherche des environnements congruents avec sa personnalité, et ceux par lesquels les effets de cette congruence sont effectifs, puisque seule la logique dont il fait preuve est mise en avant. Cette objectivation des individus amène ainsi à déduire

des caractéristiques stables permettant de trouver la bonne orientation pour chacun (Guichard & Huteau, 2006).

Cette conception de l'orientation dite diagnostique-pronostique vise donc à concevoir des outils statistiques évaluant les intérêts professionnels afin que le conseiller d'orientation puisse ensuite évaluer la congruence entre le profil d'aptitudes présenté par un individu et les exigences établies pour un métier donné. Suivant cette conception, il existerait donc une place faite pour chacun, place que le conseiller s'efforce de trouver en évaluant l'individu sur ses intérêts professionnels, notamment à partir d'outils tels que l'*Inventaire de la Personnalité de Holland (IPH)*, l'*Inventaire des Intérêts professionnels de Rothwell-Miller (IRMR - Bernaud & Priou, 1993)*, le *Relevé d'Intérêts Professionnels (RIP - Botteman, Forner, & Sontag, 1997)* ou encore, l'*Hexa 3D (Vrignaud & Cuvillier, 2006)*. Aujourd'hui, la plupart de ces outils sont toujours utilisés dans les pratiques en orientation. Par exemple, la typologie RIASEC se trouve encore à l'origine de la structuration des programmes d'information en orientation scolaire et professionnelle (Gingras, 2007 ; Nauta, 2010).

Le fait que cette théorie reste actuelle repose notamment sur le fait qu'elle se situe au carrefour des conceptions diagnostique et éducative de l'orientation. Diagnostique d'abord car elle peut facilement être rapprochée de la théorie des aptitudes ; éducative ensuite car elle permet d'entrevoir la possibilité d'explorer les possibles professionnels pour l'individu. Selon cette approche, l'exploration des possibles professionnels pourraient se réaliser en amenant les individus à vivre des expériences touchant aux six grands secteurs d'activités identifiés par la typologie, tout en leur permettant d'affirmer leur personnalité à partir du développement de patrons de personnalité répondant aux critères de cohérence et de différenciation par ailleurs définis. Pour favoriser l'exploration, l'objectif est donc de conduire les individus à développer de multiples expériences au sein d'environnements divers. Toutefois pour ce faire, il apparaît nécessaire, comme le précise d'ailleurs Holland (1959, 1966, 1973, 1997), que les individus puissent disposer d'une information à propos d'eux-mêmes et des professions qui soit accessible en continu et non pas seulement au moment où les décisions doivent être prises (Gingras, 2007).

1.2. L'intégration progressive de l'orientation professionnelle au domaine scolaire

À partir de la fin des années 1950 et jusqu'à la fin des années 1970, une nécessaire réorganisation du système éducatif français se fait entendre. Durant cette période, le nombre croissant de jeunes scolarisés fait effectivement apparaître le besoin de repenser leur accueil et de démocratiser le système éducatif pour un accès facilité. En ce sens, la réforme Berthoin de l'enseignement, acte tout d'abord le prolongement de la scolarité en déplaçant l'âge obligatoire de 14 ans à 16 ans (ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959 portant sur la prolongation de la scolarité obligatoire). À sa suite, le décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant sur la réforme de l'enseignement public, marque l'intégration progressive de l'orientation professionnelle au domaine scolaire permettant ainsi le passage d'une orientation strictement professionnelle à une orientation scolaire et professionnelle. Alors que l'ordonnance vise uniquement à définir le type de métier vers lequel orienter le jeune, le décret tend à distinguer, parmi les différentes voies d'enseignement, celle qu'il pourra suivre parmi : l'insertion dans la vie active, l'enseignement technique ou encore, l'enseignement général. De plus, dans une souci d'aide à la prise de décision, un Conseil d'Orientation, pouvant se référer aux Offices d'Orientation Professionnelle, est également mis en place. Les Collèges d'Enseignements Généraux (CEG) sont également créés, permettant la mise en place d'un cycle d'observation, correspondant aux classes de Sixième et de Cinquième, afin de préparer au mieux, et au plus tôt, l'orientation des élèves (Picard & Masdonati, 2012). À la suite de ce premier cycle d'observation, cinq voies d'enseignements sont mises en place : l'achèvement de l'enseignement obligatoire préparant à l'entrée dans la vie active, l'enseignement technique court, l'enseignement technique long, l'enseignement général court et l'enseignement général long.

La réforme Berthoin, seulement effective en 1967, est par ailleurs renforcée par la loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (dite loi Haby) qui promeut une démocratisation plus qualitative de l'accès à l'enseignement secondaire. Dans le but d'éviter au maximum les effets de ségrégation sociale dans l'accès aux études, cette réforme prévoit que tous les élèves sortant du primaire accèdent à la classe de sixième au sein de collèges uniques et qu'ils soient placés dans des classes aussi hétérogènes que possible. L'objectif est alors de « *donner à tous les jeunes français une même culture de base et préparer leur orientation* » (Garnier, 2015). La réforme prévoit également une orientation *via* le choix d'options, dès la classe de quatrième, qui permettront alors aux élèves de s'orienter vers un cursus général ou professionnel.

Pour autant et malgré cette intégration progressive, la prise de décision relative à l'orientation, supposée reposer sur les mérites des jeunes et non plus seulement sur leur origine sociale, reste marquée par de forts présupposés déterministes. Pour tenter de remédier à cela, la réforme Fouchet-Capelle, par l'adoption du décret n° 63-794 du 3 août 1963 relatif à l'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire, crée les Collèges d'Enseignement Supérieur (CES) composés de trois filières. Cette nouvelle organisation, qui reporte de deux ans la phase décisive d'orientation, clarifie dès lors le prolongement entre les enseignements issus de l'école et ceux proposés au cours des deux premières années du CES (classes de Sixième et de Cinquième), tout en proposant une différenciation progressive en fonction de l'orientation suivie par l'élève. À partir de cette nouvelle organisation, il est aussi question d'éviter d'imposer trop précocement une orientation aux élèves et à leur famille d'autant que ces derniers pâtissent d'un manque manifeste d'informations à ce sujet.

Ce constat permet ainsi de souligner l'absence de dispositif d'informations relatif à l'orientation et à ce qu'elle recouvre, ne permettant donc pas aux principaux intéressés de réunir l'ensemble des conditions leur donnant la possibilité de formuler un choix éclairé. Pour palier cela, l'Office Nationale d'Information sur les Enseignements et les Professions (ONISEP) est alors créée (décret n° 70-239 du 19 mars 1970 relatif à l'organisation administrative et financière de l'office national d'information sur les enseignements et les professions (O.N.I.S.E.P)). Son objectif est de servir les actions des Centres d'Orientation Professionnelle par le recensement et le contrôle d'un ensemble d'informations dont chacun doit disposer en vue de prendre une décision concernant son orientation. En parallèle, le Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications (CÉREQ) voit le jour. Sa principale mission consiste à appuyer l'élaboration du corpus documentaire de l'ONISEP à partir d'analyses menées sur l'environnement économique ainsi que sur les métiers et leur évolution, mettant dès lors en relation directe la formation et l'emploi (Andreani & Lartigue, 2006).

1.2.1. Lien formation-emploi et nouvelles missions de l'orientation

Le développement de ce lien particulier formation-emploi appelle à remettre en question la conception mécaniste de l'orientation jusqu'alors prépondérante dans le champ. À cet égard, Léon (1957) est d'ailleurs l'un des premiers à manifester quelques réserves sur les fondements de cette conception par la prise en compte des éléments contextuels de cette époque (Guichard & Huteau, 2006). Il souligne ainsi le manque de considération du caractère dynamique de l'individu,

des aptitudes et des professions. À partir de cette réflexion, Léon (1957) préconise la mise en place d'une pédagogie de l'information professionnelle, prônant la participation active des jeunes quant à l'élaboration de leurs projets *via* la transmission d'informations permettant d'« *élargir leur horizon professionnel et de choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée* » (Léon, 1957, p. 55). S'ajoute à cela une période de grande crise économique, due au premier choc pétrolier, entraînant la fin d'une période de trente années prospères, les Trente Glorieuses, et faisant croître de manière considérable le taux de chômage. La prise en compte de ces éléments rend alors inadaptée aux préoccupations et aux réalités économiques et sociales du moment la conception de l'orientation défendue jusqu'alors. Il semble donc nécessaire de la dépasser.

Avec la fin des Trente Glorieuses, la relation formation-emploi ne peut effectivement plus être caractérisée par sa stabilité. Elle devient, au contraire, de plus en plus sujette aux difficultés prévisionnelles dont elle fait l'objet et aux nombreux changements, toujours plus rapides, des caractéristiques des emplois et des qualifications sous-jacentes. La conception mécaniste, naît dans une période de croissance économique, ne trouve plus sa place dans cette nouvelle période historique, plus que jamais marquée par l'incertitude à l'égard de l'avenir (Olry-Louis, Guillon, & Loarer, 2013). À ce stade, l'idée d'exercer une même profession tout au long de sa vie n'a plus lieu d'être (Savickas et al., 2010). Considérant cela, les services chargés de l'information et de l'orientation se voient confier de nouvelles missions, dont la définition permet de signifier plus fortement l'inscription de l'orientation dans le processus éducatif et de la relier à l'environnement socioéconomique dans lequel évoluent les individus (Canzittu & Demeuse, 2017). Pour consolider ces nouvelles directives, les premiers Centres d'Information et d'Orientation (CIO), les Services Communs Universitaires d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SCUIO-IP) ainsi que les Centres Information Jeunesse (par exemple : CRIJ) sont créés. La formation des conseillers est également renforcée par la mise en place du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller d'Orientation (CAFCO), élevant la formation au niveau de la Maîtrise (décret n° 71-541 du 7 juillet 1971 relatif à l'organisation des services chargés de l'information et de l'orientation).

1.2.2. Les procédures d'orientation par palier au secondaire

Entre 1973 et 1975, sont progressivement mises en place les Nouvelles Procédures d'Orientation (NPO) qui marquent un véritable tournant dans l'organisation de l'orientation au niveau de l'enseignement du second degré. Le décret n°73-129 du 12 février 1973 justifie d'ailleurs de la pertinence des NPO pour répondre aux limites des dispositifs antérieurs tout en présentant leur structure, divisée en quatre phases (information, dialogue, orientation, affectation).

La première phase consiste à donner accès à une **information** de qualité à propos des différents types d'enseignements existants ainsi qu'aux débouchés professionnels qui leur font suite. Cette information se doit d'être diffusée, de façon égale, aux principaux acteurs de l'orientation soit principalement, les élèves, les parents et les enseignants. Aussi, pour appuyer le travail, déjà effectué par les structures dédiées à l'information et à l'orientation et les conseillers d'orientation qui y travaillent, deux nouveaux acteurs apparaissent dans le champ : le Professeur Délégué à l'Information et le Professeur Correspondant qui enseigne dans les classes ultérieures aux paliers d'orientation. Leurs missions respectives consistent à relayer l'action des conseillers d'orientation auprès des élèves et de faire le lien entre les établissements du premier et du second cycle d'enseignement. La deuxième phase prévoit d'améliorer le **dialogue** entre les équipes pédagogiques et la famille. Cela constitue une avancée majeure dans les procédures d'orientation au sens où désormais, les décisions se prennent en concertation par la logique des vœux que l'élève et sa famille émettent et auxquels les équipes pédagogiques répondent. Dans le même sens, la troisième phase vise à mettre en place une procédure d'appel aux décisions d'**orientation** posées par le conseil de classe, octroyant de fait un certain pouvoir aux élèves et à leur famille quant aux décisions prises pour leur avenir. Jusqu'alors en effet, l'institution scolaire était la seule en mesure d'imposer une orientation aux élèves sans pour autant leur donner la possibilité de manifester un quelconque avis à son égard. Enfin, la dernière phase consiste à revoir et à simplifier les procédures d'**affectation** des élèves afin de permettre un traitement plus fluide des demandes et de réduire le risque d'admissions multiples au sein des établissements (Andreani & Lartigue, 2006).

Dans son ensemble, la mise en place des NPO a également été à l'origine de la réorganisation de l'enseignement secondaire en fonction des différentes phases d'orientation des élèves. Quatre cycles sont ainsi identifiés : le cycle d'observation (classes de Sixième et de Cinquième), le cycle d'orientation (classes de Quatrième et de Troisième), le cycle de détermination (classe de Seconde) et, enfin, le cycle terminal (classes de Première et de Terminale).

Ces quatre cycles permettent une nouvelle fois de décaler le temps des choix afin que l'orientation de chacun puisse se penser et se préparer au mieux.

1.2.3. L'insertion socio-professionnelle des jeunes sortants en question

La crise initiée par le premier choc pétrolier au début des années 1970 se poursuit jusqu'au début des années 1980, faisant croître la courbe du chômage à un niveau critique. En 1983, près de 30% de la tranche d'âge des 16-19 ans se retrouve ainsi touchée, faisant du chômage l'une des problématiques sociétales les plus préoccupantes du moment. Les jeunes âgés de 16 à 25 ans deviennent ainsi le public prioritaire en matière d'orientation professionnelle (Guichard & Huteau, 2006). Entre 1984 et 1988, des programmes relatifs à la formation professionnelle se développent et poursuivent deux grands objectifs qui sont d'amener les jeunes vers un niveau de formation toujours plus élevé tout en favorisant l'insertion socioprofessionnelle des publics en difficulté (Caroff, 1987). Dans le même sens, la circulaire Chevènement (n° 85-009 du 8 janvier 1985 intitulée « *Pour une école de la réussite : préparation de la rentrée 1985* ») ajoute aux missions des conseillers d'orientation celle d'élargir leur travail au public lycéen.

En parallèle, la parution du rapport Schwartz intitulé « *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes* » (1981), préconisent le développement d'outils à l'attention de certains publics, dits vulnérables, afin de garantir à tous l'accès à la formation. En cela, les Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO) sont mises en place par l'ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale. L'objectif est ici d'accompagner les jeunes dans leur insertion en les aidant à élaborer un projet et à formuler des choix relativement à leur avenir. Les Missions Locales, dont les objectifs rejoignent ceux des PAIO, sont également créées. Positionnées dans des zones dites difficiles, leurs actions s'étendent également aux problématiques liées au logement, à la santé et aux loisirs. Dans le même sens, en 1986, le Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale (DIJEN) ainsi que les Cycles d'Insertion Professionnelle en Alternance sont créés pour accueillir des jeunes âgés de plus de 16 ans et leur permettre d'accéder à une formation de niveau V.

1.3. D'un élève acteur de sa trajectoire au conseiller d'orientation-psychologue

La mise en œuvre des procédures d'orientation par palier, amenant désormais à considérer l'orientation comme un processus qui s'étend sur une longue période, permet d'accorder une plus grande part d'action et d'autonomie aux individus (Andreani & Lartigue, 2006). Elle permet aussi l'intégration de l'information relative aux professions « *dans une conception éducative de l'orientation qui s'insère dans le cadre des procédures institutionnelles d'orientation de plus en plus normalisés* » (Caroff, 1987, cité par Blanchard, Sontag, & Leskow, 1999, p. 5). Progressivement, l'orientation se voit ainsi accordée le statut de processus qui se construit progressivement et dont l'élève a la responsabilité (loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, dite loi Jospin). L'élève est placé au centre du processus mettant dès lors en avant le principe d'un élève acteur de sa propre trajectoire scolaire et professionnelle par laquelle il construit son orientation plus qu'il ne la subit. Dans ce cadre, il ne s'agit donc plus d'orienter le jeune vers telle ou telle formation ou profession mais plutôt de l'amener à s'orienter par lui-même.

Cette nouvelle conception de l'orientation amène également vers la nécessité de spécifier la formation des professionnels du champ dont les principales missions consistent désormais à accompagner, aider et outiller le jeune et sa famille dans l'objectif d'une prise de décision d'orientation personnelle et réfléchie (Picard & Masdonati, 2012). Le décret n° 91-290 du 20 mars 1991, relatif au statut particulier des directeurs de centre d'information et d'orientation et des conseillers d'orientation-psychologues, apporte en cela un tournant décisif pour la formation des conseillers d'orientation. Ils se voient désormais attribuer le titre de psychologue, leur conférant ainsi le statut de Conseiller d'Orientation Psychologue (COP). Cela permet notamment de répondre aux méthodologies qui se développent par ailleurs et dont l'utilisation demande, de la part des professionnels, un certain niveau de qualification. Le diplôme d'État de COP est ainsi créé et spécifie l'obligation pour chacun d'obtenir au minimum une Licence de psychologie afin de prétendre à l'utilisation des méthodes et des techniques de la psychologie appliquées au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle (décret n° 91-291 du 20 mars 1991 relatif à la création du diplôme d'État de conseiller d'orientation-psychologue).

1.3.1. Pour une conception éducative de l'orientation

Pour que ces nouvelles pratiques puissent se mettre en place, il paraît nécessaire de repenser l'organisation du système éducatif. Le 13 juillet 1995 est alors présenté le « *Nouveau contrat pour l'école* », qui préconise, une nouvelle fois, la réorganisation du Collège dans ces différents cycles (loi n° 95-836 de programmation du « *Nouveau contrat pour l'école* »). Désormais, seule la classe de Sixième représente le cycle d'observation tandis que les classes de Cinquième et de Quatrième réfèrent au cycle central et que la classe de Troisième renvoie au cycle d'orientation. Le texte ambitionne également de mieux préparer les élèves à leurs choix d'orientation par la mise en place de nouvelles approches pédagogiques plus individualisées, et des enseignements plus diversifiés, permettant aux élèves une exploration plus large des possibilités qui leur sont offertes. Cette ambition a par la suite été concrétisée par la promulgation de deux circulaires. La circulaire n° 96-204 du 31 juillet 1996, relative à la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège et la circulaire n° 96-230 du 1er octobre 1996, relative à la mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique, visent dès lors à « *favoriser l'acquisition des compétences requises pour former des choix aussi autonomes que possible et de les mettre en œuvre selon des stratégies appropriées* » (Andreani & Lartigue, 2006, p. 145).

Une préparation soutenue aux choix en amont des principaux paliers d'orientation se met alors progressivement en place. C'est le début de la conception éducative de l'orientation. Les principales approches issues de cette conception trouvent leurs fondements dans la psychologie cognitivo-développementale et humaniste. Cognitivo-développementale d'abord, car le choix professionnel est principalement perçu comme un processus relevant de mécanismes cognitifs et conscients de sorte qu'il apparaît tout à fait possible de l'éduquer et qu'il s'agit bien là d'identifier et de décrire les différents stades permettant le développement des choix professionnels (Super, 1953). Humaniste ensuite, car l'individu est de plus en plus considéré comme acteur de sa propre trajectoire scolaire et professionnelle de sorte que les pratiques qui découlent de cette conception vont préférentiellement axer leurs interventions sur la mobilisation de l'individu, sa liberté de choix et le respect de sa créativité (Rogers, 1968).

1.3.2. La théorie de l'espace et du cours de la vie

La théorie de l'espace et du cours de la vie développée par Super (1953, 1957, 1970, 1980) est ancrée dans une approche cognitivo-développementale des choix professionnels. À partir de son modèle de l'Arc-en-ciel de carrière, Super (*op. cit.*) conçoit le développement de carrière comme un processus continu et prévisible qui va s'étendre tout au long de la vie c'est-à-dire, de l'enfance à la vieillesse.

Bien qu'à l'instar des conceptions qui lui sont antérieures ce modèle conçoit le choix professionnel sur la base de l'appariement individu-profession, il n'en reste pas moins qu'à la différence de ces conceptions, il met également l'accent sur l'importance de considérer l'influence conjuguée des facteurs personnels et contextuels sur le développement des choix professionnels (Dulu, 2014). En cela, Super (*op. cit.*) inscrit son modèle dans une perspective systémique faisant que le développement de carrière est à resituer dans le développement global de l'individu. Le rôle professionnel est ainsi placé au sein de l'ensemble des autres rôles personnels et sociaux occupés par chacun (Gingras, 2007). Super (*op. cit.*) identifie également des stades de développement de la carrière auxquels sont associés différentes tâches développementales que l'individu doit accomplir afin de progresser dans la définition de son choix professionnel. Chaque stade est affilié aux différents âges de la vie : au stade de la **croissance** (enfant) succèdent ainsi les stades de l'**exploration** (adolescent), de l'**établissement** (jeune adulte), du **maintien** (adulte) et, enfin, du **désengagement** (personne âgée). Dans ses travaux, Super (1953, 1957, 1970, 1980) s'est notamment centré sur la période de l'adolescence et le stade de l'**exploration** qui lui est associé, précisant ainsi les principaux facteurs à considérer dans l'évaluation de la maturité de carrière qui sous-tend la planification, l'exploration, l'information, l'orientation vers la réalité et la prise de décision (Gingras, 2007).

Deux idées fondamentales sont développées dans ce modèle. La première renvoie au fait que le choix vocationnel, perçu comme véritable processus de développement, se réalise progressivement, par une suite de choix et d'expériences vécues dans les mondes scolaire et professionnel. La seconde renvoie au concept de soi, central dans le modèle de Super (1957). Ici, le choix vocationnel est pensé comme un réel « *processus d'actualisation du moi, engagé dans une décision personnelle [de sorte qu'en] exprimant un choix professionnel, une personne traduit en termes de profession l'idée qu'elle se fait d'elle-même* » (Angeville & Bellenger, 1989, p. 120). Par ailleurs, les pratiques de conseil en orientation menées sur la base du modèle de l'Arc-en-ciel de

carrière s'attachent principalement à travailler sur les valeurs de l'individu dans le but d'identifier celles qui pourront orienter son choix de carrière futur. Pour Super (1970), le travail sur les valeurs est en effet primordial au sens où il permet d'introduire la notion de subjectivité dans la pratique de conseil en orientation donnant ainsi lieu au développement de nouvelles approches.

1.3.3. L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP)

L'intérêt pour la conception éducative de l'orientation marque le développement d'un certain nombre de pratiques d'éducation aux choix qui diffèrent selon leurs fondements théoriques et leurs méthodes et qui conçoivent leurs interventions à différents moments du parcours (pour une revue, voir Boy et al., 1999). Dès lors, si certains préfèrent agir au moment de paliers spécifiques d'orientation, pour d'autres, l'efficacité se trouverait plutôt dans les actions intervenant tout au long de la scolarité (Guichard & Huteau, 2006). L'éducation au choix permet ainsi de contribuer au processus décisionnel par la mise en place d'activités d'informations centrées sur le développement des connaissances sur soi et le monde du travail (Caroff, 1987). En cela, dès la fin des années 1970 dans le cadre de l'office franco-qubécois pour la jeunesse³, de nombreux échanges se mettent en place entre praticiens français et québécois afin de permettre aux premiers de prendre connaissance des méthodes et pratiques d'orientation éducative employées par les seconds (Solazzi, 1984).

C'est dans ce cadre que Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) ont introduit les principes de leur méthode d'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP), méthode d'éducation aux choix permettant d'ajouter à l'usage des tests, des pratiques d'écoute fondées sur les principes de la psychologie humaniste rogéenne (Rogers, 1968). Cette méthode distingue quatre étapes qui interviennent dans le processus d'élaboration des choix professionnels : l'**exploration** (découvrir), la **crystallisation** (comprendre), la **spécification** (hiérarchiser) et la **réalisation** (agir). Ces étapes se retrouvent tout au long du processus et permettent de mobiliser des compétences en termes de formation de choix et de prise de décision. L'ADVP précise également que l'individu se construit par lui-même, en relation avec son environnement. Le rôle du conseiller consiste dès lors principalement à accompagner l'individu dans sa réflexion à propos de lui-même et de ce qu'il voudrait faire et être. Une nouvelle place est également accordée à l'activité-travail,

³ L'Office franco-qubécois pour la jeunesse, organisme bi-gouvernemental implanté en France et au Québec agit depuis 50 ans comme initiateur et accompagnateur de projets de mobilité des jeunes adultes de 18 à 35 ans, sur les enjeux d'actualité ou sur les priorités politiques des deux Gouvernements, issu de <https://www.ofqj.org/notre-organisation/>

désormais considérée comme une source de développement identitaire (Andreani & Lartigue, 2006).

Finalement l'ADVP, en tant que méthode centrée sur la personne (Rogers, 1968), suppose une mobilisation importante de la part de l'individu mettant en avant le fait que l'orientation ne peut être subie car nul ne peut en effet décider de son avenir à la place de l'autre (loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, dite loi Jospin). Ce dernier aspect permet de distinguer l'ADVP des méthodes préexistantes et de la rapprocher du contexte actuel au sens où elle permet à chacun de penser son avenir professionnel dans un monde empreint de profondes mutations. En effet aujourd'hui, l'instabilité des mondes professionnels et la diversité des trajectoires individuelles invitent à ne plus penser ses choix professionnels comme définitifs et immuables (Andreani & Lartigue, 2006). Dans le même sens, en date du 20 janvier 2015, le Rapport de la Cour des Comptes intitulé « *Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire* », dont l'un des volets portait sur l'insertion des jeunes, a invité les professionnels à éviter l'usage de méthodes prescriptives, préférant la mise en œuvre de méthodes dites éducatives telle que l'ADVP pour favoriser l'autonomie de chacun dans l'élaboration de ses projets d'avenir.

1.4. L'entrée des pratiques d'orientation dans les programmes scolaires

Le 12 octobre 2004, la remise du rapport Thélot intitulé « *Pour la réussite de tous les élèves* » conduit à de nouvelles avancées en matière d'orientation. Les propositions font essentiellement valoir l'importance d'aider les élèves à construire un projet éclairé devant être respecté le mieux possible par les équipes pédagogiques au moment de prendre des décisions en conseil de classe. Ce projet doit aussi être élaboré avec le support des enseignants, des professionnels de l'orientation ou encore, des parents et se doit de respecter les aspirations et les aptitudes des élèves ainsi que les besoins manifestés par la société. Dans cette continuité, la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école précise également que l'éducation aux choix doit permettre, aussi bien aux élèves qu'à leur famille, d'être informés sur un maximum de perspectives de débouchés afin d'éviter les choix réducteurs, voire pénalisants. Dès la rentrée 2005, elle prévoit ainsi la mise en place de l'option Découverte Professionnelle dans tous les Collèges afin de permettre aux élèves d'avoir un aperçu plus concret du monde du travail. Cette option constitue dès lors un nouveau support de réflexion sur lequel les

élèves et leurs parents peuvent s'appuyer pour réfléchir et formaliser leurs intentions d'avenir. Le rôle des parents se trouvent aussi revalorisé puisque la loi stipule l'obligation, pour chaque établissement, de préciser les modalités d'informations mises en œuvre à leur égard afin de leur signifier la place qu'ils occupent dans le processus d'orientation de leurs enfants (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école).

Par la suite en 2010, la mise en place de la réforme du Lycée poursuit l'objectif de révolutionner l'orientation en incluant, dans le temps des enseignements scolaires, un temps dédié à l'orientation, notamment formalisé dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé (AP) (circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010 relative à l'accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique). Toujours dans un souci d'aider les élèves à mieux préparer leur orientation, le dispositif d'AP a pour vocation de leur transmettre des connaissances approfondies concernant les filières post-bac et les professions qui y sont relatives pour amener chacun à construire progressivement son orientation dans les études tout en réfléchissant du même coup à son insertion professionnelle future. Dans le même sens, la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, à l'origine de la réforme du collège entrée en vigueur à la rentrée 2016, définit sept grandes propositions dont l'une concerne directement l'orientation. Dès le collège, sont effectivement mis en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) doublés d'un dispositif d'Accompagnement Personnalisé (AP), comme tel est déjà le cas dans les lycées depuis 2010. Le texte souhaite également faciliter la transition collège-lycée en améliorant les liens entre les classes de Troisième et de Seconde. Un dernier point essentiel est celui de réaffirmer et de valoriser une nouvelle fois la place et le rôle des parents dans la communauté éducative. Par ailleurs, cette loi est également à l'origine de l'expérimentation puis de la mise en place d'un nouveau dispositif relatif au Parcours Individuel d'Information, d'Orientation et de Découverte du Monde Économique et Professionnel (PIIODEM), plus connu aujourd'hui sous le nom de Parcours Avenir, dont la visée principale est de « *permettre à chaque élève de comprendre le monde économique et professionnel, de connaître la diversité des métiers et des formations, de développer son sens de l'engagement et de l'initiative et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle* » (arrêté du 1er juillet 2015 relatif au Parcours Avenir, article 1).

1.4.1. Les nouvelles pratiques d'orientation étendues aux universités

Concernant l'enseignement supérieur, c'est entre avril et octobre 2006 que le premier débat concernant le lien entre l'université et l'emploi voit le jour, impulsant de nouvelles missions confiées aux universités, notamment celles relatives à l'orientation et à l'insertion professionnelle des étudiants. Le rapport issu de ce grand débat a ainsi défini six principales directives dont le fait de repenser l'information et l'orientation et d'améliorer la professionnalisation des étudiants en vue de développer et de pérenniser les liens université-emploi. Pour appuyer cela, la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et aux responsabilités des universités, ajoute aux nombreuses missions des établissements d'enseignement supérieur celle de développer et de garantir l'accompagnement à l'orientation et à l'insertion professionnelle des étudiants. Pour ce faire, la loi prévoit la création des Bureaux d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP), en soutien aux SCUIO-IP⁴ déjà en place au sein des universités depuis 1986, année de leur création. La principale mission des BAIP est de diffuser des offres de stages et d'emplois en lien avec les formations proposées par les universités dans lesquelles ils se trouvent. Toutefois, au regard des différences propres au fonctionnement de chacune d'entre elles en termes d'appui à l'insertion professionnelle, la définition de leurs actions est laissée libre à chaque université.

En parallèle, des travaux sont menés pour le développement d'un nouvel outil, le Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC), permettant d'outiller les services universitaires tout en favorisant l'accompagnement qu'ils proposent aux étudiants en termes d'orientation et d'insertion. L'intérêt du PEC est d'amener les étudiants à engager une réflexion visant à traduire leurs acquis de formations et leurs expériences professionnelles et personnelles en compétences spécifiques (Euroguidance, 2015). À cet effet, l'outil apparaît fondé sur la logique des compétences, propre au cadre des politiques européennes en termes d'orientation et d'insertion professionnelle (CEREQ, 2015).

⁴ Service Commun Universitaire d'Insertion, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle

1.4.2. Des politiques européennes au principe de l'orientation tout au long de la vie

Bien que la politique européenne concernant la formation, l'orientation et l'insertion soit beaucoup plus ancienne⁵, les préoccupations qui y sont relatives ne cessent de dépasser le niveau national pour s'ancrer toujours plus au niveau européen. En cela, le Conseil de l'Union européenne statue le 21 novembre 2008 sur une définition de l'orientation scolaire et professionnelle et ce qu'elle sous-tend : « *L'orientation, en tant que processus continu, permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leur parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences. L'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière* » (Conseil de l'Union européenne, 2008, cité par Euroguidance, 2015, p. 2).

Avec cette définition naissent les prémisses d'une Orientation Tout au Long de la Vie (OTLV) dont les principes sont mis en avant par les États-membres dès 2006. Inscrivant ainsi sa politique dans le cadre européen, la France, par la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, définit quatre axes sur lesquels travailler en priorité afin d'observer les principes de l'OTLV : « *favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie, faciliter l'accès de tous les citoyens aux services d'orientation, développer l'assurance qualité des services d'orientation, encourager la coordination et la coopération des différents acteurs aux niveaux national, régional et local* » (Conseil de l'Union européenne, 2008, p. 4).

1.4.3. La loi ORE et la modulation du Parcours Avenir

Le 19 octobre 2017 paraît le rapport Filâtre intitulé « *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants* » qui pose les bases de la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants. Les propositions contenues dans cette loi visent à offrir un meilleur accompagnement à l'orientation des élèves dès

⁵ Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen de l'enseignement supérieur*. Repéré sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html>

leur entrée en classe de Seconde. Il est ici question que la communauté éducative, enseignants, professionnels de l'orientation, etc., soutiennent chaque élève dans la construction progressive, tout au long du Lycée, de son projet d'orientation post-bac. Les actions à mener portent sur plusieurs axes.

En premier lieu, la loi prévoit la nomination d'un second professeur principal dans chaque classe de Terminale afin d'assurer l'accompagnement des élèves par la coordination des informations contenus dans les « *fiches avenir* », complétées par chaque élève, dont une synthèse devra être préparée avant d'être présentée au conseil de classe du second trimestre et de servir ainsi de support aux décisions qui y seront prises. Ensuite, un nouveau calendrier de l'orientation, précisant l'intégration dans l'année de deux semaines spécifiquement dédiées à l'orientation des élèves, est mis en place. La première semaine dédiée intervient en lien avec la tenue du premier conseil de classe et vise à aider les élèves à préciser leurs intentions d'avenir. Ici, le conseil de classe a pour rôle de nourrir la réflexion des lycéens quant à la formation de leurs intentions futures par la formulation de conseils et de recommandations à l'égard des vœux déjà émis par les élèves. La deuxième semaine dédiée intervient en lien avec la tenue du second conseil de classe de l'année et des journées portes ouvertes organisées par les établissements du supérieur. Ici, il est question d'apporter de plus amples informations aux élèves quant aux premiers choix qu'ils auraient formulés dans la première partie de l'année. Le rôle du conseil de classe consiste donc à examiner les vœux se trouvant sur les « *fiches avenir* », à émettre un avis sur chaque vœu posé par les élèves et à transmettre une synthèse du contenu de ces fiches aux établissements dans lesquels les élèves souhaitent s'orienter. Ce processus vise aussi à renforcer le dialogue entre les établissements du secondaire et ceux du supérieur. Aussi, une nouvelle plateforme d'affectation post-bac (Parcoursup), présentée comme plus simple d'utilisation et plus transparente que la précédente (Admission Post-Bac - APB), est mise en place. La principale nouveauté de cette plateforme est que les élèves ont à formuler un total de 10 vœux motivés et non hiérarchisés pouvant être déclinés en 20 sous-vœux⁶ au lieu des 24 vœux hiérarchisés et non motivés précédemment de rigueur. L'ensemble de ces nouvelles dispositions vise finalement à repenser le contenu du dispositif Parcours Avenir, en place depuis la rentrée 2015. Au niveau de l'enseignement supérieur, c'est un contrat de réussite pédagogique, propre à chaque étudiant, qui a été mis en place dès la rentrée 2018 dans l'objectif de leur accorder un meilleur suivi tout au long de leur parcours *via* le renforcement du tutorat et de l'accompagnement.

⁶ Pas de déclinaison possible en sous-vœux pour les écoles, le PACES Ile-de-France, les IFSI et EFTS.

La refonte du dispositif Parcours Avenir ambitionne de placer au centre des réflexions le projet personnel de l'élève dont l'accompagnement nécessite le développement de ressources propices à la construction progressive, pour chacun, d'un projet personnel réfléchi et adapté. L'accompagnement des élèves dans la construction de leurs intentions d'avenir se pense dès lors par la mise en place d'un dialogue régulier entre les principaux acteurs de l'orientation (élèves, parents, enseignants, COP, CPE, direction des établissements, etc.) et ce, tout au long de leur scolarité. Dans le même sens et dès 2016, un nouveau corps unique de psychologue de l'Éducation Nationale est créé, faisant ainsi évoluer le référentiel de compétences des COP. En plus d'être titulaire d'un Master de Psychologie⁷, ils devront également suivre une formation spécifique, d'une durée d'un an, leur permettant l'obtention d'une certification spécialisée.

Synthèse

Ce premier chapitre nous a permis d'entrevoir la complexité de l'évolution socio-historique de l'orientation scolaire et professionnelle et ce qu'elle recouvre en termes de modèles, de méthodes ou encore, de pratiques (Huteau, 1999 ; Verdier, 2010). Par là-même, nous avons pu questionner l'évolution de la posture du conseiller ainsi que la conception du sujet sous-tendue par ses pratiques. Si au départ le sujet est considéré comme passif, subissant son orientation prescrite par un conseiller-expert, il devient peu à peu actif et acteur dans le développement de son parcours professionnel qui s'institue désormais tout au long de sa vie. Ce faisant, à mesure des changements de paradigmes, nous assistons progressivement au passage d'un sujet qui est orienté (versant passif de l'orientation) à un sujet qui s'oriente (versant actif de l'orientation). En cela, et bien que les évaluations psychométriques soient toujours utilisées dans le cadre des pratiques en orientation, elles le sont désormais davantage en tant que support, aidant la personne à se connaître, à développer une véritable réflexion articulée sur soi et sur les professions. Aussi, ce premier chapitre nous a-t-il permis d'entrevoir les finalités d'une conception éducative de l'orientation, en tant que processus complexe nécessitant le développement de compétences spécifiques qualifiées de véritables compétences à s'orienter (Canzittu & Demeuze, 2017 ; Chartier, Vrignaud, & Terriot, 2018).

⁷ Décret n°2017-120 du 1^{er} février 2017 relatif à la création d'un corps unique des psychologues de l'éducation Nationale comprenant deux spécialités parmi les PsyEN-EDA (éducation, développement et apprentissages) et les Psy EN-EDO (éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle) et regroupant les psychologues scolaires du premier degré et les conseillers d'orientation-psychologues du second.

CHAPITRE 2

Du développement des compétences vocationnelles à l'étude de l'indécision vocationnelle

Comme nous l'avons énoncé dans le premier chapitre, les politiques autant que les chercheurs ou les praticiens en orientation prônent l'intérêt d'adopter une conception éducative de l'orientation. En tant que telle, l'éducation à l'orientation « désigne un ensemble de pratiques ayant une composante pédagogique [...] dont la fonction est de préparer les jeunes à faire face au problème de leur orientation » (Guichard & Huteau, 2007, p. 157). Directement ancrée dans cette conception, nous consacrons la première partie de ce chapitre à la présentation d'un modèle systémique de l'orientation scolaire et professionnelle tenant compte des attentes et des caractéristiques des sociétés du XXI^{ème} siècle. L'individu est ici pensé comme un acteur qui élabore son parcours d'orientation grâce au développement d'un certain nombre de compétences spécifiques dans le cadre d'une approche qui se veut orientante. La mise à jour de ces compétences particulières nous permet ainsi d'introduire la deuxième partie du chapitre, consacrée à l'étude du processus décisionnel, essentiel pour le sujet qui s'oriente. Nous définissons ici le concept d'indécision vocationnelle avant d'en examiner la structure multidimensionnelle permettant alors de décrire la taxonomie visant à l'opérationnaliser. Dans la dernière partie du chapitre, nous développons trois principaux facteurs susceptibles d'altérer le cours du processus décisionnel de carrière en agissant sur l'indécision vocationnelle.

2.1. Pour un modèle systémique de l'orientation scolaire et professionnelle

2.1.1. Des origines à la définition d'une approche orientante

L'approche orientante, issue du modèle québécois de l'école orientante qui prône le rôle fondamental de l'institution académique dans le processus d'orientation des jeunes (Moisan, 2000), s'est développée au Québec en écho aux besoins manifestés par les jeunes d'obtenir un accompagnement plus concret et personnalisé en matière d'orientation (Canzittu & Demeuse, 2017). Côté européen, c'est à partir de 2005 que des réflexions portant sur les principes de l'approche orientante commencent à émerger (Quiesse, Ferré, & Rufino, 2007). En réponse directe à une problématique de terrain, elle vise ainsi l'amélioration du processus d'orientation dès le début de l'enseignement secondaire, et tout au long du parcours éducationnel, *via* l'accompagnement de

chacun dans l'élaboration de ses projets scolaires et professionnels (Dubé, 2000). Directement ancrée dans les apprentissages, cette approche tend ainsi à favoriser le développement de compétences facilitant l'engagement dans le processus décisionnel de carrière (Guichard & Huteau, 2006) par la mise en place d'activités « *visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel* » (Gosselin, 2002, p. 18).

À partir du postulat selon lequel les jeunes présentent une attitude plus motivée quant à l'élaboration de leurs projets dès lors qu'ils accordent du sens à leurs apprentissages *via* leur mise en perspective avec leur insertion socioprofessionnelle future, l'approche orientante vise donc à : « (1) *donner du sens aux apprentissages*, (2) *accroître le lien entre la motivation des élèves et les apprentissages* et (3) *sensibiliser les élèves à leur orientation le plus précocement possible et tout au long de la vie* » (Canzittu & Demeuse, 2017, p. 69).

Par ailleurs, la mise en place des actions que sous-tend l'approche orientante nécessite la mobilisation de l'ensemble des acteurs de l'orientation (parents, enseignants, COP, etc.) pour permettre au jeune de développer ses propres compétences en matière d'orientation tout en l'amenant vers une meilleure connaissance de soi, facilitant dès lors l'élaboration active de ses projets et de son parcours de formation (Comtois, 2007 ; Gingras, 2008). En cela, l'approche orientante appréhende l'orientation comme un processus, actif et progressif, au cours duquel l'école est considérée comme un milieu dynamique, propice au développement de la compétence à s'orienter (Quiesse, Ferré, & Rufino, 2007).

2.1.2. Entre apprentissage, motivation et développement de carrière : les fondements théoriques de l'approche orientante

En tant qu'approche éducative en orientation, l'approche orientante prend ses fondements dans trois types de théories tenant compte des liens étroits existants entre l'élève, le monde scolaire (formations, apprentissages) et le monde du travail (stages, professions) (Pelletier, 2004). Ces théories regroupent les théories de l'apprentissage, les théories de la motivation et les théories du développement de carrière.

Les théories de l'apprentissage (Tardif, 1998) permettent de répondre à l'un des objectifs que poursuit l'approche orientante à partir du concept d'apprentissage situé. Celui-ci vise à permettre au jeune de trouver du sens dans ses apprentissages actuels en facilitant leur mise en lien

avec le monde socioéconomique et professionnel dans lequel il s'insèrera plus tard. L'apprentissage situé permet aussi de mettre au premier plan l'importance du contexte au sens où il est directement relié au contexte socioculturel dans lequel il s'insère (Lave & Wenger, 1991 ; Wagner & Sternberg, 1986).

Les théories de la motivation (Bandura, 1986 ; 2003), permettent de questionner le lien entre la motivation des élèves et leurs apprentissages notamment par la prise en compte du concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) tel que développé par Bandura (1996). Le SEP fait référence aux croyances que développe la personne à l'égard de ses propres capacités partant du postulat selon lequel plus elle se croit efficace dans un domaine particulier, plus son SEP dans ce domaine est élevé. Cela s'applique aisément dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle, où le SEP joue un rôle majeur, au sens où le choix d'une profession peut s'entendre, au-delà du simple attrait pour cette profession, par la croyance qu'à la personne en son auto-efficacité à s'y insérer et à y réussir (Bandura, 2007). De même, le choix d'une filière d'études ou d'une formation peut découler de la conjonction des résultats académiques et de l'auto-efficacité perçue dans la matière principalement retrouvée dans la filière ou la formation (Dulu, 2014).

Les théories du développement de carrière (Super, 1951 ; 1957), répondent aussi directement à l'un des objectifs posés par l'approche orientante qui est celui d'accompagner chacun dans le développement d'une connaissance de soi et de l'environnement socioprofessionnel propice à la prise de décision vocationnelle ultérieure de façon progressive au long de son parcours éducationnel, professionnel et, plus largement, tout au long de sa vie. Ces théories sont étroitement liées au concept de maturité vocationnelle (ou de carrière, Super, 1980). La maturité vocationnelle s'entend comme une démarche, composée de quatre phases spécifiques et non-linéaires, dont l'articulation va permettre au jeune de s'engager dans un processus décisionnel suite au recueil et à l'analyse d'un nombre suffisant d'informations pour élaborer et concrétiser un projet réfléchi (Pelletier & Marquis, 1985). Parmi ces quatre phases, la première, dite d'**exploration**, vise le recueil d'informations portant sur les mondes scolaire et professionnel. La deuxième phase, dite de **clarification**, vise l'indentification d'un domaine précis où inscrire son projet. La troisième phase, dite de **spécification** vise la précision du projet. Enfin, la quatrième et dernière phase, dite de **réalisation**, sous-tend la réalisation du projet (Canzittu & Demeuse, 2017).

La mise en place de l'approche orientante se fonde également sur l'articulation de trois principes (infusion, collaboration, mobilisation), qui découlent directement des quatre phases de la maturité vocationnelle précédemment mentionnées (Pelletier, 2004). Ces trois principes ne sont pas dépendants les uns des autres et restent dynamiques en fonction de l'avancée du projet d'orientation du jeune. Ici, l'**infusion** vise à intégrer les informations recueillies à propos des formations et des professions aux enseignements afin que le jeune puisse faire des liens entre le monde scolaire et le monde professionnel dans lequel il sera amené à s'insérer. Ce principe d'**infusion** peut s'illustrer par des mises en situation pratiques mettant en scène des exemples issus de la réalité du travail ou encore, par la mise en place de pédagogies encourageant le développement identitaire et vocationnel (Canzittu & Demeuse, 2017). L'objectif consiste alors à amener le jeune à explorer davantage le monde qui l'entoure de sorte à « *ouvrir son appétence* » (Quiesse, Ferré, & Rufino, 2007, p. 18). La **collaboration** sous-tend une articulation étroite entre les différents acteurs de l'orientation impliqués soit, les parents, les enseignants ou encore, les conseillers d'orientation psychologue, en vue d'élaborer des projets et des activités orientant à proposer aux jeunes (*op. cit.*). Enfin, la **mobilisation** vise à favoriser le développement d'un projet vocationnel *via* l'investissement du jeune dans une véritable démarche d'orientation (*op. cit.*).

2.1.3. Les compétences vocationnelles mobilisées par l'approche orientante

De par ses fondements, l'approche orientante vise à préparer progressivement les jeunes à effectuer des choix d'orientation suivant un processus d'élaboration. Pour ce faire, le développement d'un certain nombre de compétences apparaît nécessaire. Dans le domaine académique, les compétences renvoient au « *fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but* » (Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2006, p. 33). Les compétences sous-tendent donc la mobilisation de ressources, internes et externes. Par ailleurs, bien que les compétences qu'elles puissent être de plusieurs ordres, l'approche orientante s'attache à travailler sur le développement des compétences dites vocationnelles, permettant de favoriser l'élaboration de projets d'orientation scolaire et professionnelle (Dupont, Gingras, & Marceau, 2002) et de poser des choix réfléchis pour son avenir (Pelletier, 2004). Distinguées en quatre groupes, les compétences vocationnelles font partie intégrante des enseignements et font référence au développement de carrière (Dupont, Gingras, & Marceau, 2002).

Le premier groupe de compétences vocationnelles renvoie aux **compétences relatives à la connaissance de soi**. Étroitement associées aux attitudes et aux intérêts personnels de chacun, leur développement suppose un travail réflexif, quasi-introspectif, où le recueil d'informations sur soi demande un important travail métacognitif (Doly, 2006).

Le deuxième groupe réfère aux **compétences relatives à l'exploration des mondes scolaire et du travail et à la mise à jour de la relation école-travail**. L'objectif ici est de faire le lien entre ses propres compétences et celles requises par la formation ou la profession souhaitées par la mise en lien des connaissances respectivement acquises sur le monde scolaire et sur le monde du travail (Canzittu & Demeuse, 2017).

Le troisième groupe est inhérent aux **compétences relatives à la recherche et à l'utilisation des sources d'informations et d'orientation scolaire et professionnelle**. Ces compétences renvoient à la capacité de chacun à rechercher des informations pertinentes, à les organiser et à les analyser de sorte à faire émerger des questionnements pertinents, servant l'élaboration de ses projets (*op. cit.*).

Enfin, le quatrième et dernier groupe de compétences vocationnelles renvoie aux **compétences relatives à la prise de décision et à la transition**. Après que la personne se soit appropriée les différentes compétences vocationnelles susmentionnées, il s'agit ici de l'amener à hiérarchiser ses préférences parmi l'ensemble des domaines d'activités et/ou des formations sélectionnés antérieurement avant qu'elle ne prenne une décision et puisse la justifier (*op. cit.*).

À partir du travail effectué sur ces différents groupes de compétences vocationnelles, l'approche orientante, en tant qu'approche éducative en orientation, promeut la prise de conscience des différentes ressources dont chacun dispose et leur mise en lien avec le monde du travail en vue de faciliter et de favoriser la prise de décision concernant son avenir scolaire et professionnel. Ces éléments permettent aussi de s'interroger sur la centralité du processus décisionnel en orientation et ce qu'il recouvre.

2.2. Le processus décisionnel en orientation : de la décision à l'indécision

2.2.1. Quelques précisions conceptuelles

2.2.1.1. Choix et décision

Alors que le choix est pris dès lors que l'ensemble des possibilités envisagées par la personne sont rendues disponibles, la décision renvoie plutôt à une démarche active de recherche, résumée par l'action de choisir entre différentes alternatives organisées selon ses préférences à un moment particulier (Forner, 2001 ; Patton & McMahon, 1999). Employer le terme de décision plutôt que celui de choix permet ainsi de signifier « *l'ensemble de la démarche décisionnelle allant du moment où la personne commence à réfléchir à son problème jusqu'au moment où elle doit mettre en œuvre sa décision et s'y tenir* » (Dosnon, 1996, cité par Kabore, 2014, p. 15). Le choix correspond ainsi à l'une des étapes constitutives de la prise de décision, laquelle s'institue à partir de l'exploration et de l'examen des possibilités.

Dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle, il apparaît primordial de s'attacher à considérer les différentes étapes nécessaires à la prise de décision au sens où le développement des intentions d'avenir s'inscrit dans une démarche globale de construction de projets *via* l'acquisition de compétences relatives à la prise de décision (Krumboltz & Worthington, 1999 ; Vergne, 2005).

2.2.1.2. Processus décisionnel

Le processus décisionnel s'institue dans la durée et s'illustre par une série d'étapes mises en œuvre à différents moments de sa vie. Cette série commence toujours par « *la prise de conscience qu'une décision est à prendre de façon imminente et se poursuit à travers les phases de planification (rassembler et évaluer l'information), d'engagement (sélection d'une option), et se termine par l'étape de réalisation* » (Dosnon, 1996, cité par Kabore, 2014, p. 15).

Cette série d'étapes a notamment été illustrée par les travaux de Krumboltz et Hamel (1977) qui ont élaboré un modèle permettant de les préciser. Sept étapes sont ainsi mises à jour, identifiées par l'acronyme D.É.C.I.D.É.S (Kabore, 2014 ; Krumboltz & Hamel, 1977) :

- **D**éfinition du problème à traiter et des objectifs appropriés au regard de la décision à prendre.

- **Établir** un plan d'action et poser des mesures à suivre tout au long du processus.
- **Clarification** des alternatives possibles réflexion et discussion des différentes caractéristiques, positives et négatives pour soi, inhérentes aux professions envisagées.
- **Identification** de ces alternatives et mise à jour d'un ensemble de professions envisageables pour soi tenant compte des caractéristiques identifiées en amont.
- **Découverte** des issues probables et projection dans les professions envisagées.
- **Élimination** des alternatives, comparaison des différentes options et élimination de celles qui ne correspondent plus aux principaux critères fixés.
- **S'engager** dans l'action mettre en place les moyens permettant d'atteindre ses objectifs.

La mise en œuvre de ces différentes étapes nécessite également l'adoption de certains styles décisionnels sous-tendus par des stratégies spécifiques qui leur sont associées.

2.2.1.3. Stratégies décisionnelles

L'entrée dans un processus décisionnel suppose la mise en œuvre d'un certain nombre de stratégies, conscientes ou non, qui peuvent correspondre aux caractéristiques du contexte ou bien aux tendances personnelles développées par chacun (Guichard & Huteau, 2006 ; Forner & Dosnon, 1992). Des travaux portant sur la question ont défini six styles décisionnels différenciés par les stratégies qu'ils sous-tendent (Arroba, 1978 ; Mau, 2000). Le premier style, **logique**, sous-tend une décision prise suite à l'appréhension objective d'une situation permettant d'atteindre ses objectifs en fonction de ses mérites. Dans le deuxième style, **aveugle**, la décision est prise rapidement, sans effort de réflexion ou de recherche active d'informations. Dans le troisième style, **hésitant**, la prise de décision est sans cesse remise à plus tard. Dans le quatrième style, **émotionnel**, la décision est prise uniquement en fonction de ses préférences et de ses sentiments. Dans le cinquième style, **accommodant**, la décision est toujours prise en conformité avec les souhaits de l'entourage proche. Enfin, dans le sixième et dernier style, **intuitif**, la décision se pose comme une évidence pour l'individu.

Bien qu'il soit considéré que chacun puisse mettre en œuvre l'ensemble de ces styles décisionnels, il n'en reste pas moins que beaucoup de personnes engagées dans un processus décisionnel peinent à prendre des décisions (Gati, 1990 ; Gelatt, 1989 ; Guichard & Huteau, 2006).

Dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle, cette difficulté apparaît ainsi sous le concept d'indécision vocationnelle. Réel enjeu du développement de carrière, l'indécision est d'ailleurs « *souvent la plus forte dans les périodes où le système social contraint le sujet à choisir* » (Guichard & Huteau, 2006, p. 118), comme tel peut être le cas au cours des différents paliers d'orientation qui jalonnent le parcours éducationnel des jeunes.

2.2.2. Pour une définition de l'indécision vocationnelle

À l'origine, les premiers travaux portant sur l'indécision vocationnelle, autrement appelée indécision de carrière, se sont attachés à la définir comme « *l'incapacité d'un sujet à exprimer son choix, pour une activité différenciée en matière de formation et d'emploi, quand on lui demande de le faire* » (Crites, 1969, cité par Forner, 1996, p. 94). Cependant aujourd'hui, l'instabilité du marché du travail, celle des parcours professionnels et la mise en place des pratiques d'orientation tout au long de la vie, caractéristiques des sociétés modernes, amènent à re-questionner cette définition. L'indécision ne peut uniquement se réduire au seul fait de savoir dans quelle formation s'engager ou quelle profession exercer, mais serait plutôt relative à un ensemble de facteurs intervenant dans le processus décisionnel (Faurie & Giacometti, 2017 ; Kabore, 2014). Selon cette définition élargie, le degré d'indécision vocationnelle, variable d'un individu à l'autre, ne se présente alors plus seulement comme un état décisionnel au sens strict mais comme l'ensemble des difficultés auxquelles font face les individus impliqués dans un processus décisionnel concernant leur future carrière et les éléments qui y sont relatifs (formations, stages, etc.) (Gordon & Steele, 2015). Autrement dit, l'indécision vocationnelle renvoie à l'intensité des difficultés perçues et rencontrées au cours du processus d'élaboration de ses choix d'orientation (Faurie & Giacometti, 2017).

Classiquement dans la littérature, trois types d'indécision sont distingués (Forner, 2009 ; Moulin & Aguzzi, 2016). Parmi elles, l'**indécision scolaire** renvoie aux difficultés de la personne à faire un choix concernant la formation à suivre en vue de parvenir à la profession souhaitée. L'**indécision professionnelle** réfère quant à elle aux difficultés à formuler ou à porter son choix vers une profession particulière. Enfin, l'**indécision vocationnelle** résulte de l'association entre ces deux premiers types d'indécision et se définit par « *l'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel en réponse à une question portant sur les intentions d'avenir ou les projets* » (Kabore, 2014, p. 17). Elle touche alors directement aux prises de décision d'orientation ainsi qu'à sa préparation (Crites, 1969 ; Forner, 2007 ; Hartman, Fuqua, & Blum, 1985 ; Kelly & Lee, 2002).

L'indécision vocationnelle représente l'un des principaux concepts étudiés dans le champ de recherche portant sur l'orientation scolaire et professionnelle (Sovet, 2014) si bien que l'historique présent dans la littérature donne à voir quatre principales approches (Forner, 2010 ; Forner & Autret, 2000) qui définissent ce concept parmi l'approche dichotomique, l'approche développementale, l'approche cognitive et l'approche multifactorielle.

2.2.3. L'évolution des conceptions de l'indécision vocationnelle

2.2.3.1. Décidés *versus* Indécis : l'approche dichotomique

Dans le cadre de l'approche dichotomique, l'indécision vocationnelle est principalement pensée comme faisant état de l'absence de choix concernant son avenir scolaire et/ou professionnel (Lunneborg, 1975 ; Rose & Elton, 1971). Une opposition se dessine alors entre les personnes décidées et les personnes indécises à partir de leur (in)capacité à formuler des intentions d'avenir (Forner, 2007).

Partant de ces éléments, Crites (1969) distingue trois profils de personnes indécises. Le premier profil, **multipotential individual**, est typique d'un individu confronté à une multitude d'options parmi lesquelles il ne parvient pas à faire un choix. Le deuxième profil, **indecided individual**, rend compte d'un individu qui ne parvient à faire aucun choix. Enfin, le troisième et dernier profil, **uninterested individual**, est illustratif d'un individu qui parvient à faire un choix sans pour autant manifester le moindre intérêt à son égard.

Cette première approche, qui se veut globale et indifférenciée, amène finalement vers une lecture en négatif de l'indécision vocationnelle, envisagée comme un « *état quasi pathologique* » (Faurie, 2012, p. 41) qu'il n'apparaît pas nécessaire d'expliquer (Forner, 2010). Fondée sur la dichotomie, indécis *versus* décidé, cette approche évacue ainsi la notion de processus que sous-tend l'indécision. Pour dépasser cette conception, de nouvelles approches se développent et s'attachent à identifier et à comprendre plus finement les mécanismes en mesure d'expliquer cette indécision (Dulu, 2014).

2.2.3.2. Un état transitoire de l'adolescence : l'approche développementale

Dans le cadre de l'approche développementale, l'indécision vocationnelle est principalement pensée comme inhérente à la période de l'adolescence au sens où c'est bien au cours de celle-ci que les jeunes ont à élaborer des choix et à prendre des décisions concernant leur avenir scolaire et/ou professionnel ce qui peut, de fait, occasionner des phases d'indécision (Erikson, 1968 ; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951 ; Super, 1957). Aussi, en tant qu'état transitoire associé à l'adolescence, l'indécision vocationnelle est aussi étroitement liée au développement de la maturité vocationnelle (Forner & Dosnon, 1991) au sens où les niveaux plus ou moins élevés de maturité vocationnelle vont être liés aux niveaux plus ou moins élevés d'indécision (Westbrook et al., 1985).

Bien que cette nouvelle approche ait été confortée par un certain nombre de travaux, elle soulève tout de même deux principales limites (Neice & Bradley, 1979). La première renvoie au fait que l'indécision manifestée par certains jeunes ne diminue pas forcément au cours de l'adolescence. La seconde est inhérente au manque d'explications relatif au processus de résolution de problèmes dans lequel les jeunes s'engagent dès lors qu'ils sont amenés à faire des choix en matière d'orientation (Forner, 2007).

La prise en compte de ces limites fait naître de nouveaux questionnements permettant d'aboutir à la distinction de deux formes particulières d'indécision vocationnelle (Guay, Ratelle, Senecal, Larose, & Deschênes, 2006). D'une part est ainsi définie l'**indécision transitoire**, ou développementale, relative à un manque de maturité vocationnelle (Dosnon, 1996). D'autre part est définie l'**indécision chronique**, ou généralisée, directement liée à la personnalité, ici caractérisée d'indécise. L'**indécision chronique** peut d'ailleurs s'observer dans n'importe quel domaine de vie et, de fait, dépasser le seul cadre de l'orientation scolaire et professionnelle (Dosnon, 1996).

La mise à jour de ces deux formes d'indécision permet de dépasser la conception antérieure de l'indécision vocationnelle par la possibilité de concevoir l'existence d'une hétérogénéité de profils chez les personnes indécises et de proposer des hypothèses visant à l'expliquer (Faurie, 2012). L'approche développementale met ainsi l'accent sur le caractère d'instabilité propre à la période adolescente pour expliquer l'indécision vocationnelle tout en mettant à jour une autre forme d'indécision, celle liée à la personnalité (Forner, 1999). Elle permet également de considérer la situation à laquelle font face les jeunes dès lors qu'ils sont amenés à faire des choix d'orientation

comme une situation de problème nécessitant d'être résolue. Cela donne lieu au développement d'une nouvelle conception de l'indécision vocationnelle à partir d'une approche cognitive.

2.2.3.3. Une situation de conflit à résoudre : l'approche cognitive

Dans le cadre de l'approche cognitive, l'indécision vocationnelle renvoie à une situation de résolution de conflit à laquelle la personne fait face (Crites, 1969 ; Janis & Mann, 1977 ; Peterson, Sampson, & Reardon, 1991). Elle est appréhendée au regard des modèles de la prise de décision qui postulent l'existence de plusieurs phases distinctes dont la résolution successive amène la personne à formaliser un choix et à prendre une décision (Forner, 2007). Selon cette approche, l'indécision vocationnelle est alors considérée comme la conséquence « *d'un déficit et d'un dysfonctionnement de l'un des processus mobilisés* » (Dulu, 2014, p. 99).

L'approche cognitive tend ainsi à dépasser l'approche dichotomique en mettant en avant l'aspect dynamique de l'indécision *via* la prise en compte du processus décisionnel dans son ensemble (Faurie, 2012). À partir de ces modèles et en complément de l'approche développementale, elle vise aussi à mettre à jour les « *contenus des phases du traitement de l'information concernant la personne elle-même, les métiers, le monde du travail et celui des formations* » nécessaires pour aboutir à une prise de décision (Forner, 2010, p. 3). À partir de cette nouvelle conception de l'indécision vocationnelle, l'état d'indécision dans lequel se situe une personne est donc identifiable et identifié à partir de la mise en œuvre plus ou moins réussie des différents processus permettant de résoudre les phases de traitement nécessaires à la prise de décision (Peterson, Sampson, & Reardon, 1991).

L'approche cognitive tend ainsi à développer un modèle idéal de la prise de décision en considérant un profil prototypique de l'individu qui « *construit de manière autonome une connaissance intégrée de soi et du monde et retient l'option la plus intéressante pour lui-même et sa communauté : il présente une identité vocationnelle construite (Holland, 1985), il est mature sur le plan de la carrière (Super, 1980), il est rationnel dans ses stratégies de décision (Harren, 1979), qu'il prend en état de vigilance (Janis & Mann, 1977)* » (Forner, 2007, p. 220). Dans ce cadre, et à l'instar de l'approche dichotomique qui distinguait trois profils de personnes indécises (multipotentiel individuel ; undecided individual ; uninterested individual, Crites, 1969), l'approche cognitive développe également deux profils-types. Le premier, **undecideness**, est représentatif d'un individu qui fait face à un certain nombre d'options parmi lesquelles il n'est pas

en mesure de choisir (Forner, 2007). Le second, **indecisiveness**, est directement lié aux traits de personnalité de l'individu (Holland & Holland, 1977) et rend compte de stratégies de faire face non adaptées (Larson, Heppner, Ham, & Dugan, 1988).

Malgré son intérêt, cette nouvelle conception de l'indécision apparaît pourtant trop « *fidèle à la logique des processus* » (Forner, 2010, p. 3) si bien qu'elle tend à occulter d'autres facteurs pouvant également présider et intervenir dans la prise de décision (Janis & Mann, 1977).

2.3. Opérationnaliser l'indécision vocationnelle : d'une structure multidimensionnelle à une taxonomie des difficultés décisionnelles

2.3.1. L'indécision vocationnelle dans son aspect multidimensionnel

Dans le cadre de l'approche multifactorielle, l'indécision vocationnelle est principalement pensée comme un construit multidimensionnel résultant d'une diversité potentielle de processus (Forner, 1999 ; Gati & Saka, 2001 ; Gati, Krausz, & Osipow, 1996 ; Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000 ; Osipow, 1999). Avec pour objectif de compléter les approches antérieures de l'indécision vocationnelle, l'approche multifactorielle avance que pour comprendre l'indécision, il faut avant tout mettre l'accent sur les différentes formes qu'elle peut prendre (transitoire *versus* chronique), sur son intensité globale ou encore, sur l'intensité manifestée relativement à chaque source potentielle d'indécision identifiée et ce, tout en considérant le niveau de certitude à l'égard du choix (présence *versus* absence d'indécision) (Faurie, 2012).

Bien que cette approche de l'indécision vocationnelle soit à ce jour la plus développée (Faurie, 2012), certains travaux s'ancrent toujours dans une approche dichotomique privilégiant la seule distinction entre personnes indécises et personnes décidées (Savickas, Carden, Toman, & Jarjoura, 1992). A contrario, l'approche multifactorielle tend plutôt à évaluer l'indécision à partir de son niveau d'intensité perçu (Forner, 2007). Considérant cela, les mesures multidimensionnelles semblent donc les plus à même de répondre aux impératifs actuels, posés en termes de compréhension et d'intervention, au sens où elles permettent d'appréhender les facteurs potentiellement source d'indécision. (Chartrand & Robbins, 1990 ; Barak & Friedkes, 1981).

2.3.2. Une taxonomie des difficultés décisionnelles sources d'indécision

Directement ancrée dans l'approche multifactorielle, le modèle développé par Gati, Krausz et Osipow (1996) appréhendent l'indécision vocationnelle comme résultant d'un ensemble de difficultés susceptibles d'altérer le processus décisionnel. Ce modèle tend à expliquer les difficultés décisionnelles en matière de carrière en référence au postulat posé par la théorie de la prise de décision (Fouad, Cotter, & Kantamneni, 2009) selon lequel « *un individu observe un problème, expliqué comme un écart entre la situation actuelle et le résultat attendu, et explore des alternatives possibles* » (Lancaster, Rudolph, Perkins, & Patten, 1999, p. 395).

Quatre hypothèses, relatives à l'origine des difficultés décisionnelles, sont ainsi formulées et constituent les fondements du modèle de Gati, Krausz et Osipow (1996) :

- Le choix vocationnel dépend d'un certain nombre de facteurs parmi lesquels : « *la nécessité de faire un choix de carrière, la volonté de parvenir à une telle décision et la capacité à mettre en application les éléments décisionnels en utilisant un processus systématique afin de parvenir à une décision compatible avec ses objectifs initiaux* » (Dulu, 2014, p. 95).
- L'indécision peut résulter d'un trop grand écart entre le choix idéalisé et la réalité.
- L'indécision peut résulter d'une seule difficulté ou d'un ensemble de difficultés combinées.
- Les difficultés décisionnelles peuvent être considérées selon « *le moment où se déroule la prise de décision, la source de difficultés (cognitive ou affective notamment), l'impact de la difficulté de la décision qui peut bloquer le processus ou conduire à une décision non efficace en termes de non optimale et le type d'intervention nécessaire pour surmonter les difficultés* » (op. cit., p. 95).

Gati, Krausz et Osipow (1996) distinguent alors trois grands domaines d'indécision parmi le manque de préparation, le manque d'informations et l'inconsistance de l'information. À ces domaines sont associées 10 sources de difficultés décisionnelles (cf. Figure 1) parmi lesquelles : le manque de motivation à décider, l'indécision généralisée, les croyances dysfonctionnelles, le manque de connaissance du processus de décision, le manque d'information sur soi présentes et futures (relatives aux préférences : « *Qu'est-ce que je veux/voudrai faire ?* ») (relatives aux capacités perçues : « *Qu'est-ce que je peux/pourrai faire ?* »), le manque

d'informations sur les professions, le manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire sur soi et/ou sur les professions, les informations non fiables (relatives aux préférences, aux capacités perçues, aux alternatives professionnelles), les conflits internes et les conflits externes (Gati, Krausz, & Osipow, 1996).

À partir de ce modèle, les auteurs développent le *Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ)* composé de 44 items reprenant l'ensemble des sources de difficultés décisionnelles auxquelles la personne peut potentiellement faire face. En tant qu'instrument multifactoriel à dominante cognitive, le *CDDQ* permet d'identifier et de comprendre les facteurs pouvant expliquer l'indécision en évaluant les difficultés selon l'étape du processus à laquelle elles apparaissent : avant que la personne ne s'engage dans le processus et au cours même du processus (Dulu, 2014 ; Faurie & Giacometti, 2017). L'identification et l'évaluation de ces difficultés représentent également un intérêt pratique majeur car elles permettent de cibler la raison pour laquelle les personnes ont, ou pourraient, solliciter l'aide d'un conseiller (Gati & Tal, 2008). Ceci pourrait alors amener le professionnel à proposer des interventions adaptées au type de problèmes rencontrés (Bullock-Yowell, McConnell, & Schedin, 2014). De par ses intérêts théoriques et pratiques évidents, cette taxonomie a ainsi donné lieu à une multitude de travaux empiriques visant à comprendre les processus impliqués dans la prise de décision vocationnelle (Creed & Yin, 2006 ; Gati, Osipow, Krausz et Saka, 2000 ; Gati & Saka, 2001 ; Kelly & Lee, 2002 ; Lancaster, Rudolph, Perkins, & Patten, 1999 ; Mau, 2001 ; Osipow & Gati, 1998 ; Tien, 2005 ; Vahedi, Farrokhi, Mahdavi, & Moradi, 2012, cités par Wilner, Gati, & Guan, 2015, p. 144). L'outil qui lui est associé, le *CDDQ* est d'ailleurs l'un des instruments les plus cités dans la littérature du domaine (Sovet, 2014).

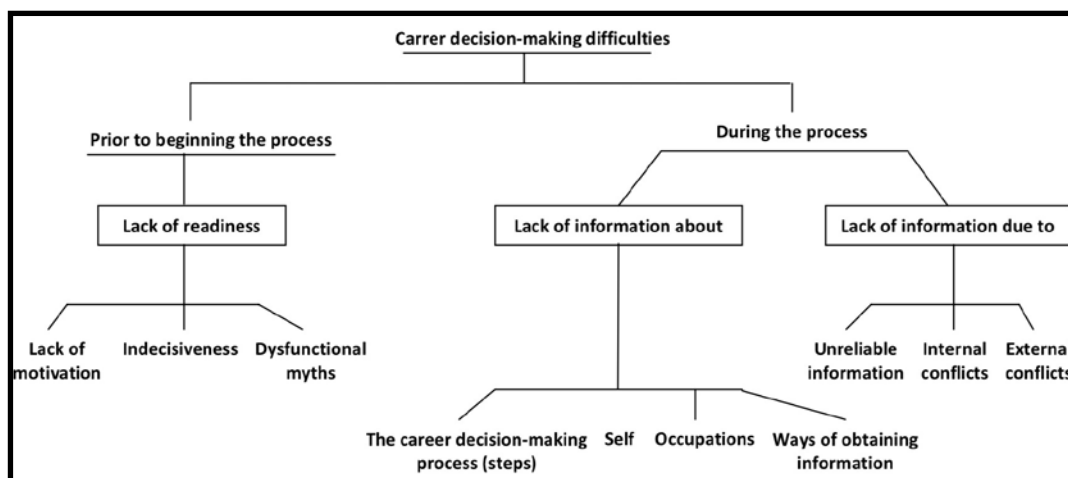


Figure 1. Modèle taxonomique de l'indécision vocationnelle de Gati, Krausz et Osipow (1996), issue de Gati, Krausz, et Osipow, (1996, p. 520).

2.4. Les facteurs explicatifs de l'indécision vocationnelle

Un certain nombre de facteurs, individuels et sociaux, ont été identifiés par différents travaux menés en psychologie de l'orientation comme intervenant dans le processus décisionnel de carrière. Parmi ceux-là, le soutien parental, l'identité vocationnelle ou encore, le concept de soi et l'estime de soi sont ceux qui apparaissent les plus saillants (Kabore, 2014 ; Lent, 2008 ; Orly-Louis, Guillon, & Loarer, 2013).

2.4.1. Le soutien parental

La prise de décision vocationnelle nécessite la mobilisation d'un certain nombre de ressources, aussi bien individuelles que contextuelles (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Si l'on se centre sur les travaux portant sur les ressources dites contextuelles, il apparaît que les choix et les aspirations inhérents au domaine vocationnel s'élaborent et se développent *via* deux sphères de vie essentielles que sont l'école et la famille (Guichard, 1993).

Aussi, bien que les jeunes tendent à se distancier de leurs parents à mesure de leur développement, notamment en raison d'un besoin d'autonomie grandissant (Youniss & Smollar, 1985), il n'en reste pas moins que les parents restent des partenaires privilégiés pour discuter des questions importantes, notamment celles liées à l'avenir scolaire et professionnel (Whiston & Keller, 2004). En cela, les parents se posent en tant que référents identitaires auprès desquels les jeunes recherchent conseils et soutien permettant de les accompagner dans ce processus décisionnel (Lopez, 1989 ; Paa & McWhiter, 2000).

2.4.2. L'identité vocationnelle

Dans ses travaux, Super (1963) conçoit le développement vocationnel comme un processus où s'actualise l'image de soi si bien que l'on parle d'image de soi vocationnelle pour rendre compte de « *la constellation des attributs du soi que la personne considère comme pertinents sur le plan vocationnel* » (Bujold, 1989, cité par Kabore, 2014, p. 22).

Lorsque les personnes s'engagent dans un processus décisionnel impliquant leur avenir scolaire et professionnel, elles passent forcément par une phase d'exploration active d'informations sur soi, son environnement et les professions. Par-là, elles se construisent une véritable identité

vocationnelle qui devient progressivement plus claire et plus stable. D'après de nombreux travaux portant sur la question, l'indécision vocationnelle peut alors résulter de difficultés liées à la formation de l'identité personnelle et de l'identité professionnelle de par sa relation étroite avec la connaissance soi (Holland & Holland, 1977).

2.4.3. Le concept de soi et l'estime de soi

L'indécision vocationnelle apparaît également fortement liée aux notions de concept de soi et d'estime de soi au sens où « *en exprimant une préférence professionnelle, la personne transcrit en termes professionnels l'idée qu'elle se fait d'elle-même* » (Guichard & Huteau, 2006, pp. 102-103).

Inhérent au rôle que la personne occupe dans ses différents contextes de vie, le concept de soi peut effectivement être questionné dans la sphère professionnelle en termes de concept de soi vocationnel. Dans son modèle fondé sur une approche cognitive des choix vocationnels, Huteau (2007) avance d'ailleurs que les préférences vocationnelles seraient établies à partir de « *la correspondance entre des schémas de soi et des prototypes professionnels [de sorte que] les choix retenus seraient ceux où la correspondance serait la plus forte* » (Guichard & Huteau, 2007, cité par Dulu, 2014, p. 106). D'un autre côté, l'estime de soi, en tant que composante socio affective de soi, permet d'accéder à l'autoévaluation que font les individus d'eux-mêmes dès lors qu'ils sont engagés dans un processus décisionnel engageant leur devenir scolaire et professionnel.

Synthèse

À partir de la définition de l'approche orientante, ce second chapitre nous a permis de resituer l'intérêt d'appréhender l'orientation en tant que processus qui sous-tend le développement d'un certain nombre de compétences vocationnelles permettant aux jeunes d'élaborer au mieux leurs projets d'avenir et de prendre des décisions les concernant (Canzittu & Demeuze, 2017). L'intérêt porté au concept d'indécision vocationnelle nous a aussi amené à interroger les difficultés que peuvent rencontrer les jeunes dès lors qu'ils s'engagent dans un processus décisionnel, permettant ainsi de signifier l'importance d'en identifier les mécanismes sous-jacents afin de pouvoir proposer des actions adaptées. Par-là même, la prise en compte de l'évolution des différentes conceptions de l'indécision vocationnelle nous a permis de souligner l'intérêt de la

considérer dans son aspect multidimensionnel et de fait, de l'intégrer dans une approche globale et contextuelle de l'orientation scolaire et professionnelle (Brown & Rector, 2008 ; Nauta, 2012). Finalement, l'évocation des principaux facteurs associés nous a permis de signifier les ressources potentielles pouvant être mobilisées dans le processus décisionnel pour en favoriser le cours.

CHAPITRE 3

Facteurs sociaux et personnels impliqués dans le développement vocationnel

Dans le champ de la psychologie de l'orientation, différents travaux ont récemment identifié un certain nombre de facteurs intervenant dans le processus décisionnel de carrière (Kabore, 2014 ; Lent, 2008 ; Orly-Louis, Guillon, & Loarer, 2013). Dans ce troisième chapitre, nous nous proposons de les expliciter tout en démontrant la place et le rôle qu'ils occupent dans le processus décisionnel. Dans un premier temps, nous présentons l'évolution des rôles parentaux au cours du développement afin de questionner les fonctions parentales fondamentales et de mieux cerner la place des parents dans le domaine scolaire et, plus spécifiquement, vocationnel. Dans un deuxième temps, nous retraçons l'évolution des conceptions de l'identité au regard des travaux princeps d'Erikson (1959) et du paradigme des statuts identitaires de Marcia (1966), avant d'en présenter les modèles plus contemporains. Dans la continuité de ces travaux, et pour introduire le concept d'identité vocationnelle, nous metons en relation les études portant sur le développement identitaire et celles relatives au développement vocationnel. Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous distinguons le concept d'estime de soi du concept de soi avant de questionner sa structure, son évolution au cours du développement et son rôle dans le domaine vocationnel.

3.1. Fonctions, pratiques éducatives et attitudes parentales

La famille, et notamment les parents, joue un rôle majeur dans le développement de l'enfant, de l'adolescent puis, par la suite, du jeune adulte. Bien qu'un nécessaire remaniement des relations interpersonnelles s'instaure, principalement dû au besoin d'autonomie grandissant du jeune et à l'importance que prend le groupe de pairs à cette période de la vie, il n'en reste pas moins que les parents, en tant que premiers autrui significatifs auxquels les enfants s'identifient, continuent à tenir une place de premier plan dans leur vie (Smollar & Youniss, 1989). Ces relations, ainsi que l'importance de l'engagement parental dans la sphère scolaire, sont alors constamment réorganisées au cours du développement, notamment au regard des expériences de vie et des attentes et croyances parentales en matière d'éducation. Leur évolution repose sur la mise en jeu de processus psychologiques fondamentaux impliqués dans les interactions parents-adolescents puis parents-adultes émergents (Cannard, 2015).

3.1.1. Fonctions parentales : entre distanciation, contrôle, attachement et soutien

3.1.1.1. Le processus de socialisation familiale et l'autonomie des jeunes

La famille constitue une instance socialisatrice majeure au sens où elle représente le premier lieu de développement de l'enfant, propice à le préparer au mieux à son insertion psychosociale future (Pourtois & Desmets, 2000). Au moment de l'entrée dans l'adolescence, les multiples changements d'ordre bio-psycho-social, appellent ainsi à un remaniement des rapports entre le jeune et ses parents. Un tel remaniement s'opère notamment à partir du processus de séparation-individuation, par lequel le jeune va peu à peu dés-idéaliser ses parents. Ce processus joue un rôle de première importance dans sa construction identitaire (Coslin, 2003).

La distanciation du jeune vis-à-vis de ses parents lui permet d'accéder progressivement à « *la capacité de penser, ressentir, prendre des décisions et agir de son propre chef* » (Steinberg, 1990, cité par Cannard, 2015, p. 226), capacité d'ailleurs essentielle à l'exploration et à l'expérimentation de son environnement. En facilitant ce processus de séparation-individuation, les parents favorisent la quête d'autonomie du jeune et, par là-même, son développement. À ce propos, Cloutier et Groleau (1988) parlent de synchronisme dès lors que la transition adolescente est effectuée de manière adaptée au sein de la famille et qu'un certain équilibre est trouvé entre la recherche d'autonomie de la part du jeune et l'attribution de responsabilités de la part de ses parents (Cannard, 2015).

Au cours du développement, cette quête d'autonomie est sujette à des variations, notamment liées à l'âge et au sexe. Entre 12 et 15 ans, l'autonomie acquise est similaire entre les jeunes, qu'ils soient garçons ou filles, pour ensuite atteindre un pic, accompagné de différences selon le sexe, entre 16 et 17 ans (Fleming, 2005). À ce moment de l'adolescence, ces différences observées sont majoritairement expliquées par un contrôle parental plus élevé envers les filles qu'il ne l'est à l'égard des garçons (Bumpus, Crouter, & McHale, 2001).

À l'entrée dans l'âge adulte, de nouveaux remaniements apparaissent, notamment liés à l'engagement dans les études (Maunaye & Molgat, 2003). Le jeune doit ici apprendre à s'émanciper de ses parents pour devenir autonome et responsable de ses choix et de ses actes. Apprendre à vivre seul, à s'assumer financièrement, à s'investir dans la réussite de ses études, tant de nouvelles expériences qui vont participer à sa prise d'autonomie. De leur côté, les parents, en tant que ressources et partenaires essentiels pour le jeune, se doivent de l'accompagner au mieux dans

l'appréhension de ces nouvelles perspectives. À partir des pratiques qu'ils mettent en place et de la perception que le jeune en a, les parents peuvent alors faciliter ou entraver sa quête d'autonomie. L'importance que le jeune accorde aux attentes nourries par ses parents peut effectivement tenir un rôle majeur dans la façon dont il va autoévaluer ses actes et les décisions sous-jacentes, qui peuvent être en accord ou non avec les attentes parentales. Le jeune adulte doit trouver l'équilibre entre ses propres attentes et celles de ses parents de sorte à assoir son autonomie. Ces éléments permettant alors d'introduire l'importance du regard parental dans la représentation que le jeune a de lui-même considérant ainsi que sa « *construction identitaire [...] ainsi que son accès à l'autonomie sont [...] influencés par le regard parental exerçant par là même, un contrôle [de ses] conduites* » (Oubrayrie-Roussel, 2015, p. 182).

3.1.1.2. Le contrôle et l'attachement parental : des enjeux pour la socialisation

Le contrôle permet de réguler les conduites du jeune tout en promouvant les attitudes valorisées socialement (Coslin, 2007). Généralement, deux types de contrôle sont distingués dans la littérature. D'une part, le contrôle coercitif et d'autre part, le contrôle inductif (Rollins & Thomas, 1979). Si le premier renvoie à l'imposition sans failles de règles, le second appelle plutôt à la participation du jeune sans pour autant faire l'impasse sur la mise en place de règles qui, contrairement à celles posées dans le cadre du contrôle coercitif, visent principalement à favoriser l'adaptation du jeune sans pour autant le contraindre au sens strict du terme (Cannard, 2015). Deux autres formes de contrôle, l'une psychologique (intrusion parentale avec imposition de modes de pensée), l'autre comportementale (encadrement parental), sont également identifiées (Barber, 1996). La distinction à effectuer entre ces deux formes est d'autant plus importante qu'elles présentent toutes deux des effets différents et qu'elles entraînent des conséquences quasi contraires sur le développement du jeune. En effet, alors que le contrôle psychologique contraint le développement en diminuant l'accès à l'autonomie, le contrôle comportemental offre des indications qui vont agir comme des protections au développement du jeune (Claes, 2004). Les résultats de nombreux travaux menés à ce sujet ont ainsi pu démontrer l'existence de forts liens entre des niveaux plus ou moins élevés de contrôle psychologique et l'apparition de problèmes comportementaux à la fois internalisés et externalisés (Gray & Steinberg, 1999 ; Hernnan, Dornbusch, & Herron, 1997 ; Petit, Laird, Dodge, Bates, & Criss, 2001).

L'attachement quant à lui, renvoie à la qualité des relations parents-adolescents, propice à l'instauration d'un climat affectif certain, favorisant l'exploration et, de fait, agissant comme facteur protecteur à l'adaptation psychosociale à l'âge adulte (Coslin, 2007 ; Khaleque & Rohner, 2002). Bien qu'à l'origine, les travaux portant sur l'identification des modèles ou des comportements d'attachement portent principalement sur les interactions entre la mère et son jeune enfant, il a par la suite été démontré que ce lien particulier joue également un rôle majeur tout au long de la vie (Ainsworth, 1989 ; Bowlby, 1979 ; Hamilton, 2000 ; Waters, Weinfield, & Hamilton, 2000). En effet, un attachement qualifié de sécure permet au jeune d'accéder à une certaine sécurité lui permettant d'explorer son environnement jusqu'à l'atteinte de son autonomie (Cannard, 2015).

3.1.1.3. Soutien parental : ressource essentielle au développement psychosocial

Les parents, en accompagnant le jeune tout au long de son cheminement, représentent une source de soutien essentielle. Le soutien est une ressource sociale qu'il est possible de mobiliser pour faire face à diverses situations rencontrées et potentiellement génératrices de difficultés (Bruchon-Schweitzer et al., 2003 ; Lazarus & Folkman, 1984).

Dans son acception psychologique, le concept de soutien social perçu permet ainsi d'appréhender la perception et la satisfaction de l'individu quant au fait que le soutien reçu par autrui répond bien à ses attentes et à ses besoins (Bruchon-Schweitzer et al., 2003 ; Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013). Cette perception subjective que chacun nourrit à l'égard des interactions entretenues avec son entourage sous-tend deux éléments clés que sont la disponibilité perçue des sources potentielles de soutien et la satisfaction perçue à l'égard du soutien reçu de ces sources. Un soutien perçu comme satisfaisant renvoie à l'adéquation entre le soutien reçu et les attentes manifestées (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983). La satisfaction du soutien reçu représente également une ressource psychologique essentielle au sens où elle rend compte de la qualité des relations interpersonnelles de l'individu (Gentry & Kobasa, 1984).

Par ailleurs, un soutien perçu comme disponible et satisfaisant apparaît comme favorable au développement ainsi qu'à l'adaptation sociale et scolaire des jeunes (Weigel, Devereux, Leigh, & Ballard-Reisch, 1998) notamment en raison de son rôle protecteur sur l'estime de soi (Dumont & Provost, 1999), le sentiment d'identité (Thoits, 1995) ou encore, les performances scolaires (Richman, Rosenfeld, & Bowen, 1998). Dans ce contexte particulier, les jeunes sont en effet

confrontés à de nombreux événements, souvent stressants, nécessitant la mobilisation de telles ressources (Tap, Esparbès-Pistre, Vasconcelos, & Fonseca, n.d.).

3.1.2. Les pratiques éducatives parentales explicatives de la scolarité des jeunes

De nombreuses études ont mis en évidence le fait que la famille exerce une influence majeure dans la réussite scolaire des jeunes (Deslandes & Bertrand, 2004 ; Henderson & Mapp, 2002 ; Jordan, Orozco & Averett, 2001). Ici, il apparaît que les pratiques parentales fondées sur le style éducatif et celles associées au suivi scolaire sont inter reliées (Deslandes & Cloutier, 2005). L'engagement parental dans la scolarité implique effectivement des échanges entre les parents et le jeune sur son expérience scolaire, tout en supposant également un accompagnement de sa scolarité *via* des formes de contrôle et de supervision, appliquées à cette sphère particulière (Deslandes & Potvin, 1998 ; Deslandes & Royer, 1997).

3.1.2.1. Du style aux pratiques éducatives

Parmi les modèles théoriques élaborés en vue d'expliquer la façon dont les parents interviennent dans la scolarité, Darling et Steinberg (1993) développent un modèle dit intrafamilial selon lequel les buts et les valeurs véhiculés par les parents sont associés aux conduites qu'ils adoptent à l'égard du jeune. Ce modèle s'inscrit dans la continuité des travaux menés par Baumrind (1991, 1978) sur la description des comportements parentaux à partir d'une approche typologique des styles éducatifs.

Selon le modèle intrafamilial (Darling & Steinberg, 1993), deux variables apparaissent étroitement associées à l'influence parentale. D'une part, les pratiques éducatives parentales et, d'autre part, le style parental. Si les premières rendent compte des comportements que les parents mettent en place en vue de socialiser leur enfant, le second renvoie plutôt au climat émotionnel au sein duquel ils tendent à l'éduquer (*op. cit.*). Ces deux variables peuvent également être soumises à des variations par les interactions qu'elles entretiennent avec d'autres variables, dites contextuelles. Ces interactions peuvent ainsi venir modérer l'influence parentale par la transformation de la nature des relations que les parents entretiennent avec le jeune et, de fait, en modifiant l'action des pratiques éducatives mises en place et la représentation que le jeune en a (Cannard, 2015).

3.1.2.2. La participation parentale au suivi scolaire

Dans cette lignée, un second modèle, élaboré par Hoover-Dempsey et Sandler (1997), propose d'analyser le processus de participation parentale en se basant sur la décision, plus ou moins favorable des parents, à participer de manière effective au suivi scolaire des jeunes, agissant du même coup sur ses apprentissages et ses résultats. Le modèle postule de trois raisons qui amènent les parents à s'investir dans le suivi scolaire : (1) ils pensent que leur implication est normalisée par leur rôle de parents, (2) ils vont influencer les apprentissages et les résultats du jeune par le sentiment de compétences qu'ils favorisent, (3) ils envisagent leur participation comme attendue d'une part par le jeune lui-même et d'autre part, par les enseignants (Deslandes, 2004 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). En d'autres termes, les principales raisons avancées par les parents pour expliquer leur investissement apparaissent comme à la fois internes et externes.

Ces formes de participation peuvent aussi être de plusieurs ordres. Dans ses travaux Deslandes (2004) en distinguent cinq : (1) le soutien affectif, qui s'illustre par des encouragements, des félicitations, ou encore des discussions sur les choix d'orientation ou d'options, (2) la communication avec les enseignants, (3) les discussions avec le jeune concernant sa scolarité, (4) les interactions avec la sphère scolaire au sens d'une participation active aux différentes activités qu'elle propose, (5) les discussions avec le jeune portant plus particulièrement sur son avenir scolaire et professionnel.

La prise en compte des diverses formes que peut recouvrir la participation parentale, laisse ici transparaître la nécessité, pour les parents, d'adapter leurs conduites à la fois au développement du jeune et aux transformations inhérentes aux attentes et aux exigences qui émanent de la sphère scolaire (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012 ; Deslandes, 2004).

3.1.2.3. Le surinvestissement parental

Bien que les parents exercent une influence considérable sur le parcours éducationnel des jeunes (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992 ; Epstein, Connors, & Salinas, 1993), il n'en reste pas moins que parfois, un phénomène de surinvestissement parental peut entraîner un effet inverse à celui recherché au départ. Dans certains cas, les parents peuvent effectivement manifester des attentes trop élevées à l'égard des résultats scolaires du jeune ce qui peut, à terme,

le mettre à mal et le conduire à se démobiliser de cette sphère pour laquelle il subit trop de pression. À ce propos, Charlot, Bautier et Rochex (1992) distinguent trois types de processus :

- Les parents mobilisateurs, attentifs à accompagner leur enfant dans sa scolarité en s'assurant par exemple qu'il fasse bien ses devoirs et apprenne bien ses leçons tout en veillant à ce qu'il s'engage dans une réflexion sur son avenir scolaire, professionnel et, plus largement, socioéconomique (Cannard, 2015).
- Les parents obstacles, qui véhiculent des attitudes contradictoires envers le jeune et sa scolarité, en émettant par exemple des avis contraires à l'égard de son orientation ou du choix de ses options. Ces parents peuvent paraître peu ou pas préoccupés par le devenir scolaire et professionnel du jeune de sorte à ne pas véritablement s'investir dans son accompagnement (*op. cit.*).
- Une inversion de ces deux processus peut s'observer dès lors que les parents surinvestissent la sphère scolaire. Ici, les effets obtenus ne seront pas ceux attendus au sens où l'intervention parentale sera perçue comme trop intrusive par le jeune. Dans ce cas, le risque de démobilisation est élevé si des pressions subies dans la sphère scolaire s'ajoutent à ce type de surinvestissement parental (*op. cit.*).

3.1.3. Les attitudes parentales spécifiques au développement vocationnel

L'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte constituent des périodes développementales clés pour l'étude du développement vocationnel. À ce moment-là en effet, s'engager dans un processus décisionnel visant à émettre un choix quant à son avenir représente une tâche développementale cruciale (Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016 ; Kracke, 1997).

Tenant compte de ces éléments, plusieurs modèles théoriques ont ainsi considéré le développement de carrière comme la résultante de processus à la fois intra et inter personnels et, ce faisant, comme co-construit dans le contexte familial *via* les interactions avec les parents (Ginevra, Nota, & Ferrari, 2015). Le contexte familial joue aussi un rôle majeur dans les transitions développementales vécues par le jeune, notamment celle intervenant dans le passage entre les mondes académique et professionnel (Guan, Capezio, Restubog, Read, Lajom, & Li, 2016). Les attitudes parentales constituent d'ailleurs les principales variables contextuelles explicatives du développement vocationnel des jeunes dans le cadre de ces transitions (Lee, Porfeli, & Hirschi,

2016 ; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes, & Shanahan, 2002). De plus les parents, en tant que principale source de soutien, sont ceux vers qui les jeunes se tournent préférentiellement dès lors qu'ils sont confrontés à des problématiques importantes pour eux tel que le fait de s'investir dans un processus décisionnel engageant leur devenir (Otto, 2000 ; Tynkkynen, Nurmi, & Salmela-Aro, 2010). L'ensemble de ces travaux permet ainsi de souligner le rôle de premier choix qu'ils détiennent dans le cadre du développement vocationnel des jeunes (Keller & Whiston, 2008 ; Pinto & Soares, 2002).

3.1.3.1. La qualité des interactions avec les parents

Parmi les différents vecteurs essentiels à l'étude du développement vocationnel, l'exploration vocationnelle, l'efficacité personnelle ou encore, le développement d'une identité vocationnelle, ont souvent été étudiés comme étant influencées par la qualité des relations entre le jeune et ses parents (Dietrich & Kracke, 2009).

Dans ce cadre, l'exploration est essentielle afin que le jeune puisse recueillir un ensemble d'informations à l'égard de lui-même et des professions pour, plus tard, parvenir à les hiérarchiser et les analyser avant de pouvoir les mettre en lien et prendre une décision (Patton & Creed, 2007 ; Super, 1980). Elle représente d'ailleurs l'une des composantes de l'identité vocationnelle. L'auto-efficacité est également primordiale en ce qu'elle permet au jeune d'anticiper sa réussite dans certains domaines de formations et/ou de professions (Lent, Brown, & Hackett, 2002). En cela, il est en mesure de se convaincre de sa capacité à prendre une décision *via* les succès rencontrés dans les actions exploratoires entreprises (Betz & Hackett, 2006 ; Savickas, 2005).

Ces facteurs ont ensuite été étudiés au regard des relations d'attachement (Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991), des styles éducatifs parentaux (Tracey, Lent, Brown, Soresi, & Nota, 2006) ainsi que de la qualité du climat familial (Hargrove, Inman & Crane, 2005). Les résultats issues de ces travaux ont principalement permis d'observer que l'exploration, l'auto-efficacité et le développement de l'identité vocationnelle sont favorisées lorsque le jeune entretient un lien d'attachement sécure avec ses parents, lorsque ces derniers adoptent un style autoritaire (niveaux élevés de contrôle et de sensibilité) et lorsque le climat familial est chaleureux (Guay, Sénécal, Gauthier, & Fernet, 2003 ; Tracey, Lent, Brown, Soresi, & Nota, 2006 ; Vignoli, Croity-Belz & Chapeland, 2005).

D'autres études, portant plus spécifiquement sur les difficultés rencontrées lors de la prise de décision de carrière, font état de résultats contrastés, voire contradictoires (Dietrich & Kracke, 2009). En effet, si certains indiquent la faiblesse, voire l'absence, de liens entre les difficultés décisionnelles et différentes variables familiales (Santos & Coimbra, 2000), d'autres s'accordent sur l'effet médiateur de ces dites variables sur les difficultés de prise de décision (Tokar, Withrow, Hall, & Moradi, 2003). D'autres travaux ont pu conclure à de fortes associations entre variables familiales et difficultés décisionnelles (Constantine, Wallace, & Kindaichi, 2005 ; Santos, 2001).

3.1.3.2. La participation parentale au développement vocationnel

Partant des travaux de Super (1980 ; Super & Thompson, 1979) sur la maturité vocationnelle, Rebelo Pinto et Soares (2004 ; Soares, 1998) ont établi que la participation parentale au développement vocationnel s'illustre par deux principales dimensions. La première concerne l'importance que les parents accordent aux différents éléments que sous-tend le développement vocationnel tandis que la seconde porte sur la participation active des parents aux activités perçues comme favorables à ce développement.

En plus de ces deux dimensions, les auteurs observent la présence d'autres facteurs directement reliés aux préoccupations des parents ainsi qu'aux pratiques qu'ils mettent en place afin de favoriser le développement vocationnel du jeune. Les parents apparaissent effectivement fortement préoccupés par l'importance des informations recueillies et transmises quant aux opportunités de formations et de professions ainsi que par la favorisation de l'autonomie du jeune notamment dans l'accès à des expériences nouvelles, considérées comme pertinentes pour le développement vocationnel (Rebelo Pinto & Soares, 2004). Dans ce cadre, la participation parentale s'observe à partir d'actions telles la communication (conversations en lien avec le présent et l'avenir scolaire et professionnel, initiées par les parents ou le jeune) ou les activités (soutien parental aux nouvelles expériences éprouvées par le jeune visant à réussir sa scolarité pour envisager son avenir professionnel) (Astone & McInahan, 1991 ; Birk & Blimline, 1984 ; Young, 1994). Ces actions sont à la fois inter reliées et indépendantes au sens d'une influence plus ou moins forte sur le jeune selon ce qu'il perçoit et valorise (Jacobsen, 1971).

3.1.3.3. Soutien, interférence et manque d'engagement parental : mécanismes clés dans le développement vocationnel des jeunes

Pour saisir la façon dont les parents s'engagent et influencent le développement vocationnel, il semble aussi nécessaire de chercher à identifier les processus par lesquels cette influence est effective (Dietrich & Kracke, 2009 ; Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016). Considérant que la prise de décision vocationnelle représente une tâche développementale cruciale à laquelle les parents et les jeunes participent activement, Young et ses collaborateurs (2001) se sont attachés à décrire l'influence parentale sur le développement vocationnel des adolescents et des jeunes adultes en identifiant les attitudes parentales facilitant ce développement. De leurs analyses, il est ainsi ressorti que le soutien, les encouragements, l'accompagnement parental ainsi que les conversations portant sur le champ scolaire et professionnel constituent les attitudes les plus favorables au développement vocationnel (Whinston & Keller, 2004). Dans cette lignée, certains travaux ont précisé ces attitudes *via* la réalisation d'études qualitatives (Phillips, Christopher-Sisk, & Gravino, 2001 ; Schultheiss, Kress, Manzi, & Glasscock, 2001). Ces études ont ainsi permis d'identifier trois types d'attitudes parentales directement associés au domaine vocationnel (Chope, 2005) :

- Le **soutien** caractérise les parents qui laissent au jeune une certaine liberté de choix tout en l'accompagnant si nécessaire dans certaines activités telle l'écriture d'une lettre de motivation (Phillips, Christopher-Sisk, & Gravino, 2001). Dans ce cadre, les parents adressent leurs encouragements et leurs conseils au jeune pour favoriser son exploration et l'incitent à expérimenter toutes activités jugées pertinentes à son développement vocationnel (Schultheiss, Kress, Manzi, & Glasscock, 2001). Par-là, les parents visent à augmenter la motivation du jeune à s'engager activement dans le processus de préparation vocationnelle (Phillips, Blustein, Jobin-Davis, & White, 2002).
- L'**interférence incitative** caractérise les parents qui adoptent des conduites contrôlantes à l'égard du jeune, notamment concernant ses choix de formations et/ou de professions, quitte à contraindre son exploration et à imposer leurs propres idées sur la question (Young et al., 2001). Avec de telles attitudes, les parents risquent d'interférer avec la motivation du jeune à s'engager dans le processus de préparation vocationnelle, voire même à le rendre totalement passif à son égard (Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016).
- Le **manque d'engagement** caractérise les parents qui ne s'engagent peu ou pas dans le processus de développement vocationnel du jeune soit parce qu'ils n'y accordent pas assez d'importance, soit parce qu'ils sont trop occupés par ailleurs pour s'en soucier, soit parce

qu'ils ne se perçoivent pas suffisamment compétents pour apporter leur aide (Dietrich & Kracke, 2009). De par ces attitudes, les parents peuvent réduire les progrès du jeune dans le processus de développement vocationnel (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes, & Shanahan, 2002).

L'ensemble de ces travaux permet de souligner la façon dont l'engagement des jeunes dans leur développement vocationnel se co-construit à l'intérieur même de la sphère familiale, notamment *via* les attitudes adoptées par les parents (Dietrich & Kracke, 2009 ; Guan et al., 2016 ; Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016). Toutefois, au-delà de l'influence de tels facteurs externes, il importe également de se questionner et de considérer tout autant la part de mécanismes plus internes au sujet comme ceux inhérents à sa construction identitaire, étroitement imbriqués aux processus de socialisation des jeunes, de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte.

3.2. La formation de l'identité : de la théorie eriksonienne aux considérations contemporaines

3.2.1. Les travaux princeps d'Erikson (1968)

3.2.1.1. Une approche psychosociale et développementale de l'identité

Contrairement aux théories psychanalytiques postulant que l'essentiel du développement se réalise au cours de l'enfance sans qu'aucune évolution majeure ne soit rencontrée à la suite de cette période, Erikson (1968) conçoit le développement comme une véritable quête d'identité (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). L'identité est ainsi étudiée sous l'angle d'une approche psychosociale et développementale selon laquelle le développement est la résultante des interactions entre le Moi du sujet et les opportunités et attentes véhiculées par la société (Bariaud & Lehalle, 2011 ; Cohen-Scali & Guichard, 2008). Par-là même, Erikson (1968) met l'accent sur les aspects sociaux et, notamment, sur l'importance de considérer la place et le rôle occupés par les différents milieux de vie au sein desquels chacun se développe et évolue (Ford & Lerner, 1992). Selon cette acception, l'identité suppose ainsi de considérer des dimensions à la fois personnelle et sociale relatives à la construction de soi.

Mettre l'accent sur le caractère relationnel du concept même d'identité permet aussi de ne pas la considérer seulement comme résultant d'un « *ensemble fixe de caractéristiques, mais à des identificateurs dont la pertinence dépend des relations personne-contexte dans une situation spécifique* » (Kunnen & Bosma, 2006, p. 185). En ce sens, l'identité s'entend comme une co-construction entre la personne et ses différents milieux de vie à partir des interactions qu'ils entretiennent et des influences mutuelles qui en découlent. Les transactions qui se jouent entre eux permettent aussi d'illustrer la nature relationnelle de l'identité (Kunnen & Bosma, 2006 ; Sameroff, 1982).

3.2.1.2. Identité : structure hiérarchique composée de trois entités en interaction

Dans ce cadre, l'identité est également pensée comme une structure hiérarchique composée de trois entités qui interagissent à savoir, l'identité du Moi (ou Ego identity), l'identité sociale (ou identité de groupe) et l'identité personnelle.

D'un point de vue subjectif, l'identité du Moi est comprise comme « *un processus de synthèse du Moi assurant un sentiment de continuité du caractère personnel* » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 322). Suivant la théorie de l'identité sociale telle que développée par Tajfel et Turner (1979 ; 1986), l'identité sociale dans la théorie eriksonienne rend compte de l'intégration par l'individu des caractéristiques des groupes sociaux et culturels auxquels il appartient (Schwartz & Pantin, 2006). Enfin, l'identité personnelle, située au carrefour entre Soi et le contexte, correspond à l'ensemble des éléments permettant à chacun de se différencier des autres qui l'entourent notamment au travers de ses buts, de ses valeurs et de ses croyances (Cohen-Scali & Guichard, 2008).

Partant de là, Erikson (1968) décrit trois composantes essentielles de l'identité que sont l'intégrité, définie comme le fait de se sentir semblable au travers des diverses expériences vécues (sentiment d'unité intérieure), la continuité qui renvoie au fait de se sentir similaire à soi-même dans le temps (sentiment de continuité temporelle) et l'interactivité, décrite comme le sentiment de reconnaissance de soi relativement aux autres significatifs présents dans les milieux de vie (Coslin, 2002).

3.2.1.3. Identité : dynamique dialectique

La définition de ces trois composantes permet alors de considérer le concept de sentiment d'identité comme sous-tendu par l'équilibre existant entre l'unité et le changement, ainsi qu'entre Soi et le contexte (Kunnen & Bosma, 2006). Cet équilibre impliqué dans la formation de l'identité renvoie dès lors à une certaine dynamique dialectique (Tap, 1988) s'illustrant sous forme de deux processus. Le premier, d'assimilation (adaptation aux autres) et le second, de différenciation (différenciation par rapport aux autres) (*op. cit.*). Une autre dialectique existe également entre identité objective et identité subjective par laquelle le sentiment d'identité peut devenir signifiant (Kunnen & Bosma, 2006 ; Van der Werff, 1985).

Le sentiment d'identité permet aussi d'appréhender le développement identitaire selon l'interaction entre deux dynamiques que sont la synthèse et la confusion identitaire. La synthèse identitaire correspond à « *la reprise d'identifications passées et présentes dans un ensemble plus large d'idéaux relatifs à soi et déterminés par soi, elle correspond à une inscription de son présent dans un futur anticipé* » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 321). La confusion identitaire renvoie à « *l'incapacité à développer un tel ensemble cohérent d'idéaux sur lequel construire son identité adulte* » (*op. cit.*, p. 321). En d'autres termes, le sentiment d'identité du sujet rend compte du sentiment d'unité et de continuité ressentie entre ce qu'il a été, ce qu'il est et ce qu'il deviendra, en tenant compte de « *ce qu'il pense être et ce qu'il sait que les autres perçoivent et attendent de lui* » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 55).

3.2.1.4. Identité : processus développemental

Au cours de son développement, pensé par la théorie eriksonienne comme une longue quête d'identité (Erikson, 1968), toute personne se doit d'accomplir un certain nombre de tâches propres à chaque période développementale donnée. Chacune de ces tâches est posée comme un dilemme auquel la personne fait face et susceptible de provoquer une crise devant être surmontée afin que le développement puisse se poursuivre de façon optimale (Cannard, 2015). L'identité est donc considérée comme un véritable processus prenant sa source dans l'enfance et poursuivant son cours tout au long du développement de l'individu (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). Huit périodes développementales sont d'ailleurs distinguées, chacune caractérisée par une certaine crise psychosociale devant être dépassée (Erikson, 1978) :

- **La période de l'enfance** comprend quatre périodes qui renvoient aux quatre stades organisationnels de la libido tels que développés par Freud (1915, 1923) : le stade oral (formation d'un sentiment de confiance/méfiance), le stade anal (formation d'un sentiment d'autonomie), le stade phallique (formation des imaginaires de rôles) et le stade de latence (formation d'un sentiment de compétence/incompétence) (Erikson, 1980).

Les quatre autres périodes sont perçues comme fortement sociales (Cannard, 2015).

- **La période de l'adolescence** renvoie à l'équilibre recherché entre identification et différenciation. Pour se développer, l'adolescent a nécessairement besoin de conserver son intégrité tout en s'accommodant aux attentes et exigences véhiculées par la société, par sa famille et même encore, par son groupe de pairs. L'adolescence est ainsi perçue comme une période de confusion entraînant des conflits, propices à l'expérimentation de rôles nouveaux. C'est d'ailleurs pour cela qu'elle est qualifiée de véritable moratoire psychosocial, permettant à l'adolescent de se tester et d'être testé afin de parvenir à un sentiment d'identité malgré la présence de sentiments de confusion identitaire. Ce phénomène est d'ailleurs autrement appelé crise d'identité de l'adolescence (Cannard, 2015).
- **La période du jeune âge adulte** se définit par le conflit intimité-isolement, marqué par le développement des relations d'intimité et d'affiliation à l'autre, liées à la sexualité, que chacun construit (intimité) ou non (isolement). Cette période est également marquée par l'engagement et la concrétisation de véritables choix de vie dans différents domaines, notamment professionnel et social (*op. cit.*).
- **La période de l'âge adulte** est une période au cours de laquelle le désir de transmission à l'autre domine ou, à l'inverse, est absent auquel cas, l'individu est sujet à une certaine stagnation (*op. cit.*).
- **La période de l'adulte âgé** est relative au sens que chacun donne à sa vie vécue. Ce sens peut s'inscrire sur un versant positif, caractérisé par un sentiment d'intégrité, ou plus négatif, caractérisé par le désespoir inhérent au non-sens de sa propre existence (Cohen-Scali & Guichard, 2008).

La théorie eriksonnienne a finalement permis d'appréhender la formation de l'identité dans son aspect dynamique, s'inscrivant dans une perspective de développement tout au long de la vie et comme résultant des interactions entre Soi et le contexte. Les multiples crises psychosociales que chacun traverse, vise aussi l'établissement progressif de la confiance en soi, construite au gré des

choix effectués et des actions réalisées au cours de sa vie, toujours en lien avec les relations de confiance établies avec les autres significatifs présents dans ses différents milieux de vie. Au regard de l'importance d'une telle théorie, une opérationnalisation de ses différents aspects est rapidement apparue nécessaire.

3.2.2. Le paradigme des statuts identitaires de Marcia (1966 ; 1980)

La nécessaire opérationnalisation de la théorie eriksonienne a notamment amené Marcia (1966, 1980) à s'y intéresser pour en éprouver les grands principes. Dans le cadre de ses travaux, il reprend ainsi trois composantes de la théorie eriksonienne : la structure identitaire (style individuel d'adaptation permettant d'interagir avec le monde social et de répondre à ses attentes et à ses exigences), l'identité subjective (sentiment d'unité) et l'identité comportementale (sentiment de continuité temporelle).

3.2.2.1. Une opérationnalisation de la théorie d'Erikson (1968)

Afin de développer son paradigme, Marcia (1966, 1980) se centre alors préférentiellement sur l'identité comportementale en décrivant les processus d'exploration et d'engagement de soi qui s'illustrent dans différents domaines de vie (professionnel, social et idéologique notamment) (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014 ; Cannard, 2015 ; Marcia, 1993).

L'**exploration** décrit le questionnement naissant en période de crise et se définit comme « *un comportement de résolution de problème visant à mettre à jour de l'information à propos de soi et de son environnement de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants* » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 324). L'**engagement** quant à lui « *représente l'adhésion à un ensemble spécifique de buts, valeurs et croyances* » (*op. cit.*, p. 324). En évaluant les niveaux d'exploration et d'engagement, Marcia (1966) met alors à jour quatre statuts, témoins de la position particulière qu'occupe l'individu par rapport à la formation de son identité. En cela, il considère que ces statuts rendent compte du sentiment d'identité propre à chacun et qu'ils fluctuent selon son niveau de maturité développementale (Barbot, 2008 ; Bosma, 1994 ; Marcia, 1993).

- L'**identité diffuse** se caractérise par une absence d'exploration et d'engagement. Ici, le manque de questionnements et de remise en question laissent peu de place à l'implication dans des choix quelconques.
- L'**identité moratoire** témoigne de longues phases d'exploration qui n'aboutissent pas à de véritables engagements mais qui permettent toutefois d'entrevoir plusieurs possibilités si une décision importante est en prendre.
- L'**identité forclosée**, résulte d'engagements pris sans phase d'exploration préalable. Ici, les engagements ne sont pas justifiés par l'individu lui-même qui tend plutôt à se conformer aux attentes perçues émanant des autres significatifs qui l'entourent.
- L'**identité achevée** (ou réalisée) s'illustre par des niveaux élevés d'exploration et d'engagement. Ici, l'individu s'engage dans des choix qui lui sont propres et qu'il peut justifier au regard de critères, de buts et de valeurs personnelles (Cannard, 2015 ; Cohen-Scali & Guichard, 2008).

La mise à jour de ces quatre statuts identitaires permet aussi d'aller au-delà d'une conception dichotomique en termes de synthèse *versus* confusion identitaire (Barbot, 2008 ; Kunnen & Bosma, 2006) *via* la caractérisation de styles ou de types identitaires (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 325).

3.2.2.2. L'aspect dynamique du développement identitaire occulté

La conceptualisation proposée par Marcia (1966) fait cependant l'objet de nombreux débats. En effet, elle ne tient pas compte de l'aspect dynamique de la formation de l'identité qui prévaut dans la théorie psychosociale d'Erikson (Van Hoof, 1999).

Alors que la théorie eriksonienne conçoit le développement comme une longue quête d'identité, Marcia (1966 ; 1980), à partir de ses statuts et notamment du statut de l'identité achevée (ou réalisée), postule d'une fin de la construction identitaire à un certain moment du développement. Une certaine stabilité dans les statuts est alors supposée, occultant du même coup l'aspect dynamique de l'identité tel que défini par Erikson (Côté & Lévine, 1988). Il semble aussi que les interactions avec le contexte ne soient pas suffisamment considérées dans ce paradigme alors qu'elles sont supposées moduler les niveaux d'exploration et d'engagement.

Partant de ces éléments, de nombreux prolongements ont vu le jour, permettant ainsi un travail plus approfondi sur la précision des fonctions et des éléments sous-tendus par l'exploration et l'engagement, la mise à jour de nouvelles sous-catégories de statuts, l'analyse des spécificités de chaque statut en fonction du domaine dans lequel les engagements sont observés et, de fait, du caractère dynamique des processus (Barbot, 2008 ; Yoder, 2000).

3.2.3. Approches néo-eriksoniennes : pour une conception dynamique et contextuelle de l'identité

3.2.3.1. Précision des processus d'exploration, d'engagement et des statuts identitaires

Les modèles néo-eriksoniens se sont attachés à approfondir l'étude de la formation de l'identité en se centrant tout d'abord sur la précision de l'exploration et de l'engagement, désormais perçus comme de véritables processus multidimensionnels témoins de la construction identitaire (Berman, Schwartz, Kurtines & Berman, 2001 ; Grotevant, 1987). Cette précision des processus de base permet alors d'envisager de façon plus fine les mécanismes qui se jouent dans la formation de l'identité. L'exploration et l'engagement ont ainsi été subdivisés en deux formes chacun soit, l'exploration de surface et l'exploration en profondeur pour le premier (Meeus, 1996), puis l'engagement et l'identification à l'engagement pour le second (Grotevant, 1987). Chacune de ces formes apparaît étroitement associées et interdépendantes (Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006).

Les statuts en eux-mêmes ont également fait l'objet de discussions permettant l'identification de nouvelles sous-catégories de statuts, notamment pour la forclusion et la diffusion (Barbot, 2008). Le statut de forclusion identitaire a été divisé en deux formes soit, la forclusion classique, telle que Marcia (1966) la définit, et la forclusion développementale (Archer & Waterman, 1990). De même, le statut de diffusion identitaire a été divisé en deux formes soit, la diffusion classique, telle que définit dans le paradigme de Marcia, et la diffusion insouciance. Ces deux formes de diffusion se distinguent par les niveaux d'ajustement psychosocial qu'elles entraînent (Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006).

3.2.3.2. Spécificité des statuts identitaires selon les domaines d'engagement

Un autre point de discussion concerne la spécificité des statuts identitaires selon les domaines d'engagement qui peuvent différer d'un domaine de vie à l'autre et ce, tout au long du développement (Barbot, 2008 ; Goossens, 2001).

En observant la dynamique de l'exploration et de l'engagement, les travaux remettent en question l'aspect continu du développement identitaire préférant parler de transitions identitaires multiples. Les nombreuses situations auxquelles sont confrontés les individus et qui nécessitent, chacune, des engagements spécifiques, amènent effectivement à considérer la présence de variations, en termes de progressions et de régressions, dans l'un ou l'autre des différents statuts identifiés (Barbot, 2008 ; Berzonsky & Adams, 1999 ; Bosma, 1994).

L'ensemble des éléments ainsi considérés va principalement remettre en cause l'idée d'une séquence développementale linéaire de la formation identitaire (Waterman, 1999) tout en mettant à jour l'existence d'une véritable diversité dans les trajectoires individuelles, témoignant ainsi de la dynamique (*versus* stabilité ; continuum) réelle de la formation de l'identité tout au long de la vie (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014 ; Meeus, 1996). Penser le développement identitaire en termes de dynamique permet également de considérer le rôle de l'environnement comme l'illustre Coleman (1980) dans sa théorie focale du développement. Les crises ou problématiques que rencontre le jeune et leur résolution ultérieure s'inscrivent ici sur une durée propre à chacun faisant qu'elles n'interviennent pas forcément au même moment dans le développement selon les relations et les expériences vécues au sein de contextes différenciés.

3.2.3.3. Modèles en double-cycle et tridimensionnel de la formation identitaire

Afin de décrire plus précisément les statuts identitaires deux nouveaux modèles se sont développés, proposant de considérer les deux processus de base initialement identifiés (exploration, engagement) dans un ensemble plus large de processus identitaires spécifiques (Luyckx, Klimstra, Schwartz, & Duriez, 2013).

Le premier modèle, dit à double cycle de la formation de l'identité, a été développé par Luyckx et ses collaborateurs (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers & Vansteenkiste, 2005 ; Luyckx, Goossens, Soenens & Beyers, 2006 ; Luyckx et al., 2008 ; Zimmermann, Lannegrand-Willems,

Safont-Mottay, & Cannard, 2015). L'exploration et l'engagement, imbriqués à l'intérieur de deux cycles, sont ici subdivisés en cinq processus considérés comme interdépendants (Schwartz et al., 2011).

- Le premier cycle, d'engagement, est celui où les engagements se forment suite à l'exploration de différentes alternatives qui s'offrent à soi. Il comprend l'exploration de surface, telle qu'initialement définie par Marcia (1966) et l'engagement qui correspond au fait de prendre une décision personnelle relativement aux diverses options explorées.
- Le second cycle, d'évaluation des engagements, correspond à l'évaluation de ces engagements suite à une phase de réflexion approfondie. Il comprend l'exploration en profondeur qui correspond à une analyse plus large des possibilités offertes et l'identification à l'engagement qui rend compte d'un choix personnellement élaboré et justifiable.
- Dans une extension de leur propre modèle, les auteurs ont également introduit une nouvelle forme d'exploration, ruminative, caractérisée par une forte indécision résultant de l'incertitude à s'engager malgré de multiples phases d'exploration (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, & Missotten, 2011).

Le développement identitaire se réalise ici au regard d'un premier cycle de formation des engagements, pouvant être altéré par cette forme spécifique d'exploration dite ruminative, avant que ne puisse se former le second cycle d'évaluation aboutissant à une identification aux engagements (Lannegrand-Willems & Perchee, 2017). Par l'analyse des processus impliqués, les études menées à partir de ce modèle permettent de retrouver les quatre statuts identitaires initialement présentés par Marcia (1966) et d'en décrire de nouveaux (Luyckx, Klimstra, Schwartz, & Duriez, 2013 ; Schwartz et al., 2011).

Le second modèle, dit tridimensionnel, a été développé par Crocetti et ses collaborateurs (2008). Il postule de l'existence de trois processus, en continuelle interaction (engagement, reconsidération de l'engagement, exploration en profondeur), pour expliquer le développement identitaire. Ici, et contrairement à ce qui est avancé par le modèle à double-cycle (Luyckx et al., 2005, 2006, 2008) et du paradigme de Marcia (1966), aucune phase d'exploration ne prévaut aux engagements. En effet dans ce modèle, les engagements, qui découlent des identifications de l'enfance, sont d'emblée présents et font l'objet de remise en question amenant à les reconsidérer avant de permettre un engagement quelconque. La reconsidération des engagements existants

permet aussi de les considérer afin d'être en mesure de les comparer à d'autres options potentiellement pertinentes. Suite à cette phase, l'exploration en profondeur, en écho au modèle de Luyckx et ses collaborateurs, va finalement permettre à chacun de s'engager dans des choix qui lui sont propres et qu'il pourra personnellement justifier (Lannegrand-Willems & Perchee, 2017).

3.2.4. La dynamique identitaire au cours du développement

3.2.4.1. L'adolescence et l'émergence de l'adulte : périodes propices à l'étude du développement identitaire

Bien qu'il soit avéré que le développement identitaire et l'acquisition d'un sentiment d'identité ni ne débute, ni ne s'achève à l'adolescence, cette période est pourtant bien considérée comme particulièrement importante pour l'étude du développement de l'identité au sens où elle est perçue comme une période de véritable crise identitaire (Erikson, 1968 ; Kroger, 2004 ; Malrieu, 1973 ; Wallon, 1941). En effet, les multiples transformations d'ordre bio-psycho-social qui participent à définir l'adolescence, amènent le sujet-adolescent à réfléchir sur lui-même, concourant dès lors à la construction de son identité (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). Les nombreux questionnements que suscitent cette réflexion vis-à-vis de soi entraînent ainsi le sujet-adolescent à redéfinir son « *système d'orientation et de valeurs* » (Oubrayrie, 1992, p. 82).

Pourtant, bien que la crise identitaire se pose et s'impose au début voire au milieu de l'adolescence, il s'avère aujourd'hui qu'elle se poursuit bien au-delà, notamment au moment de l'entrée dans l'âge adulte (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). Tout comme au début de l'adolescence, les jeunes adultes sont effectivement confrontés à des remaniements importants, de plusieurs ordres, qui les incitent à se questionner sur eux-mêmes. L'allongement des périodes de transitions remet dès lors en question les marqueurs traditionnellement associés à l'entrée dans l'âge adulte faisant apparaître cette période développementale comme une nouvelle étape clé dans la formation de l'identité (Arnett, 2000 ; Côté, 2005). Cette nouvelle période est aussi souvent rapprochée du nécessaire moratoire psychosocial tel que défini et préconisé par Erikson (1968) dans sa théorie. Le moratoire est une période accordant à chacun un temps supplémentaire pour explorer et s'essayer à de nouveaux rôles à partir des multiples expériences vécues (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014 ; Berzonsky & Keating, 2006).

3.2.4.2. Continuité et discontinuité du développement identitaire

Certaines études ont tenté de saisir cette dynamique développementale à partir du paradigme des statuts identitaires tel que développé par Marcia (1966). Waterman (1999 ; 1982) défend dans ses travaux l'hypothèse d'un renforcement progressif du sentiment d'identité dans la transition entre l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte. Suivant cette hypothèse, il est admis qu'au cours de son développement chacun peut passer dans l'un ou l'autre des statuts pour glisser d'un statut qualifié de peu adaptatif vers un autre qui le serait davantage avant de pouvoir finalement atteindre la réalisation identitaire (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2010 ; Kunnen & Bosma, 2006 ; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993).

Pour autant, les travaux menés à partir de cette hypothèse développementale semblent remettre en question l'idée de l'existence d'un *continuum* partant de la diffusion pour se terminer par la réalisation au regard de la position des statuts intermédiaires (la forclusion et le moratoire) qui semble poser question (Berzonsky & Adams, 1999 ; Kroger, 2007 ; Waterman, 1999). Ces éléments amènent ainsi à considérer une relative hétérogénéité dans le développement identitaire faisant que les « *différents patterns séquentiels de statuts d'identité peuvent être considérés comme indicatifs de trajectoires stables, progressives, régressives ou fluctuantes* » (Kunnen & Bosma, 2006, p. 186). Considérant la formation identitaire en tant que processus dynamique se formant tout au long de vie par le jeu de l'exploration et des engagements initiés par les individus (Beyers & Goossens, 2008 ; Luyckx, Goossens, & Soenens, 2006), il semble donc important, au-delà des statuts, de considérer les dimensions sous-tendues par ces deux processus centraux pour faire état des différences de trajectoires étudiées en termes de stabilité *versus* changement dans une perspective développementale et, de fait, longitudinale (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2010).

S'intéressant aux dimensions identitaires plutôt qu'aux statuts, de nombreux travaux (Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008 ; Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, & Beyers, 2008 ; Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999) ont alors pu démontrer que le développement identitaire est à la fois empreint de stabilité et de changement (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2010, p. 158). En cela, il apparaît donc important d'étudier la formation de l'identité au regard des dimensions identitaires inhérentes au processus d'exploration et d'engagement plutôt que de se focaliser uniquement sur l'étude des statuts identitaires au sens strict (*op. cit.*).

3.2.5. Entre développement identitaire et développement vocationnel

La théorie eriksonnienne de la formation de l'identité a permis de rassembler les théories du développement de carrière et celles portant sur le développement identitaire de sorte à mettre à jour les liens existant entre développement vocationnel et identité vocationnelle (Blustein & Noumair, 1996 ; Lannegrand-Willems, Perche, & Marchal, 2016 ; Skorikov & Vondracek, 1998).

3.2.5.1. L'étude de l'identité vocationnelle

Parmi les différentes facettes de l'identité, la formation d'une identité vocationnelle « *définie, en référence à Erikson, par la conscience que le sujet a de ses intérêts, de ses caractéristiques personnelles, de ses atouts et de ses buts, et par sa capacité à les spécifier* » (Guichard & Huteau, 2006, p. 60), représente une des étapes fondamentales dans la transition entre l'adolescence et le jeune âge adulte (Arnett, 2001 ; Erikson, 1959 ; Hirschi, 2012).

Partant de là, la conceptualisation de l'identité vocationnelle se réalise, dans la lignée des travaux de Marcia (1966), sur la base de l'analyse des niveaux d'exploration et d'engagement, dont la combinaison permet de définir quatre statuts d'identité (diffusion, forclusion, moratoire, réalisation) (Marcia, 1966 ; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993). Ces deux processus apparaissent également inter reliés au sens où l'exploration des informations relatives à soi et au monde professionnel rend possible l'engagement par la précision de ses propres choix, en accord avec ses buts et ses valeurs personnelles (Skorikov & Vondracek, 2011). En cela, exploration et engagement sont véritablement centraux pour l'étude de la formation de l'identité vocationnelle (Marcia, 1966 ; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993) et des choix vocationnels (Super, Savickas, & Super, 1996). En effet, l'identité vocationnelle se développe à mesure que le jeune, adolescent et/ou adulte, explore les informations à l'égard de lui-même et du monde professionnel afin de s'engager sur ces différents niveaux pour finalement parvenir à prendre une décision concernant son avenir (Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011).

3.2.5.2. Un modèle intégratif en six processus

Parmi les modèles contemporains portant sur l'étude de la formation de l'identité, les modèles à double-cycle (Luyckx, Goossens, & Soenens, 2006 ; Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky et al., 2008) et tridimensionnel (Crocetti, Rubini,

Luyckx, & Meeus, 2008 ; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008) précédemment définis proposent une conceptualisation de l'identité respectivement en cinq et trois processus. Ces deux modèles ont ensuite permis de conceptualiser l'identité vocationnelle en six processus (Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011) parmi lesquels :

- Deux processus d'exploration :
 - **L'exploration de surface** caractérisée par une recherche d'informations relatives à soi et aux professions sources d'intérêt
 - **L'exploration en profondeur** caractérisée par une recherche d'informations relatives à soi et aux professions en vue de les croiser
- Deux processus d'engagement :
 - **L'engagement** qui renvoie au fait d'avoir une idée précise de la profession souhaitée
 - **L'identification à l'engagement** qui renvoie au fait d'avoir le sentiment que ce choix est congruent avec ses valeurs et ses buts personnels
- Deux processus de reconsidération des engagements :
 - **Le doute vis-à-vis de soi et de ses choix** illustré par une incertitude vis-à-vis de son choix que l'on pense partagée par l'entourage proche
 - **La flexibilité de l'engagement** illustrée par un sentiment de possibles changements quant à ses choix professionnels ou à ses valeurs et à ses buts personnels (Lannegrand-Willems, Perchee, & Marchal, 2016 ; Lannegrand-Willems & Perchee, 2017)

3.2.5.3. Les six statuts de l'identité vocationnelle

À partir de ce modèle intégratif en six processus, six statuts d'identité vocationnelle sont identifiés (*op. cit.*) :

- **L'identité vocationnelle réalisée**, est définie par des niveaux élevés d'exploration et d'engagement et par l'absence de processus de reconsidération.
- **L'identité vocationnelle forclosée** est caractérisée par des niveaux élevés d'engagements, de faibles niveaux de reconsidération et par l'absence d'exploration

- **Le moratoire vocationnel** renvoie à la combinaison de forts processus de reconsidération associés à une forte exploration de surface et à de faibles engagements
- **Le moratoire vocationnel de remise en question** compte une forte exploration et des engagements intermédiaires associés à une reconsidération élevée
- **L'identité vocationnelle diffuse** se compose de faibles niveaux d'exploration et d'engagements et d'une forte reconsidération
- **L'identité vocationnelle indifférenciée** s'illustre par des niveaux intermédiaires sur l'ensemble des processus d'exploration, d'engagement et de reconsidération

Les liens mis à jour entre les théories liées au développement de carrière et celles relatives au développement identitaire ont ainsi permis de conceptualiser une des facettes majeures de l'identité à savoir, l'identité vocationnelle dont la formation représente un enjeu développemental fort dans la transition à l'âge adulte. Pour autant, au-delà de son importance cruciale dans le domaine vocationnel et, plus particulièrement dans le processus décisionnel d'orientation, il apparaît également primordial de s'attacher à étudier l'estime de soi. Par la mise en œuvre d'un processus d'évaluation de soi sous-jacent au développement de la confiance en soi telle que considérée par Erikson (1968), l'estime de soi constitue effectivement une dimension fondamentale à la construction de l'identité.

3.3. L'estime de soi : définition, structure, évolution et contextualisation

3.3.1. Concept de soi et estime de soi : distinctions conceptuelles

La connaissance que le sujet a de lui-même peut être appréhendée à partir de deux composantes essentielles du Soi dont une cognitive, le concept de soi, et l'autre évaluative, l'estime de soi (Cannard, 2015). Le concept de soi correspond aux connaissances dont dispose le sujet à propos de lui-même et qui lui permettent de se définir ; elle se situe à un niveau descriptif (Dozot, Piret, & Romainville, 2012). L'estime de soi renvoie à la valeur, au respect et à l'acceptation qu'une personne manifeste à l'égard d'elle-même au regard de ses qualités et de ses défauts (Coopersmith, 1967 ; Harter, 1990 ; Terriot, Vignoli, Lallemand, & Bourcier, 2016) ; elle se situe à un niveau évaluatif, affectif (Harter, 1998). Concept de soi et estime de soi apparaissent étroitement liés au sens où « *l'estime de soi résulte de la comparaison entre ce que*

l'on croit être (concept de soi) et ce que l'on aimerait ou pourrait être (idéal du moi) » (Carpenito, 1995, p. 270). Pourtant, alors que le concept de soi renvoie aux représentations que le sujet a de lui-même, l'estime de soi renvoie aux jugements favorables ou défavorables qu'il nourrit à l'égard de ces représentations (Beane & Lipka, 1980 ; Gecas, 1982).

3.3.1.1. Le concept de soi : comment se définir ?

Le concept de soi correspond à « *une structure organisée de connaissances contenant des traits, des valeurs, des souvenirs épisodiques et sémantiques liés au soi et contrôlant le traitement de l'information pertinente pour le soi* » (Campbell, Trapnell, Heine, Katz, Lavalée, & Lehman, 1996, p. 141). En cela, il renvoie à la façon dont chacun se définit à partir de l'ensemble des informations dont il dispose sur lui-même (Lebrun, 1997 ; Martinot, 1995). Cette définition de soi nécessite le traitement et la gestion de ces dites informations sur soi par l'individu. Le concept de soi comprend donc deux aspects, dont un lié au contenu et l'autre au processus (Campbell et al., 1996). Plus précisément, cet aspect processus du concept de soi permet à chacun de penser sur soi-même, de penser à des objets ou encore à des événements afin de traiter et d'organiser cet ensemble d'informations pour former une description claire de soi en fonction de ses propres rôles, compétences et qualités (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). En tant que composante cognitive du Soi, le concept de soi réfère à un système organisé et complexe de ce que chacun pense de son existence propre (Bardou Oubrayrie-Roussel, 2014 ; Purkey, 1988).

Le concept de soi se forme à partir de l'image de soi et de l'image sociale de soi. Alors que la première renvoie à la description que l'individu se fait de lui-même au regard de son propre point de vue, la seconde correspond plutôt à la représentation que l'individu se fait de lui-même à partir des informations que lui renvoient les différents autrui qui l'entourent (Rodriguez-Tomé, 1983). En cela, l'image sociale permet à chacun d'acquérir une certaine connaissance de soi et de la valeur qu'autrui lui accorde à partir des feedbacks qu'il lui renvoie (Cannard, 2015). Au final, c'est donc en comparant son image de soi avec son image sociale de soi que l'individu parvient à dégager une certaine valeur de soi au sens d'une évaluation plus ou moins favorable qu'il portera à l'égard de lui-même. Cette valeur de soi renvoie dès lors à la composante évaluative du soi, plus communément nommée estime de soi (*op. cit.*).

3.3.1.2. L'estime de soi : comment s'évaluer ?

L'estime de soi renvoie à une évaluation globale de soi en tant que personne et se traduit par le degré de satisfaction qu'un individu porte à l'égard de lui-même (Coopersmith, 1967 ; Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). Elle correspond ainsi à un véritable jugement de valeur porté sur soi-même, effectué *via* son propre système de valeurs internes ou externes (L'Ecuyer, 1978 ; Oubrayrie, 1992). En cela, l'estime de soi revêt une double tonalité, à la fois affective et évaluative, et fait référence à l'ensemble des pensées et des sentiments que chacun construit à partir de ses multiples expériences (Oubrayrie, de Léonardis, & Safont, 1994 ; Rosenberg, 1979 ; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

L'estime de soi comporte quatre dimensions (sentiment de sécurité et de confiance, connaissance de soi, sentiment d'appartenance à un groupe, sentiment de compétence) qui renvoient aux croyances que chacun possède à propos de lui-même (Rosenberg, 1979). En tant que croyances personnelles, ces dimensions reposent donc uniquement sur la perception que chacun en a et sur la représentation qu'il s'en fait de sorte qu'elles ne peuvent constituer un « *reflet fidèle de la réalité* » (Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013, p. 110) et qu'elles semblent même plus ou moins influencées par cette dernière.

3.3.2. Unidimensionnalité ou multidimensionnalité de l'estime de soi ?

Classiquement dans la littérature portant sur l'estime de soi, deux modèles se distinguent concernant le caractère unidimensionnel ou multidimensionnel de sa structure. Les premiers travaux portant sur cette question se sont attachés à développer un modèle de l'estime de soi dite globale (Rosenberg, 1965) tandis que d'autres, tout en tenant compte de ce caractère global, ont envisagé l'estime de soi comme composée de plusieurs facettes, relatives à différents domaines de vie dans lesquels l'individu émet un jugement à propos de lui-même et de ses compétences (Crocker & Wolfe, 2001 ; Harter, 1982). Ces différents domaines de vie sont considérés comme hiérarchiquement organisés et comme fonctionnant indépendamment les uns des autres (Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013 ; Dupras, 2012).

3.3.2.1. Conceptions classiques : structure unidimensionnelle de l'estime de soi

3.3.2.1.1. Les travaux précurseurs de James (1890)

En rupture avec les approches philosophiques propres à son époque, James (1890) a été le premier à conceptualiser l'estime de soi dans une acception psychologique et à l'appréhender à partir du rapport entre les aspirations et les réussites (Dupras, 2012). Selon cette conception, plus les succès de la personne dépassent ses aspirations, plus son estime de soi sera élevée et inversement. Cette relation est également dépendante de l'importance accordée au domaine dans lequel les succès ou les échecs se produisent (Dupras, 2012 ; Cannard, 2015).

L'hypothèse de James (1890), concernant à la fois la nature et la dynamique de l'estime de soi, a ensuite été vérifiée et confirmée par les études menées auprès de populations d'enfants, d'adolescents et d'adultes (Harter, 1990). Dans le cadre de ces travaux, les concepts de réussites et d'aspirations, tels que développés par James (1890), ont respectivement été remplacés par les concepts de compétences perçues et d'importance accordée aux domaines, alors jugés plus opérationnalisables (Harter, 1986).

3.3.2.1.2. Les travaux de Cooley (1902)

Dans la continuité des travaux de James (1890), Cooley (1902) définit l'estime de soi dite globale à partir du concept de soi miroir (looking-glass-self) à comprendre au sens de « *ce que je suis dans le miroir du regard de l'autre* » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 107). En ce sens, les autrui significatifs avec lesquels l'individu interagit dans ses différents milieux de vie sont considérés comme de véritables miroirs sociaux (Mead, 1934) au travers desquels il se perçoit et s'évalue. Dans cette perspective, l'estime de soi apparaît donc construite socialement par l'intermédiaire des interactions avec autrui (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014).

Ancrée dans le courant de l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934), la perspective de Cooley (1902) traite ainsi du lien inextricable entre Soi et le contexte, permettant ainsi de signifier le rôle exercé par autrui dans le développement de l'estime de soi (Cannard, 2015). Ces éléments permettent de signifier que l'individu recherche toujours, consciemment ou non, l'approbation des autres les plus significatifs pour lui en vue de s'autoévaluer.

3.3.2.1.3. Les travaux de Rosenberg et de Coopersmith (1967)

Dans le cadre des travaux de Rosenberg (1965 ; 1979), l'étude de l'estime de soi porte sur l'évaluation globale de soi. Ici, l'estime de soi ne renvoie qu'à un seul facteur global, évalué par la *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE, Rosenberg, 1965)*, et est mis en relation avec des dimensions de la personnalité (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). Cette conception unidimensionnelle a fortement été critiquée par les travaux ultérieurs dénonçant que le simple fait de considérer l'estime de soi sur son seul aspect global risquerait d'en diminuer « *le pouvoir explicatif sur les attitudes* » (*op. cit.*, p.122), soulignant ainsi l'intérêt de considérer d'autres domaines d'évaluation de soi plus spécifiques. D'ailleurs, certains travaux, en voulant démontrer l'unidimensionnalité de l'estime de soi, ont finalement aboutit à des résultats contraires, démontrant ainsi l'importance d'une différenciation de l'évaluation de soi dans plusieurs domaines (Piers & Harris, 1964). Dans cette lignée, Coopersmith (1967) va alors plus loin dans ses propres travaux car, bien que son échelle aboutisse au calcul d'un score global d'estime de soi, il s'est tout de même attaché à inclure plusieurs dimensions de soi, concourant de fait à considérer la multidimensionnalité de l'estime de soi.

3.3.2.2. Conceptions contemporaines : structure multidimensionnelle de l'estime de soi

Afin de dépasser les conceptions traditionnelles où l'estime de soi est définie et étudiée en tant que construit « *global, indifférencié et unidimensionnel* » (Bouffard et al., 2002, p. 158), les conceptions contemporaines se sont attachées à la définir et à l'étudier dans une perspective à la fois multidimensionnelle, dynamique et développementale (Barbot, Safont-Mottay, & Oubrayrie-Roussel, 2019). Parmi ces conceptions, les modèles développés par Harter (1982) puis par Crocker et Wolfe (2001) se démarquent et apparaissent comme les plus cités dans la littérature actuelle portant sur l'estime de soi (Dupras, 2012).

3.3.2.2.1. Le modèle de l'estime de soi (Harter, 1982-1999)

Le modèle d'Harter, développé depuis le début des années 1980 (Harter, 1982, 1983, 1986, 1988, 1990, 1992, 1993, 1999) a notamment permis de concevoir l'estime de soi en tant que construit cognitif et social qui évolue tout au long du développement de l'individu et dont le niveau est fonction de l'importance du domaine considéré quant à l'évaluation de soi (Bardou &

Oubrayrie-Roussel, 2014). Ce modèle propose ainsi d'étudier le sentiment global de valeur de soi tout en considérant les sentiments de valeur de soi propres à des domaines de vie spécifiques. D'ailleurs, « *selon Rosenberg (1979), les deux (estime de soi globale et évaluations spécifiques par domaines) existent dans le champ phénoménal du sujet comme des entités séparées et distinctes, et chacune peut être étudiée pour elle-même* » (Rosenberg, 1979, cité par Bariaud, 2006, p. 3).

Les différents domaines considérés par la personne apparaissent à la fois inter-reliés et indépendants les uns des autres (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Terriot, Vignoli, Lallemand, & Bourcier, 2016). En d'autres termes, cela signifie que la personne peut s'autoévaluer positivement dans un certain domaine et négativement dans un autre sans pour autant que cela n'affecte son sentiment de valeur globale de soi et ce, en fonction de l'importance accordée à ces dits domaines. Harter (1988 ; 1999) propose aussi d'étudier l'estime de soi à partir d'une perspective résolument développementale selon laquelle le nombre de domaines et l'importance qui leur est accordée se diversifient avec l'âge (Bouffard et al., 2002 ; Terriot, Vignoli, Lallemand, & Bourcier, 2016).

3.3.2.2.2. Le modèle des contingences de l'estime de soi (Crocker & Wolf, 2001)

Dans cette lignée, Crocker et Wolf (2001) développe le modèle des contingences de l'estime de soi selon lequel une personne peut baser son sentiment de valeur de soi sur ses propres compétences, sur l'approbation ou la désapprobation d'autrui à son égard ou encore, sur la combinaison des deux (Dupras, 2012). En ce sens, un certain nombre de domaines peuvent être considérés comme étant contingents avec son estime de soi de sorte que chacun cherchera avant tout à la maintenir, la protéger et l'augmenter en maximisant ses succès et en minimisant ses échecs dans les domaines qu'elle considère comme contingents à son fonctionnement (Crocker, 2002).

À l'instar des travaux d'Harter menés sur cette même question, ce modèle considère que les contingences développées par chacun s'accroissent et varient au cours de son développement (Crocker & Wolfe, 2001). Il met également l'accent sur l'importance accordée aux domaines considérés au sens où l'autoévaluation de soi dans un domaine particulier est étroitement associée à la valeur que l'individu lui accorde et au niveau de réussite qu'il y rencontre (Martinot, 2001).

3.3.3. L'estime de soi au cours du développement

Dans le cadre de ses travaux, Harter (1983, 1998, 2003) admet que le Soi est un construit à la fois cognitif et social. Ce faisant, l'évolution de l'estime de soi au cours du développement du sujet est fonction des remaniements des relations qu'il entretient avec les autres significatifs présents dans ses différents milieux de vie et, également, de son développement cognitif.

3.3.3.1. L'estime de soi entre stabilité et changement

En tant qu'évaluation que chacun réalise à propos de lui-même, l'estime de soi semble, pour certains auteurs, relativement stable dans le temps (Coopersmith, 1967). Or, ce caractère de stabilité n'apparaît pas comme immuable au sens où l'estime de soi, dans son versant dynamique (Rosenberg, 1979), reste sujette aux changements, au gré des interactions et des expériences vécues par le sujet (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). Aussi, bien que les conceptions traditionnelles de l'estime de soi tendent à la définir par sa résistance au changement, il n'en reste pas moins que, d'un point de vue développemental, des variations s'observent de l'enfance à l'âge adulte (Cannard, 2015 ; Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014 ; Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003).

La littérature fait cependant état de contradictions à ce propos. En effet, alors que certains travaux rapportent le caractère relativement stable de l'estime de soi dans la première partie de l'adolescence (Bolognini, Plancherel, Bettschart, & Halfon, 1996), d'autres admettent une augmentation de cette dernière au cours de la même période (Cole et al., 2001), tandis que d'autres encore en mentionnent une diminution progressive (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). Cet état de fait a souvent été expliqué par deux facteurs : d'une part, les domaines d'évaluation de soi soumis à l'étude et d'autre part, l'âge des participants (Cannard, 2015). Par ailleurs et de façon plus contextualisée, la diminution de l'estime de soi observée auprès d'adolescents plus âgés peut s'expliquer par des attentes et des exigences scolaires, professionnelles, relationnelles et personnelles beaucoup plus élevées dans les sociétés actuelles (Bardou, 2011).

3.3.3.2. Les variations de l'estime de soi entre l'enfance et l'adolescence

Au cours de l'enfance, l'estime de soi se construit progressivement par l'intériorisation de l'approbation ou de la désapprobation parentale (Cooley, 1902 ; Mead, 1934, cités par Bolognini & Prêteur, 1998). En effet, dans les premières années de vie, les parents constituent les premiers modèles identificatoires auxquels l'enfant peut se référer (Harter, 1999). Pour Harter (2003), trois stades, intervenant entre 8 et 11 ans, permettent d'ailleurs d'appréhender le développement du processus d'évaluation de soi à partir de la structuration des multiples représentations de soi que l'enfant réalise dans le jeu de la comparaison sociale. Dès l'âge de 8 ans, l'enfant est donc en mesure de développer un sentiment de valeur globale de soi tout en autoévaluant ses capacités dans différents domaines de vie. Toutefois, au regard de son développement cognitif encore immature, il ne peut pas encore réaliser une évaluation précise de lui-même.

Ce n'est que par la suite, avec l'acquisition du stade opératoire concret puis formel (Piaget, 1977), que l'adolescent peut se rendre compte et intérioriser les standards de réussites et d'échecs valorisés socialement afin d'autoévaluer ses propres compétences dans les domaines considérés (Dupras & Bouffard, 2011). De plus, avec la diversification de ses milieux de vie et des interactions avec les autres qu'il y retrouve, l'adolescent obtient des feedbacks de multiples sources telles que les enseignants, les pairs ou encore, les ami(e)s - intimes - qui, au-delà de ses parents, peuvent l'aider à s'autoévaluer (Harter, 1990).

L'adolescence est également une période intense du développement, empreinte de nombreux remaniements qui peuvent venir affecter l'estime de soi (Kindelberger & Picherit, 2016). À ce sujet, les travaux ont ainsi pu montrer qu'en raison de ces nombreux remaniements l'estime de soi tend à diminuer fortement au début de l'adolescence (Benjet & Hernandez-Guzman, 2001 ; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002). À cette période, elle apparaît donc fortement mise à l'épreuve et fragilisée avant d'augmenter à nouveau en fin d'adolescence et de se stabiliser à mesure de l'entrée dans l'âge adulte et au-delà (Marsh, 2005 ; Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2003).

3.3.3.3. L'évolution de l'estime de soi de l'adolescence à l'âge adulte

Dès la fin de l'adolescence et avec l'avancée dans l'âge adulte, le jeune paraît de plus en plus à même « *de se percevoir d'une manière beaucoup plus sophistiquée et mieux organisée* » (Pfeifer & Blakemore, 2012, cités par Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013, p. 110).

Cela est notamment rendu possible par son développement cognitif, lui permettant d'accéder à de nouvelles compétences, à la capacité à penser son avenir et à s'y projeter ou encore, en raison de transitions scolaires, sources de nouveaux défis aussi bien personnels que sociaux (Robins & Trzesniewski, 2005).

Une étude longitudinale, menée auprès de 1083 adolescents (Birkeland, Melkevik, Holsen, & Wold, 2012) a d'ailleurs permis de conclure à la relative stabilité du niveau moyen d'estime de soi au cours de l'enfance et de la pré-adolescence ainsi qu'à une augmentation progressive de ce niveau moyen entre 14 et 23 ans. Il semble également important de mentionner l'existence des versants positif et négatif de l'estime de soi faisant qu'elle peut très bien osciller entre ces deux pôles. C'est d'ailleurs ce que montrent les résultats de l'étude menée par ces mêmes auteurs (2012) qui observent que 7% de leurs participants décrivent une courbe en « U ». Bien que soumise à des variations interindividuelles, l'estime de soi augmente progressivement au cours de l'adolescence et jusqu'au milieu de l'âge adulte pour ensuite atteindre un pic vers l'âge de 50 ans, avant de décroître à mesure du vieillissement (Dorard, Bungener, & Berthoz, 2013 ; Orth, Robins, & Widaman, 2012).

3.3.3.4. L'estime de soi selon le sexe

Au-delà de l'âge, le sexe constitue un second facteur essentiel à considérer dans les études portant sur l'estime de soi. En effet, bien qu'au cours de l'enfance les niveaux d'estime de soi rapportés sont sensiblement identiques entre les garçons et les filles (Guillon & Crocq, 2004), la tendance s'inverse dès l'entrée dans l'adolescence. À ce moment du développement en effet, les garçons rapportent généralement des niveaux d'estime de soi globale beaucoup plus élevés que les filles (Chabrol, Duconge, Roura, & Casas, 2004 ; Robins & Trzesniewski, 2005 ; Steinberg, 2005 ; McClure, Tanski, Kingsbury, Gerrard, & Sargent, 2010).

Dans le même sens, le sentiment de valeur globale de soi rapporté par les garçons augmente sensiblement entre 14 et 23 ans tandis qu'à l'inverse, celui rapporté par les filles diminue au cours de cette même période (Block & Robins, 1993). Ces constats se retrouvent également dans d'autres travaux qui observent une variation de l'estime de soi entre filles et garçons (Bardou, 2011 ; Safont, Oubrayrie, & de Léonardis, 1994 ; Oubrayrie, Safont, & Tap, 1991). Il en va de même considérant différents domaines dans lesquels chacun s'autoévalue. Les filles tendent généralement à émettre une évaluation beaucoup plus négative d'elles-mêmes sur les plans scolaire et physique contrairement aux garçons (Bardou, 2011). Ces différences ont notamment été expliquées par les

normes et les attentes sociétales qui diffèrent grandement selon le sexe (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2012).

3.3.4. L'estime de soi, entre réussite scolaire et (in)décision vocationnelle

3.3.4.1. L'influence de l'estime de soi sur la réussite scolaire

L'institution scolaire puis, par la suite, universitaire, par les attentes et les exigences dont elle est source, détient une place majeure dans la façon dont chacun s'y autoévalue (Coslin, 2004). Nombreuses sont d'ailleurs les études qui ont questionné les liens entre estime de soi et réussite scolaire.

Dans le cadre de ses travaux, Bandura (1977) admet la présence d'une étroite relation entre la façon dont un individu se pense et s'évalue dans un domaine précis et sa performance dans ce domaine. Ceci est d'autant plus vrai dans le domaine scolaire au sens où l'autoévaluation de soi va agir sur la motivation (Martinot, 2001 ; Shunk, 1991). En d'autres termes, estime de soi et réussite scolaire s'influencent mutuellement (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005). Afin que l'individu puisse persévérer son estime de soi lorsqu'il fait face à des difficultés, il lui est nécessaire de croire en sa capacité à les dépasser. Pourtant, il peut arriver que les attentes et les exigences véhiculées par les institutions mettent à mal la confiance que chacun possède en ses propres capacités avec pour risque, à terme, d'assister à une auto-dévalorisation de soi (Gayet, 2004). Cela peut agir du même coup sur la motivation et la persévérance puis, par la suite, sur l'adaptation scolaire et sociale (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012). Suivant cette hypothèse, des études ont pu montrer qu'une estime de soi élevée contribuerait significativement à la réussite tandis qu'à l'inverse, une estime de soi plus faible conduirait à l'échec (Martinot, 2001 ; Oubrayrie, Lescarret, & de Léonardis, 1996).

Toutefois, la relation posée comme quasi-systématique entre une estime de soi élevée et une situation de réussite est à prendre avec précaution et ce, bien que l'estime de soi et la performance scolaire, en termes de réussite *versus* échec, apparaissent inter reliées (Guay, Roy, Ratelle, & Sénécal, 2009). Il semble donc nécessaire d'être prudent et de considérer les influences contextuelles et les multiples facteurs pouvant intervenir dans cette relation (Bardou, Oubrayrie-Roussel, & Lescarret, 2012).

3.3.4.2. L'influence de l'estime de soi sur l'(in)décision vocationnelle

Le concept de soi et l'estime de soi jouent également un rôle majeur dans l'acquisition d'une certaine maturité vocationnelle et dans le processus décisionnel qui en découle (Helbing, 1984 ; Heo & Kim, 2016 ; Zahra & Malik, 2018). Cela s'illustre lorsque l'on s'intéresse aux différentes mesures de la maturité vocationnelle qui nécessitent de disposer d'une connaissance et d'une représentation de soi suffisante pour s'engager dans un processus décisionnel et aboutir sur une prise de décision (Dulu, 2014).

Le concept de soi vocationnel, en référence aux travaux de Super (1957), s'entend ici comme la façon dont l'individu se représente et se définit à partir du rôle qu'il occupe dans le monde professionnel (Dulu, 2014). Partant de là, les choix d'orientation sont perçus à partir de la façon dont chacun se rapproche de son concept de soi professionnel (Super, 1963, 1957). Ces définitions permettent de faire le parallèle avec le modèle des choix d'orientation tel que développé par Huteau (2007 ; 1982) où l'élaboration des attitudes et des préférences professionnelles se réalise, au cours du développement, par l'adéquation entre les schémas de soi et les prototypes des professions. Ici, les caractéristiques prédominantes permettent de définir une profession donnée (Dulu, 2014 ; Oubrayrie, 1992). Dans le même sens, l'estime de soi intervient dans la prise de décision ainsi que dans l'élaboration et la réalisation de projets, notamment professionnels, jouant dès lors un rôle facilitateur (Dozot, Piret, & Romainville, 2012 ; Tap, Esparbès-Pistre, Vasconcelos, & Fonseca, n.d.). L'indécision vocationnelle a également été reliée à un faible niveau d'estime de soi (Creed, Prideaux, & Patton, 2005) tandis que qu'un niveau élevé d'estime de soi ainsi que la perception d'un concept de soi clair et stable dans le temps conduit à faciliter la prise de décision vocationnelle (Dony, 2007).

Les résultats de ces diverses études mettent ainsi en avant le rôle majeur de l'estime de soi dans le contexte académique et, plus spécifiquement, dans le domaine vocationnel, que l'on s'intéresse à la performance scolaire, à la maturité vocationnelle, à l'élaboration de projets ou encore, à la prise de décision.

Synthèse

Ce troisième chapitre nous a tout d'abord permis de saisir l'évolution des rôles parentaux au cours du développement tout en s'attachant à démontrer la place importante qu'ils occupent dans la scolarité des jeunes et, plus précisément, dans leur développement vocationnel. Ici, nous avons notamment mis en évidence que les attitudes qu'ils adoptent relativement à ce domaine particulier sont déterminantes (Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016). Ensuite, il était question de retracer l'histoire du concept d'identité, partant des travaux eriksoniens pour parvenir à l'exposé de considérations plus contemporaines. Par-là, et tenant compte des dimensions à la fois personnelle et sociale de la formation de l'identité tout au long de la vie (Bosma, 2006), nous avons appréhendé ce concept en tant que véritable processus dynamique, s'instituant dans le jeu des relations interpersonnelles au sein de différents contextes de vie (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). En mettant ainsi l'accent sur les interactions personne-contexte, expliquant, entre autres, les changements inhérents aux engagements et aux décisions prises par la personne, nous avons aussi appréhendé le développement identitaire comme s'instituant dans différents domaines de vie et, plus particulièrement, dans le domaine vocationnel (Cannard, 2015 ; Kunnen & Bosma, 2006). Ce faisant, nous avons souligné que l'identité vocationnelle, considéré comme la principale tâche développementale à laquelle les adolescents et les jeunes adultes ont aujourd'hui à répondre (Arnett, 2001), favorise l'élaboration de projets et à la prise de décision permettant leur réalisation (Creed & Hennessy, 2016 ; Hirschi, 2011). Finalement, ce troisième chapitre nous a permis de saisir le rôle de l'évaluation de soi dans l'(in)décision vocationnelle au regard du sentiment que chacun porte à l'égard de ses compétences et de ses qualités personnelles dans les domaines scolaire et professionnel (Coslin, 2003). De même, en étudiant ce concept selon une perspective multidimensionnelle et sous son aspect à la fois dynamique et développemental, nous avons pu considérer la place occupée par le contexte dans son évolution (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014 ; Dupras, 2012 ; Harter, 1999).

Problématique

Quels liens établir entre les attitudes parentales, l'identité vocationnelle, l'estime de soi et les difficultés décisionnelles d'adolescents et de jeunes adultes en passe de s'orienter ? Quels effets envisager sur l'horizon temporel d'une année scolaire/universitaire ?

Partant de ces questionnements, ce travail de recherche, ancré dans une approche contextuelle développementale du développement vocationnel (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986), vise à étudier l'influence de facteurs à la fois internes et externes au sujet sur l'un des aspects de son développement de carrière à savoir, l'indécision vocationnelle.

Compréhension dynamique et interactionniste du développement vocationnel

Considérant que les théories majeures traitant du développement vocationnel le font en tenant compte de l'influence de facteurs individuels et contextuels (Brown, 2002 ; Osipow & Fitzgerald, 1996), Vondracek, Lerner et Schulenberg (1986) avancent que la meilleure compréhension du développement de carrière « *réside dans une perspective relationnelle centrée sur l'individu en développement dans un contexte en mutation* » (Whinston & Keller, 2004, p. 493). Inscrivant ainsi leur modèle dans une perspective interactionniste, ils prônent la prise en compte des interactions entre deux processus dynamiques que sont le développement de la personne tout au long de sa vie et le contexte interpersonnel, socioculturel et environnemental en constante mutation (Gingras, 2007). De fait, le développement de carrière est considéré comme un véritable processus interactif où l'individu et l'environnement s'influencent mutuellement (Whiston & Keller, 2004). Ici, l'individu est alors semblable à un acteur qui, au-delà de simplement s'adapter à son environnement, agit sur lui et le transforme (Mead, 1963 ; Wallon, 1941). En constante interaction avec ses différents milieux de vie, il se socialise à partir des interactions qu'il y entretient (Baubion-Broye, Dupuy, & Prêteur, 2013 ; Malrieu & Malrieu, 1973). L'approche contextuelle développementale (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986), évalue ainsi les interactions dynamiques personne-contexte tout en considérant les multiples facteurs, interdépendants et changeants au cours du temps, susceptibles de les influencer (Gingras, 2007).

L'approche contextuelle développementale (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986) avance également l'importance de privilégier l'étude de l'individu-en-contexte, considéré comme la

principale unité d'analyse et nécessitant de fait, la mise en place de protocoles longitudinaux à partir desquels sont appréhendées des variables individuelles et contextuelles de façon répétée dans le temps (Magnusson, 1995; Silbereisen, 2002 ; Vondracek & Porfeli, 2004). En cela, cette approche défend l'idée selon laquelle l'étude d'« *un phénomène du développement humain revient à étudier des personnes dans leur globalité, ou des classes de personnes, [et non] pas simplement le comportement moyen d'une population dans un ensemble défini de variables [puisque] les personnes se comportent et se développent dans des contextes particuliers à des moments particuliers* » (Vondracek & Porfeli, 2004, p. 36).

Approche multidimensionnelle de l'indécision vocationnelle

Les transformations multiples inhérentes aux sociétés modernes actuelles rendent de plus en plus complexe la réalisation de la tâche d'orientation à laquelle sont confrontés les adolescents et les jeunes adultes (Faurie & Giacometti, 2017). En raison de ces nombreuses transformations, les trajectoires scolaires et professionnelles deviennent de moins en moins prévisibles et la projection dans l'avenir difficile à concevoir pour ces jeunes en passe de s'orienter (Krumboltz & Levin, 2010). L'augmentation du nombre déjà considérable de cheminements professionnels, de diplômes, de spécialisations, de formations ou encore d'emplois tend également à complexifier cette projection d'autant plus au regard des possibilités quasi infinies qui se dessinent (Gati & Levin, 2014 ; Illouz, 2008). Cet élargissement du champ des possibles tend dès lors à susciter davantage d'incertitude (Kabore, 2014 ; Schwartz, 2000).

Dans ce contexte, les jeunes ont ainsi à répondre à la demande, tant institutionnelle que sociale, qui leur est faite en termes d'élaboration d'un projet relativement clair d'orientation scolaire et professionnelle devant les amener vers une insertion psychosociale future certaine et pour lequel des décisions doivent être prises (Biémar, Philippe, & Romainville, 2003 ; Faurie & Giacometti, 2017). En s'engageant dans ce processus d'orientation, l'une des étapes les plus exigeante semble alors la prise de décision (Kabore, 2014; Kelly & Lee, 2002; Nauta, 2012). En effet, prendre une décision concernant son avenir scolaire et professionnel est un processus complexe, source d'incertitude (Gati, Krausz, & Osipow, 1996). Cette question de l'incertitude amène les travaux menés dans le cadre de la psychologie de l'orientation à s'intéresser plus amplement à la notion d'indécision vocationnelle (Betz, 1992 ; Meier, 1991 ; Slaney, 1988 ;

Tinsley, 1992) pour appréhender les facteurs pouvant altérer ou faciliter le déroulement du processus décisionnel de carrière (Lozano & Repetto, 2007).

Ce faisant, et par le dépassement des approches dichotomique, développementale et cognitive de l'indécision vocationnelle, l'approche multifactorielle s'est alors développée. Son principal intérêt est qu'elle permet de discriminer différents domaines d'indécision auxquels sont associés des sources de difficultés décisionnelles, dont l'intensité perçue peut varier d'un individu à l'autre (Faurie, 2012). Un certain nombre de travaux menés à partir de cette approche ont aussi pu mettre en évidence que la prise de décision vocationnelle pouvait être affectée par un certain nombre de facteurs tels que les relations sociales (Gingras & Terrill, 2006), les procédures d'orientation (Arrighi & Gasquet, 2010), l'origine sociale (Bourdieu & Passeron, 1970), les influences familiales (Forner, 2007 ; Fouad, Cotter, & Kantamneni, 2009 ; Gati & Saka, 2001), l'identité vocationnelle (Holland & Holland, 1977) ou encore, l'estime de soi (Dozot, Piret, & Romainville, 2012).

Privilégier l'étude de l'indécision vocationnelle dans son aspect multidimensionnel nous permet alors d'inscrire notre recherche dans une visée compréhensive en privilégiant l'étude de l'évaluation subjective que les jeunes portent à l'égard de leur expérience du processus décisionnel et ce, à des moments de leur parcours que l'on pourrait qualifier de **critiques** en termes d'orientation (Albion & Fogarty, 2002). De plus, en réalisant cette évaluation à différents moments de l'année scolaire/universitaire, il nous sera possible d'en étudier l'évolution. Par ailleurs, d'un point de vue pratique, considérer les domaines et les sources de difficultés décisionnelles nous permettrait de prendre connaissance des besoins particuliers de chacun (Gati & Levin, 2014 ; Sampson, Peterson, Reardon, & Lenz, 2000) afin d'adapter les pratiques et d'en différencier les formes (Forner, 1999 ; Gati, Krausz, & Osipow, 1996), tout en ayant la possibilité d'estimer leurs effets (Gati & Saka, 2001 ; Mau & Fernandes, 2001).

Rôle de facteurs internes et externes au sujet dans le développement des difficultés décisionnelles

Les attitudes parentales

Les études menées dans le cadre de la psychologie de l'orientation s'intéressent depuis plusieurs années déjà à l'influence parentale, considérée comme l'un des facteurs les plus saillants dans ce champ (Rebelo Pinto & Soares, 2004). De plus, les théories de l'orientation expliquent le développement de carrière comme étant la résultante de processus à la fois individuels et contextuels. Parmi ceux-là, le contexte familial est plus particulièrement considéré comme essentiel dans la compréhension du développement de carrière et comme celui y intervenant le plus significativement. En cela, il joue un rôle de premier plan dans la transition école-travail d'une part et dans les différentes étapes constitutives du processus de développement de carrière d'autres part (Ginevra, Nota, & Ferrari, 2015 ; Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016 ; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986 ; Whinston & Keller, 2004).

Les recherches portant sur le sujet distinguent alors les variables familiales en deux catégories. D'une côté, celles qui influencent indirectement le développement de carrière des jeunes et d'un autre côté, celles qui l'influencent directement. Dans la première catégorie sont retrouvées des variables telles que le milieu social, économique et culturel d'appartenance (Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984), l'origine ethnique (Frost & Diamond, 1979), la composition familiale (Blake, 1985), les valeurs véhiculées par la famille (Vodanovich & Kramer, 1989) ou encore, les pratiques éducatives parentales (Young, Friesen & Pearson, 1988). Dans la seconde catégorie, les variables d'influence réfèrent plutôt aux comportements adoptés par les parents (Astone & McLanahan, 1991) ou encore, aux interactions que les parents entretiennent avec leurs enfants (Penick & Jepsen, 1992). L'ensemble de ces travaux a ainsi permis de démontrer que les parents représentent des partenaires privilégiés, intervenant dans le développement vocationnel, et ceux vers lesquels les jeunes se tournent préférentiellement dès lors qu'ils ont à prendre une décision relativement à leur avenir (Otto, 2000 ; Sawitri, Creed, & Zimmer-Gembeck, 2013 ; Whiston & Keller, 2004).

Toutefois, bien que les liens entre les aspects généraux des relations que les jeunes entretiennent avec leurs parents (pratiques éducatives, valeurs familiales, attentes et croyances parentales, etc.) et leur développement de carrière aient été éprouvés, peu de travaux se sont

intéressés aux mécanismes qui les sous-tendent (Dietrich & Kracke, 2009). Considérant cela, d'autres recherches se sont développées pour étudier les activités ou les attitudes que les parents adoptent et véhiculent pour accompagner les jeunes dans leur développement vocationnel (Dietrich & Kracke, 2009 ; Rebelo Pinto & Soares, 2004 ; Young et al., 2001).

Dans cette lignée, nous attacher à étudier de tels mécanismes pourrait nous permettre de considérer des pistes théoriques et pratiques majeures pour la psychologie de l'orientation. Cela est d'autant plus pertinent que nos résultats se fondent sur un protocole de recherche développemental de type séquentiel, permettant de discriminer plus finement les liens, les interactions et les effets des variables sur différents échantillons au cours du temps. Notre recherche propose ainsi d'étudier l'influence parentale *via* l'analyse des attitudes spécifiques que les parents véhiculent relativement à l'un des aspects du développement vocationnel des jeunes à savoir, les difficultés décisionnelles. Ce travail consiste donc avant tout, après avoir adapté en français et évalué les qualités psychométriques d'un questionnaire, le *Parental Career-related Behaviors Questionnaire (PCBQ - Dietrich & Kracke, 2009)*, d'en examiner les liens avec les difficultés décisionnelles et de mettre à l'épreuve l'influence parentale sur cet aspect particulier du développement de carrière et ses effets sur l'horizon temporel d'une année scolaire/universitaire auprès d'adolescents et de jeunes adultes en passe de s'orienter.

L'identité vocationnelle

Le développement d'une identité vocationnelle nécessite l'exploration conjointe de soi et de son environnement (Vondracek & Porfeli, 2004). En tant que concept psychosocial, cet aspect de l'identité a donc souvent été étudié au regard des influences familiales et notamment, des influences parentales. Parmi ces variables d'influence sont principalement identifiés les styles éducatifs parentaux, l'identification aux parents, les attentes parentales ou bien encore, les attitudes parentales, toutes ayant une influence à la fois sur le développement de l'identité vocationnelle, le développement des intérêts professionnels et le développement de la valeur accordée au travail (Whiston & Keller, 2004).

Dans sa théorie, Erikson (1959) attribue une place centrale au développement de l'identité vocationnelle dans le processus global de formation de l'identité (Skorikov & Vondracek, 1998). En cela, le développement de l'identité vocationnelle apparaît bien comme la tâche la plus

complexe à réaliser dans ce domaine (Erikson, 1959 ; Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011). D'ailleurs, les nombreux travaux menés depuis lors sur cette question ont établi que la formation d'une identité vocationnelle se situe au cœur du développement de l'adolescent et du jeune adulte. Pour les premiers en effet, elle représente une tâche développementale centrale (Erikson, 1972) alors que pour les seconds, elle en constitue le prolongement, au regard notamment de l'allongement de la durée des études (Arnett, 2004).

Pour autant, et malgré son importance dans le développement de chacun, la réalisation de cette tâche ne s'en trouve pas plus facilitée par les contextes actuels (Creed & Hennessy, 2016 ; Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011). En effet, et depuis plus d'une décennie déjà, une certaine tyrannie de la liberté s'est imposée dans nos sociétés (Schwartz, 2000). Ce phénomène s'explique principalement par l'injonction paradoxale à laquelle font face les individus en passe de **s'orienter, sommés** de faire un choix parmi un champ des possibles quasi illimité sans pour autant que ne soient présents les repères permettant de les accompagner dans **ce** choix (Lannegrand-Willems, 2008, 2012 ; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Ce phénomène peut ainsi s'accompagner de conséquences pour ceux qui s'orientent, pouvant altérer le processus décisionnel dans lequel ils s'engagent et risquant de favoriser l'indécision vocationnelle (Côté, 2002 ; Lannegrand-Willems & Perchee, 2017).

Tenant compte de ces éléments, nous considérons l'identité vocationnelle comme un construit important à prendre en compte au sens où elle renvoie à l'implication même de l'individu dans le domaine de la carrière et, plus particulièrement, dans la prise de décision *via* les processus sous-jacents par lesquels elle se développe (Hirschi, 2011). Mettre à jour de tels processus nous paraît d'ailleurs primordial, tant pour la recherche que pour la pratique dans ce domaine, au sens où cela conduirait vers « *une meilleure compréhension du fonctionnement psychologique individuel dans la construction des choix* » (Lannegrand-Willems & Perchee, 2017, p. 93), permettant l'identification de difficultés potentiellement rencontrées par les jeunes au cours du processus décisionnel de carrière.

L'estime de soi

En tant que construit à la fois individuel et social, l'estime de soi évolue tout au long du développement par l'intermédiaire des feedbacks reçus des autres significatifs inscrits dans différentes sphères de vie dans lesquelles chacun évolue (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014 ; Cooley, 1902 ; Harter, 1993 ; Mead, 1934; Wallon, 1959). Parmi ces différentes sphères, celle relative à la famille revêt une importance particulière au sens où les parents détiennent un rôle majeur dans la construction d'une valeur positive de soi (Harter, 1990).

La qualité des relations que le jeune entretient avec ses parents, au-delà de participer à son sentiment de valeur de soi, permet également de le soutenir dans sa scolarité ou encore, dans la construction de ses projets d'avenir (Vignoli, 2009). L'estime de soi est d'ailleurs centrale dans le développement d'une certaine maturité vocationnelle (Harter, 1988 ; Lamia & Esparbès-Pistre, 2004) et intervient aussi dans l'adaptation scolaire et sociale (Bariaud, 2006), dans l'insertion professionnelle (Purkey & Novak, 1996) ainsi que dans la prise de décision vocationnelle (Creed, Prideaux, & Patton, 2005 ; Dony, 2007 ; Dozot, Piret, & Romainville, 2012).

Considérant l'estime de soi « *comme une construction multidimensionnelle, constituée de facteurs plus ou moins indépendants renvoyant à des domaines d'activités particuliers* » (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014, p. 34), nous proposons d'évaluer ce concept grâce à un questionnaire multidimensionnel dans le but de mettre à jour le rôle de chaque domaine considéré dans le domaine vocationnel et, plus précisément, ses liens et ses effets sur l'indécision vocationnelle. En cela, nous nous inscrivons dans la lignée des conceptions contemporaines de l'estime de soi qui prônent l'étude de ce concept dans son aspect développemental et multidimensionnel. Nous avançons ainsi que chacun peut s'autoévaluer différemment selon l'importance accordée aux domaines en présence, lesquels peuvent également être rendues plus ou moins saillants par l'entourage et/ou la société (Kindelberger & Picherit, 2016). De plus, en considérant l'estime de soi comme une véritable ressource psychologique (Bariaud, 2006), nous pourrions, d'un point de vue pratique, « *affiner la compréhension du sujet en différenciant les domaines dans lesquels l'estime de soi s'exprime* » (Terriot, Vignoli, Lallemand, & Bourcier, 2016, p. 15).

Hypothèse Générale

Ancrée dans une compréhension dynamique et interactionniste du développement de carrière, cette recherche prône l'importance d'étudier l'indécision vocationnelle dans son aspect multidimensionnel tout en l'interrogeant au regard de l'influence de facteurs contextuels et individuels.

Partant de-là, notre recherche vise à tester le modèle longitudinal⁸ selon lequel les attitudes parentales perçues (**VI 1**), les processus de l'identité vocationnelle (**VI 2**) et l'estime de soi (**VI 3**), rapportées tout au long de l'année scolaire/universitaire par des collégiens, des lycéens et des étudiants, âgés de 13 à 25 ans⁹ engagés dans un processus d'orientation, prédisent le niveau de difficultés décisionnelles qu'ils rapportent en fin d'année scolaire/universitaire (**VD**).

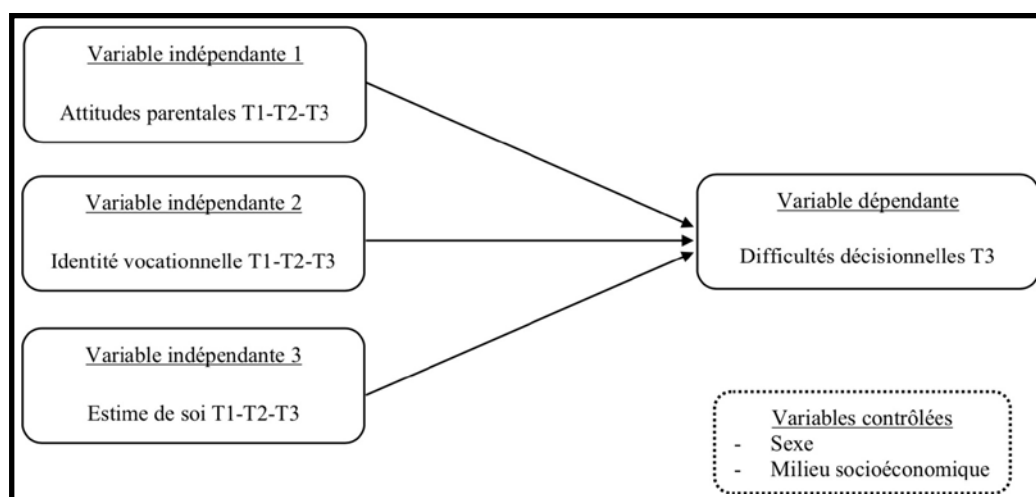


Figure 2. Diagramme conceptuel schématisant l'hypothèse générale de la recherche

⁸ Devis longitudinal comprenant trois temps de mesure parcourant l'année scolaire/universitaire 2017-2018.

⁹ Ces jeunes sont scolarisés à un moment clé de leur parcours d'orientation représenté par quatre paliers majeurs situés au niveau du collège (classe de Troisième), du lycée (classes de Seconde et de Terminale) et du cursus universitaire général (Licence 3).

DEUXIÈME PARTIE :

MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 4

Méthodologie de la recherche

Dans ce quatrième chapitre nous exposons la méthodologie mise en place pour mener à bien notre recherche. Pour ce faire, nous en présentons tout d'abord l'opérationnalisation en commençant par rappeler l'hypothèse générale puis en définissant les hypothèses opérationnelles qui en découlent avant de préciser les variables étudiées et le protocole de recherche employé. Suite à cela, nous détaillons le volet quantitatif, dans lequel nous avons recueilli les données à partir d'une enquête par questionnaire. Nous présentons ici la population étudiée et ses caractéristiques, les instruments de recueil, leur fiabilité, les corrélations intra-dimensionnelles ainsi que la procédure adoptée pour le recueil des données et l'organisation de leur analyse. Nous terminons ce chapitre par la présentation du volet qualitatif, dans lequel nous avons recueilli les données à partir d'entretiens semi-directifs. Nous présentons ici la population étudiée et ses caractéristiques, la grille d'entretien utilisée ainsi que la procédure adoptée pour le recueil des données et l'organisation de leur analyse.

4.1. Opérationnalisation de la recherche

4.1.1. Hypothèse générale et présentation des hypothèses opérationnelles

4.1.1.1. Hypothèse générale

Nous posons l'hypothèse générale visant à tester le modèle longitudinal¹⁰ selon lequel les attitudes parentales perçues (**VI 1**), les processus de l'identité vocationnelle (**VI 2**) et l'estime de soi (**VI 3**), rapportées tout au long de l'année scolaire/universitaire par des collégiens, des lycéens et des étudiants, âgés de 13 à 25 ans¹¹ engagés dans un processus d'orientation, prédisent le niveau de difficultés décisionnelles qu'ils rapportent en fin d'année scolaire/universitaire (**VD**).

¹⁰ Devis longitudinal comprenant trois temps de mesure parcourant l'année scolaire/universitaire 2017-2018.

¹¹ Ces jeunes sont scolarisés à un moment clé de leur parcours d'orientation représenté par quatre paliers majeurs situés au niveau du collège (classe de Troisième), du lycée (classes de Seconde et de Terminale) et du cursus universitaire général (Licence 3).

4.1.1.2. Hypothèses opérationnelles (HO)

Hypothèses opérationnelles relatives aux trajectoires de changement des variables d'intérêt tout au long de l'année scolaire/universitaire quel que soit le groupe de sujets considéré :

- **HO1** : Les attitudes parentales soutenantes perçues par les jeunes augmentent tout au long de l'année scolaire/universitaire tandis que celles liées à un manque d'engagement parental perçu et à une interférence incitative parentale perçue diminuent.
- **HO2** : L'implication dans des processus de construction des choix (exploration, engagement) augmente tout ou long de l'année scolaire/universitaire là où l'implication dans des processus de reconsidération des choix (flexibilité de l'engagement, doutes vis-à-vis de soi et de ses choix) diminue.
- **HO3** : L'estime de soi générale et l'estime de soi familiale restent stables tout au long de l'année scolaire/universitaire alors que l'estime de soi scolaire/académique et l'estime de soi professionnelle varient.
- **HO4** : Les difficultés décisionnelles diminuent tout au long de l'année scolaire/universitaire.

Hypothèses opérationnelles relatives aux prédicteurs des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année scolaire/universitaire quel que soit le groupe de sujets considéré :

- **HO5** : Plus les jeunes perçoivent leur parents comme soutenants, comme peu désengager et comme entravant peu leur processus décisionnel tout au long de l'année scolaire/universitaire, moins le niveau de difficultés décisionnelles rapporté est élevé en fin d'année comparativement aux jeunes dans la situation inverse.
- **HO6** : Plus les jeunes sont fortement impliqués dans des processus de construction des choix (exploration engagement) et faiblement impliqués dans des processus de reconsidération des choix (flexibilité de l'engagement, doutes vis-à-vis de soi et de ses choix), moins le niveau de difficultés décisionnelles rapporté est élevé en fin d'année comparativement aux jeunes dans la situation inverse.
- **HO7** : Plus les jeunes présentent une valorisation globale de soi ainsi qu'une autoévaluation d'eux-mêmes favorable dans les domaines scolaire, professionnel et familial tout au long de l'année scolaire/universitaire, moins le niveau de difficultés décisionnelles rapporté est élevé en fin d'année comparativement aux jeunes dans la situation inverse.

4.1.2. Présentation des variables étudiées

4.1.2.1. Variable Indépendante 1 (VI 1)

La première VI correspond aux attitudes parentales perçues spécifiques au domaine vocationnel. Selon une approche multidimensionnelle (Dietrich & Kracke, 2009), nous l'appréhendons à partir de trois classes d'attitudes :

- Le **soutien** caractérise les parents qui laissent le jeune libre de faire ses propres choix tout en lui offrant un accompagnement et un soutien instrumental si nécessaire (par exemple, en l'aidant à rédiger des lettres de candidature pour obtenir un stage). Ils encouragent ainsi le jeune à explorer diverses options professionnelles au regard de ses intérêts tout en l'amenant à réfléchir aux expériences pouvant servir l'élaboration d'un choix.
- L'**interférence incitative** caractérise les parents qui contrôlent les activités exploratoires et les choix de professions potentiels du jeune. Par-là, ils le contraignent à suivre leurs propres idées concernant sa future profession - et les moyens d'y parvenir - indépendamment de ses propres souhaits et aspirations.
- Le **manque d'engagement** caractérise les parents qui ne s'investissent pas ou peu dans le processus de préparation vocationnelle du jeune, soit en raison de la faible importance qu'ils y accordent, soit en raison de problématiques auxquelles ils font face par ailleurs ou bien encore, parce qu'ils en savent (ou pensent en savoir) trop peu pour aider le jeune.

4.1.2.2. Variable Indépendante 2 (VI 2)

La deuxième VI correspond aux processus de l'identité vocationnelle. À partir des modèles en double-cycle (Luyckx et al., 2005 ; 2006 ; 2008) et tridimensionnel (Crocetti et al., 2008) de la construction identitaire, nous l'appréhendons à partir de six processus. Parmi ceux-là, des processus de construction (exploration, engagement) et des processus de reconsidération (flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi et de ses choix) sont distingués (Lannegrand-Willems & Perchec, 2017 ; Lannegrand-Willems, Perchec, & Marchal, 2016 ; Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011).

- L'**exploration de surface** caractérise le jeune qui recherche de l'information sur les domaines d'activités et les professions qui pourraient l'intéresser.

- L'**exploration en profondeur** caractérise le jeune qui recherche de l'information sur lui-même et le monde professionnel pour ensuite croiser les connaissances relatives à soi et celles relatives aux professions
- L'**engagement** caractérise le jeune qui a une idée précise de la profession qu'il souhaite exercer.
- L'**identification à l'engagement** caractérise le jeune qui a le sentiment que son choix professionnel est en accord avec ses buts et ses valeurs personnelles.
- La **flexibilité de l'engagement** caractérise le jeune qui examine différentes options relatives à son futur choix d'orientation tout en reconnaissant et en acceptant que ce choix ainsi que ses buts et ses valeurs personnelles sont susceptibles de se modifier dans l'avenir.
- Le **doute vis-à-vis de soi et de ses choix** caractérise le jeune pris de doutes et d'incertitude à l'égard de son choix tout en pensant que les personnes significatives pour lui les partagent

4.1.2.3. Variable Indépendante 3 (VI 3)

La troisième VI correspond à l'estime de soi. Nous l'appréhendons selon une perspective multidimensionnelle et développementale (Harter, 1982 ; Kindelberger & Picherit, 2016), à partir de l'évaluation globale de soi et de l'évaluation de soi dans différents domaines de vie.

- L'**estime de soi globale** renvoie au sentiment que le jeune a de sa propre valeur en saisissant combien il est généralement satisfait de ce qu'il est, de la façon dont il mène sa vie et combien il s'apprécie en tant que personne.
- L'**estime de soi scolaire/académique** renvoie à la perception que le jeune a de ses compétences dans le domaine scolaire/académique.
- L'**estime de soi professionnelle** renvoie à la perception que le jeune a de ses compétences dans le domaine professionnel.
- L'**estime de soi familiale** renvoie à la perception de la qualité des relations que le jeune entretient avec ses parents.

4.1.2.4. Variable Dépendante (VD)

La VD correspond aux difficultés décisionnelles. Selon la taxonomie établie par Gati, Krausz et Osipow (1996 ; Gati & Saka, 2001), nous les appréhendons à partir de trois principaux domaines, dont le premier précède l'engagement dans la prise de décision et les deux autres interviennent au cours même du processus décisionnel. Ces trois principaux domaines sont aussi subdivisés en un total de dix sources de difficultés.

- Le **manque de préparation** comprend trois sources de difficultés :
 - Le **manque de motivation à décider** caractérise le jeune qui éprouve des difficultés à s'engager dans le processus décisionnel relatif à sa future profession et les moyens d'y parvenir (formations, stages, etc.).
 - L'**indécision généralisée** caractérise le jeune qui éprouve des difficultés à prendre une décision, quel que soit le domaine dans lequel elle s'applique.
 - Les **croyanances dysfonctionnelles** caractérisent le jeune qui développe des attentes peu appropriées concernant son choix de profession.

- Le **manque d'informations** comprend quatre sources de difficultés :
 - Le **manque de connaissances du processus de décision** caractérise le jeune qui ne possède pas suffisamment de connaissances à propos des étapes impliquées dans ce processus pour s'y engager totalement.
 - Le **manque d'informations sur soi** caractérise le jeune qui ne possède pas suffisamment d'informations sur ses préférences (sur ce qu'il veut actuellement et pour l'avenir) et sur ses propres capacités.
 - Le **manque d'informations sur les professions** caractérise le jeune qui ne possède pas suffisamment d'informations sur les caractéristiques actuelles et futures des différentes professions et formations qui leurs sont associées.
 - Le **manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire** caractérise le jeune qui ne possède pas suffisamment d'informations sur les moyens d'obtenir de plus amples informations sur soi et sur les professions (par exemple, se renseigner auprès des Centres d'Information et d'Orientation, des Conseillers d'Orientation Psychologues, etc.).

- **L'incohérence de l'information** comprend trois sources de difficultés :
 - Les **informations non fiables** dont le manque de fiabilité peut être lié aux informations contradictoires que le jeune possède à propos de lui-même, des professions ou encore, des formations existantes.
 - Les **conflits internes** comprennent les conflits associés à des préférences incompatibles et ceux résultant de l'écart entre les préférences du jeune et ses capacités.
 - Les **conflits externes** comprennent les conflits entre sources externes (par exemple, entre deux autrui significatifs pour le jeune tels que ses parents) et les conflits entre le jeune lui-même et une source externe (par exemple, un enseignant).

4.1.2.5. Variables contrôlées

Le sexe et le milieu socioéconomique ont été identifiés dans la littérature comme des variables susceptibles de moduler les effets de nos trois variables d'intérêt sur les difficultés décisionnelles.

Il apparaît majoritairement que les attitudes adoptées par les parents relativement au domaine vocationnel sont soumises à des variations selon le sexe. Généralement en effet, les filles déclarent percevoir davantage de soutien parental que d'interférence incitative ou de manque d'engagement, là où les garçons déclarent percevoir plus d'interférence incitative que de soutien ou de manque d'engagement (Dietrich & Kracke, 2009). Ces différences constatées, généralement expliquées par les caractéristiques des interactions avec les parents selon le sexe du jeune, restent cependant assez faibles (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003 ; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999). Dans le même sens, il a été montré que les processus de l'identité vocationnelle sont susceptibles de varier selon le sexe. Contrairement aux garçons, les filles, tendent effectivement à être plus impliquées dans des processus d'exploration à l'égard de leur avenir scolaire et professionnel. Elles présentent également des engagements plus forts dans le domaine vocationnel (Hirschi, 2012). Concernant l'estime de soi, une dévalorisation de soi plus importante chez les filles est observée quel que soit le domaine d'évaluation de soi considéré (Bardou, 2011 ; Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014). Ces différences sont notamment expliquées par les attentes et les exigences sociétales, différentes pour les garçons et pour les filles ainsi que par des répercussions pubertaires différenciées.

Pour ce qui est maintenant de l'influence du milieu socioéconomique, de nombreux travaux ont démontré son rôle dans le développement des valeurs, des intérêts, des compétences, des aspirations professionnelles, des résultats académiques ou encore, de la préparation de carrière des jeunes (Ashby & Schoon, 2010 ; Keller & Whiston, 2008 ; Liechi, 2012). Des études sociologiques se sont également intéressées à cette question en se focalisant sur les caractéristiques des emplois occupés par les parents. Les résultats ont alors souligné que ces caractéristiques venaient influencer les valeurs et la personnalité des jeunes, qui à leur tour façonnaient leurs comportements, lesquels agissaient sur le développement de leurs valeurs, de leurs intérêts et de leurs aspirations vocationnelles (Kirkpatrick Johnson & Mortimer, 2002 ; Liechti, 2012). Par ailleurs, les travaux portant sur l'identité vocationnelle font état de peu de liens entre le niveau d'études atteint par les parents, les professions qu'ils exercent et les niveaux d'exploration et d'engagement observés chez les jeunes. Dans le même sens, les travaux menés sur les liens entre ces processus et les variables familiales se concentrent préférentiellement sur l'étude de variables plus psychologiques que sociologiques telles que les attitudes et les attentes parentales ou encore, les styles éducatifs parentaux (Whiston & Keller, 2004). Ce sont en effet les variables sociologiques qui sont généralement mises en lien avec les aspirations des jeunes en termes de choix effectifs de programmes de formation ou de professions (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Kabore, 2014). Pour autant, il semble également qu'il n'existe pas d'effet direct du milieu socioéconomique d'appartenance sur le choix professionnel (Bandura, 2001 ; Dulu, 2014).

Considérant ces éléments et afin de limiter les risques pour la validité interne de l'étude, l'effet potentiel de ces variables a donc été contrôlé (Goulet, 2018).

4.1.2.6. Récapitulatif des variables appréhendées aux trois temps de mesure

Parmi les variables sociodémographiques, un code participant établi en demandant à chacun les trois premières lettres de leur nom de famille suivi des trois derniers chiffres de leur numéro de téléphone portable a été renseigné au trois temps de mesure pour retrouver les données associées à chaque participant. Le sexe, l'âge, le niveau d'étude actuel, le nom de l'établissement de scolarisation¹², la série de Baccalauréat (pour les élèves de Terminale), le domaine de formation

¹² Le nom de l'établissement de scolarisation a été demandé afin d'être en mesure de sélectionner les échantillons propres à chacun d'entre eux pour ensuite réaliser des comptes rendus personnalisés à la demande des chefs d'établissements.

(pour les étudiants de Licence 3), la situation professionnelle des parents ainsi que le niveau d'études atteint par chacun d'eux ont ainsi été renseignés au premier temps de recueil. La proposition de poursuivre sa participation à l'étude via la réalisation d'un entretien individuel et le renseignement des éléments permettant son organisation ont été demandés au troisième temps du recueil. Les dimensions afférentes aux trois variables indépendantes (attitudes parentales perçues spécifiques au domaine vocationnel ; processus de l'identité vocationnelle ; estime de soi) ainsi qu'à la variable dépendante (difficultés décisionnelles) ont été appréhendées aux trois temps de mesure.

4.1.3. Présentation du protocole de recherche

Afin de mener à bien cette étude, un protocole de recherche développemental de type séquentiel a été mis en place. Celui-ci combine les caractéristiques des protocoles longitudinaux et transversaux permettant ainsi d'observer différents groupes de sujets de façon répétée dans le temps. En cela, la discrimination de tendances développementales à partir des effets observés pour chaque groupe considéré est rendue possible. Ce protocole particulier indique également si les changements développementaux vécus par un groupe sont similaires ou différents de ceux vécus par les autres groupes au fil du temps (Creswell, 2010). Nous avons choisi d'employer une stratégie de recherche mixte scindant notre étude en deux volets, permettant ainsi d'envisager des perspectives plus larges par l'utilisation de différentes méthodes. Les données ont été recueillies distinctement, par phases successives. La part principale a été accordée aux données quantitatives. Les données qualitatives venaient alors enrichir et illustrer les résultats issus de la phase extensive du recueil (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006). Le premier volet, quantitatif, a consisté en la mise en place d'une étude extensive, via la passation de questionnaires auto-rapportés diffusés en ligne, sur trois temps de mesure jalonnant l'année scolaire/universitaire 2017-2018 (Temps 1 : novembre 2017 ; Temps 2 : février 2018 ; Temps 3 : mai 2018). L'objectif ici était de mettre à jour les relations existantes entre les différentes variables étudiées à partir du recueil d'un nombre conséquent de données pour ensuite en saisir la dynamique. Le second volet, qualitatif, a consisté en la réalisation d'entretiens semi-directifs suivant le dernier temps de recueil inhérent au volet quantitatif. L'objectif ici était de recueillir des informations supplémentaires sur les phénomènes étudiés en vue de les décrire et de les expliquer suivant la richesse et la complexité des réalités propres aux individus interviewés.

¹³ Temps 1 : novembre 2017 ; Temps 2 : février 2018 ; Temps 3 : mai 2018.

4.2. Volet quantitatif : enquête par questionnaire

4.2.1. Population et caractéristiques aux trois temps de mesure

L'échantillon se compose d'adolescents et de jeunes adultes scolarisés à un moment de leur cursus représentatif de quatre paliers majeurs de l'orientation scolaire et professionnelle au niveau du collège, du lycée et de l'université. En France, ces paliers correspondent à des moments clés du parcours éducationnel au sens où l'échéance du choix pour son avenir est très prégnante. Ces périodes où le choix s'impose se doublent aussi d'enjeux psychosociaux propres à la quête identitaire en période de moratoire au regard des incertitudes de formation et d'insertion socioprofessionnelle actuelles.

4.2.1.1. Caractéristiques de la population au Temps 1

L'échantillon final au Temps 1¹⁴ se compose de 1889 participants âgés de 13 à 25 ans ($M = 16.92$; $ET = 2.24$), tous scolarisés au sein d'établissements secondaires et universitaires publics (cf. Annexe 1). Parmi eux, 53.6% de femmes, 41.7% d'hommes et 4.8% ayant choisi de ne pas se prononcer sur cette question. La majorité de leurs parents occupent un emploi (82.2% mères ; 87.5% pères) et présentent un statut socioéconomique intermédiaire¹⁵ (51.7%).

Plus précisément, cet échantillon comprend 285 collégiens, 295 lycéens de Seconde, 481 lycéens de Terminale Scientifique (S), 294 lycéens de Terminale Économique et Sociale (ES), 85 lycéens de Terminale Littéraire (L), 58 lycéens de Terminale Sciences et Technologies de la Santé et du Social (ST2S) et 55 lycéens de Terminale Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG). Concernant les étudiants, 112 étudient dans le domaine des Arts-Lettres-Langues (ALL), 130 dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales (SHS), 6 dans le domaine du Droit-Économie-Gestion (DEG) et 88 dans le domaine des Sciences-Technologies-Santé (STS).

¹⁴ Initialement, l'échantillon total comprenait 1963 participants. Toutefois, 74 questionnaires n'ont pas été pris en compte en raison d'un taux de complétion inférieur à 10%, jugé trop faible.

¹⁵ Le statut socioéconomique a été calculé à partir d'un tableau croisé, mêlant la profession exercée par chaque parent, elle-même préalablement classifiée selon la nomenclature des professions et des catégories socioprofessionnelles réalisée par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE). Le statut socioéconomique élevé regroupe des professions telles que professeur des universités ou cadre d'entreprise ; le statut socioéconomique moyen regroupe des professions telles qu'infirmier ou professeur des écoles ; le statut socioéconomique bas regroupe des professions telles que technicien ou agriculteur.

Dans l'ensemble, les participants se positionnent majoritairement sur le choix d'un domaine de formation ou de profession (91.2%) et se disent confiant à l'égard de ce choix (47.9%) bien que 55.7% d'entre eux déclarent un degré de difficultés élevé quant à l'élaboration d'un choix de formation ou de profession quel que soit le niveau d'études.

4.2.1.2. Caractéristiques de la population au Temps 2

L'échantillon final au Temps 2¹⁶ se compose de 999 participants âgés de 13 à 25 ans ($M = 16.85$; $ET = 2.17$), tous scolarisés au sein d'établissements secondaires et universitaires publics (cf. Annexe 2). Parmi eux, 46.0% de femmes, 36.0% d'hommes et 2.6% ayant choisi de ne pas se prononcer sur cette question. La majorité de leurs parents occupent un emploi (68.9% mères ; 71.9% pères) et présentent un statut socioéconomique intermédiaire¹⁷ (62.7%).

Plus précisément, nous comptabilisons 112 collégiens, 227 lycéens de Seconde, 273 lycéens de Terminale S, 166 lycéens de Terminale ES, 29 lycéens de Terminale L, 25 lycéens de Terminale ST2S et 22 lycéens de Terminale STMG. Concernant les étudiants, 41 étudient dans le domaine des ALL, 59 dans le domaine des SHS, 1 dans le domaine du DEG et 40 dans le domaine des STS.

Dans l'ensemble, les participants se positionnent majoritairement sur le choix d'un domaine de formation ou de profession (92.4%) et se déclarent majoritairement confiant à l'égard de ce choix (56.9%). Malgré cela, 51.9% d'entre eux rapportent un degré de difficultés élevé quant à l'élaboration d'un choix de formation ou de profession quel que soit le niveau d'études.

4.2.1.3. Caractéristiques de la population au Temps 3

L'échantillon final au Temps 3¹⁸ se compose de 872 participants âgés de 13 à 24 ans ($M = 16.39$; $ET = 2.01$), tous scolarisés au sein d'établissements secondaires et universitaires publics (cf. Annexe 3). Parmi eux, 45.9% de femmes, 40.5% d'hommes et 3.1% ayant choisi de ne pas se prononcer sur cette question. Par ailleurs ici, 46 se sont portés volontaires pour réaliser un

¹⁶ Initialement, l'échantillon total comprenait 1080 participants. Toutefois, 81 questionnaires n'ont pas été pris en compte en raison d'un taux de complétion inférieur à 10%, jugé trop faible.

¹⁷ Le statut socioéconomique a été calculé de la même façon que précédemment.

¹⁸ Initialement, l'échantillon total comprenait 982 participants. Toutefois, 110 questionnaires n'ont pas été pris en compte en raison d'un taux de complétion inférieur à 10%, jugé trop faible.

entretien individuel. La majorité de leurs parents occupent un emploi (73.3% mères ; 74.3% pères) et présentent un statut socioéconomique intermédiaire¹⁹ (60.0%).

Nous dénombrons plus précisément, 177 collégiens, 170 lycéens de Seconde, 228 lycéens de Terminale S, 150 lycéens de Terminale ES, 35 lycéens de Terminale L, 19 lycéens de Terminale ST2S. Aucun élève de Terminale STMG n'est recensé pour ce dernier temps de recueil. Concernant les étudiants, 28 étudient dans le domaine des ALL, 36 dans le domaine des SHS, 1 dans le domaine du DEG et 23 dans le domaine des STS.

Dans l'ensemble, les participants se positionnent majoritairement sur le choix d'un domaine de formation ou de profession (93.5%). Ils se déclarent confiant vis-à-vis de ce choix (62.0%) bien que 41.7% d'entre eux rapportent un degré de difficultés élevé quant à l'élaboration d'un choix de formation ou de profession quel que soit le niveau d'études.

4.2.2. Instruments de recueil des données, fiabilité et corrélations intra-dimensionnelles aux trois temps de mesure

4.2.2.1. Mesure des attitudes parentales perçues spécifiques au domaine vocationnel : *Parental Career-related Behaviors Questionnaire (PCBQ)*

Présentation générale de l'outil. Le *PCBQ* (cf. Annexe 4), élaboré par Dietrich et Kracke (2009), comprend 15 items permettant de saisir trois classes d'attitudes parentales spécifiques au domaine vocationnel. Chaque classe d'attitude comporte 5 items. Le codage des items relatifs au manque d'engagement est à inverser (Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016). Pour chaque item présenté, les participants se positionnent sur une échelle de Likert en 4 points (de 1 : « *Ne s'applique pas* » ; à 4 : « *S'applique totalement* »).

- **Soutien** : exemple item 2 : « *Mes parents m'encouragent à me renseigner sur les professions qui m'intéressent* »
- **Interférence incitative** : exemple item 8 : « *Mes parents essaient de faire valoir leur propre idée sur ma future profession* »

¹⁹ Le statut socioéconomique a été calculé de la même façon qu'explicité précédemment.

- **Manque d'engagement** : exemple item 13 : « *Mes parents ne peuvent pas me soutenir dans ma préparation professionnelle car ils en savent trop peu sur les différentes professions qui existent* »

Adaptation française. L'adaptation française du *PCBQ* a été réalisée selon la méthode de rétro-traduction préconisée par Vallerand (1989) et conformément aux recommandations de la Commission Internationale des Tests (Muniz, Elosua, & Hambleton, 2013). L'échelle de réponse a été basculé en 5 points (de 1 : « *Pas du tout d'accord* » à 5 : « *Tout à fait d'accord* »), au lieu de 4 pour le version originale, d'une part en raison d'un choix méthodologique similaire effectué et argumenté par Kantén, Kantén et Yeşiltaş (2016) et d'autre part afin d'homogénéiser les échelles de réponse (*CDDQ*, *VISA*, *Emesa*).

Analyse factorielle exploratoire (AFE) (cf. Tableau 1). L'indice KMO de .87 obtenu et le résultat significatif du test de sphéricité de Bartlett ($X^2(105) = 3220.585$, $p < .001$) indiquent la bonne qualité des corrélations inter items. L'extraction de trois facteurs permet d'expliquer 54.26% de la variance totale. L'analyse de la matrice de structure après rotation permet de conclure que la structure de l'adaptation française du *PCBQ* est conforme à celle de la version originale avec la présence de trois facteurs comprenant cinq items chacun.

Tableau 1 Moyennes, écarts-types et saturation factorielle de chaque item du *PCBQ*

	M	ET	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Item 1 - Soutien	3.84	1.24		.70	
Item 2 - Soutien	4.11	1.13		.66	
Item 3 - Soutien	3.82	1.28		.68	
Item 4 - Soutien	3.73	1.26		.73	
Item 5 - Soutien	3.05	1.43		.66	
Item 6 - Interférence incitative	2.07	1.39	.78		
Item 7 - Interférence incitative	1.71	1.11	.70		
Item 8 - Interférence incitative	1.90	1.23	.90		
Item 9 - Interférence incitative	2.07	1.35	.60		
Item 10 - Interférence incitative	2.07	1.32	.77		
Item 11 - Manque d'engagement	1.62	1.09			.58
Item 12 - Manque d'engagement	1.71	1.16			.64
Item 13 - Manque d'engagement	2.19	1.28			.57
Item 14 - Manque d'engagement	1.86	1.13			.68
Item 15 - Manque d'engagement	1.77	1.16			.71

Analyse factorielle confirmatoire (AFC)²⁰. Les indices d'ajustements obtenus (cf. Tableau 2) témoignent d'un bon niveau d'ajustement au modèle théorique identifié *a priori* (Roussel, Durrieu, Campoy, & El Akremi, 2002). Les résultats de l'AFC indiquent que 5 items saturent sur chaque facteur sous-jacent au *PCBQ* et qu'aucun n'est multidimensionnel. Ces résultats appuient ceux de l'AFE précédemment énoncés au sens où les dimensions du *PCBQ* sont maintenues dans leur configuration originale.

Tableau 2. Indices d'ajustement obtenus pour l'Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC)

	χ^2	ddl	CFI	RMSEA [CI 90%]
AFC - solution à 3 facteurs (15 items)	473.04***	87	.96	.067 [.061; .073]

χ^2 = chi-square ; *** $p < .001$; ddl : degré de liberté ; RMSEA : erreur quadriatique moyenne de l'approximation ; CI : intervalle de confiance ; CFI : indice comparatif d'ajustement.

Coefficients de fiabilité aux trois temps de mesure (cf. Tableau 3). Les coefficients varient entre .69 et .86 pour les trois classes d'attitudes parentales évaluant respectivement le soutien, l'interférence incitative et le manque d'engagement. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Dietrich et Kracke (2009) dans la version originale de l'outil et par Kanten, Kanten et Yeşiltaş (2016) pour des résultats plus récents.

Tableau 3. Coefficients de fiabilité observés pour le *PCBQ* à chaque temps de mesure.

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Soutien	.69	.83	.51
Interférence incitative	.73	.86	.66
Manque d'engagement	.77	.82	.80

Corrélations intra-dimensionnelles aux trois temps de mesure (cf. Tableau 4). Les résultats issus des analyses de corrélations confirment ceux obtenus par les études antérieures (Dietrich & Kracke, 2009 ; Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016). Quel que soit le temps de mesure considéré, le soutien est négativement associé au manque d'engagement tandis qu'une relation positive est observée entre l'interférence incitative et le manque d'engagement. Mis à part au Temps 1, la relation entre le soutien et l'interférence incitative n'est pas significative.

²⁰ Étant donné la taille importante de notre échantillon, nous l'avons scindé aléatoirement en deux afin de réaliser l'AFE puis l'AFC respectivement. Cela permet notamment de renforcer la robustesse du modèle testé.

Tableau 4. Coefficients de corrélation observés pour le *PCBQ* à chaque temps de mesure

Temps 1			
	1	2	3
Soutien	.	.137**	-.403**
Interférence incitative	.	.	.237**
Manque d'engagement	.	.	.
Temps 2			
	1	2	3
Soutien	.	-.041	-.490**
Interférence incitative	.	.	.356**
Manque d'engagement	.	.	.
Temps 3			
	1	2	3
Soutien	.	.055	-.439**
Interférence incitative	.	.	.323**
Manque d'engagement	.	.	.

** p < .01

4.2.2.2. Mesure des processus de l'identité vocationnelle : *Vocational Identity Status Assessment (VISA)*

Présentation générale de l'outil. Le *VISA* (cf. Annexe 5), élaboré dans sa version originale par Porfeli, Lee, Vondracek et Weigold (2011) puis adapté et validé en français par Lannegrand-Willems et Perchee (2017), comprend 30 items permettant de saisir les six processus de l'identité vocationnelle. Chaque processus comporte 5 items. Pour chaque item présenté, les participants se positionnent sur une échelle de Likert en 5 points (de 1 : « *Pas du tout d'accord* » ; à 5 : « *Tout à fait d'accord* »).

- **Engagement** : exemple item 1 : « *Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux* »)
- **Identification à l'engagement** : exemple item 7 : « *Exercer la profession que j'ai choisie me permettra de devenir la personne que je rêve d'être* »
- **Flexibilité de l'engagement** : exemple item 11 : « *Mes centres d'intérêts professionnels changeront probablement dans le futur* »

- **Doute vis-à-vis de soi et de ses choix** : exemple item 17 : « *Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle* »
- **Exploration de surface** : exemple item 22 : « *Je réfléchis à la façon dont je pourrais réussir dans des métiers différents* »
- **Exploration en profondeur** : exemple item 30 : « *Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi* »

Coefficients de fiabilité aux trois temps de mesure (cf. Tableau 5). Quel que soit le temps considéré, les coefficients de fiabilité issus de l'analyse des données recueillies auprès de notre échantillon témoignent d'un bon niveau de consistance interne de chaque sous-échelle composant le VISA. Par ailleurs, la stabilité ici observée permet d'attester de la fiabilité temporelle de l'outil.

Tableau 5. Coefficients de fiabilité observés pour le VISA à chaque temps de mesure

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Engagement	.77	.77	.76
Identification à l'engagement	.63	.67	.69
Flexibilité de l'engagement	.84	.84	.82
Doute vis-à-vis de soi et de ses choix	.74	.77	.80
Exploration de surface	.78	.78	.79
Exploration en profondeur	.72	.74	.73

Corrélations intra-dimensionnelles aux trois temps de mesure (cf. Tableau 6). Quel que soit le temps de mesure considéré, les processus de l'identité vocationnelle sont positivement associés entre eux, excepté l'exploration de surface qui est positivement associée à l'exploration en profondeur, négativement associée à l'ensemble des autres processus et non associée à l'identification à l'engagement. Nous observons des différences quant aux forces des corrélations propre à chaque temps de mesure.

En effet l'engagement est plus fortement associé à la flexibilité de l'engagement, aux doutes vis-à-vis de soi et de ses choix et à l'exploration de surface au Temps 1 qu'il ne l'est au Temps 2 et au Temps 3. Il est aussi plus fortement associé à l'identification à l'engagement et à l'exploration en profondeur au Temps 3 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 2.

L'identification à l'engagement est plus fortement associée à la flexibilité de l'engagement au Temps 1 qu'elle ne l'est au Temps 2 et au Temps 3. Elle est aussi plus fortement associée aux doutes vis-à-vis de soi et de ses choix et à l'exploration en profondeur au Temps 3 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 2.

La flexibilité de l'engagement est plus fortement associée aux doutes vis-à-vis de soi et de ses choix et à l'exploration en profondeur au Temps 1 qu'elle ne l'est au Temps 2 et au Temps 3. Elle est aussi plus fortement associée à l'exploration de surface au Temps 2 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 3.

Le doute vis-à-vis de soi et de ses choix est plus fortement associé à l'exploration de surface au Temps 2 qu'ils ne le sont au Temps 1 et au Temps 3. Ils sont aussi plus fortement associés à l'exploration en profondeur au Temps 3 qu'ils ne le sont au Temps 1 et au Temps 2.

L'exploration de surface est plus fortement associée à l'exploration en profondeur au Temps 3 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 2.

Tableau 6. Coefficients de corrélation observés pour le VISA à chaque temps de mesure

Temps 1						
	1	2	3	4	5	6
1. Engagement	.	.490**	.623**	.562**	-.262**	.369**
2. Identification à l'engagement		.	.283**	.336**	-.02	.389**
3. Flexibilité de l'engagement			.	.607**	-.438**	.204**
4. Doutes vis-à-vis de soi et de ses choix				.	-.309**	.190**
5. Exploration de surface					.	.220**
6. Exploration en profondeur						.
Temps 2						
	1	2	3	4	5	6
1. Engagement	.	.488**	.521**	.489**	-.247**	.396**
2. Identification à l'engagement		.	.236**	.317**	.018	.453**
3. Flexibilité de l'engagement			.	.599**	-.487**	.121**
4. Doutes vis-à-vis de soi et de ses choix				.	-.377**	.152**
5. Exploration de surface					.	.240**
6. Exploration en profondeur						.
Temps 3						
	1	2	3	4	5	6
1. Engagement	.	.511**	.498**	.478**	-.220**	.402**
2. Identification à l'engagement		.	.249**	.354**	.03	.487**
3. Flexibilité de l'engagement			.	.550**	-.457**	.123**
4. Doutes vis-à-vis de soi et de ses choix				.	-.312**	.233**
5. Exploration de surface					.	.270**
6. Exploration en profondeur						.

** p < .01

4.2.2.3. Mesure de l'estime de soi : *Échelle Multidimensionnelle d'Estime de Soi pour Adolescents (Emesa)*

Présentation générale de l'outil. L'*Emesa* (cf. Annexe 6), élaborée par Kindelberger et Picherit (2016), est destinée à une population d'adolescents et de jeunes adultes scolarisés. Initialement, l'outil comprend 42 items répartis en six sous-échelles dont la première appréhende l'évaluation globale de soi et les cinq autres l'évaluation de soi dans différents domaines de vie (scolaire, professionnel, familial, social, physique). Pour chaque item présenté, les participants se positionnent sur une échelle de Likert en 5 points (de 1 : « *Pas du tout d'accord* » à 5 : « *Tout à fait d'accord* »). Au regard des objectifs de notre étude, nous avons choisi de n'en considérer que trois en plus de l'évaluation globale de soi :

- **L'estime de soi scolaire** comprend 7 items dont le codage des items 1, 13 et 21 est à inverser (exemple : item 1 : « *Mes capacités scolaires ne me permettent pas de réussir* »).
- **L'estime de soi professionnelle** compte 7 items dont le codage des items 8, 20 et 24 est à inverser (exemple : item 4 : « *Je pense que je peux me donner à fond dans un travail* »).
- **L'estime de soi familiale** comporte 7 items dont le codage des items 3, 11, 15 et 23 est à inverser (exemple : item 3 : « *Ce qui m'arrive importe peu à ma famille* »).
- **La valeur globale de soi** est appréhendée à partir de 7 items dont le codage des items 6, 18 et 26 est à inverser (exemple : item 2 : « *Je suis la plupart du temps heureux(se) de ce que je suis* »). L'*Emesa* se compose ainsi de 28 items répartis en quatre sous-échelles.

Justification de la non prise en compte des domaines social et physique pour l'évaluation de l'estime de soi dans le cadre de notre étude. De façon générale l'estime de soi est considérée comme un facteur intervenant dans le processus décisionnel quel que soit le domaine d'évaluation de soi considérée (Creed, Prideaux, & Patton, 2005 ; Dony, 2007). L'évaluation de soi dans le domaine social (en relation avec les pairs) n'a pas été prise en compte ici car l'étude se centre essentiellement sur les relations avec d'autres autrui significatifs que sont les parents (d'où la prise en compte du domaine familial seulement). Pour autant, l'importance du groupe de pairs à cette période du développement n'est pas écartée (Hernandez, 2012). De la même façon, l'évaluation de soi dans le domaine physique n'a pas été prise en compte au sens où l'on peut supposer l'existence d'un biais évaluatif notable lié aux changements physiques importants sur l'empan d'âge que suppose notre échantillon d'étude (13-25 ans). Ici, les aspects sur lesquels les

jeunes pourraient s'autoévaluer dans ce domaine particulier semblent en effet revêtir un caractère trop aléatoire.

Coefficients de fiabilité aux trois temps de mesure (cf. Tableau 7). Quel que soit le temps considéré, les coefficients de fiabilité issus de l'analyse des données recueillies auprès de notre échantillon témoignent d'un bon niveau de consistance interne de chaque échelle composant l'*Emesa*. De plus, bien que deux sous-échelles (sociale et physique) n'aient pas été considérées dans la présente étude, les coefficients de fiabilité obtenus rejoignent ceux présentés par Kindelberger et Picherit (2016). La stabilité ici observée permet également d'attester de la fiabilité temporelle de l'outil.

Tableau 7. Coefficients de fiabilité observés pour l'*Emesa* à chaque temps de mesure.

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Estime de soi générale	.83	.84	.85
Estime de soi scolaire/académique	.83	.83	.84
Estime de soi professionnelle	.71	.74	.73
Estime de soi familiale	.74	.75	.77

Corrélations intra-dimensionnelles aux trois temps de mesure (cf. Tableau 8). Quel que soit le temps considéré, toutes les dimensions de l'estime de soi sont positivement associées entre elles. Si l'on s'intéresse à la force des liens propre à chaque temps, il apparaît tout d'abord que l'estime de soi globale est plus fortement associée à l'estime de soi scolaire/académique et à l'estime de soi professionnelle au Temps 2 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 3. Elle est aussi plus fortement associée à l'estime de soi familiale au Temps 3 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 2. L'estime de soi scolaire/académique est quant à elle plus fortement associée à l'estime de soi professionnelle au Temps 1 qu'elle ne l'est au Temps 2 et au Temps 3. Elle est aussi plus fortement associée à l'estime de soi familiale au Temps 2 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 3. Enfin, il apparaît que l'estime de soi professionnelle est plus fortement associée à l'estime de soi familiale au Temps 3 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 2.

Tableau 8. Coefficients de corrélation observés pour l'*Emesa* à chaque temps de mesure.

Temps 1				
	1	2	3	4
1. Estime de soi globale	.	.356**	.372**	.401**
2. Estime de soi scolaire/académique		.	.320**	.244**
3. Estime de soi professionnelle			.	.216**
4. Estime de soi familiale				.
Temps 2				
	1	2	3	4
1. Estime de soi globale	.	.391**	.420**	.431**
2. Estime de soi scolaire/académique		.	.248**	.287**
3. Estime de soi professionnelle			.	.228**
4. Estime de soi familiale				.
Temps 3				
	1	2	3	4
1. Estime de soi globale	.	.373**	.419**	.441**
2. Estime de soi scolaire/académique		.	.284**	.278**
3. Estime de soi professionnelle			.	.301**
4. Estime de soi familiale				.

** p < .01

4.2.2.4. Mesure des difficultés décisionnelles : *Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ)*

Présentation générale de l'outil. Le *CDDQ* (cf. Annexe 7), élaboré par Gati, Krausz et Osipow (1996 ; Gati & Saka, 2001), comprend 34 items permettant d'appréhender trois principaux domaines auxquels sont associés à dix sources de difficultés. La version française de l'outil nous a été directement transmise par les auteurs (cf. Annexe 8). Pour chaque item présenté, les participants se positionnent sur une échelle de Likert en 5 points (de 1 : « *Ne me décrit pas* » ; à 5 : « *Me décrit très bien* »).

- Le premier domaine, lié au **manque de préparation**, comprend le **manque de motivation à décider** (exemple : item 2 : « *Je sais que je dois choisir une carrière mais je ne suis pas motivé à prendre une décision maintenant* »), l'**indécision généralisée** (exemple : item 5 : « *Il m'est habituellement difficile de prendre des décisions* ») et les **croyances dysfonctionnelles** (exemple : item 10 : « *Je crois qu'il n'y a qu'une seule carrière qui puisse me convenir* »).
- Le deuxième domaine, relatif au **manque d'informations**, comprend le manque de connaissance du processus de décision (exemple : item 14 : « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière puisque je ne connais pas les étapes à suivre* »), le **manque**

d'informations sur soi (exemple : item 17 : « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière puisque je ne sais pas encore quelles professions m'intéressent* »), le **manque d'informations sur les professions** (exemple : item 21 : « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière puisque je ne possède pas suffisamment d'informations concernant la diversité de professions et de programmes de formation qui existent* ») et le **manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire** (exemple : item 24 : « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière puisque je ne sais pas comment obtenir plus d'informations au sujet de moi-même* »).

- Le troisième domaine, inhérent à l'**inconsistance de l'information**, comprend les **informations non fiables** (exemple : item 25 : « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière car je ne sais pas comment obtenir des informations justes et actualisées concernant les professions et les programmes de formations existants ou concernant leurs caractéristiques* »), les **conflits internes** (exemple : item 31 : « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière car la profession qui m'intéresse présente une caractéristique qui me dérange - par exemple, je suis intéressé(e) par la médecine mais je ne veux pas poursuivre de longues années d'études -* ») et les **conflits externes** (exemple : item 34 : « *Il m'est difficile de faire un choix de carrière car les gens qui comptent pour moi (parents ou amis) ne sont pas d'accord avec les possibilités de carrière qui m'intéressent et/ou les caractéristiques que je recherche* »).

En plus de cet ensemble d'items, le *CDDQ* permet également d'évaluer le degré d'indécision des participants à partir des trois questions suivantes : « *Avez-vous songé au domaine d'études dans lequel vous aimeriez vous spécialiser ou à la profession que vous aimeriez exercer ?* » (Oui - Non) ; « *Si oui, jusqu'à quel point vous sentez-vous confiant dans votre choix ?* » (de 1 : « *Pas du tout confiant* » à 5 : « *Très confiant* ») ; « *Comment évalueriez-vous le degré de difficulté de votre choix de carrière ?* » (de 1 : « *Bas* » à 5 : « *Élevé* »).

Coefficients de fiabilité aux trois temps de mesure (cf. Tableau 9). Quel que soit le temps considéré, les coefficients de fiabilité issus de l'analyse des données recueillies auprès de notre échantillon témoignent d'un bon niveau de consistance interne de chaque sous-échelle composant le *CDDQ*. Seuls les coefficients du domaine relatif au manque de préparation est inférieur à .50. Ce sont les coefficients de la source croyances dysfonctionnelles qui semblent poser question. Cela se retrouve également dans la version originale de l'outil où ces mêmes coefficients sont égaux

à .40 (Gati, Krausz, & Osipow, 1996 ; Gati & Saka, 2001). Par ailleurs, la stabilité ici observée permet d'attester de la fiabilité temporelle de l'outil.

Tableau 9. Coefficients de fiabilité observés pour le *CDDQ* à chaque temps de mesure.

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Manque de préparation	.47	.46	.48
Manque de motivation à décider	.64	.63	.65
Indécision généralisée	.63	.65	.63
Croyances dysfonctionnelles	.49	.52	.49
Manque d'informations	.89	.90	.91
Manque de connaissance du processus de décision	.55	.62	.59
Manque d'informations sur soi-même	.79	.82	.81
Manque d'informations sur les professions	.74	.78	.80
Manque d'info. sur la façon d'obtenir info. supplémentaire	.63	.61	.63
Inconsistance de l'information	.81	.86	.87
Informations non fiables	.57	.68	.70
Conflits internes	.67	.72	.76
Conflits externes	.57	.67	.72

Corrélations intra-dimensionnelles des domaines du *CDDQ* aux trois temps de mesure

(cf. Tableau 10). Quel que soit le temps considéré, les trois domaines de difficultés décisionnelles sont positivement associés entre eux. Si l'on s'intéresse maintenant à la force des liens propre à chaque temps de mesure, il apparaît que le manque de préparation est plus fortement associé au manque d'informations et à l'inconsistance de l'information au Temps 3 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 2. De la même façon, le manque d'informations est plus fortement associé à l'inconsistance de l'information au Temps 3 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 2.

Tableau 10. Coefficients de corrélation observés pour le *CDDQ* domaines au trois temps de mesure.

Temps 1			
	1	2	3
1. Manque de préparation	.	.414**	.406**
2. Manque d'informations		.	.710**
3. Inconsistance de l'information			.
Temps 2			
	1	2	3
1. Manque de préparation	.	.449**	.438**
2. Manque d'informations		.	.769**
3. Inconsistance de l'information			.
Temps 3			
	1	2	3
1. Manque de préparation	.	.492**	.490**
2. Manque d'informations		.	.770**
3. Inconsistance de l'information			.

** $p < .01$

Corrélations intra-dimensionnelles des sources du *CDDQ* aux trois temps de mesure (cf. Tableau 11). Quel que soit le temps considéré, l'ensemble des sources du *CDDQ* sont positivement corrélées entre elles hormis les croyances dysfonctionnelles qui sont négativement corrélées au manque de motivation à décider au Temps 1 et également négativement corrélées au manque d'informations sur les professions aux Temps 1, 2 et 3 et positivement associées aux conflits externes aux Temps 2 et 3, négativement associées au manque d'informations sur soi aux Temps 1 et 2 et positivement associées à dette même source au Temps 3. Nous observons des différences dans la forces des corrélations à chaque temps de mesure.

En effet, le manque de motivation à décider est plus fortement associé à l'ensemble des autres sources de difficultés décisionnelles au Temps 3 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 2 sauf pour ce qui est des conflits externes où le lien est plus fort au Temps 2. L'indécision généralisée est plus fortement associée au manque de connaissance du processus de décision et aux conflits externes au Temps 1 qu'elle ne l'est au Temps 2 et au Temps 3. Elle est aussi plus fortement associée au manque d'informations sur soi et au manque d'informations sur les professions au Temps 2 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 3. L'indécision est finalement plus fortement associée au manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire, aux informations non fiables et aux conflits internes au Temps 3 qu'elle ne l'est au Temps 1 et au Temps 2. Les croyances dysfonctionnelles sont plus fortement associées au manque d'informations sur soi au Temps 3 qu'elles ne le sont au Temps 1 et au Temps 2. Elles sont aussi plus fortement associées au manque d'informations sur les professions au Temps 1 qu'elles ne le sont au Temps 2 et plus fortement associées aux conflits externes au Temps 3 qu'elles ne le sont au Temps 2.

Le manque de connaissance du processus de décision est plus fortement associé à l'ensemble des autres sources de difficultés décisionnelles au Temps 3 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 2. Le manque d'informations sur soi est plus fortement associé au manque d'informations sur les professions au Temps 3 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 3. Le manque d'informations sur soi est aussi plus fortement au manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire, aux informations non fiables, aux conflits internes et aux conflits externes au Temps 2 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 3. Le manque d'informations sur les professions est plus fortement associé au manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire, aux informations non fiables, aux conflits internes et aux conflits externes aux Temps 3 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 2. Le manque d'informations sur la façon d'obtenir

de l'information supplémentaire est plus fortement associé aux informations non fiables et aux conflits externes au Temps 3 qu'il ne l'est au Temps 1 et au Temps 2. Il est aussi plus fortement associé aux conflits internes au Temps 2 et au Temps 3 de façon égale qu'il en l'est au Temps 1.

Les informations non fiables sont plus fortement associées aux conflits internes et aux conflits externes au Temps 3 qu'elles ne le sont au Temps 1 et au Temps 2. Les conflits internes sont plus fortement associés aux conflits externes au Temps 3 qu'ils ne le sont au Temps 1 et au Temps 2.

Tableau 11. Coefficients de corrélation pour le *CDDQ* sources au trois temps de mesure.

Temps 1										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	.	.109**	-.063**	.397**	.485**	.381**	.330**	.392**	.448**	.310**
2		.	.019	.303**	.283**	.343**	.340**	.322**	.272**	.238**
3			.	-.021	-.059*	-.074**	.019	-.042	-.021	.032
4				.	.620**	.602**	.508**	.473**	.431**	.353**
5					.	.698**	.615**	.603**	.594**	.400**
6						.	.672**	.644**	.578**	.364**
7							.	.586**	.523**	.393**
8								.	.641**	.483**
9									.	.544**
10										.
Temps 2										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	.	.069*	-.045	.481**	.541**	.452**	.358**	.470**	.492**	.355**
2		.	.052	.300**	.336**	.361**	.333**	.354**	.298**	.234**
3			.	.058	-.068*	-.070*	-.026	-.021	-.028	.102**
4				.	.629**	.590**	.488**	.521**	.495**	.384**
5					.	.763**	.655**	.692**	.647**	.462**
6						.	.694**	.686**	.659**	.454**
7							.	.643**	.613**	.467**
8								.	.702**	.541**
9									.	.612**
10										.
Temps 3										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	.	.145**	-.063	.509**	.587**	.541**	.412**	.487**	.508**	.351**
2		.	.003	.248**	.289**	.316**	.357**	.364**	.304**	.227**
3			.	.098**	-.085*	-.029	.027	-.013	.045	.139**
4				.	.643**	.617**	.520**	.543**	.520**	.403**
5					.	.767**	.654**	.688**	.633**	.461**
6						.	.697**	.699**	.675**	.480**
7							.	.657**	.613**	.492**
8								.	.729**	.544**
9									.	.639**
10										.

* $p < .05$; ** $p < .01$

4.2.3. Procédure adoptée pour le recueil des données

4.2.3.1. Mode de recrutement des établissements

Pour réaliser notre recueil de données, nous avons contacté plus d'une cinquantaine d'établissements secondaires et universitaires publics. Sur la totalité des établissements sollicités trois collèges et quatre lycées situés en région Occitanie ainsi que deux universités situées en région Occitanie, une université située en région Aquitaine et une dernière située en région Normandie ont participé.

Afin d'anticiper sur la possibilité de débiter le recueil de données dès le mois de novembre 2017, nous avons commencé à contacter les chefs d'établissement²¹ et les responsables des services de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) au cours du mois d'avril 2017. Tout d'abord, nous leur avons envoyé un courriel afin de nous présenter, de leur faire part de notre étude, de ses objectifs et du protocole de recueil des données envisagé (cf. Annexe 10). Nous avons également rédigé une plaquette de présentation générale (cf. Annexe 11) ainsi qu'une note explicative à l'attention des parents et des élèves ou étudiants concernés (cf. Annexe 12). Cette note était accompagnée du formulaire d'accord de participation à faire signer aux parents (pour les élèves mineurs) ou par les jeunes eux-mêmes s'ils étaient majeurs (cf. Annexe 13). À la fin de ce courriel, nous indiquions que nous restions disponibles pour toute rencontre qu'il serait possible de nous accorder afin de discuter plus amplement de l'étude et de ses modalités de mise en place s'ils acceptaient de donner une suite favorable à notre demande.

Après cette première phase de prise de contact, nous avons laissé un laps de temps d'environ un mois avant de relancer, à la fois par courriel et par téléphone, tous les chefs d'établissements et responsables d'OVE qui n'auraient pas répondu. Nous avons réitéré cette phase de relance en septembre 2017, suite aux rentrées scolaires et universitaires. Après cela, nous avons rencontré chaque chef d'établissement et responsable d'OVE ayant répondu favorablement à notre demande. Seul le responsable de l'OVE de l'université située en région Normandie n'a pas été rencontré physiquement en raison de la distance géographique trop importante. Un rendez-vous téléphonique a donc été organisé. Lors de ces rencontres, il était question d'exposer plus précisément l'étude, ses objectifs, les éléments relatifs à l'anonymat et à la confidentialité des données et de convenir

²¹ Cette démarche a pu être effectuée suite à l'accord de l'Inspecteur d'Académie (cf. Annexe 9).

ensemble des modalités de sa mise œuvre. Certains établissements du secondaire nous ont également demandé de présenter oralement l'étude aux professeurs principaux des différentes classes concernées.

Finalement, en accord avec les personnes ressources, une fois les modalités de recueil établies et l'ensemble des formulaires d'accord de participation retournés, nous avons concrètement pu débiter le recueil des données auprès des participants.

4.2.3.2. Les différents temps de recueil des données

Le recueil des données, effectué *via* la mise en place d'une enquête par questionnaire (cf. Annexe 14) au sein d'établissements secondaires (collèges et lycées) et universitaires publics, s'est réalisé sur trois temps parcourant l'année scolaire et universitaire 2017/2018. Ces trois temps ont été définis au regard du « *Calendrier de l'orientation* » élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale (cf. Annexe 15).

Au Temps 1, les données ont été recueillies au cours du mois novembre 2017, période au cours de laquelle nous postulions que les élèves et les étudiants se situaient dans un état réflexif par rapport à leur projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Au Temps 2, elles ont été recueillies au cours du mois de février 2018, période au cours de laquelle les élèves et les étudiants recevaient les premiers bilans trimestriel ou semestriel leur permettant de se situer par rapport à leurs projets tout en continuant à y réfléchir.

Au Temps 3, elles ont été recueillies au cours du mois de mai 2018, période au cours de laquelle les choix sont scellés, ou quasiment, et où la préparation des différents examens de fin d'année [pré]occupent les jeunes de chaque niveau scolaire et universitaire représenté par notre échantillon (Diplôme National du Brevet, Baccalauréat, Licence).

Cette configuration a aussi permis de laisser un intervalle d'au moins deux mois entre chaque temps de recueil afin d'éviter tout effet d'apprentissage. Le même questionnaire était effectivement proposé afin d'appréhender l'évolution des différentes variables étudiées sur l'horizon temporel de l'année scolaire/universitaire en cours.

4.2.3.3. Déroulement de l'enquête au sein des établissements du secondaire

Le recueil des données effectué auprès des collégiens et des lycéens s'est déroulé collectivement, au sein de salles informatiques propres à chaque établissement. Les passations ont été réalisées par nos soins durant les heures de permanence des élèves ou bien au cours des temps d'Accompagnement Personnalisé. Suivant l'organisation de chaque établissement, nous étions soit accompagnée du professeur référent de la classe, soit seule avec les élèves.

Une fois les élèves installés face à un ordinateur, nous nous présentions à eux avant de leur expliquer les objectifs de notre étude, sa durée, son intérêt et de leur communiquer les éléments relatifs à l'anonymat et à la confidentialité des données. Le questionnaire étant abrité sur la plateforme Lime Survey de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, nous avons créé une page internet dédié à l'enquête afin de faciliter l'accès au questionnaire (cf. Annexe 16). Cette page leur permettait ainsi d'être directement dirigés sur la plateforme Lime Survey sans avoir à taper le lien complet - et complexe - associé au questionnaire. Nous écrivions donc l'adresse de cette page au tableau et demandions aux élèves de la taper afin d'y accéder de façon plus simple. Une fois l'ensemble des élèves connectés au site, nous leur indiquions de cliquer sur l'onglet dédié afin qu'ils accèdent au questionnaire.

Le temps de complétion du questionnaire, variable d'un niveau à l'autre, demandait entre 30 minutes et une heure de temps. Le déroulement des passations était le même pour les trois temps de mesure. Au début de chaque questionnaire, une consigne générale était précisée : *« Une série de questions, divisées en cinq rubriques, va vous être présentée. Pour répondre, il suffit de cocher la case ou d'entourer le chiffre qui vous paraît être le plus en accord avec votre situation actuelle, avec ce que vous ressentez. Il est important de répondre à toutes les questions, même si vous avez l'impression que certaines se ressemblent. Comptez environ vingt minutes pour compléter la totalité du questionnaire. Pour rappel, vos réponses sont totalement anonymes et confidentielles (cf. Déclaration CNIL - Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés - n° 2067218 v 0). Par avance, je vous remercie pour votre participation ».*

4.2.3.4. Déroulement de l'enquête au sein des établissements universitaires

Le recueil des données auprès des étudiants ne s'est pas déroulé en notre présence. Pour des raisons organisationnelles, notamment liées à l'éloignement géographique de certaines universités ainsi que du nombre très élevé d'étudiants appelés à participer et des variations d'emploi du temps, il ne nous était effectivement pas possible de nous déplacer ni de tous les rencontrer à un même moment, comme cela était le cas pour les collégiens et les lycéens.

Pour le Temps 1, en concertation avec les correspondants des services de l'OVE, nous avons rédigé une note explicative à l'attention des étudiants afin de nous présenter, de présenter notre étude, ses objectifs, sa durée et de faire part des éléments relatifs à l'anonymat et à la confidentialité des données (cf. Annexe 17). Suite à cela, les correspondants de l'OVE se chargeaient de diffuser le lien vers le questionnaire à tous les étudiants de Licence 3 concernés par l'étude.

Pour les Temps 2 et 3, nous avons pris leur relais concernant la diffusion du lien vers le questionnaire. En effet, au Temps 1, nous demandions aux étudiants de nous communiquer leur adresse courriel afin de pouvoir leur adresser les liens des questionnaires prévus pour les Temps 2 et 3. Nous avons pu procéder ainsi suite à une demande préalable effectuée auprès de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (déclaration CNIL n° 2067218v0, cf. Annexe 18). En plus de leur envoyer le lien vers le questionnaire, nous leur transmettions une nouvelle fois la note explicative permettant de leur rappeler les divers éléments relatifs à l'étude.

Sur les 336 étudiants ayant participé au Temps 1, seuls 25 d'entre eux n'ont pas laissé d'adresse courriel nous permettant de leur envoyer le lien vers les questionnaires prévus pour les Temps 2 et 3. La même consigne générale que celle donnée aux collégiens et aux lycéens était inscrite au début de chaque questionnaire (cf. section **4.2.3.3**).

4.2.4. Organisation de l'analyse des données

Comme vu dans la section **4.1.3** du présent chapitre, cette étude a été menée à partir d'un protocole de recherche développemental de type séquentiel permettant d'observer différents groupes de participants de façon répétée dans le temps (Creswell, 2010).

Plus précisément, cette étude vise à tester le modèle longitudinal²² selon lequel les attitudes parentales perçues (**VI 1**), les processus de l'identité vocationnelle (**VI 2**) et l'estime de soi (**VI 3**) présentés tout au long de l'année scolaire/universitaire par des collégiens, des lycéens et des étudiants âgés de 13 à 25 ans²³ engagés dans un processus d'orientation, prédisent le niveau de difficultés décisionnelles qu'ils rapportent en fin d'année (**VD**).

Cinq chapitres présentent les résultats issus des données recueillies dans la phase extensive de cette étude. Les trois premiers chapitres correspondent à des résultats transversaux tandis que les deux derniers présentent des résultats longitudinaux. L'ensemble des analyses a été effectuées avec le logiciel *SPSS Statistics 20*.

- Le premier chapitre cherche à identifier le rôle du sexe et du statut socioéconomique sur les variables d'intérêt par la réalisation de tests de Student.
- Le deuxième chapitre vise à attester des liens existants entre les variables d'intérêt par la réalisation d'analyses de corrélation.
- Le troisième chapitre s'attache à mettre à jour les variations intergroupes relatives à chaque variable d'intérêt par la réalisation d'analyses de variance.
- Le quatrième chapitre rend compte des trajectoires de changement de chaque variable d'intérêt au cours de l'année scolaire/universitaire *via* la réalisation d'analyses de variance à mesures répétées.
- Le cinquième chapitre vise à identifier les prédicteurs des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année scolaire/universitaire par la réalisation d'analyses de régression hiérarchique.

²²Protocole longitudinal comprenant trois temps de mesure parcourant l'année scolaire/universitaire 2017-2018.

²³ Ces jeunes se situent à un moment clés de leur parcours d'orientation représenté par quatre paliers au niveau du collège (classe de Troisième), du lycée (classes de Seconde et de Terminale) et du cursus universitaire général (Licence 3).

4.3. Volet qualitatif : entretiens semi-directifs

4.3.1. Population et caractéristiques

La population qui compose l'échantillon du volet qualitatif fait partie des 872 participants de l'échantillon final au Temps 3 (cf. Annexe 19). Parmi eux, 46 se sont portés volontaires pour réaliser un entretien individuel et seulement 22 ont pu être rencontrés. En effet, 24 jeunes n'ont finalement pas pu être rencontrés soit parce qu'ils n'ont pas répondu au courriel envoyé pour organiser l'entretien, soit parce qu'ils étaient indisponibles dans le temps prévu pour organiser l'ensemble des entretiens notamment en raison des périodes de révisions, d'activités professionnelles ou de stages.

Les participants sont âgés de 14 à 24 ans ($M = 17.45$; $ET = 2.86$). Parmi eux, 12 femmes et 9 hommes. Concernant leur niveau d'études, 1 est scolarisé en classe de Troisième, 7 en classe de Seconde, 3 en classe de Terminale S, 2 en classe de Terminale ES, 3 en classe de Terminale L, 3 étudient dans le domaine des ALL et 3 dans le domaine des SHS. Concernant leurs parents, la majorité d'entre eux occupent un emploi (77.3% de mères et 77.3% de pères) et présentent un statut socioéconomique intermédiaire²⁴ (73.1%). Dans l'ensemble, ils se positionnent sur le choix d'un domaine de formation ou de profession (95.5%) et se disent confiants vis-à-vis de ce même choix (63.6%). Par ailleurs, 45.5% d'entre eux éprouvent un faible degré de difficultés quant à l'élaboration d'un choix de formation ou de profession contre 36.4%.

4.3.2. Grille d'entretien

Les entretiens semi-directifs ont tous été menés à partir d'une grille commune composée de douze questions ouvertes (cf. Annexe 20). Ces questions ont été rédigées de sorte à s'articuler autour de quatre grands thèmes²⁵ reprenant les variables étudiées dans le volet quantitatif :

- Le premier thème permet d'ouvrir l'entretien sur les aspects relatifs aux projets de formation et/ou de profession et vise à saisir les motifs avancés par les jeunes pour expliquer leurs choix. Il regroupe les questions 1 à 4 (exemple : « *Qu'envisages-tu de faire après le Troisième / Seconde / Terminale / Licence ?* »).

²⁴ Ce dernier a été calculé de la même façon qu'explicité précédemment.

²⁵ L'ordre des thèmes évoqué ne l'est qu'à titre indicatif. Le cadre de l'entretien se doit effectivement de rester souple afin de s'adapter au sujet et à son discours tout en l'accompagnant dans son élaboration.

- Le deuxième thème se centre plus spécifiquement sur la connaissance des moyens et des dispositifs existants autour de l'orientation scolaire et professionnelle, sur la place que les jeunes leur accordent et sur la façon dont ils s'en saisissent. Il regroupe les questions 5 à 7 (exemple : « *Connais-tu le parcours scolaire/universitaire qui te permettra d'exercer cette profession ?* »).
- Le troisième thème aborde le soutien perçu de la part de personnes significativement associées au processus d'orientation ainsi que sur la façon dont ce soutien se manifeste. Il regroupe les questions 8 à 10 (exemple : « *Certaines personnes t'ont-elles aidé à chercher de l'information à ce sujet ?* »).
- Le dernier thème a valeur de conclusion et d'ouverture. En termes de conclusion, la question 11 permet de revenir avec le jeune sur les possibles difficultés qu'il a pu rencontrer durant l'élaboration de son projet, tout en permettant de saisir les éléments relatifs à la prise de décision (exemple : « *Qu'est-ce qui t'as semblé le plus difficile dans l'élaboration de ton projet d'orientation ?* »). En termes d'ouverture, la question 12 est plus particulièrement axée sur les perspectives et aspirations futures du jeune (exemple : « *Quand tu penses à ton avenir, comment est-ce que tu l'imagines ?* »). Ici, les domaines d'évaluation de soi peuvent également transparaître plus clairement.

4.3.3. Procédure adoptée pour le recueil des données

4.3.3.1. Constitution de l'échantillon

Au Temps 3 du volet quantitatif, une question a été ajoutée à la fin du questionnaire pour proposer aux jeunes de poursuivre leur participation à l'étude *via* la réalisation d'un entretien individuel (cf. Annexe 14). S'ils répondaient favorablement à cette demande, il leur était demandé de renseigner leur adresse courriel ainsi que leur numéro de téléphone afin que nous puissions les contacter ultérieurement pour organiser l'entretien. Cela nous a été permis en raison de la demande que nous avons effectuée auprès de la CNIL au préalable du commencement de notre étude (cf. Annexe 18). Suite au dépouillement des données issues des questionnaires, nous avons ainsi contacté les jeunes ayant émis le souhait de poursuivre volontairement leur participation à l'étude.

4.3.3.2. Déroulement des entretiens semi-directifs

Les entretiens ont été menés en fin d'année scolaire/universitaire au moment où les choix d'orientation étaient *a priori* arrêtés. En cela, il nous était possible de revenir avec les jeunes sur l'évolution de leur choix au cours de l'année et sur les difficultés qu'ils ont pu rencontrer. Nous avons aussi veillé à organiser les entretiens dès la fin du mois de mai 2018, avant que ne débutent les périodes de révisions en vue des épreuves du Diplôme National du Brevet et du Baccalauréat pour les collégiens et les lycéens et suivant la première session de partiels pour les étudiants. Tous les entretiens ont donc été réalisés entre fin mai et fin juin 2018.

Au moment de la rencontre, il nous a tout d'abord semblé nécessaire d'établir le contrat de communication avec chaque participant en présentant le thème et les objectifs de l'entretien, en expliquant la façon dont il allait se dérouler et en décrivant la position que chacun occuperait au cours de l'échange (Blanchet, 2007). Un rappel concernant l'anonymat et la confidentialité des données a également été effectué. Suite à cela, nous laissons un temps pour d'éventuelles questions avant de véritablement débiter l'entretien. Dans tous les cas, nous avons veillé à adopter une attitude de neutralité bienveillante, propre à la conduite d'entretiens, dans une posture visant à soutenir la verbalisation tout en utilisant les techniques de relances et de reformulations lorsque cela nous semblait nécessaire (Rogers, 1968).

Les entretiens se sont tous déroulés dans des salles de travail propres aux établissements de scolarisation des participants. Ils ont tous été enregistrés à l'aide d'un enregistreur audio numérique après accord préalable. En moyenne, les entretiens ont duré 22 minutes : 11 minutes pour le plus court, 1 heure et 5 minutes pour le plus long.

4.3.4. Organisation de l'analyse des données

Comme vu dans la section 4.1.3 du présent chapitre, une stratégie de recherche mixte, scindant notre recherche en deux volets, l'un quantitatif, l'autre qualitatif a été adoptée. Ce second volet, supposant la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de jeunes composant notre échantillon d'étude, vise notamment à approfondir et à illustrer les résultats issus de la phase extensive de l'étude tout en permettant d'adopter une lecture plus fine des phénomènes.

Pour ce faire, nous avons choisi de réaliser une analyse lexicométrique du corpus d'entretiens à partir du logiciel *Alceste2018 Éducation*. Ce type d'analyse consiste à découper le corpus en Unités de Contexte Élémentaire (U.C.E) à partir de l'identification de ce qui est semblable dans le discours des sujets avant de rendre compte de sa distribution dans plusieurs classes, définies à partir de la co-occurrence significative du vocabulaire qui les compose (Chi^2). La Classification Hiérarchique Descendante (CHD) permet ensuite de modéliser ces classes d'énoncés au profil unique, non connues *a priori*, et décrites à partir du vocabulaire spécifique qui leur est associé (UCE représentatives) (cf. Chapitre 10).

La mise à jour de ces classes permet l'identification de sujets prototypes qui en sont représentatifs²⁶. L'extraction des entretiens réalisés avec ces sujets servent de base à la réalisation d'études de cas permettant de saisir la dynamique des processus à l'œuvre dans l'élaboration des choix d'orientation (cf. Chapitre 11).

²⁶ L'individu le plus représentatif d'une classe est celui dont le Chi^2 associé est le plus élevé.

Chapitre 5

Tests de Student : Rôle du sexe et du milieu socioéconomique sur les variables d'intérêt selon le niveau scolaire aux trois temps de mesure

Afin de préciser le rôle du sexe et du milieu socioéconomique d'appartenance sur les variables d'intérêt, des Tests de Student ont été réalisés avec le logiciel *SPSS Statistics 20*. Les résultats issus de ces tests sont présentés de sorte à mettre en avant les différences de moyennes significatives observées entre les variables d'intérêt selon le sexe et le milieu socioéconomique aux trois temps du recueil des données et ce, pour chaque niveau scolaire.

5.1. Rôle du sexe sur les variables d'intérêt

5.1.1. Les difficultés décisionnelles selon le sexe

Tout au long de l'année les lycéens de Terminale se différencient sur les difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée ($t_{T1}(1, 910) = -6.085, p < .001$; $t_{T2}(1\ 412) = -4.014, p < .001$; $t_{T3}(371) = -4.715, p < .001$). Les filles présentent de plus fortes moyennes que les garçons en début d'année ($M = 10.88$; $ET = 2.66 > M = 9.74$; $ET = 3.04$), en milieu d'année ($M = 10.65$; $ET = 2.61 > M = 9.54$; $ET = 2.98$) ainsi qu'en fin d'année ($M = 10.71$; $ET = 2.61 > M = 9.32$; $ET = 3.05$). Ces lycéens se différencient également en fin d'année scolaire sur les difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables ($t(1, 369) = -2.649, p < .01$) avec une moyenne plus forte pour les filles ($M = 6.67$; $ET = 3.00 > M = 5.89$; $ET = 2.66$). Ces résultats indiquent notamment que les filles se perçoivent d'une nature plus indécise que les garçons, quel que soit le domaine pour lequel elles sont amenées à prendre une décision, alors qu'en fin d'année, cette perception paraît accentuée par le sentiment de ne posséder que des informations peu fiables, gênant dès lors la prise de décision concernant leur projet. Cela pourrait s'expliquer par des anticipations négatives majoritaires rapportées par les filles pour expliquer leur indécision (Fornier, 2007).

Pour ce même groupe d'élèves, une différence selon le sexe est également observée en début d'année sur les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider ($t(1, 906) = .247, p < .001$) avec une moyenne plus forte pour les garçons ($M = 6.22$; $ET = 2.72 >$

$M = 5.18$; $ET = 2.27$). Cela rejoint de précédents résultats exposés dans la littérature qui montrent que les garçons sont généralement moins engagés dans l'exploration vocationnelle, ont des engagements vocationnels moins forts, et ont le sentiment d'avoir moins d'autonomie que les filles dans leur prise de décision (Skorikov & Vondracek, 2011).

Par ailleurs, les lycéens de Seconde se différencient en début d'année sur les difficultés décisionnelles liées à des conflits externes ($t(1,284) = -2.179$, $p < .05$) avec une moyenne plus élevée pour les filles ($M = 5.35$; $ET = 2.47 > M = 4.76$; $ET = 2.03$). Ces résultats indiquent qu'en début d'année, ces lycéennes sont d'emblée confrontées à l'émergence de conflits entre différents autrui ou bien entre elles-mêmes et un de ces autrui concernant leur projet et/ou leur choix potentiel. Ceci peut indiquer que les aspirations et/ou les attentes des uns et des autres sont dissonantes. Les jeunes filles, qui sont généralement amenées à se conformer aux attentes externes, semblent dès lors en difficulté pour faire entendre leurs voix (Duru-Bellat, 1994).

Aucune différence de moyennes significative selon le sexe n'est observée auprès des collégiens et des étudiants quel que soit le temps de mesure considéré.

5.1.2. Les attitudes parentales perçues selon le sexe

En début d'année comme en milieu d'année, les collégiens se différencient sur le manque d'engagement parental perçu ($t_{T1}(1, 269) = 2.298$, $p < .05$; $t_{T2}(1, 95) = 2.705$, $p < .01$). En moyenne, ce sont les garçons qui perçoivent leurs parents comme moins engagés que ce soit en début d'année ($M = 9.46$; $ET = 4.75 > M = 8.23$; $ET = 3.99$) ou en milieu d'année ($M = 10.97$; $ET = 5.06 > M = 8.48$; $ET = 3.98$). Ce résultat, qui peut s'expliquer par la nature des interactions parents-adolescent, ne va pas dans le sens de la littérature qui indique que les garçons déclarent généralement percevoir plus d'interférence incitative que de soutien ou de manque d'engagement (Dietrich & Kracke, 2009) et qu'ils perçoivent également leurs parents comme plus contrôlant (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Concernant les groupes d'élèves de Seconde, de Terminale ou encore, le groupe d'étudiants, aucune différence de moyennes significative selon le sexe n'est observée quel que soit le temps de mesure.

5.1.3. Les processus de l'identité vocationnelle selon le sexe

Les lycéens de Terminale se différencient sur les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix en fin d'année ($t(1, 371) = -2.061, p < .05$) avec une moyenne plus forte pour les filles ($M = 10.96$; $ET = 4.90 > M = 9.99$; $ET = 4.19$). À ce propos, les données issues de la littérature diffèrent. Si certaines recherches s'accordent sur l'absence de différences de sexe en matière de processus identitaires (Côté, 2009), d'autres montrent que les filles sont plus engagées dans les processus de construction des choix tels que l'exploration et l'engagement (Hirschi, 2012). Or dans notre étude, la différence se porte sur les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix. Ce résultat pourrait être mis en lien avec celui observé concernant l'estime de soi générale, présentée en suivant, au sens où il peut être supposé qu'une dévalorisation de soi chez les filles peut susciter un certain manque de confiance en elles et en leurs choix.

Quel que soit le temps de mesure, aucune différence de moyennes significative selon le sexe n'est observée auprès des collégiens, des lycéens de Seconde et des étudiants.

5.1.4. L'estime de soi selon le sexe

Une différenciation selon le sexe est observée en début d'année pour les lycéens de Terminale sur l'estime de soi générale ($t(1, 900) = 5.725, p < .001$). Ici, les garçons s'autoévaluent en moyenne plus favorablement que les filles ($M = 26.95$; $ET = 5.28 > M = 24.78$; $ET = 6.00$). Ceci est également observé dans des études antérieures qui mettent en évidence une dévalorisation de soi plus importante chez les filles que chez les garçons (Bardou, 2011 ; Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014).

Concernant les groupes d'élèves de Troisième, de Seconde et le groupe d'étudiants, aucune différence de moyennes significative selon le sexe n'est observée quel que soit le temps de mesure considéré.

5.2. Rôle du milieu socioéconomique sur les variables d'intérêt

5.2.1. Les difficultés décisionnelles selon le milieu socioéconomique

En début d'année, les collégiens se différencient sur les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider ($t(1, 194) = 2.882, p < .01$) avec une moyenne plus forte pour les jeunes d'un milieu intermédiaire ($M = 6.85 ; ET = 2.74 > M = 5.77 ; ET = 2.39$). Ces mêmes élèves se différencient également sur les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi au même moment de l'année scolaire ($t(1, 192) = 3.227, p < .001$) avec une moyenne toujours plus élevée pour les jeunes d'un milieu intermédiaire ($M = 8.50 ; ET = 3.18 > M = 7.08 ; ET = 2.68$). Enfin, il apparaît qu'en début d'année, ces collégiens se différencient sur les difficultés décisionnelles liées à des conflits externes ($t(196) = 2.813, p < .01$) avec une moyenne plus forte pour les jeunes d'un milieu intermédiaire ($M = 6.22 ; ET = 2.67 > M = 5.20 ; ET = 2.28$).

Les lycéens de Seconde se différencient en début d'année sur les difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables ($t(1, 203) = -2.024, p < .05$) avec une moyenne plus forte pour les jeunes d'un milieu favorisé ($M = 7.11 ; ET = 3.09 > M = 6.28 ; ET = 2.64$). Ces mêmes jeunes se différencient également sur les difficultés décisionnelles liées à des conflits externes en fin d'année ($t(1, 87) = -2.691, p < .01$) avec une moyenne plus forte pour les jeunes d'un milieu favorisé ($M = 6.26 ; ET = 3.00 > M = 4.81 ; ET = 2.06$). Aussi, en début d'année, une différence selon le milieu socioéconomique concernant les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi est observée chez les lycéens de Terminale ($t(1, 640) = -2.060, p < .05$), avec une moyenne plus forte pour les jeunes d'un milieu favorisé ($M = 10.06 ; ET = 4.48 > M = 9.32 ; ET = 4.06$).

Le plus grand nombre de différences selon le milieu socioéconomique sur les difficultés décisionnelles est observé auprès du groupe d'étudiants. Elles apparaissent toutes en fin d'année universitaire et les moyennes sont à chaque fois plus élevées pour les jeunes d'un milieu intermédiaire. Ces différences portent sur :

- Le niveau moyen de difficultés décisionnelles ($t(1, 52) = 2.716, p < .01 ; M_{\text{Intermédiaire}} = 77.81 ; ET = 21.46 > M_{\text{Favorisé}} = 59.18 ; ET = 14.50$)

- Les difficultés décisionnelles liées à des informations incohérentes ($t(1, 52) = 2.342$, $p < .05$; $M_{\text{Intermédiaire}} = 21.02$; $ET = 8.96 > M_{\text{Favorisé}} = 14.45$; $ET = 4.61$)
- Les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider ($t(1, 52) = 2.467$, $p < .05$; $M_{\text{Intermédiaire}} = 6.14$; $ET = 2.49 > M_{\text{Favorisé}} = 4.18$; $ET = 1.60$)
- Les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision ($t(1, 52) = 3.189$, $p < .01$; $M_{\text{Intermédiaire}} = 6.58$; $ET = 2.31 > M_{\text{Favorisé}} = 4.27$; $ET = 1.91$)
- Les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire ($t(1, 52) = 2.859$, $p < .01$; $M_{\text{Intermédiaire}} = 4.60$; $ET = 2.07 > M_{\text{Favorisé}} = 2.73$; $ET = 1.27$)
- Les difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables ($t(1, 52) = 2.909$, $p < .01$; $M_{\text{Intermédiaire}} = 6.12$; $ET = 2.74 > M_{\text{Favorisé}} = 3.64$; $ET = 1.21$)
- Les difficultés décisionnelles liées à des conflits internes ($t(1, 52) = 2.077$, $p < .05$; $M_{\text{Intermédiaire}} = 10.33$; $ET = 4.96 > M_{\text{Favorisé}} = 7.09$; $ET = 2.70$).

L'ensemble de ces résultats illustre le rôle des parents, selon leur milieu socioéconomique et les caractéristiques liées à leur profession, sur le développement des intérêts, des aspirations professionnelles et de la préparation de carrière des jeunes (Kirkpatrick Johnson & Mortimer, 2002 ; Keller & Whiston, 2008). Ces résultats peuvent également témoigner d'un certain manque d'engagement parental dans le processus d'orientation des jeunes, en raison d'un manque de compétence perçue à aider et à accompagner les jeunes dans ce processus. Cela peut alors conduire vers l'émergence d'un certain nombre de difficultés décisionnelles qui transparaît d'autant plus au niveau de l'université.

5.2.2. Les attitudes parentales perçues selon le milieu socioéconomique

En fin d'année universitaire, les étudiants se différencient sur l'interférence incitative parentale perçue ($t(1, 52) = -2.065$, $p < .05$) avec une moyenne plus forte pour les jeunes issus d'un milieu socioéconomique favorisé ($M = 11.64$; $ET = 4.82 > M = 9.19$; $ET = 3.12$). Il peut être supposé ici que les parents ayant connaissance des parcours universitaires peuvent venir contraindre le processus de réflexion et de choix des jeunes sous la forme de conseils trop pressants, perçus par

ces derniers comme visant à contrôler leur exploration et de fait, leur aspirations à venir ou encore, leur choix de formation et/ou de profession (Kabore, 2014).

Quel que soit le temps de mesure considéré, aucune différence de moyennes significative selon le milieu socioéconomique n'est observée pour les groupes d'élèves de Troisième, de Seconde et de Terminale.

5.2.3. Les processus de l'identité vocationnelle selon le milieu socioéconomique

Les lycéens de Seconde se différencient en milieu d'année sur les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix ($t(1, 119) = 2.430, p < .05$) avec une moyenne plus forte pour les jeunes d'un milieu intermédiaire ($M = 12.87 ; ET = 4.87 > M = 10.61 ; ET = 2.88$). Concernant les étudiants des différences de moyennes significatives sont observées en fin d'année sur l'engagement ($t(1, 52) = 2.612, p < .05$) avec une moyenne plus forte pour les jeunes d'un milieu intermédiaire ($M = 12.00 ; ET = 4.41 > M = 8.36 ; ET = 2.58$) et la flexibilité de l'engagement ($t(1, 52) = 2.716, p < .01$) avec, là aussi, une moyenne plus élevée pour les jeunes d'un milieu intermédiaire ($M = 15.26 ; ET = 4.89 ; M = 11.09 ; ET = 2.55$). Ces résultats rejoignent ceux présentés dans des travaux antérieurs et indiquant notamment que les informations reçues de l'entourage peuvent perturber la confiance des jeunes en leur choix initial faisant de fait diminuer leur assurance envers ce dernier et leur engagement dans son élaboration (Li, Hou, & Jia, 2015).

Les élèves de Troisième et de Terminale ne se différencient pas significativement selon le milieu socioéconomique quel que soit le temps de mesure considéré.

5.2.4. L'estime de soi selon le milieu socioéconomique

En début d'année, les élèves de Troisième se différencient sur l'estime de soi scolaire/académique ($t(1, 194) = -5.184, p < .001$) avec une moyenne plus forte pour les jeunes d'un milieu favorisé ($M = 29.22 ; ET = 3.84 > M = 25.63 ; ET = 5.33$). Ce résultat peut rendre compte des attentes plus élevées sur le plan scolaire qui ont cours dans les milieux favorisés (Bardou, 2011) dont les jeunes semblent ici se conformer au regard de la valorisation plus importante au plan scolaire qu'ils rapportent comparativement à leurs pairs de milieu intermédiaire. Leur sentiment de

compétences dans ce domaine paraît ainsi en adéquation avec les aspirations et les attentes véhiculées par leur milieu.

Aucune différence significative selon le milieu socioéconomique n'est observée quel que soit le temps de mesure considéré auprès des lycéens et des étudiants.

Synthèse

Les résultats présentés dans ce chapitre nous ont permis de mettre en évidence les différences selon le sexe et le milieu socioéconomique sur les variables d'intérêt selon le niveau scolaire aux trois temps de recueil des données.

Concernant les différences liées au sexe, nous pouvons globalement retenir que les lycéennes de Terminale sont celles qui rapportent les niveaux les plus élevés de difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée (T1-T2-T3), à des informations incohérentes (T3) ou encore à des conflits externes (T1). Leurs homologues masculins rapportent quant à eux un niveau plus élevé de difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider en début d'année. Des différences sur les attitudes parentales sont également observées pour les collégiens qui déclarent percevoir leurs parents comme moins engagés dans le processus d'orientation jusqu'en milieu d'année au moins. Les processus de l'identité vocationnelle varient également selon le sexe avec une différence observée sur les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix, plus prononcées chez les lycéennes de Terminale en fin d'année. Enfin, des différences sont également ressorties concernant l'estime de soi générale avec une valorisation de soi plus importante chez les lycéens de Terminale en fin d'année.

Pour ce qui a trait aux différences liées au milieu socioéconomique, il est notamment ressorti des analyses que les lycéens de milieu favorisé rapportent préférentiellement des difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables, à un manque d'informations sur soi, ainsi qu'à des conflits externes alors que ces deux derniers types de difficultés sont rapportés par des collégiens de milieu intermédiaire. Ces collégiens rapportent aussi des difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider en début d'année. Par ailleurs, l'ensemble des difficultés décisionnelles rapportées par les étudiants le sont exclusivement en fin d'année et toujours pour des jeunes de milieu intermédiaire. Celles-ci regroupent notamment des difficultés liées à un manque

d'informations ainsi qu'à des informations incohérentes. Concernant les attitudes parentales perçues, les étudiants de milieu favorisé déclarent percevoir leurs parents comme interférant dans l'élaboration de leurs projets en fin d'année. Aussi, les étudiants de milieu intermédiaire sont à la fois fortement engagés dans cette élaboration tout en déclarant que leurs projets seront amenés à évoluer dans le temps, illustrant de fait la flexibilité de leurs choix en fin d'année. Les lycéens de Seconde de même milieu socioéconomique se caractérisent quant à eux par une incertitude certaine à l'égard de leurs choix qui se retrouve dans les doutes qu'ils rapportent en milieu d'année. Enfin, il apparaît que les collégiens de milieu favorisé présentent une autoévaluation de soi défavorable dans le domaine scolaire en début d'année.

Ces premières analyses, descriptives, nous ont permis de signifier le rôle du sexe et du milieu socioéconomique sur les quatre variables d'intérêt étudiées dans le cadre de cette recherche. Pour autant, aucun lien entre ces dernières n'a encore été mis à jour. C'est pourquoi, le chapitre suivant vise à étudier leurs relations par la réalisation d'analyses de corrélation.

CHAPITRE 6

Analyses de corrélation : Étude des relations entre les variables d'intérêt selon le niveau scolaire aux trois temps de mesure

Afin d'attester des liens existants entre nos variables d'intérêt selon le niveau scolaire aux trois temps de mesure que comporte l'étude, des analyses de corrélations ont été effectuées avec le logiciel *SPSS Statistics 20*. Nous présentons successivement les liens corrélations respectivement entre les attitudes parentales perçues, les processus de l'identité vocationnelle, l'estime de soi et le niveau moyen de difficultés décisionnelles, les domaines de difficultés décisionnelles et les sources qui leur sont associées²⁷. Les relations significatives mises à jour permettront ainsi de justifier le choix des dimensions intégrées dans les modèles de régression présentés dans un chapitre ultérieur.

6.1. Liens corrélacionnels entre les difficultés décisionnelles et les attitudes parentales perçues

6.1.1. Corrélations entre le niveau moyen de difficultés décisionnelles et les attitudes parentales perçues

Tout au long de l'année, le niveau moyen de difficultés décisionnelles est positivement associé à l'interférence incitative parentale ainsi qu'au manque d'engagement parental perçus pour les collégiens et les lycéens. Concernant les étudiants, ce lien positif avec l'interférence incitative parentale perçue est observé en début d'année uniquement tandis que celui identifié pour le manque d'engagement parental perçu l'est en début et en milieu d'année. Ces relations indiquent que plus les jeunes perçoivent leurs parents comme désengagés de leur projet d'orientation et comme gênant l'élaboration, plus ils rapportent un niveau moyen de difficultés décisionnelles élevé (cf. Annexe 21).

²⁷ Pour des raisons de clarté et de lisibilité, les tableaux présentant les résultats des analyses de corrélations pour ce chapitre ont été insérés dans le volume d'Annexes. Il en est de même concernant les liens entre les attitudes parentales et l'estime de soi, les attitudes parentales et les processus de l'identité vocationnelle, l'estime de soi et les processus de l'identité vocationnelle (cf. Annexes 33, 34, 35).

Les résultats indiquent par ailleurs que le niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté par les lycéens de Terminale entretient une relation négative avec le soutien parental perçu. Cela indique que moins les parents sont perçus comme soutenant par ces jeunes, plus ces derniers rapportent un niveau moyen de difficultés décisionnelles élevé, ce qui corrobore les liens précédemment identifiés pour ce groupe d'élèves (cf. Annexe 21).

6.1.2. Corrélations entre les domaines de difficultés décisionnelles et les attitudes parentales perçues

Tout au long de l'année et quel que soit le groupe considéré, les difficultés décisionnelles liées à des informations incohérentes sont positivement associées à l'interférence incitative parentale et au manque d'engagement parental perçus. Ici, plus les jeunes perçoivent leurs parents comme peu engagés et s'immiscent dans leur projet plus ils rapportent un niveau important de difficultés décisionnelles liées à des informations incohérentes (cf. Annexe 22).

Le même type de lien est observé auprès des lycéens concernant les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation. Chez les lycéens de Terminale, cette relation positive porte également sur les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations tandis qu'une relation négative apparaît entre ce même type de difficultés et le soutien parental perçu. En cela, il semble que moins les jeunes perçoivent leurs parents comme soutenant l'élaboration de leur projet d'orientation, plus leur prise de décision semble mise à mal par un manque d'informations (cf. Annexe 22).

6.1.3. Corrélations entre les sources de difficultés décisionnelles et les attitudes parentales perçues

Tout au long de l'année et quel que soit le groupe considéré, les difficultés décisionnelles liées à des conflits internes ainsi qu'à des conflits externes sont positivement associées au manque d'engagement parental perçu. Pour ces quatre mêmes groupes, les difficultés décisionnelles liées à des conflits externes sont positivement associées à l'interférence incitative parentale perçue. La mise en évidence de ces relations indiquent ainsi que plus les jeunes perçoivent leurs parents comme n'étant pas partie prenante de leur projet ou comme interférent avec son élaboration,

plus ils sont en proie à des conflits à la fois internes et externes, peu favorables à leur prise de décision (cf. Annexe 23).

Concernant les élèves de Terminale, des relations positives apparaissent entre les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider, à un manque de connaissance du processus de décision, à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire, l'interférence incitative parentale et le manque d'engagement parental perçus. Pour ces mêmes lycéens, les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi ainsi qu'à un manque d'informations sur les professions sont positivement associées à l'interférence incitative parentale perçue. De plus, les difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables ainsi qu'à des conflits externes apparaissent négativement associées au soutien parental indiquant que ce type de difficultés est fortement liée à un faible soutien parental quel que soit le moment de l'année considéré (cf. Annexe 23).

Par ailleurs, tout au long de l'année scolaire pour les collégiens et les lycéens de Terminale, les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider ainsi qu'à un manque d'informations sur soi sont négativement associées au soutien parental perçu. Ces jeunes, qui perçoivent peu d'aide de la part de leurs parents, rencontrent un certain nombre de difficultés qu'elles soient situées avant ou pendant l'élaboration du projet. Aussi pour ces mêmes groupes d'élèves, des relations positives apparaissent entre les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi, à des informations non fiables ainsi qu'à des conflits internes et le manque d'engagement parental perçu, allant ainsi de pair avec les relations précédemment mises à jour au sens où des parents peu étayant, favorisent la rencontre de ce type de difficultés démontrant de fait la place qu'ils occupent (cf. Annexe 23).

Finalement, les difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée ainsi qu'à des informations non fiables sont positivement associées à l'interférence incitative pour les lycéens tandis que celles liées à des croyances dysfonctionnelles y sont positivement associées pour les lycéens de Seconde uniquement. Les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur les professions sont aussi positivement associées au manque d'engagement parental pour les lycéens et les étudiants (cf. Annexe 23).

6.2. Liens corrélationnels entre les difficultés décisionnelles et les processus de l'identité vocationnelle

6.2.1. Corrélations entre le niveau moyen de difficultés décisionnelles et les processus de l'identité vocationnelle

Le niveau moyen de difficultés décisionnelles est positivement associé à l'engagement, à l'identification à l'engagement, à la flexibilité de l'engagement ainsi qu'aux doutes vis-à-vis de soi et de ses choix quel que soit le groupe considéré. Il est négativement associé à l'exploration de surface pour ces quatre mêmes groupes. Le niveau moyen de difficultés décisionnelles apparaît aussi positivement associé à l'exploration en profondeur pour les collégiens, les lycéens de Terminale et les étudiants. Ici, processus de construction et de reconsidération des choix semblent travailler en miroir au sens où une forte implication dans ces derniers entraîne un niveau moyen de difficultés décisionnelles élevé (cf. Annexe 24).

6.2.2. Corrélations entre les domaines de difficultés décisionnelles et les processus de l'identité vocationnelle

Tout au long de l'année, les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation, à un manque d'informations ainsi qu'à des informations incohérentes sont positivement associées à la flexibilité de l'engagement et aux doutes vis-à-vis de soi et de ses choix quel que soit le groupe considéré. Ces relations indiquent que les processus de reconsidération des choix ici évoqués paraissent favoriser le développement de ce type de difficultés. Pour ces quatre mêmes groupes, les difficultés décisionnelles liées à des informations incohérentes sont positivement associées à l'engagement ainsi qu'à l'identification à l'engagement tandis que les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations ainsi qu'à des informations incohérentes sont négativement associées à l'exploration de surface. Ici, une forte implication dans des processus de construction des choix paraît contraindre la mise à jour d'informations fiables relativement au projet d'orientation sans pour autant le remettre en question d'autant qu'une faible exploration de surface semble augmenter le niveau de ce type de difficultés (cf. Annexe 25).

Concernant les étudiants, les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation sont positivement associées à l'engagement ainsi qu'à l'exploration de surface tout au long de l'année. Pour ce même groupe ainsi que pour les collégiens et les lycéens de Terminale, les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sont positivement associées à l'exploration en profondeur. Ce même type de difficultés décisionnelles apparaît aussi positivement associé à l'engagement ainsi qu'à l'identification à l'engagement pour les lycéens et les étudiants. Enfin, les difficultés décisionnelles liées à des informations incohérentes sont positivement associées à l'exploration en profondeur pour les lycéens de Terminale et les étudiants. De même que précédemment, ils semblent qu'une forte implication dans des processus de construction des choix, allant même jusqu'à une identification à ces derniers, ne semblent pas pour autant atténuer le niveau de difficultés décisionnelles rapporté par ces jeunes (cf. Annexe 25).

6.2.3. Corrélations entre les sources de difficultés décisionnelles et les processus de l'identité vocationnelle

Tout au long de l'année quel que soit le groupe considéré, les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider, à un manque d'informations sur soi, à un manque d'informations sur les professions, à des informations non fiables ainsi qu'à des conflits internes et externes sont positivement associées à l'engagement, à l'identification à l'engagement, à la flexibilité de l'engagement ainsi qu'aux doutes vis-à-vis de soi et de ses choix. De plus, pour ces quatre mêmes groupes, les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision ainsi qu'à un manque d'informations sur les professions sont positivement associées à l'engagement, à la flexibilité de l'engagement ainsi qu'aux doutes vis-à-vis de soi et de ses choix et négativement associées à l'exploration de surface. De plus, quel que soit le groupe considéré, les difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée sont positivement associées à la flexibilité de l'engagement ainsi qu'aux doutes vis-à-vis de soi et de ses choix. Par ailleurs, pour ces quatre mêmes groupes, des relations négatives sont observées entre les difficultés décisionnelles liées à des conflits internes et externes et l'exploration de surface d'une part ainsi qu'entre les difficultés décisionnelles liées à des croyances dysfonctionnelles, l'engagement et l'identification à l'engagement d'autre part (cf. Annexe 26).

Pour les collégiens, les lycéens de Terminale et les étudiants, des relations négatives sont identifiées entre les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider et l'exploration de surface. Pour ces mêmes groupes, les difficultés liées à un manque de motivation à décider, à un manque d'informations sur soi ainsi qu'à des conflits internes sont positivement associées à l'exploration en profondeur tandis que celles il y a un espace en trop liées à une indécision généralisée sont positivement associées à l'engagement. Les difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée ainsi qu'à des croyances dysfonctionnelles sont négativement associées à l'exploration de surface pour les élèves de Terminale alors que celles liées à un manque d'informations sur les professions ainsi qu'à des conflits externes sont positivement associées à l'exploration en profondeur (cf. Annexe 26).

Concernant maintenant les étudiants et ces mêmes lycéens de Terminale, une relation négative est observée entre les difficultés décisionnelles liées à des croyances dysfonctionnelles et la flexibilité de l'engagement. Des relations positives sont constatées entre les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision ainsi qu'à un manque d'informations sur les professions et l'identification à l'engagement. D'autres relations positives apparaissent entre les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision ainsi qu'à des informations non fiables et l'exploration en profondeur. Les difficultés décisionnelles liées à des conflits externes sont aussi positivement associées à l'engagement. Enfin, les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur les professions sont positivement associées à l'exploration en profondeur chez les élèves de Troisième, de Terminale et les étudiants (cf. Annexe 26).

6.3. Liens corrélationnels entre les difficultés décisionnelles et l'estime de soi

6.3.1. Corrélations entre le niveau moyen de difficultés décisionnelles et l'estime de soi

Tout au long de l'année, le niveau moyen de difficultés décisionnelles est négativement associé à l'estime de soi générale, à l'estime de soi scolaire/académique ainsi qu'à l'estime de soi professionnelle quel que soit le groupe considéré. Ces liens ainsi identifiés indiquent que plus les jeunes se dévalorisent et s'autoévaluent négativement dans les domaines scolaire/académique et professionnel, plus le niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté tout au long de l'année est élevé. Le niveau moyen de difficultés décisionnelles est aussi négativement associé à l'estime de soi

familiale pour les élèves de Terminale montrant que le sentiment d'être peu entouré par sa famille et la perception d'un faible soutien de sa part entraîne un niveau moyen de difficultés décisionnelles élevé (cf. Annexe 27).

6.3.2. Corrélations entre les domaines de difficultés décisionnelles et l'estime de soi

Tout au long de l'année et quel que soit le groupe considéré, les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation, à un manque d'informations ainsi qu'à des informations incohérentes sont négativement associées à l'estime de soi générale et à l'estime de soi professionnelle. Ici, une dévalorisation de soi et une autoévaluation négative dans le domaine professionnel semble favoriser le développement de ce type de difficultés décisionnelles (cf. Annexe 28).

Pour les collégiens, les lycéens de Terminale et les étudiants, les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation sont négativement associées à l'estime de soi scolaire/académique et sont également négativement associées à l'estime de soi familiale pour les lycéens de Terminale uniquement. Pour ce même groupe d'élèves et pour les étudiants, les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sont négativement associées à l'estime de soi scolaire/académique. Enfin, que ce soit pour les collégiens ou les lycéens, les difficultés décisionnelles liées à des informations incohérentes sont négativement associées à l'estime de soi scolaire et à l'estime de soi familiale. La mise à jour de ces relations indiquent le rôle d'une valorisation/dévalorisation de soi dans différents domaines afférents aux mondes académique, professionnel et personnel sur le type de difficultés que les jeunes peuvent rencontrer dans leur prise de décisions concernant leurs intentions d'avenir (cf. Annexe 28).

6.3.3. Corrélations entre les sources de difficultés décisionnelles et l'estime de soi

Tout au long de l'année quel que soit le groupe considéré, les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider sont négativement associées à l'estime de soi professionnelle. Aussi pour ces quatre mêmes groupes, les difficultés décisionnelles liées à l'indécision généralisée, au manque de connaissance du processus de décision, au manque d'informations sur soi, au manque

d'informations sur les professions, au manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire, aux informations non fiables, aux conflits internes et externes sont négativement associées à l'estime de soi générale ainsi qu'à l'estime de soi professionnelle. Ici, une dévalorisation de soi dans le domaine professionnel ainsi qu'une autoévaluation négative de soi paraît être à l'origine d'un certain nombre de difficultés décisionnelles qui peuvent se retrouver avant l'entrée concrète dans le processus décisionnel, telles les difficultés liées à un manque de motivation à décider, ou encore s'observer au cours de l'engagement dans ce dernier comme en témoignent par exemple les difficultés liées à un manque d'informations sur les professions observées ici (cf. Annexe 29).

Concernant les lycéens de Terminale, une relation négative est observée entre les difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée et l'estime de soi scolaire. Pour ce même groupe d'élèves, les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision, à un manque d'informations sur les professions, à des conflits internes ainsi qu'à des informations non fiables apparaissent aussi négativement associées à l'estime de soi familiale. Toujours pour ces mêmes élèves de Terminale, les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi sont négativement associées à l'estime de soi scolaire ainsi qu'à l'estime de soi familiale tandis que celles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire sont négativement associées à l'estime de soi scolaire ainsi qu'à l'estime de soi générale (cf. Annexe 29).

Par ailleurs, les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider sont négativement associées à l'estime de soi familiale pour les collégiens et les lycéens ainsi qu'à l'estime de soi scolaire pour les élèves de Troisième et de Terminale. Les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision ainsi qu'à des informations non fiables sont aussi négativement associées à l'estime de soi scolaire/académique pour les élèves de Troisième, de Terminale et les étudiants et sont négativement associées à l'estime de soi générale pour les élèves de Terminale et les étudiants. Pour ces deux derniers groupes, une relation négative est également observée entre les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur les professions et l'estime de soi scolaire/académique. Enfin, pour les collégiens et les lycéens de Terminale, les difficultés décisionnelles liées à des conflits internes et externes sont négativement associées à l'estime de soi scolaire (cf. Annexe 29).

Synthèse

Les résultats présentés dans ce chapitre nous ont permis de mettre en évidence la nature des relations entre les variables d'intérêts rapportés par les collégiens, les lycéens et les étudiants composant notre population d'étude tout au long de leur année scolaire/universitaire.

Globalement, concernant le niveau moyen de difficultés décisionnelles, qui rend également compte de la moyenne des scores totaux obtenus sur les sources de difficultés décisionnelles, elles-mêmes associées aux domaines de difficultés décisionnelles explorés, nous retenons que les relations positives observées avec l'interférence incitative parentale et les manque d'engagement parental perçus sont plus fortes en fin d'année pour les collégiens et les lycéens. Cela indique qu'à ce moment précis de l'année, au moment où les vœux d'orientation doivent être posés, le niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté n'en est que plus élevé au regard de l'enjeu à venir. Ici, des attitudes parentales peu soutenantes, voire entravantes, à l'égard des projets des jeunes ne semblent pas les sécuriser dans leurs choix. Ce sentiment se trouve d'ailleurs accentué chez les élèves de Terminale, seul groupe pour lequel une relation négative avec le soutien parental perçu est observée tout au long de l'année et dont la relation négative la plus forte se situe en fin d'année.

Des relations avec les processus de l'identité vocationnelle sont également mises à jour pour tous les groupes sans exception. Nous observons notamment qu'une faible exploration de surface est liée à un niveau moyen de difficultés décisionnelles élevé rapporté tout au long de l'année avec une corrélation plus forte en milieu d'année pour les collégiens et les lycéens et en fin d'année pour les étudiants. Les autres processus, qu'ils soient de construction ou de reconsidération des choix sont tous positivement associés au niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté, indiquant dès lors qu'une implication accrue dans des phases d'exploration, entraînant une identification aux engagements et donc aux choix posés *a priori*, ne permettent pas forcément d'atténuer les doutes à l'égard de ce même choix. De fait, le niveau moyen de difficultés décisionnelles se trouve d'autant plus important dans la deuxième partie de l'année.

Par ailleurs, la valeur globale de soi et l'autoévaluation de soi dans différents domaines entretiennent des relations, toutes négatives, avec le niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté tout au long de l'année par les jeunes. De façon générale, les corrélations négatives avec la dévalorisation globale de soi et l'autoévaluation négative de soi dans les domaines scolaire et

professionnel sont plus élevées en milieu d'année pour les étudiants. Cela semble coïncider avec la dernière période d'examens dont les résultats, s'ils ne correspondent pas à leurs attentes, peuvent totalement remettre en question les projets qu'ils avaient élaborés en amont. L'enjeu des diverses candidatures vers des Masters, la préparation au concours ou la possibilité de réorientation intervenant en parallèle, peuvent également jouer un rôle ici. Pour les collégiens et les lycéens, ces mêmes relations apparaissent plus fortes en milieu d'année, moment de bilan *via* le conseil de classe, couplé à la participation aux forums dédiés à l'orientation ainsi qu'à la complétion des premières « *fiches dialogues* » où doivent déjà être inscrits les premiers vœux d'orientation. Enfin, une relation négative avec l'estime de soi familiale, plus forte en fin d'année, est observée pour les élèves de Terminale ce qui semble aller de pair avec la relation négative précédemment mise à jour avec le soutien parental perçu comme faible uniquement pour ce même groupe d'élèves.

Les résultats issus des analyses de corrélation présenté dans ce chapitre nous ont permis d'attester de la nature et de la force des liens existants entre les différentes variables étudiées. Pour aller plus loin, notre intérêt se porte maintenant sur la compréhension du changement dans les représentations de ces dites variables, propres à chaque groupe de sujets composant la population de notre étude. Pour ce faire, nous proposons de présenter dans le chapitre suivant les résultats issus d'analyse de variance (ANOVA).

Chapitre 7

Analyses de variance : Étude des variations intergroupes des variables d'intérêt selon le niveau scolaire aux trois temps de mesure

Afin d'identifier les variations intergroupes des variables d'intérêt selon le niveau scolaire aux trois temps de l'étude, nous avons réalisé des analyses de variances (ANOVA) avec le logiciel *SPSS Statistics 20*. Des tests post hoc (test de Bonferonni) y ont été associés afin de pouvoir affirmer ces différences tout en spécifiant leur sens. Ce type d'analyses nous permet ainsi de déterminer quelle part de la variation totale de chaque variable étudiée revient au critère défini pour les quatre groupes de sujets en termes de niveau scolaire (classes de Troisième, de Terminale et Licence 3 universitaire générale) donnant ainsi une indication sur les changements dans les représentations de chaque groupe de sujets relativement aux variables étudiées.

7.1. Changement dans les représentations des difficultés décisionnelles

7.1.1. Niveau moyen de difficultés décisionnelles

Tout au long de l'année, les résultats indiquent la présence de variations selon le niveau scolaire du niveau moyen de difficultés décisionnelles ($F_{T1}(3 ; 1790) = 4.40, p < .001$; $F_{T2}(3 ; 946) = 4.91, p < .001$; $F_{T3}(3 ; 819) = 8.77, p < .001$).

Plus précisément en début d'année, les élèves de Troisième rapportent le niveau moyen de difficultés décisionnelles le plus élevé comparativement aux élèves de Seconde. La classe de Troisième représente effectivement le premier palier d'orientation auxquels les jeunes adolescents sont confrontés, ce qui peut venir expliquer ce niveau élevé de difficultés. À ce moment de leur parcours, ils sont amenés à se questionner sur leur devenir en même temps que les préoccupent les questionnements identitaires intimement liées aux multiples changements, d'ordre bio-psycho-social, inhérents à cette période développementale particulière. *A contrario*, les élèves de Seconde sont ceux qui rapportent le niveau moyen de difficultés le plus faible donnant ici à voir le palier transitionnel dans lequel ces jeunes se situent à ce moment de leur parcours. Rupture avec le Collège et découverte du Lycée, la classe de Seconde peut ainsi être perçue comme un entre-deux,

un sas, au cours duquel les jeunes remettent à plus tard - dans l'année - les réflexions relatives à leur avenir, tant scolaire que professionnel (cf. Annexe 36).

En milieu comme en fin d'année, alors que les collégiens sont toujours ceux qui rapportent le niveau moyen de difficultés décisionnelles le plus élevé, ce sont les étudiants qui en rapportent le niveau le plus faible. De la même façon que précédemment, le niveau moyen rapporté par les élèves de Troisième peut à la fois être lié à leur manque d'expérience, puisqu'ils se situent au premier palier de leur orientation, ainsi qu'aux nombreux questionnements, identitaires notamment, auxquels ils sont par ailleurs confrontés. À l'inverse, les étudiants donnent ici à voir l'assurance qu'ils prennent à l'égard de leurs choix en ce milieu d'année universitaire (cf. Annexe 36).

7.1.2. Domaines de difficultés décisionnelles

Les résultats indiquent la présence de variations selon le niveau scolaire sur les difficultés décisionnelles liées à manque de préparation rapportées en début ($F(3 ; 1855) = 5.64, p < .001$) et en fin d'année ($F(3 ; 850) = 5.05, p < .001$). De telles variations sont également observées en milieu ($F(3 ; 972) = 5.30, p < .001$) et en fin d'année ($F_{T3}(3 ; 839) = 8.41, p < .001$) sur les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations. Les variations relatives aux difficultés décisionnelles liées à l'incohérence de l'information apparaissent quant à elles tout au long de l'année ($F_{T1}(3 ; 1861) = 436.86, p < .001$; $F_{T2}(3 ; 976) = 3.56, p < .001$; $F_{T3}(3 ; 847) = 7.92, p < .001$).

7.1.2.1. Manque de préparation

En début et en fin d'année scolaire/universitaire, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées au manque de préparation tandis qu'en début d'année, ce sont les élèves de Seconde qui en rapportent le niveau le plus faible et qu'en fin d'année, ce sont les étudiants. Le manque de préparation rend compte des difficultés situées en amont de l'engagement dans le processus décisionnel or, dans les premiers temps de l'année scolaire, la classe de Seconde représente une étape de transition collège-lycée où les choix d'avenir se posent de façon moins explicite qu'au moment de l'entrée en Troisième où les élèves ont à choisir entre différents types de cursus parmi la voie professionnelle, technologique ou générale. Ce panel qui s'offre aux jeunes tend ainsi à favoriser leurs inquiétudes et, de fait, à élever

leur niveau de difficultés à s'engager dans un processus décisionnel tant il représente une étape cruciale pour leur insertion future. En cela, et comparativement aux lycéens ou aux étudiants, les demandes émises à l'égard des collégiens, à formuler si tôt des projets d'avenir, semblent ébranler leur engagement dans le processus décisionnel contrairement aux étudiants qui, par la connaissance qu'ils ont de l'ensemble des étapes impliquées, s'engagent plus aisément (cf. Annexe 37).

7.1.2.2. Manque d'informations

En milieu d'année comme en fin d'année, les collégiens sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées au manque d'informations comparativement aux étudiants. Alors qu'à mi-parcours, les étudiants semblent posséder suffisamment d'informations sur eux-mêmes, les professions, les formations ou encore, sur les dispositifs qu'ils peuvent solliciter pour les accompagner, les élèves de Troisième paraissent plus en difficultés à ce niveau. Confrontés à leur premier palier d'orientation, ils ont effectivement tout à apprendre des différents procédés à suivre pour recueillir les informations pertinentes à leur prise de décision. Les élèves de Troisième paraissent dès lors plus en difficultés à recueillir de l'information sur soi, les professions, les formations ou encore, des procédés à suivre pour traiter de telles informations, contrairement aux étudiants qui, au fil de leur parcours, ont pu développer certaines compétences à ce niveau. Cela peut également venir s'associer à l'identification plus précise de leur aspirations puisqu'ils sont déjà engagés dans un domaine d'études précis, leur ouvrant un panel de possibilités assez ciblées (cf. Annexe 37).

7.1.2.3. Incohérence de l'information

Tout au long de l'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées à l'inconsistance de l'information alors qu'en début d'année, ce sont les élèves de Seconde qui en rapportent le niveau le plus faible et qu'en milieu et en fin d'année, ce sont les étudiants. Les difficultés liées à l'inconsistance de l'information sont celles qui apparaissent au cours du processus décisionnel, lorsque les jeunes ont à confronter les informations qu'ils possèdent à propos d'eux-mêmes, des formations et des professions afin de prendre une décision les concernant tout en faisant face aux possibles conflits, à la fois internes et externes, que ces décisions peuvent engendrer. Ici, les élèves de Troisième sont ceux pour lesquels ces

difficultés apparaissent avec le plus de force car, parallèlement à cette période intense de questionnements identitaires, ils doivent également se projeter dans cet avenir qui peut leur sembler à la fois si proche et si lointain. Ce type de difficultés, intervenant au cours du processus décisionnel, semble ainsi mettre à mal les collégiens aussi bien en ce milieu d'année qu'il n'a pu le faire au début, contrairement aux étudiants qui paraissent tout à fait en mesure d'identifier et de recouper les informations qu'ils possèdent à l'égard d'eux-mêmes et des professions afin de faciliter leur prise de décision ultérieure. Ces derniers ont aussi pu mettre à profit les diverses expériences vécues dans le cadre de stages, ciblés dans leur domaine de formation, contrairement à la majorité des élèves de Troisième dont certains ne peuvent trouver de ressources dans le cadre de ces expériences. Bien qu'ils effectuent un stage d'observation découverte du monde professionnel, l'objectif reste effectivement différent des stages réalisés par les étudiants (cf. Annexe 37).

7.1.3. Sources de difficultés décisionnelles

Tout au long de l'année, les résultats indiquent la présence de variations selon le niveau scolaire sur un certain nombre de sources de difficultés décisionnelles relatives à :

- Un manque de motivation à décider ($F_{T1}(3 ; 1871) = 15.29, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 987) = 5.67, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 859) = 3.41, p < .05$)
- Au croyances dysfonctionnelles ($F_{T1}(3 ; 1873) = 16.19, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 982) = 5.70, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 854) = 7.50, p < .001$)
- À un manque de connaissance du processus de décision ($F_{T1}(3 ; 1873) = 3.94, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 987) = 8.17, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 853) = 17.28, p < .001$)
- À des informations non fiables ($F_{T1}(3 ; 1872) = 3.75, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 988) = 3.35, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 856) = 5.47, p < .001$)
- À des conflits externes ($F_{T1}(3 ; 1881) = 12.86, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 986) = 6.27, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 855) = 9.61, p < .001$)

De telles variations sont aussi observées en début d'année comme il y a un espace en trop en milieu d'année sur l'indécision généralisée ($F_{T1}(3 ; 1881) = 16.02, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 991) = 5.25, p < .001$) et le manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire ($F_{T1}(3 ; 1872) = 3.75, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 985) = 4.94, p < .001$).

Par ailleurs, en début ($F(3 ; 1871) = 4.78, p < .001$) comme en fin d'année ($F(3 ; 856) = 5.80, p < .001$), des variations apparaissent sur les conflits internes.

Enfin, en milieu d'année et en fin d'année, les résultats indiquent la présence de variations sur le manque d'informations sur soi ($F_{T2}(3 ; 986) = 4, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 854) = 6.89, p < .001$) et le manque d'informations sur les professions ($F_{T2}(3 ; 985) = 2.87, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 856) = 4.64, p < .001$).

7.1.3.1. Manque de motivation à décider

En début d'année, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées au manque de motivation à décider comparativement aux élèves de Terminale. Fortement engagés dans un processus de décision concernant leur avenir, les lycéens se situent à une étape clé de leur parcours, celle qui définira la poursuite éventuelle d'études supérieures. En cela, l'année de Terminale recouvre un ensemble de dispositifs visant à favoriser la découverte, par les élèves, de futurs lieux d'études tels que l'université, les écoles, les B.T.S, les D.U.T, etc. De plus, par l'accès à des terrains de stages et le suivi effectué par leurs professeurs principaux, ils sont accompagnés tout au long de l'année dans ce processus réflexif, garantissant dès lors leur intérêt et leur motivation à poser un choix quant à leur devenir. Les étudiants se retrouvent quant à eux à un moment charnière de leur cursus les amenant à se questionner sur la poursuite de leur parcours universitaire. Parmi les possibles qui s'offrent à eux, l'engagement dans un Master, la transition vers un autre parcours de formation ou encore, l'arrêt des études. Le manque de motivation à décider pour ces étudiants peut alors être lié au faible accompagnement dont ils disposent, contrairement aux lycéens, pour y voir plus clair dans les multiples choix qui s'offrent à eux. Cela peut aussi être lié à la filière dans laquelle ils sont insérés et dont les parcours et les contenus facilitent plus ou moins l'accès à des perspectives de formations et/ou d'emplois futurs favorisant ou non l'émergence de ce type de difficultés. *A contrario* en milieu d'année, les collégiens sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées au manque de motivation à décider comparativement aux lycéens de Terminale, peut-être parce que le champ qui s'offre à eux, bien que présentant différentes voies en réalité (cursus général, technologique, professionnel), ne paraît pas aussi clair car ils peuvent souvent se sentir poussés automatiquement vers le voie générale sans forcément entrevoir une possibilité d'émettre une quelconque réflexion à ce sujet (cf. Annexe 38).

7.1.3.2. Indécision généralisée

En début et en milieu d'année, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées à l'indécision généralisée comparativement aux élèves de Seconde. Les étudiants apparaissent ainsi les plus en difficulté dès lors qu'il s'agit de prendre une décision et ce, quel que soit le domaine dans lequel elle s'applique. Cela est à considérer au regard du fait qu'à ce moment de leur développement, les étudiants en tant que jeunes adultes, ont à s'engager dans de nombreuses sphères de vie, en plus de celle relative à leur avenir professionnel, nécessitant ainsi la mobilisation de ressources particulières pour prendre des décisions propres à chacune de ces sphères qui, bien souvent d'ailleurs, s'entremêlent (cf. Annexe 38).

7.1.3.3. Croyances dysfonctionnelles

Tout au long de l'année, les collégiens sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées aux croyances dysfonctionnelles comparativement aux étudiants. Alors que ces derniers ont pu développer un certain nombre de compétences au gré de leurs diverses expériences, les adolescents, plus jeunes, n'ont pas encore pu expérimenter un tel panel d'expériences. En cela, ils ne peuvent émettre de choix qu'à partir des représentations qu'ils se font des professions et des formations qui leurs sont associées. Un tel procédé peut alors susciter l'émergence d'attentes peu appropriées à l'égard des professions et des formations mettant ainsi à mal la prise de décision attenante (cf. Annexe 38).

7.1.3.4. Manque de connaissance du processus de décision

Tout au long de l'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées au manque de connaissance du processus de décision comparativement aux étudiants. À ce niveau de leur parcours, les étudiants ont fait face à différents paliers d'orientation leur permettant ainsi de connaître, d'identifier et de comprendre l'ensemble des étapes impliquées dans le processus de décision pour s'y engager totalement. À l'inverse, les élèves de Troisième sont ici confrontés à leur premier palier d'orientation. Sans expérience à ce niveau,

ils peuvent, s'ils ne sont pas ou peu accompagnés, se retrouver en grande difficulté pour s'engager sans encombre dans un processus aussi complexe (cf. Annexe 38).

7.1.3.5. Manque d'informations sur soi

En milieu d'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées au manque d'informations sur soi comparativement aux étudiants. Contrairement aux élèves de Terminale, qui sont régulièrement amenés, au cours de l'année, et grâce aux dispositifs en place, à se questionner activement sur leurs préférences, leurs envies et leurs aspirations pour leur avenir ou encore, sur leurs capacités à les réaliser, les élèves de Troisième ne semblent pas encore investis dans un tel processus d'autant plus au regard des nombreux changements auxquels ils doivent faire face par ailleurs. Se questionner sur ses aspirations semble en effet complexe dès lors qu'on est seulement en train de se demander qui on est ou qui on voudrait être. En fin d'année, ce sont les élèves de Seconde qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi, comparativement aux étudiants. Alors que les étudiants en tant que jeunes adultes possèdent une connaissance relative claire et stable de qui ils sont, facilitant dès lors leur projection dans l'avenir, les élèves de Seconde, encore adolescents, sont toujours en proie à des questionnements ne leur permettant pas de posséder suffisamment de connaissance sur eux-mêmes pour pallier ce type de difficultés, ce qui peut de fait altérer le recueil d'informations pertinentes pour la prise de décision (cf. Annexe 38).

7.1.3.6. Manque d'informations sur les professions

En milieu d'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées au manque d'informations sur les professions comparativement aux élèves de Terminale. À l'inverse des élèves de Terminale, qui sont très largement accompagnés dans le processus d'orientation tout au long de l'année scolaire, que ce soit par leurs enseignants ou encore par le biais des nombreux dispositifs mis en place dans leurs établissements ou à l'extérieur, les élèves de Troisième, bien qu'ils soient aussi accompagnés dans ce processus, ne paraissent pas disposer de suffisamment d'informations sur les caractéristiques des professions et des formations qui peuvent leur être associées. Cela serait-il dû à la période intense de questionnements dans laquelle il se situe, à la pertinence de l'accompagnement qui leur est proposé ou bien encore à leur

degré d'engagement vis-à-vis de cet accompagnement ? En fin d'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées au manque d'informations sur les professions comparativement aux étudiants. Alors que les étudiants semblent clairement avoir identifié la profession qu'ils souhaiteraient exercer au regard du domaine d'études dans lequel ils sont insérés, il n'en est rien pour les élèves de Troisième qui ne paraissent pas encore posséder cet ensemble d'informations pour prendre une décision concernant leur futur cursus bien que l'on se situe en fin d'année scolaire. Une question se pose alors : à ce stade, les choix sont effectivement posés institutionnellement mais le sont-ils réellement pour les jeunes ? (cf. Annexe 38).

7.1.3.7. Manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire

En début d'année comme en milieu d'année, les collégiens sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire comparativement aux lycéens. En raison de leur manque d'expérience à ce niveau, les collégiens n'ont pas encore identifié les lieux ou les personnes ressources auprès desquels ils seront à même d'obtenir plus d'informations que ce soit à propos d'eux-mêmes ou encore des professions, ce qui leur permettrait par la suite de s'engager dans un processus réflexif visant à terme à croiser les informations et à prendre une décision les concernant. Les lycéens paraissent quant à eux avoir identifié ces aspects-là. Pour autant, si l'on se décale des résultats tout en tenant compte des commentaires précédents, on peut se demander à quel point ces élèves-là sont engagés dans le processus. En effet, il a été énoncé que la classe de Seconde représentait le point de transition collège-lycée. En cela, les élèves ont à appréhender un nouvel environnement, avec de nouveaux codes, de nouvelles contraintes etc. Peut-on alors être assuré qu'ils aient bien identifiés les lieux et les personnes qui leur permettraient de trouver de plus amples informations relativement à leur orientation ? Ou bien sont-ils ceux qui relatent le moins de difficultés car ils ne sont pas totalement engagés dans ce processus ? (cf. Annexe 38).

7.1.3.8. Informations non fiables

En début comme en milieu d'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées aux informations non fiables comparativement aux élèves de Seconde. La période de questionnements identitaires à laquelle les jeunes adolescents de Troisième sont confrontés, peut les amener à douter des connaissances qu'ils ont à propos d'eux-mêmes et de l'évaluation qu'ils en font. Ils peuvent être de fait contraints à remettre en perspective leurs projets au regard des informations recueillies à propos des formations et des professions dans lesquelles ils pensent, à juste titre ou pas, pouvoir s'engager. Pour ce qui est des élèves de Seconde, le faible niveau de difficultés qu'ils rapportent relativement aux informations non fiables pourrait être rapproché, comme précédemment, au faible degré d'engagement supposé de leur part dans le processus décisionnel. En fin d'année, alors que les élèves de Troisième sont toujours ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées aux informations non fiables, les étudiants sont ceux qui en rapportent le niveau le plus faible. En cette fin d'année, ils paraissent alors plus à même d'identifier clairement les informations pertinentes qui favoriseront leur prise de décision ultérieure. Cela va aussi de pair avec le fait qu'à ce stade de l'année, les expériences vécues par le biais des stages et leur niveau de spécialisation dans le domaine d'études suivi leur permettent de dissiper un certain nombre de doutes quant aux choix posés *a priori* et aux informations associées (cf. Annexe 38).

7.1.3.9. Conflits internes

En début d'année, les collégiens sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées aux conflits internes comparativement aux élèves de Seconde. Si l'on considère que les élèves de Troisième se trouvent en difficulté dans la connaissance et l'évaluation des connaissances sur soi, ils peuvent, du même fait, se confronter à des conflits associés à des préférences incompatibles ou résultants d'un trop grand écart entre ce qu'ils aimeraient faire et ce qu'ils pourraient effectivement faire. Pour les élèves de Seconde, ce type de difficultés, liée à l'émergence possible de conflits internes, se trouve réduite ici au sens où au début de leur année scolaire, ces élèves sont confortés dans le choix initial qu'ils avaient posés l'année précédente soit, celui de passer du Collège au Lycée Général et Technologique. En fin d'année, les collégiens sont toujours ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles

liées aux conflits internes alors que ce sont les étudiants qui en rapportent le niveau le plus faible. De façon similaire à ce qui a été observé au début de l'année scolaire et considérant que les élèves de Troisième se trouvent en difficulté dans la connaissance et l'évaluation de soi, ils peuvent, du même fait, se confronter à des conflits à l'inverse des étudiants pour lesquels ce type de difficultés est réduit au sens où en fin d'année universitaire, ils semblent se conforter dans leurs choix (cf. Annexe 38).

7.1.3.10. Conflits externes

Tout au long de l'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de difficultés décisionnelles liées aux conflits externes comparativement aux étudiants. Alors que les jeunes adolescents peuvent se trouver en proie à des conflits avec leurs enseignants, leurs parents, leurs amis ou bien même entre leurs deux parents, sans forcément qu'ils ne soient impliqués explicitement à propos de leurs choix d'orientation, il n'en paraît pas de même pour les jeunes adultes. Ces derniers semblent en effet en mesure de trouver l'équilibre entre leurs aspirations, leurs attentes et celles manifestées par leur entourage de sorte à réduire les possibles conflits qui peuvent leur être relatifs et de fait minimiser le risque de rencontrer ce type de difficultés tout au long du processus de décision (cf. Annexe 38).

7.2. Changement dans les représentations des attitudes parentales perçues

Tout au long de l'année, les résultats indiquent la présence de variations des trois classes d'attitudes parentales étudiées :

- Soutien parental : $F_{T1}(3 ; 1880) = 45.02, p < .001$; $F_{T2}(3 ; 981) = 21.49, p < .001$; $F_{T3}(3 ; 861) = 19.60, p < .001$
- Interférence incitative parentale : $F_{T1}(3 ; 1879) = 4.99, p < .001$; $F_{T2}(3 ; 987) = 3.84, p < .001$; $F_{T3}(3 ; 860) = 5.43, p < .001$
- Manque d'engagement parental ($F_{T1}(3 ; 1877) = 22.27, p < .001$; $F_{T2}(3 ; 985) = 11.59, p < .001$; $F_{T3}(3 ; 855) = 8.09, p < .001$).

7.2.1. Soutien parental

Tout au long de l'année, les élèves de Terminale sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de soutien parental perçu comparativement aux étudiants. Les jeunes adultes, dont le parcours est plus fortement engagé dans des choix précis et auxquels les jeunes s'identifient se perçoivent moins accompagnés par leurs parents concernant la suite de leur parcours. Cela peut être dû à un manque d'expertise des parents dans le domaine où ces jeunes se sont engagés, ou bien à l'autonomie qu'ils revendiquent dans leur prise de décision ou encore, au fait que la diversité d'autrui auprès desquels ils peuvent trouver un certain niveau de soutien relativement à ces questions soit plus étendue que celle à laquelle les élèves de Terminale peuvent prétendre. Ces derniers sont ainsi ceux qui perçoivent les parents comme les plus soutenant au sens d'un accompagnement accru quant à l'exploration des multiples options qui s'offrent à eux après le Lycée. En ce sens, certains parents peuvent être à même d'incarner un soutien de type instrumental en aidant par exemple les jeunes à rédiger leurs lettres de candidatures pour les formations post-bac envisagées, en les aidant à compléter leurs vœux et à rechercher des informations sur les futures formations et professions qui pourraient les intéresser ou bien encore en facilitant leur accès à des dispositifs telles que les portes ouvertes (cf. Annexe 39).

7.2.2. Manque d'engagement parental

Tout au long de l'année, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de manque d'engagement parental, comparativement aux lycéens. Les élèves de Seconde ne perçoivent pas leurs parents comme totalement désengagés du processus de choix. Pour autant, ils ne sont pas non plus ceux qui les perçoivent comme les plus soutenant. Cela permet alors de conforter les commentaires précédents relatifs au fait que ces jeunes ne sont pas encore véritablement engagés dans un processus de choix concernant leur future filière d'études au sens où ils prennent encore leurs marques dans ce nouvel environnement qu'est le Lycée. Les élèves de Terminale quant à eux, sont à la fois ceux qui perçoivent le niveau de soutien parental le plus élevé et le plus faible niveau de manque d'engagement parental. Cela permet de démontrer l'engagement qui se joue de part et d'autre, tant le palier d'orientation situé à la fin du Lycée est crucial pour l'avenir scolaire et professionnel des jeunes. Par ailleurs, les étudiants sont ceux qui perçoivent leurs parents comme les moins engagés dans leur processus décisionnel (cf. Annexe 39).

7.2.3. Interférence incitative parentale

En début comme en fin d'année, les collégiens sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'interférence incitative comparativement aux étudiants. Contrairement aux jeunes adultes dont la distanciation et l'autonomie vis-à-vis des parents est instaurée, les adolescents semblent mis à mal par le contrôle que ces derniers peuvent parfois exercer à l'égard de leurs intentions d'avenir. Si ce type d'attitude peut partir d'une intention des parents à aider au maximum les jeunes en leur donnant un cadre au sein duquel ils pourront explorer les options possibles, les jeunes peuvent percevoir cela comme une contrainte des parents à leur égard visant à les amener à suivre leurs propres idées concernant leur avenir, sans que ne leur soit laissée une marge de manœuvre à ce sujet. En milieu d'année, ce sont les élèves de Terminale qui rapportent le niveau le plus élevé d'interférence incitative comparativement aux étudiants. Plus ces élèves avancent dans leur processus décisionnel, plus ils semblent percevoir une contrainte parentale qui peut aussi s'associer au stress que peuvent susciter les résultats issus des premiers conseils de classe et la projection plus ou moins facilitée dans la formation choisie (cf. Annexe 39).

7.3. Changement dans les représentations des processus de l'identité vocationnelle

Tout au long de l'année, les résultats indiquent la présence de variations selon le niveau scolaire de l'identification à l'engagement ($F_{T1}(3 ; 1873) = 4.65, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 984) = 4.69, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 855) = 8.27, p < .001$) et de l'exploration en profondeur ($F_{T1}(3 ; 1873) = 28.72, p < .001 ; F_{T2}(3 ; 988) = 22.30, p < .001 ; F_{T3}(3 ; 856) = 23.61, p < .001$).

De telles variations sont également observées en début ($F(3 ; 1871) = 8.54, p < .001$) et en fin d'année ($F(3 ; 862) = 7.33, p < .001$) sur les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix.

En début d'année, des variations apparaissent aussi sur la flexibilité de l'engagement ($F(3 ; 1869) = 4.05, p < .001$) et l'exploration de surface ($F(3 ; 1877) = 8.54, p < .001$) tandis qu'en fin d'année, les résultats indiquent la présence de variations sur l'engagement ($F(3 ; 1873) = 4.65, p < .001$).

7.3.1. Engagement

En fin d'année, les élèves de Seconde sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'engagement comparativement aux étudiants. Alors qu'à ce moment de l'année, les lycéens sont clairement engagés dans un processus de construction de choix illustré par le niveau d'engagement élevé qu'ils rapportent, les étudiants ne semblent pas avoir atteint un tel niveau de construction de leurs choix. Cela pourrait être lié à la période à laquelle les données du Temps 3 ont été recueillies au sens où les élèves de Seconde avait déjà vu se tenir leur conseil de classe les confortant ainsi dans leurs choix initiaux alors que les étudiants entamaient tout juste leur seconde phase de partiels dont l'issue pourrait peut-être remettre en question leur orientation future (cf. Annexe 40).

7.3.2. Identification à l'engagement

En début d'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'identification à l'engagement comparativement aux élèves de Terminale. À l'inverse des lycéens, les collégiens sont ceux qui perçoivent leur choix comme étant le plus en accord avec leurs propres buts et valeurs personnelles. Cela peut s'expliquer par un panel d'options assez large qui diffère entre ces deux groupes. En effet, un collégien pourra par exemple invoquer le fait qu'il souhaite s'insérer rapidement sur le marché du travail et ainsi poser son intention de s'orienter vers une voie professionnelle dès la fin du collège. Pour un lycéen, le raisonnement paraît plus complexe. Même s'il peut au départ s'être engagé dans une voie générale dans la perspective de poursuivre des études longues après l'obtention du Baccalauréat, les diverses expériences que ces trois années de Lycée lui auront permis de vivre pourraient venir questionner cette intention de départ. Souhaite-t-il finalement s'investir dans un cursus d'études supérieures lui demandant un engagement sur plusieurs années et faisant de fait s'éloigner son insertion professionnelle ?

En milieu d'année comme en fin d'année, les élèves de Seconde sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'identification à l'engagement comparativement aux étudiants. À l'inverse des étudiants, les lycéens de Seconde peuvent effectivement s'identifier à leur et sont de fait en mesure de l'argumenter. Le fait que cela ne soit pas le cas pour les étudiants peut s'expliquer parcequ'ils sont aussi ceux qui, dans la première partie de l'année, rapportent les niveaux d'indécision les plus élevés. En cela, et en raison des multiples décisions qu'ils peuvent avoir à prendre dans d'autres sphères de vie, ils peuvent se trouver à mal dès lors qu'il s'agit de s'engager et de s'identifier à un

choix propre. De plus, le palier de la L3 représente un point tournant au niveau de l'orientation dans le supérieur en ce qu'il sous-tend la poursuite ou non des études, d'autant plus aujourd'hui avec les multiples passerelles offertes aux étudiants. Pour autant, cela ne semble pas faciliter leur prise de décision (cf. Annexe 40).

7.3.3. Flexibilité de l'engagement

En début d'année, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de flexibilité de l'engagement comparativement aux élèves de Seconde. Les étudiants démontrent une plus grande flexibilité dans leurs engagements, témoignant ainsi des multiples questionnements que suscite leur engagement dans un cursus universitaire général. Les lycéens paraissent quant à eux, plus en phase avec leurs choix, au sens où, comme dit précédemment, il se trouve en ce début d'année confortés dans leur décision à suivre un cursus général ou technologique (cf. Annexe 40).

7.3.4. Doutes vis-à-vis de soi et de ses choix

En début d'année, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de doutes vis-à-vis de soi et de ses choix comparativement aux élèves de Seconde. En tant que processus de reconsidération des choix antérieurement posés, les résultats qui ressortent ici font écho à ceux explicités précédemment relativement à la flexibilité de l'engagement et ce tenant compte du fait que les écarts recensés se situent au niveau des deux mêmes groupes de sujets.

En fin d'année, ce sont les collégiens qui rapportent le niveau le plus élevé de doutes vis-à-vis de soi et de ses choix, comparativement aux lycéens de Terminale et aux étudiants. Les élèves de Troisième ne paraissent pas autant assurer de leur choix en cette fin d'année contrairement aux élèves de Terminale et aux étudiants qui rapportent de faibles niveaux de doutes. Cursus général et technologique ou voie professionnelle, bien que de nombreuses passerelles existent désormais, prendre une telle décision semblent susciter chez eux de nombreuses remises en question. Cela peut aussi être rapproché des niveaux élevés de difficultés liées aux croyances dysfonctionnelles qu'ils rapportent tout au long de l'année (cf. Annexe 40).

7.3.5. Exploration de surface

En début d'année, les élèves de Seconde sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'exploration de surface comparativement aux élèves de Terminale. À ce moment de l'année et contrairement aux élèves de Seconde, les élèves de Terminale semblent se trouver dans un processus réflexif ne leur permettant pas encore de s'engager véritablement dans une phase d'exploration poussée pour obtenir de plus amples informations sur les domaines d'activités dans lesquels ils souhaiteraient s'engager (cf. Annexe 40).

7.3.6. Exploration en profondeur

Tout au long de l'année, les élèves de Seconde sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'exploration en profondeur comparativement aux élèves de Terminale. En écho aux résultats précédents les élèves de Seconde sont également ceux qui rapportent le niveau d'exploration en profondeur le plus élevé indiquant une exploration accrue des informations sur soi et sur les formations/professions pouvant dès lors conforter leurs choix à s'être engagés dans un cursus général et technologique. Toujours en écho aux résultats précédents, les élèves de Terminale sont ceux qui paraissent explorer le moins en profondeur. Pourtant, il serait pertinent de supposer que le palier d'orientation dans lequel ils se situent devrait favoriser ce type d'exploration, notamment en raison des multiples expériences qu'il propose en termes de stages et de rencontres avec l'environnement professionnel ou de formation futurs (forums des métiers, immersion dans les campus, etc.) (cf. Annexe 40).

7.4. Changement dans les représentations de l'estime de soi

Tout au long de l'année, les résultats indiquant la présence de variations selon le niveau scolaire de l'estime de soi scolaire/académique ($F_{T1}(3 ; 1859) = 23.03, p < .001$; $F_{T2}(3 ; 980) = 15.14, p < .001$; $F_{T3}(3 ; 859) = 9.31, p < .001$) et de l'estime de soi professionnelle ($F_{T1}(3 ; 1871) = 3.45, p < .001$; $F_{T2}(3 ; 979) = 6.00, p < .001$; $F_{T3}(3 ; 847) = 10.67, p < .001$). De telles variations sont également observées en début d'année sur l'estime de soi générale ($F(3 ; 1865) = 5.90, p < .001$).

7.4.1. Estime de soi générale

En début d'année, les élèves de Seconde sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'estime de soi générale comparativement aux étudiants. Contrairement aux lycéens, les étudiants sont ainsi ceux qui paraissent s'auto-évaluer le plus négativement. Cela peut sans doute être relatifs aux multiples pressions, tant personnelles que sociales, auxquelles ils sont soumis à répondre aux impératifs imposés aux jeunes adultes d'aujourd'hui en termes d'insertion sociale et professionnelle et des rôles à tenir (mise en couple, prise de responsabilités sociales, citoyennes, etc.) pouvant dès lors mettre à mal le sentiment de valeur globale de soi (cf. Annexe 41).

7.4.2. Estime de soi scolaire/académique

En début d'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'estime de soi scolaire comparativement aux élèves de Terminale. En raison des possibilités de nombreux feedbacks que leur offre l'expérience de leur parcours scolaire, les élèves de Troisième, amenés plus régulièrement que leurs pairs lycéens à se questionner sur leurs compétences acquises, paraissent ici plus en mesure de relater clairement leurs compétences dans ce domaine, leur permettant ainsi de s'autoévaluer plus aisément.

En milieu d'année, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'estime de soi scolaire/académique comparativement aux élèves de Terminale. À ce moment de l'année, alors que la plupart des étudiants attendent les résultats de leurs premiers partiels, les élèves de Terminale ont déjà été confrontés à leur premier bilan trimestriel et soumis aux premières épreuves blanches du Baccalauréat. Ces deux évènements ont ainsi pu contribuer à diminuer la perception favorable qu'ils avaient de leurs compétences dans le domaine académique.

En fin d'année, les étudiants sont aussi ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'estime de soi scolaire/académique comparativement aux élèves de Seconde. Après avoir vécu cette transition collège-lycée, pouvant être plus ou moins complexe selon les individus, ils ont également eu à s'appropriier de nouvelles matières et de fait, de nouveaux contenus. Ces nouveaux savoirs, auxquels il peut être difficile de s'identifier, donnent pourtant des indications sur la filière d'études ultérieurement choisie. À ce stade, il peut être supposé que certains de ces élèves remettent en question leur choix d'avoir suivi un cursus général et technologique après le Collège.

La reconsidération de ces choix pourrait alors les faire douter de leurs compétences dans ce domaine (cf. Annexe 41).

7.4.3. Estime de soi professionnelle

En début d'année, les élèves de Terminale sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'estime de soi professionnelle comparativement aux élèves de Troisième. Comparativement aux collégiens qui, relativement à leur jeune âge, n'ont pu vivre suffisamment d'expériences dans le monde professionnel pour développer un nombre de compétences suffisantes à ce niveau pour en émettre une évaluation claire, les lycéens, qui ont pu se confronter à ce milieu paraissent à même de percevoir leurs compétences dans ce domaine et de les évaluer.

En milieu comme en fin d'année, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'estime de soi professionnelle comparativement aux collégiens. Il peut être supposé ici que les étudiants, par le biais des différents stages qu'ils ont été amenés à faire durant leur cursus mais également des expériences professionnelles vécues en dehors de celui-ci, ont pu construire un certain nombre de représentations relatives à leurs compétences, leur permettant ainsi de se projeter dans un domaine professionnel et, par là-même, de s'autoévaluer positivement sur ce point (cf. Annexe 41).

7.4.4. Estime de soi familiale

L'estime de soi familiale ne se différencie pas selon les groupes de sujets interrogés aux trois temps de mesure que comporte cette étude.

Synthèse

Les résultats présentés dans ce chapitre ont permis de mettre en évidence les changements dans les représentations de chaque groupe de sujets relativement aux variables d'intérêt et de leur évolution au cours d'une année scolaire/universitaire considérant chaque temps de recueil des données.

Concernant les difficultés décisionnelles rapportées, nous retenons que les collégiens sont ceux qui en perçoivent les niveaux les plus élevés comparativement aux lycéens et aux étudiants et ce, que l'on considère le niveau moyen de difficultés décisionnelles ou bien encore les domaines ou les sources auxquelles elles peuvent être associées. Seule l'indécision généralisée fait exception, avec des niveaux plus élevés rapportés par les étudiants quel que soit le moment de l'année.

Pour ce qui est des attitudes parentales perçues, nous retenons que les élèves de Troisième sont ceux qui perçoivent leurs parents comme interférant le plus dans le processus d'orientation comparativement aux lycéens et aux étudiants. Ces derniers sont d'ailleurs ceux qui perçoivent le niveau le plus élevé de manque d'engagement parental tandis que les lycéens de Terminale sont ceux qui perçoivent le niveau le plus élevé de soutien parental.

Du côté des processus de l'identité vocationnelle, nous retenons que les élèves de Seconde sont ceux qui rapportent les niveaux les plus élevés d'engagement en fin d'année, d'exploration de surface en début d'année et d'exploration en profondeur tout au long de l'année scolaire. En début d'année universitaire, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau de flexibilité de l'engagement le plus élevé. Au même moment de l'année, les élèves de Troisième sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé d'identification à l'engagement tandis qu'en milieu et en fin d'année, ce sont les élèves de Seconde qui en rapportent un tel niveau. Par ailleurs en début d'année, les étudiants sont ceux qui rapportent le niveau le plus élevé de doutes vis-à-vis de soi et de ses choix tandis qu'en fin d'année, ce sont les élèves de Troisième qui en rapportent un tel niveau.

Enfin, concernant l'estime de soi, les résultats sont assez variables selon les temps de mesure considérés. Les lycéens de Seconde sont ceux qui rapportent une estime de soi générale plus élevée en début d'année. Les collégiens rapportent des niveaux d'estime de soi scolaire et professionnelle élevés en début d'année tandis que ce sont les étudiants qui en rapportent les niveaux les plus élevés en fin d'année. Les étudiants sont également ceux qui rapportent le niveau d'estime de soi académique le plus élevée en milieu d'année alors qu'au même moment de l'année, les collégiens rapportent le niveau d'estime de soi professionnelle le plus élevée.

Dans ce chapitre notre objectif était de mettre à jour le changement dans les représentations de nos variables d'intérêt partagé par chaque groupe de sujets composant la population. Suite à cela, et tenant compte de l'aspect longitudinal de cette étude, il nous paraît maintenant important de nous s'interroger sur la dynamique de changement de ces variables au cours d'une année scolaire/universitaire. L'objet du chapitre suivant est alors d'identifier les trajectoires de changement intergroupes de chaque variable étudiée par la réalisation d'analyse de variance à mesures répétées.

Chapitre 8

Analyses de variance à mesures répétées : Étude des trajectoires de changement intergroupes des variables d'intérêt au cours d'une année scolaire/universitaire

Pour évaluer l'évolution dans le temps des difficultés décisionnelles, des attitudes parentales perçues, des processus de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi au cours d'une année scolaire/universitaire, nous avons effectué des analyses de variance pour plan à mesures répétées avec le logiciel *SPSS Statistics 20*. Les résultats présentés dans ce chapitre nous permettront ainsi d'identifier les trajectoires de changement²⁸ des variables d'intérêt selon chaque niveau scolaire tout en précisant les différences observées entre les temps de mesure par la réalisation de tests post-hoc (test de Bonferonni).

8.1. Trajectoires de changement des difficultés décisionnelles

8.1.1. Niveau moyen de difficultés décisionnelles

Le niveau moyen de difficultés décisionnelles ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour les collégiens ($F(2, 210) = 1.507, p = .22, ns$), les lycéens de Seconde ($F(2, 304) = .945, p = .39, ns$), ceux de Terminale ($F(2, 762) = .319, p = .73, ns$) ou encore, pour les étudiants ($F(2, 172) = .489, p = .61, ns$) (cf. Annexe 42).

8.1.2. Domaines de difficultés décisionnelles

8.1.2.1. Manque de préparation

Les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les collégiens ($F(2, 216) = .560, p = .57, ns$), les lycéens de Seconde ($F(2, 322) = 1.073, p = .34, ns$) et les étudiants ($F(2, 174) = .105, p = .90, ns$).

²⁸ Deux types de trajectoires peuvent ici être identifiés. Une trajectoire linéaire, sans changement apparent entre les trois temps de mesure. Une trajectoire curvilinéaire, supposant une augmentation suivie par une diminution puis par une nouvelle augmentation ou l'inverse.

Au contraire, pour les lycéens de Terminale, ce type de difficultés varie ($F(2, 804) = 192.483, p < .001$) et suit une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(1, 402) = 693.695, p < .001$). Le niveau de ce type de difficultés diminue entre le début d'année ($M = 1.48 ; ET = .025$) et le milieu d'année ($M = 1.00 ; ET = .000$) puis augmente entre le milieu et la fin d'année ($M = 1.48 ; ET = .025$) (cf. Annexe 43).

8.1.2.2. Manque d'informations

Les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les lycéens de Seconde ($F(2, 320) = .602, p = .55, ns$), les étudiants ($F(2, 168) = .534, p = .59, ns$) et les collégiens ($F(2, 214) = .812, p = .44, ns$) bien qu'ici, le test post-hoc de Bonferroni révèle une légère différence de moyennes significative entre le niveau de ce type de difficultés rapporté en début d'année ($M = 1.58 ; ET = .048$) et en milieu d'année ($M = 1.51 ; ET = .048$).

Concernant les lycéens de Terminale, les résultats indiquent que les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations varient ($F(2, 826) = 198.206, p < .001$) et suivent une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(1, 413) = 822.443, p < .001$). Une diminution du niveau de ce type de difficultés entre le début d'année ($M = 1.49 ; ET = .025$) et le milieu d'année ($M = 1.00 ; ET = .000$) puis une augmentation entre le milieu et la fin de l'année ($M = 1.49 ; ET = .025$) sont ainsi observées (cf. Annexe 43).

8.1.2.3. Informations incohérentes

Les difficultés décisionnelles liées à des informations incohérentes ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour les élèves de Troisième ($F(2, 216) = 1.323, p = .27, ns$), ceux de Seconde ($F(2, 320) = .034, p = .97, ns$), ceux de Terminale ($F(2, 824) = .936, p = .39, ns$) ou encore, pour les étudiants ($F(2, 174) = .244, p = .78, ns$) (cf. Annexe 43).

8.1.3. Sources de difficultés décisionnelles

8.1.3.1. Manque de motivation à décider

Les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les lycéens de Seconde ($F(2, 330) = .276$, $p = .76$, ns), ceux de Terminale ($F(2, 856) = 2.641$, $p = .07$, ns) et les étudiants ($F(2, 174) = 1.802$, $p = .17$, ns).

Au contraire, pour les collégiens, contrairement à ce qui est observé auprès des collégiens ($F(2, 216) = 9.189$, $p < .001$) le test post-hoc de Bonferonni met à jour une différence de moyennes significative concernant le niveau de difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider qui ne cesse de diminuer tout au long de l'année ($M_{T1} = 1.65$; $ET_{T1} = .046$ / $M_{T2} = 1.52$; $ET_{T2} = .048$ / $M_{T3} = 1.40$; $ET_{T3} = .047$). (cf. Annexe 44).

8.1.3.2. Indécision généralisée

Les difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour le groupe d'élèves de Troisième ($F(2, 218) = .071$, $p = .93$, ns), de Seconde ($F(2, 334) = .447$, $p = .64$, ns), de Terminale ($F(2, 860) = 2.042$, $p = .13$, ns) ou encore, pour le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = .195$, $p = .82$, ns) (cf. Annexe 44).

8.1.3.3 Croyances dysfonctionnelles

Les difficultés décisionnelles liées à des croyances dysfonctionnelles ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les collégiens ($F(2, 218) = 1.736$, $p = .18$, ns), les lycéens de Seconde ($F(2, 326) = .976$, $p = .38$, ns) et les étudiants ($F(2, 174) = 1.762$, $p = .17$, ns).

Au contraire, pour les élèves de Terminale, ce type de difficultés varie ($F(2, 840) = 4.131$, $p < .05$) et suit une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(1, 420) = 6.525$, $p < .05$) permettant d'observer une diminution significative de leur niveau entre le milieu d'année ($M = 1.39$; $ET = .024$) et la fin d'année ($M = 1.49$; $ET = .024$) (cf. Annexe 44).

8.1.3.4. Manque de connaissance du processus de décision

Les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour le groupe d'élèves de Seconde ($F(2, 334) = .617, p = .54, ns$), le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = .388, p = .68, ns$) et le groupe d'élèves de Terminale ($F(2, 848) = 2.669, p = .07, ns$), bien qu'ici le test de l'effet quadratique soit significatif ($F(1, 424) = 5.041, p < .05$).

Au contraire, pour les collégiens, ($F(2, 216) = 4.615, p < .05$), le test post-hoc de Bonferonni atteste d'une différence de moyennes significative concernant ce type de difficultés décisionnelles indiquant une diminution entre le début d'année ($M = 1.50 ; ET = .048$) et le milieu d'année ($M = 1.38 ; ET = .047$) (cf. Annexe 44).

8.1.3.5. Manque d'informations sur soi

Les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour le groupe d'élèves de Seconde ($F(2, 330) = .402, p = .67, ns$), celui de Terminale ($F(2, 848) = 2.208, p = .11, ns$) et le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = 1.270, p = .28, ns$). Concernant les élèves de Troisième, les résultats indiquent que le niveau de ce type de difficultés varie ($F(2, 218) = 96.751, p < .001$) de sorte qu'il ne cesse de diminuer au cours de l'année ($M_{T1} = 1.56 ; ET_{T1} = .048 / M_{T2} = 1.44 ; ET_{T2} = .048 / M_{T3} = 1.00 ; ET_{T3} = .000$) (cf. Annexe 44).

8.1.3.6. Manque d'informations sur les professions

Les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur les professions ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les lycéens de Seconde ($F(2, 332) = .208, p = .81, ns$), les lycéens de Terminale ($F(2, 854) = 1.015, p = .36, ns$) et les étudiants ($F(2, 174) = 1.042, p = .35, ns$) contrairement à ce qui est observé auprès des élèves de Troisième ($F(2, 218) = 2.935, p < .05$). Le test post-hoc de Bonferonni a mis à jour une différence de moyennes significative concernant le niveau de ce type de difficultés entre le début d'année ($M = 1.57 ; ET = .047$) et le milieu d'année ($M = 1.44 ; ET = .048$) (cf. Annexe 44).

8.1.3.7. Manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire

Les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour le groupe d'élèves de Troisième ($F(2, 218) = 1.642, p = .20, ns$), celui de Terminale ($F(2, 850) = 1.789, p = .17, ns$) ou encore, pour le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = 1.016, p = .36, ns$).

Au contraire, pour les élèves de Seconde, ($F(2, 324) = 8.705, p < .001$), les résultats indiquent que le niveau de ce type de difficultés ne cesse d'augmenter tout au long de l'année ($M_{T1} = 1.21 ; ET_{T1} = .032 / M_{T2} = 1.39 ; ET_{T2} = .038 / M_{T3} = 1.40 ; ET_{T3} = .039$) (cf. Annexe 44).

8.1.3.8. Informations non fiables

Les difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour le groupe d'élèves de Troisième ($F(2, 218) = .068, p = .93, ns$), de Terminale ($F(2, 842) = .098, p = .91, ns$) ou encore, pour le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = 1.258, p = .29, ns$) contrairement à ce qui est observé pour le groupe d'élèves de Seconde ($F(2, 332) = 5.390, p < .01$). Les résultats indiquent ici que le niveau de difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables augmente entre le début d'année ($M = 1.30 ; ET = .036$) et le milieu d'année ($M = 1.45 ; ET = .039$) pour ensuite venir se stabiliser entre le milieu et la fin d'année ($M = 1.45 ; ET = .039$) (cf. Annexe 44).

8.1.3.9. Conflits internes

Les difficultés décisionnelles liées à des conflits internes ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour les collégiens ($F(2, 216) = 1.067, p = .35, ns$), les lycéens de Seconde ($F(2, 328) = .612, p = .54, ns$), ceux de Terminale ($F(2, 854) = 2.287, p = .10, ns$) ou encore pour les étudiants ($F(2, 174) = .798, p = .45, ns$) (cf. Annexe 44).

8.1.3.10. Conflits externes

Les difficultés décisionnelles liées à des conflits externes ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les lycéens de Seconde ($F(2, 330) = .716, p = .49, ns$) et les étudiants ($F(2, 174) = .309, p = .73, ns$), contrairement à ce qui est observé auprès des collégiens ($F(2, 216) = 3.720, p < .05$) et des lycéens de Terminale ($F(2, 852) = 6.377, p < .01$).

Pour les collégiens, le test post-hoc de Bonferonni ne met pourtant à jour aucune différence de moyennes significative concernant la variation du niveau de ce type de difficultés rapporté tout au long de l'année ($M_{T1} = 1.43 ; ET_{T1} = .048 / M_{T2} = 1.43 ; ET_{T2} = .048 / M_{T3} = 1.30 ; ET_{T3} = .044$) et le test de l'effet quadratique n'est pas significatif ($F(1, 108) = 3.720, p = .06, ns$).

Au contraire, pour les lycéens de Terminale, les résultats indiquent que le niveau de ce type de difficultés suit une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(2, 426) = 5.354, p < .05$) permettant d'observer que leur niveau augmente entre le début d'année ($M = 1.38 ; ET = .024$) et le milieu d'année ($M = 1.40 ; ET = .024$) avant de diminuer entre le milieu et la fin d'année ($M = 1.29 ; ET = .022$) (cf. Annexe 44).

8.2. Trajectoires de changement des attitudes parentales perçues

8.2.1. Soutien parental

Le soutien parental perçu ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les élèves de Seconde ($F(2, 330) = 2.106, p = .12, ns$), les étudiants ($F(2, 174) = .446, p = .64, ns$) et les élèves de Troisième ($F(2, 216) = 2.363, p = .09, ns$) bien qu'ici, le test post-hoc de Bonferonni révèle une différence de moyennes significative entre le niveau de ce type de difficultés rapporté en début d'année ($M = 1.39 ; ET = .047$) et celui rapporté en milieu d'année ($M = 1.51 ; ET = .048$).

Concernant les lycéens de Terminale, les résultats indiquent que le soutien parental perçu varie ($F(2, 846) = 5.142, p < .01$) et suit une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(1, 423) = 4.838, p < .05$) permettant d'observer une augmentation significative de son niveau entre le début d'année ($M = 1.45 ; ET = .024$) et le milieu d'année ($M = 1.55 ; ET = .024$) (cf. Annexe 45).

8.2.2. Interférence incitative parentale

L'interférence incitative parentale perçue ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour les collégiens ($F(2, 214) = 1.000, p = .37, ns$), les lycéens de Terminale ($F(2, 856) = .466, p = .63, ns$) ou encore, pour les étudiants ($F(2, 174) = .703, p = .50, ns$).

Au contraire, pour les élèves de Seconde, les résultats indiquent que l'interférence incitative parentale perçue varie ($F(2, 332) = 2.995, p < .05$) et suit une trajectoire de changement curvilinéaire dans le temps ($F(1,166) = 4.689, p < .05$) permettant ainsi d'observer une diminution significative de son niveau entre le début d'année ($M = 1.46 ; ET = .039$) et le milieu d'année ($M = 1.33 ; ET = .036$) (cf. Annexe 45).

8.2.3. Manque d'engagement parental

Le manque d'engagement parental perçu ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les collégiens ($F(2, 214) = .094, p = .91, ns$), les lycéens de Seconde ($F(2, 332) = .121, p = .89, ns$) et les étudiants ($F(2, 174) = .474, p = .62, ns$). Les résultats concernant les élèves de Terminale indiquent quant à eux que le manque d'engagement parental perçu varie ($F(2, 858) = 3.626, p < .05$) et suit une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(1, 429) = 7.504, p < .01$) permettant d'observer une diminution significative du niveau de manque d'engagement parental perçu entre le début d'année ($M = 1.38 ; ET = .023$) et le milieu d'année ($M = 1.29 ; ET = .022$) (cf. Annexe 45).

8.3. Trajectoires de changement des processus de l'identité vocationnelle

8.3.1. Engagement

L'engagement ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = .850, p = .43, ns$), le groupe d'élèves de Seconde ($F(2, 332) = 2.394, p = .09, ns$) et celui de Troisième ($F(2, 218) = 1.499, p = .23, ns$) bien qu'ici, le test post-hoc de Bonferonni révèle une différence de moyennes significative entre le niveau d'engagement rapporté en début ($M = 1.54 ; ET = .048$) et en milieu d'année ($M = 1.44 ; ET = .048$). Les résultats

concernant les lycéens de Terminale indiquent quant à eux que l'engagement varie ($F(2, 726) = 3.431, p < .05$) et suit une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(1, 363) = 6.508, p < .05$) permettant d'observer une augmentation significative de son niveau entre le milieu et la fin de l'année ($M_{T2} = 1.37 ; ET_{T2} = .025 / M_{T3} = 1.46 ; ET_{T3} = .026$) (cf. Annexe 46).

8.3.2. Identification à l'engagement

L'identification à l'engagement ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les collégiens ($F(2, 218) = .318, p = .73, ns$) et les lycéens Seconde ($F(2, 332) = 1.812, p = .16, ns$) contrairement à ce qui est observé auprès des lycéens de Terminale et des étudiants pour lesquels l'identification à l'engagement varie ($F_{\text{Terminale}}(2, 840) = 4.253, p < .05 ; F_{\text{Étudiants}}(2, 174) = 4.902, p < .01$). Pour ces deux groupes, le niveau d'identification à l'engagement diminue entre le milieu d'année ($M_{\text{Terminale}} = 1.36 ; ET_{\text{Terminale}} = .023 / M_{\text{Étudiants}} = 1.28 ; ET_{\text{Étudiants}} = .048$) et la fin d'année ($M_{\text{Terminale}} = 1.46 ; ET_{\text{Terminale}} = .024 / M_{\text{Étudiants}} = 1.50 ; ET_{\text{Étudiants}} = .054$) (cf. Annexe 46).

8.3.3. Flexibilité de l'engagement

La flexibilité de l'engagement ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour le groupe d'élèves de Seconde ($F(2, 328) = .430, p = .65, ns$), le groupe d'élèves de Terminale ($F(2, 848) = .526, p = .59, ns$), le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = .013, p = .99, ns$) ou le groupe d'élèves de Troisième ($F(2, 218) = 2.034, p = .13, ns$) bien qu'ici, le test post-hoc de Bonferonni atteste d'une différence de moyennes significative entre le niveau de flexibilité de l'engagement rapporté au début et au milieu de l'année ($M_{T1} = 1.56 ; ET_{T1} = .048 / M_{T2} = 1.45 ; ET_{T2} = .048$) (cf. Annexe 46).

8.3.4. Doutes vis-à-vis de soi et de ses choix

Les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix ne subissent aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour les collégiens ($F(2, 218) = .256, p = .77, ns$), les lycéens de Seconde ($F(2, 332) = .343, p = .71, ns$), ceux de Terminale ($F(2, 854) = 2.390, p = .09, ns$) ou encore, pour les étudiants ($F(2, 174) = .014, p = .99, ns$) (cf. Annexe 46).

8.3.5. Exploration de surface

L'exploration de surface ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour le groupe d'élèves de Seconde ($F(2, 332) = 1.748, p = .18, ns$), le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = 1.172, p = .31, ns$) et le groupe d'élèves de Troisième ($F(2, 216) = 2.150, p = .12, ns$) bien qu'ici, le test post-hoc de Bonferonni révèle une différence de moyennes significative entre le niveau d'exploration de surface rapporté en début d'année ($M = 1.52 ; ET = .048$) et en milieu d'année ($M = 1.44 ; ET = .048$).

Concernant le groupe d'élèves de Terminale, les résultats indiquent que l'exploration de surface varie ($F(2, 848) = 2.523, p < .01$) et suit une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(1, 424) = 4.945, p < .05$). Malgré cela, le test post-hoc de Bonferonni indique que les différences de moyennes observées ne sont pas significatives ($M_{T1} = 1.49 ; ET_{T1} = .024 / M_{T2} = 1.41 ; ET_{T2} = .024 / M_{T3} = 1.47 ; ET_{T3} = .024$) (cf. Annexe 46).

8.3.6. Exploration en profondeur

L'exploration en profondeur ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour les collégiens ($F(2, 214) = .016, p = .98, ns$), les lycéens de Seconde ($F(2, 334) = .289, p = .75, ns$), ceux de Terminale ($F(2, 854) = .872, p = .42, ns$) ou encore, pour les étudiants ($F(2, 174) = 1.560, p = .21, ns$) (cf. Annexe 46).

8.4. Trajectoires de changement de l'estime de soi

8.4.1. Estime de soi générale

L'estime de soi générale ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire que ce soit pour le groupe d'élèves de Troisième ($F(2, 214) = .079, p = .92, ns$), celui de Seconde ($F(2, 334) = 1.940, p = .14, ns$), celui de Terminale ($F(2, 834) = 1.689, p = .18, ns$) ou encore, pour le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = .350, p = .71, ns$) (cf. Annexe 47).

8.4.2. Estime de soi scolaire/académique

L'estime de soi scolaire/académique ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les groupes d'élèves de Seconde ($F(2, 332) = .650, p = .52, ns$), de Terminale ($F(2, 832) = .536, p = .58, ns$), le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = .883, p = .41, ns$) et le groupe d'élèves de Troisième ($F(2, 210) = 2.081, p = .13, ns$) bien qu'ici, le test post-hoc de Bonferonni révèle une augmentation significative de son niveau rapporté entre le début et le milieu d'année ($M_{T1} = 1.45 ; ET_{T1} = .049 / M_{T2} = 1.54 ; ET_{T2} = .049$) (cf. Annexe 47).

8.4.3. Estime de soi professionnelle

L'estime de soi professionnelle ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour le groupe d'élèves de Seconde ($F(2, 324) = .061, p = .94, ns$) et le groupe d'étudiants ($F(2, 174) = .294, p = .74, ns$) contrairement à ce qui est observé auprès des collégiens et des lycéens de Terminale pour lesquels l'estime de soi professionnelle varie ($F_{Troisième}(2, 210) = 2.590, p < .05 ; F_{Terminale}(2, 838) = 185.687, p < .001$). Pour les collégiens, elle diminue entre le début d'année ($M = 1.38 ; ET = .047$) et le milieu d'année ($M = 1.30 ; ET = .045$). Pour les lycéens, elle ne cesse de diminuer tout au long de l'année ($M_{T1} = 1.48 ; ET_{T1} = .024 / M_{T2} = 1.45 ; ET_{T2} = .024 / M_{T3} = 1.00 ; ET_{T3} = .000$) (cf. Annexe 47).

8.4.4. Estime de soi familiale

L'estime de soi familiale ne subit aucune variation au cours de l'année scolaire/universitaire pour les groupes d'élèves de Troisième ($F(2, 216) = .018, p = .98, ns$), de Seconde ($F(2, 324) = 1.822, p = .16, ns$) et d'étudiants ($F(2, 174) = .876, p = .42, ns$).

Au contraire, pour les élèves de Terminale, les résultats indiquent que l'estime de soi familiale varie ($F(2, 832) = 3.881, p < .05$) et suit une trajectoire de changement curvilinéaire ($F(1, 416) = 3.669, p < .05$) permettant d'observer une diminution significative de son niveau entre le début d'année ($M = 1.55 ; ET = .024$) et le milieu d'année ($M = 1.46 ; ET = .024$) (cf. Annexe 47).

Synthèse

Les résultats présentés dans ce chapitre nous ont permis de mettre à jour les trajectoires de changements des variables d'intérêt tout au long de l'année scolaire/universitaire pour chaque groupe de sujets composant l'échantillon d'étude.

Concernant les difficultés décisionnelles rapportées, nous retenons globalement que celles liées à un manque de préparation ainsi qu'à un manque d'informations augmentent dans la première partie de l'année avant de diminuer pour les élèves de Terminale. Les difficultés décisionnelles liées à des croyances dysfonctionnelles rapportées par ces jeunes diminuent dans la deuxième partie de l'année alors que celles relatives aux conflits externes augmentent en première partie d'année avant de diminuer. Pour les lycéens de Seconde, les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire ne cessent d'augmenter tout au long de l'année scolaire tandis que celles inhérentes à des informations non fiables augmentent dans la première partie de l'année avant de se stabiliser. Enfin, les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider ainsi que celles liées à un manque d'informations sur soi rapportées par les collégiens ne cessent de diminuer tout au long de l'année scolaire. Pour ces mêmes jeunes, les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision ainsi qu'à un manque d'informations sur les professions diminuent dans la première partie de l'année.

Pour ce qui est des attitudes parentales, nous retenons que le soutien parental perçu augmente en milieu d'année pour les collégiens et les lycéens de Terminale tandis que le manque d'engagement parental perçu par ces élèves diminue en milieu d'année. L'interférence incitative parentale perçue par les lycéens de Seconde diminue en milieu d'année. Concernant les processus de l'identité vocationnelle, il ressort notamment que l'engagement augmente entre le début et le milieu d'année pour les élèves de Terminale tandis que l'identification à l'engagement diminue entre le milieu d'année et la fin d'année pour ces mêmes lycéens et pour les étudiants. Il apparaît également que la flexibilité de l'engagement diminue entre le début et le milieu d'année pour les collégiens. Enfin, globalement, pour ce qui a trait à l'estime de soi, il s'avère que l'autoévaluation de soi dans le domaine scolaire augmente en milieu d'année pour les élèves de Troisième tandis que l'évaluation qu'ils font d'eux-mêmes dans le domaine professionnel diminue à ce même moment de l'année. Il en est de même pour les élèves de Terminale concernant l'estime de soi professionnelle.

Après avoir mis à jour les trajectoires de changement propre à chaque variable d'intérêt, il importe désormais de saisir le sens de leurs relations et de comprendre les processus qui les animent. Par la réalisation d'analyses de régression hiérarchique, le chapitre suivant vise à éprouver un modèle explicatif des difficultés décisionnelles rapportées par de jeunes collégiens, lycéens et étudiants en passe de s'orienter.

Chapitre 9

Analyses de régression : Modèle explicatif des difficultés décisionnelles de jeunes en passe de s'orienter

Afin d'éprouver un modèle explicatif des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année scolaire/universitaire par de jeunes collégiens, lycéens et étudiants en passe de s'orienter, nous avons réalisé des analyses de régressions hiérarchiques avec le logiciel *SPSS Statistics 20*. Notre objectif consiste à identifier la contribution de chaque modèle de régression dans variation du niveau de difficultés décisionnelles rapporté et de mettre à jour les prédicteurs le plus fortement impliqués dans cette variation. Le premier modèle de régression comprend uniquement les attitudes parentales perçues, le second introduit les processus de l'identité vocationnelle et le troisième introduit l'estime de soi

9.1. Variables prédictives intergroupes du niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté en fin d'année scolaire/universitaire

Pour les groupes d'élèves de Troisième ($F_{\text{Modèle1}}(4, 97) = 6.09, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(16, 97) = 7.48, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(22, 97) = 5.78, p < .001$), de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(6, 151) = 8.78, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(21, 151) = 15.53, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(30, 151) = 12.09, p < .001$) et de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(9, 357) = 11.56, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(27, 357) = 24.47, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(39, 357) = 17.65, p < .001$) les trois modèles contribuent à expliquer la variation du niveau moyen de difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année tandis que pour le groupe d'étudiants, seuls le modèle 2, incluant uniquement les processus de l'identité vocationnelle ($F(18, 87) = 11.91, p < .001$) et le modèle 3 introduisant l'estime de soi le permettent ($F(27, 87) = 12.60, p < .001$) (cf. Annexe 48).

Quel que soit le groupe considéré, le niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté en fin d'année est expliqué par les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix ($\beta_{\text{Troisième}} = .35$; $\beta_{\text{Seconde}} = .19$; $\beta_{\text{Terminale}} = .15$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .24$) et la flexibilité de l'engagement rapportés au même moment ($\beta_{\text{Troisième}} = .22$; $\beta_{\text{Seconde}} = .61$; $\beta_{\text{Terminale}} = .46$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .35$) (cf. Annexe 48). Ces relations positives indiquent que plus les jeunes présentent des niveaux élevés pour ces deux

sous-dimensions en fin d'année, plus leur niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté au même moment de l'année est élevé.

Pour les collégiens ($\beta = .22$) comme pour les lycéens de Seconde ($\beta = .11$) et de Terminale ($\beta = .08$), le manque d'engagement parental perçu en fin d'année agit également. Pour ces derniers, l'interférence incitative parentale perçue ($\beta = .16$) en fin d'année s'avère également un bon prédicteur du niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté au même moment (cf. Annexe 48). Il apparaît ici que des parents perçus comme peu engagés dans l'élaboration du projet d'orientation ne contribuent pas à atténuer les difficultés décisionnelles moyennes rapportées par les jeunes à son égard en fin d'année notamment pour les collégiens et les lycéens. Pour les élèves de Terminale, des parents perçus comme contrôlant à l'égard des choix accentuent également ce niveau de difficultés.

L'exploration de surface en milieu d'année permet aux collégiens de diminuer le niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté en fin d'année ($\beta = .19$) tandis que pour les lycéens de Terminale une faible exploration de surface en fin d'année ($\beta = -.09$) ne le permet pas. Pour ces mêmes groupes d'élèves, un fort engagement en fin d'année explique également la variation du niveau moyen de difficultés décisionnelles ($\beta_{\text{Troisième}} = .22$; $\beta_{\text{Terminale}} = .18$) alors que pour le groupe d'étudiants, c'est ce même processus en milieu d'année qui agit favorablement ($\beta = .21$) (cf. Annexe 48).

Par ailleurs, concernant les étudiants, il apparaît qu'une dévalorisation de soi dans le domaine académique en début d'année ($\beta = -.17$) puis une valorisation de soi dans ce même domaine en milieu d'année ($\beta = .15$) contribue à expliquer la variation du niveau moyen de difficultés décisionnelles rapporté en fin d'année universitaire. L'influence d'une autoévaluation de soi positive dans le domaine professionnel en début d'année ($\beta = .20$) et négative en fin d'année ($\beta = -.26$) ainsi qu'une valorisation de soi en fin d'année ($\beta = .18$) sont aussi explicatives des variations du niveau moyen des difficultés décisionnelles à propos de leur orientation (cf. Annexe 48).

9.2. Variables prédictives intergroupes des domaines de difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année scolaire/universitaire

9.2.1. Manque de préparation

Pour les groupes d'élèves de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(6, 155) = 4.90, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(12, 155) = 5.76, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(18, 155) = 4.32, p < .001$) et de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(6, 383) = 7.78, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(12, 383) = 1.88, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(24, 383) = 5.96, p < .001$) les trois modèles contribuent à expliquer la variation des difficultés liées à un manque de préparation rapportées en fin d'année tandis que pour le groupe d'élèves de Troisième et le groupe d'étudiants, seuls le modèle 2 incluant uniquement les processus de l'identité vocationnelle ($F_{\text{Troisième}}(4, 103) = 10.52, p < .001$; $F_{\text{Étudiants}}(12, 87) = 2.80, p < .01$) et le modèle 3 introduisant l'estime de soi le permettent ($F_{\text{Troisième}}(10, 103) = 4.67, p < .001$; $F_{\text{Étudiants}}(21, 87) = 3.03, p < .001$) (cf. Annexe 49).

Quel que soit le groupe considéré, les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation rapportées en fin d'année sont expliquées par des niveaux élevés de doutes vis-à-vis de soi et de ses choix au même moment ($\beta_{\text{Troisième}} = .22$; $\beta_{\text{Seconde}} = .47$; $\beta_{\text{Terminale}} = .38$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .42$) (cf. Annexe 49). Ici, plus les jeunes présentent une incertitude face à leur choix en fin d'année, plus les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation rapportées au même moment sont élevées.

Pour les collégiens, la flexibilité de l'engagement en fin d'année ($\beta = .39$) est également un bon prédicteur tandis que pour les lycéens de Terminale c'est ce même processus en milieu d'année qui intervient ($\beta = .11$) (cf. Annexe 49). Ces relations indiquent que plus le sentiment selon lequel leurs projets peuvent se modifier dans l'avenir est fort, en fin d'année pour les collégiens et en milieu d'année pour les lycéens, plus ce type de difficultés, rapporté en fin d'année est élevé.

Aussi, pour les élèves de Terminale, l'interférence incitative parentale perçue en début d'année ($\beta = -.13$) et en fin d'année ($\beta = .12$) influence la variation des difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation rapportées en fin d'année (cf. Annexe 49). Ce faisant, en début d'année, plus les parents entravent l'élaboration du projet, plus les jeunes rapportent de fortes difficultés à s'y investir tandis que l'inverse s'observe en fin d'année.

Enfin pour les étudiants, ce type de difficultés est préférentiellement expliqué par un engagement élevé en milieu d'année ($\beta = .27$) et une dévalorisation de soi dans le domaine académique en début d'année ($\beta = -.30$) et en fin d'année ($\beta = -.23$) (cf. Annexe 49).

9.2.2. Manque d'informations

Pour les groupes d'élèves de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(3, 154) = 4.90, p < .01$; $F_{\text{Modèle2}}(18, 154) = 13.22, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(24, 154) = 11.34, p < .001$) et de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(9, 364) = 7.67, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(27, 364) = 19.48, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(39, 364) = 14.33, p < .001$) les trois modèles contribuent à expliquer la variation des difficultés liées à un manque d'informations rapportées en fin d'année tandis que pour le groupe d'élèves de Troisième et le groupe d'étudiants, seuls le modèle 2 incluant uniquement les processus de l'identité vocationnelle ($F_{\text{Troisième}}(10, 100) = 9.32, p < .001$; $F_{\text{Étudiants}}(18, 87) = 9.49, p < .001$), et le modèle 3 introduisant l'estime de soi le permettent ($F_{\text{Troisième}}(14, 100) = 8.14, p < .001$; $F_{\text{Étudiants}}(27, 87) = 9.29, p < .001$) (cf. Annexe 50).

Quel que soit le groupe considéré, la flexibilité de l'engagement ($\beta_{\text{Troisième}} = .25$; $\beta_{\text{Seconde}} = .16$; $\beta_{\text{Terminale}} = .20$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .35$) et les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix en fin d'année ($\beta_{\text{Troisième}} = .27$; $\beta_{\text{Seconde}} = .53$; $\beta_{\text{Terminale}} = .35$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .24$) sont de bons prédicteurs des difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations rapportés au même moment (cf. Annexe 50). Pour ces jeunes, la modification potentielle du projet et l'incertitude qu'il suscite paraissent défavorables à une recherche d'informations efficace qui permettrait d'atténuer les difficultés décisionnelles qui y sont relatives en fin d'année.

Pour les collégiens ($\beta = .29$), les lycéens de Terminale ($\beta = .26$) et les étudiants ($\beta = .24$), un fort engagement en fin d'année apparaît également propice à diminuer ce type de difficultés décisionnelles tandis que pour les lycéens de Seconde, une flexibilité certaine en milieu d'année ($\beta = .16$) et une faible exploration en profondeur en fin d'année tendent plutôt à les faire augmenter ($\beta = -.25$) (cf. Annexe 50).

Aussi pour le groupe d'étudiants, l'estime de soi professionnelle favorable en début d'année ($\beta = .22$) et défavorable en milieu d'année ($\beta = -.27$) ainsi qu'une valorisation de soi dans le domaine académique en milieu d'année ($\beta = .16$) et une valorisation globale de soi en fin d'année

($\beta = .19$) sont également explicatives de la variation des difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations (cf. Annexe 50).

9.2.3. Incohérence de l'information

Les trois modèles contribuent à expliquer la variations des difficultés décisionnelles liées à de l'incohérence de l'information que ce soit pour les élèves de Troisième ($F_{\text{Modèle1}}(4, 101) = 8.57, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(14, 101) = 6.55, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(22, 101) = 4.19, p < .001$), ceux de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(6, 150) = 8.71, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(21, 129) = 15.39, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(33, 150) = 10.10, p < .001$), ceux de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(9, 365) = 14.27, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(27, 365) = 21.77, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(39, 365) = 15.61, p < .001$) ou encore, pour les étudiants ($F_{\text{Modèle1}}(6, 87) = 1.49, p = .19, ns$; $F_{\text{Modèle2}}(24, 87) = 9.32, p < .001$) ; $F_{\text{Modèle3}}(30, 57) = 1.77, p < .001$) (cf. Annexe 51).

Pour les collégiens ($\beta = .33$) et les lycéens de Seconde ($\beta = .19$), une relation positive est identifiée entre le manque d'engagement parental perçu en fin d'année et les difficultés décisionnelles liées à de l'incohérence de l'information au même moment tandis que pour les lycéens de Terminale ($\beta = .24$) et les étudiants ($\beta = .17$), c'est une relation positive avec l'interférence incitative parentale perçue en fin d'année qui apparaît (cf. Annexe 51).

Pour les groupes d'élèves de Troisième ($\beta = .25$), de Seconde ($\beta = .15$) et de Terminale ($\beta = .14$), la flexibilité de l'engagement en fin d'année entretient une relation positive avec les difficultés décisionnelles liées à de l'incohérence de l'information au même moment. Pour les lycéens de Seconde ($\beta = .54$) et de Terminale ($\beta = .46$) ainsi que pour les étudiants ($\beta = .32$), les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix en fin d'année accentuent également ce type de difficultés. L'engagement en milieu d'année agit négativement sur les difficultés décisionnelles liées à une incohérence de l'information chez les lycéens de Seconde en milieu d'année et positivement chez les étudiants au même moment ($\beta_{\text{Seconde}} = -.21$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .28$). En fin d'année, ce même processus atténue ce type de difficultés pour ces deux mêmes groupes de jeunes ($\beta_{\text{Seconde}} = .16$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .21$) alors que chez les lycéens de Terminale, c'est une relation positive avec l'exploration de surface en milieu d'année ($\beta = .08$) et une relation négative en fin d'année ($\beta = -.12$) qui ressortent. Le même type de relation est observée auprès des étudiants ($\beta = -.18$) bien qu'ici l'exploration en profondeur en fin d'année permettent de diminuer les difficultés décisionnelles liées à de l'incohérence de l'information rapportées au même moment de l'année ($\beta = .15$).

Pour les collégiens, c'est finalement l'identification à l'engagement en fin d'année ($\beta = .19$) qui agit sur ce type de difficultés décisionnelles rapportées au même moment (cf. Annexe 51).

Enfin, il apparaît que les étudiants qui se valorisent en début d'année ($\beta = .18$) et qui s'évaluent favorablement dans le domaine professionnel jusqu'en milieu d'année ($\beta_{T1} = .20$; $\beta_{T2} = .16$) rapportent un moindre niveau de difficultés décisionnelles liées à de l'incohérence de l'information en fin d'année contrairement à ce qui est observé lorsqu'ils tendent à se dévaloriser dans ce domaine au même moment ($\beta = -.29$) (cf. Annexe 51).

9.3. Variables prédictives intergroupes des sources de difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année scolaire/universitaire

9.3.1. Manque de motivation à décider

Les trois modèles de régression identifiés contribuent à expliquer la variation des difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider rapportées en fin d'année scolaire pour le groupe d'élèves de Terminale uniquement ($F(9, 375) = 5.78, p < .001$; $F(27, 375) = 9.66, p < .001$; $F(36, 375) = 7.56, p < .001$) alors que ce sont le modèle 2 incluant les processus de l'identité vocationnelle et le modèle 3 introduisant l'estime de soi qui le permettent pour les groupes d'élèves de Troisième ($F_{\text{Modèle2}}(14, 101) = 4.04, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(20, 101) = 3.37, p < .001$), de Seconde ($F_{\text{Modèle2}}(12, 153) = 7.86, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(18, 153) = 6.48, p < .001$) et celui des étudiants ($F_{\text{Modèle2}}(18, 87) = 4.64, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(21, 87) = 3.96, p < .001$) (cf. Annexe 52).

Pour les élèves de Terminale, les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider rapportées en fin d'année scolaire sont expliquées par la perception que les parents interfèrent avec l'élaboration du projet en milieu d'année ($\beta = -.15$) et la perception de parents engagés dans sa construction en fin d'année ($\beta = .12$) (cf. Annexe 52).

Ce type de difficultés est également expliqué par l'idée d'une modification à venir du projet pour les élèves de Troisième ($\beta = .40$), de Seconde ($\beta = .36$) et de Terminale ($\beta = .20$) en fin d'année. Pour les lycéens de Seconde, les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix en fin d'année ($\beta = .27$) s'ajoutent également tandis que pour les lycéens de Terminale ($\beta = .34$) et les étudiants ($\beta = .30$), c'est l'engagement en fin d'année qui ressort. Pour ce même groupe de jeunes, l'exploration en

profondeur en fin d'année ($\beta = .26$) représente aussi un bon prédicteur des difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider rapportées en fin d'année (cf. Annexe 52).

9.3.2. Indécision généralisée

Les trois modèles contribuent à expliquer la variation du niveau de difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée pour les groupes d'élèves de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(3, 157) = 3.56, p < .05$; $F_{\text{Modèle2}}(9, 157) = 3.63, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(15, 157) = 2.77, p < .001$) et de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(3, 388) = 2.00, p = .11, ns$; $F_{\text{Modèle2}}(15, 388) = 6.95, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(24, 364) = 5.80, p < .001$) alors que ce sont le modèle 2 constitué par les processus de l'identité vocationnelle et le modèle 3 incluant l'estime de soi qui contribuent à une telle explication pour les collégiens ($F_{\text{Modèle2}}(8, 103) = 4.30, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(12, 103) = 3.18, p < .001$) et les étudiants ($F_{\text{Modèle2}}(9, 87) = 3.99, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(15, 87) = 3.28, p < .001$) (cf. Annexe 53).

Quel que soit le groupe considéré, les jeunes peu assurés de leurs choix en fin d'année rapportent plus de difficultés décisionnelles liées à une indécision généralisée au même moment ($\beta_{\text{Troisième}} = .26$; $\beta_{\text{Seconde}} = .33$; $\beta_{\text{Terminale}} = .26$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .48$) (cf. Tableau 2). Par ailleurs des relations négatives sont observées auprès des élèves de Terminale entre ce type de difficultés décisionnelles et l'engagement en milieu d'année ($\beta = -.15$), l'exploration de surface ($\beta = -.14$), l'estime de soi générale ($\beta = -.19$) ainsi que l'estime de soi professionnelle ($\beta = -.14$) en fin d'année (cf. Annexe 53).

9.3.3. Croyances dysfonctionnelles

Pour les collégiens ($F_{\text{Modèle2}}(4, 105) = 3.87, p < .01$), les lycéens de Terminale ($F_{\text{Modèle2}}(12, 404) = 4.71, p < .001$) et les étudiants ($F_{\text{Modèle2}}(9, 87) = 2.48, p < .05$) seuls le modèle 2 incluant uniquement les processus de l'identité explique la variation des difficultés décisionnelles liées à des croyances dysfonctionnelles tandis que pour les lycéens de Seconde, le modèle 1 incluant les attitudes parentales perçues et le modèle 2 introduisant les processus de l'identité vocationnelle y contribuent ($F_{\text{Modèle1}}(3, 160) = 1.42, p = .24, ns$; $F_{\text{Modèle2}}(12, 160) = 3.53, p < .001$) (cf. Annexe 54).

Les collégiens ($\beta = -.25$), les lycéens de Seconde ($\beta = -.28$) et les lycéens de Terminale ($\beta = -.22$) peu engagés dans leurs choix en fin d'année rapportent des difficultés décisionnelles liées à des croyances dysfonctionnelles plus élevées au même moment de l'année. Pour les étudiants ($\beta = -.29$), les lycéens de Seconde ($\beta = -.19$) et ceux de Terminale ($\beta = -.14$), une relation négative apparaît également avec l'identification à l'engagement en fin d'année. Enfin et uniquement pour le groupe d'élèves de Seconde, l'interférence incitative parentale perçue en fin d'année est explicative de ce type de difficultés dans le même temps ($\beta = .17$) (cf. Annexe 54).

9.3.4. Manque de connaissance du processus de décision

Le modèle 2 incluant les processus de l'identité vocationnelle et le modèle 3 introduisant l'estime de soi contribuent à expliquer la variation des difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision pour les collégiens ($F_{\text{Modèle2}}(8, 103) = 4.81, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(12, 103) = 3.55, p < .001$), les lycéens de Seconde ($F_{\text{Modèle2}}(15, 157) = 4.87, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(18, 157) = 4.70, p < .001$) et les étudiants ($F_{\text{Modèle2}}(18, 87) = 4.83, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(27, 87) = 4.25, p < .001$). Concernant les lycéens de Terminale, les trois modèles contribuent à une telle explication ($F_{\text{Modèle1}}(6, 370) = 6.79, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(24, 370) = 9.44, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(36, 370) = 6.64, p < .001$) (cf. Annexe 55).

Quel que soit le groupe considéré, les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix en fin d'année est un processus prédicteur des difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision rapportées au même moment ($\beta_{\text{Troisième}} = .38$; $\beta_{\text{Seconde}} = .28$; $\beta_{\text{Terminale}} = .25$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .27$). Pour les lycéens de Seconde ($\beta = .27$), ceux de Terminale ($\beta = .22$) et les étudiants ($\beta = .22$), la flexibilité de l'engagement en fin d'année intervient également. Aussi, concernant ce dernier groupe, l'engagement en fin d'année ($\beta = .28$) ainsi que l'exploration en profondeur en début d'année ($\beta = .25$) sont aussi des prédicteurs de ce type de difficultés décisionnelles (cf. Annexe 55).

Pour les lycéens de Terminale, des relations positives sont observées entre les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision, l'exploration en profondeur ($\beta = .14$) ainsi que le manque d'engagement parental ($\beta = .12$) en fin d'année tandis que pour les lycéens de Seconde, c'est une dévalorisation de soi dans le domaine professionnel en fin d'année qui est identifiée comme prédicteur ($\beta = -.24$) (cf. Annexe 55).

9.3.5. Manque d'informations sur soi

Les trois modèles de régressions identifiés contribuent tous à expliquer la variation du niveau de difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi que ce soit pour les collégiens ($F_{\text{Modèle1}}(4, 100) = 1.99, p = .10, ns$; $F_{\text{Modèle2}}(16, 100) = 6.52, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(20, 100) = 5.61, p < .001$), les lycéens de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(3, 156) = 2.69, p < .05$; $F_{\text{Modèle2}}(18, 156) = 11.97, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(24, 156) = 9.31, p < .001$) ou les lycéens de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(9, 368) = 5.10, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(27, 368) = 15.88, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(39, 368) = 12.04, p < .001$). Concernant les étudiants, seuls le modèle 2 incluant les processus de l'identité vocationnelle ($F(18, 87) = 10.23, p < .001$) et le modèle 3 introduisant l'estime de soi y contribuent ($F(24, 87) = 10.93, p < .001$) (cf. Annexe 56).

Pour les collégiens comme pour les lycéens de Terminale, l'engagement ($\beta_{\text{Troisième}} = .45$; $\beta_{\text{Terminale}} = .27$) et la flexibilité de l'engagement ($\beta_{\text{Troisième}} = .29$; $\beta_{\text{Terminale}} = .25$) en fin d'année indiquent que les jeunes ont un sentiment de connaissance élevé de leurs préférences et de leurs capacités à l'égard du domaine de formation et/ou de la profession souhaitée leur permettant ainsi de rapporter un moindre niveau de difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi. Des relations positives entre ce type de difficultés rapporté en fin d'année, l'engagement pour les lycéens de Seconde ($\beta = .25$) et la flexibilité de l'engagement pour les étudiants ($\beta = .23$) sont également identifiées au même moment de l'année. De plus, le sentiment d'incertitude qui s'atténue en fin d'année pour les lycéens de Seconde ($\beta = .53$), ceux de Terminale ($\beta = .23$) et les étudiants ($\beta = .32$) explique la diminution de ce type de difficultés rapporté au même moment de l'année tandis qu'une relation négative avec l'exploration de surface en début d'année ressort pour les lycéens de Seconde ($\beta = -.12$) (cf. Annexe 56).

Par ailleurs, une dévalorisation de soi dans le domaine professionnel en fin d'année pour les élèves de Terminale ($\beta = -.17$) et pour les étudiants ($\beta = -.31$) ainsi qu'une estime de soi familiale défavorable en fin d'année pour ces mêmes lycéens ($\beta = -.11$) influencent les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi rapportées en fin d'année. Par ailleurs pour le groupe d'étudiants, il apparaît qu'une valorisation plus générale de soi en fin d'année ($\beta = .18$) prédise également les variations de ce même type de difficultés décisionnelles. Pour ce groupe de jeunes, d'autres domaines d'évaluation de soi semblent ainsi venir contrebalancer la dévalorisation de soi précédemment observée dans le domaine professionnel ($\beta = -.31$) (cf. Annexe 56).

9.3.6. Manque d'informations sur les professions

Les trois modèles de régressions identifiés contribuent à expliquer la variation du niveau de difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur les auprès des lycéens de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(3, 156) = 2.97, p < .05$; $F_{\text{Modèle2}}(18, 156) = 10.19, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(24, 156) = 7.92, p < .001$) et de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(9, 367) = 6.97, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(27, 367) = 12.58, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(39, 367) = 9.46, p < .001$) Pour les collégiens comme pour les étudiants, seuls les modèles 2 et 3, introduisant respectivement les processus de l'identité vocationnelle ($F_{\text{Collégiens}}(12, 102) = 6.36, p < .001$; $F_{\text{Étudiants}}(18, 87) = 7.40, p < .001$) et l'estime de soi ($F_{\text{Collégiens}}(16, 102) = 5.13, p < .001$; $F_{\text{Étudiants}}(27, 87) = 5.97, p < .001$) y contribuent (cf. Annexe 57).

Quel que soit le groupe considéré, la flexibilité de l'engagement en fin d'année est un bon prédicteur des difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur les professions rapportées au même moment ($\beta_{\text{Troisième}} = .28$; $\beta_{\text{Seconde}} = .17$; $\beta_{\text{Terminale}} = .15$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .54$) (cf. Annexe 57).

Pour les collégiens ($\beta = .28$), les lycéens de Seconde ($\beta = .59$) et ceux de Terminale ($\beta = .32$), les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix en fin d'année apparaissent également tandis que pour les étudiants c'est ce même processus en début d'année qui est prédicteur ($\beta = .26$) (cf. Annexe 57).

Aussi, pour les collégiens ($\beta = .31$) comme pour les lycéens de Terminale ($\beta = .24$), l'engagement en fin d'année est explicatif de ce type de difficultés rapporté au même moment alors que pour ce dernier groupe d'élèves, une relation positive avec le manque d'engagement parental perçu en fin d'année ressort également ($\beta = .13$) (cf. Annexe 57).

9.3.7. Manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire

Le modèle 2 incluant les processus de l'identité vocationnelle et le modèle 3 introduisant l'estime de soi contribuent à expliquer la variation des difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire pour les groupes d'élèves de Troisième ($F_{\text{Modèle2}}(8, 102) = 4.46, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(12, 102) = 3.72, p < .001$), de Seconde ($F_{\text{Modèle2}}(15, 155) = 8.44, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(21, 155) = 7.69, p < .001$) et le groupe d'étudiants ($F_{\text{Modèle2}}(15, 87) = 5.07, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(21, 87) = 5.49, p < .001$). Concernant le groupe d'élèves

de Terminale, les trois modèles de régression identifiés y contribuent ($F_{\text{Modèle1}}(6, 372) = 8.03$, $p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(24, 372) = 10.21$, $p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(36, 372) = 7.37$, $p < .001$) (cf. Annexe 58).

Quel que soit le groupe considéré, l'incertitude à l'égard des choix en fin d'année est un processus prédicteur des difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire rapportées au même moment ($\beta_{\text{Troisième}} = .24$; $\beta_{\text{Seconde}} = .43$; $\beta_{\text{Terminale}} = .40$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .31$) (cf. Annexe 58).

Pour les collégiens, l'idée que les projets peuvent se modifier dans le temps intensifie ce type de difficultés en fin d'année ($\beta = .27$) alors que pour les lycéens de Seconde c'est ce même processus de flexibilité en milieu d'année qui intervient ($\beta = .24$). Pour ces lycéens, des relations négatives sont aussi identifiées entre l'exploration de surface en fin d'année ($\beta = -.26$), l'engagement en milieu d'année ($\beta = -.17$) et les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire rapportées dans le même temps de l'année (cf. Annexe 58).

Pour les lycéens de Terminale, c'est l'identification à l'engagement en milieu d'année ($\beta = .11$) tout comme l'engagement en fin d'année ($\beta = .17$) qui atténuent ce type de difficultés, contrairement à ce que l'on observe en milieu d'année ($\beta = -.12$). Pour ces lycéens, l'interférence incitative parentale perçue en fin d'année représente également un bon prédicteur de ce type de difficultés ($\beta = .13$) (cf. Annexe 58).

Il apparaît finalement, que les étudiants qui se valorisent en fin d'année ($\beta = .24$) et qui s'auto-évaluent favorablement dans le domaine professionnel jusqu'en milieu d'année ($\beta_{T1} = .25$; $\beta_{T2} = .20$) parviennent à mobiliser les moyens de trouver plus d'informations favorables à leur prise de décisions contrairement à ce qui se joue en fin d'année pour les étudiants qui tendent à se dévaloriser dans ce même domaine ($\beta = -.35$). Pour les élèves de Seconde, seule la dévalorisation de soi dans le domaine professionnel en fin d'année apparaît comme prédicteur ($\beta = -.27$) (cf. Annexe 58).

9.3.8. Informations non fiables

Les trois modèles de régression identifiés contribuent à expliquer la variation des difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables pour les groupes d'élèves de Troisième ($F_{\text{Modèle1}}(2, 102) = 4.34, p < .05$; $F_{\text{Modèle2}}(12, 102) = 3.50, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(18, 102) = 2.81, p < .001$), de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(6, 154) = 4.44, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(21, 154) = 8.09, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(27, 154) = 6.24, p < .001$) et de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(9, 367) = 6.25, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(27, 367) = 13.32, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(39, 367) = 10.23, p < .001$). Concernant les étudiants, seuls le modèle 2 incluant les processus de l'identité vocationnelle et le modèle 3 introduisant l'estime de soi y contribuent ($F_{\text{Modèle2}}(18, 87) = 8.66, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(27, 87) = 7.56, p < .001$) (cf. Annexe 59).

Quel que soit le groupe considéré, l'engagement en fin d'année est un bon prédicteur des difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables rapportées au même moment ($\beta_{\text{Troisième}} = .16$; $\beta_{\text{Seconde}} = .16$; $\beta_{\text{Terminale}} = .17$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .17$). Pour les collégiens et les lycéens de Terminale, des relations positives sont aussi identifiées avec ce type de difficultés décisionnelles, la flexibilité de l'engagement ($\beta_{\text{Troisième}} = .25$; $\beta_{\text{Terminale}} = .10$) et les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix ($\beta_{\text{Troisième}} = .45$; $\beta_{\text{Terminale}} = .33$) présentées en fin d'année. Pour les groupes d'étudiants, la flexibilité de l'engagement en fin d'année ($\beta = .16$) ainsi que l'engagement en milieu d'année ($\beta = .23$) et les doutes vis-à-vis de soi et ses choix en début d'année ($\beta = .23$) apparaissent également prédicteurs de ce type de difficultés. Pour les lycéens de Terminale, une relation négative avec l'exploration de surface en fin d'année ressort également ($\beta = -.11$) (cf. Annexe 59).

Il est finalement observé qu'une estime de soi familiale défavorable en début d'année ($\beta = -.10$) et en fin d'année ($\beta = -.11$) ainsi qu'une autoévaluation de soi défavorable en fin d'année ($\beta = -.18$) pour les lycéens de Terminale sont prédictives des difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables. Par ailleurs, une valorisation de soi dans le domaine professionnel ($\beta = .23$) et une estime de soi générale défavorable ($\beta = -.29$) en fin d'année interviennent également chez les étudiants (cf. Annexe 59).

9.3.9. Conflits internes

Les trois modèles de régressions identifiés contribuent tous à expliquer la variation du niveau de difficultés décisionnelles liées à des conflits internes que ce soit pour les groupes d'élèves de Troisième ($F_{\text{Modèle1}}(4, 100) = 3.92, p < .01$; $F_{\text{Modèle2}}(16, 100) = 4.63, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(24, 100) = 3.07, p < .001$), de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(6, 155) = 6.16, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(21, 155) = 10.59, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(27, 155) = 8.31, p < .001$), de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(6, 369) = 15.21, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(24, 369) = 17.27, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(36, 369) = 12.10, p < .001$) ou le groupe d'étudiants ($F_{\text{Modèle1}}(3, 87) = 1.56, p = .21, ns$; $F_{\text{Modèle2}}(21, 87) = 10.11, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(27, 87) = 9.21, p < .001$) (cf. Annexe 60).

Pour les collégiens ($\beta = .35$), les lycéens de Terminale ($\beta = .17$) et les étudiants ($\beta = .23$), la flexibilité de l'engagement en fin d'année est un bon prédicteur des difficultés décisionnelles liées à des conflits internes rapportées au même moment de l'année scolaire/universitaire. Pour les lycéens de Seconde, de Terminale et les étudiants, les doutes vis-à-vis et soi et de ses choix ($\beta_{\text{Seconde}} = .55$; $\beta_{\text{Terminale}} = .39$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .43$) et l'exploration de surface ($\beta_{\text{Seconde}} = -.14$; $\beta_{\text{Terminale}} = -.13$; $\beta_{\text{Étudiants}} = -.24$) en fin d'année interviennent également (cf. Annexe 60).

Aussi, pour les élèves de Seconde, l'identification à l'engagement en fin d'année ($\beta = -.13$) ainsi que l'engagement en milieu d'année ($\beta = -.19$) et en fin d'année ($\beta = .24$) influencent également ce type de difficultés. De même pour les élèves de Terminale, l'engagement en fin d'année en est un prédicteur ($\beta = .11$) tandis que pour les étudiants, ce sont la flexibilité de l'engagement en début d'année ($\beta = -.24$), l'engagement en milieu d'année ($\beta = .37$) et l'exploration de surface en fin d'année ($\beta = .16$) qui sont identifiés (cf. Annexe 60).

Finalement, le manque d'engagement parental perçu en fin d'année pour les élèves de Seconde ($\beta = .18$) et l'interférence incitative parentale perçue au même moment pour les élèves de Terminale ($\beta = .20$) interviennent également sur les difficultés décisionnelles liées à des conflits internes rapportées en fin d'année scolaire (cf. Annexe 60).

9.3.10. Conflits externes

Les trois modèles de régressions identifiés contribuent tous à expliquer la variation du niveau de difficultés décisionnelles liées à des conflits externes que ce soit pour les groupes d'élèves de Troisième ($F_{\text{Modèle1}}(4, 101) = 14.85, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(12, 101) = 6.94, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(20, 101) = 4.43, p < .001$), de Seconde ($F_{\text{Modèle1}}(6, 156) = 13.87, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(18, 156) = 9.90, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(27, 156) = 6.40, p < .001$), de Terminale ($F_{\text{Modèle1}}(9, 369) = 18.32, p < .001$; $F_{\text{Modèle2}}(27, 369) = 12.37, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(39, 369) = 8.52, p < .001$) ou le groupe d'étudiants ($F_{\text{Modèle1}}(6, 87) = 2.81, p < .05$; $F_{\text{Modèle2}}(21, 87) = 5.02, p < .001$; $F_{\text{Modèle3}}(27, 87) = 5.49, p < .001$) (cf. Annexe 61).

Quel que soit le groupe considéré, une relation positive est identifiée entre l'interférence incitative parentale perçue en fin d'année et les difficultés décisionnelles liées à des conflits externes, rapportées au même moment ($\beta_{\text{Troisième}} = .25$; $\beta_{\text{Seconde}} = .24$; $\beta_{\text{Terminale}} = .32$; $\beta_{\text{Étudiants}} = .26$). Des parents perçus comme peu engagés dans l'élaboration du projet et la prise de décisions sous-jacente en fin d'année contribuent à intensifier le sentiment des collégiens ($\beta = .42$) et des lycéens de Seconde ($\beta = .22$) à rencontrer des difficultés pouvant référer à des conflits naissant entre deux autrui significatifs pour le jeunes ou bien entre le jeune lui-même et un de ces autrui (cf. Annexe 61).

Pour les collégiens, l'exploration de surface en milieu d'année ($\beta = .21$) ainsi que l'identification à l'engagement en fin d'année ($\beta = .25$) sont explicatives de ce type de difficultés alors que pour les lycéens de Seconde ($\beta = .15$) et de Terminale ($\beta = .11$), c'est l'identification à l'engagement en milieu d'année qui l'est. Pour ces mêmes groupes d'élèves ($\beta_{\text{Seconde}} = .41$; $\beta_{\text{Terminale}} = .43$) et pour le groupe d'étudiants ($\beta = .51$), l'incertitude face à ses choix en fin d'année est aussi prédicteur des difficultés décisionnelles liées à des conflits externes. Des relations négatives sont aussi observées avec la flexibilité de l'engagement en début d'année pour les élèves de Seconde ($\beta = -.22$) et l'engagement en fin d'année pour les élèves de Terminale ($\beta = -.11$) (cf. Annexe 61).

Enfin, pour les étudiants, l'estime de soi générale en début d'année ($\beta = .20$) et en fin d'année ($\beta = .21$) ainsi que l'estime de soi professionnelle en début d'année ($\beta = .31$) et en fin

d'année ($\beta = -.21$) constituent des facteurs prédictifs des difficultés décisionnelles liées à des conflits externes (cf. Annexe 61).

Synthèse

Les résultats présentés dans ce chapitre nous ont permis d'identifier les prédictifs des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année par les collégiens, les lycéens et les étudiants, parmi les attitudes parentales perçues, les processus de l'identité vocationnelle et l'estime de soi évalués en début, en milieu et en fin d'année scolaire/universitaire, permettant ainsi d'identifier la dynamique des relations longitudinales entre ces variables.

Les relations négatives mises à jour auprès de chaque groupe permettent notamment de constater que les difficultés intervenant avant l'investissement dans le processus décisionnel (manque de préparation) sont principalement expliquées par des facteurs relationnels en début d'année pour les lycéens de Terminale (interférence incitative parentale) et par des facteurs personnels en début et en fin d'année pour les étudiants (estime de soi académique). Pour les élèves de Terminale cette interférence parentale perçue en milieu d'année se retrouve également explicative d'un manque de motivation à décider qu'ils rapportent en fin d'année. Pour ces jeunes, l'indécision généralisée est expliquée par des facteurs personnels tels qu'une dévalorisation globale de soi et une autoévaluation négative de soi dans le domaine professionnel en fin d'année ou encore d'un faible investissement dans des processus de construction des choix en milieu et en fin d'année. Pour les élèves de Seconde, c'est une autoévaluation négative de soi dans le domaine professionnel en fin d'année qui intervient dans l'explication des difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider. Considérant les difficultés décisionnelles liées à des croyances dysfonctionnelles, les résultats montrent que l'engagement en fin d'année pour les collégiens et les lycéens intervient, de même que l'identification à l'engagement en fin d'année pour ces mêmes lycéens et les étudiants.

Les difficultés liées à un manque d'informations et à des informations incohérentes, intervenant au cours du processus décisionnel, sont expliquées par une dévalorisation de soi au plan professionnel en fin d'année pour les lycéens de Seconde et les étudiants, par un faible engagement en milieu d'année pour les élèves de Seconde ainsi que par une faible exploration de surface en fin d'année pour les lycéens de Terminale et les étudiants.

Plus précisément ici, les résultats indiquent qu'une dévalorisation de soi au plan professionnel en fin d'année contribue à expliquer les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision pour les élèves de Seconde, à un manque d'informations sur soi pour les élèves de Terminale et les étudiants ainsi qu'à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire pour les élèves de Seconde et les étudiants. Ce dernier type de difficultés est également expliqué par un faible engagement dans des processus de construction des choix en fin d'année pour les élèves de Seconde et en milieu d'année pour ces mêmes élèves et ceux de Terminale. En outre, les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur soi sont expliquées par une estime de soi familiale défavorable en fin d'année pour les lycéens de Terminale et par une faible exploration de surface pour les lycéens de Seconde.

Finalement, les résultats mettent en évidence que le faible investissement dans des processus de construction des choix tels que l'exploration et l'engagement en fin d'année, contribue à expliquer les difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables et à des conflits externes pour les élèves de Terminale ainsi que celles liées à des conflits internes pour les lycéens et les étudiants. Les processus de reconsidération, notamment la flexibilité de l'engagement investie en début d'année, intervient dans l'explication des difficultés décisionnelles liées à des conflits internes pour les étudiants et à des conflits externes pour les élèves de Seconde. Enfin, il se trouve qu'une dévalorisation de soi dans le domaine professionnel en fin d'année accentue les difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables et à des conflits externes pour les étudiants et les élèves de Terminale. Pour ces derniers, une estime de soi familiale défavorable en début et en fin d'année joue également sur les difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables.

L'ensemble des résultats obtenus dans le volet quantitatif de notre recherche nous a permis d'éprouver un modèle explicatif des difficultés décisionnelles rapportées par de jeunes en passe de s'orienter. Afin d'approfondir la compréhension des relations mises à jour entre les variables d'intérêt, il importe maintenant de chercher à dégager des spécificités dans les sous-groupes composant notre échantillon. En cela, nous nous attachons à développer dans les chapitres suivants le volet qualitatif de notre étude par la présentation d'une analyse lexicométrique effectuée sur un corpus de vingt-deux entretiens suivie par trois études de cas, réalisés auprès de trois sujets prototypiques.

Chapitre 10

Analyse lexicométrique : Étude du sens des variables d'intérêt selon le discours des jeunes

L'objectif de ce volet qualitatif est d'approfondir et d'illustrer les résultats issus de la phase extensive et quantitative de notre recherche en adoptant une lecture plus fine des phénomènes qui se veut au plus près de la réalité des sujets interrogés. Pour ce faire, le corpus formé par vingt-deux entretiens semi-directifs a fait l'objet d'une analyse lexicométrique *via* le logiciel *Alceste2018 Éducation*. Dans ce chapitre, nous proposons de décrire le corpus à partir des trois classes identifiées par cette analyse avant de présenter les sujets prototypiques qui en sont représentatifs. Suite à cela, nous proposons de présenter l'évolution des réponses moyennes individuelles données aux questionnaires au cours de l'année à partir de représentations en radar avant de donner un aperçu de la teneur du discours de ces sujets en commentant les disques de formes associés.

10.1. Classification Hiérarchique Descendante (CHD) du corpus d'entretiens

À l'issue de l'analyse, 67% des unités textuelles du corpus d'entretiens (cf. Annexe 62) ont été organisées en trois classes qui apparaissent numérotées suivant l'ordre d'apparition sur le dendrogramme de classification (cf. Figure 3) et dont le nuage de formes associé permet de visualiser les mots les plus significatifs (cf. Figure 4).

- La **Classe 1** est la plus spécifique avec 58.92% des unités textuelles classées et se caractérise par des mots tels que « *métier* » ($\text{Chi}^2 = 32$), « *aimer* » ($\text{Chi}^2 = 20$), « *dire* » ($\text{Chi}^2 = 13$) ou « *plaire* » ($\text{Chi}^2 = 13$).
- La **Classe 2**, avec des mots tels que « *ouvert* » ($\text{Chi}^2 = 63$) « *élève* » ($\text{Chi}^2 = 60$), « *orientation* » ($\text{Chi}^2 = 58$) ou « *conseil* » ($\text{Chi}^2 = 55$), est la deuxième à s'être détachée de l'arbre de classification avec 22.88% des unités textuelles classées.
- La **Classe 3** représente finalement 18.20% des unités textuelles classées avec des mots tels que « *littéraire* » ($\text{Chi}^2 = 73$), « *master* » ($\text{Chi}^2 = 60$), « *fac* » ($\text{Chi}^2 = 43$) ou « *prépa* » ($\text{Chi}^2 = 35$).

Le dendrogramme de classification permet également d'observer les relations entre ces trois classes en faisant notamment apparaître un éclatement qui oppose la **Classe 1** aux classes **2** et **3**. En effet, la disposition des classes montre que la réflexion initiée autour de la profession souhaitée (**Classe 1**) entraîne l'exploration active d'informations et la sollicitation de l'entourage perçu comme significatif pour apporter du soutien dans cette recherche (**Classe 2**), qui entraîne à son tour l'engagement dans une formation précise dont le parcours a été identifié comme le plus propice à amener vers les objectifs définis (**Classe 3**).

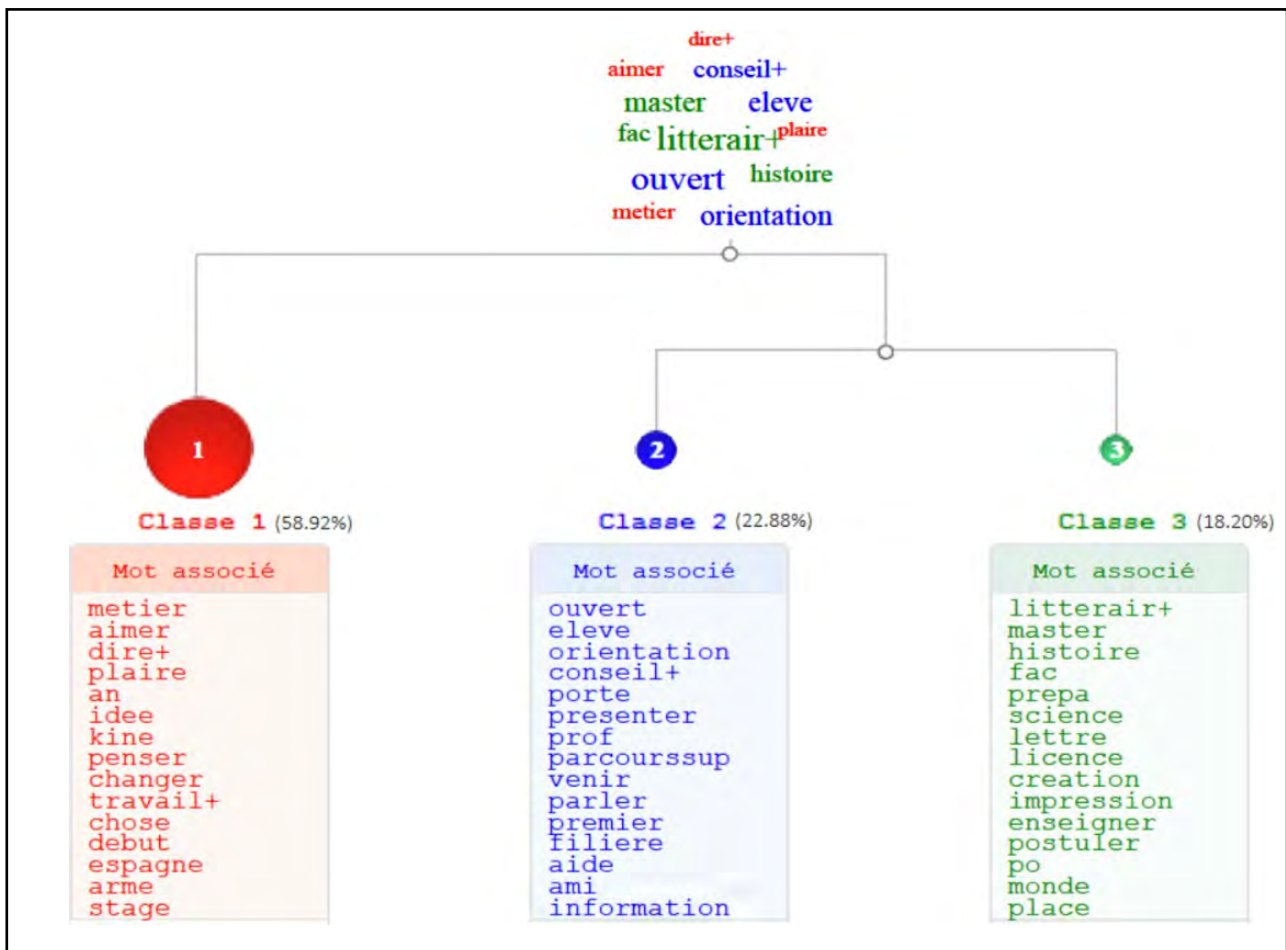
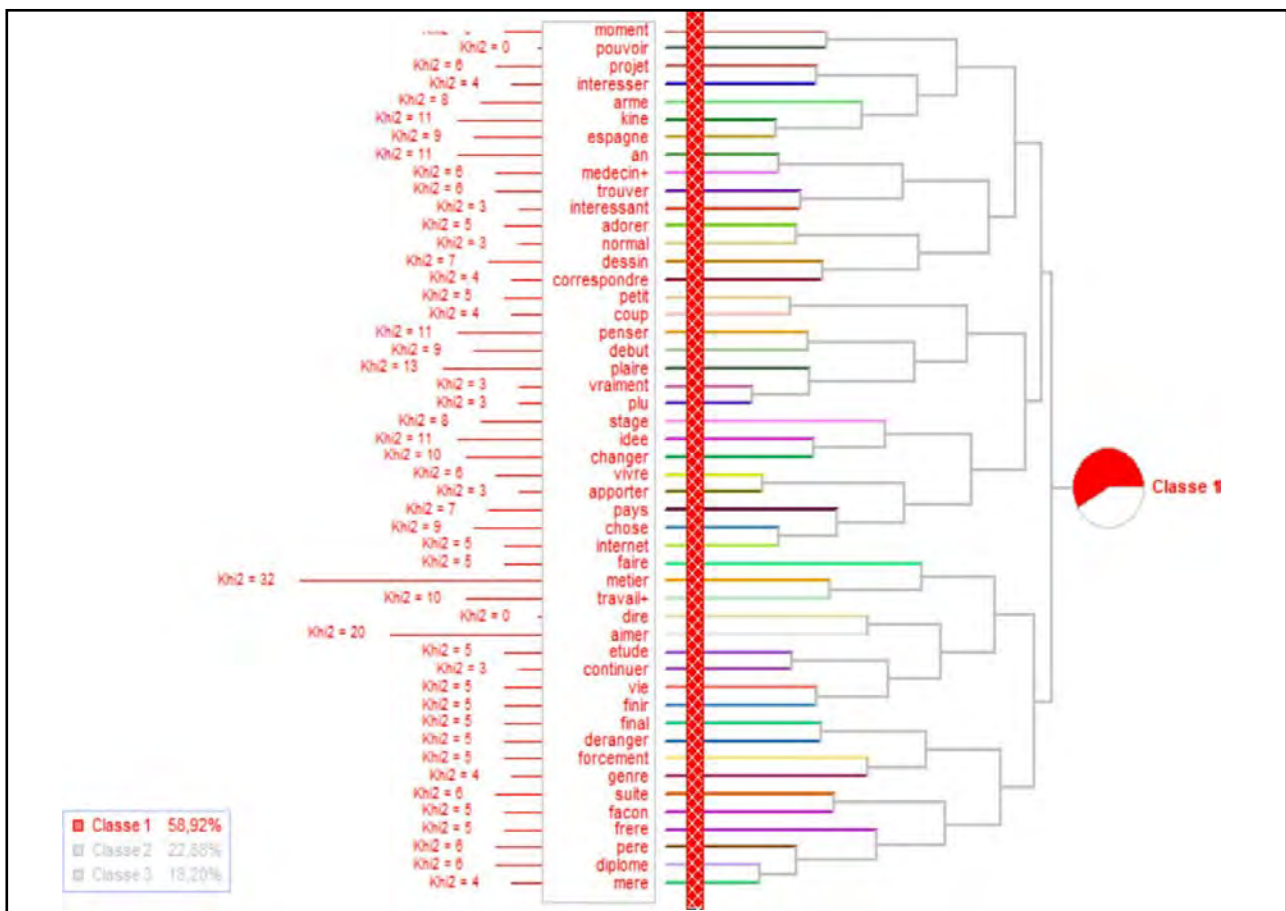


Figure 3. Dendrogramme de classification du corpus d'entretiens issu de la CHD

d'agrégation faisant notamment ressortir les mots « dire », « aimer », « étude », « continuer », « vie », « finir », « final » et « déranger » (cf. Figure 5).

La description plus approfondie de la **Classe 1** à partir des *verbatim* issus du corpus d'entretiens conduit à identifier quatre pôles autour desquels s'organise le discours des jeunes parmi *le projet d'orientation, de l'expérience des stages à l'orientation, la réflexion sur soi et un métier qui plaise* (cf. ci-après).

L'ensemble de ces éléments permet ainsi de définir la **Classe 1** comme représentative de la réflexion active à laquelle les jeunes s'adonnent autour de leurs projets d'orientation scolaire et professionnelle et du cursus qui pourrait les y conduire, tout en explicitant les motifs qui les ont amenés à prendre des décisions les concernant. Les sujets représentatifs de cette classe sont des lycéennes âgées de 15 à 17 ans scolarisées en classe de Seconde et de Terminale.



10.2.1.1. Quatre pôles représentatifs du discours des jeunes de la Classe 1

10.2.1.1.1. Le projet d'orientation

Le caractère dynamique du projet transparait dans le discours de certains jeunes qui disent avoir plusieurs idées de ce qu'ils aimeraient faire plus tard tout en ayant conscience que ces choix ne sont pas définitifs et qu'ils seront amenés à se modifier au cours du temps, notamment au gré des expériences vécues qu'elles soient personnelles, ou inscrites dans leur parcours scolaire et professionnel (« *enfin c'est par période, par période je veux faire un truc après deux mois plus tard, je veux en faire un autre, avant je voulais faire l'armée, après je voulais faire la cuisine, ça change* »). Ce caractère peut aussi varier, d'un jeune à l'autre au sens où « *on change souvent d'avis, d'idée* » alors que d'autres n'ont « *pas forcément changé d'idée euh déjà depuis le collège* ». Cette dynamique de changement possible peut aussi susciter des doutes chez les jeunes, tantôt sur le parcours à suivre, tantôt sur la faisabilité des projets envisagés.

L'ensemble de ces éléments rappelle les processus de reconsidération des choix, tels la flexibilité de l'engagement ou les doutes vis-à-vis de soi et de ses choix. Il peut aussi renvoyer à un manque d'informations perçues ou encore à la présence de conflits entre ce que les jeunes désirent, leurs attentes, et la réalité du parcours qu'ils ont à suivre pour atteindre leurs objectifs (« *j'aimerais bien être à Sciences Po déjà ce qui n'est pas gagné pour l'instant mais voilà et oui, je m'imagine aller jusqu'au bout des études déjà, du Master, voilà après, je sais pas vraiment, je me laisse le temps aussi parce que bon 5 ans c'est long, on a le temps de changer d'avis donc euh je me prends pas la tête pour l'instant surtout qu'au Lycée, dans une année on change beaucoup du premier trimestre au troisième, nos projets etc. changent plus* »).

D'autres relatent des projets ancrés, souvent depuis plusieurs années, et construits autour d'une passion. Cela paraît d'ailleurs favoriser le développement de processus de construction des choix tels que l'exploration en profondeur et l'identification à l'engagement (« *j'ai pas forcément changé d'idée euh déjà depuis le collège [...] surtout vu que je passe mon temps à dessiner, j'ai regardé des trucs plus rapprochés autour du dessin* »). Cependant, ce caractère trop fixe du projet peut aussi et au contraire contraindre l'exploration vers d'autres possibles (« *non, ça*

m'intéresse pas parce que la conseillère d'orientation, c'est pour nous conseiller sur notre orientation alors que moi c'est voilà, c'est ça ou rien »).

10.2.1.1.2.

De l'expérience des stages à l'orientation

L'expérience du stage semble aussi véritablement étayer la réflexion des jeunes en leur donnant notamment à voir la réalité du domaine d'activité ou du métier dans lequel ils se projettent. Cette expérience présente un double effet. D'une part, conforter la projection des jeunes dans cet avenir professionnel d'autre part, réorienter leur réflexion vers d'autres pistes à explorer, qu'ils avaient jusqu'alors laissé de côté pour se concentrer sur leur projet initial (« *en Troisième, j'ai fait un stage dans un magasin de décoration tout ça parce que j'adore le commerce depuis toute petite donc vraiment c'est quelque chose moi, j'adore et euh au début je voulais voir comment ça se passait et c'est vrai qu'après ce stage ça m'a vraiment éclairci les idées que je voulais pas faire ça »).*

Plusieurs jeunes font également part de l'intérêt qu'il y aurait à intégrer plus de stages au cours de leur cursus scolaire, en plus de celui déjà mis en place durant l'année de Troisième au Collège (« *moi je trouve que ça serait vraiment intéressant de mettre des stages en Seconde parce qu'on a un en Troisième mais entre le Troisième et la Seconde je vois que j'ai complètement changé d'idée de métier, de projet et tout oui voilà, avec les filières et les nouvelles matières et tout, oui donc je pense que ce serait vraiment pas mal de mettre des stages »).* Le discours autour des stages amène également la plupart des jeunes à faire part de leurs difficultés à prendre des décisions pour des formations ou des professions à l'égard desquelles ils ne connaissent pas encore tout à fait leur « *niveau de compétences* » ou même, plus simplement, leur attrait pour le domaine, hormis la représentation qu'ils s'en font (« *c'est qu'il y a beaucoup de métiers en fait, c'est pour ça qu'il faut prendre du temps pour regarder tout et puis c'est difficile parce que vu qu'on a pas encore beaucoup d'expérience, on se dit "ce métier il a l'air bien" mais y'a des métiers qu'on peut pas accéder directement parce qu'on a pas encore d'expérience donc euh voilà* » ; « *je vais dans une filière qui devrait me plaire même si je connais pas enfin les matières et tout ça je connais pas donc je vais voir mais je pense que quand même ça va me plaire* »)

10.2.1.1.3.

La réflexion sur soi

L'importance de la réflexion sur soi transparait surtout dans le discours des étudiants qui, au-delà du cursus qu'ils ont choisi, portent également leur réflexion sur leur devenir, personnel, amenant dès lors une part de doutes dans l'élaboration de leurs projets (« *le plus compliqué je crois que c'est vraiment le travail sur moi-même à faire, je crois que c'est ça qui me fait le plus douter parce que la filière, j'ai eu aucun soucis enfin vu mon niveau en matières scientifiques, c'était impensable que je passe par cette voie-là et puis donc j'ai toujours aimé ce qui était langue et français donc je me suis automatiquement dirigée vers la Littéraire et ensuite pour moi ça me paraissait évident de prendre Lettres Classiques pour faire ce que je voulais [...]* les problèmes sont venus après enfin maintenant [à l'université] où les doutes s'installent et c'est comme si j'avais pas réfléchi, que j'avais foncé dedans et voilà » ; « *il y a eu des questionnements notamment sur l'année de L3, sur l'orientation, les Masters et le stage notamment a joué un rôle sur les questions d'ordre beh "comment est-ce que tu te perçois ?", "où est-ce que tu te vois travailler ?" enfin ce genre de questions* »).

10.2.1.1.4.

Un métier qui plaise

Globalement, les jeunes semblent tous s'accorder sur l'importance de choisir et d'exercer un métier qui leur plaise et auquel ils peuvent donner du sens en s'y investissant pleinement (« *elle [ma mère] m'a toujours dit de faire un métier qui me plaisait et elle m'a dit il faut vraiment que ça te plaise, il faut pas que tu fasses un métier par défaut, il faut que tu trouves ce qui te plaît vraiment* »). Néanmoins, ce *leitmotiv*, souvent apporté de l'extérieur, peut parfois entrer en conflit avec l'identification de ses compétences, de plus en plus demandées dans le cadre de l'orientation aujourd'hui, au-delà du simple attrait pour tel ou tel domaine.

Cela représente dès lors une nouvelle forme de pression pour ces jeunes : « *il faut aussi trouver quelque chose qui nous plaise vraiment parce que quand on discute d'orientation souvent c'est "bon alors, quelles sont tes compétences ?" et ouais mais si ce qu'on a envie de faire ça correspond pas à nos compétences, "qu'est-ce qu'on fait ?" Beh y'a des solutions aussi mais on nous oriente pas du tout vers ça. Mais bon j'ai l'impression que c'est comme ça depuis*

longtemps parce que je vois mes parents eux, voilà c'est "qu'est-ce que tu sais faire ?" bon beh voilà alors "tu fais ça, tu te poses pas de questions" ».

Le discours de ce jeune montre ici les caractéristiques d'un projet forclus, dont le choix est imposé de l'extérieur et ne peut être argumenté. À cela s'ajoute l'emploi de la formule « *on nous oriente* », qui évoque bien ici une extériorité du processus d'orientation dans lequel le sujet n'est pas directement impliqué mais qu'il subit.

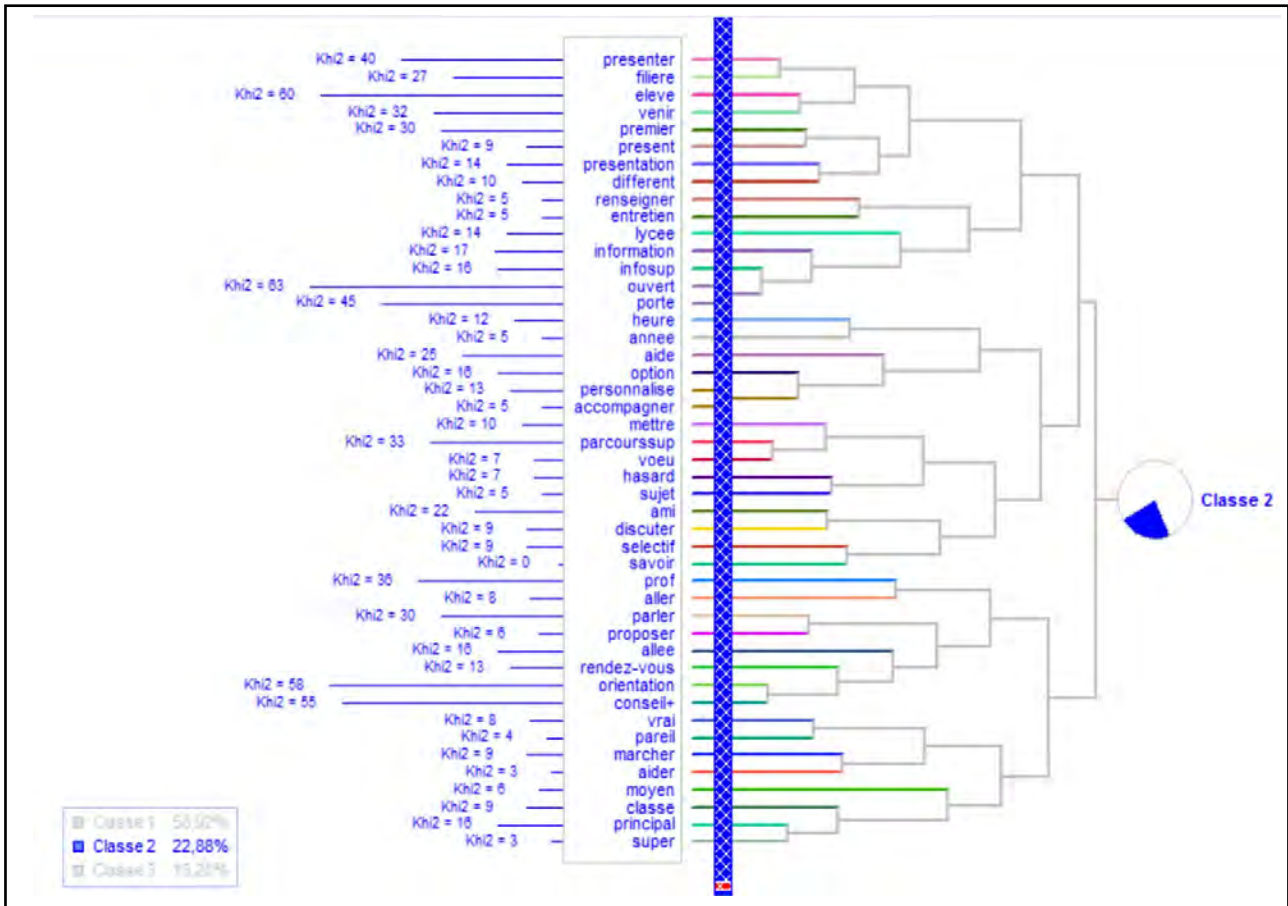
10.2.2. Classe 2 : Sources de soutien et exploration active d'informations relatives aux décisions d'orientation

L'arbre de classification pour la **Classe 2** (cf. Figure 4) en indique les mots les plus représentatifs soit : « *ouvert* » ($\text{Chi}^2 = 63$), « *élève* » ($\text{Chi}^2 = 60$), « *orientation* » ($\text{Chi}^2 = 58$), « *conseil* » ($\text{Chi}^2 = 55$), « *porte* » ($\text{Chi}^2 = 45$), « *présenter* » ($\text{Chi}^2 = 40$), « *prof* » ($\text{Chi}^2 = 36$), « *parcoursup* » ($\text{Chi}^2 = 33$), « *venir* » ($\text{Chi}^2 = 32$), « *parler* » ($\text{Chi}^2 = 30$), « *filière* » ($\text{Chi}^2 = 27$), « *aide* » ($\text{Chi}^2 = 25$), « *ami* » ($\text{Chi}^2 = 22$) et « *information* » ($\text{Chi}^2 = 17$).

De même que précédemment, les mots s'organisent en deux grands paquets d'agrégations qui se subdivisent en trois paquets dont les deux premiers font apparaître les mots « *élève* », « *venir* », « *premier* », « *présent* », « *entretien* », « *lycée* » et « *information* » directement associées aux mots « *année* », « *aide* », « *option* », « *vœu* », « *hasard* », « *sujet* », « *ami* » et « *discuter* ». Ces mots s'imbriquent ensuite dans le troisième paquet d'agrégation faisant notamment ressortir les mots « *prof* », « *aller* », « *parler* », « *proposer* », « *rendez-vous* », « *conseil* », « *orientation* », « *aider* » (cf. Figure 6).

La description détaillée de la **Classe 2** à partir des *verbatim* issus du corpus d'entretiens permet de mettre à jour six axes autour desquels s'organise le discours des jeunes parmi *les dispositifs d'accompagnement à l'orientation, les professeurs principaux et les pairs comme sources de soutien informationnel, un accompagnement à l'orientation individualisé, une perception contrastée du rôle du (de la) conseiller(ère) d'orientation-psychologue, l'entraide avec les amis et le soutien émotionnel des parents* (cf. ci-après).

Les éléments ainsi évoqués permettent de caractériser la **Classe 2** comme représentative de l'exploration active d'informations et de sollicitations envers l'entourage perçu comme le plus significatif pour apporter de l'aide dans cette recherche, les moyens d'obtenir ce soutien et les formes qu'il peut prendre. De même que précédemment, les sujets représentatifs de cette classe sont des lycéennes âgées de 15 à 17 ans scolarisées en classe de Seconde et de Terminale.



10.2.2.1. Six pôles représentatifs du discours des jeunes de la Classe 2

10.2.2.1.1. Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation

Ce sont surtout les lycéens qui parlent des informations qui leur sont transmises au sein du Lycée et notamment des différents dispositifs qui y sont mis en place pour favoriser l'accompagnement à l'orientation. Ici, les deux dispositifs qui semblent le plus étayer les jeunes dans leur recherche et leur prise de décisions sont la mise en place d'un duo de professeurs principaux, qui interviennent notamment dans les temps d'Accompagnement Personnalisé et la présentation par leurs pairs plus âgés des filières ou des domaines d'études dans lesquels ils sont inscrits (« *on peut échanger avec les profs aussi, voir d'autres points de vue donc c'est vrai que c'est intéressant* » ; « *y'avait eu aussi des élèves de Première qui étaient venus nous parler [...] et puis ils nous présentaient leur filière, ils nous disaient ce qu'il fallait faire, comment il fallait s'y prendre pendant les vacances pour bien arriver en Première et bien avancer [...] ça peut toujours aider des élèves qui ne savent pas dans quoi ils veulent aller* »).

10.2.2.1.2. Les professeurs principaux comme sources de soutien informationnel

Ces dispositifs rassurent les jeunes qui se sentent encadrés et accompagnés. Ils trouvent aussi en leurs professeurs principaux des sources de soutien indispensables à leur mobilisation dans le processus d'orientation. Les différents temps au cours desquels ils peuvent échanger sur leur orientation constituent ainsi des moments propices aux rencontres et aux échanges, qui permettent aux jeunes de discuter de leurs questionnements de façon plus individualisée, et au cours desquels ils peuvent trouver conseil auprès de personnes ressources (« *à n'importe quel moment en fait on peut toujours en parler avec des enseignants* » ; « *après quand on avait des questions elle était là ou même sur Parcoursup elle nous aidait enfin voilà on a pu lui envoyer des mails le weekend et tout donc voilà après enfin les profs principales franchement elles sont super ouvertes, elles sont hyper engagées* » ; « *en Seconde, ils discutent mais plus pour la Première, si on veut aller en général, en pro, en technologique etc., et c'est plus pour les élèves qui sont pas très sûrs* »).

10.2.2.1.3. Un accompagnement à l'orientation individualisé

Certains jeunes soulignent également l'importance de mettre en place un accompagnement à l'orientation individualisé car tous ne partagent effectivement pas les mêmes projets ou n'envisagent pas de la même façon la suite de leur parcours (« *il faudrait pas parler de l'orientation en général, mais vraiment de l'orientation au cas par cas enfin que le professeur passe enfin je sais pas, 5 à 10 minutes avec un élève, lui parle de son orientation, de ce qu'il avait mis comme vœux sur Parcoursup, de comment il allait se débrouiller et de lui expliquer* »).

D'autres encore, bien qu'ils reconnaissant l'importance des dispositifs déjà en place tels que les portes ouvertes ou les forums, extérieurs aux établissements, font aussi part de l'intérêt qu'il y aurait à inclure encore plus de temps d'échanges autour de l'orientation, de façon individuelle et à l'intérieur même du Lycée, soit avec les professeurs principaux, soit avec le (la) conseiller(ère) d'orientation-psychologue (« *je pense qu'y a assez d'informations à droite à gauche qu'on peut trouver puis y'a les portes ouvertes pour se renseigner sur les parcours et tout [...] c'est mieux quand on a une personne en face donc c'est pour ça, les forums tout ça, c'est pas mal. [...] En Seconde [...] on avait un entretien de 15-20 minutes pour parler de l'orientation, pour savoir si on savait déjà ce qu'on voulait faire et tout ça et ça [...] je pense que ce serait bien à faire sur l'année de Première et de Terminale aussi pour voir l'évolution et tout ça parce que là ils nous demandent pas forcément, y'a pas de renseignements et bon pouvoir mieux approfondir avec une personne ce serait pas mal* »).

10.2.2.1.4. Une perception contrastée du rôle du (de la) conseiller(ère) d'orientation-psychologue

Pour certains jeunes, le fait de prendre rendez-vous avec un (une) conseiller(ère) d'orientation-psychologue, que ce soit au sein de l'établissement ou à l'extérieur, peut constituer un support à l'élaboration des choix (« *j'ai été voir la conseillère d'orientation donc en fait on a regardé beh les lycées qui proposaient STL²⁹ et elle m'a donné les horaires des portes ouvertes après on avait regardé les deux filières que je parlais tout à l'heure, en STL et voilà* » ; « *moi j'aimerais aller la voir pour voir les études à suivre et voir toutes les possibilités* »).

²⁹ Sciences et Techniques de Laboratoire

D'autres sont partagés sur ce sujet comme en témoigne un discours assez contrasté de leur part. Cela souligne le fait que tous ne s'approprient pas les mêmes dispositifs de façon égale ou, du moins, qu'ils n'y trouvent pas tous le même sens (« *après, elle peut bien nous présenter les filières mais vu qu'elle nous connaît pas du tout enfin voilà pour moi, le gros handicap de la conseillère d'orientation, après elle est très gentille et tout mais vraiment elle nous connaît pas, elle connaît pas nos méthodes de travail tout ça et elle sait pas si pour moi ça va être mieux une Prépa, un DUT ou si je vais réussir ou pas donc ça je trouve que c'est vraiment dommage* » ; « *au lycée, [...] y'avait eu une réunion avec un conseiller d'orientation qui nous a lu des PDF et c'était pas du tout utile* »).

10.2.2.1.5.

L'entraide avec les amis

La plupart des jeunes discutent également beaucoup de ce sujet avec leurs amis. Ici, le soutien se manifeste surtout par de l'entraide, notamment dans les méthodes à adopter pour rechercher de l'information ou des stratégies à mettre en place pour inscrire les vœux sur la plateforme Parcoursup (« *avec les amis oui c'est ouvert, on en discute beaucoup et on s'aide, on essaye de savoir ce que veut faire l'autre enfin de chercher un peu ensemble* » ; « *son fils c'est un ami à moi donc lui il a un an de plus donc il est déjà au lycée X, oui voilà donc du coup, aux portes ouvertes, c'est lui qui m'a fait la visite et donc du coup, on en parlait beaucoup plus* »).

10.2.2.1.6.

Le soutien émotionnel des parents

Les parents sont aussi souvent mentionnés comme apportant un soutien, surtout de l'ordre émotionnel, visant notamment à favoriser l'exploration (« *avec mes parents alors oui on en parle beaucoup mais c'est assez comment dire, c'est très ouvert et ils nous ont jamais dit vous faites pas telle chose ou telle chose c'est ça, ils nous ont toujours aidé à aller dans la voie où on voulait [...] mais bon après c'est qu'ils essayent quand même de nous mettre en garde, de nous prévenir, de faire le meilleur pour nous quoi* » ; « *on en parle souvent avec mes parents et tout mais après ils me poussent pas, enfin ils me laissent choisir et tout enfin ils me conseillent, ils m'aident à chercher des infos et tout mais ils vont pas me pousser à faire quelque chose que je veux pas ou quoi* »).

10.2.3. Classe 3 : Identification et engagement dans un parcours de formation

L'arbre de classification pour la **Classe 3** (cf. Figure 5) en montre les mots les plus représentatifs soit : « *littéraire* » ($\text{Chi}^2 = 73$), « *master* » ($\text{Chi}^2 = 60$), « *histoire* » ($\text{Chi}^2 = 44$), « *fac* » ($\text{Chi}^2 = 43$), « *prépa* » ($\text{Chi}^2 = 35$), « *sciences* » ($\text{Chi}^2 = 33$), « *lettres* » ($\text{Chi}^2 = 31$), « *licence* » ($\text{Chi}^2 = 31$), « *création* » ($\text{Chi}^2 = 27$), « *impression* » ($\text{Chi}^2 = 27$), « *enseigner* » ($\text{Chi}^2 = 26$), « *postuler* » ($\text{Chi}^2 = 23$), « *po [sciences]* » ($\text{Chi}^2 = 22$) et « *monde* » ($\text{Chi}^2 = 22$).

De même que pour les classes précédentes, les mots s'organisent ici en deux grands paquets d'agrégations qui se subdivisent en trois paquets dont les deux premiers font apparaître les mots « *histoire* », « *langue* », « *voie* », « *anglais* » et « *portugais* » directement associées aux mots « *sens* », « *enseigner* », « *parcours* », « *français* », « *regretter* » et « *matière* » lesquels viennent ensuite s'imbriquer dans le troisième paquet d'agrégation qui fait notamment ressortir les mots « *dossier* », « *fin* », « *master* », « *choisi* », « *problème* », « *université* », « *impression* » et « *place* » (cf. Figure 7).

La description de la **Classe 3** à partir des *verbatim* issus du corpus d'entretiens met en évidence trois pôles autour desquels s'organise le discours des jeunes parmi *des mobiles du choix des études, l'élaboration du projet et ses difficultés, hésitation et exploration des choix* (cf. ci-après).

Cet ensemble d'éléments permet de qualifier la **Classe 3** comme représentative de l'engagement dans une formation précise dont le parcours a été identifié comme le plus propice à amener vers la profession souhaitée. Les sujets majoritairement présents dans cette classe sont des étudiants âgés de 20 à 23 ans. Une lycéenne âgée de 17 ans scolarisée en classe de Terminale s'y retrouve également.

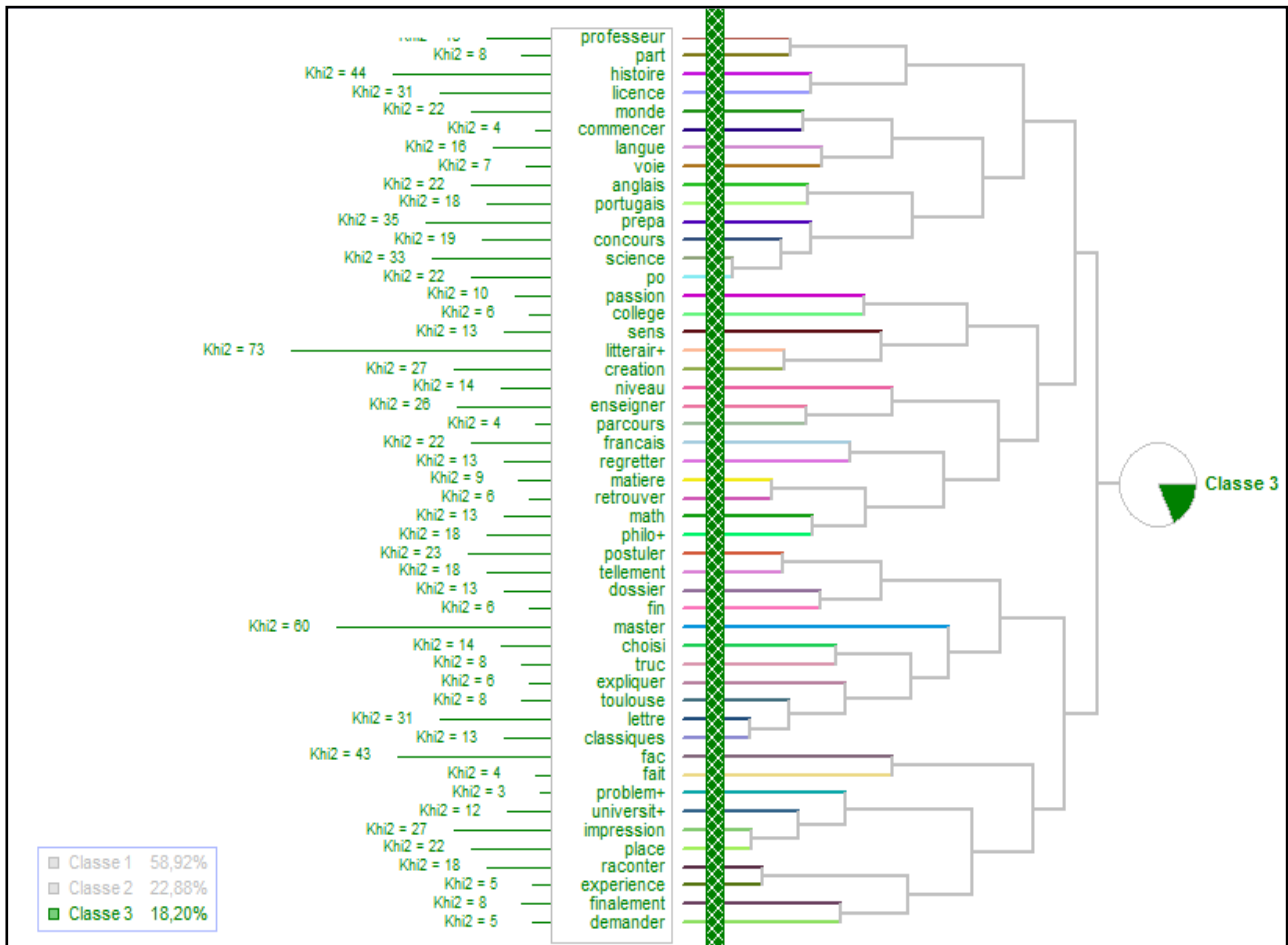


Figure 7. Classification ascendante hiérarchique pour la Classe 3

10.2.3.1. Trois pôles représentatifs du discours des jeunes de la Classe 3

10.2.3.1.1. Des mobiles du choix des études

Les jeunes explicitent surtout les motifs qui les ont amené à choisir un certain cursus, avec ou sans projection effective sur une profession particulière (« *j'aime beaucoup l'histoire donc au début j'ai commencé à chercher des voies dans le domaine de l'histoire et puis je savais que si on faisait une Licence en Histoire, c'était un peu bouché au niveau de l'université [...] et j'aime les langues aussi et euh c'est comme ça que je suis tombée sur Sciences Po* » ; « *j'ai eu l'avis favorable pour partir en Littéraire parce que je savais que c'est ce qui me passionnait, le théâtre, la littérature, la philosophie et tout ça* »).

Le sujet du cursus est également empreint de projection au sens où les jeunes font aussi part de leurs projets à court, moyen ou long terme et du sens qu'ils trouvent dans leur concrétisation effective ou anticipée (*« j'y réfléchis mais après j'essaie de pas trop y penser parce qu'après, on sait jamais ce qui peut se passer dans la vie et même si des fois je me dis j'aimerais bien faire ça ou j'aimerais bien faire ça, je me dis on sait jamais, s'il y a une opportunité qui se présente à moi, beh ça peut changer toute la vie. Après j'y pense parce que j pense que c'est important d'y penser pour avancer, pour se projeter, pour pas arriver directement dans la vie adulte et professionnelle beh sans rien, sans maturité, sans rien »*).

10.2.3.1.2.

L'élaboration du projet et ses difficultés

Ces jeunes relatent également un certain nombre de difficultés, qui jalonnent leur parcours et la façon dont ils ont pu les dépasser pour atteindre leurs objectifs (*« si j'avais su que ça aurait été aussi difficile d'avoir une orientation claire et tout ça, j'aurais pris une année sabbatique après le Bac juste comme ça, pour rencontrer des gens, pour voir ce qu'ils font, pour voir si je pourrais faire un stage en entreprise ou enfin pour voir si ça me plaît déjà la vie en entreprise parce que je connais pas du tout » ; « ça reste difficile parce que [...] je connais pas assez toutes les possibilités qui s'offrent à moi en fait et heureusement, j'ai eu la chance de les découvrir avant de faire mon choix mais je sais que des fois, j'ai passé des journées entières à chercher sur Internet des métiers »*).

La question de la fin de leur Licence et des candidatures en Master et le choix de ce dernier semblent également fortement les préoccuper. En effet, un certain nombre de jeunes s'accordent sur la difficulté d'identifier le ou les Master qui leur permettraient d'atteindre au mieux leurs objectifs (*« je suis en Lettres Modernes et donc j'avais pour projet de faire un Master mais je savais pas du tout lequel et assez tardivement, j'ai découvert le Master Créations Littéraires donc je me suis dit heureusement que je l'ai trouvé parce que j'en avais pas encore entendu parler »*). Cela pourrait être dû à des difficultés à explorer et à exploiter les multiples informations relatives aux cursus, ou bien encore dénoter d'un manque de connaissance des dispositifs présents dans les universités, qui paraissent de fait peu identifiés par les jeunes, mais aussi à un manque de confiance en leurs compétences (*« j'ai postulé à ça mais après,*

comme c'est vraiment quelque chose de très sélectif euh, je pouvais pas me reposer sur ça et euh j'avais aucune idée de ce que je pouvais faire à part ça donc je me suis dit que j'allais postuler en Master Lettres Recherche euh là par contre, j'étais pas sûr d'avoir la capacité de faire ça parce que je connais ma culture »).

10.2.3.1.3.

Hésitation et exploration des choix

Souvent aussi, le choix apparaît plus fondé sur des représentations que sur une démarche concrète de recherche d'informations sur les contenus et les possibles débouchées d'un Master en particulier. La réflexion de certains jeunes paraît ainsi liée au rapport qu'ils entretiennent avec certains savoirs plutôt qu'à un intérêt objectif à suivre un certain cursus en l'inscrivant dans un projet professionnel à plus long terme (« *j'ai pas vraiment d'idées précises, enfin j'aime beaucoup étudier, faire des études donc je continue enfin j'aimerai bien continuer* » ; « *le Master de Cinéma Recherche, [...] on dit qu'il est moins sérieux enfin je pense en tout cas, vu ce que j'en vois que je pense que je vais moins apprendre que le Master Arts du Spectacle ici donc c'est pas forcément sur ce que je prévois après mais ouais plus dans le fond ce que je vais apprendre et voilà* »).

10.3. Présentation des sujets prototypiques de chaque classe identifiée

Les sujets prototypiques de chaque classe préalablement mise à jour ont été identifiés à partir de la valeur du Chi² qui leur était associée.

10.3.1. Sujet prototypique de la Classe 1

Le sujet prototypique de la **Classe 1**, intitulée « *Réflexion et motifs des décisions d'orientation scolaire et professionnelle* », est une jeune fille de 17 ans scolarisée en classe de Terminale Littéraire dans un Lycée Général et Technologique public.

L'évolution des réponses aux trois items du *CDDQ* permettant d'évaluer le niveau d'indécision vocationnelle, révèle un positionnement affirmé sur le choix d'une formation et/ou d'une profession. Elle répond effectivement « *oui* » à cette question sur les trois temps de l'étude. Au cours de l'année, son niveau de confiance à l'égard de son choix fluctue, partant d'un niveau de

confiance³⁰. intermédiaire en début d'année (3), élevé entre le début et le milieu de l'année (4) puis très bas entre le milieu et la fin de l'année (1) Son niveau de difficultés perçues quant à la prise de décision³¹ se modifie également au cours de l'année scolaire passant d'un niveau intermédiaire de difficultés perçues en début d'année (3) à un niveau très élevé en milieu d'année (5) comme en fin d'année (5).

10.3.1.1. Scores moyens annuels individuels aux questionnaires

Au cours de son année scolaire, cette jeune fille indique que les difficultés décisionnelles qu'elle perçoit sont particulièrement liées à un manque de préparation et à un manque d'informations tandis que les difficultés relatives à des informations incohérentes sont les plus faiblement rapportées (cf. Graphique 1 de la figure 6). Plus précisément, les difficultés perçues se trouvent plus fortement liées à une indécision généralisée, à des conflits internes ainsi qu'à un manque d'informations sur soi suivies des difficultés liées à un manque de motivation à décider, à un manque d'informations sur les professions, à des informations non fiables ainsi qu'à des croyances dysfonctionnelles. Finalement, elle rapporte percevoir peu de difficultés liées à des conflits externes, à un manque de connaissance du processus de décision ou encore, à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire (cf. Graphique 2 de la figure 8).

Concernant les attitudes parentales perçues, cette jeune fille déclare un fort soutien parental tout au long de l'année contre peu de manque d'engagement de leur part. Bien que les parents apparaissent très soutenant ici, elle rapporte également percevoir une certaine interférence incitative de leur part (cf. Graphique 3 de la figure 8).

Au niveau des processus identitaires, elle se caractérise par un engagement et une exploration de surface intermédiaires, une exploration en profondeur intense et une identification quasi maximale auxquels sont associés de faibles doutes vis-à-vis de soi et de ses choix et un faible taux de flexibilité, témoin d'une certaine assurance quant à son choix (cf. Graphique 4 de la figure 8).

³⁰ Réponse sur une échelle de Likert en 5 point de 1 « Pas du tout confiant(e) » à 5 : « Très confiant(e) ».

³¹ Réponse sur une échelle de Likert en 5 point de 1 « Très bas » à 5 : « Très élevé ».

Cette jeune lycéenne présente finalement une estime de soi générale maximale, une estime de soi élevée dans les domaines scolaire et familial ainsi qu'une estime de soi intermédiaire dans le domaine professionnel (cf. Graphique 5 de la figure 8).

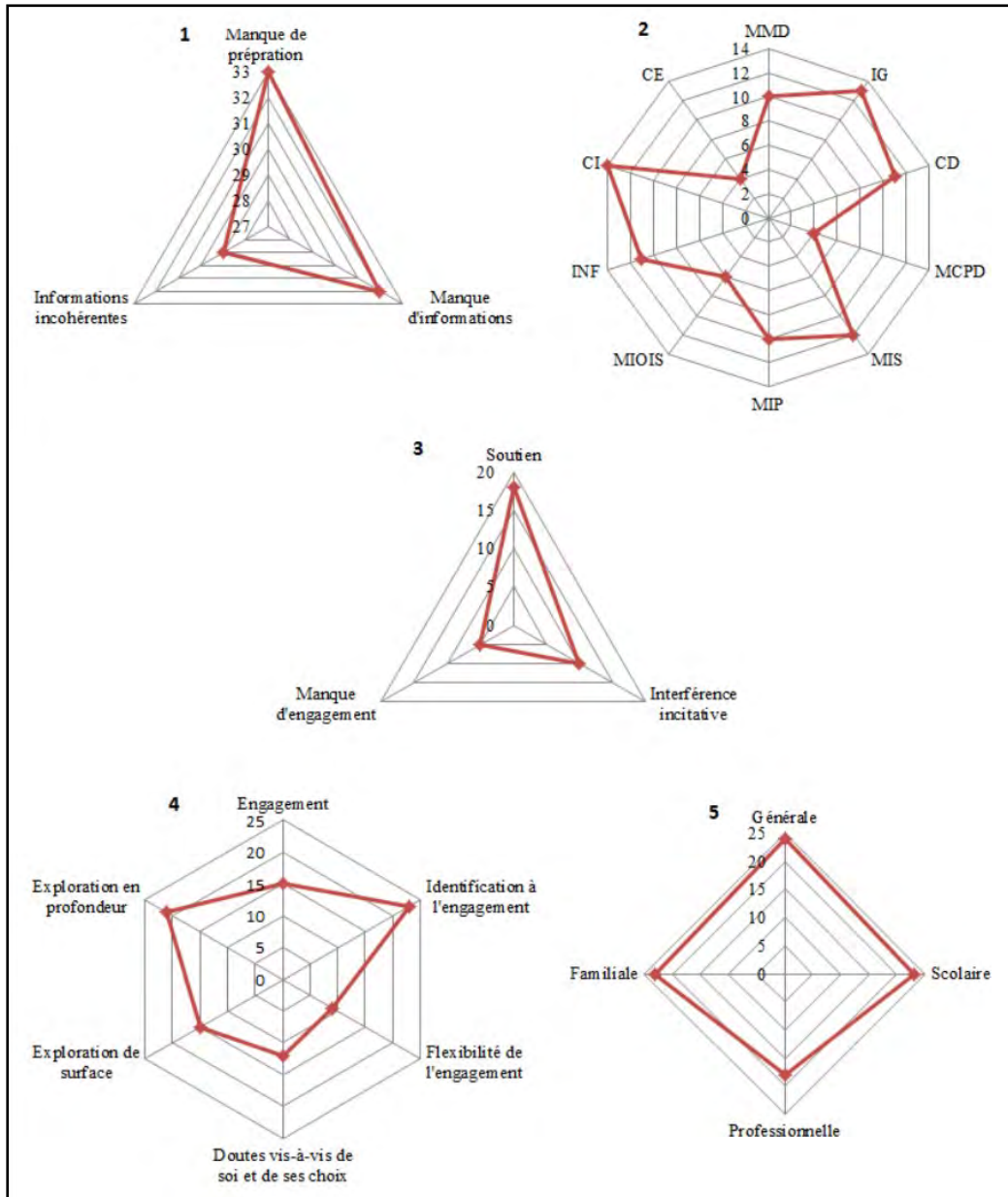


Figure 8. Représentation en radar des scores moyens individuels obtenus au CDDQ (1-2), au PCBQ (3), au VISA (4) et à l'Emesa (5) : Sujet prototypique de la Classe 1

Légende du graphique 2 dans la figure 8 : **M**anque de **M**otivation à **D**écider ; **I**ndécision **G**énéralisée ; **C**royances **D**ysfonctionnelles ; **M**anque de **C**onnaissance du **P**rocessus de **D**écision ; **M**anque d'**I**nformations sur **S**oi ; **M**anque d'**I**nformations sur les **P**rofessions ; **M**anque d'**I**nformations sur la façon d'**O**btenir de l'**I**nformation **S**upplémentaire ; **I**nformations **N**on **F**iables ; **C**onflits **I**nternes ; **C**onflits **E**xternes.

10.3.1.2. Choix d'un métier et d'une formation selon le questionnement sur soi et ses capacités

Le disque de formes (cf. Figure 9) donne un aperçu de la teneur du discours de cette jeune lycéenne, qui s'organise autour de mots tels que « *métier* », « *po* [sciences] », « *attentes* », « *capacités* », « *concours* », « *petit* », « *puéricultrice* », « *coup* », « *capable* », « *prépa* », « *sélectif* », « *vœux* », « *science* », « *stress* », « *final* ». Ici, le discours semble préférentiellement orienté vers le métier souhaité (« *métier* », « *puéricultrice* ») à propos duquel cette jeune fille possède certaines informations notamment sur le parcours de formation (« *prépa* », « *concours* »). D'autres mots laissent également apparaître le questionnement sur soi et ses propres capacités (« *capacités* », « *capable* ») sans doute à poursuivre la formation envisagée et à concrétiser ses projets. Enfin, l'évocation du « *stress* » que l'on pourrait mettre en parallèle ici avec les « *vœux* » à formuler pourrait faire écho au nouveau dispositif qu'est Parcoursup ou encore à la difficulté d'accès aux formations envisagées (« *sélectif* »).

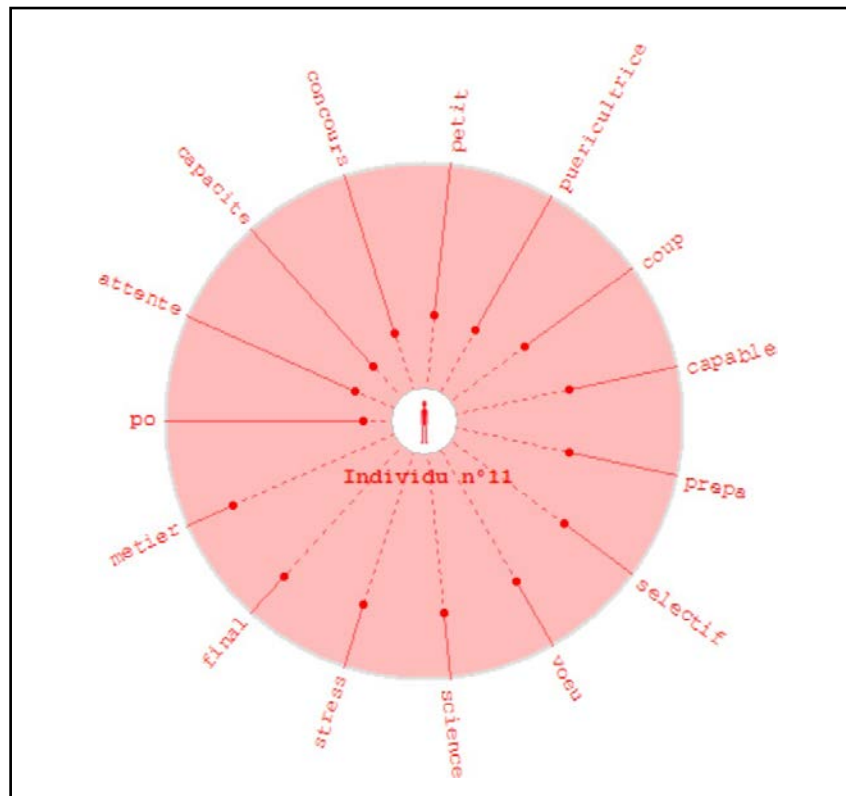


Figure 9. Disque des formes représentatives du discours (Classe 1)

10.3.2. Sujet prototypique de la Classe 2

Le sujet prototypique de la **Classe 2**, intitulée « *Sources de soutien et exploration active d'informations relatives à l'élaboration des choix d'orientation scolaire et professionnelle* », est un jeune adolescent âgé de 14 ans scolarisé en classe de Troisième dans un Collège public.

L'évolution des réponses données aux trois items du *CDDQ* permettant d'évaluer le niveau d'indécision vocationnelle montre un positionnement affirmé de sa part sur le choix d'une formation et/ou d'une profession. Il répond effectivement « *oui* » à cette question sur les trois temps de l'étude. Dans la première partie de l'année, cet adolescent se dit confiant (4) à l'égard de ce positionnement et apparaît même très confiant en fin d'année (5). D'ailleurs, son niveau de difficultés perçues quant à la prise de décision ne cesse de diminuer au cours de l'année scolaire, passant d'un niveau élevé de difficultés perçues (4) en début d'année à un niveau intermédiaire en milieu d'année (3) pour atteindre un niveau relativement faible en fin d'année (2).

10.3.2.1. Scores moyens annuels individuels aux questionnaires

Au cours de l'année, ce jeune collégien indique que les difficultés décisionnelles qu'il perçoit sont particulièrement liées à un manque de préparation tandis que les difficultés relatives à un manque d'informations sont perçues à un niveau intermédiaire et que celles relatives à des informations incohérentes sont les plus faiblement rapportées (cf. Graphique 1 de la figure 10). Plus précisément ici, la majorité des difficultés perçues se trouve plus fortement liées à une indécision généralisée ainsi qu'à des croyances dysfonctionnelles auxquelles s'ajoutent les difficultés liées à un manque d'informations sur les professions, à un manque d'informations sur soi, à un manque de connaissance du processus de décision ainsi qu'à des conflits internes. Finalement, ce jeune adolescent rapporte percevoir peu de difficultés liées à un manque de motivation à décider, à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire, à des informations non fiables et à des conflits externes (cf. Graphique 2 de la figure 10).

Pour ce qui est des attitudes parentales perçues, ce collégien déclare un fort soutien parental tout au long de l'année contre peu de manque d'engagement de leur part. Bien que les parents apparaissent très soutenant ici, il rapporte également percevoir une certaine interférence incitative de leur part (cf. Graphique 3 de la figure 10).

Au niveau des processus de l'identité vocationnelle, ce jeune adolescent se caractérise par une exploration de surface et des doutes vis-à-vis de soi intermédiaires, une exploration en profondeur, un engagement et une identification à cet engagement élevés et par un faible taux de flexibilité (cf. Graphique 4 de la figure 10).

Ce collégien présente finalement une estime de soi générale maximale ainsi qu'une estime de soi élevée dans les domaines scolaire, professionnel et familial (cf. Graphique 5 de la figure 10)

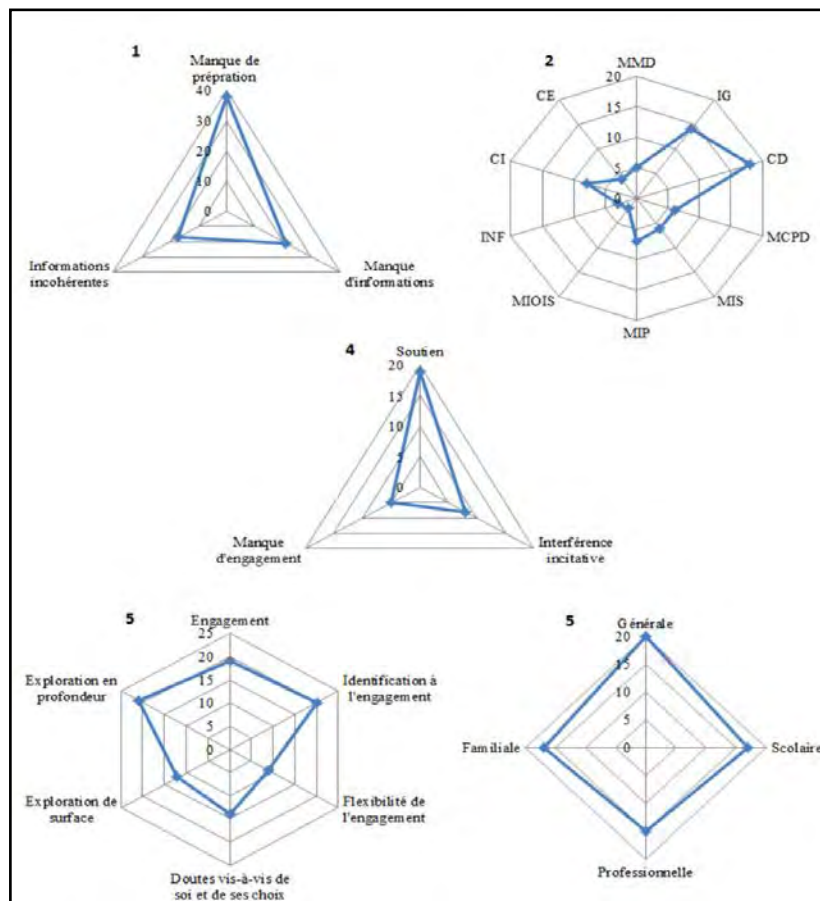


Figure 10. Représentation en radar des scores moyens individuels obtenus au CDDQ (1-2), au PCBQ (3), au VISA (4) et à l'Emesa (5) : Sujet prototypique de la Classe 2

Légende du graphique 2 dans la figure 10 : Manque de Motivation à Décider ; Indécision Généralisée ; Croyances Dysfonctionnelles ; Manque de Connaissance du Processus de Décision ; Manque d'Informations sur Soi ; Manque d'Informations sur les Professions ; Manque d'Informations sur la façon d'Obtenir de l'Information Supplémentaire ; Informations Non Fiables ; Conflits Internes ; Conflits Externes.

10.3.2.2. Difficultés décisionnelles, soutien perçu et projet de vie

Le disque de formes (cf. Figure 11) montre ici que le discours s'organise autour de mots tels que « *section* », « *semaine* », « *mobilier* », « *grâce* », « *fil* », « *secteur* », « *courant* », « *moyen* », « *pays* », « *partir* », « *fait* », « *perdu* », « *an* », « *sujet* », « *fonction* » laissant tout d'abord entrevoir de possibles difficultés à élaborer un projet d'orientation d'autant que ce jeune adolescent, scolarisé en classe de Troisième, en fait l'expérience pour la première fois (« *an* », « *perdu* »). Nous pouvons également supposer l'évocation de certaines sources ou formes de soutien (« *fil* », « *grâce* », « *moyen* ») qui lui auraient permis d'envisager le secteur dans lequel il souhaiterait se projeter (« *mobilier* »). Certaines formes laissent également apparaître un possible projet à plus long terme, peut-être plus un projet de vie qu'un projet d'orientation scolaire et professionnelle *stricto sensu* (« *partir* », *pays* »).

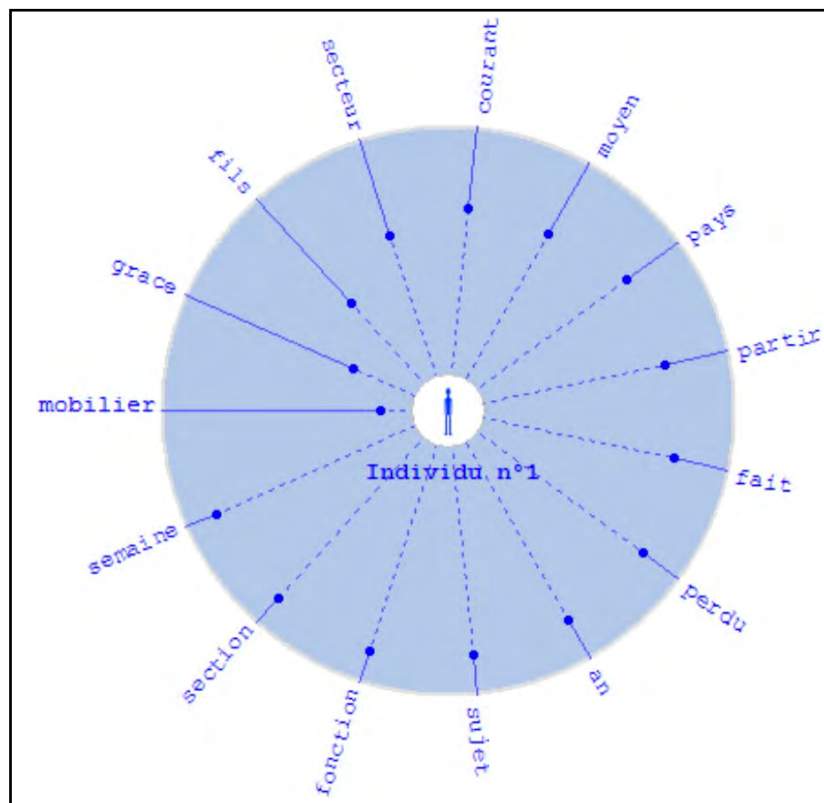


Figure 11. Disque des formes représentatives du discours (Classe 2)

10.3.3. Sujet prototypique de la Classe 3

Le sujet prototypique de la **Classe 3**, intitulée « *Identification et engagement dans un parcours de formation* », est une jeune femme âgée de 20 ans, étudiante en troisième année de Licence Histoire Bilingue Anglais, inscrite dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales dans une Université publique.

L'évolution des réponses données aux trois items du *CDDQ* permettant d'évaluer le niveau d'indécision vocationnelle révèle un positionnement affirmé de sa part sur le choix d'une formation et/ou d'une profession. Elle répond effectivement « *oui* » à cette question sur les trois temps de l'étude. En début d'année, elle se dit confiante (4) à l'égard de ce positionnement puis se déclare très confiante en milieu d'année ainsi qu'en fin d'année (5). D'ailleurs, son niveau de difficultés perçues quant à la prise de décision diminue au cours de l'année universitaire passant d'un niveau élevé de difficultés perçues en début comme en milieu d'année (4) à un niveau de difficultés perçues relativement faible en fin d'année (2).

10.3.3.1. Scores moyens annuels individuels aux questionnaires

Au cours de l'année, les réponses données par cette jeune femme indiquent que les difficultés décisionnelles perçues sont principalement liées à un manque de préparation ainsi qu'à un manque d'informations tandis que les difficultés relatives à des informations incohérentes sont plus faiblement rapportées (cf. Graphique 1 de la figure 12). Plus précisément ici, la majorité des difficultés perçues apparaissent plus fortement liées à des croyances dysfonctionnelles puis à une indécision généralisée et à un manque d'informations sur les professions. Elle déclare également percevoir peu de difficultés liées à un manque de motivation à décider, à un manque de connaissance du processus de décision, à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire, à des informations non fiables, à un manque d'informations sur soi, à des conflits internes ainsi qu'à des conflits externes (cf. Graphique 2 de la figure 12).

Concernant les attitudes parentales perçues, cette étudiante déclare un fort soutien parental tout au long de l'année contre peu de manque d'engagement et d'interférence incitative (cf. Graphique 3 de la figure 12).

Au niveau des processus identitaires, elle présente une exploration en profondeur, un engagement et une identification à l'engagement élevés, de faibles doutes vis-à-vis de soi et de ses choix ainsi qu'une exploration de surface et une flexibilité de l'engagement intermédiaires (cf. Graphique 4 de la figure 12).

Cette étudiante présente finalement une estime de soi générale et une estime de soi professionnelle très élevées ainsi qu'une estime de soi élevée dans les domaines académique et familial (cf. Graphique 5 de la figure 12).

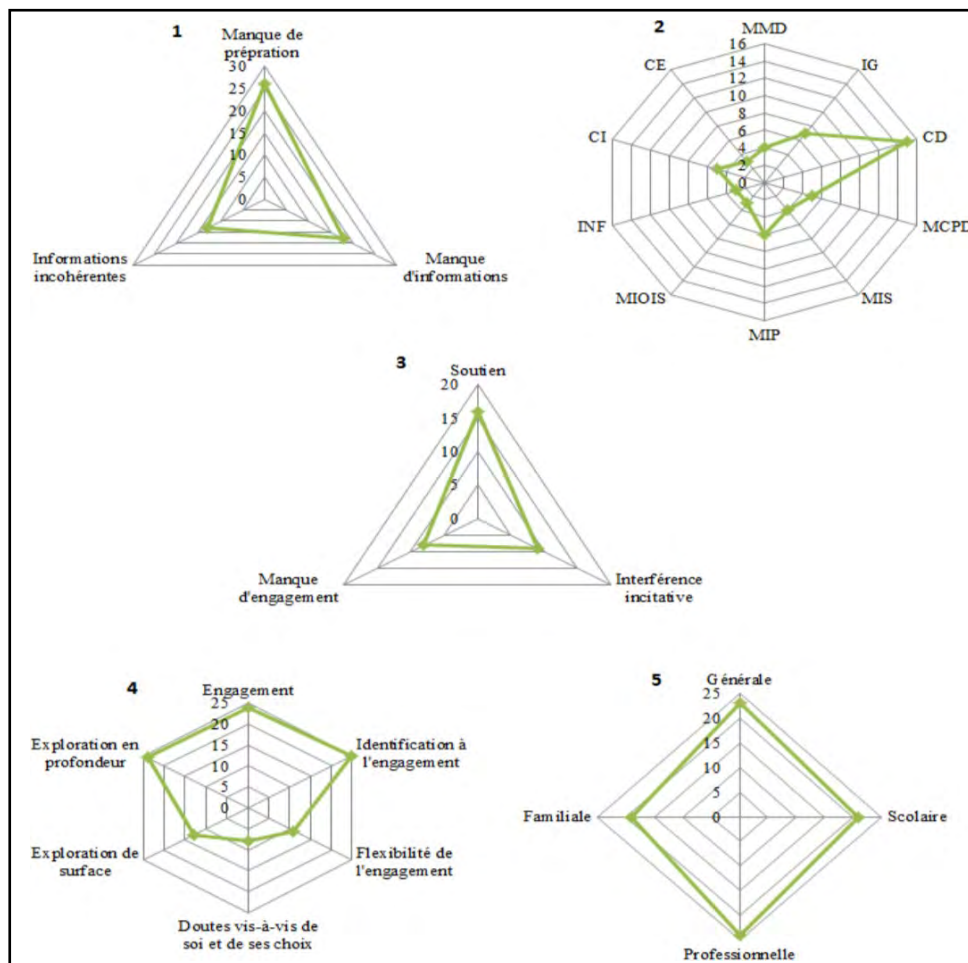


Figure 12. Représentation en radar des scores moyens individuels obtenus au CDDQ (1-2), au PCBQ (3), au VISA (4) et à l'Emesa (5) : Sujet prototypique de la Classe 3

Légende du graphique 2 dans la figure 12 : Manque de Motivation à Décider ; Indécision Généralisée ; Croyances Dysfonctionnelles ; Manque de Connaissance du Processus de Décision ; Manque d'Informations sur Soi ; Manque d'Informations sur les Professions ; Manque d'Informations sur la façon d'Obtenir de l'Information Supplémentaire ; Informations Non Fiables ; Conflits Internes ; Conflits Externes.

10.3.3.2. Choix du cursus, opportunités et difficultés rencontrées

Le disque de formes (cf. Figure 13) révèle les mots les plus significatifs du discours de cette étudiante soit : « anglais », « Angleterre », « Licence », « primaire », « enseignement », « papier », « école », « place », « enfant », « étudiant », « histoire », « optique », « rencontre », « bilingue », « impression ». Ces mots laissent principalement apparaître un discours focalisé sur le cursus suivi (« Licence », « anglais ») et des opportunités qui en découlent, comme par exemple le fait de partir en « Angleterre », permettant ainsi de faire des « rencontres » et de devenir « bilingue ». Le discours paraît également orienté vers un projet professionnel qui se dessine petit à petit, au gré des expériences vécues (« optique », « enseignement », « impression »). Certains mots peuvent aussi laisser supposer la présence de certaines difficultés notamment liées à la formation (« papier », « place »).

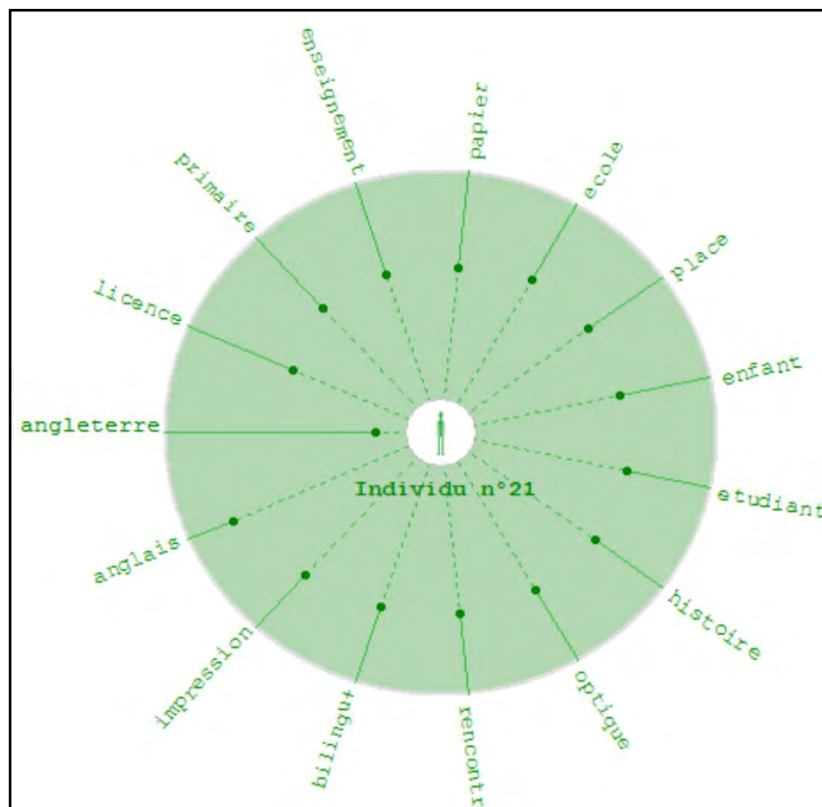


Figure 13. Disque des formes représentatives du discours (Classe 3)

Synthèse

Dans le cadre de ce chapitre, la mise à jour et la description des trois classes obtenues suite à l'analyse du corpus d'entretiens nous a notamment permis de cerner les dynamiques qui se jouent dans l'élaboration des projets d'orientation au regard des processus explicatifs retenues dans le cadre de cette étude. Cette analyse a également rendu possible l'identification de sujets prototypiques caractéristiques de chaque classe et des dimensions travaillées.

Afin d'aller plus loin dans ce volet qualitatif et de répondre à notre objectif d'approfondir et d'illustrer les résultats issus du volet quantitatif, nous proposons maintenant de réaliser des études de cas à partir du discours de ces trois sujets prototypiques.

Ces études de cas, qui font l'objet du chapitre suivant, vise dès lors à saisir la dynamique des processus à l'œuvre dans l'élaboration des projets d'orientation scolaire et professionnelle de ces jeunes tout en donnant du sens aux éléments exposés dans le présent chapitre.

Chapitre 11

Étude de cas : des projets d'orientation dynamiques et contrastés

À l'issue de l'analyse lexicométrique réalisée sur le corpus d'entretiens, nous avons retenu le discours des sujets les plus représentatifs de chaque classe identifiée³³ en vue de réaliser des études de cas visant à saisir la dynamique des processus à l'œuvre dans l'élaboration des projets d'orientation de ces jeunes. Les études de cas viennent ainsi questionner et mettre en perspective la signification des dimensions liées aux difficultés décisionnelles perçues quant à l'élaboration de leurs projets d'orientation, aux attitudes parentales perçues à l'égard de cette élaboration, aux processus de l'identité vocationnelle mobilisés et, enfin, aux domaines d'évaluation de soi investis. Ici, le portrait socio-biographique de chaque sujet précède les études de cas.

11.1. Alice³⁴ (Classe 1)

Alice est une jeune fille âgée de 17 ans scolarisée en classe de Terminale Littéraire au sein d'un Lycée Général et Technologique public. Sa mère est actuellement en emploi et occupe la profession d'enseignante. Les informations concernant son père ne sont pas connues. Alice nous fait part au cours de l'entretien que ses parents sont séparés et qu'elle vit seulement avec sa mère. L'entretien a duré environ 27 minutes (cf. Annexe 63).

Des mobiles du choix de filière au soutien des enseignants

Alice évoque tout d'abord son choix de filière effectué en fin de Seconde notamment en raison d'un fort attrait pour les principales matières qui y sont enseignées (« *c'était plutôt ce que je préférais que par rapport aux notes en fait vu que je préférais l'histoire-géo, j'adore les langues beaucoup du coup euh c'est pour ça que je suis allée en L* »). Ses enseignants ont aussi tenu un rôle particulier dans sa prise de décision, représentant une source de réassurance venant notamment soutenir sa représentation en tant qu'élève (« *j'ai demandé un peu l'avis de mes profs et ils m'ont dit que je pouvais aller partout parce que j'étais, enfin je suis toujours, mais parce que j'étais une bonne élève et du coup, j'avais de bonnes notes à peu près partout et ils m'ont dit : "tu réussiras"* »)

³³ Le sujet le plus représentatif d'une classe est celui dont le Chi² associé est le plus élevé.

³⁴ Pour respecter l'anonymat, les prénoms de ces trois sujets ont été modifiés.

ou encore être vecteur de motivation (« *c'est ma prof de Français qui m'a vachement motivé à aller en L* »). La question de la réussite est également plusieurs fois mentionnée ici ce qui nous en dit un peu plus sur l'anticipation et la projection d'Alice dans cette filière dont elle connaît finalement peu de choses hormis les quelques matières précédemment citées, qu'elle suit durant son année de Terminale. Cette question semble alors au cœur de sa prise de décision et là encore, c'est auprès d'une enseignante qu'elle va trouver la confiance en ses propres capacités de réussite (« *elle m'a dit : "je pense que tu pourras réussir"* »). Les discussions avec sa mère semblent également venir soutenir sa réflexion et la conforter dans son choix (« *j'ai discuté un petit peu aussi avec ma mère et tout ça et je me suis dit que c'était la filière qui me correspondait le mieux* »).

Du choix d'un métier au parcours de formation

Alice a une idée précise du métier qu'elle souhaiterait exercer plus tard, celui d'« *ambassadrice* », pour lequel elle possède déjà une certaine connaissance du parcours à suivre dénotant un engagement actif dans une phase d'exploration approfondie (« *pour faire ça bon c'est, il y a un concours à la fin, mais on peut passer par Sciences Po ou alors passer par des Prépas et puis ensuite aller dans des Grandes Écoles comme l'ENS* »). Alice nous dit aussi qu'elle a passé le concours d'entrée à Sciences Po cette année, ce qui éveille chez elle un certain nombre de doutes quant à sa réussite. Elle semble en effet anticiper l'échec à ce concours usant de facteurs à la fois externes (« *je pense pas que j'ai réussie parce que quand je suis sortie enfin voilà, c'est très sélectif quand même* ») et internes (« *cette année, je me suis pas vraiment investie pour avoir le concours* »). Elle relativise tout de même ses propos en ajoutant que cette expérience l'a tout de même aidée « *à savoir à quoi s'attendre pour le concours* ». Elle poursuit également en disant avoir « *demandé des Prépas à Sciences Po pour repasser le concours l'année prochaine* » montrant ainsi sa détermination et l'identification à ce choix de formation qui lui permettrait ensuite d'atteindre son objectif en exerçant la profession souhaitée (« *parce que le meilleur enfin ce que je veux vraiment, c'est la Prépa* »).

Une prise de conscience des enjeux de la formation

Alice nous confie également avoir découvert cette formation « *un petit peu par hasard* », par le biais d'un dispositif mis en place dans son établissement qui visait à proposer aux élèves un accompagnement à la préparation du concours d'entrée à Sciences Po. Alice nous parle alors du rôle soutenant des enseignants ayant pris part à ce dispositif, qui leur donnaient des « *conseils* » pour les

« *aider* » au mieux à se « *préparer* ». C'est finalement à travers ce dispositif qu'elle a véritablement pu s'engager dans un processus de construction de ses choix, la conduisant à une réelle identification à ces derniers comme elle nous le dit d'ailleurs elle-même : « *quand j'y suis allée, ça m'a vraiment plu et du coup juste avant enfin pendant l'été, je m'étais un peu renseignée sur ce que c'était Sciences Po et tout et ça m'a vraiment plu et c'est là que je me suis dit que je veux faire ça* ». Alice nous dit également qu'un autre de ses choix est de demander une « *Prépa Littéraire* », juste « *au cas où* » ; choix pour lequel elle nourrit toutefois quelques réticences (« *ce qui me retient un petit peu c'est que c'est très dur* »). Elle paraît ainsi mettre en cause un possible engagement dans ce cursus effectivement réputé comme étant « *très dur* » et pour lequel il faut « *travailler énormément pour réussir* ». Malgré cela, Alice pense tout de même qu'elle peut « *y arriver mais [elle] ne sais pas si [elle a] vraiment envie de faire ça étant donné que ce sera pas [son] premier choix* ». Cette crainte rapportée semble ainsi ébranler son sentiment d'efficacité à s'engager dans un tel cursus pour lequel elle « *ne sais pas si [elle] serait vraiment motivée à fond* ».

La reconsidération du projet d'orientation

Bien qu'ayant actuellement un projet assez précis, Alice nous fait aussi part de son évolution. Avant en effet, elle voulait « *être puéricultrice pendant tout le collège et le début du lycée* ». Ces propos semblent dénoter d'une certaine reconsidération à l'égard de ce choix antérieur, auquel elle paraissait pourtant s'identifier jusqu'alors. Cette réflexion a notamment été remise en question par l'expérience d'un « *stage en crèche* » au cours duquel les représentations et les croyances d'Alice à l'égard du métier de puéricultrice ont fortement été remises en question par la confrontation à la réalité du terrain (« *j'aime beaucoup les enfants mais [...] j'avais fait un stage aussi dans une crèche et en fait c'est les directrices qui sont puéricultrices et du coup, elles font beaucoup d'administratif et elles passent pas forcément de temps avec les enfants et du coup, je me suis dit quitte à faire quelque chose d'administratif, autant [...] pas faire des études en lien avec les enfants* »). Cette remise en cause des croyances établies à l'égard de cette profession a ainsi permis à Alice de mettre en perspective son choix par rapport à ses propres attentes et à ses propres aspirations (« *y'a un moment où je me suis dit je sais pas si c'est le métier que je voudrais faire tout ma vie* »).

L'exploration des possibles et la plasticité des choix

Cette phase de questionnements conduit Alice à s'engager dans une nouvelle démarche de recherche d'informations concernant de nouveaux domaines d'activités ou de nouvelles professions qui pourraient l'intéresser. Elle nous dit alors qu'elle a regardé des métiers qui pourraient l'« *intéresser par rapport à [ses] goûts* », et par rapport à ce qu'elle « *aimerait faire* » tout en ayant soin de se questionner sur « *les critères qui étaient vraiment rédhibitoires et les critères [qu'elle] pouvait envisager* ». Les feedbacks de l'entourage semblent également prendre une part importante dans ce processus de recherche au sens où Alice paraît les intégrer directement dans sa stratégie de recherche pour y inclure de nouveaux critères (« *on m'a toujours dit que j'étais un petit peu, que j'aimais bien faire ma chef donc euh voilà, ça me dérange pas d'avoir un poste un petit peu à responsabilité* »). Aussi, même si Alice semble se projeter dans cet avenir professionnel en disant pouvoir s'« *adapter* » aux contraintes qu'il sous-tend, elle nous fait également part de son attrait pour le changement (« *j'aime bien en plus changer* ») l'amenant ainsi à dire qu'elle ne fera « *pas finalement le même métier toute sa vie* ». Ces propos permettent ainsi d'entrevoir la plasticité des choix chez cette jeune lycéenne de 17 ans qui, bien que fortement engagée dans l'élaboration de ses projets d'orientation, nourrit encore des attentes ou des croyances quelque peu idéalisées qui pourront tout à fait se modifier tout au long de son parcours, au gré des expériences vécues comme cela a d'ailleurs été explicité précédemment avec l'expérience du stage en crèche qu'elle a pu effectuer.

L'expérience d'un dispositif d'accompagnement à l'orientation

Malgré ces périodes de questionnements, Alice nous dit ne pas être allée voir de conseiller d'orientation pour autant, notamment au regard de « *tous les retours* » qu'elle a eu à ce sujet, lui faisant penser à ce moment-là que ce n'était « *pas forcément utile* ». Elle nous dit : « *elle nous demandait ce qu'on aimait bien faire et tout ça et puis après elle allait sur le site de l'ONISEP et en gros euh elle regardait qu'est-ce qui pourrait nous correspondre et tout ça et moi ça je l'ai déjà fait* ». Même si Alice nous dit ne pas vouloir « *juger* » cette pratique car elle n'est finalement pas allée voir en personne la conseillère d'orientation, son discours fait apparaître le manque d'approfondissement du travail que cette dernière semble effectuer auprès des élèves qui la consultent, notamment autour de l'élaboration de leurs projets axant sa pratique sur la pertinence et la signification des informations qu'ils trouvent par eux-mêmes. Les propos d'Alice vont d'ailleurs

en ce sens lorsqu'elle nous dit avoir tout de même effectué une « *sorte de stage d'orientation* » auprès d'une conseillère à l'extérieur du Lycée. Elle nous raconte : « *en fait, on était trois alors au début euh la matinée, on était en commun et puis elle nous disait enfin elle avait des cartes avec des aspects de personnalité et il fallait qu'on explique pourquoi ça, ça nous inspirait et après c'était individuel, un entretien individuel où en gros elle nous demandait qu'est-ce qui nous intéressait, pourquoi enfin tout ça* ».

Alice semble avoir totalement adhéré à ce type de dispositif dont l'accompagnement proposé autour de la signification des choix paraît lui avoir finalement permis de se « *conforter dans [son] choix par rapport à ce [qu'elle] voulait faire* » tout en lui ouvrant aussi de nouvelles perspectives en lui donnant notamment « *d'autres idées de métiers* » qu'elle dit ne pas lui correspondre « *maintenant* » mais qui pourront « *servir* ». Cela démontre une nouvelle fois le caractère plus que dynamique des projets d'orientation et la plasticité des choix à cette période. Aussi, au-delà de l'entretien individuel qu'elle a trouvé « *bien* », Alice nous fait également part de l'importance qu'elle a pu accorder aux feedbacks issus de focus groupes proposés par cette conseillère. Elle nous dit à ce sujet : « *ça permet d'avoir une réflexion sur ce que nous on dit, sur ce que les autres ont dit, sur ce qu'on pense et tout ça et du coup, je trouve ça utile qu'on puisse avoir un autre point de vue que le nôtre ou celui de nos parents* ». Ici, la confrontation à des autrui extérieurs aux sphères privilégiées paraît amener Alice à se conforter davantage dans ses choix qu'elle peut affirmer et argumenter au regard des retours des différentes sources qu'elle rencontre, qui peuvent être plus ou moins significatives pour elle mais qui, dans tous les cas, ont chacune leur degré d'importance dans la confrontation à sa propre évaluation. C'est d'ailleurs sa mère qui lui a proposée de participer à cette journée avec la conseillère d'orientation, démontrant le rôle important qu'elle occupe dans l'élaboration de ses projets.

Le soutien maternel et le sens accordé au [futur] métier

La mère d'Alice accorde également une importance particulière à ce qu'elle puisse « *faire un métier qui [lui] plaise* » lui disant aussi l'importance de faire « *quelque chose que tu aimes et pas que tu, que ça te porte peine d'aller au travail tous les jours* ». En cela, la mère d'Alice paraît adopter une attitude bienveillante et soutenante à l'égard de sa fille, en lui laissant « *vraiment le choix* » tout en donnant « *son avis quand même* ». C'est aussi sa mère qui lui a

proposé cette « *journée avec la conseillère d'orientation* » tout en lui conseillant également « *d'aller voir sur Internet* » et essayant de lui dire aussi « *ce que elle, elle pensait que moi j'aimais bien et ce vers quoi elle me verrait sans me donner de métier mais selon ma personnalité ce qui selon elle ressortait le plus* ». Au-delà de ces derniers aspects objectifs, le discours de sa mère donne à voir l'importance du sens que la personne peut trouver dans le métier qu'elle exerce, sens venant favoriser l'implication et la projection à long terme dans ce dernier.

Toutefois, malgré l'importance de cet aspect que nous saisissons ici dans le discours de la mère d'Alice, il semble que cette dernière n'approfondisse pas forcément cette idée, privilégiant pour l'heure des critères plutôt objectifs liés à ses choix. Alice nous parle alors de sa difficulté à se réengager dans une réflexion dès lors qu'elle a « *commencé à changer d'avis* » sur son orientation. Elle nous raconte : « *c'était dur parce que je voulais être puéricultrice depuis longtemps et du coup après j'ai commencé à changer d'avis, je me suis dit mais en fait, c'est pas ça que je veux faire* ». C'est alors à ce moment-là que sa mère lui a proposé de participer à ce « *stage d'orientation* » montrant une autre forme de soutien dont elle a pu faire preuve en proposant et en encourageant l'inscription d'Alice dans ce dispositif.

Du soutien amical à l'injonction au projet

En plus de sa mère, ses ami(e)s semblent également tenir une place importante. Alice nous dit effectivement qu'elle « *parle pas mal* » de l'orientation avec eux au Lycée, témoignant ainsi du partage d'expériences auquel ils s'adonnent. Elle ajoute aussi qu'ils en parlent « *surtout en Terminale parce que encore avant, ça changeait, enfin on avait plein d'idées et ça changeait souvent* ». Elle dit aussi qu'ils parlent beaucoup plus entre eux de leurs choix de formations que de leurs choix de métiers car « *y'en a pas mal qui savent pas quel métier ils veulent faire* ». Alice explique aussi que les discussions entre ami(e)s autour des projets d'orientation ont pris d'autant plus d'ampleur en cette année de Terminale par rapport au fait qu'ils soient « *obligés de choisir un truc par rapport à l'année prochaine au final et que y'ait l'histoire de Parcoursup et tout ça* ». Ici, l'injonction au projet apparaît alors prégnante et semble se doubler d'une angoisse sous-jacente face à ce nouveau dispositif « *qu'on comprend pas, on sait pas les critères qu'ils ont, et puis c'est différent d'une filière à l'autre donc ça c'est difficile en fait parce qu'on sait pas ce qui nous différencie* ».

Ce dispositif apparaît alors comme vecteur de stress (« *j'ai trouvé que ça mettait beaucoup de stress par rapport à l'attente et puis en plus ça veut pas vraiment dire quelque chose parce que tu vois un rang [...] quand tu vois des listes d'attente de 400 personnes, tu te dis beh je sais pas, je sais pas ce que ça veut dire en fait* »). Alice nous parle alors longuement de Parcoursup qui pour elle représente finalement une plus grande source de stress que l'épreuve du Baccalauréat en elle-même. Cette épreuve constitue pourtant un des temps forts de l'année de Terminale. Cela l'amène aussi à remettre en question l'évaluation qu'elle fait de ses propres capacités scolaires et de l'investissement dont elle se pense capable. La confiance dont elle avait précédemment fait preuve vis-à-vis de la poursuite de son parcours semble alors quelque peu ébranlée (« *j'ai eu des doutes un petit peu sur mes capacités enfin sur le travail que j'étais capable de fournir* »).

Les difficultés de l'attente

Ces doutes relatés ont par la suite été renforcés par la mise en attente de ses principaux vœux, véritable « *choc* » pour Alice qui pensait pourtant « *avoir un bon niveau* ». Elle nous raconte : « *je me suis dit au final je sais pas si je suis vraiment capable de faire plus, beaucoup plus ou pas vraiment plus et après ça, ça a aussi été le choc par rapport à Parcoursup quand j'ai vu que j'étais en attente finalement sur tous mes vœux sauf sur la Fac non sélective où là j'étais acceptée [...] et euh je me suis dit mais quel est le niveau finalement des gens qui ont été pris quoi euh ils doivent avoir 19 de moyenne quoi et là je me suis dit c'est peut-être pas ce que je suis capable de faire* ». Ce « *choc* » provoqué par la mise en attente des vœux amène également Alice à évoquer les stratégies mises en place comme le fait de « *mettre plus de choses pour peut-être avoir plus de chances* » ou le fait d'avoir « *mis la Fac non sélective parce que les profs nous avaient dit de la mettre* ». Pour les enseignants en effet, « *il vaut mieux se retrouver avec quelque chose qu'on aime moins qu'avec rien du tout* ». Pourtant Alice, qui ne se projette pas du tout dans ce choix qui n'est finalement pas véritablement le sien, semble emprunte à un certain désarroi qu'elle explique « *ça m'a découragé totalement, je me suis dit je sais pas ce que je vais faire quoi parce que même si la Fac en elle-même peut-être ça m'aurait plu, je me suis dit après euh je vois pas ce qui pourrait m'intéresser* ».

L'importance de s'informer

Pour Alice, le plus difficile quant à l'élaboration de ces projets d'orientation renvoie notamment au manque d'informations perçues sur les formations post-bac reçues au niveau de la classe de Première (« *en Première en fait, on a déjà choisi notre filière et on peut commencer à se renseigner et donc on peut commencer à préparer si jamais ce qu'on voudrait faire plutôt que d'arriver en Terminale et se dire bon maintenant il faut choisir quoi et qu'est-ce que je vais choisir en fait* »). Ses propos ainsi le témoignent du long processus qu'est celui de l'orientation et le temps de réflexion et d'exploration qu'il sous-tend, au-delà des paliers clés tel que celui de la classe de Terminale où des choix effectifs sont nécessairement posés. Être plus informée sur les possibilités futures lors des paliers antérieurs paraît essentiel pour Alice en vue de construire sa réflexion et d'aborder l'année de Terminale plus sereinement au risque sinon d'effectuer des choix par défaut car, comme elle le dit, « *c'est le moment où c'est un peu le reuch, où tout le monde est là vite, il faut trouver quelque chose* ».

L'équilibre entre le projet professionnel et le projet familial

Les aspirations futures d'Alice sont d'ailleurs fortement associées à son projet professionnel qu'elle souhaiterait allier à son projet familial. Elle se projette ainsi dans ce métier d'ambassadrice car c'est ce qu'elle « *aimerait vraiment faire* ». Elle nous dit également que « *si on arrive pas au concours d'ambassadrice, on peut toujours faire secrétaire aux affaires étrangères* », démontrant ainsi le cheminement de sa réflexion et l'exploration approfondie dans laquelle elle s'est engagée dans la connaissance de ce parcours. Au plan familial, Alice nous fait part de son désir « *d'avoir beaucoup d'enfants* » et du fait qu'elle « *aimerait bien continuer à voyager avec son métier* ». Par là même, Alice semble prendre conscience de la difficulté à « *concilier les deux* » (vie professionnelle et vie familiale), tout en ayant confiance en sa capacité à mener à bien ce projet (« *je me dis ça sera pas facile de concilier les deux on va dire et en même temps, je me dis si j'ai vraiment envie, je pense que c'est faisable* »).

Le rôle d'autrui dans l'élaboration du projet

En fin d'entretien, nous demandons à Alice un retour sur le questionnaire qu'elle a renseigné trois fois au cours de l'année scolaire. Elle nous parle d'emblée de son intérêt à y répondre disant que : « *ça nous fait nous poser des questions sur nous-mêmes* ». Elle nous parle également de la partie concernant « *l'entourage* », trouvant un intérêt particulier à pouvoir se questionner sur la façon dont « *on le voit* » et sur « *comment on en discute* ». Cette partie du questionnaire semble aussi l'avoir amenée à réfléchir sur sa perception de la forme et de la qualité des interactions entretenues avec cet entourage et sur le soutien qui en découle (« *est-ce que finalement il nous supporte bien ou est-ce qu'on aimerait plus, il faudrait peut-être plus qu'on demande* »). Tout ce discours autour de la qualité et de la quantité de soutien perçu et reçu semble ainsi rappeler à Alice qu'elle n'est pas seule face à ce processus d'orientation et qu'elle peut à tout moment solliciter son entourage à ce sujet.

Se situer par rapport à son projet d'orientation

Alice nous parle ensuite de l'intérêt du questionnaire à permettre de se situer soi-même par rapport à l'élaboration de ses projets. Elle parle surtout pour ses camarades et nous dit : « *j'ai trouvé ça vraiment intéressant sur le fait de oui voilà peut-être pour des gens qui étaient un peu plus perdus que moi, de se demander où c'est qu'ils en étaient, qu'est-ce qui leur restait à faire on va dire et tout ça* ». Alice recentre ensuite le discours sur elle-même, parlant de la perception de sa propre évolution, notamment rendue possible par le renseignement du questionnaire à plusieurs reprises durant l'année. Cela lui a ainsi permis de « *voir comment [elle] a évolué pendant l'année sur [son] projet* ». Aussi, « *le faire plusieurs fois plutôt qu'une fois au début ou alors une fois à la fin de l'année* » lui a permis de se « *rendre compte qu'au début, c'était plus une idée de métier, puis après c'est devenu une idée de filière avant d'être une idée de métier et ensuite c'est devenu une question de capacité et de où le faire et ouais, enfin par rapport à Parcoursup, de quelle filière mettre et tout ça, et dans quel ordre mettre enfin c'est plus technique après* ».

11.2. Eliott (Classe 2)

Eliott est un jeune garçon âgé de 14 ans scolarisé en classe de Troisième au sein d'un Collège public. Ses parents sont actuellement en emploi, sa mère travaille à la banque postale et son père est artisan. L'entretien a duré environ 15 minutes (cf. Annexe 64).

Entre filière et débouchés

Eliott envisage de poursuivre son parcours scolaire dans un Lycée proposant une filière d'« Arts Appliqués ». Il nous précise que c'est une « *section qui est sur dossier et si le dossier il est pas pris, [il] part dans le Lycée de secteur* ». Eliott argumente son choix de la façon suivante : « *c'est parce que j'aime tout ça depuis que je suis tout petit et puis c'est enfin ça me correspondait mieux en fait parce que j'ai envie de devenir designer dans le mobilier ou dans l'automobile et c'est ça qui je pense m'aiderait plus à évoluer* ». Les mobiles personnalisant qu'Eliott avance pour argumenter son choix marquent ici son engagement dans un processus de décision concernant ses projets d'avenir, dessinant clairement une continuité entre orientation scolaire (choix de formation) et orientation professionnelle (choix de profession). Ceci semble également indiquer l'engagement actif d'Eliott dans une phase approfondie de recherche d'informations à ce sujet, notamment illustré par la connaissance qu'il a de cette formation et de ses débouchés. Comme il nous le dit d'ailleurs lui-même, cela fait « *deux ans environ* » qu'il y réfléchit. Bien qu'âgé de seulement 14 ans, Eliott apparaît ainsi fortement [pré]occupé par son orientation.

De l'argumentation à l'identification à un choix

Son engagement dans le processus a aussi été facilité par son grand frère qui a été scolarisé dans le Lycée qu'Eliott aimerait intégrer l'année prochaine. Il a donc été mis « *au courant grâce à [son] frère* » de l'existence de la section Arts Appliqués dans ce Lycée. Pour autant, il ne s'est pas arrêté là dans ses propres recherches disant qu'« *après, [il a] cherché des informations complémentaires pour euh plus de précision* ». Cette recherche a également été facilitée par un ami qui a suivi cette même filière et grâce auquel il a « *appris quand même pas mal d'informations* ».

Eliott semble s'être saisi de différentes sources présentes autour de lui et auprès desquelles il a pu trouver le soutien nécessaire pour favoriser et approfondir ses propres recherches. Il nous parle de cette phase d'exploration qui lui a finalement permis, « *de fil en aiguille* » de définir et de cibler la profession qu'il souhaite exercer plus tard donnant ici à voir les mobiles qu'il avance pour argumenter ce choix. Il nous raconte : « *j'adore tout ce qui est design et tout dans les chaises et tout donc tout le mobilier et donc moi j'adore ça et du coup euh j'adore la déco et euh en fait au début, c'était plus pour architecte d'intérieur et puis de fil en aiguille, je suis arrivé à designer dans le mobilier parce que c'est ce qui me plaisait un peu plus, c'est ça qui me plaisait le plus dans architecte d'intérieur* ». Le soutien perçu et reçu paraît ainsi favoriser l'engagement dans une démarche active d'exploration. L'identification à ce choix, qu'il soit de formation ou de profession, apparaît d'ailleurs très clairement dans le discours d'Eliott lorsqu'il nous dit : « *c'est pas un truc que j'aurai pris pour aller avec un ami ou quoi, c'est juste que j'aime bien ça [parce que] y'en a beaucoup, ils savent pas quoi faire et euh du coup, ils partent en général parce que du coup, leurs amis vont là-bas et du coup, ils vont tous en général comme ça, voilà* ».

La quête d'expérience et la mise à l'épreuve du projet

Eliott nous dit aussi qu'il « *aime bien planifier ce [qu'il] fait à l'avance* » donnant à voir son orientation vers l'avenir. Il évoque alors une nouvelle fois son souhait de « *partir dans des études de design* » puis de « *trouver un métier* » dans ce domaine pour ensuite « *avoir les fonds nécessaires et rejoindre son frère au Canada* ». Il paraît ainsi entretenir un double rapport au métier dans lequel il se projette, à la fois identitaire et utilitaire. Lorsque nous lui demandons plus de détails à propos de ce projet, il nous dit : « *ben j'adore ce pays et puis c'est pour changer d'air un peu dans le sens où ça change euh parce que là, travailler ici en France euh j'aurais mon travail tout ça mais j'aimerais bien partir, découvrir autre chose en fait [...] puis c'est très artistique en fait le Québec, donc euh même dans Montréal et tout ça, on voit beaucoup de graphes et tout ça oui, c'est vraiment un pays artistique* ». Le discours d'Eliott donne ici à voir l'articulation de différents projets, à la fois professionnel et personnel, reliés par l'intérêt qu'il porte au domaine des Arts. La thématique de l'art apparaît ainsi en toile de fond sur laquelle s'imbriquent ses projets.

Le discours d'Eliott dénote aussi d'un désir d'ouverture. Ce projet de voyage semble alors s'inscrire dans la continuité d'expériences antérieurement vécues dans la sphère familiale, avec ses parents et son frère notamment (« *on est allé en Europe enfin, on a fait à peu près toute l'Europe* »). Cette expérience semble avoir donné à Eliott le goût du voyage tout en éveillant chez lui un désir de découverte comme il nous l'explique : « *c'est peut-être pour ça que j'ai envie de partir aussi parce que du coup, j'ai fait tous les pays qui touchent la France et du coup, c'est le même climat, c'est la même chose, c'est peut-être tout ça qui m'a donné envie de partir, d'aller voir là-bas* ». Son grand frère semble aussi représenter un modèle auquel il s'identifie et sur lequel il paraît projeter ses souhaits (« *depuis qu'il a déménagé et qu'il a un travail, ben ça fait deux ans qu'il voyage beaucoup plus, il part en Pologne, il est allé à Tokyo, enfin il va et c'est ça qui moi aussi m'intéresse* »).

Le soutien de la famille

La famille semble ainsi tenir un rôle majeur pour Eliott qui nous fait d'ailleurs part de l'intérêt et de l'investissement dont font preuve ses parents quant à l'élaboration de son projet d'orientation (« *ils sont assez intéressés en fait par ça* »). Il nous parle notamment de sa mère et de la confiance qu'elle émet vis-à-vis du choix de son fils : « *ma mère, depuis que je suis tout petit je dessine donc elle sait très bien que ça me correspond en fait* ». Son discours traduit ensuite le soutien qu'elle lui apporte, notamment dans la recherche d'informations (« *on a cherché ensemble* ») et comme favorisant l'accès aux dispositifs qui pourraient faciliter l'élaboration d'Eliott (« *on a fait les portes ouvertes aussi des lycées ensemble* »). De sa participation aux portes ouvertes, il évoque également l'avantage qu'il a eu d'avoir un ami scolarisé dans ce même Lycée et qui a ainsi pu lui « *faire la visite* » favorisant dès lors les échanges (« *du coup, on parlait beaucoup plus* »).

Autonomie et rôle de la conseillère d'orientation-psychologue

Du fait qu'il sache ce qu'il veut faire, Eliott nous dit ne jamais être allé voir la conseillère d'orientation du Collège. Pour lui en effet, se rendre chez la conseillère d'orientation « *c'est pour ceux qui savent vraiment pas quoi faire ou qui veulent faire un truc mais qui ont pas du tout du tout le niveau. Par exemple, s'ils veulent faire ingénieur et qu'ils ont 6 de moyenne en Maths ben ils vont voir la conseillère d'orientation pour voir si y'a pas des trucs qui pourraient leur plaire ou des*

choses comme ça ». Eliott paraît également faire preuve d'une certaine maturité en identifiant notamment certaines croyances dysfonctionnelles auxquelles peuvent être en proie certains de ses camarades, appuyant dès lors l'intérêt de se rendre chez la conseillère d'orientation à ce moment-là. Il rajoute cependant une deuxième fois : « *mais moi, je suis jamais allé la voir* », souhaitant peut-être ici mettre l'accent sur son autonomie à l'égard du processus d'orientation, preuve également d'une assez claire connaissance de lui-même et de ses capacités, qu'elles soient actuelles ou à venir.

Répondre aux exigences de la formation souhaitée

Pour Eliott, les difficultés rencontrées au cours de l'élaboration de son projet, ne sont finalement pas celles que l'on peut généralement rencontrer avant ou pendant l'engagement dans le processus de décision mais sont bien plus de l'ordre de l'anticipation de la phase de sélection à l'entrée dans la formation souhaitée. Le fait de devoir se maintenir à un certain niveau d'exigence et de compétence est également assez présent dans son discours. Il nous raconte : « *le plus difficile, c'est euh c'est d'être pris en fait parce que [...] ils demandent une assez haute moyenne enfin en fonction des années, ils font en fonction des gens qui demandent et souvent c'est parce que [...] il y a beaucoup de travail, on peut avoir jusqu'à trois gros projets à faire en même temps et ben il faut avoir un bon niveau dans les autres matières pour pas être perdu, pour pas être complètement lâché* ». Eliott semble ainsi prendre conscience et anticiper l'investissement dont il devra faire preuve pour « *réussir dans cette filière* », ce qui ne paraît pas pour autant susciter de doutes quant à ses capacités puisque « *c'est vraiment ça que [il] aime* ».

L'importance du dialogue avec les parents

En fin d'entretien, nous demandons à Eliott un retour sur le questionnaire qu'il a renseigné trois fois au cours de l'année scolaire. Il nous dit d'emblée qu'il a « *trouvé ça intéressant* » et que « *ça [lui] a pas déplu de le faire* ». Il ajoute toutefois ne pas s'être senti concerné par certaines questions qui « *parlaient de si on savait pas* » alors que lui « *savait ce qu'il voulait faire* ».

Il nous dit ensuite que la partie du questionnaire portant sur le rôle des parents l'a amené à réfléchir sur sa propre façon de faire notamment sur le fait « *d'en parler avec eux* ». À ce sujet, il nous dit : « *parce que j'en parlais pas vraiment, je faisais ça dans mon coin et puis du coup, j'en ai un peu parlé et voilà puis tout de suite, ben après on est allé faire les portes ouvertes et tout ça* ».

Ces propos montrent ainsi comment cette partie du questionnaire est venue interroger Eliott sur son propre fonctionnement, l'amenant ensuite à adopter de nouvelles attitudes, à ouvrir la discussion avec ses parents à propos de ses projets, pour finalement les partager avec eux et leur permettre de l'y accompagner.

11.3. Juliette (Classe 3)

Juliette est une jeune femme âgée de 20 ans étudiante dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales, actuellement en troisième année de Licence Histoire bilingue en anglais, au sein d'une université publique. Ses parents sont actuellement en emploi, sa mère est commerciale à la poste et son père est responsable du bureau du courrier à la préfecture. L'entretien a duré environ 31 minutes (cf. Annexe 65).

Réflexion, doutes et choix

Juliette nous présente la Licence dans laquelle elle est inscrite. Il s'agit d'une Licence d'Histoire bilingue en anglais dont la troisième année nécessite un départ à l'étranger. Elle nous dit alors qu'elle « *a choisi d'aller en Angleterre parce qu'[elle a] toujours aimé enfin, [elle a] toujours voulu passer du temps en Angleterre* ». Juliette nous fait ensuite part de l'évolution de son projet depuis le Lycée. Elle nous raconte : « *jusqu'à la Seconde, j'adorais les Maths donc euh je me suis dit, tu vas partir en sciences, tu vas faire une Licence de Maths et sauf que quand je me suis retrouvée en Première S, en Terminale S, je me suis rendue compte que les Maths, jusqu'à la Seconde ça allait mais après, c'était beaucoup trop compliqué et donc c'est comme ça que je me suis focalisée sur l'Histoire* ».

Ce long cheminement paraît avoir amené Juliette à remettre en question son intérêt et ses compétences dans cette matière dans laquelle elle se projetait pourtant, puisqu'elle souhaitait poursuivre un cursus qui lui était spécifique (« *une Licence de Maths* »). Elle nous livre même que le Bac scientifique l'a finalement « *dégoûté des sciences* ». À partir de là, sa réflexion semble alors s'être portée sur d'autres sources d'intérêt potentielles telles que « *l'histoire qui [lui] plaisait beaucoup et l'anglais* ». Ces nouvelles sources d'intérêt ont constitué pour elle « *une*

opportunité du coup de mixer les deux » en choisissant finalement de s'inscrire en Licence d'Histoire bilingue en anglais.

But de performance et sentiment d'efficacité

L'attrait dont Juliette nous fait part pour l'Histoire a aussi été accentué par une certaine expérience qu'elle a vécue au cours du collège et du lycée, celle de sa participation au « *concours de la Résistance* » pour lequel elle s'était « *portée volontaire* ». Ce goût pour l'Histoire lui est alors « *venu du fait de faire ce concours et du coup d'être récompensée régulièrement [...] et aussi plusieurs années de suite, de faire ce concours [qu'elle s'est] dit beh pourquoi pas du coup vu que les Maths apparemment ça marche pas* ». Ce discours semble être plutôt lié à la poursuite d'un but de performance au sens de choisir une filière dans laquelle elle pense pouvoir réussir, projetant de fait son sentiment de compétence, plutôt que d'un choix inscrit à plus long terme dans un projet professionnel. Cela transparaît d'ailleurs un peu plus loin dans son discours lorsqu'elle ajoute « *qu'à part cette Licence d'Histoire bilingue après sinon [elle se] rabattrais [...] en Licence d'Histoire normale [...] parce que Licence d'anglais [elle] voulait pas quand même enfin voilà c'est haut niveau* ».

L'importance de croiser les sources d'informations

Juliette nous dit aussi avoir « *fait beaucoup de portes ouvertes* » et d'être allée « *voir par rapport à ce qu'ils nous conseillaient les profs d'Histoire* ». Elle nous parle alors des dispositifs auxquels elle a pu participer tels que « *le salon InfoSup du coup avec le Lycée* » ou encore, « *les portes ouvertes de toute l'université* » qui lui ont permis de « *voir aussi les différentes possibilités qu'y avait en Histoire* ».

Juliette nous fait également part des différences qu'elle a pu percevoir lors de ces événements dans la teneur des informations en fonction du ou des interlocuteurs présents. Ici, le discours lisse et « *théorique* » des enseignants semble en effet s'opposer au discours concret et « *pratique* » des étudiants. Elle nous raconte : « *y'a la théorie et la pratique donc euh oui voilà, c'est le professeur il va nous dire y'a des examens etc. mais après les élèves vont nous dire beh si effectivement avec la Licence bilingue est-ce qu'il faut vraiment un super niveau d'anglais ou est-ce qu'un niveau moyen ça passe, est-ce que c'est vraiment dur du point de vue des élèves parce que les*

professeurs ils vont forcément nous dire que tout est bien, tout est parfait ». Pour autant, Juliette « *pense qu'il faut les deux* ». Croiser les points de vue de différentes sources significatives semble pour elle un soutien à l'élaboration des choix et une réponse aux attentes des futurs étudiants comme elle nous le dit : « *voilà donc je pense les deux c'est bien, ça aide vraiment à faire son choix et avec les expériences des uns, des autres* ».

De l'hésitation au choix via les sources de soutien

Juliette nous dit aussi être allée voir un conseiller d'orientation au Lycée, au moment où elle était « *vraiment hésitante* » par rapport à son projet d'orientation, précisant toutefois que « *c'était aussi obligé de voir un conseiller d'orientation au moins une fois* ». Elle nous raconte : « *au lycée parce que du coup, une fois que les Maths ça marchait pas beh j'étais un petit peu perdue parce que je me suis dit beh mince qu'est-ce que je pourrai faire et donc voilà, j'ai dû voir un conseiller d'orientation une fois dans toute ma scolarité en fait* ». Malgré cette période d'hésitation qu'elle nous confie, durant laquelle elle était « *un petit peu perdue* », Juliette démontre tout de même la confiance en son choix et en son projet d'avenir tout en finissant par dire, par rapport au conseiller d'orientation « *que c'est utile pour ceux qui savent vraiment pas quoi faire mais après moi, j'ai pas forcément senti le besoin d'y aller* ». Sans en dire plus sur son entrevue avec le conseiller, elle nous parle plutôt de ses professeurs qui, pour elle, représentent « *la source et l'expérience* » auprès de qui elle a pu obtenir « *toutes les informations* » lui permettant de « *faire [son] choix* ». Pour Juliette, les professeurs représentent une forme de soutien signifiante comme elle nous le dit d'ailleurs elle-même : « *oui beh en discutant avec les professeurs parce que beh de toute façon, y'a la source et l'expérience qui est là donc beh autant demander* ».

La stabilisation du choix et son argumentation

Bien que Juliette ait choisi de suivre un cursus en Histoire, elle ne souhaite pas pour autant « *être professeur d'Histoire parce que c'est quand même trop spécifique* » mais plutôt professeur des écoles (« *j'ai toujours voulu être professeur des écoles [...] donc l'année prochaine, Master ESPE, Master MEEF* »). Elle nous dit réfléchir à ce projet « *depuis très longtemps* », « *à partir du collège* » déjà, et avancent des mobiles personnalisant, associant connaissance de soi et intérêts personnels pour l'expliquer. Elle nous raconte : « *j'ai toujours aimé aider mes amis*

à faire les devoirs, enfin aider en général et puis tout ce qui était lié à l'école et j'ai toujours aimé beh en grandissant, être avec les enfants, animer, etc. [...] c'est tout ce que j'aime faire en fait qui beh qui se retrouve dans le métier que je veux faire ». Elle appuie son choix de vouloir enseigner au primaire parce que finalement, elle « *aime toutes les matières [...] donc niveau primaire pour faire tout en fait* ».

Juliette nous parle également de « *l'âge des élèves* » qui est aussi important à ses yeux au sens où « *avec les adolescents, c'est pas la même approche qu'avec les primaires* », montrant ainsi une anticipation de sa future pratique et sa future posture d'enseignante. Cette réflexion paraît aussi faire écho à des expériences antérieurement vécues dans lesquelles Juliette a pu projeter son futur rôle sur les professeurs qu'elle a pu avoir durant son cursus, notamment au Collège, et des difficultés qu'elle a pu percevoir quant au fait d'enseigner auprès d'adolescents. Elle nous raconte : « *au collège, j'ai constaté que beh déjà mes professeurs avaient du mal avec les ados et tout ça et donc du coup, ça m'a un peu dégoûté et je me suis dit "non non non, je veux pas" enfin je peux pas plus loin que le primaire et après je sais que j'ai un très bon souvenir de moi quand j'étais au primaire donc c'est peut-être aussi pour ça en fait que je me suis tournée vers ça finalement* ».

L'expérience et les sources d'identification

Juliette nous parle également de son projet d'enseigner auprès « *d'enfants en situation de handicap* » ou encore « *d'enfants en difficultés* » ce qui pour elle représente « *l'ultime on va dire, le mieux* » de ce qu'elle aimerait faire, accentuant aussi ses propos en disant : « *on espère toujours plus haut et puis après on verra jusqu'où ça monte* » montrant ainsi l'énergie, la détermination et l'ambition qu'elle place dans son projet et son avenir. Ce projet a d'ailleurs été nourri par une expérience personnellement vécue dont elle nous fait part : « *j'ai été dans un centre de rééducation [...] et donc j'ai rencontré des enfants bon plus jeunes, qui étaient en primaire ou en collège et qui allaient à l'école en quelque sorte dans ces structures et donc je voyais un petit peu enfin j'observais l'enseignante un petit peu, comment elle faisait [...] et donc j'ai trouvé ça intéressant et [...] je suis allée à l'hôpital et donc j'ai aussi vu un petit peu euh enfin je m'étais intéressée parce que tant qu'à faire, je menais mon enquête* ».

Les différents éléments que Juliette a pu observer au cours de cette expérience semblent également faire écho à la pratique dans laquelle elle souhaiterait s'inscrire par la suite, lorsqu'elle sera elle-même enseignante et du rapport que les élèves entretiennent au savoir (« *c'est là que je me suis dit que c'était pas mal parce que c'est des enfants qui finalement ont envie d'apprendre alors que à l'école certain beh ils vont se sentir forcés quoi et euh je pense que c'est ça, c'est cette approche de cette envie d'enseigner à des enfants qui ont envie d'apprendre finalement. C'est l'envie, le partage et que ça aille pas que dans un sens en fait, il faut que ça aille dans les deux sens* »).

D'une remise en question à la confiance envers le choix

Étant « *une fille qui planifie* », donnant à voir son orientation vers l'avenir, Juliette nous parle exclusivement de son avenir professionnel, réaffirmant ainsi son désir « *d'être professeur des écoles* » ce qui devrait se faire « *techniquement la prochaine rentrée* », une fois qu'elle aura eu « *le concours* ». Juliette nous fait ainsi part de la confiance à l'égard de ce choix au sens où elle a « *quand même une idée assez fixée* » même si elle évoque avoir vécu une certaine « *remise en question* » au cours de cette année. Elle nous raconte : « *cette année je me suis un peu remise en question quand j'ai découvert le Master en Angleterre etc., je me suis dit est-ce que c'est vraiment ça que je veux, Professeur des écoles donc euh j'ai fait des tests tout bêtes sur Internet [...] ceux que j'avais fait au lycée, je me suis dit pourquoi pas et en fait à chaque fois je retombais toujours un petit peu sur le même domaine, l'enseignement* ».

Ici, les résultats objectifs que Juliette a pu retrouver dans les tests qu'elle a passé et la signification qu'elle y associe en évoquant les différentes activités dans lesquelles elle a pu s'investir, semblent lui avoir permis de sortir de cette phase moratoire en s'assurant une certaine confiance en son engagement (« *tout ce que j'ai fait dans ma vie après, des jobs d'été des trucs comme et tout, ça a toujours été dans l'optique de, le BAFA, les cours de français etc., toujours toujours dans l'optique en fait de l'enseignement [...] donc euh je pense en être sûre maintenant* »). Cette période de remise en question, Juliette l'explique aussi par le fait qu'elle soit toujours « *ouverte à découvrir d'autres choses* » et aussi « *curieuse d'autres formations* » faisant que les rencontres qu'elle a pu faire, notamment lors de son séjour en Angleterre, lui ont permis de dessiner de nouvelles perspectives montrant dès lors la richesse et l'influence des interactions (« *c'est*

toujours les rencontres, les discussions [...] qui font qu'on se dit oui c'est vrai que c'est intéressant ce que tu fais, donc est-ce que moi ça pourrait me correspondre, pourquoi pas et donc on se renseigne »).

Des expériences de socialisation différentes dans l'élaboration des projets

Juliette nous partage également l'expérience qu'elle a vécue en allant faire sa troisième année de Licence en Angleterre. Ici, son intérêt se retrouve à la fois au plan personnel (« *c'était bien parce que je voulais devenir bilingue et du coup, j'avais des blocages pour parler et là du coup, c'est bon j'ai pas de problèmes* ») et au plan professionnel (« *par rapport à mon projet professionnel déjà, ça va me permettre d'être dans des écoles bilingues* »).

Juliette évoque ensuite la richesse des interactions qu'elle a pu entretenir avec d'autres étudiants (« *y'avait quand même des activités sociales organisées [...] dans des endroits pour rassembler les gens en dehors du cours qui font que du coup on a plus de liens [...] on peut en discuter [...] et ça je pense que c'est enrichissant* » ; « *j'ai rencontré des élèves qui faisaient un Master pour devenir professeur [...], je me suis renseignée [...], je me suis dit pourquoi pas faire mon Master en Angleterre* »).

Cette nouvelle forme de socialisation lui a ainsi permis de s'ouvrir à de nouveaux horizons et d'imaginer d'autres projets comme elle nous le raconte : « *je me suis dit pourquoi pas faire mon Master en Angleterre [...] ça coûte très cher l'école là-bas mais d'un autre côté [...] y'a 97% de chances de devenir professeur au bout d'un an, [...] on postule dans l'école quoi c'est pas comme si on allait dans toute la France ou dans une région donc voilà, c'est plus local en fait et ça, ça m'a beaucoup plu et j'ai beaucoup plus de chances de faire ce que je veux quoi mais [...] je trouve en fait que le cursus est beaucoup mieux fait en fait pour devenir professeur, ils ont énormément de semaines de stage etc. donc d'expérience qu'en France y'a pas vraiment* ».

Cela a finalement conduit Juliette à comparer les deux parcours de formation qu'elle semble évaluer en termes de « *pour* » et de « *contres* » sans pour l'instant se positionner véritablement. Elle admet toutefois que cela l'a « *remise en question* » même si son projet de devenir professeur des écoles en France est « *assez fixé* » démontrant ainsi toute la plasticité des

choix et la dynamique des projets, tous deux sujets à l'influence de la diversité des expériences vécues et des multiples rencontres, plus ou moins significatives, pouvant amener à une reconsidération des choix antérieurs.

Transitions et difficultés rencontrées

Les difficultés que Juliette a pu rencontrer au cours de son parcours d'orientation ne se situent finalement pas dans les choix le concernant (« *par rapport au travail que je veux faire, je sais que n'importe quelle Licence y mène donc par rapport à ça, y'avait pas de problèmes* ») mais plutôt dans les difficultés perçues au moment de partir en Angleterre, véritable saut dans l'inconnu difficile pour elle mais tout de même « *enrichissant une fois qu'on se fait sa place* ».

Cette question de faire sa place se retrouve d'ailleurs très présente dans la suite de son discours qui paraît effectivement nourrir le besoin de se sentir « *utile* » aux autres et à l'institution pour « *avoir vraiment l'impression de faire partie de l'université* », de « *s'investir dans l'université* » et de « *se sentir utile au groupe* ». Juliette nous dit aussi avoir pu « *combler ce manque* » en s'investissant dans une association à l'extérieur de l'université (« *j'ai été à l'X du coup donc dans le quartier à faire des projets avec l'X donc j'ai comblé mon manque si on peut dire ça comme ça puisque j'ai trouvé ma place dans l'X mais pas dans l'université quoi, l'université j'y allais juste pour les cours* »). Ce mode de fonctionnement, témoin du sentiment d'isolement que peut procurer la vie à l'université, s'inscrit en écho avec ses propres expériences antérieures, notamment vécues au Lycée et dont elle nous parle longuement, démontrant ainsi l'importance qu'elle leur accorde : « *j'étais délégué au lycée et euh je discutais souvent avec les CPE, les directeurs, tout ça donc j'étais assez active dans le lycée en soi, dans l'organisation et les prises de décisions et donc quand je suis arrivée ici [à l'université], beh il faut s'investir dans des groupes politiques ici pour prendre des décisions mais moi c'est pas trop mon truc et beh soit après, on est juste avec sa classe, bon moi après j'ai une petite classe mais bon quand même ma classe, ils avaient pas du tout la même mentalité que moi donc après j'ai du mal à retrouver ça, de pouvoir faire des choses en dehors de la Licence* ».

Bien que Juliette soit actuellement en troisième année de Licence, la difficulté qu'elle a pu percevoir dans la transition lycée-université apparaît assez clairement dans son discours. La

difficulté à s'approprier ce nouvel environnement, riche de ses propres normes, valeurs et modes de pensée semble être venu questionner ses identifications antérieures. Des difficultés de socialisation avec ces nouveaux pairs étudiants qui n'ont « *pas du tout la même mentalité* » transparaissent également. Pour Juliette, il n'est effectivement « *pas évident de lier des liens* » bien qu'elle ait tout de même essayé en s'investissant notamment dans une activité sportive. Elle nous raconte : « *j'ai quand même fait du sport ici [à l'université] et c'était bien, j'aimais bien aller au sport mais voilà, après en dehors enfin voilà, on venait, on se changeait, on faisait le sport, on se rechanger et on rentrait chez soi* ».

Une prise de conscience de l'évolution des choix

En fin d'entretien, nous demandons à Juliette un retour sur le questionnaire qu'elle a renseigné trois fois au cours de l'année universitaire. Elle nous dit d'abord qu'elle a « *trouvé ça intéressant parce qu'y avait beaucoup de questions donc quand on se sent concerné, c'est bien* », tout en ajoutant que cela ne lui a pas « *spécialement servi* » parce qu'elle sait où elle va. Malgré cette affirmation, elle évoque à nouveau sa période de remise en question disant à ce sujet que le fait de répondre au questionnaire à plusieurs reprises lui a permis de se rendre compte que la confiance qu'elle avait en son choix, avait fluctué au cours de l'année faisant alors fi d'une certaine évolution dans sa réflexion. Elle nous raconte : « *c'est tombé dans une année particulière pour moi vu que j'ai quand même eu une remise en question et donc j'ai pris conscience que parfois je répondais [...] que j'étais sûre et d'autres fois où j'ai mis que j'étais un petit peu moins sûre et donc ou pas du tout sûre et donc ça c'est sur les trois fois donc ça j'ai trouvé intéressant du coup* ». Finalement, le fait de répondre à ce questionnaire semble lui avoir permis de conforter son choix (« *maintenant, j'ai assez confiance en moi, j'ai assez confiance en mon projet professionnel donc euh ça m'a permis de répondre plus dans le positif que dans le négatif* »).

Le changement d'attitude parentale à l'égard du projet

Juliette évoque aussi la rubrique sur les parents, disant que selon elle, « *c'est cette partie-là qui a un peu bougé* » tout au long de l'année. En effet, bien qu'elle décrive ses parents comme soutenant, aidant (« *ils m'ont toujours suivi* » ; « *quand j'ai besoin de quelque chose, ils m'ont toujours aidé* »), très impliqués et [pré]occupés par son orientation (« *quand ils voient des articles*

sur l'enseignement, ils vont me les passer »), elle nous parle également d'un moment où elle a clairement perçu un changement d'attitudes de leur part, au moment où elle « envisageait peut-être de rester en Angleterre ». Le soutien parental que Juliette décrit et perçoit jusqu'alors semble laisser place à une certaine interférence à l'égard de ce nouveau projet (« catégoriquement, ils m'ont dit de suite "oh ben non quand même" »). Ces éléments du discours parental rapportés semblent lui faire prendre conscience du changement d'attitude dont ils ont fait preuve vis-à-vis de ce nouveau projet qu'ils ne paraissaient alors pas soutenir. Juliette semble toutefois comprendre et défendre cela quand elle nous dit : « là de suite, y'a une autre échelle qui rentre en compte, c'est la distance ».

Synthèse

Ce dernier chapitre vient compléter les résultats explicités dans le chapitre précédent tout en permettant de donner du sens aux trois classes mises à jour par l'analyse de Classification Hiérarchique Descendante effectuée sur l'ensemble du corpus d'entretiens.

Les études de cas témoignent ici de la diversité d'élaboration des projets d'orientation et des questionnements qu'ils sous-tendent. La dynamique des dimensions relatives aux difficultés décisionnelles, aux attitudes parentales perçues, aux processus de l'identité vocationnelle mobilisés ainsi qu'aux domaines d'évaluation de soi investis, a aussi pu être explicité et signifié grâce au discours de ces jeunes. De nouveaux éléments comme l'identification de nouvelles sources de soutien, systématiquement citées en plus des parents, tels que les amis, les enseignants ou encore le (la) conseiller(ère) d'orientation ont pu être mis à jour. Dans le même sens, de nouveaux types de difficultés ont émergé comme par exemple l'appréhension d'être sélectionné ou non dans la formation souhaitée ou encore de pouvoir y réussir. Le nouveau dispositif Parcoursup a également été cité comme générateur de stress. La question de l'isolement à l'université et la difficulté d'y trouver sa place est également apparue dans le discours.

Comme le visait l'approche mixte mise en place, la richesse de ces études de cas nous a finalement permis d'approfondir les résultats obtenus dans le volet quantitatif tout en dessinant de nouvelles pistes de réflexion, témoignant ici de l'hétérogénéité et de la dynamique des parcours d'orientation des jeunes.

Discussion

Selon un modèle longitudinal en trois temps de mesure, l'objectif général de cette thèse était d'analyser l'influence des attitudes parentales perçues, des processus de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi sur le niveau de difficultés décisionnelles rapportées par des collégiens, des lycéens et des étudiants en passe de s'orienter et âgés de 13 à 25 ans.

Les résultats issus de la phase quantitative de notre recherche ont notamment permis d'apporter des éléments de réponse concernant les trajectoires de changement intergroupes de nos variables d'intérêt et concernant les prédicteurs directs des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année par les jeunes. Ces résultats ont par la suite été approfondis et illustrés par les données issues de la phase qualitative, phase au cours de laquelle nous avons analysé un corpus de vingt-deux entretiens semi-directifs. Suivant cette analyse, nous avons réalisé trois études de cas, éclairant la dynamique des processus à l'œuvre dans l'élaboration des choix tout en soulignant l'hétérogénéité des parcours d'orientation. Nous proposons maintenant une discussion de ces différents éléments au regard des résultats les plus saillants.

Trajectoires longitudinales intergroupes des variables d'intérêt

Évolution des attitudes parentales perçues au cours d'une année scolaire/universitaire

Nos résultats indiquent que le soutien parental perçu augmente nettement en milieu d'année scolaire pour les élèves de Troisième et de Terminale mettant ainsi en évidence le sens particulier que prend le soutien parental à ce moment précis de l'année. Ici, l'accompagnement et les encouragements des parents semblent favoriser l'exploration des jeunes qui à son tour nourrit l'élaboration de leurs projets (Dietrich & Kracke, 2009 ; Ginevra, Nota, & Ferrari, 2015). Ce soutien peut aussi prendre d'autres formes comme par exemple lorsque les parents accompagnent les jeunes aux portes ouvertes des établissements qu'ils ciblent pour leur année à venir comme ils nous l'ont d'ailleurs signifié au cours des entretiens. Ce niveau de soutien perçu en milieu d'année, peut aussi s'expliquer par la précision des projets qui s'établit au fur et à mesure de l'avancée dans l'année scolaire. Discuter avec leurs parents de leur orientation, obtenir des conseils, un autre point de vue que le leur, celui de leurs pairs ou de leurs enseignants, semblent dès lors stimuler la réflexion des jeunes tout en leur permettant de s'engager plus fortement dans le

processus de décision (Marcionetti & Rossier, 2017 ; Rebelo Pinto & Soares, 2004). En écho à ces résultats, il ressort également que lorsque le soutien parental perçu par les élèves de Terminale augmente, une diminution du manque d'engagement parental perçu s'observe logiquement. Nous supposons alors que les parents des jeunes interrogés ont pleinement conscience du rôle qu'ils ont à jouer dans le processus d'orientation, notamment en milieu d'année, moment charnière pour ces lycéens (Pinto Soares, 2002 ; Young et al., 2001).

Entre le début et le milieu de l'année, les élèves de Seconde rapportent quant à eux une diminution de l'interférence incitative parentale perçue. Ce groupe de jeunes perçoit l'exercice de certaines pratiques contrôlantes appliquées par leurs parents concernant notamment les activités exploratoires dans lesquelles ils s'impliquent dans la première partie de l'année scolaire. Ces pratiques peuvent les contraindre à poursuivre des objectifs qui ne sont pas initialement les leurs pour se conformer aux aspirations de leurs parents. Cette forme de pression parentale peut aussi représenter un facteur de risque dans l'implication des jeunes qui peuvent se sentir déposséder de leur rôle d'acteur *via* un sentiment d'autonomie inhibé par ce type de pratiques (Ryan & Deci, 2000). La diminution observée de l'interférence en milieu d'année peut être mise en lien avec les retours du conseil de classe ou les possibles rencontres avec les professeurs principaux qui, de par leur statut, sont à même de jouer un rôle de tiers entre les projets parentaux et ceux des jeunes si cela s'impose, ou bien encore venir conforter les jeunes dans leurs choix (Guan et al., 2016).

Nous avons posé l'hypothèse, indifférenciée pour les quatre groupes de sujets, selon laquelle « *les attitudes parentales soutenantes perçues par les jeunes augmentent tout au long de l'année scolaire/universitaire tandis que celles liées à un manque d'engagement parental perçu et à une interférence incitative parentale perçue diminuent* » (**H01**). Cette hypothèse est en partie confortée par nos résultats au sens où effectivement le soutien parental augmente tandis que l'interférence incitative et le manque d'engagement perçus diminuent. Toutefois, des différences selon les groupes de sujets sont apparues faisant que ces attitudes parentales ne suivent pas la même trajectoire selon le groupe considéré.

Évolution des processus de l'identité vocationnelle au cours d'une année scolaire/universitaire

Nos résultats mettent en évidence une augmentation de l'engagement entre le début et le milieu d'année pour les élèves de Terminale, indiquant que la deuxième partie de l'année scolaire témoigne de la précision de plus en plus claire des intentions d'orientation des jeunes qui, après une phase active d'exploration, paraissent à ce moment-là assurés de la formation dans laquelle ils veulent s'insérer et/ou de la profession qu'il souhaite plus tard exercer (Lannegrand-Willems, 2008). Pour ces mêmes élèves, alors que l'engagement augmente jusqu'en milieu d'année, nous observons une diminution de l'identification à cet engagement. Cela peut renvoyer à un sentiment d'inadéquation entre les choix effectués et les buts et valeurs personnelles des jeunes. Une évolution de ces choix dans le temps est alors souhaitable afin de permettre une identification ultérieure qui permettrait aux jeunes d'argumenter de façon plus personnelle l'adhésion à leurs choix (Negru-Subtirica, Pop, & Crocetti, 2017). Ces résultats témoignent aussi de la dynamique des projets d'orientation qui ne sont finalement pas fixes bien que l'on ait ici considéré l'empan temporel d'une année scolaire/universitaire (Bariaud & Dumora, 2004).

Les résultats obtenus auprès des collégiens indiquent une flexibilité de l'engagement en baisse entre le début et le milieu de l'année démontrant une élaboration assez précise conduisant vers un engagement déjà fort au cours de la première partie de l'année scolaire. Pour ces jeunes, effectuer un choix parmi le cursus professionnel, général ou technologique restreint d'emblée les possibles ce qui tend de fait à favoriser l'assurance en leur engagement initial. Leurs choix peuvent alors se poser « *par exclusions successives d'éventualités* » (Lacoste, Esparbès-Pistre, & Tap, 2005, p. 296) faisant que ces collégiens, bien que supposés caractérisés par une certaine diffusion identitaire (Lannegrand-Willems, 2008), s'illustrent ici par la précision de leurs intentions assez tôt dans l'année (Boutinet, 1980).

Nous avons posé l'hypothèse indifférenciée pour les quatre groupes de sujets selon laquelle « *l'implication dans des processus de construction des choix (exploration, engagement) augmente tout ou long de l'année scolaire/universitaire là où l'implication dans des processus de reconsidération des choix (flexibilité de l'engagement, doutes vis-à-vis de soi et de ses choix) diminue* » (HO2). Au regard des résultats obtenus et discutés ici, il semble que cette relation ne soit pas aussi évidente. En effet, l'élaboration des projets est soumise à des nombreux aléas et à de nombreuses contraintes, d'autant plus si cette élaboration doit être contenue dans le temps,

relativement court, d'une année scolaire/universitaire. Un rapport différent à l'égard des processus de construction et de reconsidération des choix a ainsi pu être identifié. Ce rapport varie aussi d'un groupe de sujets à l'autre.

Évolution de l'estime de soi au cours d'une année scolaire/universitaire

Nos résultats montrent que l'autoévaluation de soi dans le domaine scolaire augmente en milieu d'année chez les collégiens tandis que l'évaluation qu'ils font d'eux-mêmes dans le domaine professionnel diminue à ce même moment de l'année. Il en est de même pour les élèves de Terminale concernant l'estime de soi professionnelle. Cette diminution observée fait écho aux résultats précédemment explicités concernant l'identification à l'engagement dont une diminution a été observée en seconde partie d'année. Ici, une perception négative de ses compétences dans le domaine professionnel peut venir mettre à mal l'identification à l'engagement dans une formation d'où découlerait l'insertion professionnelle future de sorte à impliquer les jeunes dans un processus de reconsidération de leurs choix antérieurs (Fouad, Cotter, & Kantamneni, 2009 ; Lent & Brown, 2013). L'anticipation négative de sa propre réussite dans une formation ou dans une filière particulière peut aussi expliquer ce phénomène (Forner, 2010).

Ces lycéens présentent également une diminution du niveau d'estime de soi familiale entre le début et le milieu d'année donnant à voir qu'une perception négative de la qualité des relations familiales peut mettre à mal l'adhésion des jeunes à leur projet d'autant plus s'ils ne se sentent pas soutenus dans leurs choix. Les tensions ressenties peuvent aussi découler de conflits naissant avec les parents qui peuvent être en désaccord avec le choix du jeune et ainsi susciter une perte de confiance en son projet que les parents, de par leurs attitudes et leurs pratiques, peuvent venir entraver, intentionnellement ou non (Nauta, 2012).

Nous avons posé l'hypothèse indifférenciée pour les quatre groupes de sujets selon laquelle « *l'estime de soi générale et l'estime de soi familiale restent stables tout au long de l'année scolaire/universitaire alors que l'estime de soi scolaire/académique et l'estime de soi professionnelle varient* » (**HO3**). Cette hypothèse se vérifie en partie au regard de nos résultats suite à l'observation d'une augmentation de l'estime de soi scolaire/académique et de l'estime de soi professionnelle auprès de certains groupes de sujets. Toutefois, l'estime de soi générale n'a montré aucune variation significative permettant d'attester d'une trajectoire quelconque tandis que nous avons observé une augmentation de l'estime de soi familiale contrairement à ce que nous

attentions. Ces éléments attestent également de différences entre les groupes, d'âges différents rappelons-le, sur l'autoévaluation qu'ils font dans ces différents domaines.

Évolution des difficultés décisionnelles au cours d'une année scolaire/universitaire

Les résultats obtenus auprès des élèves de Troisième montrent que les difficultés décisionnelles liées à un manque de motivation à décider ainsi que celles liées à un manque d'informations sur soi ne cessent de diminuer tout au long de l'année scolaire. La trajectoire linéaire descendante que suit ce type de difficultés laisse transparaître l'implication grandissante dont les collégiens font preuve tout au long de l'année dans le processus d'orientation les amenant à poser un choix de cursus. Tout au long de l'année, ils appréhendent ce nouveau palier d'orientation en se saisissant pleinement des dispositifs pour recueillir un maximum d'informations sur leurs préférences et leurs capacités. Pour ces mêmes collégiens, il est ressorti que les difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision et à un manque d'informations sur les professions diminuent dans la première partie de l'année. L'accompagnement qui leur est offert semble ainsi leur permettre d'appréhender au mieux ce premier palier et les étapes sous-jacentes au processus d'orientation en vue de favoriser leur implication et, ce faisant, de faciliter la prise de décision (Bernaud & Caron, 2004).

Les résultats concernant les lycéens de Seconde indiquent que les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire ne cessent d'augmenter tout au long de l'année scolaire. La classe de Seconde conduit effectivement les élèves à poser des choix en termes de filières d'études lesquelles doivent être, dans l'idéal, fonction de leurs projets futurs en termes de formations et/ou de professions. Le manque de considération quant aux difficultés que peuvent rencontrer ces lycéens quant à la prise de décision témoigne ici de la faiblesse des dispositifs qui leur sont proposés comme le souligne d'ailleurs le niveau grandissant de ce type de difficultés. Ce constat est aussi appuyé par les dires des jeunes eux-mêmes, comme nous avons pu le relever au cours des entretiens. À l'instar de leurs pairs plus âgés, ces lycéens témoignent d'un besoin de disposer de plus de ressources pour élaborer au mieux leurs intentions d'avenir. En écho à ces résultats, nous observons une augmentation des difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables dans la première partie de l'année avant qu'elles ne se stabilisent dans la seconde moitié. Cette trajectoire peut s'expliquer par un dispositif spécifique, mis en place dans la plupart des établissements. Les élèves de Première viennent présenter aux élèves de Seconde leurs filières, permettant à ces derniers de se rassurer sur les représentations

qu'ils ont pu s'en faire jusqu'à pouvoir en choisir une. Pour autant, cela ne semble pas leur permettre de se conforter dans leur choix au sens où l'on observe une stabilisation de ce type de difficultés et non une diminution.

Les résultats obtenus auprès des élèves de Terminale indiquent que les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation augmentent entre le début et le milieu d'année avant de diminuer entre le milieu et la fin d'année. Cela illustre le cheminement des jeunes tout au long de leur dernière année de Lycée, mettant en avant une forte implication dans l'élaboration de leurs choix en première partie de l'année puis une diminution de celle-ci dans la seconde partie. Ce phénomène peut faire suite à la participation aux forums dédiés à l'orientation au cours desquels les jeunes ont pu obtenir de plus amples informations concernant leurs projets. Ces différences interviennent également au moment où ces lycéens sont mobilisés dans les premières épreuves blanches du Baccalauréat mettant dès lors possiblement entre parenthèses la réflexion autour de leur orientation. En fin d'année cette implication augmente, en parallèle de l'ouverture de la plateforme Parcoursup nécessitant de poser des choix pour l'année à venir. En parallèle, les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations suivent la même trajectoire illustrant l'intérêt des services d'orientation pour favoriser le recueil d'informations pertinentes à la prise de décision au-delà des intérêts manifestes pour telle formation ou telle autre profession (Savard, Michaud, Bilodeau, & Arseneau, 2007). Pour autant en fin d'année, ce même type de difficultés augmente à nouveau. Il serait ici intéressant de connaître la nature des informations recherchées à ces différents temps de l'année pour en révéler véritablement la signification. Nous supposons effectivement qu'en début d'année, le manque d'informations perçues est lié à des informations concernant la formation souhaitée alors qu'en fin d'année, il serait plutôt relatif au lieu dans lequel l'effectuer et aux conditions annexes (économiques, sociales, etc.) qui y sont relatives.

Les difficultés décisionnelles liées à des croyances dysfonctionnelles diminuent également dans la deuxième partie de l'année pour ces mêmes lycéens. Par un gain d'informations important et un traitement approprié de ces dernières, ces lycéens semblent nourrir de moins en moins d'attentes peu appropriées envers leurs choix de formation et/ou de profession. Sans doute ce type de difficultés est atténué par le bilan des résultats scolaires obtenus tout au long de leur année auquel peuvent s'ajouter la somme d'informations obtenues de différentes sources et dispositifs dédiés à l'orientation et ainsi témoigner de leur efficacité ou encore au soutien reçu de la part des enseignants, des parents et/ou des amis. Ces lycéens rapportent également un niveau de difficultés

décisionnelles liées à des conflits externes, qui augmente entre le début et le milieu d'année avant de diminuer entre le milieu d'année et la fin d'année. Dans la première partie de l'année, alors qu'ils sont fortement engagés dans l'élaboration de leurs choix, ils peuvent potentiellement entrer en conflits avec un enseignant ou leurs parents ou encore assister à la naissance d'un conflit entre leurs deux parents à propos de leur projet. Cela peut alors contraindre la prise de décision au sens où les jeunes devront, dans une situation comme dans l'autre, trouver les ressources à mobiliser afin d'argumenter, de défendre leur projet et de s'y investir en toute connaissance, de sorte à s'identifier à leur choix et ne pas subir ces différents conflits dont la finalité pourrait conduire à l'abandon du projet pour un autre qui leur serait extérieur (Gati & Saka, 2001).

Nous avons posé l'hypothèse indifférenciée pour les quatre groupes de sujets selon laquelle « *les difficultés décisionnelles diminuent tout au long de l'année scolaire/universitaire* » (HO4). Cette hypothèse n'est que partiellement confortée par les résultats obtenus au sens où nous observons des différences entre les quatre groupes de sujets ainsi que des trajectoires hétérogènes selon le type de difficultés décisionnelles rencontrées.

Prédicteurs des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année

Dimensions des attitudes parentales perçues prédictives des difficultés décisionnelles

Nous observons que les lycéens percevant leurs parents comme peu contrôlant à l'égard de leurs activités exploratoires et comme n'interférant pas avec la prise de décision sous-jacente à l'élaboration des choix en début d'année, rapportent un moindre niveau de difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation. Les parents qui laissent une certaine liberté aux jeunes tendent à favoriser leur autonomie en matière de carrière par la faiblesse des conflits susceptibles d'interagir à ce sujet (Forner, 2007 ; Guay, Sénécal, Gauthier, & Fernet, 2003). En outre, les activités exploratoires encouragées peuvent aussi permettre à ces jeunes d'asseoir une des dimensions essentielles de leur maturité de carrière par une préparation à la prise de décision (Forner, 2010 ; Sovet & Metz, 2014 ; Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, De Fillipis, & Garcia, 2005).

Processus de l'identité vocationnelle prédicteurs des difficultés décisionnelles

Les résultats montrent que les collégiens engagés dans une recherche accrue d'informations en milieu d'année rapportent un niveau moyen de difficultés décisionnelles relativement faible en fin d'année. Ceci atteste du rôle positif des services d'orientation proposés dans les établissements qui, en accompagnant les jeunes dans les diverses étapes du processus d'orientation contribuent à stimuler leur implication dans les activités favorisant la prise de décision (Guay, Marsh, & Boivin, 2003). D'un autre côté, les lycéens de Seconde caractérisés par un faible engagement en milieu d'année, associé à une forte flexibilité de l'engagement au même moment, déclarent rencontrer plus de difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur la façon d'obtenir de l'information supplémentaire en fin d'année. Comme explicité précédemment, et contrairement à leurs pairs plus âgés, ces lycéens ne paraissent pas suffisamment informés des dispositifs qui pourraient les accompagner dans la prise de décision. En comparaison, les élèves de Terminale, autour desquels bons nombres de ressources sont mobilisées, rapportent un plus faible niveau de ce même type de difficultés en fin d'année notamment en raison d'une forte identification à l'engagement observée dès le milieu d'année. Par ailleurs, les élèves de Seconde faiblement engagés en milieu d'année voient leur niveau de difficultés décisionnelles liées à des conflits internes rapportées en fin d'année augmenter. Le palier du deuxième trimestre, qui voit se rapprocher de plus en plus l'échéance des choix, peut amener les jeunes à remettre en question leurs capacités à s'engager dans la filière envisagée ou bien à penser qu'elle ne correspond finalement plus aux attentes qu'ils en avaient, remettant dès lors en cause leurs engagements initiaux (Bandura, 2009).

Les relations identifiées auprès des lycéens de Terminale permettent d'observer que ceux qui prennent conscience en milieu d'année que des changements relatifs à leurs projets pourront se manifester à l'avenir, témoignent d'un plus faible niveau de difficultés liées à un manque de préparation ainsi qu'à des croyances peu adaptées à l'égard de leurs intentions. Cela témoigne du versant adaptatif du processus de flexibilité qui, par la prise de conscience d'un changement possible à l'avenir, favorise l'acceptation du jeune du fait qu'il a encore à apprendre de ses diverses expériences et des sources qui l'entourent avant de véritablement pouvoir poser un choix défini auquel il pourra s'identifier (Lannegrand-Willems, Perchec, & Marchal, 2016 ; Porfeli, Lee, Vondracek et Weigolg, 2011). Cela peut aussi être mis en perspective avec les premiers retours des « *fiches dialogue* » et la participation aux forums de l'orientation et/ou aux portes ouvertes qui ont

pu les amener à questionner une nouvelle fois leurs engagements premiers, leur permettant de les conforter ou non, au regard des nouvelles informations obtenues. D'ailleurs, l'implication dans de tels dispositifs paraît susciter un engagement important des jeunes dans la construction de leur choix à partir de l'investissement dans une phase active d'exploration minimisant de fait les difficultés liées à un manque d'informations relatives à soi et au monde professionnel (Faurie & Giacometti, 2017). En pleine possession des informations nécessaires à la prise de décision, les jeunes sont à même de les argumenter, favorisant de fait une identification à leurs engagements qu'ils peuvent considérer comme personnels (Lannegrand-Willems & Perchee, 2017).

Pour ce qui est des étudiants, les relations observées mettent en évidence qu'un fort engagement en milieu d'année accompagné par une prise de conscience de changement possible au même moment, protègent les jeunes contre les difficultés décisionnelles relatives à un manque de préparation ou encore, à des informations incohérentes. De plus, les étudiants caractérisés par une forte exploration en profondeur en début d'année, voient leurs difficultés décisionnelles liées à un manque de connaissance du processus de décision atténuées, contrairement à ce que l'on peut observer concernant les difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations sur les professions, qui sont accentuées par une forte incertitude en début d'année. La découverte de nouveaux horizons en début de troisième année universitaire semble nécessiter un engagement dans une nouvelle démarche de recherche d'informations nécessaire à l'élaboration des choix. Il se trouve également que les étudiants en proie aux doutes en début d'année, rapportent un niveau plus élevé de difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables, contrairement à ce qui est observé pour les étudiants caractérisés par un fort engagement en milieu d'année. Ici, alors qu'une représentation assez précise de ses intentions d'avenir rend compte d'une certaine continuité dans le recueil d'informations, l'inverse semble conduire les jeunes vers un sentiment d'incertitude à son égard. Ces constats rappellent le phénomène d'indécision fortement illustré dans la population étudiante (Faurie, 2012 ; Forner & Autret, 2000 ; Guay, Boulet, & Bradet, 2017).

Domaines de l'estime de soi prédicteurs des difficultés décisionnelles

Nous observons qu'une perception négative de la qualité des relations familiales chez les élèves de Terminale entraîne une augmentation du niveau de difficultés décisionnelles liées à des informations non fiables. Le manque de fiabilité perçues des informations recueillies, peut-être en raison du manque d'aide effective, de soutien dans leur recherche ou encore de discussions

approfondies à leur sujet, semble aller de paire avec les résultats antérieurs attestant du rôle parental dans l'élaboration et la prise de décision en matière d'orientation (Dietrich & Kracke, 2009 ; Keller & Whiston, 2008).

Les résultats indiquent également que si en début d'année les étudiants autoévaluent négativement leurs compétences académiques, l'inverse s'observe en milieu d'année ce qui influence de fait différemment le niveau moyen de difficultés décisionnelles ainsi que les difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation qu'ils rapportent en fin d'année. En début de troisième année, ils découvrent effectivement de nouveaux savoirs, contenus dans leurs options de spécialité, pouvant alors mettre à mal l'autoévaluation de leurs compétences au même moment, tandis que leur appropriation la favoriserait en milieu d'année. Ici, une autoévaluation positive dans le domaine professionnel indique que le sentiment de compétences agit directement sur le niveau moyen de difficultés décisionnelles en fin d'année. Ce sentiment de compétence peut aussi être mis en relation avec les diverses expériences vécues par les étudiants, notamment dans le cadre de stages. C'est effectivement en dehors du milieu académique qu'ils peuvent confronter les savoirs théoriques acquis aux réalités pratiques qu'ils rencontrent tout en interagissant avec les autres présents dans ses nouveaux milieux. Ses situations nouvelles peuvent leur permettre de tester leurs compétences et de gagner en confiance par l'application concrète qu'ils sont susceptibles d'en faire. Cela rejoint aussi les travaux portant sur le sentiment d'efficacité universitaire d'après lesquels les croyances d'auto-efficacité que nourrissent les jeunes à leur égard jouent un rôle protecteur en leur permettant notamment de réguler et de maîtriser les activités favorables à la prise de décision (Bandura, 2003, 2009 ; Pajares & Schunk, 2001).

Cette valorisation de soi dans le domaine professionnel en début d'année et dans le domaine académique en milieu d'année amène également les étudiants à minimiser le niveau de difficultés décisionnelles liées à un manque d'informations et celles relatives à un manque de connaissance du processus de décision. Le sentiment de compétences académiques et professionnelles directement relié à leur cursus paraît ainsi favoriser l'engagement dans un processus de décision, lui-même facilité par le recueil d'informations pertinentes grâce aux multiples sources matérielles et humaines rencontrées dans ces deux sphères. Ceci va dans le sens d'études antérieures ayant indiqué que les étudiants qui se valorisent se sentent de fait en capacité de mobiliser les ressources nécessaires à leur prise de décision (Faurie & Giacometti, 2017). Finalement, il s'avère que les étudiants qui s'autoévaluent favorablement en début d'année et qui présentent une estime de soi professionnelle

favorable en milieu d'année rapportent peu de difficultés décisionnelles liées à des conflits externes en fin d'année. À ce propos, les données issues de la littérature indiquent que les étudiants rapportent généralement peu de difficultés liées à des conflits intra ou inter personnels (Faurie, 2015). La confiance dont ils font preuve à l'égard de leurs choix paraît ici favoriser leur argumentation auprès d'autrui leur permettant ainsi d'être soutenus.

L'ensemble des résultats explicités ici semble donc aller dans le sens de notre hypothèse générale, selon laquelle « *les attitudes parentales perçues, les processus de l'identité vocationnelle et l'estime de soi présentés tout au long de l'année scolaire/universitaire prédisent le niveau de difficultés décisionnelles rapporté en fin d'année scolaire/universitaire* » et des trois hypothèses opérationnelles sous-jacentes selon lesquelles (1) « *Plus les jeunes perçoivent leur parents comme soutenant, comme peu désengageant et comme entravant peu leur processus décisionnel tout au long de l'année scolaire/universitaire, moins le niveau de difficultés décisionnelles rapporté est élevé en fin d'année comparativement aux jeunes dans la situation inverse* », (2) « *Plus les jeunes sont fortement impliqués dans des processus de construction des choix (exploration engagement) et faiblement impliqués dans des processus de reconsidération des choix (flexibilité de l'engagement, doutes vis-à-vis de soi et de ses choix), moins le niveau de difficultés décisionnelles rapporté est élevé en fin d'année comparativement aux jeunes dans la situation inverse* » et (3) « *Plus les jeunes présentent une valorisation globale de soi ainsi qu'une autoévaluation d'eux-mêmes favorable dans les domaines scolaire, professionnel et familial tout au long de l'année scolaire/universitaire, moins le niveau de difficultés décisionnelles rapporté est élevé en fin d'année comparativement aux jeunes dans la situation inverse* ». Par ailleurs, nous observons toujours des particularités observées dans la dynamique des facteurs impliqués, selon le groupe de sujets considéré.

Dynamique des processus à l'œuvre dans les parcours d'orientation

La dynamique d'élaboration des choix mise à jour

Les résultats de la classification du corpus permettent de faire ressortir trois classes spécifiques sur l'ensemble du corpus d'entretiens analysé. Ces trois classes sont identifiées comme étant relatives à la réflexion et aux motifs des décisions d'orientation (Classe 1), aux sources de soutien et à l'exploration active d'informations relatives à l'élaboration des choix (Classe 2) ainsi qu'à l'identification et à l'engagement dans un parcours de formation (Classe 3). Les relations

observées entre ces trois classes laissent entrevoir la dynamique des parcours d'orientation des jeunes tout en faisant le lien avec les processus explicatifs retenus dans le cadre de notre étude. En effet, les éclatements observés entre ces trois classes soulignent que la réflexion initiée autour de la profession souhaitée (Classe 1) entraîne l'exploration active d'informations et la sollicitation de l'entourage perçue comme significative pour apporter du soutien dans cette recherche (Classe 2), ce qui entraîne l'engagement dans une formation précise dont le parcours a été identifié comme le plus propice à amener vers les objectifs définis *a priori* (Classe 3).

Des parcours d'orientation hétérogènes

Trois sujets prototypiques, dont le discours illustre chacune des classes précédemment énoncées, permettent d'approfondir une nouvelle fois la dynamique d'élaboration des choix en donnant notamment à voir une hétérogénéité des parcours d'orientation. Il apparaît effectivement que le sujet prototypique de la Classe 1, une lycéenne de 17 ans scolarisée en classe de Terminale, expose principalement la façon dont elle élabore ses choix au regard d'un questionnement sur soi et sur ses capacités. D'un autre côté, le sujet prototypique de la Classe 2, un collégien de 14 ans scolarisé en classe de Troisième, rend plutôt compte des difficultés rencontrées quant à la prise de décision avant de faire part de l'importance du soutien perçue et reçue de l'entourage et de finalement ouvrir le discours vers son projet de vie, se décalant ainsi de son orientation scolaire et professionnelle *stricto sensu*. Enfin, le sujet prototypique de la Classe 3, une étudiante dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales âgée de 20 ans, centre son discours sur les motifs l'ayant amenée à choisir son cursus tout en faisant part des opportunités qu'il lui a offertes, tant sur un plan personnel qu'académique et professionnel avant de rendre compte des difficultés rencontrées tout au long de son parcours.

Des spécificités propres aux paliers d'orientation

Cette hétérogénéité constatée est également visible dès lors qu'une analyse plus large des discours des jeunes représentatifs de l'une ou l'autre de ces classes est effectuée. Cette analyse fait également fi des spécificités propres à chaque palier d'orientation comme l'illustrent les axes autour desquels s'organisent les discours des jeunes. Pour les deux premières classes, ce sont les lycéennes âgées de 15 à 17 ans qui sont majoritaires tandis que ce sont les étudiants âgés de 20 à 23 ans qui sont représentatifs de la Classe 3. Les discours des lycéennes s'orientent préférentiellement vers l'expérience des stages et la réflexion sur soi comme supports à l'élaboration des choix,

à l'importance de pouvoir choisir un « *métier qui plaise* », aux différents types et sources de soutien pouvant les aider dans cette élaboration et sur le rôle important, bien que parfois remis en question, du (de la) COP. Les discours des étudiants rendent plutôt compte des mobiles qui les ont conduits à choisir leur cursus universitaire, à la façon dont leurs projets se sont construits et aux difficultés suscitées par l'exploration des choix multiples qui s'offrent à eux, les amenant souvent à douter et à remettre en question leurs engagements initiaux. Les jeunes représentatifs de chacune de ces classes évoquent ainsi des préoccupations spécifiques, liées au moment du parcours dans lequel ils se situent, du sens qui leur est accordé, et des ressources qu'ils peuvent mobiliser pour pallier les difficultés rencontrées dans leur élaboration. Ces résultats montrent également que bien que le soutien matériel et humain soit fortement présent dans les discours des lycéennes, il ne se retrouve pas forcément chez les étudiants, ce qui rejoint les résultats issus de la phase extensive discutés en amont.

Conclusion

À partir d'un protocole de recherche développemental de type séquentiel usant une stratégie de recherche mixte, nous avons poursuivi plusieurs objectifs dans le cadre de ce travail de recherche. Dans un premier temps, il était question d'identifier les relations entre les difficultés décisionnelles, les attitudes parentales perçues, l'identité vocationnelle et l'estime de soi de jeunes collégiens, lycéens et étudiants en passe de s'orienter et âgés de 13 à 25 ans. Le volet quantitatif de l'étude visait ainsi à établir l'influence de ces dimensions, appréhendées à trois reprises au cours d'une année scolaire/universitaire, sur les représentations des jeunes quant à leurs difficultés décisionnelles. Il s'agissait également de comprendre les changements de représentations rapportées en fin d'année, ainsi que l'hétérogénéité des trajectoires de changement relatives au questionnement sur soi et à l'engagement dans l'avenir. Dans un second temps, le volet qualitatif s'attachait à approfondir et illustrer ces résultats par une analyse lexicométrique effectuée sur la base d'un corpus de vingt-deux entretiens semi-directifs. À partir de là, trois sujets prototypiques ont été identifiés et des études de cas ont été réalisées.

Pour conclure, nous proposons de présenter dans un premier temps les intérêts et les apports de notre recherche ainsi que ses limites sur un plan théorique et méthodologique. Dans un second temps, nous faisons part de ses intérêts pratiques ainsi que des perspectives envisagées, susceptibles d'approfondir et de prolonger notre recherche.

Intérêts et limites théoriques

À propos des difficultés décisionnelles

Selon une approche multifactorielle de l'indécision vocationnelle, cette étude a permis de mettre en évidence les différents types de difficultés que peuvent rencontrer de jeunes collégiens, lycéens et étudiants en passe de s'orienter. Nous avons ainsi cherché à comprendre les fondements même de cette notion, au-delà d'une simple dichotomie explicative, en termes de décidés *versus* indécis, afin de saisir la complexité du processus qu'elle sous-tend (Dulu, 2014). Pour autant, l'instrument de mesure de l'indécision vocationnelle que nous avons utilisé, le *CDDQ* reste un outil à dominante cognitive davantage centré sur l'évaluation des facteurs contextuels et des difficultés

cognitives pouvant être source d'indécision (Faurie & Giacometti, 2017). Pour aller plus loin dans la compréhension de ce processus, il serait donc pertinent de s'intéresser également à des aspects liés à la personnalité du sujet comme le suggèrent Saka, Gati et Kelly (2008) qui préconisent la passation de l'*Emotional and Personality Career Difficulties Scale* en plus du *CDDQ*.

À propos des processus de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi

Sachant que ces aspects liés à la personnalité peuvent aussi se retrouver dans la construction identitaire du sujet (Gati, Krausz, & Osipow, 1996 ; Vignoli, 2015), notre étude s'est tout de même attachée à apporter des éléments sur ce point précis en considérant notamment le rôle des processus en jeu dans la construction d'une identité vocationnelle et celui des domaines d'évaluation de soi investis par les jeunes de notre échantillon.

L'identité vocationnelle représente effectivement un élément clé facilitant la prise de décision en matière d'orientation (Negru-Subtirica, Pop, & Crocetti, 2017 ; Savickas, 2005 ; Skorikov & Vondracek, 2011). Dans la lignée des modèles contemporains permettant l'appréhension de cette facette de l'identité et grâce notamment à la précision théorique des processus de construction et de reconsidération à l'œuvre (Negru-Subtirica & Pop, 2017), notre étude s'est alors attachée à identifier des éléments visant une « *meilleure compréhension du fonctionnement psychologique individuel dans la construction des choix* » (Lannegrand-Willems & Perchee, 2017, p. 93). Toutefois, notre étude aurait pu gagner en précision si elle avait également tenu compte des statuts identitaires à partir desquels diverses trajectoires de construction d'une identité vocationnelle auraient pu être identifiées (Lannegrand-Willems, Perchee, & Marchal, 2016 ; Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011). Consciente de cela, nous avons préféré privilégier l'étude des processus pour souligner l'aspect dynamique de l'identité (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2010).

Selon une approche multidimensionnelle de l'estime de soi (Harter, 1998) visant à appréhender différents domaines d'évaluation de soi tenant un rôle de premier plan dans la vie des adolescents et des jeunes adultes, notre étude amène vers une meilleure compréhension de l'estime de soi générale tout en faisant ressortir les domaines d'évaluation de soi saillants pour des jeunes en passe de s'orienter, et qui influencent le processus décisionnel (Bardou & Oubrayrie-Roussel 2014 ; Terriot, Vignoli, Lallemand, & Bourcier, 2016). Malgré l'intérêt d'une telle conception et des apports auxquels elle a conduit, notre étude gagnerait à se centrer un peu plus précisément sur le poids, variable selon l'âge, de certaines dimensions de l'estime de soi, phénomène dont témoignent

nos résultats. Cela s'appuie notamment sur le constat d'après lequel bien que « *les domaines importants sont relatifs à chacun, certains apparaissent incontournables par la place que la société leur confère et le consensus qu'ils suscitent chez les adolescents* » (Kidelberger & Picherit, 2016, p.51)

À propos des attitudes parentales perçues

En incluant dans notre modèle la mesure des attitudes parentales perçues et relatives à la sphère de l'orientation scolaire et professionnelle, nous avons inscrit ce travail dans la continuité des travaux ayant démontré le rôle central de la famille, et notamment des parents, dans la prise de décision à visée scolaire et/ou professionnelle (Ferry, Fouad, & Smith, 2000 ; Keller & Whiston, 2008 ; Vignoli & Mallet, 2012). Les travaux menés sur cette question attestent de la présence d'influences parentales, directes et indirectes, sur l'orientation des jeunes, suggérant de se centrer particulièrement sur les attitudes parentales relatives à l'orientation en vue de comprendre les mécanismes par lesquels ces influences s'opèrent (Liechti, 2012 ; Rebelo Pinto & Soares, 2004). Forte de ses apports, notre étude a effectivement permis de souligner les effets directs des attitudes parentales sur un des facteurs inhérent au développement de carrière des jeunes, à savoir les difficultés décisionnelles. Pourtant la littérature démontre l'existence d'effets médiateurs des variables familiales et d'effets modérés des attitudes parentales entre elles, démontrant ainsi l'intérêt d'étudier les effets d'interaction au-delà des effets linéaires tels que présentés dans notre travail (Dietrich & Kracke, 2009 ; Guay, Senécal, Gauthier, & Fernet, 2003 ; Tokar, Withrow, Hall, & Moradi, 2003). De plus, bien que la centration sur la socialisation verticale *via* l'étude des attitudes parentales soit importante, nous n'évacuons pas pour autant le rôle d'autres autrui significatifs pour les jeunes comme par exemple les pairs, qui ont une place de plus en plus importante au cours du développement (Mallet, 2003).

Intérêts et limites méthodologiques

À propos du protocole et de la stratégie de recherche

D'une part, le protocole de recherche développemental de type séquentiel a rendu possible l'obtention de résultats transversaux et longitudinaux auprès de quatre groupes de sujets. Cela nous a d'ailleurs permis de mettre à jour des similitudes et des différences dans les

changements développementaux vécus par chacun d'entre eux au regard des processus et des relations étudiées (Creswell, 2010). La conception en trois vagues, chacune espacée de deux mois, nous a aussi permis d'analyser de façon plus détaillée les processus étudiés (Schwartz, 2005). D'autre part, le choix d'utiliser une stratégie de recherche mixte, incluant une phase de recueil quantitative suivie par une phase de recueil qualitative, nous a conduit vers une compréhension plus fine des phénomènes observés par la complémentarité qu'offre chacune de ces phases de recueil. Si, effectivement, la part principale a été accordée aux données quantitatives, les données qualitatives nous ont ensuite permis d'enrichir et d'illustrer ces premières données suivant la richesse et la complexité des réalités propres aux individus interviewés. L'association des analyses quantitatives et qualitatives nous laisse ainsi envisager des perspectives plus larges (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006).

Pour autant et malgré ses intérêts majeurs, nous sommes conscientes que ce type de protocole souffre également de certaines limites. Parmi elles, nous avons notamment identifiés quatre biais relatifs à la « *mortalité expérimentale* », à « *l'effet d'apprentissage* », aux « *attentes des participants/désirabilité sociale* » et aux « *attentes du chercheur* ». Lorsque l'on mène une étude longitudinale, le risque est effectivement de perdre un certain nombre de sujets au cours des différents temps de recueil des données. Explicables par diverses raisons, ces pertes constituent un risque pour la validité interne de l'étude. Pour y pallier, il est alors nécessaire de maximiser l'échantillon au Temps 1 afin que les pertes enregistrées au cours des temps suivant ne puissent être néfastes à la fiabilité des résultats obtenus. C'est en ce sens que nous avons veillé à recruter un nombre conséquent d'établissements pour constituer notre échantillon. Ces différents temps de mesure ici évoqués, rappellent un autre des principaux biais liés au protocole longitudinal, « *l'effet d'apprentissage* ». Ici, le renseignement des questionnaires sur trois temps de mesure peut effectivement entraîner des modifications dans les réponses des participants en raison de la connaissance qu'ils ont des questionnaires. En toute conscience de ce risque, nous avons donc tenté de limiter ce biais en instaurant un laps de temps de deux mois entre chaque passation. Par ailleurs, dans le cas de questionnaires auto-rapportés mais également d'entretiens semi-directifs, ici menés en situation duelle, un biais de « *désirabilité sociale* » peut être craint de sorte que les participants peuvent, consciemment ou non, biaiser leurs propres réponses en fonction de ce qu'ils pensent que le chercheur souhaite mettre en lumière. Dans notre cas, ce phénomène a aussi pu être accentué par la thématique de notre recherche qui peut ramener le sujet à sa propre réalité, plus ou moins acceptable pour lui et dont il peut choisir de faire abstraction en vue de se complaire dans un

certain idéal (mode défensif). De plus, au-delà des participants eux-mêmes, nous savons que le chercheur peut lui aussi influencer les résultats de sa propre recherche au regard de ses propres attentes. Afin de minimiser ces effets, il y a un espace en trop nous avons fait en sorte de présenter les objectifs de la recherche le plus largement possible afin de ne pas éveiller d'attentes trop prévisibles et, concernant le volet qualitatif, nous avons veillé à adopter une attitude neutre et bienveillante servant exclusivement l'élaboration du sujet sans contrainte aucune.

À propos des analyses

Pour rappel, dans le volet quantitatif, les analyses de variance univariée effectuées dans un premier temps nous ont permis de mettre à jour les variations intergroupes des variables d'intérêt de façon distincte pour chaque temps de mesure en vue de rendre compte des changements dans leurs représentations (cf. Chapitre 7). Dans un deuxième temps, les analyses de variance à mesures répétées nous ont permis d'attester de leurs trajectoires développementales intergroupes sur l'horizon temporel d'une année scolaire/universitaire matérialisé par trois temps de mesure (cf. Chapitre 8). Dans un troisième temps, les analyses de régression hiérarchique nous ont permis d'identifier les prédicteurs des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année, parmi les attitudes parentales perçues, les processus de l'identité vocationnelle et l'estime de soi, appréhendés tout au long de l'année (cf. Chapitre 9).

Pour ce qui est du volet qualitatif, l'analyse lexicométrique effectuée sur le corpus formé par les vingt-deux entretiens semi-directifs réalisés a fait ressortir trois classes spécifiques mettant notamment en exergue certains mécanismes impliqués dans le processus d'orientation des jeunes (Chapitre 10). À ces classes ont été associés des sujets prototypiques dont les représentations en radar, effectuées à partir de l'analyse des réponses moyennes aux questionnaires, ont pu être commentées et explicitées par la réalisation d'études de cas. Celles-ci visaient par ailleurs à saisir la dynamique des processus à l'œuvre dans l'élaboration des projets d'orientation selon les variables retenues dans notre étude (Chapitre 11). L'ensemble de ces résultats a ainsi souligné l'hétérogénéité des groupes interrogés et, de fait, les spécificités qui font leurs différences.

Bien que la complémentarité des résultats obtenus et ainsi exposés atteste d'une certaine richesse, le type d'analyses effectuées peut conduire vers certaines limites qu'il nous paraît important de mentionner ici. Tout chercheur mettant en place une étude longitudinale, aussi coûteuse soit-elle, ambitionne principalement de mettre à jour les trajectoires de changement

des variables en présence et d'attester de leurs relations dynamiques sur un empan temporel plus ou moins large. Même si nos analyses vont dans ce sens et apportent globalement des réponses à ces objectifs, la littérature portant sur des données longitudinales atteste qu'au-delà des effets directs que l'on peut observer entre diverses variables au cours du temps, la possibilité de relations réciproques entre elles n'est pas à exclure pour autant. Dans le cadre de notre étude, nous postulons uniquement d'effets directs des attitudes parentales perçues, des processus de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi sur les difficultés décisionnelles rapportées par les jeunes. Or, cet effet pourrait également s'observer dans le sens inverse. Pour illustrer ce propos, nous citons une étude menée par Dietrich (2008) dans laquelle il est apparu que le soutien parental perçu par les jeunes au Temps 1 était associé à une exploration de carrière plus importante au Temps 2 et inversement. Sous un angle positif, le soutien parental paraît alors bénéfique à l'exploration autant que l'exploration paraît bénéfique au soutien. Sous un angle négatif, peu de soutien parental perçu serait défavorable à l'exploration autant qu'un manque d'exploration de la part du jeune ne favoriserait pas l'investissement parental dans le processus, puisque le jeune lui-même ne s'y investit pas. Adopter une vision bidirectionnelle conduisant à évaluer les relations réciproques potentielles entre les variables susmentionnées en réalisant par exemple des analyses en modèles autorégressifs croisés³⁵ nous semble donc nécessaire (Negru-Subtirica, Pop, & Crocetti, 2017).

À propos des outils de mesure

L'utilisation du *CDDQ* pour appréhender les difficultés que rapportent les jeunes relativement à leur prise de décision dans la sphère de l'orientation scolaire et professionnelle se double d'un intérêt à la fois théorique et pratique. Nos résultats confirment effectivement l'avantage de se situer dans une approche multifactorielle de l'indécision de carrière permettant ainsi d'identifier les différents domaines et sources qui peuvent en être la cause. Au-delà de l'utilisation courante dans la littérature d'un seul indice global d'indécision, une telle identification peut aussi donner des indications sur les besoins réels de chacun et, de fait, sur l'aide la plus appropriée pour y répondre (Amir & Gati, 2006 ; Faurie, 2012 ; Gati & Levin, 2014). Fort de ses intérêts, le *CDDQ* n'en reste pas moins exempt de certaines limites, notamment celle liée à la faiblesse d'un coefficient alpha que nous avons obtenu pour le domaine de difficultés décisionnelles liées à un manque de préparation et à l'une de ses sources explicatives, les croyances dysfonctionnelles. Cette faiblesse

³⁵ Ce type d'analyse, permis par notre protocole longitudinal en trois temps et l'échantillon conséquent propre à chacun d'entre eux, peut être réalisé à l'aide de logiciels tels que *Mplus* ou *Lavaan*.

peut venir mettre en question la fidélité de la mesure et témoigner de la présence de « *bruit* » autour de celle-ci. Un moyen d'améliorer ces coefficients est de supprimer les items problématiques. Cependant, cette pratique n'ayant rendu compte d'aucune amélioration, nous avons choisi de conserver la mesure telle quelle. Nous appuyons ce choix par le constat selon lequel d'autres recherches utilisant le *CDDQ* auprès de populations françaises (Faurie, 2012 ; Faurie, 2015 ; Faurie & Giacometti, 2017), américaines (Willner, Gati, & Guan, 2015) et israéliennes (Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000 ; Gati & Saka, 2001) se sont également confrontées à des coefficients inférieurs à .70 sur ces mêmes dimensions nécessitant dès lors une remise en question de la fidélité de cette mesure.

Pour cerner et comprendre au mieux les mécanismes d'influence parentale sur les difficultés décisionnelles, nous avons choisi d'adapter le *PCBQ* en langue française. Ce choix se justifie par l'absence d'outil francophone permettant d'appréhender de tels facteurs et par l'intérêt qui en découle, à la fois théorique et pratique. L'adaptation française du *PCBQ* peut effectivement servir à alimenter le champ de recherche portant sur les influences parentales dans la scolarité des jeunes et notamment dans leur orientation, et d'autre part à ouvrir des perspectives pratiques considérant le rôle des parents. Cela peut d'ailleurs être conforté par les résultats qualitatifs que nous avons obtenus. Les trois jeunes sur lesquels ont porté les études de cas ont tous fait ressortir leur intérêt pour la partie du questionnaire concernant les attitudes parentales. Cette partie les a souvent amenés à se questionner sur leur propre fonctionnement et sur les interactions avec leurs parents sur ce sujet précis, dénotant une nouvelle fois l'importance de leur rôle dans le parcours d'orientation des jeunes qu'ils soient collégiens, lycéens ou étudiants. Mis à part ses intérêts propres, le *PCBQ* sous-tend également quelques limites, comme par exemple, le fait qu'il ne permette pas de faire la distinction entre les attitudes des mères et celles des pères. Pourtant, la littérature fait état de différences dans les relations que les jeunes entretiennent avec leurs parents selon leur sexe tout en admettant que l'effet de attitudes parentales dépend aussi et pour une grande part, de la façon dont les jeunes les interprètent (Collins & Laursen, 2004 ; Grotevant & Cooper, 1988).

Pour ce qui est maintenant de la mesure des processus de l'identité vocationnelle, il s'avère que nous n'avons pas identifié les statuts identitaires, ce qui aurait pourtant été pertinent afin de décrire plus précisément notre échantillon et d'identifier des différences de répartition selon le niveau scolaire des jeunes et leur sexe (Lannegrand-Willems & Perchec, 2017 ; Lannegrand-Willems, Perchec, & Marchal, 2016 ; Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011). À l'instar de

Negru-Subtirica, Pop et Crocetti (2015) qui ont choisi d'étudier l'identité vocationnelle uniquement à partir des processus spécifiques qu'elle sous-tend, notre intérêt n'était effectivement pas de chercher à classer des groupes de jeunes dans un statut identitaire en particulier mais bien plus d'observer la dynamique des processus identitaires qui se jouent dans le cadre de l'orientation et leurs liens avec les difficultés décisionnelles rapportées. Par ce biais-là, des dynamiques similaires autant que différentes ont pu être mises en exergue entre ces groupes dans le volet quantitatif de l'étude, et plus précisément illustrées dans son volet qualitatif.

Concernant finalement la mesure de l'estime de soi, nous avons choisi de ne retenir que quatre domaines d'évaluation de soi sur les six que permet initialement de mesurer l'*Emesa*, en raison de leur pertinence vis-à-vis des autres variables prises en compte. Ce choix a pu être conforté par la comparaison des coefficients de corrélation obtenus aux trois temps de mesure avec ceux restitués par les travaux princeps portant sur l'*Emesa* (Kindelberger & Picherit, 2016). Pour autant, nous ne mettons pas de côté l'intérêt de tenir compte des sphères « *sociale* » et « *physique* » en ce qu'elle contribue autant que les autres, à comprendre la teneur de la valeur globale de soi et qu'elles sont toutes aussi importante dans la vie des jeunes interrogés (*op. cit.*).

Intérêts pratiques

Les premiers résultats obtenus dans la cadre de notre thèse ont notamment permis d'identifier et de considérer les sources de difficultés que les jeunes rencontrent dans le processus de décision concernant leur avenir scolaire et/ou professionnel (cf. Chapitre 7). Identifier les types de difficultés les plus problématiques pour les jeunes, pouvant conduire à une indécision certaine, représente à notre sens un intérêt pratique majeur. en ce qu'elle permet de cibler les raisons pour lesquelles les jeunes pourraient solliciter l'aide d'un conseiller (Gati & Tal, 2008 ; Sampson, Peterson, Reardon, & Lenz, 2000). Par là-même, en ciblant directement les besoins, similaires et/ou différents de jeunes collégiens, lycéens et étudiants, le conseiller peut adapter sa pratique et proposer des interventions qui se veulent les plus individualisées possibles, visant ainsi à répondre au mieux aux besoins de chacun (Bullock-Yowell, McConnell, & Schedin, 2014).

Dans cette lignée, sachant que le *CDDQ* permet d'appréhender les difficultés intervenant à différentes étapes du processus décisionnel (avant : manque de préparation et pendant : manque d'informations, informations incohérentes), l'analyse des trajectoires intergroupes de nos variables

d'intérêt et, plus précisément ici, des difficultés décisionnelles, permettrait de cibler le moment de l'année où les dispositifs dédiés à l'orientation sont les plus bénéfiques pour les jeunes (chapitre 8). Appréhender un tel effet, nécessiterait alors d'identifier les difficultés décisionnelles et d'en mesurer leur niveau avant et après que les jeunes aient participé à un ou plusieurs dispositifs d'accompagnement à l'orientation (Mau & Fernandes, 2001).

En outre, les entretiens menés nous ont aussi permis de mettre à jour de nouveaux supports que les jeunes eux-mêmes pensent pertinents pour servir l'élaboration de leurs choix et pour diminuer les difficultés perçues et rapportées tout au long d'une année (cf. Chapitres 10 et 11). Cela montre l'intérêt d'appréhender l'indécision vocationnelle à partir des difficultés qui peuvent y conduire dans le cadre d'entretiens individuels que les conseillers pourraient mener avec les jeunes afin de les accompagner aux mieux dans le processus décisionnel (Faurie & Giacometti, 2017). Ce constat est aussi appuyé par la phase qualitative de notre étude, phase au cours de laquelle les jeunes ont souligné l'intérêt de répondre à ce questionnaire plusieurs fois au cours de l'année car cela leur permettaient notamment de « voir où [ils] en étaient », et ainsi de « voir [leur] évolution ». De même, les représentations en radar réalisées sur la base des réponses moyennes individuelles peuvent constituer un outil précieux dans le cadre de la pratique au sens où ce type de représentation peut amener les praticiens à définir les profils individuels des jeunes qu'ils rencontrent, identifiant ainsi les facteurs entravant et facilitant sur lesquels il serait opportun de travailler (Lannegrand-Willems & Perchec, 2017).

Par ailleurs, au-delà des éléments mis à jour par les jeunes, la dynamique des relations longitudinales exposée dans notre étude, rend possible l'identification de facteurs, à la fois personnels et contextuels, prédictifs des difficultés décisionnelles rapportées en fin d'année (cf. Chapitre 9). Cela permettrait de travailler sur certaines de ces dimensions en ce qu'elles interviennent directement dans le processus d'orientation des jeunes en influençant le type et le niveau de difficultés décisionnelles qu'ils rencontrent. Par exemple, les parents ont été identifiés comme une source d'influence majeure dans ce domaine (Whiston & Keller, 2004) considérant que les jeunes se tournent préférentiellement vers eux dès lors qu'il s'agit de questionner et de discuter de décisions importantes telles que celles relatives à leur avenir scolaire et professionnel (Claes, 2003). De plus, permettre aux jeunes d'identifier, de nommer et donc de comprendre par eux-mêmes les difficultés qu'ils rencontrent dans leur prise de décision d'orientation, pourrait servir à favoriser leur adaptabilité de carrière tant ces deux concepts sont liés (Patton & Creed, 2007 ;

Savickas, 2005). Cette capacité à se représenter ses propres difficultés peut alors amener les jeunes vers une nouvelle réflexion, visant à les diminuer en travaillant sur leurs représentations de soi et du monde professionnel, liant de fait connaissance de soi et identité (Dozot, Piret, & Romainville, 2012 ; Saka, Gati, & Kelly, 2008 ; Vignoli, 2015).

Perspectives de recherche envisagées

À propos du volet quantitatif

Nombreuses sont les études qui ont montré que les difficultés à prendre des décisions de carrière étaient fortement liées à l'auto-efficacité de la décision de carrière (Lam & Santos, 2018). En cela, une des perspectives envisagées serait de continuer à approfondir la compréhension de ce concept dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle en associant sa mesure à celle de l'auto-efficacité de la décision de carrière. Plus précisément, il s'agirait ici d'appréhender la confiance que nourrit le sujet envers sa propre capacité à prendre des décisions concernant son avenir scolaire et/ou professionnel, ce qui sous-tend également de recueillir des informations sur la façon dont il anticipe ces succès dans certains domaines de formations et/ou de professions (Bandura, 1977 ; Lent, Brown et Hackett, 2002 ; Savickas, 2005). Cette anticipation vient aussi faire écho à l'évaluation de soi au sens où une autoévaluation favorable ou défavorable de ses compétences dans les domaines scolaire et professionnel peut venir affecter l'anticipation de ses succès dans ces domaines particuliers et, de fait, le sentiment d'efficacité à prendre des décisions qui y sont relatives. D'ailleurs, le sentiment de compétences, inhérent à l'engagement ou à la poursuite d'une formation ainsi qu'au choix d'une profession, est lié à l'accessibilité perçue de la dite formation/profession ce qui conditionne de fait les aspirations d'avenir des jeunes (Cannard, 2010).

Notre intérêt à vouloir poursuivre ce travail en incluant la mesure de ce concept se trouve également appuyé par les liens évidents qui se dessinent avec les autres variables présentement étudiées, outre l'estime de soi préalablement citée. L'auto-efficacité de la décision de carrière permet effectivement de mettre à jour des informations primordiales à la compréhension de processus complexes inhérents au développement de carrière des jeunes (Nasta, 2007). Dès lors que l'on s'intéresse au contexte dans lequel les aspirations d'avenir s'élaborent, il est primordial de considérer les nombreuses influences, notamment relationnelles pour ce qui nous occupent,

susceptibles d'interagir (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Le développement de carrière prend racine dans la sphère familiale expliquant de fait le rôle actif des parents *via* les attitudes qu'ils véhiculent et les comportements qu'ils adoptent et qui contribuent à influencer l'efficacité personnelle des jeunes (Kanten, Kanten, & Yeşiltaş, 2016 ; Zhao, Lim, & Teo, 2012). Qui plus est, il a été attesté qu'une faible auto-efficacité en matière de décision serait défavorable à l'adoption de comportements exploratoires et l'altération des engagements qui en découlent (Crites, 1978 ; Taylor & Betz, 1983). Cela fait d'ailleurs écho aux processus de construction de l'identité vocationnelle relevant d'« *une intégration significative des objectifs, des valeurs et des intérêts dans la construction progressive d'une représentation cohérente de soi dans le monde du travail (Skorikov & Vondracek 2007)* » (Negru-Subtirica & Pop, 2017, p. 705).

À propos du volet qualitatif

Au regard de la richesse des trois études de cas présentées, l'une des principales perspectives que nous envisageons concernant le volet qualitatif est de poursuivre dans cette lignée en analysant l'ensemble des entretiens réalisés avec le logiciel *NVivo*. Outre les entretiens, d'autres données qualitatives recueillies n'ont pu être traitées. Nous avons effectivement demandé aux lycéens et aux étudiants d'expliquer en quelques mots les raisons pour lesquelles ils avaient choisi leur filière/domaine d'études et d'indiquer le degré d'intérêt qu'ils lui portaient sur une échelle allant de 1 (« *Très faible* ») à 5 (« *Très fort* »). Nous avons également appréhendé la façon dont les jeunes se percevaient en tant qu'élèves/étudiants et l'autoévaluation qu'ils faisaient de leurs parcours scolaire/universitaire. Ces données, plus qu'intéressantes pour éclairer plus amplement les facteurs en jeu dans le processus d'orientation mériteraient à notre sens, d'être approfondies. Elles permettraient effectivement de donner des informations sur le sens que les jeunes accordent à leur filière/domaine d'études selon les mobiles qu'ils avancent pour justifier leur choix, éléments qui pourraient être associées au degré d'intérêt qu'ils manifestent à son égard. Nous pourrions alors postuler qu'une orientation choisie, réfléchie et argumentée à partir de motifs identitaires conduirait à un intérêt plus fort à son égard, ce qui favoriserait l'implication dans le processus d'orientation à l'inverse d'un choix par défaut ou contraint (par exemple : pression des parents, des enseignants, etc.).

Bibliographie

- Adams, G. R., Berzonsky, M. D., & Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 78-88. doi: 10.1007/s10964-005-9019-0
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/5431/41e657bda74736ff87ac10d70643cd639892.pdf>
- Albion, M. J., & Fogarty, G. J. (2002). Factors influencing career decision making in adolescents and adults. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 91-126. doi: 10.1177/1069072702010001006
- Amir, T., & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 483-503. doi: 10.1080/03069880600942608
- Andreani, F. & Lartigue, P. (2006). *L'orientation des élèves : comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris : Armand Colin.
- Angeville, H., & Bellenger, J. (1989). Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18(2), 111-125.
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 3(3), 203-214. Repéré à https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0272431683033003?casa_token=9WcBHW2KHtQA_AAA:8LvCqkOER6KGf6AgdFji9p1gdqaMjWlo09mulb8oRq-m18jSeEAeDuFj-kUN1jBpliq5SiWAGXAz
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures: An exploration of subcategories of the identity statuses. *Journal of Adolescent Research*, 5(1), 96-111. doi: 10.1177/074355489051009
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143. doi: 1068-0667/01/0400-0133\$19.50/0
- Arnett, J. J. (2004). *A longer road to adulthood*. New York: Oxford University Press
-

-
- Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au Parcours Avenir, Article 1. Représenté à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030852189&categorieLien=id>
- Arrighi, J. J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Revue Française de Sciences Sociales*, (109), 99-112. Repéré à <https://journals.openedition.org/formationemploi/2814>
- Arroba, T. Y. (1978). Decision-making style as a function of occupational group, decision content and perceived importance. *Journal of Occupational Psychology*, 51(3), 219-226. doi: 10.1111/j.2044-8325.1978.tb00418.x
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350-360. doi: 10.1016/j.jvb.2010.06.006
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320. doi: 10.2307/2096106
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement?. *Psychological Inquiry*, 7(1), 20-24. doi: 10.1207/s15327965pli0701_3
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658. doi: 10.1521/jscp.2007.26.6.641
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory goes global. *The Psychologist*, 22(6), 504-506.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Barak, A., & Friedkes, R. (1981). The mediating effects of career indecision subtypes on career counseling effectiveness. *Journal of Vocational Behavior*, 20(1), 120-128. doi: 10.1016/0001-8791(82)90068-9
-

-
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 483-507. doi: 10.4000/osp.1772
- Barbot, B., Safont-Mottay, C., & Oubrayrie-Roussel, N. (2019). Multidimensional scale of self-esteem (EMES-16): Psychometric evaluation of a domain-specific measure of self-esteem for French-speaking adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 43(5), 436-446. doi: 10.1177/0165025418824996
- Bardou, E. (2011). *Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la sixième à la troisième* (Thèse de doctorat, Université de Toulouse, Toulouse). Repéré à <https://www.theses.fr/2011TOU20026>
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilitation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(6), 435-440. doi: 10.1016/j.neurenf.2012.07.003
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Tap, P. (2014). *L'estime de soi*. Paris : Éditions In Press.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O. (2012). Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 2(32), 121-141. doi: doi.org/10.3917/rief.032.0121
- Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. Un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(2), 282-295. doi: 10.4000/osp.1118
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23(3), 271-290.
- Bariaud, F., & Dumora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 191-204. doi: 10.4000/osp.2136
- Bariaud, F. & Lehalle, M. (2011). Evolution affective, sociale et cognitive à la période de l'adolescence. Dans S. Ionescu & A. Blanchet (dir.), *Nouveau cours de Psychologie. Master*. (p. 117-148). Paris : PUF.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (2013). *Penser la socialisation en psychologie*. Toulouse : Éditions Érès.
-

-
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267. doi: 10.1177/0044118X7800900302
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. doi: 10.1177/0272431691111004
- Bayrou, F. (1995). Loi n° 95-836 de programmation du « *Nouveau contrat pour l'école* ». Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000737196&categorieLien=id>
- Beane, J. A., & Lipka, R. P. (1980). Self-concept and self-esteem: A construct differentiation. *Child Study Journal*, 10(1), 1-6.
- Benjet, C., & Hernandez-Guzman, L. (2001). Gender differences in psychological well-being of Mexican early adolescents. *Adolescence*, 36(141), 47-65.
- Berman, A. M., Schwartz, S. J., Kurtines, W. M., & Berman, S. L. (2001). The process of exploration in identity formation: The role of style and competence. *Journal of Adolescence*, 24(4), 513-528. doi: 10.1006/jado.2001.0386
- Bernaud, J. L., & Caron, M. (2004). Un modèle différentiel des préférences vis-à-vis de la relation d'aide en orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(1), 103-123. doi: 10.4000/osp.2236
- Bernaud, J. L., & Priou, P. (1993). *Inventaire d'intérêts professionnels de Rothwell-Miller, forme révisée IRMR*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Berthoin, J. (1959). Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant sur la prolongation de la scolarité obligatoire. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000705646>
- Berzonsky, M. D., & Adams, G. R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19(4), 557-590. doi: 10.1006/drev.1999.0495
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 22-26. doi: 10.1002/j.2161-0045.1992.tb00352.x
- Betz, N. E., & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3-11. doi: 10.1177/1069072705281347
- Beyers, W., & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 31(2), 165-184. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.04.003
-

-
- Birk, J. M., & Blimline, C. A. (1984). Parents as career development facilitators: An untapped resource for the counselor. *The School Counselor*, 31(4), 310-317.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43-54. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.06.006
- Blake, J. (1985). Number of siblings and educational mobility. *American Sociological Review*, 50(1), 84-94. doi: 10.2307/2095342
- Blanchard, S., Sontag, J. C., & Leskow, S. (1999). L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(2), 275-297.
- Blanchet, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64(3), 909-923. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02951.x
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 433-441. doi: 10.1002/j.1556-6676.1996.tb01889.x
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 39-50. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.39
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245. doi: 10.1006/jado.1996.0022
- Bolognini, M., & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23(3), 291-311.
- Botteman, A., Forner, Y., & SONTAG, J. (1997). *Relevé d'intérêts professionnels (RIP)*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C., & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: version canadienne-française du Self-Perception Profile for
-

-
- Adolescents de Harter. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boutinet, J. P. (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortants de classe terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 9, 317-336.
- Bowlby, J. (1979). On knowing what you are not supposed to know and feeling what you are not supposed to feel. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 24(5), 403-408. doi: 10.1177/070674377902400506
- Boy, T., Cartier, J. P., Pépin, P. Y., Guichard, J., Huteau, M., Guillon, V., & Barbot, H. (1999). Analyse des méthodes éducatives en orientation: Présentation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(2), 157-223.
- Brown, D. (2002). *Career choice and development*. New York: John Wiley & Sons.
- Brown, S. D., & Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. Dans S. D. Brown & R. W. Lent (dir.), *Handbook of counseling psychology* (p. 392-407). New York: John Wiley & Sons.
- Bruchon-Schweitzer, M., Rascle, N., Cousson-Gélie, F., Bidan-Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6). Une adaptation française. *Psychologie Française*, 48(3), 41-53.
- Bujold, C., & Gingras, M. (1989). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bullock-Yowell, E., McConnell, A. E., & Schedin, E. A. (2014). Decided and undecided students: Career self-efficacy, negative thinking, and decision-making difficulties. *Nacada Journal*, 34(1), 22-34. doi: 10.12930/NACADA-13-016
- Bumpus, M. F., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37(2), 163-173. doi: 10.1037/0012-1649.37.2.163
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 141-156. doi: 10.1037/0022-3514.70.1.14
-

-
- Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cannard, C. (2015). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. 2ème édition revue et augmentée. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : Éditions EAP.
- Carpenito, L. J. (1995). *Diagnostics infirmiers: applications cliniques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- CEREQ (2015). Le bilan mitigé de l'expérimentation du portefeuille d'expériences et de compétences, Bref du Céréq, (331), 1-4. Représenté à <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/0957d5d7618ab21490bd40a89f44d233.pdf>
- Chabrol, H., Duconge, E., Roura, C., & Casas, C. (2004). Relations entre les symptomatologies anxieuse, dépressive et limite et la consommation et la dépendance au cannabis chez l'adolescent et le jeune adulte. *L'Encéphale*, 30(2), 141-146. doi: 10.1016/S0013-7006(04)95424-3
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues. et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartier, P., Vrignaud, P., & Terriot, K. (2018). *L'orientation scolaire et professionnelle : pratiques d'évaluation*. Liège : Mardaga.
- Chartrand, J. M., & Robbins, S. B. (1990). Using multidimensional career decision instruments to assess career decidedness and implementation. *The Career Development Quarterly*, 39(2), 166-177. doi: 10.1002/j.2161-0045.1990.tb00837.x
- Chevènement, J. P. (1985). Circulaire n° 85-009 intitulée « *Pour une école de la réussite : préparation de la rentrée 1985* ». *Les Cahiers de l'Education Nationale*. Repéré à <http://discours.vie-publique.fr/notices/013003042.html>
- Chope, R. C. (2005). Qualitatively assessing family influence in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 13(4), 395-414. doi: 10.1177/1069072705277913
- Circulaire n° 96-204 du 31 juillet 1996 relative à la mise en oeuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoircsdi/metier/>
-

le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1990-1999/circulaire-n-96-204-du-31-juillet-1996.html

Circulaire n° 96-230 du 1er octobre 1996 relative à la mise en oeuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1990-1999/circulaire-n-96-230-du-1er-octobre-1996.html>

Circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010 relative à l'accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique. Repéré à http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/02/cir_30394.pdf

Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan des travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(2), 205-226. doi: 10.4000/osp.2137

Cloutier, R., & Groleau, G. (1988). Responsabilisation et communication: les clés de l'adolescence. *Santé Mentale au Québec*, 13(2), 59-68. doi: 10.7202/03145Bar

Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité: perspectives développementales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 321-345. doi: 10.4000/osp.1716

Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., ... Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72(6), 1723-1746. doi: 10.1111/1467-8624.00375

Coleman, J. C. (1980). *The nature of adolescence*. London: Methuen.

Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55-62. doi: 10.1177/0272431603260882

Comtois, M. (2007). *Le portfolio orientant*. Montréal : Chenelière Education.

Conseil de l'Union européenne. (2008). *Résolution du Conseil sur « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie »*. 2905ème session du Conseil Éducation, Jeunesse et Culture, Bruxelles, le 21 novembre 2008. Repéré à https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf

Constantine, M. G., Wallace, B. C., & Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-319. doi: 10.1177/1069072705274960

-
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. New York: W. H. Freeman.
- Coslin, P. G. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Coslin, P. G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris : Armand Colin.
- Coslin, P. G. (2004). Relation aux parents et violences scolaires. *Éducation et Francophonie*, 32(1), 126-137. Repéré à <https://www.acef.ca/c/revue/pdf/Laviolenceen.pdf#page=128>
- Coslin, P. G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134. doi: 10.1080/13676260220134403
- Côté, J. E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: generating resources facilitative of social cohesion. *London Review of Education*, 3(3), 221-237. Repéré à <https://www.ingentaconnect.com/contentone/ioep/clre/2005/00000003/00000003/art00004?crawler=true&mimetype=application/pdf>
- Côté, J. E. (2009). Identity formation and self-development in adolescence. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology. Volume 1: Individual bases of adolescent development* (p. 266-304). New York: John Wiley & Sons.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1988). The relationship between ego identity status and Erikson's notions of institutionalized moratoria, value orientation stage, and ego dominance. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(1), 81-99.
- Cour des Comptes. (2015). *Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire*. Communication à la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale. Repéré à <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/20150120-dispositifs-credits-mobilises-faveur-jeunes-sortis-qualification-systeme-scolaire.pdf>
- Creed, P. A., & Hennessy, D. A. (2016). Evaluation of a goal orientation model of vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 64(4), 345-359. doi: 10.1002/cdq.12070
- Creed, P., Prideaux, L. A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 397-412. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.008
-

-
- Creed, P. A., & Yin, W. O. (2006). Reliability and validity of a Chinese version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 47-63. doi: 10.1007/s10775-006-0003-3
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Crites, J. O. (1978). *Career maturity inventory*. New York: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. Dans A. M. Tashakkori & C. B. Teddlie (dir.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (p. 45-68). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. Dans A. M. Tashakkori & C. B. Teddlie (dir.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (p. 209-240). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 983-996. doi: 10.1007/s10964-007-9222-2
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207-222. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.09.002
- Crocker, J. (2002). The costs of seeking self-esteem. *Journal of Social Issues*, 58(3), 597-615. doi: 10.1111/1540-4560.00279
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593. doi: 10.1037/0033-295X.108.3.593
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie: une valeur suprême ? : Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaire su Septentrion.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Décret du 26 février 1928 relatif à la création de l'Institut National d'Orientation Professionnelle. Repéré à file:///C:/Users/briou/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/historique130206%20(1).pdf
-

-
- Décret-loi du 24 mai 1938 intitulé « Structure de l'orientation et de la formation Professionnelle ». Repéré à blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2018/05/17/psychologie-orientation-education-14-lactualite-et-le-decret-loi-du-24-mai-1938/
- Décret du 21 février 1939 relatif au certificat d'orientation professionnelle. Repéré à http://www.andcio.org/spip.php?page=article&id_article=159
- Décret du 27 janvier 1944 relatif à la création d'un diplôme d'état de conseiller d'orientation professionnelle. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000320167&categorieLien=id>
- Décret n°55-1342 du 10 octobre 1955 relatif aux centres publics d'orientation professionnelle. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000675793&categorieLien=cid>
- Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=261A97B9B45E8F1C52E4ACCB97BEFE11.tpdjo08v_3?cidTexte=JORFTEXT000000492768&idArticle=LEGIARTI000020137186&dateTexte=
- Décret n°63-794 du 3 août 1963 relatif à l'organisation pédagogique des collèges d'enseignement secondaire. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000676830&dateTexte=>
- Décret n°70-239 du 19 mars 1970 relatif à l'organisation administrative et financière de l'office national d'information sur les enseignements et les professions (O.N.I.S.E.P). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000676926&categorieLien=cid>
- Décret n°71-541 du 7 juillet 1971 relatif à l'organisation des services chargés de l'information et de l'orientation. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000510196&categorieLien=cid>
- Décret n°73-129 du 12 février 1973 relatif aux procédures d'orientation dans le second degré de l'enseignement public. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000875743&categorieLien=id>
- Décret n°91-290 du 20 mars 1991 relatif au statut particulier des directeurs de centre d'information et d'orientation et conseillers d'orientation-psychologues. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000718610&categorieLien=cid>
-

-
- Décret n°91-291 du 20 mars 1991 relatif à la création du diplôme d'Etat de conseiller d'orientation-psychologue. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000534501&categorieLien=cid>
- Décret du 22 septembre 1922. Repéré à <http://lafabriquedelorientation.over-blog.com/7494761072880113059>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(2), 411-433. doi: 10.7202/012675ar
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, (151), 61-74. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3275
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 2(1), 9-24.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders*, 23(1), 18-28. doi: 10.1177/019874299702300102
- Dietrich, J. (2008). *Parental career-related behaviors and adolescents' career self-efficacy, career exploration, and career uncertainty*. Paper presented at the meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD), Würzburg (Germany).
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109-119. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.005
- Doly, A. M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. Dans G Toupiol (dir.), *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p. 84-124). Paris : Retz.
- Dony, M. (2007). *Choisir son devenir... Une rencontre avec soi-même... Indécision vocationnelle et concept de soi étude exploratoire du lien entre l'estime de soi, la cristallisation du concept de soi et le processus de choix d'une formation supérieure* (Mémoire de maîtrise, Université catholique de Louvain). Louvain-la-Neuve.
- Dorard, G., Bungener, C., & Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie Française*, 58(2), 107-121. doi: 10.1016/j.psfr.2013.01.003
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25(1), 129-168.
-

-
- Dozot, C., Piret, A., & Romainville, M. (2012). Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 35(1), 27-45. doi: 10.7202/1024768ar
- Dubé, J. (2000). *L'école orientante : un concept en évolution*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dulu, O. (2014). *Approche structurale de la compétence à s orienter : proposition d'un modèle général, hiérarchique, dynamique et multivarié* (Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers - CNAM, Paris). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01159637/document>
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. doi: 10.1023/A:102163701
- Dupont, P., Gingras, M., & Marceau, D. (2002). *Implantation d'une approche orientante : des conditions idéales*. Montréal : Université de Sherbrooke.
- Dupras, G. (2012). *L'importance des conditions de l'estime de soi à l'adolescence pour le bien-être psychologique des jeunes et le rôle du soutien social perçu* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/4642/1/D2264.pdf>
- Dupras, G., & Bouffard, T. (2011). Développement d'une échelle de mesure des conditions de l'estime de soi auprès d'adolescents francophones-ÉMCEA. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61(2), 89-99. doi: 10.1016/j.erap.2010.10.001
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de Pédagogie*, 109(1), 111-141. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250
- Endrizzi, L. (2009). *La relation école-emploi bousculée par l'orientation*. Dossier d'actualité de la VST, 47. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). Repéré à <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/47-septembre-2009.php>
- Epstein, J. L., Connors, L. J., & Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: Questionnaires for teachers, parents and students*. Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Psychological issues*. New York: International University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton Company.
-

-
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Erikson, E. H. (1978). *Adulthood*. New York: Norton Compagny.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle: A reissue*. New York: Norton Compagny.
- Euroguidance. (2015). L'orientation tout au long de la vie en France. Repéré à <https://www.centre-inffo.fr/content/uploads/2019/03/euroguidance-otlv-fr-2015.pdf>
- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(1), 37-60. doi: 10.1016/S1420-2530(16)30100-5
- Faurie, I. (2015). *Transition lycée-université : relations entre indécision vocationnelle, sentiment d'efficacité personnelle et stress perçu*. Communication présentée au Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover, Montpellier (France).
- Faurie, I., & Giacometti, N. (2017). Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 46(2), 1-22. doi: 10.4000/osp.5378
- Ferry, T. R., Fouad, N. A., & Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 348-364. doi: 10.1006/jvbe.1999.1743
- Filâtre, D. (2017). Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants. Repéré à http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concertation/2/6/2/6/RAPPORT_GENERAL_Reformer_le_premier_cycle_de_l_enseignement_superieur_et_ameliorer_la_reussite_des_etudiants_835266.pdf
- Fleming, M. (2005). Adolescent Autonomy: Desire, Achievement and Disobeying Parents between Early and Late Adolescence. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 1-16. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815561.pdf>
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Forner, Y. (1996). Des aides à l'orientation des jeunes en France: quels effets ?. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 3(1), 91-106. doi: 10.7202/1017453ar
- Forner, Y. (1999). *Épreuve de décision vocationnelle*. Paris : Eurotests édition.
-

-
- Forner, Y. (2001). Quelle place pour l'indécision dans l'éducation à l'orientation ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, (30), 305-310.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le Travail Humain*, 70(3), 213-234. doi: 10.3917/th.703.0213
- Forner, Y. (2009). *Épreuve de Décision Vocationnelle [EDV Vocational Decision Test]*. Paris : Eurotests Éditions.
- Forner, Y. (2010). L'évaluation de l'indécision vocationnelle: l'EDV-9 (forme S). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(4), 1-16. doi: 10.4000/osp.2968
- Forner, Y., & Autret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(3), 1-18. doi: 10.4000/osp.5849
- Forner, Y., & Dosnon, O. (1991). La maturité vocationnelle: le processus et son évaluation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20(2), 203-218.
- Forner, Y., & Dosnon, O. (1992). Styles et stratégies de prise de décision. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 367-382.
- Fouad, N., Cotter, E. W., & Kantamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 338-347. doi: 10.1177/1069072708330678
- Freud, S. (1915). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1923). *La vie sexuelle*. Paris : PUF.
- Frost, F., & Diamond, E. E. (1979). Ethnic and sex differences in occupational stereotyping by elementary school children. *Journal of Vocational Behavior*, 15(1), 43-54. doi: 10.1016/0001-8791(79)90017-4
- Garnier, B. (2015). *Le collègue unique de René Haby*. Repéré à <http://www.brunogarnier.com/links.html>
- Gati, I. (1990). Why, when, and how to take into account the uncertainty involved in career decisions. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 277-280. doi: 10.1037/0022-0167.37.3.277
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. doi: 10.1037/0022-0167.43.4.510
-

-
- Gati, I., & Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113. doi: 10.1002/j. 2161-0045.2014.00073.x
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: Counselee versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 99-113. doi: 10.1006/jvbe.1999.1710
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 331-340. doi: 10.1002/j. 1556-6676.2001.tb01978.x
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. Dans J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (dir.), *International handbook of career guidance* (p. 157-185). New York : Springer.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : PUF.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1-33. doi: 10.1146/annurev.so.08.080182.000245
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256. doi: 10.1037/0022-0167.36.2.25
- Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. Dans W. D. Gentry (dir.), *Handbook of behavioral medicine* (p. 87-116). New York: Guilford Press.
- Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: Parents' and children's perceptions. *The Career Development Quarterly*, 63(1), 2-15. doi: 10.1002/j.2161-0045.2015.00091.x
- Gingras, M. (2007). L'approche orientante : un concept en évolution !. *Psychologica*, 46, 43-52.
- Gingras, M. (2008). L'école en chantier : une voie de solution novatrice pour le développement de l'approche orientante. *Bulletin d'information continue de l'Association Québécoise d'Information Scolaire et Professionnelle (AQISEP)*, 27(1), 1-16.
- Gingras, M., & Terrill, R. (2006). *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire: dix ans plus tard*. Québec City : Centre de recherche collégiale.
-

-
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). Toward a theory of occupational choice. Dans W. L. Hitchcock & N. Kemp Mabry, *Readings in guidance* (p. 74-77). New York: MSS Educational Publishing Company.
- Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: A comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*, 24(6), 681–699. doi: 10.1006/jado.2001.0438
- Gordon, V. N., & Steele, G. E. (2015). *The undecided college student: An academic and career advising challenge*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Gosselin, D.. (2002). *A chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Goulet, C. (2018). *Variables parasites et stratégies de contrôle*. Repéré à http://pagesped.cahuntsic.ca/sc_sociales/psy/methosite/consignes/variableparasite.htm
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 574-587. doi: 10.2307/353561
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222. doi: 10.1177/074355488723003
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1988). The role of family experience in career exploration: A life-span perspective. Dans P. B. Baltes, D. L. Featherman, & R. M. Lerner (dir.), *Life-span development and behavior* (p. 231-258). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114-123. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.018
- Guay, F., Boulet, J., & Bradet, R. (2017). *La motivation à poursuivre des activités liées au choix de carrière et le niveau d'indécision de carrière des étudiants du collégial*. Communication présentée à la Journée de la recherche sur la motivation au collégial, Montréal (Québec, Canada).
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.124
-

-
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment, 14*(2), 235-251. doi: 10.1177/1069072705283975
- Guay F, Roy A, Ratelle CF, Senécal C. (2009). *Causal ordering of academic self-concept, academic autonomous regulation, and academic achievement*. Paper presented at the 1st self biennial international conference, 13-15 January, Al Ain, United Emirates.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*(2), 165-177. https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/14017/4/predicting_career_indecision.pdf
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : FeniXX rééditions numériques.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 Concepts clés*. Paris : Dunod.
- Guillon, M. S., & Crocq, M. A. (2004). Estime de soi à l'adolescence: revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 52*(1), 30-36. doi: 10.1016/j.neurenf.2003.12.005
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development, 71*(3), 690-694. doi: 10.1111/1467-8624.00177
- Hargrove, B. K., Inman, A. G., & Crane, R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development, 31*(4), 263-278. doi: 10.1007/s10871-005-4740-1
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 119-133. doi: 10.1016/0001-8791(79)90065-4
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*(1), 87-97. doi: 10.2307/1129640
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans E. M. Heathrington (dir.), *Socialization, personality and social development: Handbook of child psychology* (p. 275-383). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. *Psychological Perspectives on the Self, 23*(3), 136-182.
-

-
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-perception profile for adolescents*. Denver: Denver University Press.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113-142. doi: 10.1007/BF01176205
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano & T. S. Pittman (dir.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (p. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Dans R. F. Baumeister (dir.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (p. 87-116). New York: Springer.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. E. Bolognini & Y. Prêteur (dir.), *Estime de soi : perspectives Développementales* (p. 57-81). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. Dans M. R. Leary & J. P. Tangney (dir.), *Handbook of self and identity* (p. 610-642). New York: Guilford Press.
- Hartman, B. W., Fuqua, D. R., & Blum, C. R. (1985). A path-analytic model of career indecision. *Vocational Guidance Quarterly*, 33(3), 231-240. doi: 10.1002/j.2164-585X.1985.tb01314.x
- Helbing, J. C. (1984). Vocational maturity, self-concepts and identity. *Applied Psychology*, 33(3), 335-350. doi: 10.1111/j.1464-0597.1984.tb01439.x
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual synthesis*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hennan, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., & Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 34-67. doi: 10.1177/0743554897121004
-

-
- Heo, G., & Kim, T. (2016). Autoregressive cross-lagged modeling of the reciprocal longitudinal relationship between self-esteem and career maturity. *Journal of Career Development, 43*(3), 273-288. doi: 10.1177/0894845315598002
- Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école* (Thèse de doctorat, Université de Toulouse, Toulouse). Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00813639/file/Hernandez_Lucie.pdf
- Hill, N. E., Ramirez, C., & Dumka, L. E. (2003). Early adolescents' career aspirations: A qualitative study of perceived barriers and family support among low-income, ethnically diverse adolescents. *Journal of Family Issues, 24*(7), 934-959. doi: 10.1177/0192513X03254517
- Hirschi, A. (2011). Callings in career: A typological approach to essential and optional components. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 60-73. doi: 10.1016/j.jvb.2010.11.002
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 59*(3), 479-485. doi: 10.1037/a0028949
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 6*(1), 35-45. doi: 10.1037/h0040767
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Oxford: Blaisdell.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. New York: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. New York: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of careers (3rd ed.)*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., & Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology, 24*(5), 404-414. doi: 10.1037/0022-0167.24.5.404
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42. doi: 10.3102/00346543067001003
-

-
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11(2), 107-125.
- Huteau, M. (1999). Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(2), 225-251.
- Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul: Therapy, emotions, and the culture of self-help*. Berkeley: California University Press.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. doi: 10.1111/1467-8624.00421
- Jacobsen, R. B. (1971). An exploration of parental encouragement as an intervening variable in occupational-educational learning of children. *Journal of Marriage and Family*, 33(1), 174-182. doi: 10.2307/350163
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Dover publication.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free press.
- Johnson, M. K., & Mortimer, J. T. (2002). Career choice and development from a sociological perspective. Dans D. Brown (dir.), *Career choice and development* (37-81). New York : John Wiley & Sons.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2002). *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kabore, M. (2014). *Dépasser l'incertitude : la construction progressive des projets scolaires et professionnels* (Thèse de doctorat, Université de Québec à Montréal, Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6037/>
- Kanten, S., Kanten, P., & Yeşiltaş, M. (2016). The role of career self-efficacy on the effect of parental career behaviors on career exploration: A study on school of tourism and hotel management's students. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(6), 143-154. doi: 10.26417/ejms.v3i1.p143-154
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217. doi: 10.1177/1069072707313206
-

-
- Kelly, K. R., & Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, *61*(2), 302-326. doi: 10.1006/jvbe.2001.1858
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance–rejection and psychological adjustment: A meta–analysis of cross–cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, *64*(1), 54-64. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x
- Kindelberger, C., & Picherit, S. (2016). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence : proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (Emesa). *Pratiques Psychologiques*, *22*(1), 49-59. doi: 10.1016/j.prps.2015.10.002
- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability?. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(2), 150-162. doi: 10.1007/s10964-009-9401-4
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *125*(4), 470-500.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, *45*(4), 341-350. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00538.x
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. London: Routledge.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krumboltz, J. D., & Hamel, D. A. (1977). *Guide to career decision making skills*. New York: College Entrance Examination Board.
- Krumboltz, J. D., Levin, A. S., & Levin, A. (2010). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. Oakland: Impact Publishers.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, *47*(4), 312-325
- Kunnen, S. E., & A Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité: un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *35*(2), 183-203. doi: 10.4000/osp.1061
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *34*(3), 295-322. doi: 10.4000/osp.617
-

-
- Lam, M., & Santos, A. (2018). The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment, 26*(3), 425-444. doi: 10.1177/1069072717714539
- Lamia, A. & Esparbès-Pistre, S. (2004). Estime de soi et vulnérabilité. Dans P. Tap & M. de Lourdes Vasconcelos (dir.), *Précarité et vulnérabilité psychologique. Comparaisons franco-portugaises* (p. 87-104). Toulouse : Éditions Érès.
- Lancaster, B. P., Rudolph, C. E., Perkins, T. S., & Patten, T. G. (1999). The reliability and validity of the Career Decision Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment, 7*(4), 393-413. doi: 10.1177/106907279900700405
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*(4), 527-544. doi: 10.4000/osp.1793
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence: quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance, 3*(3), 313-327. doi: 10.4074/S0013754512003060
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity, 6*(1), 85-113. doi: 10.1207/s1532706xid0601_6
- Lannegrand-Willems, L., & Perchee, C. (2017). Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte: validation française du «Vocational Identity Status Assessment»(VISA). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, 67*(2), 91-102. doi: 10.1016/j.erap.2016.12.006
- Lannegrand-Willems, L., Perchee, C., & Marchal, C. (2016). Vocational identity and psychological adjustment: A study in French adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence, 47*, 210-219. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.10.005
- Larson, L. M., Heppner, P. P., Ham, T., & Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology, 35*(4), 439-446. doi: 10.1037/0022-0167.35.4.439
- Latreille, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle : 30 années de luttes et de recherches*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
-

-
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lebrun, G. (1997). *Estime de soi et motivation scolaire : enquête réalisée auprès de 120 adolescents* (Mémoire de maîtrise, Université catholique de Louvain,). Louvain-la-Neuve.
- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : FeniXX rééditions numériques.
- Lee, B., Porfeli, E. J., & Hirschi, A. (2016). Between-and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 125-134. doi: 10.1016/j.jvb.2015.11.009
- Lent, W. R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(1), 57-90. doi: 10.4000/osp.1597
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. doi: 10.1037/a0033446
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). *Social cognitive career theory*. Dans D. Brown (dir.), *Career Choice and Development* (255-311). New York: John Wiley & Sons.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : PUF.
- Li, X., Hou, Z. J., & Jia, Y. (2015). The influence of social comparison on career decision-making: Vocational identity as a moderator and regret as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 10-19. doi: 10.1016/j.jvb.2014.10.003
- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Neuchâtel : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP).
- Loi du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial (dite loi Astier). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid101193/loi-relative-a-l-organisation-de-l-enseignement-technique-industriel-et-commercial.html>
- Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (dite loi Haby). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>
- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (dite loi Jospin). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314>
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>
-

-
- Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>
- Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312490&categorieLien=id>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>
- Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/3/8/ESRX1730554L/jo/texte>
- Lopez, F. G. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: Test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 76-87. doi: 10.1016/0001-8791(89)90049-3
- Lozano, S., & Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 5-16. Repéré à <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230776001.pdf>
- Lunneborg, P. W. (1975). Interest differentiation in high school and vocational indecision in college. *Journal of Vocational Behavior*, 7(3), 297-303. doi: 10.1016/0001-8791(75)90071-8
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361-378. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 605-618. doi: 10.1007/s10964-005-8949-x
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366-380. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.366
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Schwartz, S. J., & Duriez, B. (2013). Personal identity in college and the work context: Developmental trajectories and psychosocial functioning. *European Journal of Personality*, 27(3), 222-237. doi: 10.1002/per.1903
-

-
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 77-98). New York : Springer.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58-82. Repéré à [https://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2018/artikels/Luyckx%20et%20al.%20\(2008\).pdf](https://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2018/artikels/Luyckx%20et%20al.%20(2008).pdf)
- Magnusson, D. (1995). *Individual development: A holistic, integrated model*. Washington: American Psychological Association.
- Mallet, P. (2003). Amitié, intimité émotionnelle et rôles de sexe à l'adolescence. *Pratiques Psychologiques*, 3, 39-48.
- Malrieu, S. (1973). *La socialisation*. Paris : PUF.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. Dans H. Gratiot-Alphandery & R. Zazzo (dir.), *Traité de psychologie de l'enfant* (p. 5-236). Paris : PUF.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551. doi: 10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Adelson (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (159-187). New York: John Wiley & Sons
- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. Dans J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (dir.), *Ego identity : A Handbook for Psychosocial Research* (p. 22-41). New York: Springer.
- Marcia, J. E., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S. L., & Orlofsky L. (1993), *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer.
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2017). The mediating impact of parental support on the relationship between personality and career indecision in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 25(4), 601-615. doi: 10.1177/1069072716652890
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119-129. doi: 10.1024/1010-0652.19.3.119
-

-
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*(2), 397-416. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
- Martinot, D. (1995). *Le soi : les approches psychosociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation, 27*(3), 483-502. doi: 10.7202/009961ar
- McClure, A. C., Tanski, S. E., Kingsbury, J., Gerrard, M., & Sargent, J. D. (2010). Characteristics associated with low self-esteem among US adolescents. *Academic Pediatrics, 10*(4), 238-244. doi: 10.1016/j.acap.2010.03.007
- Mau, W. C. (2000). Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 57*(3), 365-378. doi: 10.1006/jvbe.1999.1745
- Mau, W. C. (2001). Assessing career decision-making difficulties: A cross-cultural study. *Journal of Career Assessment, 9*(4), 353-364. doi: 10.1177/106907270100900403
- Mau, W. C., & Fernandes, A. (2001). Characteristics and Satisfaction of Students Who Used Career Counseling Services. *Journal of College Student Development, 42*(6), 581-88.
- Maunaye, E., & Molgat, M. (2003). *Les jeunes adultes et leurs parents : autonomie, liens familiaux et modes de vie*. Montréal : Les Presses de l'Université Laval.
- Mauvezin, F. (1922). *La Rose des Métiers. Traité d'orientation professionnelle. Qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents, et défauts rédhibitoires*. Paris : Éditions littéraires et politiques.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence, 25*(5), 569-598. doi: 10.1007/BF01537355
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review, 19*(4), 419-461. doi: 10.1006/drev.1999.0483
- Meier, S. T. (1991). Vocational behavior, 1988–1990: Vocational choice, decision-making, career development interventions, and assessment. *Journal of Vocational Behavior, 39*(2), 131-181. doi: 10.1016/0001-8791(91)90008-A
-

-
- Moisan, G. (2000). *L'école orientante : un concept en évolution*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 61*(3), 439-465. doi: 10.1006/jvbe.2002.1885
- Moulin, H., & Aguzzi, A. (2016). *L'indécision vocationnelle en 11ème année Harnos* (Mémoire de maîtrise inédit). Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Muniz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). International Test Commission Guidelines for test translation and adaptation. *Psicothema, 25*(2), 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24
- Nasta, K. A. (2007). *Influence of career self-efficacy beliefs on career exploration behavior* (Master's thesis, University of New York, New York). Repéré à <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/42318/KristenNasta?sequence=1>
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 57*(1), 11-22. doi: 10.1037/a0018213
- Nauta, M. M. (2012). Temporal stability, correlates, and longitudinal outcomes of career indecision factors. *Journal of Career Development, 39*(6), 540-558. doi: 10.1177/0894845311410566
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2018). Reciprocal associations between educational identity and vocational identity in adolescence: A three-wave longitudinal investigation. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(4), 703-716. doi: 10.1007/s1096
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2017). A longitudinal integration of identity styles and educational identity processes in adolescence. *Developmental Psychology, 53*(11), 2127-2138. doi: 10.1037/dev0000325
- Neice, D. E., & Bradley, R. W. (1979). Relationship of age, sex, and educational groups to career decisiveness. *Journal of Vocational Behavior, 14*(3), 271-278. doi: 10.1016/0001-8791(79)90055-1
- Olry-Louis, I., Guillon, V., & Loarer, E. (2013). *Psychologie du conseil en orientation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069325&dateTexte=2010072>
-

-
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational behavior*, 55(1), 147-154. doi: 10.1006/jvbe.1999.1704
- Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6(3), 347-364. doi: 10.1177/106907279800600305
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271-1288. doi: 10.1037/a0025558
- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118. doi: 10.1177/089484530002700205
- Oubrayrie, N. (1992). *Le contrôle dans l'évaluation et l'orientation de soi de l'enfance à l'adolescence* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.
- Oubrayrie, N., De Léonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: l'ETES. *European Review of Applied Psychology*, 44(4), 309-318
- Oubrayrie, N., Lescarret, O., & De Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 49(3), 383-403. Repéré à https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1996_num_49_3_3033
- Oubrayrie, N., Safont, C., & Tap, P. (1991). Identité personnelle et intelligence sociale. À propos de l'estime de soi (sociale). *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 9(10), 63-76.
- Oubrayrie-Roussel, N. (2015). *Construction identitaire et éducation familiale et sociale. Contribution à une approche développementale de la mobilisation scolaire* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Toulouse.
- Paa, H. K., & Mcwhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *The Career Development Quarterly*, 49(1), 29-44. doi: 10.1002/j. 2161-0045.2000.tb00749.x
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. Dans R. J. Riding & S. G. Rayner (dir.), *International perspectives on individual differences. Self perception* (p. 239-266). New York: Ablex.
-

-
- Patton, W., & Creed, P. (2007). The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. *Journal of Career Development, 34*(2), 127-148. doi: 10.1177/0894845307307471
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. San Francisco: Brooks-Cole.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Pelletier, D., & Marquis, C. (1985). *Développement personne et travail*. Québec : Téléuniversité.
- Pelletier, C., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle : Approche opératoire*. Montréal : McGraw-Hill.
- Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly, 40*(3), 208-222. doi: 10.1002/j.2161-0045.1992.tb00327.x
- Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. San Francisco: Brooks-Cole.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior–problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72*(2), 583-598. doi: 10.1111/1467-8624.00298
- Pfeifer, J. H., & Blakemore, S. J. (2012). Adolescent social cognitive and affective neuroscience: past, present, and future. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7*(1), 1–10. doi: 10.1093/scan/nsr099
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior, 61*(2), 202-216. doi: 10.1006/jvbe.2001.185
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist, 29*(2), 193-214. doi: 10.1177/0011000001292002
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Picard, F., & Masdonati, J. (2012). *Les parcours d'orientation des jeunes : dynamiques institutionnelles et identitaires* (1-12). Montréal : Les Presses de l'Université de Laval.
-

-
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-5. doi: 10.1037/h0044453
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 111-137.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853-871. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.02.001
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : FeniXX rééditions numériques.
- Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (169-200). Paris : Armand Colin.
- Prost, A. (1996). Des professions à l'école: jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie Sociale*, (5), 315-328.
- Purkey, W. W. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors*. ERIC.
- Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice*. Belmont: Wadsworth.
- Quiesse, J.-M., Ferré, D., & Rufino, A. (2007). *L'approche orientante, une nécessité. t. 1 Oser l'approche orientante, pourquoi ? Oser l'approche orientante, comment ?* Paris : Éditions Qui plus est.
- Rebelo Pinto, H., & Soares, M. D. C. (2004). Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(1), 7-24. doi: 10.4000/osp.2272
- Reuchlin, M. (1971). *Traité de psychologie appliquée: Les applications de la psychologie*. Paris : PUF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43(4), 309-323. doi: 10.1093/sw/43.4.309
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x
-

-
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging, 17*(3), 423-434. doi: 10.1037/0882-7974.17.3.423
- Rodriguez Tomé, H. (1983). La connaissance de soi à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 12*(3), 203-213.
- Rogers, C. R. (1966). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. Dans W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, & I. L. Reiss, *Contemporary theories about the family: research-based theories*. New York: Free Press.
- Rose, H. A., & Elton, C. F. (1971). Attrition and the vocationally undecided student. *Journal of Vocational Behavior, 1*(1), 99-103. doi: 10.1016/0001-8791(71)90011-X
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E., & El Akremi, A. (2002). *Méthodes d'Équations Structurelles : Recherche et Applications en Gestion*. Paris : Enonomica
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Safont, C., de Leonardis, M., & Oubrayrie, N. (1994). Les stratégies de projet à l'adolescence : présentation d'une technique et son opérationnalisation. *Psychologie et Éducation, 16*, 49-62.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment, 16*(4), 403-424. doi: 10.1177/1069072708318900
- Sameroff, A.J. (1982). Development and the dialectic: The need for a systems approach. Dans W.A. Collins (dir.), *The Concept of Development. Minnesota Symposium on Child Psychology* (p. 83-103). Hillsdale: Erlbaum.
- Sampson Jr, J. P., Peterson, G. W., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2000). The viability of readiness assessment in contributing to improved career services: Response to Jepsen (2000). *The Career Development Quarterly, 49*(2), 179-185. doi: 10.1002/j.2161-0045.2000.tb00558.x
- Santos, P. J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment, 9*(4), 381-396. doi: 10.1177/106907270100900405
-

-
- Santos, P. J., & Coimbra, J. L. (2000). Psychological separation and dimensions of career indecision in secondary school students. *Journal of Vocational Behavior, 56*(3), 346-362. doi: 10.1006/jvbe.2000.1719
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127-139. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.127
- Savard, R., Michaud, G., Bilodeau, C., & Arseneau, S. (2007). L'effet de l'information sur le marché du travail dans le processus décisionnel relatif au choix de carrière. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue Canadienne de Counseling et de Psychothérapie, 41*(3), 158-172. Repéré à file:///C:/Users/briou/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/58817-Article%20Text-160044-1-10-20090428%20(1).pdf
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Dans S. D. Brown & R. W. Lent (dir.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (42-70). New York: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Carden, A. D., Toman, S., & Jarjoura, D. A. V. I. D. (1992). Dimensions of career decidedness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 25*, 102-102. Repéré à <https://academic.csuohio.edu/stoman/Decided.pdf>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39*(1), 5-39. doi: 10.4000/osp.2401
- Sawitri, D. R., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2013). The adolescent-parent career congruence scale: Development and initial validation. *Journal of Career Assessment, 21*(2), 210-226. doi: 10.1177/1069072712466723
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family, 46*(1), 129-143.
- Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist, 29*(2), 216-241. doi: 10.1177/0011000001292003
-

-
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris : La documentation française. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/174000666/index.shtml>
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55(1), 79-88. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.79
- Schwartz, S. J. (2005). A new identity for identity research: Recommendations for expanding and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescence Research*, 20(3), 293-308. doi: 10.1177/0743558405274890
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., ... Whitbourne, S. K. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 839-859. doi: 10.1007/s10964-010-9606-6
- Schwartz, S. J., & Pantin, H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of self, context, and culture. Dans A. Columbus (dir.), *Advances in psychology research* (pp. 1-40). New York: Nova Science Publishers.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231
- Silbereisen, R. K. (2002). Commentary: At Last Research on Career Development in a Developmental-Contextual Fashion. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 310-19
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13-35. doi: 10.1177/106907279800600102
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 30(1), 131-146. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.02.004
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. Dans S. J. Schwartz , K. Luyckx, & V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 693-714). New York: Springer.
- Slaney, R. B. (1988). The assessment of career decision making. Dans W.B. Walsh & S.H. Osipow (dir.), *Career decision making* (p. 33-76). Hillsdale: Erlbaum.
-

-
- Smollar, J., & Youniss, J. (1989). Transformations in adolescents' perceptions of parents. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 71-84. doi: 10.1177/016502548901200104
- Soares, M. C. (1998). *Influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Lisboa.
- Solazzi, R. (1984). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. Dans D. Pelletier & R. Bujold (dir.), *Pour une Approche éducative en orientation* (p.227-246). Montréal : Gaëtan Morin.
- Sovet, L. (2014). *Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : une comparaison interculturelle* (Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers - CNAM, Paris). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01674155/document>
- Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 345-355. doi: 10.1016/j.jvb.2014.02.002
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. Dans S. S. Feldman & G. R. Elliot (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. doi: 10.1016/j.tics.2004.12.005
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *The Career Development Quarterly*, 36, 351-357.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist*, 8(5), 185-190. doi: 10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Oxford: Harper & Bros.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. Dans D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan (dir.), *Career development: Self-concept theory* (p. 1-16). Princeton: College Entrance Examination Board.
-

-
- Super, D. E. (1970). *Work values inventory: Manual*. Rolling Meadows: Riverside.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, C. M. (1996). The life span, life space approach to careers. Dans D. Brown & L. Brooks (dir.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Super, D. E., & Thompson, A. S. (1979). A six-scale, two-factor measure of adolescent career or vocational maturity. *Vocational Guidance Quarterly*, 28(1), 6-15. 10.1002/j.2164-585X.1979.tb00078.x
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. Dans W. G. Austin & S. Worchel (dir.), *The social psychology of intergroup relations* (p.33-47). Monterey: Brooks-Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. 1986. The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel & W. G. Austin (dir.), *The psychology of intergroup relations* (7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tap, P. (1988). *La Société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- Tap, P., Esparbès-Pistre, S., Vasconcelos, M. D. L., & Fonseca, M. (n.d.) *L'influence des difficultés d'orientation sur l'estime de soi chez les collégiens et les lycéens*. Repéré à <http://www.pierretap.com/pdfs/248%20bis.pdf>
- Tardif, J., & Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information: quel cadre pédagogique ?*. Paris : ESF.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81. doi: 10.1016/0001-8791(83)90006-4
- Terriot, K., Vignoli, E., Lallemand, N., & Bourcier, B. (2017). Validation du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter auprès d'un échantillon d'adolescents français. *Pratiques Psychologiques*, 23(4), 359-376. doi: 10.1016/j.prps.2016.07.001
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La documentation française. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483.pdf>
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next?. *Journal of Health and Social Behavior*, 53-79. doi: 10.2307/2626957
-

-
- Tien, H. L. S. (2005). The validation of the career decision-making difficulties scale in a Chinese culture. *Journal of Career Assessment, 13*(1), 114-127. doi: 10.1177/1069072704270327
- Tinsley, H. E. (1992). Career decision making and career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 41*(3), 209-211. doi: 10.1016/0001-8791(92)90022-R
- Tokar, D. M., Withrow, J. R., Hall, R. J., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology, 50*(1), 3-19. doi: 10.1037/0022-0167.50.1.3
- Toulouse, É. (1929). Les relations de la psychotechnique et de la psychiatrie. Dans *Comptes-rendus de la IV^e Conférence internationale de psychotechnique, Paris, 10-14 octobre 1927* (p. 533-541). Paris : Felix Alcan.
- Tracey, T. J., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior, 69*(2), 248-261. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.001
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 205-220. doi: 10.1037/0022-3514.84.1.205
- Tynkkynen, L., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (2010). Career goal-related social ties during two educational transitions: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 76*(3), 448-457. doi: 10.1016/j.jvb.2009.12.001
- Vahedi, S., Farrokhi, F., Mahdavi, A., & Moradi, S. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis of the career decision-making difficulties questionnaire. *Iranian Journal of Psychiatry, 7*(2), 74-81.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 30*(4), 662-680
- Van der Werff, J. J. (1985). Individual problems of self-definition an overview, and a view. *International Journal of Behavioral Development, 8*(4), 445-471. doi: 10.1177/016502548500800405
- Van Hoof, A. (1999). The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review, 19*(4), 497-556. doi: 10.1006/drev.1999.0484
-

-
- Verdier, E. (2010). Les dispositifs d'orientation en Europe: comment concilier vocation, autonomie et protection des individus?. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 43(2), 109-132. doi: 10.3917/lse.432.0109
- Vergne, F. (2005). *L'avenir n'est pas à vendre : un autre regard sur l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Éditions Syllepse.
- Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91-99. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.007
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191. doi: 10.1016/j.jvb.2015.06.005
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153-168. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.006
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel: structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2(94), 249-282. doi: 10.3917/cips.094.0249
- Vodanovich, S. J., & Kramer, T. J. (1989). An examination of the work values of parents and their children. *The Career Development Quarterly*, 37(4), 365-374. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1989.tb00676.x>
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental model*. Hillsdale: Erlbaum
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2004). 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*, 33(3), 351-374. doi: 10.4000/osp.676
- Vrignaud, P., & Cuvillier, B. (2006). HEXA3D. Questionnaire d'évaluation des intérêts. Paris : Éditions du centre de psychologie appliquée.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of personality and social psychology*, 49(2), 436-458
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologie de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
-

-
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 12(3), 277-286. Repéré à https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1443
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358. doi: 10.1037/0012-1649.18.3.341
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621. doi: 10.1006/drev.1999.0493
- Waters, E., Weinfield, N. S., & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child Development*, 71(3), 703-706. doi: 10.1111/1467-8624.00179
- Weigel, D. J., Devereux, P., Leigh, G. K., & Ballard-Reisch, D. (1998). A longitudinal study of adolescents' perceptions of support and stress: Stability and change. *Journal of Adolescent Research*, 13(2), 158-177. doi: 10.1177/0743554898132004
- Westbrook, B. W., Sanford, E. E., O'Neal, P., Horne, D. F., Fleenor, J., & Garren, R. (1985). Predictive and construct validity of six experimental measures of career maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 27(3), 338-355. doi: 10.1016/0001-8791(85)90041-7
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568. doi: 10.1177/0011000004265660
- Willner, T., Gati, I., & Guan, Y. (2015). Career decision-making profiles and career decision-making difficulties: A cross-cultural comparison among US, Israeli, and Chinese samples. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 143-153. doi: 10.1016/j.jvb.2015.03.007
- Yoder, A. E. (2000). Barriers to ego identity status formation: A contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23(1), 95-106. doi: 10.1006/jado.1999.0298
- Young, R. A. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *The Career Development Quarterly*, 42(3), 195-203.
- Young, R. A., Friesen, J. D., & Pearson, H. M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth & Society*, 20(1), 29-45. Repéré à https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0044118X88020001002?casa_token=4Gs-vfet0VcAAAAA:9R2qHtncbJo3o7vnaJYe2yXWdhEdrJmeWrhUCHvbo6TT_RpLaDhD-dzzZuQXW0u0amzbRPEoWIBg
-

- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., ... Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology, 48*(2), 190. doi: 10.1037/0022-0167.48.2.190
- Youniss, J., and Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zahra, S. T. & Malik, A. A. (2018). Relationship between self-concept and career maturity in Pakistani high school students. *Bahria Journal of Professional Psychology, 17*(1), 01-16.
- Zhao, X., Lim, V. K., & Teo, T. S. (2012). The long arm of job insecurity: Its impact on career-specific parenting behaviors and youths' career self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 619-628. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.018
- Zimmermann, G., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Cannard, C. (2015). Testing new identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults students. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(1), 127-141. doi: 10.1007/s10964-013-0005-7

Index des figures et des tableaux

Figure 1. Modèle taxonomique de l'indécision vocationnelle de Gati, Krausz et Osipow (1996), issue de Gati, Krausz, et Osipow, (1996, p. 520).	42
Figure 2. Diagramme conceptuel schématisant l'hypothèse générale de la recherche	88
Figure 3. Dendrogramme de classification du corpus d'entretiens issu de la CHD.....	188
Figure 4. Nuage de formes du corpus d'entretiens.....	189
Figure 5. Classification ascendante hiérarchique pour la Classe 1	190
Figure 6. Classification ascendante hiérarchique pour la Classe 2	195
Figure 7. Classification ascendante hiérarchique pour la Classe 3	200
Figure 8. Représentation en radar des scores moyens individuels obtenus au CDDQ (1-2), au PCBQ (3), au VISA (4) et à l'Emesa (5) : Sujet prototypique de la Classe 1	204
Figure 9. Disque des formes représentatives du discours (Classe 1)	205
Figure 10. Représentation en radar des scores moyens individuels obtenus au CDDQ (1-2), au PCBQ (3), au VISA (4) et à l'Emesa (5) : Sujet prototypique de la Classe 2	207
Figure 11. Disque des formes représentatives du discours (Classe 2)	208
Figure 12. Représentation en radar des scores moyens individuels obtenus au CDDQ (1-2), au PCBQ (3), au VISA (4) et à l'Emesa (5) : Sujet prototypique de la Classe 3	210
Figure 13. Disque des formes représentatives du discours (Classe 3)	211
Tableau 1 Moyennes, écarts-types et saturation factorielle de chaque item du PCBQ	101
Tableau 2. Indices d'ajustement obtenus pour l'Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC).....	102
Tableau 3. Coefficients de fiabilité observés pour le PCBQ à chaque temps de mesure.....	102
Tableau 4. Coefficients de corrélation observés pour le PCBQ à chaque temps de mesure	103
Tableau 5. Coefficients de fiabilité observés pour le VISA à chaque temps de mesure	104
Tableau 6. Coefficients de corrélation observés pour le VISA à chaque temps de mesure	105
Tableau 7. Coefficients de fiabilité observés pour l'Emesa à chaque temps de mesure.	107
Tableau 8. Coefficients de corrélation observés pour l'Emesa à chaque temps de mesure.	108
Tableau 9. Coefficients de fiabilité observés pour le CDDQ à chaque temps de mesure.	110
Tableau 10. Coefficients de corrélation observés pour le CDDQ domaines au trois temps de mesure.	110
Tableau 11. Coefficients de corrélation pour le CDDQ sources au trois temps de mesure.....	112