

**Conservatoire National des Arts et Métiers**

**Texte de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches**

**Le rôle des personnes significatives et des émotions dans  
l'orientation scolaire et professionnelle**

---

**Un enjeu tout au long de la vie pour le développement de carrière**

Garante : Professeure Valérie Cohen-Scali (Conservatoire National des Arts et Métiers)

Membres du jury :

Professeure Sandrine Croity-Belz (Université de Toulouse II Jean Jaurès), rapporteure

Professeur Jean Guichard (Conservatoire National des Arts et Métiers)

Professeur Jonas Masdonati (Université de Lausanne), rapporteur

Professeure Raphaële Miljkovitch (Université de Vincennes - Paris 8), rapporteure

Professeur Bernard Rimé (Université Catholique de Louvain)

Professeur Jérôme Rossier (Université de Lausanne)

Présenté par

**Emmanuelle Vignoli**

**Tome 1**

**Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (INETOP)**

**16 novembre 2020**

## Remerciements

Je remercie le Professeure Valérie Cohen-Scali pour la relecture attentive de ce texte au fil de mes avancées et ses encouragements au cours des dernières années à m'engager dans l'Habilitation à Diriger des Recherches.

Mes remerciements vont aussi aux différents membres du jury, les Professeur.e.s Sandrine Croity-Belz (avec le bon souvenir de l'Université de Provence), Jean Guichard (aussi pour sa confiance accordée au cours des années passées à l'inetop), Jonas Masdonati, Raphaële Miljkovitch, Bernard Rimé (également pour l'agréable séjour scientifique à l'UCL qui a renforcé mon intérêt pour le partage social des émotions), et Jérôme Rossier, qui ont accepté mon invitation et me font l'honneur de lire ce texte de synthèse et de leur présence à cette soutenance, étape importante dans mon parcours professionnel.

Un grand merci également aux collègues de l'équipe de l'Institut Nationale d'Etude du Travail et Orientation Professionnelle, et plus particulièrement celles et ceux avec qui j'ai eu le plaisir de coopérer durant toutes ces années.

A Pascal, Gaspard et Suzanne pour leur soutien et leur patience ces derniers mois de rédaction de l'HDR marqués du sceau de cette période très singulière liée au confinement et à la présence du Coronavirus.

## Sommaire

### Introduction, 1

### Partie I. Déroulement de mon parcours universitaire et professionnel, 11

1. Les orientations de mon parcours universitaire, 11
2. Mon parcours d'enseignant-chercheur, 13
  - 2.1. Activités pédagogiques et d'enseignement, 13
  - 2.2. Activités scientifiques et de recherche, 16
  - 2.3. Responsabilités administratives, pédagogiques ou scientifiques, 27

### Partie II. Réalisations, 35

1. L'anxiété, ses différentes conceptions : structures et variations, 36
  - 1.1. Cadre épistémologique général, 36
  - 1.2. Réalisations, 39
    - 1.2.1. Une conception multidimensionnelle et interactionniste de l'anxiété : le modèle d'Endler, 39
      - 1.2.1.1. Problématique de l'étude, 39
      - 1.2.1.2. Réalisation de l'étude, 40
      - 1.2.1.3. Discussion et conclusion, 41
    - 1.2.2. L'anxiété spécifique au domaine informatique à partir d'une approche interactionniste, 43
      - 1.2.2.1. Problématique de l'étude, 43
      - 1.2.2.2. Réalisation de l'étude, 44
      - 1.2.2.3. Discussion et conclusion, 45
    - 1.2.3 L'avenir scolaire et professionnel et ses différents motifs d'anxiété en fonction de la classe sociale et du sexe, 46
      - 1.2.3.1. Problématique des études, 46
      - 1.2.3.2. Réalisation des études, 47
      - 1.2.3.3. Discussion et conclusion, 52
  - 1.3. Synthèse générale et discussion, 55
2. Des ressources socio-émotionnelles pour l'orientation et l'adaptation aux transitions : l'attachement, l'estime de soi, et la recherche de nouveauté et de sensations, 60
  - 2.1. Les dimensions de la qualité de l'attachement aux personnes significatives, 61
    - 2.1.1. Les dimensions de la qualité de l'attachement à la mère et au père, 63
      - 2.1.1.1. Problématique de l'étude, 63

2.1.1.2. Réalisation des études,	64
2.1.1.3. Discussion et conclusion,	67
2.1.2. La perception par les adolescents de leur attachement au camarade préféré,	67
2.1.2.1. Problématique de l'étude,	67
2.1.2.2. Réalisation de l'étude,	69
2.1.2.3. Discussion et conclusion,	70
2.2. Une approche multidimensionnelle du sentiment de valeur de soi,	71
2.2.1. Problématique de l'étude,	71
2.2.2. Réalisation de l'étude,	74
2.2.3. Discussion et conclusion,	75
2.3. La recherche de nouveauté et sensations et les intérêts pour certaines activités professionnelles,	77
2.3.1. Problématique de l'étude,	77
2.3.2. Réalisation de l'étude,	78
2.3.3. Discussion et conclusion,	80
2.4. Synthèse générale et discussion,	81
3. Explorer l'environnement vocationnel, s'engager dans une voie scolaire ou professionnelle, et décider : quelles relations avec l'anxiété, l'estime de soi, la qualité de la relation aux personnes significatives ?	84
3.1. Cadre épistémologique,	85
3.2. Réalisations,	92
3.2.1. Explorer l'environnement vocationnel : les relations avec l'anxiété, la qualité de l'attachement aux parents et les styles éducatifs,	92
3.2.1.1. Problématique de l'étude,	92
3.2.1.2. Réalisation de l'étude,	94
3.2.1.3. Discussion et conclusion,	96
3.2.2. Les difficultés des adolescents à faire un choix d'orientation : quel rôle de la qualité de l'attachement aux parents et de l'estime de soi ?	97
3.2.2.1. Problématique de l'étude,	97
3.2.2.2. Réalisation de l'étude,	99
3.2.2.3. Discussion et conclusion,	100
3.2.3. La qualité de la relation entre tuteur, tutrice et apprenti, perception du stress et engagement professionnel dans une formation en alternance,	101
3.2.3.1. Problématique de l'étude,	101

3.2.3.2. Réalisation de l'étude,	103
3.2.3.3. Discussion et conclusion,	104
3.2.4. Les différentes formes d'anxiété et leurs relations avec l'indécision et l'exploration vocationnelle,	105
3.2.4.1. Problématique de l'étude,	105
3.2.4.2. Réalisation de l'étude,	106
3.2.4.3. Discussion et conclusion,	109
3.2.5. L'adaptabilité de carrière, ses relations avec l'anxiété et la motivation,	111
3.2.5.1. Contexte et problématique de l'étude,	111
3.2.5.2. Réalisation de l'étude,	112
3.2.5.2. Discussion et conclusion,	113
3.3. Synthèse et discussion générale,	113
4. Le partage social des émotions : Avec qui les adolescents parlent-ils des décisions d'orientation, pourquoi, comment et pour quels bénéfices psychologiques ?	121
4.1. Cadre épistémologique,	121
4.2. Réalisations,	129
4.2.1. L'avis du conseil de classe : partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire,	129
4.2.1.1. Problématique de la recherche,	129
4.2.1.2. Réalisation de l'étude,	131
4.2.1.3. Discussion et conclusion,	132
4.2.2. Modalités de partage social d'un épisode d'orientation : Quelles relations avec la qualité de l'attachement aux personnes significatives ?	134
4.2.2.1. Problématique de l'étude,	134
4.2.2.2. Réalisation de l'étude,	136
4.2.2.3. Discussion et conclusion,	137
4.2.3. Avec qui, comment et pourquoi les adolescents parlent-ils des décisions d'orientation ?	138
4.2.3.1. Problématique de l'étude,	138
4.2.3.2. Réalisation de l'étude,	141
4.2.3.3. Discussion et conclusion,	143
4.2.4. Quel rôle des émotions positives et négatives et de l'intimité relationnelle dans le partage social d'un épisode d'orientation, pour quels bénéfices psychologiques ?	144
4.2.4.1. Problématique de l'étude,	144
4.2.4.2. Réalisation de l'étude,	145

4.2.4.3. Discussion et conclusion, 148

4.3. Synthèse générale et discussion, 152

### **Partie III. Projets, 161**

1. Le partage social d'épisodes émaillant les parcours scolaires et professionnels, 161

1.1. Etats des lieux, 162

1.2. Pistes de recherche, 167

2. Les représentations du travail décent, 174

3. Le décrochage scolaire, 179

### **Partie IV. Références, 185**

**Tome 2. Annexes : Curriculum vitae détaillé et recueil des publications**

## Introduction

« Ce qui me frappe aujourd'hui [...] c'est que presque tous mes souvenirs émotionnels sont liés à la question politique. Je me souviens très bien avoir éprouvé l'une de mes premières grandes terreurs lorsque le chancelier Dollfuss fut assassiné par les nazis. C'était en 1934. Tout cela est très loin de nous maintenant [...] Mais j'ai le souvenir d'avoir été terrorisé par cela. Je pense que j'ai ressenti là ma plus grande frayeur quant à la mort. [...] Je pense que les garçons et les filles de ma génération ont leur enfance façonnée par ces événements historiques. La menace de la guerre était notre toile de fond, le cadre de notre existence. Puis vint la guerre. Bien plus que les scènes de la vie familiale ce sont ces événements concernant le monde qui sont la substance de notre mémoire. Ils pesaient une vraie menace sur notre vie privée. C'est peut-être la raison pour laquelle je suis fasciné par l'histoire et par la relation entre l'expérience personnelle et les événements dans lesquels nous nous inscrivons. C'est là, je pense, le noyau de mes désirs théoriques. »

Michel Foucault, entretien avec Stephen Riggins 22 juin 1982 (extrait *Le Point Hors-Série*, 2014)

Ainsi que le rappelle Hartung (2011) dans son article *Barrier or benefit ? Emotion in Life-design*, pour tous ceux qui exercent le conseil en orientation et étudient l'orientation scolaire et professionnelle, la planification des parcours scolaires et professionnels repose sur un précepte bien connu : se connaître, connaître le monde du travail, les professions, et formations, et conjuguer l'un à l'autre avec rationalité. Deux constats résultent de cette conception de l'orientation. D'une part, raison et émotion sont envisagées comme deux dimensions opposées des conduites rationnelles de l'être humain, la première considérée comme servant la rationalité, la seconde comme empêchant toute rationalité, en l'occurrence toute conduite permettant une construction avisée des parcours scolaires et professionnels. D'autre part, alors même que les sciences psychologiques ont apporté depuis plusieurs décennies des contributions théoriques et empiriques importantes à la question des émotions, celle-ci demeure toujours largement ignorée dans le champ de l'orientation.

La fonction adaptative des émotions, qu'elles soient positives ou négatives, est de nos jours bien établie. Le monde physique et social dans lequel évolue l'individu est complexe et partiellement imprévisible. Dans un tel monde, les dangers potentiels sont multiples et les signaux permettant de les repérer, en particulier dans le monde social, nombreux et subtils. La survie et la sécurité de l'individu reposent dans de telles circonstances sur sa capacité à interpréter les événements, et leurs signes annonciateurs, qui surviennent dans l'environnement (Oatley & Jonhson-Laird, 1987 ; Oatley & Jenkins, 1996 ; Rimé, 2005 ; Smith & Lazarus, 1990). Dans ce monde, l'individu est un être actif, doté d'intentions, qui se fixe continuellement divers objectifs - ces derniers évoluant au gré de ses besoins, désirs et aspirations –, les planifie et met en œuvre des actions pour les réaliser. Pour interpréter les signes de dangers potentiels, il dispose de structures de connaissances acquises progressivement depuis la petite enfance dans ses interactions avec son environnement. La plupart du temps les interactions entre l'environnement et l'individu, si la

survie et la sécurité ne sont pas menacées, s'effectuent sans heurt : les changements survenant dans l'environnement sont identifiés, et l'individu parvient à mettre en place les structures comportementales appropriées pour y répondre. Il arrive parfois que l'individu ne dispose pas des ressources suffisantes pour s'adapter aux changements qui interfèrent avec les buts fixés. Les changements sortent de l'ordinaire et il se trouve dans un état d'impréparation pour y faire face. Dans ce cas, l'émotion s'installe dans l'organisme de manière automatique pour se substituer aux structures comportementales qui font défaut.

#### *Les différentes formes de manifestations émotionnelles*

Les manifestations émotionnelles peuvent prendre différentes formes. L'humeur est un état affectif transitoire dont la durée est plus longue qu'une émotion et qui n'est pas orienté vers un objet spécifique (Frijda et al., 1991 ; Isen, 1984 ; Isen & Daubman, 1984). Bien qu'elle puisse avoir une intensité subjective élevée, celle-ci est le plus souvent moindre que celle d'une émotion. Certaines dimensions de la personnalité font également référence à des réactions affectives (Pervin, 1993). Il s'agit dans ce cas de dispositions ou traits. La personnalité est un système d'intégration et d'organisation des conduites. Dans ses conceptions traditionnelles, les dimensions de la personnalité ont comme propriété essentielle d'être fortement stables. Le trait anxiété, le névrosisme ou encore l'extraversion sont des dimensions correspondant à l'organisation de manifestations affectives. Elles représentent une propension à réagir affectivement dans un sens donné, ce, dans la plupart des situations, et s'opposent en ce sens aux états émotionnels qui sont éphémères et induits par un événement particulier.

Les émotions se distinguent notamment de ces états affectifs par leurs manifestations psychobiologiques. Elles prennent place lors d'une rupture dans la continuité de l'interaction entre l'individu et son environnement (Frijda, Mesquita, Sonnemans & Van Goozen, 1991 ; Rimé, 2005). Ce sont des états clairement différenciés qui s'installent très rapidement, ont une durée courte, varient en intensité, cette dernière pouvant être très élevée. Un épisode émotionnel est également conçu comme une émotion en ce sens qu'il constitue un processus psychologique présentant une cohérence (Frijda et al., 1991). Les émotions variées induites par un événement, ou les différentes phases d'une émotion donnée, forment une unité au sein de l'épisode. L'événement spécifique et l'évaluation cognitive qui en est faite, ainsi que les différentes composantes associées à l'émotion forment le noyau même de l'épisode. Tout au long de la durée de l'épisode émotionnel la signification de l'événement en cause reste la même. Un épisode émotionnel prend naissance avec sa gestion émotionnelle et cesse lorsque la transaction est accomplie ou lorsque l'individu renonce à sa résolution. Sa durée peut être de plusieurs jours ou davantage. L'implication affective de l'individu dans l'épisode et son évolution (ascendance, apogée, plateau, déclin) constitue également la marque de cette unité.



### *Déclenchement de l'émotion et évaluation cognitive d'un évènement*

Ces différentes formes de manifestations émotionnelles ont en commun d'être liées à l'évaluation cognitive d'un évènement et aux objectifs d'action ou états de préparation à l'action. Elles ont toutes une fonction adaptative. Cependant, dans la mesure où elles varient en nature, intensité, durée, et correspondent à des états émotionnels plus ou moins différenciés, le rôle qu'elles exercent sur le fonctionnement cognitif, les états de préparation à l'action ou l'action, présente des variations.

L'émotion constitue une réaction psychobiologique complexe signifiant à l'individu que ce qui est en train de se produire est important et susceptible d'affecter son bien-être psychologique, c'est-à-dire la satisfaction de ses besoins, attachements, valeurs, croyances, aspirations (Oatley & Johnson-Laird, 1987 ; Moors et al., 2013 ; Smith & Lazarus, 1990). Dans les théories contemporaines de l'évaluation (appraisal theory), l'émotion correspond à un processus qui implique des changements dans un ensemble de composantes de l'organisme (Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013 ; Smith & Lazarus, 1990) : une composante d'évaluation cognitive de l'évènement en fonction des préoccupations et besoins de l'individu ; une composante motivationnelle avec des tendances à l'action ou d'autres formes d'état de préparation à l'action ; une composante somatique avec des réponses physiologiques, une composante motrice correspondant aux comportements expressifs, et une composante liée à l'expérience subjective.

L'émotion est déclenchée par l'évaluation cognitive d'un évènement qui survient, relativement aux objectifs poursuivis (Moors et al., 2013 ; Oatley & Jenkins, 1990 ; Smith & Lazarus, 1990 ; Roseman, Spindel & Jose, 1990). Deux types de traitements cognitifs sont impliqués dans ce processus d'évaluation. Le premier se rapporte aux représentations et connaissances mobilisées permettant d'identifier l'évènement. Le second, à l'origine même du déclenchement de l'émotion, correspond à l'évaluation par ces représentations de l'importance de l'évènement (pertinence ou non par rapports aux buts) et son orientation (congruence ou incongruence) par rapport aux besoins, objectifs, attachements, aspirations de l'individu. Il inclut également d'autres propriétés sur lesquelles peut être fondée la perception de l'évènement, comme le niveau d'imprévisibilité de l'issue, la causalité de l'évènement (soi/autrui/circonstances), son rapport avec la violation ou non des règles sociales ou morales, ou encore les ressources potentielles perçues par l'individu pour s'y adapter (sentiment de contrôle, attentes futures...).

Lorsqu'un imprévu survient, ou que le cours des choses ne se déroule pas conformément aux attentes dans la poursuite des buts (Carver & Scheier, 1990 ; Oatley & Jenkins, 1990 ; Smith & Lazarus, 1990 ; Roseman, 2011, 2013), les changements apparus sont évalués en termes de bénéfiques ou préjudices pour l'individu au regard des objectifs visés. Si les changements constatés sont perçus comme ayant une relative importance (pertinence) pour les intérêts et le bien-être de

l'individu ils sont alors susceptibles d'induire une émotion. L'émotion induite est positive si les changements provoqués par la survenue de l'évènement laissent entrevoir un aboutissement favorable et facilite la poursuite des objectifs. Elle est négative si les changements perçus ralentissent ou font obstacles à la poursuite de ces derniers. La valence émotionnelle (agréable-désagréable) constitue ainsi une des caractéristiques des émotions. Le niveau d'intensité émotionnelle déterminée notamment par le niveau d'importance de l'évènement relativement aux objectifs en est une autre. Les dimensions de la personnalité contribuent également directement au processus d'évaluation cognitive par l'influence qu'elles exercent sur l'interprétation d'un évènement, par exemple en intensifiant plus ou moins fortement l'émotion associée à l'évaluation de l'évènement (Smith & Lazarus, 1990 ; Tong, 2010ab).

Le type d'émotion qui s'installe dépend des caractéristiques de l'évènement à l'origine de l'empêchement (ou de sa facilitation et son aboutissement) du déroulement de l'action vers les buts. La combinaison des différentes dimensions de l'évaluation cognitive de l'évènement (congruence aux buts, causalité, imprévisibilité de l'issue, niveau de contrôle...) donne naissance à une diversité d'émotions spécifiques (Roseman, Spindel & Jose, 1990, Roseman, Antoniou & Jose, 1996, Roseman, 2011, 2013), certaines dimensions de l'évaluation étant plus typiquement associées à certaines émotions. La peur, l'anxiété, l'espoir sont ainsi occasionnées par des situations dont l'issue est incertaine alors que la tristesse, la joie, le dégoût sont induites par des situations présentant un faible niveau d'incertitude. Les évènements dont la cause est liée à l'individu lui-même peuvent susciter de la fierté, du regret, de la culpabilité, ou de la honte ; ceux provoqués par autrui, la colère, le mépris, la haine, l'amour. Les émotions peuvent également être regroupées selon les stratégies auxquelles elles sont associées, par exemple l'attaque (contre soi/autrui) est associée à la colère, la frustration, la culpabilité... Chaque émotion est par ailleurs liée à des états distinctifs de préparation à l'action. Enfin, une émotion spécifique est représentée par une configuration singulière d'éléments spécifiques. La honte allie par exemple un sentiment d'indignité, des manifestations expressives comme la tête basse et le regard fuyant, à l'objectif motivationnel *se mettre à l'abri des regards*, aux actions *se retirer, se dissimuler, se soumettre*, et à un sentiment de contrôle élevé de la situation. Les tendances à l'action et l'évaluation cognitive spécifique d'un évènement sont les caractéristiques qui distinguent le mieux une émotion d'une autre. L'humeur, contrairement à l'émotion, est associée à une évaluation cognitive globale ainsi qu'à des états de préparation à l'action qui ne portent pas sur un objet spécifique (Frijda et al., 1991).

#### *Emotions et adaptation*

L'émotion prend place lorsque les changements dans l'environnement sortent de l'ordinaire et que l'individu, engagé vers des buts, ne peut activer les structures de connaissances requises

pour s'y adapter. Dans ces conditions, l'émotion agit comme un signal qui permet de mettre en œuvre des actions et d'en désactiver d'autres. L'engagement de l'individu en direction d'un but se caractérise par une très forte inertie et un déploiement de l'action aveugle aux indices extérieurs qui peuvent pointer l'éventuelle inaccessibilité d'un but et aux menaces potentiellement importantes (dangers, épuisement, douleur...) qui peuvent être associées à sa poursuite (Oatley & Jonhson-Laird, 1987 ; Rimé, 2005). Lorsqu'un changement se produit, il faut donc pouvoir décider rapidement si les objectifs doivent être maintenus ou au contraire abandonnés et révisés. Seule l'émotion constitue une manifestation affective suffisamment puissante pour mettre un terme à l'engagement de l'individu en direction des buts. Un changement identifié comme incompatible avec le bien-être de l'individu provoque une émotion négative. Celle-ci interrompt les actions et pensées en cours, mobilise fortement les ressources attentionnelles en les concentrant sur tout ce qui est en relation avec l'objet en cause. Les sentiments d'impuissance, de désespoir ou de dépression, et l'apathie, qui font suite au ralentissement de l'action et à sa cessation envahissent l'individu. L'apathie présente en particulier la vertu de préserver les ressources du métabolisme en vue de leur sollicitation dans une période plus favorable. Pour assurer la transition d'un état vers un autre, avec la poursuite de nouveaux objectifs, l'émotion réorganise complètement le système cognitif, amplifie la motivation, restructure les priorités puis redirige l'action.

Mais le plus souvent, la survenue d'un imprévu ou d'un obstacle ne pose pas de difficultés importantes. Dans de telles conditions, des états affectifs, telle que l'humeur positive ou négative, interviennent dans le processus adaptatif pour orienter le traitement de l'information et imprimer une tendance à l'action. Les effets des états affectifs sont plus globaux que ceux de l'émotion. Ils sollicitent peu l'attention, n'interrompent ni le cours de la pensée ni celui de l'action mais plutôt organise différemment l'information, et orientent son traitement ainsi que l'action dans une direction (Isen, 1984, Isen & Daubman, 1984 ; 1992 ; 2008).

De même que l'émotion négative s'installe quand le but s'éloigne, empêché par des obstacles, l'émotion positive se manifeste lorsque des obstacles sont surmontés, que le but se rapproche, et est atteint plus rapidement qu'escompté (Carver & Scheier, 1990). L'émotion positive signale l'aboutissement d'un projet, et permet le désengagement des ressources cognitives et des actions qui ont été mobilisées à cette fin (Rimé, 2005). Elle contribue en outre par ses manifestations expressives aux renforcements des liens avec l'entourage et à l'intégration sociale.

L'humeur positive en particulier tend à faciliter le traitement de l'information (Isen, 1984 ; Isen & Daubman, 1984 ; 1992 ; 2008). Les individus d'humeur positive se montrent plus intuitifs en adoptant une attitude moins prudente dans la résolution de problèmes ; ils prennent des décisions plus rapidement lorsqu'ils sont confrontés à une abondance d'informations à traiter, font des combinaisons plus nombreuses et originales entre les éléments d'information. L'affect positif

favorise par ailleurs un déploiement plus large de l'attention sans perte de précision ni de rapidité de traitement mais il est en mesure également, quand les conditions l'exigent et en vue de résoudre un problème, de réduire le champ attentionnel. Dans l'ensemble, l'humeur positive procure une plus grande flexibilité cognitive. Pour ce qui est du fonctionnement social, elle conduit les individus à se montrer plus sociables, généreux, plus coopératifs. En somme, émotions et états affectifs positifs, par les dispositions qu'ils induisent, assurent la transition d'un état vers un autre en préparant de manière favorable l'orientation de l'individu vers de nouveaux objectifs (Rimé, 2005).

Sans définir de manière précise les comportements appropriés à adopter, l'émotion va ainsi impulser l'action dans une direction déterminée (Frijda, Kuipers & ter Shure, 1989 ; Oatley & Jenkins, 1996 ; Rimé, 2005 ; Roseman, 2013) : par exemple, la peur qui entraîne le besoin de préserver sa sécurité est à l'origine de l'augmentation d'un état de vigilance, d'inhibition ou de préparation à la fuite. Il y a donc une association relativement étroite entre le type d'émotion éprouvée et la tendance à l'action activée pour s'adapter à une situation. Cette tendance à l'action résulte conjointement d'une acquisition issue de l'histoire de l'individu, de ses expériences antérieures, et d'un héritage phylogénétique.

L'évaluation cognitive de l'évènement – le plus souvent automatique – en interaction avec les caractéristiques de l'individu apparaît centrale dans le processus d'adaptation (Moors et al., 2013 ; Smith & Lazarus, 1990 ; Roseman, 2013). Ce ne sont pas les propriétés objectives d'un évènement qui déclenche l'émotion mais la manière dont celui-ci est interprété, le sens qui lui est attribué. Cette perception subjective fait qu'un même évènement peut provoquer des émotions distinctes, avec des variations en intensité, chez des individus différents, et à différents moments. Cette dépendance à la signification prête en outre à l'émotion un pouvoir de flexibilité important dans le processus d'adaptation. En orientant l'action, l'émotion procure une réponse qui s'ajuste aux besoins de l'individu en interaction avec son environnement tout en laissant une certaine souplesse dans la mise en œuvre des comportements plus spécifiques (Roseman, 2013). Pour reprendre l'exemple précédent, l'état de vigilance et de préparation à la fuite induit par la peur peut se traduire par une variété de comportements spécifiques comme appeler à l'aide, se cacher, implorer, menacer. À mesure que le changement perçu et l'intensité des émotions augmentent, le nombre d'actions se réduit permettant une réponse plus rapide (Roseman, 2013). Dans les circonstances urgentes dans lesquelles l'émotion est induite, la réponse apportée par celle-ci n'est pas une réponse optimale mais sa fonction adaptative est supérieure à celle fournie par une réponse qui serait fondée sur le seul fait du hasard (Rimé, 2005).

#### *Emotions, affects, et orientation*

Par leur rôle de guidage du traitement de l'information et des conduites, les états affectifs et les émotions exercent en conséquence une fonction essentielle dans le processus d'adaptation. Leur

absence même peut entraîner des difficultés majeures dans la planification des actions et dans le processus de décision (Damasio, 1995). La prise en considération des états affectifs paraît en conséquence indispensable à une compréhension approfondie des conduites d'orientation. Ceci peut apparaître par ailleurs d'autant plus nécessaire qu'avec la nouvelle organisation sociale du travail du 21<sup>ème</sup> siècle marquée par le processus de globalisation et la présence de plus en plus forte des nouvelles technologies, les parcours professionnels stables caractéristiques de la grande majorité du 20<sup>ème</sup> siècle laissent progressivement place à des parcours qui présentent un caractère de plus en plus aléatoire (Savickas, et al., 2010). Ainsi, l'incertitude, le changement, la flexibilité associés à une érosion ou disparition des garanties communes financées par l'état lorsque surviennent des obstacles, difficultés, ou malheurs dans les parcours professionnels et les parcours de vie des individus, sont susceptibles d'entraîner un sentiment d'insécurité plus important (Bauman, 2007). Dans ce contexte, les individus devront malgré tout assurer la satisfaction de leurs différents besoins, notamment les besoins de survie et de sécurité, le besoin de compétence (agir avec efficacité sur son environnement), les besoins d'attachement et d'appartenance à une structure sociale plus large, et les besoins d'autonomie en se montrant capable de faire des choix, d'engager des actions et d'orienter leur vie (Blustein, Kenna, Gill & DeVoy, 2008 ; Deci & Ryan, 2000). Pour construire leur vie et plus spécifiquement leur parcours professionnel, pour anticiper et faire face aux aléas futurs de ces parcours, s'adapter aux transitions, ils devront développer et mettre en œuvre des attitudes et des activités d'exploration du soi et de l'environnement, de planification et de prise de décision (Flum & Blustein, 2000). Le récit de sa vie, ou de ces expériences de vie, avec un conseiller, mais également avec des personnes qui compte pour soi, peut contribuer à augmenter les ressources d'adaptabilité et à atteindre les objectifs de vie, notamment en donnant du sens à ces expériences, ainsi qu'en clarifiant et définissant des priorités (Savickas et al., 2010). Or, ces processus sont sous la dépendance des états affectifs induits par les événements qui jalonnent les parcours de vie en interaction avec les caractéristiques même des individus et leur manière singulière de réagir à ces événements.

#### *Qualité des relations interpersonnelles et orientation*

La question de l'adaptation et de la gestion des émotions est également intimement associée à celle de la qualité des relations avec l'entourage social. Le rôle des relations étroites et durables dans le processus adaptatif a été mis en évidence dans le règne animal, en particulier chez les mammifères (Harlow & Suomi, 1970 ; Seyfart & Cheney, 2012). Ces relations sont fondées sur la mémoire et les émotions associées aux interactions antérieures (Seyfart & Cheney, 2012). En cas de stress et lorsque leurs liens sociaux étroits et durables sont mis au défi, les individus agissent en sorte de les restaurer, de renforcer les liens existants, ou d'en former de nouveaux. Bien que tous les individus n'aient pas de relations étroites durables, nombreux sont ceux qui entretiennent au

moins une relation de cette nature. Lorsque c'est le cas, ce type de relation augmente chez les mâles le succès de la reproduction des individus, réduit chez les femelles le stress, accroît la probabilité de survie des nourrissons et la longévité. Les partenaires avec lesquels ce type de relation est établie jouent également un rôle de référent dans l'interprétation des événements. Lors de la survenue d'un événement provoquant du stress chez les jeunes primates, ces derniers se tournent en effet vers les individus qui prennent soin d'eux comme s'ils sollicitaient leur avis sur l'interprétation à donner à cet événement ambigu (Harlow & Suomi, 1970).

Ces travaux mettent en lumière l'inscription dans la phylogénèse de l'importance des relations pour l'adaptation. Il est nécessaire de souligner à ce point que l'efficacité du processus adaptatif ne repose pas sur de simples relations avec les membres de l'entourage. Il est dépendant de relations le plus souvent dyadiques électives, relativement stables, et qui se caractérisent par une réciprocité mutuelle et une intimité émotionnelle dont l'intensité peut varier d'un individu à l'autre. Le recours à autrui, évoqué précédemment chez les mammifères, pour donner du sens à une situation dont l'interprétation peut être ambiguë - parce que générant de l'incertitude comme cela peut être le cas après un événement émotionnel - a également été mise en évidence chez les êtres humains (Campos & Stenberg, 1981 ; Sorce, Emde, Campos & Klinnert, 1985) ; de même que la propension, constatée chez les primates, à rechercher le contact avec un proche lors d'un épisode qui induit de la détresse émotionnelle, et l'amortissement du stress procuré par ces relations.

Elle a plus particulièrement été abordée sous l'angle de la théorie de l'attachement développée par John Bowlby et Mary Ainsworth (Ainsworth & Bowlby, 1991), prenant appui sur les études empiriques menées en éthologie, et dont les travaux d'origine ont porté sur la formation du premier lien entre le jeune enfant et le plus souvent sa mère. L'attachement se caractérise par le besoin de proximité et de contact avec les partenaires privilégiés et le sentiment de sécurité et réconfort éprouvé dans la relation avec ces partenaires. Le fait que la relation soit plus ou moins sécurisante dépend de la réactivité et disponibilité du partenaire. Consécutivement, des variations existent selon les individus, et pour un même individu d'un partenaire à l'autre, dans la relation d'attachement. Les études sur l'attachement, et leurs conséquences sur le développement et le fonctionnement psychologique, se sont par la suite étendus aux enfants plus âgés, aux adolescents, et aux adultes (Mikulincer & Shaver, 2019 ; Milkovitch, 1991 ; Pierrehumbert, 2003). Elles ont contribué à mettre en évidence l'importance de la qualité des relations avec les personnes significatives dans la formation de l'autonomie individuelle, la gestion émotionnelle des expériences de vie, et dans les différentes ressources mises en œuvre pour s'adapter à de nombreuses situations. De telles relations, tout spécialement par le biais de la théorie de l'attachement, ont commencé à être étudiées dans le champ de l'orientation dans les années quatre-vingt-dix mais demeurent malgré tout encore assez peu explorées.

Sont réunis dans ce document de synthèse mes travaux dont l'objet est de tenter de mieux comprendre le rôle de la qualité des relations avec les personnes significatives et celui des émotions dans les conduites d'orientation. Les émotions sont abordées dans ces recherches dans un sens large. Il s'agit le plus souvent d'émotions ou d'épisodes émotionnels, tels que définis précédemment, dans les recherches sur le partage social, ou d'une disposition (trait) à éprouver avec une certaine fréquence des émotions ou affects - comme l'anxiété, l'estime de soi, la recherche de sensations - dimensions évoquées dans certains travaux de différents chapitres de ce document.

Le présent document est divisé en deux tomes. Le tome 1 est composé de trois parties. La première partie rend compte de mon parcours universitaire et professionnel. Cette partie met en avant l'itinéraire de mon parcours en explicitant la formation suivie puis les enseignements, les activités et les responsabilités divers dans lesquels je me suis investie comme maitresse de conférences ainsi que les grandes orientations épistémologiques qui ont sous-tendu le développement de mes recherches tout au long de ces années. Elle explicite également les contextes successifs de l'Université de Provence puis du Conservatoire National des Arts et Métiers dans lesquels celui-ci s'est déroulé et les différentes rencontres qui l'ont ponctué et dont ce parcours porte l'empreinte.

Dans la seconde partie sont exposées les recherches que j'ai effectuées. Cette partie est divisée en quatre chapitres correspondant chacun à un thème spécifique. Le premier chapitre rend compte des recherches réalisées sur l'anxiété, sa mesure, et ses différentes formes. Le second chapitre porte sur les recherches relatives à l'attachement, l'estime de soi et la recherche de sensations et tirant son unité du fait que ces dimensions peuvent constituer des ressources psychologiques pour l'orientation. Dans un troisième chapitre sont exposés les travaux que j'ai effectués sur les processus qui participent à la construction de soi et des parcours scolaires et professionnels, comme l'exploration et l'indécision vocationnelle, l'adaptabilité de carrière ou l'engagement professionnel. Ils sont examinés sous l'angle de leur rapport avec certaines dimensions affectives, comme l'anxiété par exemple, ainsi qu'avec la qualité des relations avec les autres significatifs. Enfin, le dernier chapitre rassemble les recherches effectuées sur le partage social d'épisodes émotionnels se rapportant aux décisions d'orientation chez les adolescents. Chacun de ces thèmes est situé dans son contexte et cadre épistémologique spécifique et, une fois les recherches exposées, fait l'objet d'un bilan des questions auxquelles elles ont répondu et ce qu'elles ont apporté comme informations et réflexions nouvelles dans le cadre qui étaient le leur au moment où elles ont été réalisées. Au tout début de chaque chapitre est présentée la liste des contributions scientifiques – articles, chapitres d'ouvrages, communications – en rapport avec le thème exposé.

La troisième partie conclut cette synthèse par la présentation des principaux projets de recherches à venir. Elle est scindée en trois grands thèmes. Un premier thème a trait au partage social des épisodes émotionnels qui ponctuent les trajectoires scolaires et professionnelles. Il s'inscrit dans le prolongement des travaux déjà réalisés avec l'objectif d'investiguer des épisodes émotionnels diversifiés autres que ceux étudiés jusqu'à présent et de prendre en compte la spécificité des émotions, des réactions des cibles de partage, et d'examiner de manière plus approfondie les liens du partage social avec la qualité des relations avec les personnes significatives. Les seconds et troisièmes thèmes portent respectivement sur le travail décent et le décrochage scolaire. Bien qu'ayant déjà engagé et réalisé des recherches sur ces thèmes, celles-ci n'ont pas fait l'objet d'une présentation dans la deuxième partie consacrée aux Réalisations dans la mesure où elles sont à ce jour trop peu nombreuses à avoir fait l'objet de publications. Ainsi que développé dans cette partie projet, j'aimerais néanmoins prolonger les travaux sur ces thèmes en les reliant plus étroitement à la question de la qualité des relations avec les personnes significatives et à celle des émotions.

Dans le tome 2 de cette synthèse on trouvera mon curriculum vitae détaillé et les annexes composées des principaux articles exposés.



## **Partie I. Déroulement de mon parcours universitaire et professionnel**

Au sein de cette première partie, je présenterai une synthèse a) des orientations de mon parcours universitaire, et b) de celui de métier d'enseignant-chercheur, en décrivant mes principales activités pédagogiques et d'enseignement, les évolutions dans mes activités de scientifiques et de recherche, et celles relatives aux responsabilités administratives, pédagogiques et de recherche exercées.

### **1. Les orientations de mon parcours universitaire**

J'ai réalisé tout mon parcours de formation initial en psychologie à l'Université Paris 5 – René Descartes. Le cursus relativement diversifié des premières années en psychologie qui permettait de s'initier à différentes disciplines comme la psychologie anthropologique, les sciences de l'éducation (pratiques pédagogiques), la psychanalyse, la sociologie (analyse des sociétés contemporaines), la linguistique ou encore la neurobiologie et psychophysiologie, ont à la fois contribué à stimuler ma curiosité vers les disciplines de sciences humaines en général et m'ont conforté dans mes choix d'orientation vers la psychologie. Après la licence j'ai opté pour un parcours couplant des enseignements de psychologie différentielle et de psychologie sociale. La première offrait la possibilité d'étudier dans une même situation les différences inter et intra-individuelles dans le fonctionnement et le développement psychologique, en particulier cognitif, et dans les conduites motrices des individus en recourant à l'usage de méthodes quantitatives notamment corrélationnelles. J'ai ainsi pu suivre des enseignements sur le développement cognitif et des enseignements statistiques sur lesquels se fonde la psychologie différentielle. Au sein de cette option, j'ai par ailleurs, choisi de suivre l'enseignement de Françoise Bariaud sur les différences individuelles dans le fonctionnement psychologique à l'adolescence. Les enseignements de psychologie sociale m'ont permis, à l'époque, de consolider mes connaissances conceptuelles et méthodologiques propres à cette discipline, en particulier celles sur les méthodes d'enquêtes et les méthodes expérimentales, les statistiques utilisées en psychologie sociale mais également celles relatives par exemple à la psychologie interculturelle, aux fonctionnements de groupes, aux attitudes, comportements et stéréotypes.

Une fois la maîtrise obtenue en 1992, j'ai choisi de m'orienter vers un DEA de *psychologie des acquisitions, du développement et de l'éducation* qui, comme son intitulé l'indique, m'a permis d'acquérir des connaissances dans le domaine du développement et du fonctionnement cognitif principalement, avec pour certains enseignements une orientation différentielle de la métacognition, des représentations cognitives (processus de catégorisation, lexique, images) et d'approfondir des connaissances méthodologiques (analyses de comparaisons, étude du

changement, traitement informatique des données). En début d'année dans le cadre de la réalisation de ce DEA, j'ai rencontré Michel Huteau, alors directeur de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP) afin d'envisager un sujet de recherche pour le mémoire. Nous étions dans les années 90' et à l'époque, après des décennies consacrées exclusivement ou presque à l'étude de la cognition, la psychologie commençait à s'interroger depuis quelques années sur la nécessité de prendre en compte les émotions dans l'explication des conduites humaines. Les progrès théoriques importants réalisés dans les années 60-70 ont donné lieu à un mouvement fédérateur organisé par quelques chercheurs spécialistes du domaine afin de promouvoir plus généralement l'étude des émotions (Rimé, 2016). C'est ainsi que la Société internationale de recherche sur l'Emotion voit le jour en 1985 à laquelle, comme le rappelle Rimé (2016), une vocation interdisciplinaire est attribuée même si les sciences psychologiques fournissent un socle conceptuel auxquels ces chercheurs se réfèrent. Depuis cette date, il y a eu un essor important de l'étude des émotions dans les sciences psychologiques, essor qui a précédé celui accompli dans de nombreuses disciplines des sciences humaines.

Michel Huteau accordait de l'importance à ce courant et proposait à certains étudiants de développer des travaux de recherche sur cette question. Il m'a ainsi suggéré d'effectuer un travail de recherche, dans le cadre de la réalisation de ce mémoire de DEA, sur le rôle des émotions dans le traitement de l'information. L'élaboration du projet de recherche m'a conduit à travailler plus spécifiquement sur le rôle de l'anxiété-trait et de l'humeur induite par une méthode expérimentale dans des tâches de catégorisation d'objets naturels (exemples, oiseaux) et d'objets sociaux (exemples, noms de métiers représentants de la catégorie travail). L'aboutissement de ce DEA et mémoire de recherche m'ont ensuite amenée à entreprendre une thèse pour approfondir ce thème de recherche et examiner le rôle de l'anxiété, comme trait de personnalité et comme humeur induite par des extraits de films, sur les processus de catégorisation et sur la mémoire implicite et explicite en référence notamment aux théories et modèles de Bower (1981a, b), Eysenck (1992) ou Isen (1984, a, b, 1992).

Au cours de ces années pendant lesquelles je préparais cette thèse j'ai essayé de concilier tant bien que mal des activités d'animatrice dans les écoles de la ville de Paris, des activités en tant qu'assistante de recherche dans le cadre de plusieurs contrats de recherche avec l'INETOP (CNAM) encadré par Pierre Vrignaud, afin d'avoir un peu d'autonomie financière, et quelques vacances d'enseignements en psychologie du développement que je réalisais à l'Université de Reims – Champagne – Ardenne, qui me permettaient de construire une expérience professionnelle dans ce domaine, expérience indispensable à l'entrée dans le métier d'enseignant-chercheurs. Bien que classée deuxième de la promotion du DEA à l'époque, je n'ai en effet pas eu l'occasion d'obtenir une allocation me permettant de financer mes années de doctorat. De 1997 à 1999, j'ai

obtenu deux années de suite un poste d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche à l'Université de Reims. J'ai alors enseigné la psychologie du développement, en réalisant en particulier des cours magistraux sur les théories de Piaget et Wallon, et des travaux dirigés sur l'adolescence.

Au cours de ces années consacrées au doctorat, je suivais régulièrement les séminaires de recherche qui se déroulaient en alternance à l'Université Paris V, rue Serpente, et à l'INETOP, rue Gay-Lussac, où l'on pouvait écouter des exposés sur des thèmes variés présentés par des membres internes et externes de l'Université et de l'institut, et notamment les interventions mémorables de Maurice Reuchlin et Françoise Bacher. A cette époque, hormis certains aspects de mes travaux de recherche qui portaient sur la catégorisation d'objets sociaux, que sont les métiers, les questions d'orientation scolaire et professionnelle n'étaient pas centrales. Elles le sont devenues progressivement à partir de 2000 après mon recrutement comme maîtresse de conférences en psychologie différentielle à l'Université de Provence. Cette transition a permis ma mutation en septembre 2005 comme maîtresse de conférences à l'INETOP (Paris) sur un emploi de psychologie de l'orientation.

## **2. Mon parcours d'enseignant-chercheur**

En septembre 2000, j'ai été nommée sur un poste de maître de conférences en psychologie différentielle à l'Université de Provence.

### **2.1. Mes activités pédagogiques et d'enseignement**

#### *A l'Université de Provence*

A mon arrivée à l'Université de Provence, j'ai eu à assurer des enseignements aux différents niveaux du cursus universitaire, licence 2 et 3, et master 1 et 2. Mes activités d'enseignements se sont principalement articulées autour de trois axes principaux :

- Des enseignements en psychologie du développement sur l'adolescence au niveau de la licence 3, et au sein de la première et deuxième année de trois types de formations de niveau master, le master *Orientation scolaire et professionnelle*, le master *Enfance, Adolescence et Vieillesse*, et le *Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Psychologue (DECOP)* ;
- Des enseignements conceptuels de psychologie différentielle en licence 2 et 3 ;
- Des enseignements de méthodologie au sein du master 1 *Enfance, Adolescence et Vieillesse*.

En psychologie différentielle, j'ai assuré des travaux dirigés. En licence 2, une initiation : il s'agissait d'une étude de textes et de la présentation d'expérimentation sur des thèmes classiques (par exemple, organisation des intérêts, des valeurs, de la sphère cognitive, hérédité des conduites...). En licence 3, les thèmes abordés dans le cadre des travaux dirigés étaient centrés sur

les différences individuelles dans le fonctionnement cognitif et mettaient l'accent sur les notions d'aptitudes, de processus et styles cognitifs (Dépendance-indépendance à l'égard du champ, réflexivité-impulsivité, liens entre processus cognitifs et personnalité...). Toujours en psychologie différentielle, j'ai conçu des enseignements au niveau de la licence 3, sur la personnalité, l'étude de ses dimensions et de leur mesure, en fonction de différentes perspectives théoriques (traits, situationnisme, interactionnisme), ainsi que sur le rôle de la personnalité et des émotions dans les processus de traitement de l'information et sur le fonctionnement psychosocial de la personne.

En master 1 *Enfance, Adolescence et Vieillesse*, j'ai élaboré des enseignements de méthodologie (cours magistraux et travaux dirigés). L'un d'entre eux portait sur les méthodes d'analyse qualitative des données, l'autre sur les techniques d'enquêtes et la construction d'outils psychométriques. Ces séances donnaient lieu à la présentation de notions conceptuelles de méthodologie et à leur application notamment à partir de séances de travaux pratiques sur ordinateur portant entre autre sur l'analyse des propriétés psychométriques des questionnaires (validité, fidélité, sensibilité). Enfin, dans le cadre de la réalisation du mémoire de recherche au niveau des différents masters, une UE de méthodologie à laquelle je participais, présentait les différentes étapes de la conception d'une recherche et les problèmes de méthodes associés.

En psychologie du développement, tous mes cours magistraux et travaux dirigés ont été conçus et dispensés en licence 3, et en master 2. Le contenu de ces enseignements portait en licence essentiellement sur les différents changements importants au cours de la période de l'adolescence, sur les relations adolescents-parents, la formation de l'identité, le groupes des pairs et les risques psychosociaux. Les travaux dirigés étaient dispensés par des vacataires, ce qui nécessitait de ma part la conception d'un cahier du maître et la planification de quelques réunions pour assurer la coordination et la mise en œuvre de différentes séances. Enfin, à la fin de ma première année à l'Université de Provence, je suis également intervenue dans les enseignements du master 2 temporairement délocalisé à l'Université de l'Île de la Réunion afin de permettre aux étudiants réunionnais de parfaire leur formation en psychologie et d'obtenir le titre de psychologue.

Les enseignements que j'ai pu réaliser dans le master *Orientation scolaire et professionnelle* ainsi que ceux dispensés au sein du DECOP m'ont offert la possibilité d'appréhender la question des changements à l'adolescence en la liant à celle de l'orientation. C'est aussi durant cette période que j'ai entrepris de développer des travaux de recherche sur les questions d'orientation au cours de l'adolescence. Ainsi, au cours de ces quelques années à l'Université de Provence, mon ancrage conceptuel dans le champ de l'orientation s'est développé de manière de plus en plus approfondie.

#### *Mon arrivée au Conservatoire National des Arts et Métiers*

A mon arrivée en septembre 2005, à l'INETOP, j'ai eu à élaborer la totalité des enseignements pour les UE dont j'étais responsables ainsi que pour les UE au sein desquelles

j'intervenais sans avoir toutefois de responsabilité particulière. Au cours de ces quinze années passées au CNAM, j'ai assuré la responsabilité de l'UE *Méthodologie de la recherche*, et celle de l'UE *Psychologie de l'orientation* à la suite de Jean Guichard au niveau du master 1 *Psychologie de l'orientation et du travail*. Je suis intervenue et intervins toujours pour une large part dans le cadre de ces deux unités d'enseignements. L'objet de ces enseignements consiste pour la première de ces unités à présenter différents modèles classiques généralement mobilisés dans le domaine de l'orientation afin de former les étudiants à un premier répertoire de savoirs fondamentaux dans les domaines de la psychologie de l'orientation, du conseil et de l'éducation permettant aux futurs professionnels d'étayer leurs actions en matière d'accompagnement. L'enseignement de méthodologie se donne quant à lui comme objectif de mieux comprendre et maîtriser la construction des théories et des faits scientifiques dans le domaine de l'orientation. Sa visée plus spécifique, par le biais de cours et travaux dirigés, est d'exposer les différentes étapes de réalisation d'une recherche, les questions ou problèmes méthodologiques qui peuvent s'y poser, et les réponses que l'on peut y apporter.

Enfin, pendant de nombreuses années j'ai effectué dans le DECOP des enseignements dans le cadre d'une UE intitulée *Approches psychologiques de l'orientation et du conseil*. Le contenu de mes interventions était principalement centré sur la question de la psychologie de l'adolescence, la présentation du modèle de Bandura, les variables sociocognitives associées - sentiment d'efficacité personnelle, attentes de résultats, buts personnels - leurs déterminants, et l'application de ce modèle à l'orientation tout au long de la vie, tel qu'il a été formalisé par Lent, Brown et Hackett (1994). J'ai également réalisé pendant deux années de suite des interventions dans le cadre d'une unités d'enseignements sur les théories, techniques, et pratiques de l'évaluation des personnes, essentiellement sur l'évaluation de l'anxiété et de l'estime de soi, deux dimensions psychologiques importantes dans le cadre du conseil en orientation. Dans le cadre des nouvelles maquettes pour le quadriennal 2019-2023, j'ai d'autre part mis en place un nouvel enseignement sur le thème des transitions et ruptures dans les trajectoires scolaires et professionnelles et les ressources psychosociales mobilisées pour s'y adapter, enseignement au sein duquel plusieurs collègues de mon équipe, ainsi que des vacataires extérieurs, assurent des interventions en adoptant des perspectives épistémologiques différentes.

Outre ces activités d'enseignements, chaque année, que ce soit à l'Université de Provence, ou au CNAM, dans les masters 1 et 2, dans le DECOP, je me suis investie dans l'encadrement de mémoires de recherche, et de mémoires professionnels de fin de cycle de la formation des Psychologues de l'Education Nationale (PsyEN), soit en moyenne entre dix et quinze mémoires de recherche et /ou professionnels chaque année. Pendant toutes ces années ou presque, j'ai en outre apporté de manière régulière ma contribution comme membre du jury aux épreuves écrites pour la

délivrance du DECOP, aux entretiens de sélection pour l'entrée au sein du Diplôme d'Etat de Psychologie Scolaire (DEPS) de l'Université de Provence, ainsi qu'aux épreuves pour l'entrée dans les masters 1 et 2 *Conseil en Orientation Bilan Insertion et Psychologie de l'orientation et du conseil* de l'INETOP et de l'Université de Provence.

## 2.2. Mes activités scientifiques et de recherche

### *Mes débuts de recherche à l'Université de Provence*

Le poste de maître de conférences sur lequel j'ai été affectée à l'Université de Provence était rattaché au Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (Centre PsyCLÉ), équipe d'Accueil (E.A. 3273), unité de recherche qui appartient à l'Ecole Doctorale *Cognition, Langage, Education*. Le centre PsyCLÉ a été fondé par Jacques Vauclair en 2000 - centre de recherche dont il assurait la direction par ailleurs à l'époque - qui affirmait une préoccupation permanente à publier dans des revues internationales et exhortait tous les membres de son laboratoire à aller dans ce sens. A mon arrivée j'ai intégré l'un des axes de recherche du laboratoire en mettant en place des recherches articulant le domaine différentiel, développemental et celui de la psychologie sociale.

Au cours des premières années qui ont suivi mon insertion au sein du laboratoire, j'ai dans un premier temps développé des recherches dont l'objet s'inscrivait dans la continuité de celui élaboré dans le cadre de la thèse, c'est à dire des travaux qui intégraient le concept et la mesure de l'anxiété tout en réalisant progressivement des articulations avec les questions d'orientation durant la période de l'adolescence. D'autre part, m'intéressant au rôle des émotions et à leur régulation, l'anxiété représentant une émotion spécifique, je me suis également tournée vers la théorie de l'attachement élaboré par Bowlby et Ainsworth (pour un aperçu, Ainsworth & Bowlby, 1991). Le besoin d'attachement visant à restaurer les sentiments de sécurité personnelle, ce cadre théorique pouvait procurer un éclairage nouveau pour ce qui est de la manière d'envisager les relations entre les parents et leurs adolescents, les liens entre ces relations et la régulation des émotions - en particulier celle de l'anxiété - dans des situations relatives à la scolarité ou l'orientation, et plus généralement leur rapport avec les conduites d'orientation.

Bien que n'ayant jamais publié au niveau international avant mon arrivée à l'Université de Provence, j'avais le souci de développer cette compétence dans le cadre de mon parcours professionnel et j'ai progressivement œuvré dans ce sens, tout en préservant mon intérêt pour la publication dans les revues en langue française. En conséquence, ma première publication internationale comme second auteur en coopération avec Jean-Philippe Gaudron paraît en 2002 dans la revue scientifique *Computers in Human Behavior*. La recherche publiée dans cette revue a pour objet le développement et la validation d'une échelle qui évalue l'anxiété générée par l'usage

de l'informatique, le concept d'anxiété étant étayé par une approche interactionniste. Un second article en coopération avec Pascal Mallet dont le contenu porte sur la validation de l'échelle d'attachement des adolescents à leurs parents et constitue la version française adaptée de l'échelle initiale de mesure de l'attachement aux parents et aux pairs (IPPA) d'Armsden & Greenberg (1987), voit le jour en 2004 dans la revue *European Review of Applied Psychology*. Conformément au modèle initial, les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires des études exposées dans le cadre de cet article contribuent à valider un modèle en trois dimensions (Confiance, Communication, Aliénation) de l'attachement. Enfin, un troisième article, en collaboration avec Sandrine Croity-Beltz et des conseillers d'orientation stagiaires, dont l'objet d'étude arrime plus amplement mes travaux scientifiques au champ de la psychologie de l'orientation est publié en 2005 dans le *Journal of Vocational Behavior* et présente les résultats d'une recherche menée à partir d'un questionnaire d'enquête sur les processus d'exploration vocationnelle – recherche d'information sur les métiers et les formations (en Centre d'Information et d'Orientation, auprès de professionnels, des parents ou de connaissances, lecture de brochures d'orientation...) en vue d'une préparation aux choix d'orientation en classe de terminale. L'anxiété, anxiété générale et l'anxiété induite par l'avenir scolaire et professionnel, et la qualité de l'attachement à la mère, et au père, ainsi que les styles éducatifs parentaux expliquent une partie non négligeable de la variance dans ces processus d'exploration vocationnelle.

Parallèlement à la rédaction de ces manuscrits, j'ai présenté dans différents colloques nationaux ou internationaux mes travaux réalisés au cours de ces années à l'université d'Aix-en-Provence, (exemple, Vignoli 2000, 2002, 2003 ; Bréjard, Vignoli, & Pédinielli, 2004). Outre les communications dont certaines sont en rapport direct avec plusieurs articles publiés lors de ces années, deux autres de ces communications constituent le fruit, pour la première, d'une coopération établie avec Vincent Bréjart, alors doctorant, et le professeur des Universités Jean-Louis Pédinielli, tous les deux membres du centre PsyCle mais appartenant à la section psychologie clinique et pathologique, pour la seconde avec Pascal Mallet, professeur à l'Université de Nanterre. Le travail issu de la première coopération a porté sur l'adaptation et la validation de l'inventaire de tempérament et caractère de Cloninger, celui relatif à la seconde coopération correspondait à la rédaction d'un chapitre sur les dimensions qui composent l'anxiété induite par l'avenir scolaire et professionnel dans l'ouvrage *Psychologie différentielle : recherches et réflexions*. Comme le lecteur pourra sans doute le constater, une partie non négligeable des recherches que j'ai réalisées durant ces premières années à l'Université de Provence a consisté en l'adaptation et la validation d'instruments de mesure de dimensions psychologiques. Ce travail préalable sur les outils m'a permis d'initier dans un second temps des travaux dont la mise en place nécessitait d'y recourir.

*Un séjour scientifique profitable à l'Université de Louvain : le partage social des émotions, un nouveau cadre théorique pour approfondir la question du rôle des émotions et de l'attachement dans les conduites d'orientation*

L'année 2002 a été à l'origine d'une bouffée d'air frais en offrant un nouvel élan à mes recherches. Souhaitant élargir mon champ de recherche sur les émotions, dans le cadre d'un programme de mobilité organisé par l'UFR de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Provence, j'ai réalisé un séjour scientifique de deux mois à l'Université catholique de Louvain (UCL), à Louvain-La-Neuve, au sein de l'unité Emotion, Cognition et Santé (ECSA) dirigée alors par le professeur Bernard Rimé. Dans la mesure où Bernard Rimé avait fait partie des membres du jury de ma soutenance de thèse, j'avais eu l'occasion de faire sa rencontre. Je connaissais par ailleurs un peu les travaux de son équipe. Durant ce séjour, j'ai pu faire la connaissance des différents membres permanents et doctorants de l'ECSA qui travaillaient sur le champ des émotions, et plus spécifiquement sur le partage social des émotions, assister à certaines conférences en psychologie sociale sur le thème des émotions. Chaleureusement accueillie par Bernard Rimé lui-même, et l'ensemble des membres de l'équipe, ce séjour m'a offert la possibilité d'approfondir ma connaissance des travaux de recherches sur le partage social des émotions menés au niveau international par cette équipe et dans une perspective de psychologie sociale. Il m'a conforté dans l'idée de développer de tels travaux dans le domaine de l'orientation, ce que j'ai commencé à faire peu de temps après mon retour en France. Le partage social des émotions se définit en effet comme un processus de communication, dans un langage socialement partagé, d'une expérience émotionnelle à une autre personne (Rimé, 2005). Ce processus contribue par différents moyens à affronter, intégrer et prendre distance avec l'expérience émotionnelle. D'autre part, partager des confidences, des émotions, se dévoiler contribuent à créer et renforcer l'intimité et resserrer les liens d'attachement (Laurenceau, Barrett, & Pietromonaco, 1998). Les situations de travail et celles d'orientation scolaire et professionnelle pouvant constituer des expériences sources d'émotions multiples, l'appropriation de ce nouveau cadre théorique, complémentaire de celui de la théorie de l'attachement, pouvait permettre d'approfondir la question du rôle des émotions et des relations d'attachement dans les conduites d'orientation. Ce séjour m'a en outre donné l'occasion de construire des coopérations durables avec certains membres de l'équipe, coopérations qui ont donné lieu à quelques publications (cf. infra).

*Mon insertion scientifique au Conservatoire National des Arts et Métiers*

Mon arrivée au CNAM au sein de l'équipe Orientation du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD, EA 4132) s'accorde avec une inscription plus approfondie de mes travaux dans les axes précédemment cités ainsi qu'avec le développement, en coopération avec



certaines membres de l'équipe, de travaux de recherche sur d'autres thèmes que ceux évoqués jusqu'à présent.

Pour synthétiser, le point de départ de mes thématiques scientifiques est, au travers de l'étude du rôle de l'anxiété, celui de l'examen du rôle des états émotionnels et des traits de personnalité dans l'activité cognitive (mémoire explicite/implicite et processus de catégorisation). Ce point de départ a ensuite évolué vers la jonction et l'intégration de plusieurs cadres théoriques :

- Rôle des états émotionnels, et notamment de l'anxiété, plus généralement des dimensions socio-affectives de la personne, comme état ou trait, dans les activités sociocognitives d'orientation ou conduites d'orientation
- Le rôle de la qualité de la relation aux personnes significatives, notamment par le biais de la théorie de l'attachement, dans l'amortissement des effets de ces états émotionnels et les conduites d'orientation ou d'adaptation aux situations de transitions
- Le partage social des émotions déclenché par les états émotionnels associés à des épisodes d'orientation ou de transition, ses bénéfices psychologiques, et ses liens avec la qualité des relations avec les personnes significatives
- La question du travail décent, ses liens avec le bien-être, la qualité des relations aux personnes significatives

Ainsi, à l'issue de ce séjour à l'Université catholique de Louvain, deux projets sur le thème du partage social des émotions en coopération avec des collègues de Louvain ont vu le jour. L'objectif principal de ces différents travaux consistait à examiner dans quelle mesure certains épisodes d'orientation scolaire ou de la vie professionnelle pouvait induire une multitude d'émotions, et par là déclencher et stimuler sous différentes modalités les processus d'interactions sociales. Un autre objectif résidait dans la compréhension des modalités des processus de partage social, et l'identification des types de partenaires de l'entourage social sollicités dans le cadre de ce processus, dans celle des motifs associés à cette sollicitation, et du rôle joué par ces partenaires dans la verbalisation de l'épisode d'orientation scolaire ou de la vie professionnelle, ainsi que les bénéfices psychologiques que ce partage social pouvait entraîner. Enfin, ces travaux ont également cherché à montrer l'importance de dissocier la fréquence et la profondeur du partage social dans les bénéfices psychologiques du partage social, de distinguer les émotions négatives et positives dans ce processus ainsi que celle de prendre en compte le niveau d'intimité dans la relation avec les personnes significatives. L'ensemble de ces travaux a donné lieu à plusieurs publications (Vignoli, 2011 ; Vignoli, Nils, & Rimé, 2005ab ; Vignoli, Nils, Parmentier, Mallet, & Rimé, 2019).

Un autre axe de mes travaux prolonge des recherches initiées à l'Université de Provence, et porte sur les processus d'exploration et d'indécision vocationnelle chez les adolescents. Ces différents travaux ont donné le jour à la publication d'articles (Vignoli, 2009 ; Vignoli, 2015;

Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, De Fillipis, & Garcia, 2005) ainsi qu'à des communications dans des colloques internationaux (Vignoli, 2003 ; Vignoli, 2011 ; Vignoli & Pouyaud, 2008), notamment à la *Conference of the Society of Vocational Psychology*, à la *European Association for Research on Adolescence Conference* et à la *l'International Conference on Vocational Designing and Career Counseling*. L'objet de ces travaux a consisté à mettre en évidence, en s'appuyant sur la théorie de l'attachement, le rôle des propriétés affectives constitutives des relations entre parents et adolescents, celui de l'anxiété ou de l'estime de soi, dans les processus de recherche d'information sur les métiers et les formations ainsi que dans ceux associés aux difficultés à effectuer des choix d'orientation.

Mes intérêts se sont également portés sur la question des transitions ou ruptures précoces dans les trajectoires scolaires, et les ressources psychologiques mobilisées pour s'y adapter. Certains de ces travaux se sont développés dans le cadre du paradigme du *life-design* ou *construire sa vie* (cf. infra) issu des réflexions sur les cadres théoriques pour l'orientation au 21<sup>ème</sup> siècle d'un groupe international de chercheurs, et dont le représentant ayant impulsé ces travaux en France, et plus particulièrement à l'INETOP, est Jean Guichard, et aux Etats-Unis, Mark Savickas, pour ne citer que ceux-ci (Savickas et al., 2010). Le cadre général étayant ce paradigme souligne les perspectives moins prévisibles dans le travail caractéristique du monde post-moderne, celui-ci étant jalonné de transitions plus nombreuses et difficiles, sources d'inquiétudes. De tels changements nécessitent de la part des travailleurs de développer des habilités et compétences très différentes de celle mobilisées au cours du 20<sup>ème</sup> siècle. Les conduites humaines étant à la fois dépendantes des caractéristiques des individus et de l'environnement, les modèles théoriques se référant aux notions de flexibilité humaine, adaptabilité et formation tout au long de la vie deviennent une nécessité. C'est dans ce cadre, et sous l'impulsion de Jean Guichard, que la recherche sur l'adaptabilité de carrière a été réalisée (Pouyaud, Vignoli, & Dosnon, Guichard, & Lallemand, 2010 ; Pouyaud, Vignoli, Dosnon, Guichard, & Lallemand, 2011 ; Pouyaud, Vignoli, Dosnon & Lallemand, 2012). Concept initialement théorisé par Savickas (1997), l'adaptabilité correspond à la capacité de pouvoir changer pour s'adapter à des circonstances nouvelles ou changeantes. L'objet de ces études, inséré dans un cadre international, à consister à examiner la validité du modèle conceptuel d'adaptabilité, de sa mesure sur un échantillon français, et ses liens avec l'anxiété et la motivation. L'adaptation aux transitions scolaires, ou les facteurs associés aux ruptures dans les parcours scolaires (comme le décrochage scolaire) ont été abordées par le biais notamment des modes de faire face mobilisés (coping) et celui de l'accompagnement des jeunes dans le cadre de ces transitions scolaires. Ces travaux qui ont donné lieu à des communications, articles et chapitres d'ouvrage, font référence à un cadre théorique interactionniste, et soulignent le rôle de la relation aux personnes significatives et des composantes du soi, notamment socio-affectives, dans cette

adaptation (Al-Zein, Vignoli, Cohen-Scali, & Lallemand, 2019 ; Pouyaud & Vignoli, 2013 ; Vignoli, Pouyaud, & Lallemand, 2013 ; Terriot & Vignoli, Bourcier, Pouliot, Thiénot, Moreau, 2019).

L'INETOP s'est emparé ces dernières années, grâce à Valérie Cohen-Scali, et en relation avec un projet international sur ce thème coordonné par Ryan Duffy de l'Université de Floride aux Etats-Unis, de l'étude du travail décent et de ces représentations en France. Différents travaux de recherche ont été engagés sur cette question soit par le biais de propositions de mémoires de recherche aux étudiant.e.s de master soit par le biais de coopérations autour d'études spécifiques menées avec les collègues de l'équipe Orientation. Je me suis engagée dans les études sur ce thème avec le but dans un premier temps de m'approprier ce nouveau concept puis d'effectuer dans un second temps des liens plus étroits avec les questions qui me préoccupent plus directement soit celles des émotions ou plus généralement les variables socio-affectives et celles relatives à la qualité des relations avec l'entourage proche. J'ai donc investi ce champ en participant, en coopération avec différents collègues dans un premier temps, à des études sur le rapport au travail et plus spécifiquement la conception du travail décent chez les jeunes non diplômés ou faiblement qualifiés en fonction de leur parcours de formation de la relation avec leur entourage social, études qui ont donné lieu à des communications (Cocandea-Bellanger et al., 2017, 2018 ; Disquay-Perot, Prudhomme, Egido, Cocandea-Bellanger, & Vignoli, 2019). En collaboration avec plusieurs collègues de l'INETOP nous avons par ailleurs conduit une étude sur les représentations du travail décent en France, étude dont j'ai supervisé la réalisation, et qui a fait l'objet d'une publication dans le *Journal of Vocational Behavior* (Vignoli, Prudhomme-Mougin, Terriot, Cohen-Scali, Arnoux, Bernaud, & Lallemand, 2020). Il s'agissait principalement dans ce travail d'examiner la validité du modèle de travail décent en cinq dimensions proposé par Duffy, Blustein, Diemer, and Autin (2016), et d'analyser qualitativement de manière approfondie les composantes plus spécifiques des représentations du travail décent à partir d'un échantillon représentatif de la population active française.

Comme indiqué plus avant, depuis ma nomination comme maitresse de conférences et au fil des années, mes différents travaux m'ont conduite à effectuer un travail de conception ou de validation d'outils mesurant des dimensions socio-affectives de la personne. Ces mesures ont pu être utilisées dans le cadre d'autres recherches afin de servir des objectifs nouveaux. Ainsi les travaux menés à l'Université de Provence, et dont certains ont été présentés précédemment, ont donné naissance à la validation d'échelles d'évaluation de différentes formes d'anxiété étayée par une approche interactionniste, ainsi qu'à celle d'une version française courte de l'échelle d'attachement aux parents élaborée initialement par Armsden et Greensberg (Vignoli, 2000 ; Gaudron & Vignoli, 2002 ; Vignoli & Mallet, 2004). Toujours arrimés aux questions d'orientation,

ces travaux de validation et conception d'outils se sont poursuivis avec mon arrivée au CNAM et ont porté sur l'évaluation des dimensions psychologiques de Recherche de nouveauté et Recherche de sensation, celle de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel ou encore de l'estime de soi dans une perspective multidimensionnelle (Mallet & Vignoli, 2007 ; Terriot, Vignoli, & Bourcier, & Lallemand, 2017 ; Vignoli & Mallet, 2012).

#### *L'organisation de numéros thématiques*

Les années consacrées à la responsabilité de la revue *l'Orientation Scolaire et Professionnelle* (OSP) (cf. infra) m'ont amenée à organiser et coordonner plusieurs numéros thématiques dans le cadre de cette revue scientifique et professionnelle. Ces numéros ont été élaborés à l'issue de l'organisation d'un appel à contributions sur un thème spécifique diffusé par l'intermédiaire de différents canaux au sein de la communauté universitaire. Dans certains cas, les contributions proposées ayant été nombreuses, la sortie de deux volumes successifs sur un même thème, même à l'issue des expertises scientifiques, a pu être programmée. J'ai ainsi dans un premier temps eu la responsabilité de l'organisation de trois numéros thématiques dans la revue l'OSP : un premier numéro intitulé *S'orienter : construire sa vie* a vu le jour en 2010, un second sur le thème des inégalités sociales paru en 2012 ; un troisième numéro publié en 2017 sur la question des liens entre adolescence et orientation. Les deux derniers numéros sont issus d'un appel à contributions lancé par la revue. Le premier numéro sur le thème du Life design a été organisé en coopération avec le professeur Jean Guichard et à son initiative, avec des auteurs spécialement sollicités pour participer au débat initié. Par ailleurs, en dehors du cadre de mes responsabilités de rédactrice en cheffe de la revue *l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, j'ai également coordonné dans la revue *Pratiques Psychologiques* un quatrième numéro thématique en coopération avec Valérie Cohen-Scali sur la question des ruptures dans les trajectoires scolaires et professionnelles (Vignoli & Cohen-Scali, 2019).

L'objet du numéro *S'orienter : construire sa vie* consistait en un débat nourri par un ensemble d'auteurs francophones autour d'un article-cible. L'article-cible en question, fruit de la coopération de neuf chercheurs de sept pays d'Europe et des Etats-Unis, était publié au sein du même numéro thématique et proposait un nouveau paradigme pour l'orientation du 21<sup>ème</sup> siècle. Il est issu de la réflexion élaborée par ces neufs chercheurs à partir de six ateliers menés au cours des quatre années précédentes. L'ambition de ces ateliers résidait dans le développement d'un nouveau paradigme de psychologie de l'orientation approprié au contexte socio-économique des sociétés post-modernes du début du 21<sup>ème</sup> siècle et, en accord avec celui-ci, dans la mise en œuvre des travaux scientifiques et méthodes d'accompagnement. Sept contributions rédigées par des chercheurs de différents pays, principalement la France, l'Italie, et le Canada, composent ce numéro.

Comme mentionné précédemment, le thème du second numéro a porté sur la question des inégalités sociales dans l'orientation scolaire et professionnelle. Avant le 20<sup>ème</sup> siècle, la question de l'instruction et celle de l'égalité, par extension celle des inégalités, liées au choix d'une profession et à la position sociale d'un individu traditionnellement héritées à la naissance, n'étaient pas posées (Duru-Bellat, 2002). Celles-ci apparaissent progressivement au cours du 19<sup>ème</sup> siècle avec l'essor de la division du travail conjuguée à l'extension du machinisme et de la grande industrie exigeant un niveau d'instruction élevée. Les sociétés modernes démocratiques rejettent l'héritage de statuts sociaux au bénéfice de la prise en considération des qualités personnelles garantes de l'efficacité et l'équité d'une société. Les inégalités sont en conséquence l'objet d'un débat récurrent dans ces sociétés en raison même du fait qu'elles sont contraintes de justifier le décalage existant entre un idéal d'égalité et la présence réelle d'inégalités. La question des inégalités sociales se situe ainsi au cœur de celle de l'orientation scolaire et professionnelle d'où l'intérêt de réaliser par le biais d'un numéro thématique un aperçu de l'état actuel des connaissances scientifiques et de contribuer au débat sur cette question. La question des inégalités est conçue dans un sens large. Il est question tant des inégalités liées à la position sociale des individus que celles entre hommes et femmes. Pour ce thème, l'appel a été lancé à destination de chercheurs d'une variété de disciplines comme la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation et l'économie. Son objet consistait en l'étude des mécanismes sous-tendant la production et la reproduction des inégalités, et les moyens politiques, éducatifs ou sociaux, avérés ou possible pour les prévenir. Le numéro thématique est composé de treize articles se déclinant en deux volumes successifs de sept et six articles. Ces derniers rassemblent des contributeurs d'horizons diversifiés en provenance de différentes Universités françaises (Paris, Bordeaux, Rennes, Strasbourg, Grenoble, Toulouse...), belges (Liège et Louvain) et suisses (Lausanne) sur les questions spécifiques associées au thème de l'inégalité, comme les dilemmes d'une orientation juste, les stéréotypes d'incompétences, l'origine sociale et la réussite à l'université, l'identité sexuée dans l'expérience scolaire, les déterminants des aspirations professionnelles...

L'organisation du troisième numéro thématique paru en 2017 est également issu d'un appel à contribution dans le cadre de la revue *l'Orientation Scolaire et Professionnelle* et a, comme le premier, donné lieu à la publication de deux volumes successifs compte tenu du nombre de contributions reçues. Le contenu de ce numéro est axé sur la période de l'adolescence et ses liens avec les questions d'orientation. J'ai coordonné ce numéro en coopération avec Lyda Lannegrand-Willems. L'ambition de ce numéro consistait à mettre en perspective les processus psychologiques et développementaux en jeu durant la période de l'adolescence et intervenant dans les conduites d'orientation. Le premier volume sur ce thème permet d'articuler les questions de l'orientation à l'adolescence et la construction du rapport à soi et à la société. Les articles du second volume

portent plus spécifiquement sur les difficultés à effectuer les choix d'orientation en rapport avec les transitions ou les représentations des métiers, ainsi que sur les discussions entre pairs sur les forum internet dans le partage d'information relative à l'orientation. Les deux volumes constituent un recueil de contributions issus d'universités françaises diversifiées.

Pour achever la question de l'organisation des numéros thématiques, j'ai supervisé en coopération avec Valérie Cohen-Scali la réalisation d'un numéro dans la revue *Pratiques Psychologiques* sur le thème des *ruptures dans les trajectoires scolaires et professionnelles : relations à soi et à autrui*. Le fil rouge des articles formant ce numéro réside dans l'examen du rôle des relations sociales, affectives, et professionnelles comme ressources clefs pour l'adaptation à des situations de formation et de travail (licenciement, décrochage scolaire, bifurcations professionnelles...). Les articles du numéro, d'auteurs d'Universités françaises ou d'Universités du Proche-Orient, mettent en lumière la complexité du phénomène de rupture et ébauchent quelques pistes d'accompagnement possibles. Ce numéro est composé de cinq articles qui abordent la notion des ruptures de manière variée au travers de la question des bifurcations marquant les entrées et sorties des carrières artistiques, la reprise des études universitaires, le licenciement économique, la rupture avec une ancienne activité professionnelle en vue de la création d'entreprise, le décrochage scolaire.

#### *Encadrement de mémoires de recherche et thèses*

Depuis ma nomination comme maîtresse de conférences, et dans le cadre des différentes formations précitées, que ce soit à l'Université d'Aix-en-Provence ou au CNAM, je contribue chaque année à l'encadrement de plusieurs mémoires de recherche sur des thématiques en articulation plus ou moins étroites avec celles de mes approches théoriques : exploration et indécision vocationnelle ; travail décent ; représentations du travail ; partage social des émotions suit à une décision d'orientation ; décrochage scolaire ; réussite scolaire ; adaptation aux transitions scolaires...

J'ai d'autre part été amenée à co-encadrer avec Valérie Cohen-Scali deux mémoires de master recherche, l'un sur la sortie prématurée du système scolaire des collégiens au Liban (Zein, 2011) a été effectué par madame Rowayda Zein, l'autre sur le rôle de l'adaptabilité et de l'identité professionnelle dans l'attachement organisationnel chez des salariés (2020) est préparé par monsieur Augustin Kouadio. Le premier mémoire de recherche a donné suite à la réalisation d'une thèse de doctorat, soutenue en 2014, sur les déterminants contextuels et socio-émotionnels de l'abandon scolaire au Liban en adoptant une perspective mixte (qualitative/quantitative) de recueil des données. Madame Zein a par ailleurs obtenu un poste à l'Université libanaise de Beyrouth l'année succédant sa soutenance. Le second mémoire a pour objectif de s'inscrire dans la réalisation d'une thèse de doctorat sur le même thème.

Enfin, j'ai participé entre 2017 et 2019 au comité de suivi de thèse de Safia Azi-Kammoun, dont Christine Jeoffrion, maitresse de conférences à Nantes fait également partie. La thèse, co-dirigée par Philippe Chartier et Jean-Luc Bernaud, est consacrée à l'étude des facteurs liés à la santé psychologique chez les étudiants tunisiens en utilisant une méthode mixte de recueil des données et se situant dans une perspective longitudinale. L'objectif de ce suivi est d'émettre une appréciation générale, des remarques et/ou recommandations sur l'avancée de la recherche, les conditions de formation, et la qualité des relations entre doctorant et directeurs ou directrice de thèse. Ce comité est donc suivi d'un rapport.

#### *Contrats de recherche*

En coopération avec différents collègues j'ai répondu à plusieurs appels d'offre en vue de l'obtention de contrats de recherche. Le premier contrat s'est déroulé entre 2005 et 2008. Il a débuté au moment de mon départ de l'Université d'Aix-en-Provence pour le CNAM. Il s'agit d'un contrat avec l'Institut National de Recherche sur les Transports et leur Sécurité (INRETS), coordonné par Marie-Axelle Granier. La recherche a porté sur le rôle du sexe et du genre dans les influences sociales sur le développement du rapport au risque routier et piétonnier dans l'enfance et l'adolescence. Le projet Primo, élaboré en coopération avec plusieurs membres de l'équipe Orientation en partenariat avec l'Université de Nice Sofia-Antipolis et l'Université d'Aoste (Italie), est coordonné par Katia Terriot, psychologue de l'Education Nationale détachée à l'INETOP, est en cours de réalisation (2018-2021). Il s'agit d'un projet de recherche centré sur l'élaboration d'un outil de dépistage et de lutte contre le décrochage scolaire en Italie et en France. Enfin, nous venons d'obtenir un contrat, dont j'assume la responsabilité, avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation pour réaliser une recherche sur l'impact émotionnel des décisions d'orientation dans le cadre de Parcoursup et les modalités d'adaptation des élèves à ces décisions.

#### *Mes activités d'expertises scientifiques au sein de revues et colloques*

Outre l'organisation de numéros thématiques, entrent également dans le cadre de ces activités scientifiques, les activités d'expertise que j'ai exercées de manière assez régulière durant mes années de maîtresse de conférences, pour plusieurs revues scientifiques françaises ou internationales ainsi que pour des fondations scientifiques à l'origine d'appel à projets et qui m'ont sollicitée à différentes reprises pour réaliser des évaluations sur des manuscrits ou projets scientifiques. C'est le cas par exemple, de la *Fondation des Sciences d'Israël* (ISF), et de la *fondation OCIRP* - Union des organismes de prévoyances à but non lucratif dans le cas de décès, d'orphelinage, ou de handicap. J'ai réalisé des évaluations de manuscrits pour différentes revues scientifiques internationales et françaises, principalement pour l'*International Journal of Educational and Vocational Guidance*, le *Journal of Career Development*, le *Journal of Vocational*

*Behavior, le Journal of Adolescence, la Revue Canadienne des Sciences du Comportement, Psychologie Française, la Revue Européenne de Psychologie Appliquée et la Revue Française de Pédagogie.* Il m'a toujours semblé important d'y participer car il s'agit d'une activité essentielle au bon fonctionnement des revues scientifiques même si parfois un tel travail apparaît difficile à mener dans un contexte où les tâches nombreuses et variées des enseignants-chercheurs laissent peu de temps pour des activités d'expertises encore trop peu reconnues par la communauté scientifique.

Enfin, j'ai apporté ces dernières années ma contribution à l'organisation du colloque international *Travailler, s'orienter : quel(s) sens de vie ? Regard croisé sur le sens* codirigé par Jean-Luc Bernaud et Laurent Sovet, avec le concours du CNAM et de l'Université Paris René Descartes, et qui s'est déroulé à Paris les 21, 22 23 novembre 2019, ainsi qu'aux comités scientifiques de ce même colloque, et du *12<sup>ème</sup> Colloque International Ripsydeve*, Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Education, qui s'est tenu à Bordeaux les 23 et 24 mai 2019 sur le thème des *Interactions entre la personne en développement et ses milieux de vie : Études chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte en émergence*. Que ce soit d'un point de vue théorique ou méthodologique, l'accent de ce dernier colloque est mis sur l'analyse des relations de l'individu avec ses contextes de vie (e.g., contexte scolaire ou académique, contexte institutionnel, contexte familial, contexte culturel), et sur la diversité du développement. Le colloque *Travailler, s'orienter : quel(s) sens de vie ? Regard croisé sur le sens* s'inscrit dans une thématique plus large sur le sens et développée par le Professeur Jean-Luc Bernaud et son équipe au sein de l'INETOP. Il se donnait comme objectif de définir le sens de la vie et le sens du travail, leurs interdépendances, et les liens entre ces concepts et les choix d'orientation ou le vécu des situations de transition. Au sein de ces deux colloques, mon rôle a principalement consisté à contribuer aux expertises scientifiques des propositions de communications. Il a été plus précisément également de participer au suivi du budget lié à l'organisation du colloque *Travailler, s'orienter : quel(s) sens de vie ?*

*Réseau International Unitwin: Life Designing Interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development*

Je fais également partie du *Réseau International Unitwin*. Ce réseau, *Interventions du Life-Design* (conseil, orientation, éducation), est un réseau qui encourage la coopération mondiale entre les universités en matière d'orientation et de conseil tout au long de la vie pour soutenir le travail décent et le développement durable. Il regroupe 19 universités du monde entier. La coopération scientifique au sein de ce réseau permet de mener des recherches et des programmes de développement dont l'objectif est de favoriser les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et promouvoir l'orientation professionnelle pour tous.



### 2.3. Mes responsabilités administratives, pédagogiques et scientifiques

#### *L'administration des affaires pédagogiques à l'Université de Provence*

Tout au long de mon parcours d'enseignant-chercheur, j'ai progressivement assuré la responsabilité de différentes fonctions. A l'Université de Provence, j'ai été responsable de l'*Administration des Affaires Pédagogiques* de l'UFR de psychologie et des sciences de l'éducation. La mission consistait pour l'essentiel à examiner les dossiers universitaires d'étudiants de licence d'autres disciplines que celle de la psychologie et qui, pour diverses raisons, demandaient une réorientation de leur parcours universitaire en vue d'intégrer le cursus de psychologie. Une fois les dossiers examinés, je recevais les étudiants pour un entretien afin d'éclaircir les motivations sous-jacentes à cette demande de réorientation et de prendre une décision, que celle-ci soit acceptation ou refus, tout en explicitant les raisons.

#### *La responsabilité d'une revue scientifique : L'Orientation scolaire et Professionnelle*

Dès la première année de mon arrivée à l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle du Conservatoire National des Arts et Métiers, soit à partir de septembre 2005, la mission de rédactrice scientifique de la revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* m'a été proposée. L'OSP est une revue scientifique et professionnelle française, périodique et qualifiante pour le Conseil National des Universités de 16<sup>ème</sup> et 70<sup>ème</sup> section. Il s'agit de la revue de référence en France pour la psychologie et les questions d'orientation scolaire et professionnelle, succédant au BINOP, créé par Henri Piéron en 1928. C'est une des plus anciennes revues de psychologie avec *L'année Psychologique*. La fonction de rédaction scientifique consistait pour l'essentiel à suivre les articles lors de leur soumission à la revue jusqu'à leur publication, pour ceux acceptés suites aux expertises, et à assurer la relecture et la correction de ces articles en étroite collaboration avec les auteurs. J'ai assuré cette mission pendant une année. Puis à partir de 2007, Jean Guichard souhaitant se retirer de sa fonction de rédacteur-en-chef de la revue, le comité de direction scientifique de l'OSP m'a été proposé lors d'une réunion de l'ensemble de ces membres de me confier cette responsabilité, ce que j'ai accepté. Jean Guichard prenait alors la place de directeur adjoint de la revue au côté des autres membres du comité scientifique éditorial de la revue.

De 2007 à 2015, j'ai ainsi assuré cette responsabilité pendant neuf années avec beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme (et parfois quelques découragements). Toutes les missions et tous les projets initiés et réalisés n'auraient pu l'être durant toutes ces années sans la précieuse collaboration des responsables d'édition de l'OSP : Jorge Jacob-Cordeiro, Gabrielle Lancien, Norah Elweg dans un premier temps, puis Caroline Bornet dont le poste suite à un concours a été pérennisé au cours des dernières années. En étroite coopération avec ces responsables, pendant toutes ces années, j'ai organisé la supervision et le suivi de près de 500 manuscrits depuis leur processus de soumission à

la revue jusqu'à leur publication pour une partie d'entre eux, ceux ayant été acceptés à l'issue des expertises (environ 230 articles publiés). Les tâches que j'ai pu accomplir dans le cadre de cette mission sont extrêmement diversifiées. Une partie de ma mission a consisté à suivre les manuscrits aux différentes étapes de leur parcours en assurant et supervisant les échanges avec les directeurs/trices adjoint.e.s du comité de direction scientifique de la revue, les experts, et les auteur.e.s. Une autre visait à effectuer une lecture scientifique rapide de chaque manuscrit à son arrivée afin de s'assurer qu'il correspondait au format d'un article scientifique et aux attentes éditoriales de la revue, ainsi qu'à une nouvelle relecture scientifique lors de la dernière étape avant la publication du manuscrit pour ceux ayant passé la barrière des expertises scientifiques. Une autre partie de ma fonction résidait dans l'organisation de réunions avec l'ensemble des membres du comité scientifique de la revue en vue de décider collégalement des politiques d'orientation éditoriale et scientifique de la revue. Dans ce cadre, j'ai proposé, organisé, et parfois coordonné des appels à contributions sur différents thèmes comme par exemple, celui sur la question des inégalités sociales dans les processus d'orientation scolaire et professionnelle, celui des rapports entre les changements propres à la période de l'adolescence et les questions d'orientation (cf. supra). Veiller au fil des années à la composition du comité scientifique éditorial - notamment à la présence équilibrée d'enseignant-chercheurs français et d'enseignants-chercheurs de pays étrangers – et au renouvellement de ces membres, procéder avec le service des abonnements à des bilans réguliers de la gestion des abonnements de la revue, et rencontrer l'imprimeur afin de faire un point sur le délai de parution des numéros et le respect des standards de présentation de la revue, entraient également dans mes fonctions.

Outre les missions mentionnées précédemment qui m'incombaient en tant que rédactrice-encheffe, plusieurs projets ont été menés à bien afin d'actualiser et rendre visible la revue. Grâce au recours à une maquettiste professionnelle, le premier de ces projets accomplis en 2008 a consisté en la conception d'une nouvelle maquette pour la revue. Nous avons travaillé ensemble pour que la nouvelle mise en forme graphique présente non seulement une allure actuelle et élégante sur un plan esthétique mais tienne compte également des qualités formelles propres à une revue scientifique, avec notamment l'application de règles de publication reconnues au sein de la communauté scientifique nationale comme internationale (standards APA) qui rendent la revue aisément lisible et permettent au lecteur d'y repérer rapidement les différentes informations.

Le second projet mené à terme a consisté à rendre les articles de la revue accessibles en ligne, parallèlement à sa version papier, trois ans après leur parution. Nécessitant le téléchargement des articles parus jusqu'en 2001 pour lesquels des fichiers Word ou PDF sont encore disponibles puis une numérisation pour les plus anciens, ce projet a été réalisé sur plusieurs années dans un premier temps pour les articles téléchargeables. La revue est ainsi hébergée depuis plusieurs années par le

site revue.org. Pour son intégration sur le site, comme c'est le cas de toutes les revues hébergées, l'OSP devait attester de son adéquation à certains critères. La qualité et la diversité de la composition de son comité éditorial, la double expertise anonyme des articles, et le respect de standards internationaux de publication correspondaient notamment aux conditions d'admission. Un tel site permettait selon nous de renforcer la visibilité de la revue aux yeux des lecteurs de sciences humaines et sociales. Le site de la revue fait l'objet chaque mois de plusieurs milliers de visiteurs.

Un troisième projet bien amorcé mais non achevé à l'issue de mon mandat a été celui de l'indexation de la revue dans les bases de données internationales, en plus de *Psycinfo*, *Francis*, *Pascal*, en vue de l'obtention d'un facteur impact. Les deux premières étapes de cette indexation de *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, celles dans Google et dans Scopus, ont été réalisées.

Parallèlement au maintien de ces exigences à l'égard des publications scientifiques, sur une idée de Jean Guichard et avec le soutien du comité éditorial et de Thierry Boy, nous avons vivement souhaité pendant toutes ces années faire vivre une rubrique *le Cahier outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation*. Celle-ci a pu être répondait à une demande des professionnels de l'orientation en publiant des articles de qualité au plus près des préoccupations du terrain en présentant des contributions de chercheurs mais aussi de praticien.ne.s. Elle a pu être développée grâce au talent et à l'investissement de Thierry Boy, aujourd'hui malheureusement disparu, puis à celui de Rodrigue Ozenne qui lui a succédé à cette fonction. Pour assurer la publication des articles de cette rubrique un travail exigeant de prospection doit être mené auprès de professionnels d'orientation associé à un travail de relecture et de soutien des auteurs dans l'écriture. On peut penser que ce travail a été bénéfique puisque ces articles sont parmi les plus visités du site de la revue.

Outre ces activités diversifiées, et la possibilité plus générale d'initier de nouveaux projets pour la revue, ces années de direction de la revue ont également été jalonnées d'épreuves auxquelles il n'a pas toujours été facile de faire face. L'une des difficultés que j'ai rencontrées, en particulier durant la première moitié de mon mandat, était liée au statut de contractuel de la personne qui occupait le poste de responsable d'édition de la revue. Ce statut entraînait inévitablement au bout d'une ou deux années le départ de la personne. La revue se retrouvait alors pendant plusieurs mois sans responsable d'édition, ce qui provoquait inmanquablement un retard dans le suivi des articles et la publication des numéros. De tels retards pouvaient à terme être préjudiciables à la reconnaissance de la revue dans la communauté scientifique et à son indexation dans les bases de données nationales et internationales. Aussi, j'ai beaucoup insisté pour qu'il y ait une pérennisation du poste associé à cette fonction.

### *La responsabilité de la première année de master au CNAM*

A partir de septembre 2015, j'ai quitté la responsabilité scientifique de la revue, cette fonction étant dorénavant assurée par Philippe Chartier. A compter de cette période, je me suis investie dans la responsabilité de la première année de deux masters, celle du master *Conseil en Orientation Bilan Insertion* (COBI) dont la mention est celle des Sciences de l'éducation, et celle du master *Psychologie de l'orientation et du conseil*, mention psychologie, et dont le M1 s'intitule *Psychologie de l'orientation et du travail*. Dans le cadre de cette fonction, je coordonne les activités pédagogiques de la première année de ces deux masters qui accueillent en moyenne selon les UE et selon les années plus d'une trentaine d'élèves, un peu plus d'une vingtaine pour le M1 *Psychologie de l'orientation et du travail*, et une dizaine pour le master 1 COBI. Mon rôle consiste à accueillir les étudiants, les informer en amont de leur inscription sur le programme des masters, à répondre à leurs interrogations concernant l'organisation pédagogique des masters 1, le suivi des stages et la réalisation du mémoire de recherche et du rapport d'expérience ou de stage, ainsi qu'à répondre à leurs interrogations plus large pour ce qui est de leur parcours universitaire et de leur projet professionnel pendant l'année.

En tant que responsable de ces premières années de M1, j'organise également la répartition de l'encadrement des suivis de stage, des mémoires professionnels ou rapports d'expérience, et des mémoires de recherche. J'apprécie l'adéquation entre les projets de stages, les structures d'accueil dans le cadre de ces projets et les attentes de la formation afin d'établir un accord pédagogique à destination de l'administration du CNAM. J'examine les dossiers d'étudiants et transmets mon un accord pour la remise de l'attestation de réussite de la première année. Chaque année, je contribue en coopération avec mes collègues responsables de la deuxième année des masters de l'INETOP, et l'ensemble des enseignants intervenant au sein de ces masters, à l'organisation des épreuves de sélection des élèves pour l'entrée en première année et en deuxième année du master *Conseil en Orientation Bilan Insertion* ainsi qu'à celles pour l'entrée en master *Psychologie de l'Orientation et du Conseil*. Enfin, une fois par an, j'organise une réunion pédagogique afin de faire un point sur l'organisation de l'année écoulée et les éventuels projets, ajustements ou modifications à mettre en œuvre pour l'année suivante.

Dans le cadre de la campagne de réhabilitation HCERES, j'ai par ailleurs participé en tant que responsable de la première année de ces deux masters à la mise en œuvre des bilans et projets pédagogiques pour le renouvellement des maquettes de ces masters pour le quinquennal 2019-2023. Le master 1 *Psychologie de l'orientation et du travail* constitue une première année commune aux parcours *Psychologie de l'Orientation et du Conseil* et *Psychologie du Travail, de la Santé, des parcours professionnels*. Certaines unités d'enseignement de cette première année sont en outre partagées avec le parcours *Conseil en Orientation Bilan Insertion* qui lui s'inscrit

dans la mention Sciences de l'éducation. Tout en préservant certaines unités d'enseignement en commun pour ces masters de mention différentes, l'un des enjeux majeurs de la rénovation des maquettes consistait toutefois à mieux dissocier qu'elles ne l'étaient auparavant, les formations des masters correspondant à ces deux mentions afin que chacun ait son identité propre.

Egalement responsable pour ce même quinquennal de la mention psychologie pour les masters *Psychologie de l'Orientation et du Conseil* et *Psychologie du Travail, de la Santé, des Parcours professionnels*, je coordonne les décisions et les activités qui relèvent de leur organisation à un niveau plus général, comme par exemple, la mise en œuvre des blocs de compétences, celle en accord avec la Direction des Formations du CNAM, de mesures pédagogiques transitoires permettant d'assurer le passage, d'un quinquennal au suivant, des élèves engagés dans un master dont la maquette des enseignements a été modifiée, celles relatives aux procédures de sélection à l'entrée des masters... Pour terminer, je suis également régulièrement sollicitée en tant que responsable de master 1 pour examiner, et me prononcer sur les demandes de validation des études supérieures (VES) ou de validation des acquis de l'expérience (VAE).

#### *L'animation d'activités au sein du laboratoire CRTD*

Concernant les responsabilités d'activités scientifiques, outre la responsabilité scientifique de la revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, j'ai été amenée à diriger ou codiriger certains axes ou projets de recherche de l'équipe orientation du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD). De 2014 à 2018, j'ai par exemple participé en coopération avec Valérie Cohen-Scali à la codirection de l'axe *Construction identitaire à l'adolescence et aux différents âges de la vie*. Depuis 2018, avec le renouvellement des thématiques dans le cadre du nouveau quinquennal je suis co-responsable des trois axes de recherche suivants, également en coopération avec Valérie Cohen-Scali : *Orientation, Bien-être et santé ; le travail décent ; les Trajectoires scolaires, professionnelles et de formation : construction, ruptures et transitions*. Je coordonne et anime des projets de recherche en rapport avec ces thèmes.

Cela a été le cas par exemple d'un projet d'étude sur le travail décent en France, projet élaboré en association avec Ryan Duffy professeur à l'Université de Floride, et plusieurs membres de notre équipe (cf. supra). Il a consisté en l'adaptation française, et sa validation, d'une échelle américaine de travail décent, sur un échantillon représentatif de la population française, et d'examiner les liens entre le modèle du travail décent proposé, et la satisfaction au travail, la satisfaction de vie, les intentions de quitter son emploi, ainsi que le conflit entre vie privée et vie au travail. Nous avons également cherché à analyser dans ce travail de manière plus approfondie à partir d'une étude qualitative la spécificité des représentations du travail décent des français. Ce projet a abouti à une publication dans le *Journal of Vocational Behavior*.

Je co-anime également avec Valérie Cohen-Scali des projets de recherche sur les conceptions du travail décent chez les adultes émergents non diplômés ou peu qualifiés, leurs liens avec le parcours de formation initiale, les événements de vie, ainsi qu'une recherche sur les représentations du travail décent chez les enseignant.e.s de l'enseignement secondaire, selon leur statut (titulaire/contractuel), et ses liens avec le bien-être psychologique, l'adaptabilité, et la qualité des relations avec les personnes significatives de l'entourage social (compagnon/agne, enfants, ami.e, collègues). Certains de ces travaux sont encore en cours de réalisation, et/ou font l'objet d'articles en cours de préparation, d'autres ont été présentés lors de conférences (Disquay-Perot et al., 2019).

Un numéro sur le thème des ruptures dans les trajectoires scolaires et professionnelles au sein duquel plusieurs membres de l'équipe orientation ont participé dans le cadre de l'axe *Trajectoires scolaires, professionnelles et de formation* a été publié dans la revue *Pratique Psychologiques* et fait suite à l'animation de projets de recherche sur ce thème. J'ai également coordonné un symposium sur le sens de l'école et le décrochage scolaire dans le cadre du colloque *Travailler, s'orienter : quel(s) sens de vie ?* à partir de projets de recherche que nous menons au sein du laboratoire, et qui s'inscrivent en particulier dans l'axe *Trajectoires scolaires, professionnelles et de formation : construction, ruptures et transitions*. A ce symposium ont bien évidemment été invités des membres extérieurs à notre laboratoire (Université Paris 8 et Université de Toulouse), mais ont également participé plusieurs membres de l'équipe *Orientation* qui contribuent aux recherches que nous menons sur le risque de décrochage scolaire. Les résultats de la recherche présentée (Terriot, Vignoli, Bourcier, Pouliot, Thiénot, & Moreau, 2019) ont porté là encore sur les liens entre le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée d'une part, et le rapport des élèves à l'école, aux apprentissages, et la qualité des relations aux personnes significatives d'autre part.

*L'impact émotionnel de la plateforme Parcoursup sur les conduites d'orientation* constitue un autre exemple d'un projet dont je suis responsable et que je co-anime. Il s'inscrit sur les axes *Orientation, Bien-être et santé* et les *Trajectoires scolaires, professionnelles et de formation : construction, ruptures et transitions*. Huit membres permanents ou associés de l'équipe participent à ce projet qui fait suite à une réponse à l'appel à manifestation d'intérêt organisé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). La recherche, qui commencera fin 2020, sera conduite dans une perspective longitudinale visant à analyser l'impact des émotions, selon leur nature et intensité des émotions (positives et négatives), provoquées par les décisions d'orientation dans le cadre de Parcoursup selon qu'elles facilitent ou non les buts d'orientation poursuivis par les élèves, selon le sexe et la classe sociale. Il s'agit d'examiner les stratégies mobilisées par les élèves et leurs familles pour faire face aux situations vécues comme

stressantes, comme l'attente et la réception des propositions d'orientation faites par la procédure Parcoursup, selon que les propositions sont perçues comme plus ou moins satisfaisantes par l'élève.

Toujours dans le cadre des activités liées au CRTD, j'ai participé comme membre aux réunions et décisions du conseil de laboratoire du CRTD pendant deux ans. J'ai également contribué à organiser et animer le séminaire transverse sur le thème de la délibération avec mes collègues des autres équipes du CRTD. Porté par la demande d'instance d'évaluation du laboratoire comme l'HCERES, l'objectif principal de ce séminaire est de mettre en œuvre des conférences-débats sur des thèmes de recherche susceptibles de fédérer les différentes équipes du CRTD qui abordent la question du travail et/ou de l'orientation avec des méthodes d'investigation et dans des perspectives épistémologiques très différentes. Les thèmes traités dans le cadre de ces conférences-débats varient selon les périodes, les contributeurs également en fonction des thèmes, le but d'un tel séminaire étant toutefois que chaque équipe ait chaque année son ou ses représentants. Le séminaire s'articule le plus souvent autour de présentations se déroulant sur quatre journées ou grosses demi-journées par an. Il s'adresse à l'ensemble des membres du CRTD, permanents ou non, et en particulier doctorants du CRTD. La fonction première des membres de l'équipe qui animent ce séminaire est d'effectuer des propositions de thèmes pouvant rassembler les équipes du CRTD, de décider des modalités de présentation de ces séminaires, de planifier les dates de présentation de ces conférences-débats et de contribuer à l'animation des différentes séances de présentation.

#### *Ma participation aux instances de l'établissement et de la comue HESAM*

Depuis plusieurs années je participe à différentes instances de l'établissement en tant que membre élue : Comité Technique<sup>1</sup> (CT) de 2012 à 2018, Commission d'Action Sociale depuis 2013<sup>2</sup>, et enfin Conseil d'Administration<sup>3</sup> (CA) du CNAM depuis décembre 2018, au sein duquel je suis aussi membre élue de la section disciplinaire compétente pour les enseignants-chercheurs et les enseignants.

Je suis par ailleurs membre élue au Conseil d'Administration de la Comue HESAM Université (Hautes Ecoles Sorbonne Arts et Métiers), dont le CNAM est membre, pour un premier mandat de 2014 à 2019, puis pour un second mandat qui a débuté en 2020. La comue HESAM est un regroupement d'universités et d'établissements d'enseignement supérieurs français de

---

<sup>1</sup> Le CT est une instance de concertation qui examine les questions relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'établissement (par exemple, gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs, l'examen des règles relative à l'échelonnement indiciaire, orientations des politiques indemnitaires...).

<sup>2</sup> La Commission d'Action Sociale a pour mission d'appécier, sur le fondement de dossiers, les demandes d'aides financières exceptionnelles attribuées aux personnels qui rencontrent des difficultés financières temporaires.

<sup>3</sup> Le CA détermine les grandes orientations politiques et budgétaires de l'établissement du CNAM, en matière d'enseignement, de recherche, et d'administration.

différentes disciplines, publics ou privés. Les thématiques qui organisent la recherche et la formation à l'Université HESAM sont diverses : Industrie et territoires ; Arts, création, conception et patrimoine ; Numérique et société ; Travail, emploi et métiers ; Risque, régulation, qualité et sécurité. Le CA de la comue a uniquement un caractère plénier.

#### *Comités de sélection*

Dans le cadre de mes activités d'enseignant-chercheur, j'ai également pris part à plusieurs comités de sélection sur des postes de psychologie de l'orientation notamment au CNAM, à Paris XIII, et à Nanterre Paris Ouest-La défense.

J'ai essayé de traduire dans cette synthèse le plus fidèlement possible le déroulement de mon parcours universitaire et professionnel et mon investissement dans les différentes activités, projets et responsabilités au sein des instances des établissements universitaires où j'ai été nommée. Ce parcours est évidemment aussi le fruit des coopérations établies avec un ensemble collègues et de la confiance qui m'a été accordée pour assumer certaines responsabilités. J'ai par ailleurs maintenu tout au long de ces années mes intérêts, et orientations épistémologiques, pour la question des émotions et des relations avec les personnes significatives dans l'orientation, tout en essayant malgré tout de m'adapter aux contraintes des contextes successifs dans lesquels j'ai pu évoluer.



## **Partie II. Réalisations**

La présentation de mes recherches est organisée dans cette partie autour des quatre grands thèmes :

- L'anxiété et ses différentes conceptions : structures et variations
- L'attachement, l'estime de soi, et la recherche de nouveauté et de sensations
- L'adaptabilité de carrière, les processus d'exploration, d'engagement, et de décision vocationnelle
- Le partage social des émotions relatif aux décisions d'orientation

Le premier thème est articulé autour des travaux que j'ai effectués sur différentes formes d'anxiété. L'objet des études présentées est de rendre compte à la fois du développement de mesures d'anxiété et des modèles conceptuels s'y rattachant en explorant conjointement la question des différences individuelles et leur ancrage contextuel. Le second thème expose les résultats d'études portant sur la définition des dimensions de l'attachement à certaines personnes significatives, les dimensions de l'estime de soi, et la recherche de sensations et nouveauté. La réunion de ces dimensions dans un même chapitre est fondée sur l'idée qu'il s'agit de dimensions psychologiques qui peuvent contribuer à soutenir les conduites d'orientation. Le troisième thème rassemble les contributions sur les processus relatifs au développement de carrière qui permettent d'affronter les transitions dans le cadre des parcours scolaires et professionnels. Les études empiriques présentées mettent en avant les liens entre d'une part, ces processus, et d'autre part, la qualité des relations avec les personnes significatives et l'anxiété. Enfin, le quatrième chapitre est organisé autour des études réalisées sur le partage social des émotions portant sur des décisions d'orientation prises dans l'enseignement secondaire. Il traite plus spécifiquement de l'impact émotionnel de ces décisions, des interactions sociales que cet impact émotionnel déclenche entre les adolescents et les personnes significatives de leur entourage, et des bénéfices psychologiques qui y sont associés. Pour chacun de ces thèmes, le cadre épistémologique général des études réalisées est préalablement exposé, et la problématique, les méthodes et les principaux résultats sont rapportés pour chacune de ces études. Une synthèse générale qui met en perspective les apports des études, et les questions qui peuvent se poser, conclut chacun des thèmes présentés.

## 1. L'anxiété, ses différentes conceptions et mesures : structures et variations

- Vignoli, E. & Bourcier, B. (2018). L'évaluation des dimensions conatives. Les différentes formes de l'anxiété. In P. Chartier, K. Terriot & P. Vrignaud (Eds). *L'orientation scolaire et professionnelle. Pratiques d'évaluation en orientation* (pp.215-266). Paris : Mardaga.
- 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. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 94, 249-283. DOI : 10.3917/cips.094.
- Vignoli, E. & Mallet, P. (2007, septembre). Individual differences in adolescents' anxiety about their future academic and vocational careers. Communication affichée à *l'International Association for Educational and Vocational Guidance* (Padoue, Italie, 5 septembre).
- Vignoli, E. & Mallet, P. (2003). Une analyse des dimensions de l'anxiété suscitée à l'adolescence par l'avenir scolaire et professionnel. In A. Vom Hofe, E. Charvin, J-L. Bernaud & D. Guédon (Eds.), *Psychologie différentielle : recherches et réflexions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vignoli, E. & Mallet, P. (2002, septembre). *Une analyse des dimensions de l'anxiété suscitée à l'adolescence par l'avenir scolaire et professionnel*. Communication affichée aux XV<sup>ème</sup> Journées de Psychologie Différentielle, Rouen, France.
- Gaudron, J-P. & Vignoli, E. (2002). Assessing computer anxiety with the interaction model of anxiety: development and validation of the computer anxiety trait subscale. *Computers in Human Behaviour*, 18, 315-325. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00039-5)
- Vignoli, E. (2000). Validation d'un questionnaire d'anxiété multidimensionnelle adapté à une population adolescente et adulte, *Psychologie et Psychométrie*, 21, 51-76.
- Vignoli, E. (1999, Août). A validation study of Endler, Edwards & Vitelli's (1991) multidimensional anxiety scales to French adolescents and adults. Communication à la V<sup>th</sup> *European Conference on Psychological Assessment*, University of Patras, Grèce.

### 1.1. Cadre épistémologique général

Les articles présentés dans ce chapitre portent tous sur le thème de l'anxiété. Ils se situent directement dans le prolongement de ma thèse de doctorat qui portait sur le rôle de l'anxiété comme état émotionnel induit par une situation ou comme un trait de personnalité dans le fonctionnement cognitif.

Quels que soient les courants théoriques, l'anxiété a fait l'objet de nombreuses études scientifiques. Celles-ci ont porté tant sur ses modèles théoriques sous-jacents, sa définition, ses mesures et les différentes formes qu'elle peut prendre, que sur le rôle qu'elle exerce sur les comportements et le fonctionnement psychologique des individus. L'anxiété contribue de manière importante à l'adaptation des individus à un grand nombre de situation, à tous les âges de la vie. La littérature scientifique établit sans ambiguïté des liens négatifs entre l'anxiété et les performances scolaires ou universitaires ou l'adaptation scolaire (par exemple, Chapell, Balnbing, Silverstein, Takahashi, Newmann, Gubi & McCann, 2005 ; Demangeon, 1971 ; Duchesne, Larose,

Guay, Tremblay, & Vitaro, 2005 ; Duschesne, Vitaro, Larose & Tremblay, 2008 ; Reuchlin, 1991). Ce déficit de performances est souvent interprété comme résultant de perturbations cognitivo-émotionnelles induites par l'anxiété, et parfois associées à d'autres variables connexes comme par exemple les méthodes de travail mobilisées par l'élève. L'anxiété est également identifiée dans la littérature comme jouant un rôle non négligeable dans les conduites d'orientation scolaire et professionnelle ou encore celles mobilisées en situation de travail. La difficulté à effectuer des choix d'orientation dépend fortement du niveau d'anxiété (par exemple, Campagna & Curtis, 2007 ; Daniels, Steewart, Stupnisky, Perry, & Lo Verso, 2011 ; Öztemel, 2013 ; Saka, Gati, & Kelly, 2008 ; Weinstein, Healy, & Ender, 2002). La prise en considération de l'anxiété, comme celle plus généralement des variables émotionnelles, peut contribuer à approfondir la compréhension des conduites complexes comme peuvent l'être celles d'orientation (Guichard & Huteau, 2006). On comprend alors que les modèles qui sous-tendent sa définition et sa mesure constituent un enjeu important pour l'orientation.

#### *Les conceptions traditionnelles de l'anxiété*

Les conceptions de l'anxiété s'inscrivent dans l'évolution général du débat qui a eu lieu au cours du 20<sup>ème</sup> siècle sur la prédominance, comme déterminant de la conduite, des caractéristiques de la situation, ou des dispositions. L'environnement est par essence source de variations et d'instabilité alors que les dispositions qui caractérisent une personne en la distinguant d'autres personnes, qu'elles soient innées ou acquises, sont considérées comme stables (Huteau, 1985 ; Pervin, 1993). Les manières de concevoir l'anxiété, et sa mesure, prennent différentes formes selon le positionnement épistémologique des concepteurs d'outils.

Sentiment désagréable d'appréhension et de crainte de l'anticipation de l'avenir, l'anxiété est conçue par les tenants de l'approche des dispositions comme une des principales caractéristiques de personnalité. Comme toute caractéristique de personnalité, l'anxiété est en ce sens conçue comme une dimension stable le long de laquelle les individus peuvent être différenciés (Bernaud, 2008 ; Pervin, 1993 ; Spielberger, 1966 ; 1985). Elle se caractérise en outre, par une tendance générale à percevoir dans l'environnement des stimuli anxiogènes et à réagir plus fréquemment à ces stimuli par un état d'anxiété. A l'instar d'autres dimensions de la personnalité, le trait anxiété est évalué à partir d'un nombre restreint de situations mais son pouvoir explicatif s'étend bien au-delà (Huteau, 1985). Il constitue dans cette approche un déterminant majeur de la conduite. Dans cette conception la conduite est dotée d'une forte cohérence. Etre anxieux, c'est manifester les symptômes de l'anxiété dans la plupart des situations quelle que soit leur nature. L'anxiété comme trait s'oppose à l'anxiété comme état qui représente un phénomène transitoire, éphémère, induit par une situation spécifique et ponctuelle (Spielberger, 1985).

Cette conception de l'anxiété a fait l'objet de vives controverses entre les tenants de l'approche des dispositions et ceux de l'approche situationniste. Les travaux qui décomposent la variance explicative des conduites en parts, montrent en effet pour ce qui est de l'anxiété, que la part attribuée aux caractéristiques de la personne est faible, dépassant rarement les 10% (par exemple, Endler, 1973 ; Endler & Okada, 1975 ; Silverstein & Fisher, 1968). De plus la cohérence de la conduite à travers les situations apparaît relativement modérée pour un grand nombre de traits (par exemple, Endler & Magnusson, 1977 ; Huteau, 1985 ; Rusthon, 1976). La plupart des corrélations entre un trait et la conduite associée ne dépassent pas .30, et sont souvent plus faibles. De telles données ne plaident pas en faveur d'une conception du trait, et notamment du trait anxiété, comme déterminant majeur de la conduite.

Toutefois, dans ces mêmes études, l'analyse de la décomposition de la variance met en avant un poids qui ne s'avère guère plus élevé pour ce qui est des caractéristiques de la situation dans les manifestations d'anxiété. Certains travaux dans lesquels le degré de similarité entre situations est manipulé pointent une cohérence élevée de la conduite dans les situations qui présentent de fortes similarités, et une cohérence faible, voire nulle, dans des situations dont les caractéristiques qui les définissent sont très hétérogènes (par exemple, Magnusson, Guerzen & Nyman, 1968 ; Magnusson & Heffler, 1969). Il existerait en conséquence une cohérence élevée de la conduite mais celle-ci serait très dépendante du contexte.

#### *L'anxiété propre à certains contextes*

Un certain nombre d'études mettent en évidence l'existence d'échelles de mesure de l'anxiété propres à des domaines spécifiques, comme par exemple l'informatique (par exemple, Cambre & Cook, 1985 ; Heinssen, Glass & Knight, 1987 ; Lalomia & Sidowski, 1993), les mathématiques (par exemple, Ahscraft & Faust, 1994 ; Suinn, Edie, Nicolleti & Spinelli, 1972) ou encore le domaine social (La Greca & Lopez, 1998 ; Vernberg, Abwender, Ewell & Beery, 1992). Ces différentes formes d'anxiété constituent des dimensions originales qui, bien que liées à une forme d'anxiété plus générale, ne s'y réduisent pas. En outre, elles prédisent mieux les performances des individus dans leur domaine respectif que ne le font les échelles générales d'anxiété.

#### *La perspective interactionniste de l'anxiété*

Ces différents arguments plaident en faveur de la prise en compte de l'interaction entre les caractéristiques individuelles et celles du contexte, et ce d'autant plus que le poids de cet effet d'interaction apparaît plus élevé dans l'explication de la conduite que le seul effet des unes ou des autres (par exemple, Ekehammar, Magnusson & Rickandler, 1974 ; Endler, 1975 ; Endler & Hunt, 1966). Les modèles interactionnistes sont des modèles plus complexes, plus proches de la réalité, qui rendent mieux compte des variations des conduites des individus dans de nombreux domaines, notamment celui de l'orientation. Les résultats des travaux issus de la théorie sociale cognitive de

Bandura et leur application à la formation des intérêts et des choix scolaires et professionnels permettent également d'en attester (Bandura, 2003 ; Blanchard, 2008 ; Lent, Brown & Hackett, 1994).

Pour ces raisons, j'ai mené, parfois en coopération avec des collègues, plusieurs recherches sur l'anxiété, ses différentes formes, et son évaluation en prenant appui sur la perspective interactionniste et prenant en considération les spécificités du contexte. La première de ces recherches porte sur la validation d'une conception multidimensionnelle de l'anxiété reposant sur le modèle interactionniste d'Endler (Endler, Edwards & Vitelli, 1991 ; Endler, Parker, Bagby & Cox, 1991 ; Vignoli, 1999, 2000). Dans ce modèle le trait est relatif à des classes de situations. La seconde étude présentée se donnait comme objectif le développement et la validation d'une échelle d'anxiété propre au domaine de l'informatique (Gaudron & Vignoli, 2002) en adoptant la conception interactionniste de l'anxiété du modèle précédent. Enfin, le développement d'une conception et d'une mesure de l'anxiété induite par la projection mentale dans l'avenir scolaire et professionnel est associée une réflexion sur ses liens avec les performances scolaires, la classe sociale et le sexe. Cette recherche est exposée dans la troisième partie de ce chapitre (Vignoli & Mallet, 2003, 2007, 2012).

## **1.2. Réalisations**

### **1.2.1. Une conception multidimensionnelle et interactionniste de l'anxiété : le modèle d'Endler**

#### 1.2.1.1. Problématique de l'étude

Vouloir trancher entre les caractéristiques de la situation et celles de la personne dans l'explication des conduites, représente pour Endler un faux débat (Endler, 1975, 1976). Aussi, cet auteur entreprend l'élaboration d'un modèle interactionniste de l'anxiété. Dans ce modèle, le trait et l'état sont distingués. L'état est conçu comme un construit multidimensionnel qui se décline sous la forme de deux dimensions spécifiques : des réactions d'inquiétude (par exemple, difficultés de concentration) et des manifestations physiologiques d'anxiété (par exemple, moiteur des mains).

L'anxiété constitue également un trait stable mais relatif à un contexte spécifique composé de quatre classes de situations : les situations dans lesquelles on peut faire l'objet d'une évaluation sociale ; les situations qui menacent l'intégrité physique, les situations sources de nouveauté/ambiguïté, et celles de la vie quotidienne. Le modèle a fait l'objet de différentes validations empiriques en Amérique du nord (par exemple, Endler, Edwards & Vitelli, 1991a ; Endler, Parker, Bagby & Cox, 1991b). Il postule ce qu'Endler nomme « l'hypothèse différentielle » : le niveau d'anxiété état est susceptible d'augmenter plus fortement lorsque la spécificité de la situation est congruente avec celle du trait (par exemple, Food & Endler, 1980 ;

Muller, Endler & Parker, 1990 ; Endler, et al., 1991a). Ainsi, les individus qui ont tendance à être anxieux dans les situations dangereuses manifesteront un niveau d'anxiété état plus élevé lorsqu'ils se trouveront dans une telle situation que lorsqu'ils sont dans une situation d'une autre nature, et n'impliquant aucunement ce type de danger. Dans le modèle, le niveau d'anxiété trait propre à une situation est a priori positivement mais modérément associé au niveau d'anxiété trait relatif aux autres domaines de situations, témoignant de la sorte d'une cohérence modérée des manifestations de l'anxiété trait entre classes de situations. La cohérence de la conduite est en revanche supposée élevée au sein d'une même classe de situations.

L'objectif de cette première étude (Vignoli, 2000) a consisté en la validation française du modèle multidimensionnel d'anxiété d'Endler. A l'appui des travaux antérieurs sur cette question, cet objectif général s'est décliné en plusieurs sous-objectifs : 1) l'examen de la consistance interne des sous-échelles représentant l'état et les traits associés aux classes de situations, 2) leurs intercorrélations, 3) la structure factorielle de l'état et du trait, et 4) les éventuelles variations des scores d'anxiété en fonction du sexe.

#### 1.2.1.2. Réalisation de l'étude

1226 adolescents et adultes ont participé à l'enquête : 979 adolescents - parmi lesquels 361 collégiens de troisième (4<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire) dont 40% de garçons, et 371 lycéens de classe de première (6<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire) dont 41% sont de garçons issus de toutes les sections l'enseignement générale et technologique – âgés respectivement de 15 ans en moyenne ( $Et = 0,71$ ) et 17 ans ( $Et = 0,73$ ) ; et 247 étudiants de psychologie ou de la filière STAPS (30% d'hommes), âgés de 22 ans en moyenne ( $ET = 3,36$ ).

Ils ont complété lors d'une même passation la version française de l'échelle multidimensionnelle d'anxiété trait et état d'Endler, Edwards et Vitelli (1991). La mesure de l'état comprend 20 items (10 items d'inquiétude cognitive, et 10 items physiologiques). Le trait est apprécié à l'aide de 60 items, 15 mêmes items pour chaque trait correspondant à une classe de situations (évaluation sociale, danger physique, situations nouvelles/ambiguës, situations de la vie quotidienne). Seule la consigne, qui précise la classe de situations, est susceptible de faire varier les réponses d'anxiété.

Les principaux résultats de cette étude montrent en premier lieu une consistance interne satisfaisante des différentes sous-échelles du trait et de l'état, la plupart présentant des coefficients alpha de Cronbach supérieur à .70. Seule l'échelle correspondant aux indices physiologiques de l'état présente une consistance interne modérée, très légèrement en dessous de ce seuil, essentiellement pour les jeunes adultes hommes, et les garçons de niveau première.

Les dimensions inquiétude cognitive et physiologique de l'état sont liées positivement et significativement de manière assez forte, sans toutefois être très élevées, quel que soit le sexe et le niveau scolaire. De même, les corrélations entre les traits spécifiques associés à une classe de situations sont positives significatives mais modérées, quel que soit le sexe et le niveau scolaire.

Des analyses factorielles en composantes principales suivie d'une rotation varimax et promax ont été effectuées sur l'ensemble de l'échantillon pour la totalité des 80 items correspondant à la structure globale du modèle (Trait + Etat), ainsi que séparément sur les dimensions de l'état et celles du trait. Les analyses ont été effectuées indépendamment sur les élèves de l'enseignement secondaire et les étudiants. L'objectif était d'une part, de distinguer l'état du trait, et d'autre part, les dimensions de l'état entre elles, et celles des traits entre elles.

Les résultats obtenus avec les deux types de rotations sont très proches. Les solutions en deux et six facteurs apparaissent les plus appropriées pour rendre compte du modèle. Toutefois, quelques soient les solutions et les échantillons, la structure factorielle n'apparaît pas strictement conforme au modèle. La structure en deux facteurs permet sans ambiguïté de distinguer une dimension globale état d'une dimension trait. Cette dernière est représentée uniquement par trois classes de situations : évaluation sociale, danger physique, nouvelles. La structure en six facteurs distingue une dimension globale d'état d'une dimension globale trait (saturée par trois traits spécifiques), et les quatre dimensions du trait.

La distinction entre les sous-dimensions inquiétudes cognitives-manifestations physiologiques de l'anxiété état ne ressort pas clairement chez les étudiants. Pour ce qui est du trait, une solution en cinq facteurs émerge. Elle comprend les quatre dimensions spécifiques du trait, à laquelle s'ajoute une dimension plus générale regroupant les items dont la formulation négative a des saturations élevées et ceux dont la formulation positive a des saturations faibles.

Quel que soit le niveau éducatif, les résultats ne montrent pas dans l'ensemble de différences significatives entre les sexes pour le score total d'anxiété état, ainsi que les deux sous-dimensions, inquiétude cognitive et manifestations physiologiques.

A l'inverse, quel que soit les sous-échantillons, les filles présentent des scores d'anxiété-trait systématiquement supérieurs à ceux des garçons pour trois classes de situations : situations d'évaluation sociale, de danger physique et situations nouvelles/ambiguës.

#### 1.2.1.3. Discussion et conclusion

Les résultats concernant la consistance interne des échelles corroborent la bonne fiabilité des échelles telles qu'elle apparaît dans les travaux de Endler (Endler et al., 1991a). Les corrélations assez fortes et modérées respectivement entre les dimensions de l'état, et celles du trait vont également dans le sens des résultats des études antérieures (Endler et al., 1991b).

Concernant la structure de l'état et du trait, les résultats de cette étude confirment dans l'ensemble les travaux antérieurs (Endler et al., 1991b) bien que de manière plus mitigée. Ils s'en distinguent sur deux points. D'une part, il apparaît une absence de distinction claire entre les deux sous-dimensions de l'état dans notre échantillon d'étudiants, ce qui est probablement lié à la taille et trop forte homogénéité de ce dernier, ainsi qu'à des conditions de passations plus difficiles avec les étudiants de la filière STAPS. D'autre part, l'existence d'un facteur d'anxiété trait supplémentaire traduit la présence d'un effet de la formulation des items sur les réponses qui n'apparaît pas dans les travaux antérieurs. Les items formulés négativement sont souvent moins bien compris que les autres et induisent des réponses différentes de celles des items formulés positivement (Benson et Hocevar, 1985 ; Dickès, 1994 ; Schmidt & Stultz, 1985). Plus particulièrement, pour ce qui est de l'anxiété, les items formulés négativement pourraient s'avérer plus sensibles à l'évaluation de niveaux élevés d'anxiété, ceux formulés positivement à celle de niveau faible, comme le précise Spielberger (1980).

L'absence de différences entre les sexes pour l'état anxieux, et à l'inverse, la présence de différences significatives sur les dimensions du trait confirment les résultats des études précédentes (Endler et al., 1991a et b). La situation de passation, plutôt neutre, est globalement impropre à faire émerger des différences d'anxiété état entre les sexes. Il en est de même pour ce qui est du trait anxieux portant sur les situations de la vie quotidienne. Les scores plus élevés des femmes pour ce qui est de l'anxiété trait correspondant aux trois autres classes de situations va dans le sens des différences de scores généralement observées entre hommes et femmes pour un ensemble d'émotions, qu'elles soient négatives ou positives, dont fait partie l'anxiété (Brody & Hall, 1993 ; Fischer, 2000). Les émotions sont régulées par les structures sociales et les normes en vigueur dans la société (Horschild, 1979). Les émotions négatives expriment un sentiment de vulnérabilité généralement associé à une position sociale moins élevée. De même le rôle des pairs et de la famille dans les processus de socialisation peut en partie contribuer à expliquer ces différences. Les groupes restreints plus fréquents chez les filles favorisent l'intimité entre partenaires et l'expression de certaines émotions ; les grands groupes, où le statut parmi les pairs est une dimension plus importante, sont plus fréquents chez les garçons et sont susceptibles au contraire de favoriser plus aisément les conflits, l'agressivité, l'hostilité.

En dépit de ces quelques faiblesses, concernant la validation de l'échelle, l'ensemble de ces résultats témoignent de la qualité de ses propriétés psychométriques et en font un outil fiable, tant à l'usage des professionnels que des chercheurs. Dans la mesure où l'évaluation de l'anxiété repose sur plusieurs dimensions, cette échelle constitue une mesure plus précise permettant de prendre en compte les différents aspects de l'anxiété qui pourraient être associées aux conduites d'orientation. L'hypothèse différentielle selon laquelle l'anxiété état serait plus forte lorsque la nature de la



situation qui l'induit est congruente avec le trait anxiété n'a pas été vérifiée dans l'étude présente, ce qui représente une de ses limites. Il aurait par ailleurs été avisé d'évaluer la validité concourante de l'outil.

## **1.2.2. L'anxiété spécifique au domaine informatique à partir d'une approche interactionniste**

### 1.2.2.1. Problématique de l'étude

Une autre étude a été réalisée avec comme objectif d'appliquer une conception interactionniste à l'évaluation de l'anxiété spécifique au domaine informatique (Gaudron & Vignoli, 2002). Le terme d'anxiété informatique est utilisé dans la littérature scientifique qui traite de la question des rapports entre l'homme et la machine. Elle décrit l'expérience de sentiments désagréables et d'agitations, peurs et appréhension, lorsqu'un individu est contraint d'utiliser les nouvelles technologies en informatique. L'anxiété spécifique au domaine informatique peut constituer une forme de résistance dans les tâches, les apprentissages et le développement de compétences qui nécessitent l'usage de ce type de technologie (par exemple, Durndell & Haagb, 2002 ; Fuller, Vician, & Brown, 2006 ; Todman & Monaghan, 1994 ; Maurer, 1983 ; Massoud, 1991).

Des échelles ont été élaborées pour évaluer l'anxiété spécifique au domaine informatique (par exemple, Cambre et *al.*, 1985 ; Heinssen et *al.*, 1987 ; Lalomia et *al.*, 1993). Cependant, à quelques exceptions près, la conception de la plupart de ces échelles ne repose ni sur un fondement théorique ni sur une définition de l'anxiété. Les résultats s'avèrent de ce fait difficilement interprétables et offrent peu de perspectives en matière de recherches et d'interventions pratiques (Meier, 1985). En outre, les liens entre l'anxiété informatique et les autres formes d'anxiété sont à clarifier afin de s'assurer que les échelles d'anxiété informatique mesurent bien de l'anxiété tout en ayant leur propre singularité.

Le modèle de l'anxiété proposé par Endler permet d'appréhender et définir l'anxiété au domaine informatique en adoptant une perspective interactionniste. Dans ce modèle le trait, qui est multidimensionnel (relatif à quatre classes de situations), et l'état, qui est en congruence ou non avec l'une de ces classes de situations, interagissent pour déterminer le niveau d'anxiété état qui sera induit par l'appréhension, la crainte d'une situation spécifique (Endler et *al.*, 1991). L'état d'anxiété augmente plus fortement lorsque la dimension du trait est congruente avec la situation qui provoque l'état : c'est l'hypothèse différentielle. Lorsqu'il n'y a pas de congruence entre les deux, le niveau d'anxiété état augmente peu, voire pas du tout. De nombreuses études empiriques ont validé cette hypothèse dans de nombreux domaines comme les situations de compétitions sportives, celles de prise de parole en public, les situations de soins dentaires ou celles de pratique

de l'escalade (Endler & Magnusson, 1977 ; Flood & Endler, 1980 ; Ackerman & Endler, 1985 ; Endler et al., 1991a).

L'objet de l'étude présentée consistait en l'élaboration et la validation d'une échelle de mesure de l'anxiété informatique avec comme soubassement théorique la perspective interactionniste. En accord avec l'hypothèse différentielle du modèle, les individus ayant un niveau élevé d'anxiété trait en informatique devaient manifester un niveau d'anxiété état plus fort que les autres en particulier lorsqu'ils se trouvent en situation d'utiliser un ordinateur. Les relations entre l'anxiété propre au domaine informatique et d'autres formes d'anxiété étaient également examinées, ce qui permettait de clarifier les caractéristiques sous l'angle desquelles les situations mobilisant l'usage d'ordinateurs étaient perçues.

#### 1.2.2.2. Réalisation de l'étude

151 participants, étudiants de psychologie, d'un âge moyen de 19,38 ans (90% de femmes) ont complété différentes échelles : 1) La version française de l'échelle d'anxiété état et d'anxiété trait d'Endler, Endler's Multidimensional Anxiety Scale-State (EMAS-S) ; 2) une échelle de mesure de l'anxiété au domaine informatique élaborée à partir du modèle de l'EMAS-T – l'échelle est constituée des 15 mêmes items que l'échelle trait du EMAS avec comme consigne spécifique de répondre en fonction des situations qui nécessitent l'utilisation d'un ordinateur ; 3) l'échelle d'évaluation de l'anxiété au domaine informatique élaborée par Heinssen et al. (1986), validée et utilisée dans de nombreuses études ; 4) un questionnaire d'expérience de la pratique de l'informatique (Gaudron, 1998) ; 5) un test de raisonnement papier-crayon, le D.48 ; 7) un test informatisé des Matrices progressives de Raven (Raven, 1948). Les étudiants complétaient dans un premier temps les différentes échelles d'anxiété lors d'une première passation, y compris l'échelle d'état (situation 1 non stressante). Puis dans un second temps, ils effectuaient le test D.48 (Situation 2 stressante – test classique) suivi de l'échelle d'anxiété état (EMAS-S). Enfin, un mois plus tard ils complétaient la version informatisée des matrices de Raven (Situation 3 stressante – test informatisé), laquelle était suivie d'une mesure de l'anxiété état avec le EMAS-S.

Un alpha de .94 témoigne d'une consistance interne élevée de l'échelle d'anxiété informatique nouvellement élaborée. L'examen des corrélations montre par ailleurs un lien positif élevé significatif entre l'anxiété informatique évaluée à partir de cette nouvelle échelle et celle mesurée à partir de l'échelle classique d'anxiété informatique de Heinssen et al. (1986), ainsi qu'un lien négatif significatif élevé avec le niveau d'expérience en informatique.

Une analyse en composante principale suivie d'une rotation oblique a été effectuée sur l'ensemble des 15 items de l'échelle d'anxiété informatique fondée sur le modèle interactionniste. Trois facteurs expliquant 77,2% de la variance émergent : un premier facteur correspondant aux sensations plaisantes ou déplaisantes éprouvées à l'égard des ordinateurs ; un second facteur

représentant l'attirance à l'égard des ordinateurs ; un troisième facteur représentant les manifestations associées à l'activation du système nerveux autonome (transpiration, palpitations cardiaques...).

L'examen des corrélations entre l'anxiété trait informatique - élaborée à partir de l'échelle interactionniste - et l'anxiété état dans les trois situations montre que l'état d'anxiété augmente le plus fortement après le test informatisé pour les étudiants dont le niveau d'anxiété trait informatique est élevé lorsqu'il y a congruence entre la dimension du trait (anxiété informatique) et celle de l'état (situation de test informatisé). Ainsi, plus le niveau d'anxiété trait au domaine informatique est élevé plus l'état d'anxiété dans les situations qui requièrent l'usage de l'informatique apparaît important.

A partir de l'examen des corrélations entre l'anxiété état et les traits relatifs aux autres classes de situations plusieurs points peuvent être soulignés. La corrélation entre le trait relatif aux classes d'évaluation sociale et l'anxiété état est plus forte après une situation de test quelle qu'elle soit, test informatisé ou papier crayon, que dans une situation ordinaire (situation non stressante) sans différence entre les deux situations de tests. Plus les participants se montrent anxieux dans les situations nouvelles ou ambiguës plus leur état d'anxiété augmente après le test informatisé. Enfin, les corrélations positives et significatives entre le trait relatif aux situations de la vie quotidienne et le niveau d'anxiété état dans la situation non stressante et dans celle de test papier-crayon confirment que ces deux situations sont perçues comme des situations relativement ordinaires. Il n'y a pas de lien par contre entre ce trait et l'anxiété état en situation de test informatisé.

#### 1.2.2.3. Discussion et conclusion

Ces premiers résultats font de l'échelle d'anxiété au domaine informatique élaborée à partir du modèle interactionniste une mesure fiable et valide de cette forme d'anxiété. Ils confirment également que l'anxiété informatique est inversement reliée au niveau d'expérience en informatique comme cela a été déjà été montré dans les travaux antérieurs (par exemple, Maurer, 1994). Cette anxiété est composée de trois dimensions, dont la première – sensations plaisantes/déplaisantes - est très proche de celle généralement identifiée dans les travaux antérieurs et faisant référence aux sentiments plaisants/déplaisants associés à l'usage des technologies informatiques (par exemple, Dukes, Discenza & Couger, 1989 ; Harrison & Reiner, 1992 ; Woodrow, 1991). Les deuxièmes et troisièmes dimensions correspondent respectivement à l'attirance envers les activités requérant l'usage d'ordinateurs ainsi qu'aux manifestations résultant de l'activation du système nerveux autonome. Ces deux dimensions sont beaucoup moins présentes dans les échelles classiques, ce qui fait de l'échelle nouvellement conçue une échelle qui présente une certaine originalité.

L'accroissement plus important de l'anxiété état pour les individus dont le trait anxiété au domaine informatique est élevé lorsqu'ils se trouvent en situation de test informatisé (situation congruente au trait) plaide en faveur de l'hypothèse différentielle du modèle interactionniste de l'anxiété, ce qui corrobore les constats des études réalisées dans d'autres domaines d'activités (Endler et al., 1977 ; Flood et al., 1980 ; Ackerman et al., 1985 ; Endler et al., 1991a). L'hypothèse différentielle est en outre confirmée par la présence d'une corrélation plus forte entre l'état et le trait relatif aux classes de situations d'évaluation sociale lorsque les participants se trouvent en situation de résoudre un test de raisonnement papier-crayon ou informatisé. En d'autres termes, ces deux situations de tests sont clairement perçues comme des situations d'évaluation sociale. Ces résultats contribuent à la validité de l'échelle d'anxiété informatique ainsi qu'au modèle interactionniste de l'anxiété et permet de clarifier les liens entre l'anxiété propre au domaine informatique et les autres formes d'anxiété. Ils concourent ainsi à préciser les caractéristiques des activités nécessitant l'usage de l'informatique, celles-ci étant perçues, et ce probablement en relation avec le niveau d'expérience, comme sources de nouveauté et d'ambiguïté. De tels constats gagneraient néanmoins à être confirmés sur d'autres type d'échantillons avec un ratio sexe équilibré, d'âge et de niveau d'instruction diversifiés, ce qui étendraient leur portée.

### **1.2.3. L'avenir scolaire et professionnel et ses différents motifs d'anxiété en fonction de la classe sociale et du sexe**

#### 1.2.3.1. Problématique des études

La réalité de l'insertion professionnelle des jeunes arrivant sur le marché du travail, variable selon les contextes nationaux, peut être considérée comme inquiétante et rendre incertain l'avenir scolaire et professionnel. Le taux moyen de chômage en France dans la classe d'âge des 16-24 ans, et plus généralement dans les pays d'Europe du Sud, se situe généralement aux alentours de 20-25 % (INSEEa, 2018 ; Perruca, 2008). Par ailleurs, pour accéder à une position sociale comparable à celle de leurs parents au même âge, ces jeunes adultes sont contraints d'être plus diplômés que ces derniers (Chauvel, 1998 ; Peugny, 2009). Même si le diplôme préserve en partie du chômage (Joseph, Lopez et Ryk, 2008), le déclassement constitue un phénomène de plus en plus fréquent (Dubet et Duru-Bella, 2006 ; Duru-Bellat, 2006 ; Peugny, 2009). Bien que touchant tous les jeunes, ce déclassement concerne avant tout ceux issus d'un milieu défavorisé, et les femmes plus que les hommes.

Cette incertitude des jeunes à l'égard de leur avenir apparaît tout spécifiquement importante dans les pays d'Europe du Sud comme la France (Galland, 2008, 2009) où la flexibilité de l'emploi est principalement supportée par les femmes, les chômeurs et les jeunes qui constituent la principale

variable d'ajustement de l'économie. Les jeunes français sont bien moins nombreux que ceux des pays du nord à avoir le sentiment d'un avenir prometteur, notamment sur un plan professionnel.

En France, la position sociale repose en grande partie sur la réussite à l'école, ce dont ont pleinement conscience les élèves. Un certain nombre de travaux a pu montrer que l'école s'apparentait à un appareil de distribution des positions sociales, et de reproduction sociale (par exemple, Bourdieu, 1970). Pour ces raisons, l'école peut constituer pour les élèves une source d'inquiétude. Lorsqu'on interroge les Français sur les valeurs que transmet aujourd'hui l'école, 38% estiment qu'elle transmet avant tout « la peur de l'échec » (Dumay, 2007). L'avenir scolaire et professionnel est donc susceptible d'être une source d'inquiétude pour les jeunes. Cette forme d'anxiété peut varier en force selon les individus tout en étant, à l'instar du modèle interactionniste (Endler, 1975, 1976), une tendance relative à un contexte, tendance plus ou moins fréquente à percevoir l'avenir scolaire et professionnel comme anxiogène.

Communément, les échelles mises au point pour analyser les différences interindividuelles d'anxiété scolaire chez l'enfant (par exemple, Conroy, 2003 ; Demangeon, 1966, 1973) rendent compte d'une anxiété suscitée par les situations concrètes d'apprentissage, d'évaluation, voire par des épreuves spécifiques relatives à une discipline, une activité, comme on l'a vu précédemment pour l'informatique (Heinssen et al., 1987), ou les mathématiques (Zohar, 1998). Certains outils portent sur le stress éveillé par les dimensions physiques et sociales de l'environnement scolaire ou professionnel et les manières d'y faire face (par exemple, Wrzesniewski & Chylinska, 2007). Mais il s'agit dans ce cas d'anxiété induite par une situation présente, physique et sociale, et non par l'évocation des perspectives d'avenir scolaire et professionnel qui deviennent prégnantes au cours de l'adolescence (Nurmi, 1991 ; Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987). Hurrelmann et Engel (1992) ont évalué la perception de l'incertitude à l'égard de la réussite scolaire et professionnelle. Toutefois, percevoir comme incertain son avenir scolaire et professionnel ne signifie pas qu'il est nécessairement source d'inquiétude. Enfin, l'anxiété relative à la carrière, classiquement désignée par le terme anglais *Career anxiety*, constitue généralement une mesure de l'anxiété centrée sur le processus de décision d'orientation (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, & Friedman, 2011 ; Saka & Gati, 2007), et non celle d'une anxiété éprouvée à la suite d'une projection mentale sur son avenir scolaire et professionnel. L'objet des études présentées ci-dessous visait en particulier à combler cette lacune (Vignoli & Mallet, 2002, 2003, 2012).

#### 1.2.3.2. Réalisation des études

Le travail de recherche sur cette question a consisté en la réalisation de plusieurs études.

*Etude 1.* Sur la base d'une étude pilote préalable réalisée à l'aide à la fois d'entretiens et de questions ouvertes dans un questionnaire d'enquête, différents motifs d'anxiété que pourrait susciter l'avenir scolaire et professionnel chez des adolescents ont été identifiés (Gantelet, 2000).

Une analyse de contenu des réponses met en relief l'existence de plusieurs motifs psychologiques : (a) la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel, (b) la peur de décevoir ses parents par son orientation scolaire et professionnelle, (c) la peur de l'adolescent de devoir s'éloigner de ses proches pour continuer sa formation, (d) la crainte de prendre une orientation éloignée de ses intérêts et (e) la crainte des nouveautés apportées par le développement de sa carrière scolaire et professionnelle. A partir des résultats de cette étude préliminaire, nous avons élaboré une échelle de 39 items, composée de 7 à 8 items par dimensions. S'assurer de l'existence des cinq dimensions identifiées préalablement constituait l'un des objectifs principaux de cette première étude.

295 participants (48% de garçons) dont la moitié environ en classe de 6<sup>ème</sup> (première année de l'enseignement secondaire), l'autre moitié en classe de 3<sup>ème</sup> (quatrième année de l'enseignement secondaire), ont complété cette échelle de mesure de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, et parallèlement la version française de l'échelle d'anxiété trait et état de Spielberger (Bruchon-Schweizer & Paulhan, 1993).

En résumé, les analyses factorielles successives ont permis de dégager une structure en quatre facteurs ou trois facteurs sur l'échantillon de 3<sup>ème</sup> et l'échantillon de 6<sup>ème</sup>, avec une consistance interne très satisfaisante pour l'échelle globale, et la *Peur d'échouer*, et des alphas de Cronbach légèrement inférieurs à .70 pour les autres dimensions. Les sous-dimensions sont positivement associées à la mesure globale de l'anxiété suscitée par l'avenir, et positivement intercorrélées, exceptée la peur de décevoir les parents et la peur de l'éloignement qui apparaissent faiblement liées. Elles sont en outre pour la plupart modérément positivement et significativement liées à l'anxiété trait général et à l'anxiété état.

En guise de conclusion, les résultats de cette première étude exploratoire ont ouvert des perspectives pour l'étude d'une nouvelle forme d'anxiété, témoignant de l'existence d'un nouveau construit distinct d'une mesure plus générale de l'anxiété.

*Etude 2.* La recherche présentée avait comme première visée d'améliorer la mesure de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel et d'explorer sur d'autres échantillons une structure en trois dimensions - peur d'échouer, peur de décevoir ses parents et peur de s'éloigner de ces proches dans le cadre de son parcours scolaire et professionnel - de cette forme d'anxiété à l'adolescence. Les liens entretenus entre ces dimensions, et leurs relations avec une mesure traditionnelle de l'anxiété seront également analysés. La validité interne et celle concourante de l'échelle d'anxiété élaborée sont l'objet premier de cette étude.

Un second objectif consistait en l'identification des facteurs associés à cette forme d'anxiété. Comme évoqué au début de ce chapitre, les travaux antérieurs font état d'un lien négatif entre l'anxiété, quelle que soit sa forme et la réussite scolaire (par exemple, Chapell, et al., 2005 ;

Demangeon, 1971 ; Reuchlin, 1991). Une hypothèse était que l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel, dans ses trois dimensions, serait d'autant plus forte que les performances scolaires sont faibles. Cette anxiété pourrait résulter pour une part des évaluations scolaires reçues par l'élève tout au long de son cursus, et contribuer en retour à diminuer les performances scolaires de l'élève.

Les deux autres facteurs d'anxiété présumés étaient la classe sociale et le sexe. L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel est conçue comme une composante d'un habitus social au sens où les manières de percevoir son avenir scolaire et professionnel serait propre à chacun et résulteraient des expériences de vie et processus de socialisation communs au groupe social auquel l'individu appartient (Bourdieu, 1970 ; 1985 ; Brody et Hall, 1993 ; Duru-Bellat, 1991 ; 2002 ; 2004 ; Eaton, Muntaner, Bovasso et Smith, 2001 ; Fischer, 2000 ; Gallo et Matthews, 2003 ; Lautrey, 1980 Simon, 2007). Les adolescents de milieu socio-économique défavorisé, et les filles comparativement aux garçons, parce que confrontés à des modes de socialisation et des expériences de vie différentes des autres – notamment pour ce qui est de l'expérience scolaire et d'insertion professionnelle, pourraient percevoir leur avenir scolaire et professionnel de manière plus anxiogène que ceux issus des classes moyennes ou supérieures.

Enfin, un troisième objectif consistait à examiner deux modèles, l'un dans lequel l'anxiété générale joue un rôle intermédiaire dans l'explication des différences de sexe pour ce qui de l'anxiété vis-à-vis de son avenir scolaire et professionnel, l'autre dans lequel l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel tient un rôle intermédiaire dans l'explication des différences de sexe dans l'anxiété générale (hypothèse de médiation).

313 adolescents fréquentant la classe de troisième (quatrième année de l'enseignement secondaire), dont 48 % de garçons, âgés de 15,19 ans (ET = 0,79) en moyenne et issus d'un milieu socio-économique faible, moyen ou élevé participent à l'enquête. Il n'y a pas de différences de répartition entre filles et garçons au niveau de l'âge et de la classe sociale.

Tous les participants ont complété lors d'une même séance deux échelles de mesure d'anxiété : 1) une mesure de l'anxiété trait générale évaluée à partir de la version française de l'inventaire de l'anxiété trait de Spielberger (Bruchon-Schweizer et Paulhan, 1993), en quatre points 1 (*Jamais ou presque*) à 4 (*Toujours ou presque*) ; et 2) l'échelle d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, sur une échelle en cinq points, 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Tout à fait*). Pour évaluer ce construit psychologique un questionnaire de 29 items a été conçu à partir de trois dimensions : la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel (11 items) ; la peur de décevoir ses parents par ses propres choix scolaires et professionnels (8 items) ; et la peur de devoir s'éloigner de ses autrui significatifs en vue de poursuivre son parcours scolaire ou professionnel

(10 items). La moyenne scolaire correspondant au second trimestre de l'année scolaire est en outre recueillie pour chaque élève auprès des chefs d'établissement.

Afin de s'assurer que l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel constitue un même construit psychologique structuré en trois dimensions obliques, les 29 items de la seconde échelle d'anxiété ont été soumis à une analyse factorielle hiérarchique. Deux items ayant des saturations très faibles ont été exclus à l'issue de cette première analyse et une nouvelle analyse effectuée. La nouvelle solution factorielle qui explique 51,62% de variance rend compte d'un facteur de second-ordre, un facteur général d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, et trois facteurs de premier-ordre bien distincts : la peur d'échouer, la peur de s'éloigner de ses autrui significatifs et la peur de décevoir ses parents. Les alphas de Chronbach respectivement de .92, .89, .88 et .84 pour ces quatre dimensions témoignent de leur consistance interne élevée. Les trois dimensions spécifiques de l'anxiété sont positivement et fortement corrélées avec la dimension globale d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel et assez fortement liées entre elles, la peur d'échouer et de décevoir, l'étant plus encore ( $p < .0001$ ). Les quatre dimensions, générale et spécifiques, sont par ailleurs corrélées modérément, positivement et significativement avec l'anxiété trait générale ( $p < .001$ ).

Le niveau scolaire des élèves est négativement et significativement mais faiblement corrélé avec l'anxiété générale. Il est plus fortement, négativement et significativement lié à la dimension globale d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, à la peur d'échouer, et la peur de décevoir les parents ( $p < .001$ ). Il n'est pas associé à la peur de s'éloigner des autrui significatifs dans le cadre de la poursuite de son parcours scolaire et professionnel.

Les scores de filles sont significativement et systématiquement plus élevés que ceux des garçons sur l'anxiété trait générale et sur toutes les dimensions de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, dimension globale, peur de s'éloigner, peur d'échouer ( $p < .0001$ ) et la peur de décevoir ses parents ( $p < .01$ ). Les filles présentent également un niveau scolaire significativement supérieur à celui des garçons ( $p < .001$ ). Lorsque celui-ci est contrôlé, le poids de la variable sexe dans les différentes dimensions d'anxiété suscitée par l'avenir apparaît plus important encore.

Les analyses de la variance suivies d'un test post-hoc ne montrent pas de variations significatives du niveau moyen d'anxiété générale entre les différentes classes sociales. Par contre, on observe des variations significatives d'une classe sociale à l'autre pour ce qui est du niveau global d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel et ces différentes formes : les élèves de bas milieu socio-économique présentent des scores de peur d'échouer plus fort que ceux issus d'un milieu favorisé, des scores plus élevés de peur de décevoir que les milieux moyens et favorisé ( $p < .0001$ ), et une tendance plus élevée à avoir peur de s'éloigner des autrui significatifs ( $p < .08$ ).



De plus, ces élèves obtiennent une moyenne scolaire significativement plus faible que ceux de milieu moyen ou élevé.

Compte tenu de ces premiers résultats, une analyse de régression pas à pas a été effectuée en vue de contrôler le niveau scolaire des élèves (tableau 1). Le niveau scolaire apparaît négativement et significativement lié à la peur d'échouer et la peur de décevoir les parents mais pas à la peur de s'éloigner de ses autrui significatifs. Il en est de même pour la classe sociale. Lorsque le niveau scolaire est contrôlé, la classe sociale demeure toujours négativement liée à la peur d'échouer et à la peur de décevoir les parents sur le plan scolaire et professionnel. Elle apporte donc une contribution significative supplémentaire, bien que de moindre importance, à celle du niveau scolaire dans l'explication de la peur d'échouer et de décevoir ses parents.

Tableau 1 : Bêta et augmentation du R<sup>2</sup> pour l'analyse de régression pas à pas expliquant les variations de l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel

	Anxiété suscitée par son avenir scolaire et professionnel							
	Anxiété avenir		Peur d'échouer		Peur de décevoir		Peur de s'éloigner	
	Score global							
	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$
Bloc 1	-.30***	.09***	-.36***	.13***	-.35***	.12***	-.09	.008
Niveau scolaire								
Bloc 2	-.19*	.03*	-.23**	.04***	-.18**	.03**	-.06	.007
Classe sociale								
R <sup>2</sup> Total		.12*		.17***		.15***		.015
Classe sociale (sans contrôle du niveau scolaire)	-.28**	.08**	-.33***	.11***	-.29**	.08**	-.11	.01

Note. \*  $p < .01$  \*\*  $p < .001$  ; \*\*\*  $p < .0001$

Enfin, l'hypothèse de médiation (Baron et Kenny, 1986) sur deux modèles comme précisé plus haut, a été testée. Dans le premier modèle, on constate une médiation parfaite de l'anxiété générale dans la mesure où l'effet du sexe sur l'anxiété suscitée par l'avenir (-.21\*,  $p < .0001$ ) devient nul lorsqu'on contrôle celle-ci. Dans le second modèle, l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel joue un rôle médiateur entre le sexe et l'anxiété générale mais cette médiation n'est que partielle dans la mesure où l'effet du sexe sur l'anxiété générale est moins important (-.20\*,  $p < .0001$ ) que dans la seconde équation (-.31\*,  $p < .0001$ ).

### 1.2.3.3. Discussion et conclusion

Ces résultats témoignent d'une bonne validité de la mesure d'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel. Les trois motifs suggérés par une analyse de contenu des réponses à une question ouverte présentées dans le cadre de la première étude sont clairement retrouvés avec l'analyse factorielle exploratoire hiérarchique. Parmi les trois facteurs distingués, la peur d'échouer explique le pourcentage le plus élevé de variance, puis respectivement la peur de s'éloigner des autres significatifs, et la peur de décevoir. Les corrélations positives modérément élevées entre le trait général anxiété et l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel plaident en faveur d'une caractéristique individuelle de personnalité dépendante d'un contexte tels que permettent de concevoir les modèles contemporains de personnalité qui intègrent les notions de trait et de classe de situations (Bernaud, 2008 ; Endler, Parker, Bagby et Cox, 1991 ; Huteau, 1985 ; Pervin, 2003).

Les liens significatifs positifs mais dans l'ensemble modérément élevés entre les trois motifs d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, ainsi qu'avec l'anxiété trait générale, attestent de l'originalité de ce construit par rapport à une mesure classique d'anxiété trait. Les adolescents, qui ont 15 ans en moyenne, se situent dans une période charnière entre la prime et la grande adolescence, la classe de troisième étant le premier palier d'orientation en France. La relation forte constatée entre la peur d'échouer et de décevoir les parents pourrait traduire une dépendance des émotions à l'attachement aux parents (Papini et Rogman, 1992). Les parents restent au cours de cette période des référents identitaires, partenaires de discussion privilégiés, pour tout ce qui est relatif aux choix importants de vie comme peuvent l'être les questions relatives à leur avenir scolaire et professionnel (Coleman et Hendry, 1999 ; Geca et Seff, 1990 ; Paa et McWhiter, 2000 ; Whiston et Keller, 2004), et ces relations demeurent encore unilatérales (Hunter, 1984 ; Youniss et Smollar, 1985). Contraints par l'institution scolaire de faire des choix d'orientation, la peur d'échouer des adolescents apparaîtrait d'autant plus liée à celle de décevoir les parents que la conscience de l'importance des décisions relatives à l'avenir scolaire et professionnel et de leur lien étroit avec les résultats scolaires, ainsi que celle du rôle des parents dans ces décisions, est plus aiguë. Avec l'âge, le recouvrement entre ces deux motifs d'anxiété pourrait progressivement s'atténuer.

Les liens entre l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel et le niveau scolaire indiquent que la position sociale de l'élève parmi ses pairs comme étant un plus ou moins bon élève est significativement associée à son bien-être émotionnel, en particulier aux différentes peurs qu'il éprouve à l'égard de son avenir scolaire et professionnel. Ils corroborent la relation négative entre l'anxiété et les performances scolaires identifiées dans les travaux antérieurs (par exemple, Chapell et coll., 2005 ; Reuchlin, 1991) mais soulignent une relation plus étroite entre la peur d'échouer, la

peur de décevoir ses parents, et ces performances. La peur de ne pas réussir ou de décevoir ses parents sur le plan scolaire et professionnel peut être à l'origine d'interférences cognitivo-émotionnelles - les individus anxieux centrant leur attention sur les stimuli anxiogènes - qui diminuent l'efficacité des processus cognitifs alloués aux tâches scolaires (Eysenck, 1992 ; Reuchlin, 1991 Sarazon, 1972 ; Wine, 1971). Les faibles résultats scolaires peuvent aussi être une cause de l'appréhension des adolescents à l'égard des attentes parentales, de leur réussite future et plus généralement de leur avenir scolaire et professionnel, les perspectives d'une orientation désirée apparaissant d'autant moins optimistes.

Le constat de différences de sexe va dans le sens de ceux des travaux antérieurs indiquant le plus souvent une anxiété plus intense chez les femmes que les hommes (Endler, Edwards et Vitelli, 1991 ; Endler, Parker, Bagby et Cox, 1991 ; Madden, Feldman Barret, Pietromonaco, 2000). Pourtant, de telles différences sont rarement observées chez les nouveaux-nés ou les jeunes enfants. Elles semblent apparaître avec l'âge et seulement pour certaines catégories de situations (par exemple, Martin, Wisenbaker, Baker et Huttunen, 1997). Quelle que soit la culture dans laquelle ils se développent, on ne trouve pas de différences de sexe envers les stimuli non-familiers chez les jeunes enfants. Lorsque des différences apparaissent avec l'âge elles ne sont pas systématiquement constatées dans toutes les cultures d'une part, et semblent dépendre d'autre part du motif de l'anxiété et de la méthode utilisée pour mettre en évidence ces différences (De Fruyt, Van Hiel, et Butst, 1998 ; Kohnstamm, 1989). On ne saurait se limiter en conséquence à les rapporter à une hypothétique différence générale de sexe qu'on impute cette dernière à des facteurs biologiques ou environnementaux. Elles nécessitent une explication spécifique.

Ces différences d'anxiété à l'égard de leur avenir scolaire et professionnel peuvent être en partie interprétées à la lumière d'une conception selon laquelle les émotions reflètent l'expression de normes sociales typique du sexe, normes relatives aux rôles sociaux différenciés assignés à chacun des sexes dans nos sociétés (Eagly, 1987 ; Brody et Hall, 1993 ; Fischer, 1993 ; Fischer, 2000 ; Hochschild, 1979 ; Simon, 2007). Ainsi, les filles, en raison de leur position sociale, préparées à exercer des activités de soins et des métiers sociaux (emplois moins prestigieux, moins rémunérés), sont plus expressément invitées à exprimer des émotions traduisant un état de vulnérabilité et de dépendance alors que les garçons, destinés au contraire à des positions sociales plus élevées, sont contraints de réprimer ces mêmes émotions. Occupant plus fréquemment de tels emplois (Duru-Bella, 1991, 2004 ; Vouillot, 2014 ; Vouillot, Marro & Blanchard, 2013), elles sont plus souvent confrontées au chômage, à la précarité et au déclassement une fois en âge de travailler. Compte tenu de ces processus de socialisation qui préparent en moyenne garçons et filles à un avenir scolaire et professionnel différent (Duru-Bella, 1994, 1995), et de l'expérience directe et indirecte (famille, pairs, école, médias) d'une réalité du travail se traduisant pour les filles par une

plus grande précarité, des perspectives de carrière moins prestigieuses, il est plausible de penser que ces dernières en aient au moins partiellement l'intuition, et expriment conséquemment plus de peurs pour cet avenir, peur d'échouer, peur de décevoir les parents et peur de s'éloigner de ses autres significatifs.

Les liens entre sexe, anxiété générale et anxiété face à l'avenir scolaire et professionnel permettent d'approfondir l'explication de ces différences. Ils plaident en faveur du premier modèle de médiation. Selon ce modèle, l'anxiété générale médiatise l'effet du sexe sur l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel - la médiatisation de l'anxiété trait générale a plus de poids que celle de l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel. On peut interpréter cette différence de poids de la variable médiatrice dans les deux modèles en se référant à une conception de l'anxiété comme constitutive d'un habitus formé au gré des conditions de vie matérielles et sociales, tel que le propose Bourdieu (1970, 1998). Ce modèle souligne que l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel plus élevée chez les filles ne proviendrait pas uniquement de différences sociales liées aux carrières scolaires mais d'un ensemble de facteurs parmi lesquels d'autres formes d'anxiété seraient présentes.

Les résultats confirment en outre l'hypothèse d'un lien, à performances scolaires équivalentes, entre la classe sociale et deux dimensions de l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel – la peur d'échouer et la peur de décevoir ses parents. Du fait d'expériences socioculturelles propres à leur niveau de vie, les enfants et les adolescents de milieux socioéconomiques défavorisés, comparativement aux autres, percevraient comme plus faibles leurs chances d'accéder aux parcours auxquels leurs résultats scolaires devraient leur donner accès (Bourdieu (1970, 1985). Les sentiments de compétences scolaires développés par ces adolescents sont du reste moins élevés que ceux des autres classes sociales (Sullivan, 2006). A niveau scolaire identique, ces élèves demandent moins que les autres une orientation scolaire sélective, leurs choix étant par ailleurs le plus souvent entérinés par les personnels de l'institution scolaire (Duru-Bellat, 2002).

En conclusion, les propriétés psychométriques présentées ci-dessus font de cette échelle une mesure fiable et valide d'une nouvelle forme d'anxiété identifiée, l'anxiété que l'on peut ressentir lorsqu'on se projette mentalement sur ses perspectives d'avenir scolaire et professionnel. Il s'agit d'une caractéristique liée au contexte, constituée d'au moins trois dimensions, et dont le niveau varie selon les individus ou groupes d'individus. Les résultats des études menées mettent en lumière le fait que ces manifestations d'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel correspondent à des tendances – habitus – caractérisant différemment chaque groupe social, à percevoir et ressentir ses perspectives scolaires et professionnelles futures (Bourdieu, 1979, 1980). A

l'adolescence, les aspirations professionnelles s'inscrivent dans une logique probabiliste, estimant subjectivement la mesure entre l'espace des possibles et l'espace du probable (Dumora, 1990). L'habitus structure les comportements et actions des individus (Bourdieu, 1979). En conséquence, la perception plus ou moins anxiogène de l'avenir scolaire et professionnel peut participer à organiser, structurer les informations au sein du système cognitif, et contribuer à planifier, orienter les comportements des adolescents notamment dans le domaine de l'orientation, comme le soulignent par ailleurs certains travaux relatifs au rôle des affects et émotions dans le système cognitif et l'action (Carver & Scheier, 1990 ; Oatley & Johnson-Laird, 1987). Il y a donc du sens à définir plus finement ces modes de perception, et à les évaluer pour mieux comprendre le rôle qu'ils jouent dans les conduites d'orientation (Huteau & Guichard, 2006). Cette composante de l'habitus, élément du soi, au moins partiellement déterminée par les contextes macro-sociaux et micro-sociaux est susceptible selon nous de pouvoir évoluer en fonction de ces contextes. Grâce aux processus réflexifs, et avec le concours des relations, interactions et interlocutions avec autrui, la personne peut parvenir dans une certaine mesure à s'émanciper de ces cadres identitaires, les faire évoluer, les mettre à distance (Guichard, 2004).

### **1.3. Synthèse générale et discussion**

Plusieurs apports et enseignements peuvent être dégagés des travaux empiriques présentés dans ce chapitre.

#### *L'anxiété, une émotion ayant une place singulière dans le champ de l'orientation*

Paradoxalement, alors même que l'avenir scolaire et professionnel est susceptible de susciter certaines émotions, ces dernières sont assez rarement prises en considération dans l'étude des conduites d'orientation scolaire et professionnelle (Hartung, 2011). Pourtant, les émotions remplissent des fonctions spécifiques dans l'adaptation de l'être humain, par le truchement des processus d'organisation, hiérarchisation et sélection de l'information et des comportements, et des processus de préparation et planification de l'action visant à adopter les réponses les plus appropriées à la situation (Frijda, Kuipers & ter Schure, 1989 ; Oatley et Jenkins, 1987 ; Rimé, 2005). Lorsque les ressources disponibles en temps ordinaire apparaissent hors d'atteinte dans un contexte spécifique certaines émotions comme l'anxiété, la peur ou la détresse sont alors susceptibles de se manifester. Dans les théories et études empiriques relatives à la construction des parcours scolaires et professionnels, lorsqu'il arrive que les émotions soient considérées, l'anxiété tient certainement parmi elles une place singulière. Elle est l'une des émotions, et peut-être même l'émotion la plus étudiée, probablement d'une part, en raison du fait que l'orientation scolaire et professionnelle engage l'avenir de la personne et d'autre part, l'anxiété est appréhension et crainte de ce qui pourrait advenir dans un avenir proche ou lointain (Leary et Kowalski, 1995). Sa

définition et la prise en considération de ses spécificités peut en conséquence contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes psychologiques à l'œuvre dans les conduites d'orientation scolaire et professionnelle.

*De nouvelles formes d'anxiété pour l'étude des conduites d'orientation*

Dans les modèles traditionnels, l'anxiété est généralement conçue comme un trait permanent déterminant majeur de la conduite et permettant de caractériser les individus par une tendance plus ou moins fréquente à percevoir la plupart des situations comme anxiogènes (Bernaud, 2008 ; Pervin, 2005 ; Spielberger, 1966 ; 1985). A son antipode se situe une conception de l'anxiété comme état émotionnel transitoire et induit par une situation spécifique et ponctuelle (Spielberger, 1985). Les conduites humaines varient en fonction des personnes et des contextes, mais surtout de la personne en interaction avec les contextes dans lesquels elle évolue. La prise en compte du contexte en psychologie n'est pas allée de soi ; cela nécessite de le définir (Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali & Pouyaud, 2008). L'adoption de la perspective interactionniste nous a permis de définir de nouveaux construits d'anxiété en prenant en considération les caractéristiques de certains contextes ou domaines d'activités tout en préservant la notion d'individualité et de sentiment de cohérence de la conduite propre à la notion d'identité. Si l'on considère que l'identité est une configuration de dimensions et de traits « par lesquels le sujet se pense lui-même et sur lesquels il s'évalue » (Dumora et al., 2008, p.4), l'anxiété constitue l'une de ses dimensions. Dans cette conception de l'interaction individu-contexte, l'individu n'est pas envisagé comme un réceptacle passif dont les réactions évolueraient au gré des influences extérieures. Il interprète le monde, les situations, en référence à ces valeurs, ses croyances, ses besoins et objectifs, il fait des choix et peut agir sur l'environnement. L'anxiété résulte de cette interaction entre l'environnement et l'individu. Sa conception s'inscrit en ce sens dans les perspectives contemporaines des émotions (Moors, Ellsworth, Scherer, & Frijda, 2013).

Les théories du Life design (Savickas et al., 2010) soulignent l'obsolescence pour notre époque des outils et méthodes utilisées en orientation au 20<sup>ème</sup> siècle dans un contexte où le marché du travail était encore relativement stable avec des emplois dans des organisations structurées. Dans une société du 21<sup>ème</sup> siècle où le marché du travail est devenu de plus en plus tendu et changeant, il devient essentiel de construire des modèles et des outils qui s'appuient sur les caractéristiques des contextes. L'utilisation de tels modèles et outils peut aider les individus à comprendre les contextes dans lesquels ils évoluent et, ce faisant, les aider à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Ces travaux ont fait un pas dans ce sens.

Etayés par cette perspective, trois nouveaux construits d'anxiété spécifique à un contexte ont été mis au jour et/ou développés dans le cadre d'échelles psychométriques. Le premier correspond à la validation française du modèle interactionniste d'anxiété multidimensionnelle d'Endler

représenté par un état d'anxiété composé de deux sous-dimensions, l'inquiétude cognitive et les composantes physiologiques de l'anxiété, et quatre traits d'anxiété se rapportant à quatre classes de situations : les situations dans lesquelles on peut faire l'objet d'une évaluation sociale, les situations de danger physique, les situations nouvelles ou ambiguës, les situations de la vie quotidienne. Le second construit se rapporte à un trait d'anxiété propre au domaine informatique articulé autour de trois composantes les sentiments plaisants/déplaisants ressentis à l'encontre de l'usage d'ordinateurs, l'attirance pour ce type d'expériences, et les manifestations liées à l'activation du système nerveux autonome. L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel constitue le troisième construit. Il est organisé autour de trois sous-dimensions : la peur d'échouer, la peur de décevoir ses parents, la peur de s'éloigner dans le cadre de son parcours scolaire et professionnel. Pour ces trois construits les études empiriques ont abouti à la conception et la validation de nouveaux outils qui présentent dans l'ensemble des qualités psychométriques satisfaisantes tant pour un usage dans les pratiques que pour celui associé aux investigations dans le domaine de la recherche. Cependant, l'intérêt pour l'usage de ce type d'outil ne réside pas dans l'établissement d'un diagnostic qui pourrait être suivi d'un pronostic et d'une prescription comme cela fût cas d'une conception du conseil à un moment donné de l'histoire de l'orientation en France (Blanchard & Sontag, 2004). Son intérêt repose avant tout sur l'utilisation de l'outil comme un support médiateur de la relation entre le bénéficiaire et le conseiller qui viserait à mieux se connaître, mieux se comprendre en identifiant les sources d'anxiété afin de pouvoir délibérer (Lhotellier, 2001).

Il s'agit dans tous les cas de nouvelles formes d'anxiété qui peuvent présenter un intérêt pour la compréhension des mécanismes psychologiques sous-tendant les conduites d'orientation. L'anxiété relative aux classes de situations dangereuses physiquement ou celles par exemple portant sur les situations sociales peuvent contribuer à éclairer l'intérêt pour les métiers ou activités professionnelles (ou au contraire leur rejet) qui présentent une menace pour l'intégrité physique ou dans lesquels les individus sont susceptibles d'être fortement exposés aux jugements des autres. Les quatre classes de situations du modèle peuvent également contribuer à caractériser les différents angles sous lesquels une situation ou activité professionnelle peut être perçue par la plupart des individus. En d'autres termes, les métiers ou les activités professionnelles induisent-ils de l'anxiété parce que leur exercice requiert la mobilisation continue de ressources psychologiques pour faire face à la nouveauté, au danger physique, et/ou à des situations dans lesquelles les individus sont exposés au jugement des autres.

Dans un monde dans lequel de nombreuses activités, qu'elles soient professionnelles ou non, nécessitent de recourir à la mobilisation croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'usage d'ordinateurs devient pratiquement incontournable. Le recours aux

nouvelles technologies de l'information et de la communication est présent dans la plupart des domaines d'activités, et en particulier dans la formation à distance, l'aide à la recherche d'emplois (Kirk, 2000) et les pratiques d'orientation et de conseil (Boy & Poulin, 2013). Concernant ces dernières, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (Moocs, webinaire, test informatisé, serious game, plateforme d'aide...) sont considérées dans un récent rapport comme un ensemble de méthodes indispensables au soutien des pratiques d'orientation en France (Coudret-Laut, 2017), que ce soit pour développer les compétences à s'orienter, prévenir le décrochage scolaire, favoriser la réussite et les transitions scolaires, ou accompagner l'évolution de carrière. Dans ce contexte, l'usage d'internet par le truchement de celui de l'ordinateur requiert la mobilisation de compétences diverses chez les utilisateurs, tant chez les professionnels d'orientation que chez les bénéficiaires (Ozenne, Terriot, Spirito, Laeuffer, Lhotellier & Bernaud, 2018). L'intention d'utiliser ces nouvelles technologies et plus spécifiquement l'acceptabilité de l'intervention de conseil en orientation par Internet repose sur un ensemble de facteurs, parmi lesquels le sentiment d'efficacité, certaines caractéristiques de personnalité comme l'anxiété et l'ouverture à l'expérience (Bathje, Kim, Rau, Bassiouny et Kim, 2014 ; Devaraj, Easley & Crant, 2008 ; Pasquier, 2012 ; Durndell & Haagb, 2002). Même si l'intention d'usage, et l'usage même de ces nouvelles technologies, sont fondés plus largement sur l'anxiété à l'égard du recours à l'utilisation d'internet, l'anxiété liée à l'utilisation des ordinateurs demeure une composante non négligeable dans la manifestation des résistances à cet usage. A ce titre l'anxiété propre au domaine informatique constitue un moyen d'identifier et d'expliquer ces résistances en prenant en considération conjointement les caractéristiques de la personne et celle de la situation.

L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel constitue également une nouvelle forme d'anxiété, assez différentes de celles existantes dans ce domaine. Tous les adolescents peuvent au cours de leur scolarité éprouver cette forme d'anxiété. Dans une perspective interactionniste, même si cela n'a pas été à ce jour empiriquement mis en évidence, on peut présumer que cette anxiété sera d'autant plus élevée que les adolescents qui manifestent initialement une tendance à être inquiet se trouvent en outre dans un contexte institutionnel anxiogène, par exemple lorsque ce contexte est défini par la mise en œuvre à certains moments de la scolarité de dispositif d'orientation éveillant une grande incertitude quant à l'admission dans une filière de choix. La peur d'échouer, la crainte de décevoir ses parents, et celle de s'éloigner de ces proches dans le cadre son parcours scolaire et professionnel sont des dimensions susceptibles d'expliquer et préciser les mécanismes psychologiques d'orientation des élèves vers certaines formations ou métiers, leurs difficultés à effectuer des choix, leurs capacités à s'adapter à certaines transitions ainsi que leur capacité à explorer leur environnement vocationnel.



### *Des expériences émotionnelles qui varient en fonction des groupes sociaux*

Par ailleurs, si tous les adolescents sont susceptibles de ressentir ce type d'anxiété durant leur parcours, comme le montrent les résultats de nos études, la peur d'échouer et la peur de décevoir ses parents sont négativement associées aux résultats scolaires des élèves, bien plus que ne peut l'être l'anxiété trait général. Anxieux pour leur avenir, focalisés sur leurs préoccupations personnelles, les adolescents sont moins attentifs et utilisent probablement des méthodes de travail moins efficaces, ce qui diminue l'efficacité des processus cognitifs alloués aux tâches scolaires. La présence de faibles résultats scolaires nourrit en retour l'appréhension vis-à-vis des attentes de leurs parents, et leur peur de ne pas réussir. De surcroît, à performances scolaires équivalentes, il ressort de ces travaux que la peur d'échouer et la peur de décevoir les parents sont plus fortes chez les élèves d'origine sociale modeste, et la peur d'échouer, de décevoir et de s'éloigner plus élevées chez les filles que chez les garçons. Ces différences entre les sexes sont également retrouvées pour les autres formes d'anxiété associées au domaine informatique, ou relatives aux situations sources de danger physique, de nouveauté, et d'évaluation sociale. Il convient de souligner qu'il s'agit de tendances moyennes qui masquent la diversité. De nombreuses filles ou femmes, et élèves issus de classe sociale modeste, ne correspondent certainement pas à ce profil, les facteurs déterminant l'orientation étant par ailleurs multiples. Cela étant dit, de telles tendances existent et peuvent contribuer à expliquer dans une certaine mesure les conduites d'orientation. Aussi, il nous semble important tant dans la pratique que dans la recherche d'y prêter attention, avec circonspection, sans pour autant enfermer les élèves dans des déterminismes sociaux.

Une étude a montré antérieurement les liens entre les représentations et la position sociale et le sexe des individus, représentations qui déterminent à leur tour les choix d'orientation (Huteau, 1982). Il n'y avait pas de travaux, à notre connaissance, établissant ce lien entre la position sociale et les perceptions émotionnelles de l'avenir. Jakoby (2016) confirme depuis la relation négative entre la position sociale des individus et le niveau d'émotions négatives (dépression, désespoir, anxiété) éprouvées. La répartition inégale de ces états émotionnels favoriserait la reproduction des conditions sociales existantes en stimulant ou en étouffant le potentiel d'action et de mobilité sociale. Sans remettre en cause leur substrat biologique, le fait que les émotions constituent des réponses aux changements environnementaux soient socialement construites, a été antérieurement souligné. Les émotions se développent depuis la toute petite enfance et tout au long de la vie dans des contextes sociaux et ces contextes, par le biais des interactions et relations avec les autres, et des valeurs dominantes qu'ils véhiculent, façonnent et définissent les émotions (Averill, 1983 ; Boigeret & Mesquita, 2012). Nous faisons référence de notre côté à la notion d'habitus de Bourdieu - qui peut être rapprochée des approches précédentes - pour rendre compte de ces différences, les règles sociales, contextes et expériences de vie différentes selon le sexe et la classe

sociale pouvant contribuer à former des perceptions émotionnelles différentes de son avenir. Dans la mesure où les émotions correspondent à des états de préparation à l'action (Frijda, Kuipers, & ter Schure, 1989), on peut présumer que des expériences émotionnelles différentes pourront orienter différemment les actions mise en œuvre.

## **2. Des ressources socio-émotionnelles pour l'orientation et l'adaptation aux transitions : l'attachement, l'estime de soi, et la recherche de nouveauté et sensations.**

Mallet, P., Vignoli, E., & Lallemand, N. (2018). Comment les adolescent.e.s perçoivent-ils/elles la relation avec leur camarade préféré.e ? *Enfance*, 2, 323-342.

Bourcier, B., Terriot, K., & Vignoli, E. (2018). L'estime de soi. In P. Chartier, K. Terriot & P. Vrignaud (Eds). *L'orientation scolaire et professionnelle. Pratiques d'évaluation en orientation*. Paris : Mardaga.

Vignoli, E. (2018). L'évaluation de la qualité de l'attachement à un partenaire électif. In P. Chartier, K. Terriot & P. Vrignaud (Eds). *L'orientation scolaire et professionnelle. Pratiques d'évaluation en orientation*. Paris : Mardaga.

Terriot, K., Vignoli, E. & Bourcier, B & Lallemand, N. (2017). Validation française d'un questionnaire d'évaluation de l'estime de soi : le Self-Perception Profile for adolescents. *Pratiques Psychologiques*, 23, 359-376. DOI : 10.1016/j.prps.2016.07.001

Vignoli, E., Bourcier, B., & Terriot, K. (2015, septembre). L'évaluation de l'estime de soi : validité de la version française du SPPA. Communication orale au 56ème congrès de la Société Française de Psychologie. Psychologie : fonctionnement et dysfonctionnement. Strasbourg, France.

Bourcier, B., Terriot, K. & Vignoli, E. (2015). Le SPPA de Susan Harter, un outil d'évaluation de l'estime de soi pour adolescents : quel(s) usage(s) pour les praticiens-ne-s de l'orientation ? Séminaire de l'Observatoire des Politique & Pratiques Pour l'Innovation en Orientation, CNAM-Paris.

Bourcier, B., Terriot, E. & Vignoli, E. (2015, mai). *Self-perception profile for adolescents*. Manuel d'utilisation avec étalonnages. CNAM-INETOP.

Mallet, P. & Vignoli, E. (2007). Intensity seeking and novelty seeking: Their relationship to adolescent risk behavior and occupational interests. *Personality and Individual Differences*. 43, 2011-2021. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.007>

Vignoli, E. & Mallet, P. (2004). Validation of a brief measure of adolescents'parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *European Review of Applied Psychology*, 54, 251-260. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.006>

J'ai rassemblé dans ce chapitre les contributions scientifiques relatives à l'attachement, l'estime de soi et la recherche de sensations, considérant que ces dimensions psychologiques pouvaient représenter des ressources pour aborder les questions d'orientation. Si l'estime de soi est assez largement documentée dans la littérature sur l'orientation, c'est en revanche bien plus rarement le cas concernant l'attachement et la recherche de sensations. Les premiers travaux

empiriques reliant l'attachement et l'orientation sont publiés un peu avant les années 2000. Ceux sur la recherche de sensations sont plus anciens mais demeurent, à ma connaissance, peu courants. Pour plus de cohérence et de clarté, je présenterai successivement le cadre épistémologique et les réalisations empiriques concernant l'attachement, l'estime de soi, puis la recherche de sensations.

### **2.1. Les dimensions de la qualité de l'attachement aux personnes significatives**

Mon intérêt pour la théorie de l'attachement provient de la fonction de l'attachement dans la régulation des émotions, plus précisément celle d'amortissement du sentiment d'insécurité (anxiété) provoqué par certaines situations comme peuvent l'être notamment celles en rapport avec les questions d'orientation. Corollairement, certaines recherches ont été motivées par le besoin de disposer d'outils pour évaluer la qualité de l'attachement afin de pouvoir dans un second temps en apprécier les effets sur les conduites d'orientation.

Par suite, la qualité des relations avec les personnes significatives est souvent abordée dans mes différentes recherches en empruntant cette perspective théorique qui par les très nombreux travaux qu'elle a pu générer, quel que soit les âges de la vie, offrent un éclairage heuristique sur les mécanismes psychosociaux qui étayent le fonctionnement psychologique (Cassidy & Shaver, 1999 ; Miljkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, 2003). La théorie, importée dans le domaine de l'orientation dans les années 90, a donné naissance à des travaux empiriques et des réflexions théoriques sur ses potentiels apports pour les conduites d'orientation (par exemple, Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995 ; Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991 ; Braunstein, Benjamin, Asor & Lev, 2012 ; Felsman & Blustein, 1999).

La théorie de l'attachement, dont le fondateur est John Bowlby (1978, 1982) trouve ses racines dans deux disciplines, la psychanalyse et l'éthologie (voir pour une synthèse, Miljkovitch, 2001 ; Pierrhumbert, 2003). De la première elle a conservé l'intérêt pour le rôle fondamental de l'histoire des relations de l'individu avec les intimes de son entourage, ce dès le plus jeune âge, dans le fonctionnement psychologique. Elle s'en démarque néanmoins en accordant une attention particulière aux relations réelles concrètes (comme par exemple, la qualité des soins), et plus exactement aux propriétés affectives de ces relations – là où la psychanalyse prenait essentiellement en considération les représentations fantasmatiques ou subjectives de ces relations – dans le développement et le fonctionnement psychologique. Les travaux empiriques en éthologie sur les primates et les oiseaux menés par Konrad Lorenz et Harry Harlow notamment, et le phénomène d'empreinte, conforte la conception de l'attachement de Bowlby comme étant un besoin fondamental primaire irréductible aux besoins nourriciers.

La recherche de proximité physique et le sentiment de réconfort et de sécurité éprouvés dans la relation avec la figure d'attachement représentent dans la théorie de Bowlby les deux propriétés

essentielles d'une relation dyadique avec un partenaire électif (Milkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, 2003). La sécurité de l'attachement repose, au commencement de la vie, sur la proximité ou contact physique avec la figure d'attachement. Au cours du développement, ce besoin de proximité physique évolue progressivement vers un besoin de proximité psychologique. L'attachement par le sentiment de sécurité plus ou moins fort qu'il peut procurer contribue à une exploration plus ou moins appropriée de l'environnement et réalisée avec plus ou moins de confiance, d'initiative et d'audace. Lorsqu'il est sécurisant - l'individu se sentant apaisé, réconforté - le système d'attachement peut alors être désactivé rendant la personne disponible pour l'exploration. Lorsqu'il est peu sécurisant, l'individu qui reste préoccupé par l'éventuelle indisponibilité de la figure d'attachement active continûment son système d'attachement, par exemple en manifestant des émotions négatives excessives afin d'attirer l'attention d'autrui sur ces besoins en vue de restaurer le lien (attachement résistant) ou à l'inverse en réprimant ses émotions négatives à l'égard d'une figure d'attachement frustrante (attachement évitant). Si ces comportements d'attachement peuvent avoir une fonction adaptative à court terme, comme celle de préserver le moi d'une trop grande détresse émotionnelle, ils détournent de l'exploration de l'environnement ou empêchent une exploration efficace et adaptée. La difficulté à réguler les émotions négatives entraîne ainsi des biais dans le traitement cognitif de l'information, fait obstacle à la mobilisation de comportements appropriés permettant de réagir efficacement aux situations, et rend plus difficile l'établissement de relations harmonieuses avec l'entourage social (par exemple, Cooper, Shaver, & Collins, 1998 ; Koback & Sceery, 1988 ; Mikulincer & Florian, 1998 ; Mikulincer, Florian & Weller, 1993 ; Mikulincer & Shaver, 2019 ; Shaver & Mikulincer, 2012). Ces effets des comportements d'attachement s'observent chez l'enfant, l'adolescent ou l'adulte.

Le système d'attachement se forme, se complexifie et se consolide principalement durant l'enfance et l'adolescence à partir des patterns d'interactions entre l'individu et les personnes significatives de l'entourage (Bowlby, 1969). Ces relations dyadiques s'organisent dès la naissance en des représentations relatives au soi et à la figure d'attachement, représentations qui se complexifient au cours du développement en fonction des compétences nouvellement accessibles aux enfants et adolescents (Bretherton, 1985). L'évaluation des formes d'attachement est nécessairement restreinte aux indices comportementaux chez le jeune enfant mais il est possible d'y accéder, chez les enfants plus âgés et à partir de l'adolescence, par le truchement des représentations de ces relations que l'on nomme modèles internes opérants (Milkovitch, 2001). Ces modèles sont des représentations du système de régulation interne des conduites d'attachement (Baldwin, 1992). Ils sont constitués des attentes et de la compréhension du monde, des autres et de soi qu'un individu élabore progressivement au cours de l'enfance et l'adolescence, à partir de l'expérience dans une variété de situations de ses relations avec les figures d'attachement. Sur le

fondement de ces expériences un individu construira une représentation du monde, des autres, et de soi plus ou moins positive - sentiment d'être digne d'être aimé, protégé, d'être soutenu, d'avoir de la valeur (Pierrehumbert, 2003). Ainsi à des styles d'attachement différents correspondent des représentations de soi et des autres différentes, l'évaluation du soi apparaissant plus ou moins positive, et sa structure plus ou moins différenciée, intégrée et cohérente (Cooper, Shaver & Collins, 1998 ; Mikulincer, 1995). Ces modèles internes opérants sont le plus souvent activés en dehors du recours à la conscience (Bretherton, 1985). Les représentations de ces relations formées au cours du développement et de ses propres expériences socio-émotionnelles orientent les conduites des individus (Bretherton, 1985 ; Crowell & Tredoux, 1994).

Pour Sroufe et Water (1977), identifier et décrire les différences individuelles dans la manière dont les comportements d'attachement s'organisent est essentiel dans la mesure où cela permet à la fois d'avoir une compréhension approfondie de ces patterns normatifs et d'examiner les origines et les conséquences de ces différences individuelles. En conséquence, disposer d'outils fiables et valides pour évaluer les dimensions de l'attachement constitue un enjeu important. Dans ce chapitre seront présentés les travaux empiriques qui ont donné lieu à l'identification et l'évaluation des différentes dimensions de l'attachement aux figures parentales - père et mère - et au camarade de classe préféré par l'intermédiaire de questionnaire. Les parents et le camarade classe préféré représentent pour les adolescents des personnes qui comptent pour lui.

### **2.1.1. Les dimensions de la qualité de l'attachement à la mère et au père.**

#### 2.1.1.1. Problématique de l'étude

La première recherche exposée porte sur une étude de validation d'un outil d'évaluation de l'attachement aux figures parentales (Vignoli & Mallet, 2004). Le questionnaire d'Armsden & Greenberg (1987), l'inventaire de l'Attachement aux Parents et Pairs (IPPA), est probablement l'un de ceux les plus fréquemment utilisé pour évaluer l'attachement au cours de l'adolescence. Il a été développé pour mesurer la qualité de l'attachement chez des adolescents tout venants plutôt que chez des adolescents présentant des relations tourmentées avec leurs parents ou leurs pairs.

Dans le modèle initial d'Armsden et Greenberg, cette évaluation est faite à partir de deux dimensions : 1) les expériences cognitives/affectives positives de confiance que peut avoir l'adolescent dans l'accessibilité et la réactivité des figures d'attachement, et 2) les expériences cognitives/affectives négatives de colère et désespoir issues de l'absence de réactivité ou des réponses inconsistantes de ces figures d'attachement. L'analyse factorielle rend compte de trois dimensions, au lieu de deux, ayant une signification psychologique : le degré de confiance mutuelle (par exemple, « Mes parents m'acceptent comme je suis »), la qualité de la communication (« J'aime bien discuter de ce qui est important pour moi avec mes parents »), et le degré de colère

et d'aliénation dans la relation (« Mes parents ne se rendent pas compte de ce que je vis en ce moment »). Pour les auteurs, la communication est conçue chez l'adolescent comme une dimension analogue à celle de recherche de proximité physique identifiée chez l'enfant. La recherche de proximité à l'adolescence se manifestera au niveau des idées et des sentiments, à des niveaux psychologiques. La confiance, équivalente au sentiment de sécurité, porte sur la croyance en la disponibilité (accessibilité et réactivité) du partenaire d'attachement. Enfin, l'aliénation évoque la distance émotionnelle avec un partenaire peu empathique.

L'IPPA est le plus souvent utilisé pour évaluer la relation avec les parents. Il l'est beaucoup moins pour apprécier la relation avec les pairs pour laquelle des instruments élaborés pour mesurer, non pas seulement l'attachement, mais également des dimensions spécifiques de la relation avec les pairs comme peuvent l'être les échelles de mesure de l'amitié, sont généralement préférés. Pour cette raison la recherche présente est centrée uniquement sur la mesure de l'attachement aux parents.

Dans une étude parue en 1987, Armsden & Greenberg n'évaluent pas séparément l'attachement à la mère et au père mais l'attachement à une entité globale représentée par « les parents » ou bien, - lorsque l'adolescent a des difficultés à répondre parce que ses relations avec l'un et l'autre des parents est trop différente – l'attachement au partenaire perçu par l'adolescent comme celui qui a l'influence la plus importante. Cependant, compte tenu des recommandations des auteurs eux-mêmes dans les études ultérieures (Armsden & Greenberg, 1989) et des variations de la qualité de l'attachement d'une figure à l'autre (par exemple, Laguardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000), l'échelle est généralement utilisée dans les travaux subséquents comme une mesure séparée de l'attachement à la mère et au père.

La recherche présentée ci-dessous est articulée autour de trois études publiées dans un même article, chacune visant des objectifs spécifiques. L'objectif de la première étude résidait dans l'identification des trois dimensions originales de l'inventaire d'Armsden & Greenberg (1987). Dans la seconde étude, l'objectif était de confirmer ce modèle initial en trois dimensions et de le comparer à deux autres modèles, un modèle unidimensionnel et un modèle bidimensionnel. Enfin, la troisième étude se donnait pour objectif de répliquer sur un échantillon d'adolescents plus âgés, les résultats obtenus dans la seconde étude ainsi que d'examiner la validité convergente de l'IPPA.

#### 2.1.1.2. Réalisation des études

*Etude 1.* 289 adolescents, âgés en moyenne de 14,64 ans ( $Et = 0,76$ ) dont 47% de garçons ont complété la version française originale de 28 items de l'IPPA. Chaque item était rédigé pour évaluer l'attachement séparément à la mère et au père. Les participants répondaient sur une échelle en cinq points de 1- (*Presque Jamais ou Jamais*) à 5 – (*Presque toujours ou Toujours*).

Une analyse en composantes principales suivie d'une rotation varimax a été réalisée séparément sur l'échelle d'attachement à la mère et du père. Une solution rendant compte des trois facteurs (confiance, communication et aliénation) expliquant 48,57% de variance ressort assez clairement pour l'échelle d'attachement du père. En revanche, les trois facteurs ne se distinguent pas bien sur l'échelle d'attachement à la mère. Afin d'obtenir une solution factorielle permettant de comparer les mesures d'attachement à la mère et au père, les mêmes items ayant les saturations les plus fortes sur les trois facteurs sont sélectionnés. Une nouvelle ACP suivie d'une rotation est effectuée sur ces 14 items. Une solution en trois facteurs – communication, confiance et aliénation – clairement différenciés, rendant compte respectivement de 54,46% et 60,12% de variance apparaît pour l'échelle d'attachement à la mère et celle d'attachement au père. La consistance interne de l'échelle globale et des dimensions est satisfaisante. Les dimensions Confiance et Communication sont positivement et significativement corrélées, chacune d'elle l'étant également négativement à celle d'Aliénation.

Les résultats sont difficilement comparables avec ceux d'Armsden & Greenberg (1987) dans la mesure où ces derniers n'ont pas procédé à une évaluation séparée de l'attachement à la mère et au père. Cependant, même si la solution obtenue ne prend en compte que 14 des 28 items, elle apparaît comme une mesure fiable de l'attachement à la mère et au père.

*Etude 2.* 206 adolescents d'un âge moyen de 14,71 ans ( $Et = 0,66$ ) comparable à celui des participants de l'étude précédente ont complété la version abrégée de 14 items de l'échelle d'attachement.

Une analyse confirmatoire a été réalisée sur les 14 items séparément sur l'échelle d'attachement à la mère et au père. Un modèle d'attachement en trois dimensions correspondant au modèle initial d'Armsden & Greenberg, un modèle en deux dimensions - l'une positive (Confiance/Communication), l'autre négative (Aliénation) - et un modèle unidimensionnel (justifié implicitement par le recours fréquent et exclusif dans la plupart des études au calcul d'un score global d'attachement) ont été testés. Pour l'attachement au père comme à la mère, les modèles unidimensionnel et bidimensionnel ne sont pas acceptables. Le modèle en trois dimensions apparaît assez bien ajusté. Pour l'attachement à la mère comme au père, l'ajustement de ce modèle est amélioré une fois les covariances erreurs intégrées entre certaines paires d'items. Le RMSEA atteint .06 ou .05, le ratio  $\chi^2/ddl$  est bien inférieur à 3, et tous les indices d'ajustement (GFI, NFI, NNFI) sont supérieurs à .90, excepté l'AGFI très légèrement inférieur. Que ce soit pour l'attachement au père ou à la mère, le modèle en trois dimensions est donc celui qui rend le mieux compte des données. Les alphas et corrélations entre dimensions ont des valeurs semblables à ceux de l'étude précédente.

Ces résultats confirment donc la structure en trois dimensions du modèle sur un nouvel échantillon dont les caractéristiques sont comparables à ceux du précédent. L'interprétation des covariances entre paires d'items soulignent cependant l'existence de deux facteurs latents : le soutien psychologique apporté par les parents ; l'empathie que le parent manifeste dans leur relation avec l'adolescent. Ces deux dimensions s'inscrivent pleinement dans les fonctions psychologiques de la théorie de l'attachement. Ces facteurs pourraient être intégrés dans un modèle plus complexe. Toutefois, avant de modifier le modèle initial, il convenait d'examiner dans quelle mesure ce dernier, et les nouvelles dimensions sont identifiées sur des échantillons d'adolescents d'un âge différent, ce qui a fait l'objet de la troisième étude.

*Etude 3.* 283 lycéens de terminale (dernière année de l'enseignement secondaire) âgés de 18,11 ans ( $Et = 0,71$ ), dont 33% de garçons, ont complété l'IPPA séparément pour la mère et le père, et un questionnaire de mesure du style éducatif parental (Bourcet, 1994). Ce dernier est composé de quatre dimensions : Souple (10 items), autoritaire (7 items), permissif (6 items) et négligeant (6 items).

Les résultats confirment ceux des études précédentes, que ce soit pour la consistance interne, les intercorrélations entre sous-dimensions, et le meilleur ajustement par rapport aux deux autres modèles du modèle tridimensionnel intégrant les covariances erreurs. L'ajustement de ce dernier apparaît même plus fort que dans l'étude précédente, les valeurs du RMSEA étant respectivement de .05 et .04, pour l'attachement au père et à la mère, les valeurs du ratio  $\chi^2/ddl$  inférieurs à 2, et les valeurs des différents indices d'ajustement (GFI, AGFI, NFI, NNFI) toutes supérieures à .90, pour certaines supérieures à .95.

Cependant, l'analyse des erreurs de covariance met en lumière des différences dans la perception des attachements aux parents entre les lycéens de cet échantillon et les collégiens de l'étude précédente. Le soutien psychologique comme caractéristique de l'attachement aux parents est très présent chez les adolescents du collège mais est moins saillant chez les grands adolescents. Cette différence peut refléter un accroissement de l'émancipation de la tutelle parentale entre le milieu et la fin de l'adolescence. Le sentiment de sécurité et de valorisation de soi procurés par l'attachement apparaît toujours présent à la fin de l'adolescence. Le soutien psychologique apprécié notamment par le biais des discussions à propos de soi semble moins bien définir l'attachement aux figures parentales probablement en raison du fait que cette dimension se manifeste plus fortement dans les amitiés intimes à cet âge (Patterson, Field, & Pryor, 1994).

Le style parental souple, caractérisé à la fois par des relations de supervision et des relations réciproques et chaleureuses, est modérément positivement lié aux dimensions confiance et communication de l'attachement, et négativement à celle d'aliénation. A l'inverse, le style



autoritaire et négligeant - le premier caractérisé par la présence forte de règles intangibles et d'échanges unilatéraux et distants, le second par l'existence de peu règles accompagnée de relations distantes et d'un intérêt peu marqué à l'égard de l'enfant - apparaissent négativement liées aux dimensions confiance et la communication, et positivement à celle d'aliénation. Ces liens tendent à confirmer une validité convergente satisfaisante de l'échelle d'attachement. Un résultat peut être pointé cependant : le lien positif entre style autoritaire et aliénation ne se manifeste que dans la relation avec la mère. Ceci peut être cohérent avec les études antérieures. Le style autoritaire revêt un caractère plus aliénant dans la relation avec la mère car moins compatible avec le rôle social prescrit de cette dernière et tel que celui-ci est susceptible d'être perçu par les adolescents : être une mère, plus que pour le père, c'est manifester du soutien psychologique, de l'empathie dans la relation et être engagée dans les tâches parentales (Claes, 1998 ; Paterson, Field, & Pryor, 1994 ; Smetana, Metzger, Gettman, & Campione-Barr, 2006 ; Youniss & Smollar, 1985).

#### 2.1.1.2. Conclusion des études

En conclusion, les études qui viennent d'être présentées confirment sur des échantillons indépendants d'adolescents français, d'un âge moyen à un âge avancé, l'observation de différences individuelles cohérentes dans la manière dont ils perçoivent le soutien émotionnel procuré par chacun de leurs parents. La complexité de la pensée conceptuelle et des expériences interpersonnelles des adolescents avec les personnes significatives nécessite une évaluation multidimensionnelle de la perception de leurs relations d'attachement aux parents. L'échelle d'attachement se doit par ailleurs d'évaluer le même construit multidimensionnel dans les relations avec le père et la mère dans l'éventualité d'une comparaison de ces relations en termes de force de leurs composants et de leurs effets sur l'ajustement psychosocial, le développement psychologique, et l'orientation. Cette version française abrégée du questionnaire d'Armsden & Greenberg (1987) constitue une mesure fiable économique de l'attachement à la mère et au père à différents moments de cette tranche d'âge.

### **2.1.2. La perception par les adolescents de leur attachement au camarade préféré**

#### 2.1.2.1. Problématique de l'étude

La recherche présentée dans cette partie a été publiée dans la revue scientifique *Enfance* (Mallet, Vignoli & Lallemand, 2018). Son objet premier était de repérer les différentes dimensions de la perception par les adolescents français de leur relation avec leur camarade de classe préféré. Le camarade de classe préféré est assez souvent le ou la meilleur.e ami.e mais il ou elle ne l'est pas nécessairement. Un autre objectif résidait dans l'examen des variations de cette perception selon que ce ou cette camarade dispose ou non du statut de meilleur.e ami.e en dehors du collège, selon

la durée antérieure de cette préférence interpersonnelle, et selon le sexe du camarade de classe. En raison de l'inexistence de travaux sur la perception de la relation avec le condisciple préféré, l'élaboration multidimensionnelle de la perception de cette relation a été étayée à partir des résultats des travaux relatifs à la relation amicale. Ce type de relation constitue en effet une forme d'attachement.

Dans la littérature internationale, l'amitié est définie à partir de cinq dimensions positivement intercorrélées : le réconfort, l'intimité, l'entraide, la camaraderie, l'absence de conflit (Waldrip, Malcom & Jensen-Campbell, 2008). Pour ce qui est de la population française, un seul instrument à notre connaissance a examiné les dimensions amicales chez les enfants et les adolescents et met en avant l'existence de trois dimensions : Attachement-Soutien, Compréhension Mutuelle et Activités Extrascolaires partagées (Mallet et Vrignaud, 2000). Les deux premières identifiées comme fondamentales (Savin-Williams & Berndt, 1993) sont très fortement corrélées. Dans le cadre de notre étude, une seule dimension est retenue composée d'attachement, soutien et de confiance et compréhension mutuelle. Elle correspond aux émotions ressenties et communiquées lors des séparations et des retrouvailles. Elle rend compte de l'expression d'un besoin de sécurité personnelle associée à une relation stable avec un partenaire électif tel que définie dans les travaux sur la théorie de l'attachement (Ainsworth & Bowlby, 1989 ; Bowlby, 1978). Par la recherche de proximité physique et psychologique avec le partenaire, cette relation contribue à atténuer le stress perçu et procure un sentiment de sécurité personnelle (Cassidy, 1999). La dimension Activités extrascolaires partagées est exclue notamment du fait qu'elle résulte à ces âges souvent de facteurs autres que ceux constitutifs de la relation amicale, comme la proximité entre les domiciles et les pratiques éducatives parentales.

Afin de compléter avec d'autres dimensions spécifiques cette dimension centrale de l'amitié qu'est l'Attachement-soutien-compréhension mutuelle, le groupe classe comme valeur adaptative générale de l'amitié dans un contexte social écologique a été pris en compte. Les travaux, que ce soit sur les humains ou en psychologie comparée sur les espèces animales (exemple, Howes & Lee, 2006 ; Seyfarth et Cheney, 2012), mettent en avant la valeur adaptative de relations préférentielles stables, caractérisées par une empathie réciproque qui procure consolation et réconfort, et qui est source de coopération et d'entraide, notamment dans les situations de compétition. Or, le milieu des condisciples à l'adolescence peut être une source de stress et d'intimidations (La Greca & Lopez, 1998 ; Salmivali & Peets, 2009). L'ami dans ces cas constitue un facteur de protection qui amortit le stress et la diminution de l'estime de soi (Adams, Santo, & Bukowski, 2012 ; Bagwell & Schmidt, 2011). L'institution scolaire est un cadre de compétition entre élèves. Les programmes scolaires représentent pour les élèves des défis cognitifs importants. Dans un tel contexte la relation

avec le meilleur ami peut renforcer la motivation à réussir scolairement (Wentzel, McNamara Barry, & Caldwell, 2004) et l'aide d'un ami peut constituer une ressource importante pour surmonter des difficultés de compréhension. Aussi, notre première hypothèse était que l'attachement, la protection attendue contre les agressions, et le sentiment de pouvoir spontanément demander de l'aide à son ou sa camarade préféré.e caractériseraient trois aspects de la relation amicale.

Une seconde hypothèse portait sur les variations selon le sexe de la relation avec le ou la camarade préféré.e. Etayée sur la base de travaux antérieurs montrant une perception plus positive des filles de leur relation avec l'ami (Brendgen, Markiewicz, Doyle, & Bukowski, 2001), nous nous attendions à ce que ces dernières accordent une valeur plus importante à la relation avec le camarade préféré que les garçons. La genèse de telles différences semble fondée en partie sur les interactions entre pairs de même sexe durant l'école élémentaire qui transmet et renforce des styles propres d'interaction au sein de chaque groupe sexué (Maccoby, 1999).

La présence du meilleur ami lors d'une expérience émotionnelle négative atténue fortement l'effet de stress produit (taux de cortisol) et la diminution de l'estime de soi globale (Adams, Santo & Bukowski, 2012). Un tel effet ne se produit pas en la présence de simples amis au moment de l'expérience stressante. L'amortissement du stress est donc très spécifique à une relation élective. En conséquence, lorsque le camarade classe est également le meilleur ami, nous supposons que celui-ci serait perçu plus positivement que lorsqu'il ne l'est pas.

On s'attendait enfin à ce que plus la relation avec le camarade préféré était ancienne plus celle-ci avait de chance d'être perçue de manière positive, la durée de la relation étant synonyme de stabilité, fidélité et confiance mutuelle. De tels constats vont dans ce sens lorsqu'on compare de jeunes adolescents dont la relation avec le meilleur ami est stable depuis six mois avec ceux pour lesquels ce type de relation s'est interrompu avant cette période (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994 ; Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008). Mais la littérature ne dit rien sur des périodes plus longues.

#### 2.1.2.2. Réalisation de l'étude

Ces différentes hypothèses ont été éprouvées auprès d'un échantillon représentatif d'adolescents français scolarisés en classe de troisième (quatrième année de l'enseignement secondaire), composé de 18 222 élèves (52 % de filles) âgés de 15 ans moyenne dans le cadre d'une enquête nationale organisée par le Ministère de l'Education Nationale.

Les élèves ont complété un questionnaire de 12 items évaluant trois propriétés de la qualité perçue de la relation amicale avec le camarade de classe : l'attachement- soutien - compréhension et confiance mutuelle (4 items) ; protection en cas de menace ou d'agression (4 items) ; aide pour un travail scolaire ou surmonter des difficultés de compréhension (4 items). La grande majorité des

adolescents ayant des amis de même sexe, c'est ce même type de relation qui a été pris en compte dans la recherche présente. La durée de la relation était également évaluée.

Une analyse exploratoire sur les données recueillies lors d'une pré-enquête auprès de 1034 élèves a permis de trouver une solution en trois dimensions de la relation : 1) attachement-soutien-compréhension et confiance mutuelle ; 2) aide pour le travail scolaire ; 3) protection en cas d'agression. Des analyses factorielles confirmatoires ont été réalisées sur l'échantillon de l'enquête proprement dite. Deux modèles de la relation amicale ont été testés sur les 18222 élèves : un modèle unidimensionnel et un modèle tridimensionnel sans covariances erreurs. Le modèle unidimensionnel est mal ajusté aux données. Le modèle en trois facteurs représenté par la force de l'Attachement, la Protection attendue et la Perspective d'aide scolaire présente de très bons indices d'ajustement qui sont par ailleurs améliorés dans un modèle où sont intégrées les covariances erreurs :  $\chi^2/ddf = 23,410$  ; CFI = .99 ; TLI = .98 ; RMSEA = .04 ; SRMR = .02. La consistance interne de chacune des dimensions est très satisfaisante (entre .82 et .88), et les corrélations positives assez fortes entre dimensions (aux alentours de .40 et .50) témoignent de leur appartenance commune à une dimension plus générale de relation amicale sans toutefois présenter un recouvrement trop élevé.

Conformément aux attentes, les résultats montrent que les filles accordent en moyenne une plus grande valeur à la relation avec leur camarade préféré pour les trois propriétés de la relation ( $p < .001$ ). Ces mêmes propriétés sont également perçues plus positivement lorsque le camarade préféré a le statut de meilleur ami que lorsque ce n'est pas le cas ( $p < .001$ ). Par ailleurs, concernant l'ancienneté de la relation, les données montrent que les deux tiers des adolescents de 15 ans scolarisés en France ont leur meilleur ami dans leur classe, ce qui témoigne de la valeur du groupe-classe comme milieu de socialisation. L'ancienneté de la relation avec le camarade préféré est également positivement associée à la perception de sa qualité ( $p < .001$ ). Or pour les deux tiers des collégiens la relation avec le camarade préféré apparaît durer au moins depuis trois ans : 25% depuis l'école primaire et 42% depuis l'entrée au collège.

### 2.1.2.3. Discussion et conclusion

Ces résultats confirment une structuration en trois dimensions distinctes de la perception par des adolescents de quinze ans de leur relation avec leur camarade de classe préféré. Ils suggèrent qu'une même perception globalement positive de la relation d'amitié recouvre des différences importantes chez des adolescents. Certains par exemple peuvent valoriser le soutien dans les apprentissages académiques alors que d'autres privilégient le sentiment de protection contre d'éventuelles menaces ou agressions. De telles différences peuvent trouver leur origine dans le milieu scolaire environnant qui peut être perçu comme plus ou moins menaçant. Avoir un ami diminue le risque de victimisation (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009). Cette dimension aura une

valeur plus forte pour certains, alors que recourir à un ami pour surmonter une difficulté de compréhension scolaire pourra être plus important pour d'autres. Par ailleurs, les relations positives entre ces trois dimensions spécifiques de l'amitié peuvent s'expliquer par le fait que toutes constituent des comportements d'attachement qui sont activées dans des conditions de stress et procurent un sentiment de sécurité personnelle (Bowlby, 1978 ; Waldrip, Malcom et Jensen-Campbell, 2008). Le camarade de classe préféré, sans même être le meilleur ami, est en contexte scolaire susceptible d'amoinrir le stress par l'activation de ces trois types de comportements. Mais il est susceptible de jouer d'autant plus ce rôle qu'il est de surcroît le meilleur ami. Cette relation privilégiée représente un atout pour les deux tiers des élèves dans la mesure où elle est associée à un soutien perçu comme plus élevé qu'une relation avec les autres amis ou simples camarades préférés.

Concernant les différences de sexe, les résultats vont dans le sens des travaux antérieurs (par exemple, Rose et Rudolph, 2006) pour ce qui est de la dimension de l'attachement. Pour ce qui est des deux autres dimensions, ils permettent d'étendre avec cette étude leur portée à des actions de coopération (aide scolaire et protection) en contexte scolaire. Le fait que la différence d'intimité émotionnelle entre garçons et filles soit constatée dans la relation entre pairs de même sexe mais pas dans celle entre pairs de sexe différent (MacDougall & Hymel, 2007) suggère qu'elles peuvent résulter d'un processus de socialisation différencié entre pairs, garçons et filles grandissant dans des « cultures » différentes (Maccoby, 1999).

Concernant l'effet de l'ancienneté de la relation sur la qualité de sa perception, la différence apparaît essentiellement entre les élèves pour lesquels la relation dure depuis moins de trois mois (4%) et les autres, les premiers percevant la relation comme moins positive. Ces résultats confirment le lien positif entre l'ancienneté de la relation et sa qualité perçue (Bukovsky, Hoza, & Boivin, 1994 ; Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008). Ils permettent de préciser cependant qu'au-delà de trois mois, la durée de la relation n'améliore pas la perception de sa qualité. Il est possible de supposer que l'expérience d'une relation d'une durée d'environ trois mois permet de fournir aux adolescents plusieurs indices essentiels pour juger de sa qualité : l'intensité des émotions d'attachement induites par l'ami, le sentiment plus ou moins fort de pouvoir compter sur lui pour une aide scolaire ou en cas de menace. La longévité de cette relation élective a peut-être un impact psychologique sur l'adolescent et la formation de son identité mais les données de notre étude telle que réalisée ne sont pas en mesure de l'affirmer.

## 2.2. Une approche multidimensionnelle du sentiment de valeur de soi

### 2.2.1. Problématique de l'étude

La question de l'estime de soi a fait l'objet de différentes contributions scientifiques (communications, article, chapitre d'ouvrage, et manuel de test), en coopération avec plusieurs collègues. Seule la recherche publiée dans *Pratiques Psychologiques* (Terriot, Vignoli, Bourcier & Lallemand, 2017) est exposée dans cette partie dans la mesure où elle représente une synthèse de ce qui a été fait sur cette question. La perspective épistémologique générale adoptée dans l'ensemble de ces réalisations est celle du modèle multidimensionnel d'estime de soi de Susan Harter.

L'estime de soi constitue une dimension essentielle de l'identité qui fait référence à la valeur - ensemble des jugements positifs et négatifs - qu'un individu attribue à sa propre personne (Coopersmith, 1967 ; Harter, 1990 ; Rosenberg, 1979). Elle se distingue en ce sens clairement du concept de soi qui correspond à une représentation que le sujet se fait de lui-même (Gecas, 1982 ; Beane & Lipka, 1980) sans pour autant intégrer cette dimension évaluative.

Nombreux sont les travaux internationaux qui témoignent de l'estime de soi comme indice de bien-être et de santé psychologique. L'estime de soi apparaît associée au fonctionnement psychologique dans de nombreuses situations. Elle est positivement ou négativement liée selon les cas à l'adaptation socio-émotionnelle (dépression, anxiété, irritabilité...) et à la satisfaction perçue à l'égard de la vie (par exemple, Trzesniewski et al., 2006). Les adolescents dont l'estime de soi est élevée manifestent des ressources psychologiques plus importantes ou mobilisent des modes de coping plus fonctionnels pour leur orientation, pour réussir sur le plan scolaire, ou faire face aux transitions scolaires (par exemple, Bourcet, 1998 ; Nordstrom, Goguen, Swenson, & Hiester, 2014 ; Oubrayrie, Lescarret, De Léonardis, 1996 ; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicalopp & Plancherel, 1988 ; Rouxel & Brunot, 2010). La causalité est souvent jugée réciproque entre l'estime de soi et ces différentes variables. Quelques rares travaux ont également mis en évidence sa valeur prédictive sur un ensemble de conduites (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002).

La conception d'Harter (1986, 1988) s'oppose à la perspective traditionnelle concevant l'estime de soi comme un sentiment de valeur global et unidimensionnel correspondant soit à la synthèse d'un sentiment éprouvé dans différents contextes (Coopersmith, 1967) soit à une évaluation globale décontextualisée (Rosenberg, 1979). Le développement de l'estime de soi coïncide avec celui des conceptions de soi et des progrès cognitifs réalisés au cours de la période de l'adolescence. L'approche d'Harter repose sur deux arguments. Premièrement, la pensée opérationnelle concrète des enfants permet l'évaluation d'une estime de soi contextualisée, c'est-à-dire portant sur des domaines spécifiques. La pensée formelle des adolescents - et les différents

changements développementaux qui accompagnent cette période - rend possible l'évaluation conjointe d'un sentiment de valeur de soi global et de sentiments de valeurs de soi spécifiques répondant aux nouvelles tâches développementales. Deuxièmement, la prise en compte du seul score global d'estime de soi représente une perte d'information importante pour l'examen du fonctionnement psychologique de l'individu.

Le modèle d'Harter envisage ainsi l'estime de soi comme un construit qui peut s'évaluer dans différents domaines. L'importance et la nature de ces domaines varient en fonction du développement de l'enfant et de l'adolescent. Les domaines de compétences scolaires, athlétiques, de l'apparence physique, de l'acceptation sociale et de la conduite sont très présents durant l'enfance. A l'adolescence, en raison de l'émergence de nouvelles tâches développementales et enjeux sociaux, de nouveaux domaines apparaissent accessibles à l'évaluation comme l'attrait dans les relations amoureuses, l'amitié intime, le sentiment de compétences dans « les petits boulots ». Dans cette perspective, le sentiment de valeur global ne se réduit pas à la somme des sentiments de valeurs portant sur ces domaines. Il a une signification existentielle plus extensive que celle des sentiments de valeurs contextualisés (Bariaud & Bourcet, 1994). Les liens positifs modérés généralement constatés du sentiment de valeur globale avec les sentiments de valeurs spécifiques à certains domaines vont dans le sens d'une telle conception.

En conformité avec cette conception, Harter a élaboré un modèle conceptuel composé de huit dimensions d'estime de soi spécifiques auxquelles s'adjoint une dimension supplémentaire correspondant à l'estime de soi globale (Harter, 1988). Le Self-Perception Profile for Adolescents ou SPPA est l'outil qui permet d'opérationnaliser ce modèle chez les adolescents (Harter, 1988). Il s'agit d'un des outils les plus utilisés tant dans la pratique que dans la recherche, et qui a fait l'objet de nombreuses adaptations et validation dans différents pays du monde (par exemple, Bouffard et al., 2002 ; Rose et al., 2012 ; Trent et al., 1994 ; Wichstrom, 1995) mais pour lequel il n'existait pas de version adaptée à la population française, seule une traduction réalisée en 2006 par une chercheuse de l'INETOP, Françoise Bariaud. La plupart des études de validation réalisées témoignent dans l'ensemble des bonnes qualités psychométriques de cet outil (par exemple, Bouffard et al., 2002 ; Rose, Hands, & Larkin, 2012 ; Trent et al., 1994 ; Wichstrom, 1995).

Lorsqu'on se penche sur la littérature relative à l'estime de soi, la question des différences de sexe apparaît présente de manière récurrente. Les travaux empiriques soulignent de manière systématique des différences d'estime de soi entre garçons et filles. Cependant ces variations diffèrent en fonction des domaines sur lesquels portent l'évaluation du sentiment de valeur. Pour ce qui est de l'estime de soi globale, les garçons présentent généralement des scores moyens systématiquement supérieurs aux filles (par exemple, Alsaker & Olweus, 1993 ; Bolognini, Plancherel, Bettshart, & Halfon, 1996 ; Trent, Russel, & Cooney, 1994). Le sentiment d'avoir de

la valeur apparaît également plus élevée chez ces derniers dans deux autres domaines, comme celui de l'apparence physique et de la compétence physique (par exemple, Bouffard, 2012 ; Harter, 1988 ; Trent et al., 1994). A l'inverse, les filles manifestent un sentiment de valeur plus fort que les garçons pour ce qui est de leur capacité à créer, maintenir des liens intimes avec les amis et à partager des pensées et sentiments personnels, ainsi que pour ce qui est du sentiment d'adopter des conduites appropriées dans la plupart des situations (par exemple, Bouffard, 2002 ; Harter, 1988).

Sur les autres dimensions de valeur du soi – compétences scolaires, compétences dans le travail, acceptation sociale, attrait dans les relations amoureuses – les résultats apparaissent plus inconsistants. Il n'est pas rare que garçons et filles montrent sur ces dimensions des scores proches mais lorsque des différences se manifestent, elles apparaissent en faveur des garçons en particulier pour ce qui est du sentiment d'acceptation sociale et d'attrait dans les relations amoureuses (par exemple, Trent et al., 1994). De telles différences sont rarement présentes durant l'enfance. Elles se manifestent avec l'entrée dans la période de l'adolescence et les différents changements qui l'accompagnent – changements physiques avec l'accès à la puberté mais également changements dans les comportements associés aux rôles sociaux typiques du sexe, en réponse notamment aux attentes des personnes significatives que sont les parents mais surtout les pairs.

L'objet de l'étude qui suit consistait en la validation sur des adolescents français du modèle multidimensionnel d'estime de soi de Harter. La poursuite de cet objectif s'est décliné en plusieurs objectifs spécifiques : la vérification de la structure interne en huit dimensions spécifique du modèle, les intercorrélations entre les dimensions et leur fiabilité, les relations de ces dimensions avec une autre mesure de l'estime de soi et une autre dimension psychologique (l'anxiété), les variations en fonction du sexe.

### 2.2.2. Problématique de l'étude

953 élèves ont participé à l'étude : 53,1% de collégiens de classe de quatrième et troisième (troisième et quatrième année de l'enseignement secondaire) ; 29,5% de lycéens suivant une formation générale et technologique, et 17,4% de lycéens suivant une formation professionnelle, en classe de seconde et première (cinquième et sixième année de l'enseignement secondaire). Le ratio sexe est équilibré (51% de filles) et les participants sont âgés de 12 à 20 ans, avec un âge moyen de 14,7 ans (ET = 1,32).

Les adolescents ont rempli un questionnaire comportant plusieurs mesures passées dans l'ordre suivant :

- Le SPPA (45 items) composé de huit sous-échelles, chacune évaluant l'estime de soi dans un domaine spécifique : Compétence scolaire, Acceptation sociale, Compétence sportive, Apparence physique, Compétence dans le travail, Attrait dans les relations amoureuses,



Conduite et Amitié intime. Également, l'échelle d'estime de soi globale du même modèle (Harter, 1988).

- La version française (Vallières & Vallerand, 1990) de l'échelle d'estime de soi globale (10 items) de Rosenberg (1965).
- La version française de l'inventaire d'anxiété état-trait de Spielberger (20 items pour l'état, 20 items pour le trait) (Bruchon-Schweitzer & Paulhan, 1993).

Une analyse factorielle exploratoire suivie d'une rotation oblimin et une analyse confirmatoire ont été réalisées sur deux groupes différents d'effectifs similaires constitués aléatoirement à partir de l'échantillon total. Les deux sous-échantillons sont équivalents du point de vue du sexe, de l'âge et du type de classe fréquentée. La dimension du sentiment de valeur globale a été exclue des analyses car considérée comme qualitativement différente des autres dimensions du modèle (Harter, 1988). De l'analyse exploratoire émerge une solution acceptable en huit facteurs expliquant 56,8% de variance. Un modèle unidimensionnel, un modèle en huit facteurs conforme au modèle théorique initial, et un modèle en huit facteurs prenant en compte les covariances erreurs ont en outre été testés. Le modèle unidimensionnel est mal ajusté. Le modèle en huit facteurs présente des indices d'ajustement acceptables, améliorés lorsque sont prises en compte certaines covariances erreurs :  $X^2 [85] = 540,24, p < .01$  ;  $X^2/ddf = 1,93$  ; CFI = .90 ; TLI = .89 ; RMSEA = .05 ; SRMR = .06. La consistance interne est très satisfaisante (alphas de Cronbach entre .73 et .88), modérée pour la seule dimension Conduite. Les relations entre les sous-dimensions du SPPA sont toutes positives. Une corrélation positive élevée entre le sentiment de valeur globale et la dimension Apparence physique, et dans une moindre mesure, la dimension l'Acceptation sociale peut être notée. La dimension Attrait dans les relations amoureuses est également fortement corrélée aux dimensions Apparence physique et Acceptation sociale.

Les corrélations des différentes dimensions sont significatives et positives avec l'estime de soi globale appréciée à partir de l'échelle de Rosenberg. Elles sont négatives modérées et significatives avec l'anxiété état et trait, à l'exception de l'échelle Compétence au travail pour laquelle les corrélations sont faibles ou nulles.

Les filles présentent des scores d'estime de soi inférieurs aux garçons sur toutes les sous-dimensions de l'estime de soi, exceptées les dimensions Conduite et Amitié intime. La dimension Compétence sportive est celle sur laquelle les différences apparaissent les plus importantes.

### 2.2.3. Discussion et conclusion

Les résultats de l'analyse confirmatoire plaident en faveur de la perspective développementale de Harter. Hormis pour la sous-dimension Conduite, ils vont dans le sens de ceux des études de validation antérieures réalisées sur des échantillons américains, canadiens et

australiens (Harter, 1988 ; Bouffard et al., 2002 ; Rose et al., 2012). L'ensemble des propriétés psychométriques du questionnaire apparaissent satisfaisantes.

Les corrélations positives entre les sous-dimensions du modèle, et plus particulièrement celles respectivement fortes et très élevées entre le sentiment de valeur globale et l'acceptation sociale, ou l'apparence physique s'inscrivent dans le sens des résultats antérieurs (Bouffard et al., 2002 ; Harter et al., 1988 ; Rose et al., 2012). Ils mettent en lumière selon nous l'importance de l'apparence physique et de l'intégration sociale parmi les pairs dans la construction du sentiment global de valeur de soi au cours d'une période marquée à la fois par des transformations physiques et l'importance plus grande du groupe de pairs. Or, le niveau d'estime de soi dépend de la valeur accordée au domaine en question. La littérature a pu montrer par ailleurs l'effet de la plus ou moins grande précocité de la maturation pubertaire – celle-ci étant appréciée à partir de l'apparence physique de l'adolescent – et du sentiment d'être plus ou moins attirant sur l'image corporelle et le niveau d'estime de soi (par exemple, Glowacz & Bourguignon, 2015 ; Fuller-Tyszkiewicz et al., 2015 ; Rodriguez-Tomé et al., 1993 ; Williams & Currie, 2000). Se sentir bien accepté parmi ses pairs renforce également l'estime de soi (par exemple, Keefe & Berndt, 1996 ; Mallet, 2015). Les liens élevés entre les dimensions Apparence physique, Attrait dans les relations amoureuses, Acceptation sociale témoignent quant à elles de l'importance de l'Apparence physique au cours de cette période dans les relations interpersonnelles et l'intégration sociale parmi les pairs (Vannatta, Gartstein, & Zeller, 2006).

Les liens observés entre l'estime de soi et l'anxiété soutiennent l'idée d'une estime de soi comme un indice de bien-être psychologique, elle-même liée à d'autres formes d'indices de bien-être psychologiques (par exemple, Luck et Heiss 1972, Rosenberg 1965). Selon Rosenberg, Schooler, Schoenbach, et Rosenberg (1995), le besoin de maintenir, protéger et renforcer la valeur du soi constitue un besoin fondamentalement humain et universel. Sa frustration provoque une détresse psychologique.

Le constat de différences entre garçons et filles sur la plupart des dimensions confirme les résultats des travaux antérieurs pour une partie des dimensions de l'estime de soi (par exemple, Alsaker & Olweus, 1993 ; Bouffard et al., 2002 ; Robins et al., 2002 ; Rose, Hands, & Larkin, 2012). Les différences au niveau de l'estime de soi globale sont le plus souvent expliquées en termes de processus de socialisation différenciés fondés sur une valorisation plus forte dans nos sociétés de l'autonomie des garçons ce qui entraîne une conscience plus aigüe de la valeur de soi. Par ailleurs, les différences de sexe concernant le sentiment de valeur liée à l'Apparence physique sont relativement fortes. Or comme cela a été précisé précédemment l'Apparence physique semble un des éléments fondateurs de l'estime de soi globale. Les différences importantes à cet âge sur la dimension Compétence sportive peuvent résulter de l'activation de stéréotypes de puissances et de

force associés à l'apparence physique masculine souvent valorisés et au renforcement par l'entourage de conduites typique du sexe (Bariaud & Bourcet, 1994 ; Rodriguez-Tomé, 1989).

Une raison probable des écarts observés pour les autres dimensions peut tenir à une différence de composition de nos échantillons par rapport à ceux des autres études. Les adolescents des études antérieures sont en moyenne plus jeunes que les nôtres (voir par exemple, Bouffard et al., 2002 ; Rose et al., 2012 ; Trent et al., 1994) et l'étendue d'âge est bien moins importante. En outre, la plupart des études de validation ont été menées dans des pays anglo-saxons (Canada, Etats-Unis, Australie), ce qui peut impliquer des différences de culture importantes. L'ensemble de ces différences peuvent sous-tendre des différences d'ordre psychosocial plus larges.

## **2.3. La recherche de nouveauté et sensations, les conduites à risque et les intérêts pour certaines activités professionnelles**

### 2.3.1. Problématique de l'étude

La recherche de sensation a fait l'objet d'une seule étude présentée dans ce chapitre. Elle est conçue comme un trait dans la théorie de Zuckerman (1994). Ce dernier est défini par la recherche de sensations et d'expériences variées, complexes, nouvelles et intenses, ainsi que par la volonté de prendre des risques dans de nombreux domaines qu'ils soient physiques, sociaux, juridiques et financiers, avec comme but premier la satisfaction que peuvent procurer ses expériences. Les individus qui manifestent un besoin de sensations adoptent des comportements qui visent à augmenter la quantité de stimulations qu'ils éprouvent et sont susceptibles à cette fin de prendre des risques.

Le questionnaire de Zuckerman évalue quatre dimensions de la recherche de sensations : la Recherche de sensations fortes et d'aventures, la Recherche d'Expériences, la Désinhibition, et la Sensibilité à l'ennui ((Zuckerman, Eysenck et Eysenck, 1978). Cette conception est l'objet de critiques. Le comportement à risque est expliqué par un besoin, la recherche de sensations, elle-même définie, entre autres, par la volonté de prendre des risques, ce qui procède d'une explication tautologique (Arnett, 1994). Dans cet outil, la prise de risque est indissociable de celle de recherche de sensations.

Sur la base des travaux de Wohlwill (1984) pour qui la Recherche d'aventures et la Désinhibition seraient soutenues par un besoin de sensations intenses, la Recherche d'expériences et la Sensibilité à l'ennui par un besoin de nouveauté, Arnett (1994) conceptualise la recherche de sensations comme un trait à deux dimensions composé de la recherche de sensations intenses et de la recherche de nouveauté. En utilisant le questionnaire d'Arnett, plusieurs auteurs ont apporté un soutien empirique à la relation entre la recherche de sensations et la prise de risques (par exemple, Zarevski, Marusic, Zolotic, Bunjevac et Vukosav, 1998). Néanmoins, les deux sous-échelles du

questionnaire présentent une très faible consistance interne, avec des alphas de Cronbach parfois nettement inférieurs à .50 (par exemple, Andrew et Cronin, 1997). Cette faible consistance interne peut être imputée à des items inappropriés composant les sous-échelles qui n'évaluent ni véritablement la recherche de nouveauté ni celle de sensations intenses. Dans la présente étude fondée sur la proposition d'Arnett (1994), la Recherche de nouveauté consiste en un besoin de stimulations et d'expériences nouvelles, et la recherche de sensations en un besoin de stimulations et d'expériences qui procurent des sensations fortes.

La Recherche de sensations intenses accroît la manifestation de comportements susceptibles de dépasser la capacité de maîtrise de soi ; celle de nouveauté augmente la probabilité d'être confronté à des situations inconnues et difficiles. En conséquence, ces deux dimensions sont présumées déterminer un comportement à risque dans divers domaines (consommation de substances, risques routiers, délits...). En outre, l'intérêt à l'égard de certaines professions nous semblait pouvoir reposer sur ces deux types de besoins (Roberti, 2004). Nous nous attendions à ce que la recherche de nouveauté soit liée à un intérêt pour les activités professionnelles favorisant la création de nouvelles choses, la rencontre de nouvelles personnes ou la réalisation de découvertes ; la recherche de sensations à un intérêt pour les activités professionnelles exposant les individus à des stimulations intenses.

Par ailleurs, la recherche de sensations intenses et l'impulsivité sont souvent considérées comme deux dimensions d'un même trait (Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta et Kraft, 1993). Toutefois, la recherche de sensations constitue un besoin alors que l'impulsivité implique un manque de contrôle comportemental (Hammelstein, 2004). Elles sont modérément corrélées (Mobini, Pearce, Grant, Mills & Yeomans, 2006). Dans cette étude, la contribution dans les comportements à risques et les intérêts professionnels de la recherche de sensations intenses et celle de nouveauté a été par conséquent évaluée indépendamment de celle de l'impulsivité.

L'objectif principal de la présente étude (Mallet & Vignoli, 2007) était en conséquence de fournir des données empiriques à l'appui de la thèse de Zuckerman selon laquelle les différences individuelles dans la recherche de sensations sont associées à des comportements à risque et aux intérêts des adolescents pour les activités professionnelles comportant ce type de stimulations, tout en se fondant sur la conceptualisation de recherche sensation d'Arnett qui n'intègre pas dans sa mesure la volonté de prendre des risques. L'échelle de recherche de sensations utilisée étant nouvelle, un premier objectif était de s'assurer de l'existence des deux dimensions de recherche de sensations : sensations intenses et sensations nouvelles. Un autre objectif a consisté en l'examen d'éventuelles différences entre garçons et filles dans la recherche de sensations, les comportements à risque et les intérêts professionnels.

### 2.3.2. Réalisation de l'étude

636 élèves ont participé à l'enquête dont 401 filles 235 garçons. L'âge moyen des élèves était de 17 ans et 8 mois sans différences significatives entre les sexes. Les participants ont complété plusieurs échelles de mesures :

- Une échelle de mesure de recherche de sensations élaborée à partir d'items issus du questionnaire de Zukerman et d'Arnett qui ont été adaptés et auxquels ont été adjoints de nouveaux items. Sur les 25 items, 14 items étaient destinés à évaluer la recherche de sensations nouvelles et 11 items celle de sensations intenses.
- La version française en 9 items de l'échelle d'Eysenck & Eysenck (1997) qui mesure l'impulsivité sur une échelle de Likert en 5 points, (par exemple, « Je me retrouve souvent dans le pétrin parce que je fais des choses sans réfléchir »),  $\alpha = .77$ .
- Un questionnaire évaluant les comportements à risque au cours des douze derniers mois (consommation de substances diverses, risques routiers, vols mineurs, graffiti dans les rues, se rendre dans une zone dangereuse de la ville...)
- Une échelle ad-hoc de 14 items conçue pour évaluer l'intérêt des participants pour les activités professionnelles susceptibles d'apporter des stimulations intenses (7 items, « A l'avenir, aimeriez-vous avoir un emploi qui implique de sauver des personnes du danger »,  $\alpha = .69$ ) ou des stimulations nouvelles (7 items, « A l'avenir, aimeriez-vous avoir un emploi qui requiert de la créativité et de l'imagination »,  $\alpha = .67$ ) sur une échelle de Likert en 5 points, de 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Certainement*). Les deux sous-échelles sont faiblement corrélées.

La réalisation d'une analyse factorielle exploratoire permet de retrouver deux facteurs expliquant 26,10% de variance, l'un représentant clairement la recherche de sensations fortes, l'autre la recherche de sensations nouvelles. La consistance interne des dimensions est satisfaisante ( $\alpha > .70$ ).

Les filles manifestent une recherche de sensations nouvelles et une impulsivité significativement plus élevée que les garçons qui à l'inverse montrent une recherche de sensations intenses plus importante ( $p < .01$ ). A l'exception des vols mineurs, tous les comportements à risque sont plus fréquemment signalés par les garçons que les filles ( $p < .001$ ).

Aucun des comportements à risque des garçons n'est expliqué par la recherche de sensations nouvelles, l'impulsivité, et la recherche sensations intenses ne rend compte que de trois de ces comportements : la conduite d'un véhicule à deux roues sans feux ou sans casque, et la réalisation de graffitis dans les rues. A l'opposé, la recherche de sensations intenses contribue à expliquer tous les comportements à risque des filles et la recherche de nouveauté est uniquement

associée à la consommation de substances et au fait de se rendre dans des endroits d'une ville réputés dangereux. L'impulsivité des filles rend compte des vols mineurs et de la réalisation de graffitis.

Tableau 2

Synthèse des analyses de régressions contribuant aux intérêts professionnels

Prédicteurs	Garçons			Filles		
	$\beta$	$F$	Total $R^2$	$\beta$	$F$	Total $R^2$
<i>Intérêts activités professionnelles avec sensations nouvelles</i>						
		47,35	.38**		59,15	.31**
Sensations nouvelles	.62**			.56**		
Sensations intenses	-.00			-.01		
Impulsivité	-.10			-.00		
<i>Intérêts activités professionnelles avec sensations intenses</i>						
		30,12	.28**		41,16	.24**
Sensations nouvelles	.13*			.13*		
Sensations intenses	.49**			.43**		
Impulsivité	.06			.02		

\*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .0001$

Que ce soit pour les filles ou les garçons, la recherche de sensations intenses, et dans une moindre mesure le besoin de nouveauté, contribuent significativement à expliquer l'intérêt pour les activités professionnelles procurant des stimulations intenses. Les activités professionnelles procurant de la nouveauté sont expliquées uniquement par la recherche de nouveauté. Le pourcentage de variance expliquée est un peu plus élevé pour les garçons que ce soit pour les activités procurant des stimulations nouvelles ou intenses. L'impulsivité n'est aucunement associée à ce type d'activités professionnelles.

### 2.3.3. Discussion et conclusion

Les données accréditent la conception de la recherche de sensations formée de deux dimensions distinctes et indépendantes : la recherche de sensation intenses et la recherche de nouveauté. La recherche de nouveauté est conçue comme un besoin de curiosité et d'exploration, la recherche de sensations comme un besoin de stimulations excitantes.

La recherche de sensations intenses rend bien mieux compte des comportements à risque que la recherche de nouveauté et l'impulsivité, ce qui va dans le sens des résultats antérieurs (Arnett, 1994) mais avec l'assurance dans cette étude que la volonté de prendre des risques n'est pas déjà présente dans l'évaluation du trait de recherche de sensations lui-même. Du reste, le rôle mitigé

(observé essentiellement pour les filles) de ces dimensions dans les comportements à risque, qui contraste avec les recherches précédentes, peut être en partie la conséquence de la nouvelle conceptualisation de la recherche de sensations. Il est probable par ailleurs que les activités cognitives soient plus appropriées à la satisfaction de la recherche de nouveauté d'où la faible contribution de cette dimension aux comportements à risque.

La recherche de sensations intenses et celle de nouveauté contribuent à expliquer les différences individuelles dans les intérêts pour les activités professionnelles requérant les stimulations correspondantes que ce soit chez les filles ou les garçons. Une étude longitudinale permettrait d'appréhender le rôle de ces dimensions dans l'évolution professionnelle des adolescents, ce qui témoignerait de leur apport dans les choix professionnels au-delà de celui à une simple projection mentale concernant l'attrait pour certaines activités.

#### **2.4. Synthèse et discussion générale**

Des travaux exposés dans ce chapitre plusieurs apports peuvent être mis en lumière. Que ce soit pour l'attachement, l'estime de soi ou la recherche de sensations, les résultats de ces travaux offrent des outils conceptuels pour penser les représentations de l'adolescent dans ses relations avec les personnes qui comptent pour lui, et plus spécifiquement la qualité des relations tissées avec ces personnes. Ils fournissent également des outils conceptuels pour penser les représentations de l'adolescent portant sur ses conceptions et évaluations du soi. Ces outils contribuent ainsi à clarifier la manière dont ces représentations sont structurées et permettent, en prenant appui sur les dimensions spécifiques, de mieux cibler les interventions psychologiques et de mieux appréhender le rôle spécifique de ces facteurs dans les conduites d'orientation ou celles d'adaptation aux transitions et au contexte de la scolarité.

*Des représentations différenciées et contextualisées de la qualité aux personnes significatives et de l'estime de soi*

Ainsi la relation de l'adolescent avec ses parents est articulée autour de la confiance en la disponibilité du partenaire - équivalent du sentiment de sécurité - de la communication avec celui-ci - équivalent de la proximité psychologique - et du sentiment d'aliénation. Celle avec le camarade préféré ou le meilleur ami peut être décomposée en une dimension affective d'attachement faite de compréhension et confiance mutuelle, une dimension d'aide dans le travail scolaire, et une dimension de protection en cas d'agression. L'importance de ces dimensions et la qualité de la relation avec les autres significatifs varient selon les adolescents et le contexte familial et scolaire dans lequel ils évoluent. Ces dimensions n'exercent probablement pas la même fonction dans les conduites d'orientation et d'adaptation scolaire de adolescents en fonction des contextes. La référence à certaines personnes significatives active implicitement la représentation de certaines

sphères de vie plus que d'autres. La relation avec le camarade de classe préféré est par exemple inévitablement associée au contexte scolaire et l'on peut penser que la qualité de la relation avec ce dernier jouera essentiellement un rôle dans ce contexte. Mais dans ce contexte le ou la camarade préféré.e constitue une ressource d'autant plus importante qu'il est aussi pour la plupart des adolescents le ou la meilleur.e ami.e. On peut au contraire s'attendre à ce que la qualité de la relation avec les parents et avec le meilleur ami produise ses effets dans différents contextes de vie, outre celui de la scolarité, sans pour autant y exercer les mêmes fonctions.

Le contexte scolaire et les activités qui s'inscrivent dans ce cadre constituent pour nombre d'adolescents une source de stress. Or, le système d'attachement est activé dans des contextes stressants et favorisent dans ce type de contexte une bonne régulation des émotions notamment en atténuant le stress perçu ainsi qu'en préservant le sentiment de compétence et de valeur de soi (Mikulincer & Florian, 1998 ; Mikulincer & Shaver, 2019 ; Papini & Rogman, 1992). Ces liens avec les personnes significatives, lorsqu'ils sont perçus comme sécurisants, facilitent la mobilisation de conduites appropriées favorisant la planification de son orientation, l'exploration identitaire, les processus de décision, et l'adaptation aux transitions et au milieu de la scolarité (Braunstein, Benjamin, Asor, & Lev, 2012 ; Ketterson, & Blustein, 1997 ; Germeijs & Verschueren, 2009 ; Larose & Boivin, 1998 ; Papini & Rogman, 1992 ; voir également partie 2, chapitre 3 et 4 de ce document). Les personnes significatives participent également aux processus de construction de soi et de construction de sens des expériences de vie et, ce faisant sont en mesure d'accroître ou non, selon la qualité de la relation, les ressources d'adaptation de l'individu (Gergen, 2001 ; Grotevant, 1987 ; Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Berzonsky, 2007 ; Soenens, Berzonsky, Dunkel & Papini, 2011 ; Malrieu, 1998). La prise en compte de la qualité de ces relations, et de leurs dimensions spécifiques, s'avère probablement d'autant plus importante pour comprendre le contexte des individus que la nouvelle organisation du travail rendant les parcours professionnels plus incertains est susceptible d'amoindrir le sentiment de sécurité des individus (Savickas et al., 2010).

L'intérêt de la prise en compte de l'estime de soi réside dans le fait qu'elle constitue un indice important de santé psychologique généralement associé à des modes de fonctionnement psychologique plus ou moins adapté dans un grand nombre de situations sociales, scolaires, professionnelles et d'orientation, indice lui-même lié à d'autres manifestations, comme l'anxiété, témoignant de difficultés d'adaptation socio-émotionnelle (par exemple, Trzesniewski et al., 2006). La mise au jour sur une population d'adolescents français de dimensions spécifiques d'estime de soi par le biais de la validation du modèle de Harter représente également un atout tant pour la pratique que pour la recherche. L'estime de soi dans ce modèle se rapporte à des domaines contextualisés au cœur des préoccupations des adolescents. Un tel modèle peut participer à mieux



comprendre le contexte dans lequel se situent les adolescents et les domaines qui sont saillants et qui font sens pour eux (Savickas et al. 2010). Chacun de ces domaines peut avoir en effet une influence plus ou moins importante dans le fonctionnement psychologique dans la mesure où il dépend de la valeur que lui attribue l'adolescent. Le sentiment de valeur relatif à l'apparence physique constitue une dimension importante au cours de cette période qui du reste joue un rôle dans l'acceptation sociale parmi les pairs et les problèmes psychosociaux des adolescents (Vannatta, Gartstein, & Zeller, 2009 ; Shroff & Thompson, 2006). Toutefois, si l'apparence physique est une préoccupation pour de nombreux adolescents, tous n'accorderont pas nécessairement à ce domaine une égale importance. Par ailleurs, certains domaines peuvent avoir une valeur plus élevée que d'autres pour un même adolescent. Enfin, certains domaines comme l'apparence ou l'acceptation sociale parmi les pairs s'avèrent associés plus fortement que d'autres - comme le montrent nos résultats - au sentiment global d'avoir de la valeur. La revalorisation de ces domaines dans les représentations de l'adolescent est donc susceptible de rehausser le sentiment de valeur globale. L'ensemble de ces aspects concourt à une représentation mieux différenciée de l'estime de soi ainsi qu'à identifier les domaines en jeu dans le fonctionnement psychologique en fonction des sphères de vie de l'adolescent en repérant notamment ceux qui préservent le bien-être et ceux au contraire qui le diminuent, ceux qui paraissent importants pour son avenir.

#### *Les dimensions adaptatives de la recherche de sensations*

La recherche de sensations est souvent été envisagée, à l'appui de preuves empiriques, comme un besoin expliquant de manière importante la prise de risques des adolescents dans de nombreux domaines comme celui des risques routiers, des risques liés à la consommation de substances diverses (alcool, drogues licites et illicites), à la sexualité, aux comportements délictueux, ou encore aux activités sportives et expériences aventureuses (par exemple, Michel et al. 2001 ; Roberti, 2004 ; Zarevski, Marusic, Zolotic, Bunjevac, & Vukosav, 1998). Les données épidémiologiques et travaux scientifiques mettent en avant l'âge comme un prédicteur important de l'engagement dans les conduites à risques : les adolescents et les jeunes adultes manifestent plus fréquemment ce type de comportement que les autres groupes d'âges (par exemple, Roberti, 2004). Les garçons sont généralement également plus impliqués dans ces conduites que les filles. Il apparaît cependant que les preuves empiriques antérieures sont fondées sur des mesures peu fiables de la recherche de sensations, soit parce que les dimensions qui la composent intègrent dans leurs mesures la prise de risque elle-même pour ces activités, soit parce que ces dimensions sont très hétérogènes et montrent une consistance interne particulièrement faible. Avec une mesure dont la fiabilité a été nettement améliorée et distinguant nettement la recherche de sensations intenses de la recherche de sensations nouvelles, les résultats de nos travaux témoignent au contraire d'une importance plus mitigée de ces dimensions dans l'explication de la plupart des conduites à risques

des adolescents, expliquant essentiellement les conduites à risque des filles. A l'inverse, la recherche de sensations rend compte assez fortement (pour 24% à 38% de variance) de l'intérêt des adolescents pour des professions qui sont censées satisfaire des sensations intenses ou nouvelles, que ce soit pour les filles ou les garçons. Partant de ces nouvelles données empiriques, recherche de sensations et recherches de nouveautés non seulement expliquent peu les difficultés d'adaptation psychosociale des garçons aux règles de vie en société mais représenteraient par contre probablement, pour garçons et filles, des dimensions adaptatives pour l'exercice de professions procurant ce type de sensations, dimension sur lesquelles il est possible de s'appuyer dans le cadre d'une réflexion sur l'orientation. La recherche de sensation – médiatisée par l'adaptabilité de carrière et sa dimension curiosité – semble par ailleurs jouer un rôle dans l'engagement professionnel des étudiants (Nilforooshan & alimi, 2016 ; Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori, & Dauwalder, 2012). Outre, ses liens avec les intérêts pour certaines professions, le besoin de recherche de nouveautés pourraient constituer un atout sur lequel se fonder pour stimuler les activités exploratoires du soi et de l'environnement vocationnelle.

### **3. Explorer l'environnement vocationnel, s'engager dans une voie scolaire ou professionnelle, et décider : quels liens avec l'anxiété, l'estime de soi, et la qualité de la relation aux personnes significatives ?**

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: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.005>

Pouyaud, J., Vignoli, E., Dosnon, O. & Lallemand, N. (2012). Career Adapt-Abilities Scale France Form: Psychometric Properties and Relationships to Anxiety and Motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 692-697. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.021>

Cohen-Scali, V., Lallemand, N. & Vignoli, E. (2012). The role of the relationship with the company tutor on the perception of stress and the career commitment of young people in alternating training. In L. Chisholm, K. Lunardon, A. Ostendorf & P. Pasqualini. (Eds). *Decoding the meanings of learning at work on Asia and Europe* (pp. 77-33). Innsbruck: Innsbruck University Press.

Pouyaud, J., Vignoli, E., Dosnon., O., Guichard, J., & Lallemand, N. (2011). Career adaptability in France: Adaptation, motivation and anxiety in school context. Symposium Adapt-Ability à l'International Conference *Vocational Designing and Career Counseling*, Padoue, Italie, 12-14 Septembre).

Pouyaud, J., Vignoli, E. & Dosnon, O., Guichard, J. & Lallemand, N. (2010). Career Adaptability in France: Test of a Model and Measure. Communication orale invitée au symposium au *27th International Congress of Applied Psychology*, Melbourne, Australie 11-16 juillet.

Vignoli, E (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91-99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.007>

- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V. De Fillipis, A. & Garcia, M. (2005). Career exploration process in adolescents: The role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168. DOI: 10.1016/j.jvb.2004.08.006
- Vignoli, E. (2011). Inter-relationships among adolescents' career exploration, career indecision and anxiety. Poster à l'International Conference *Vocational Designing and Career Counseling*, Padoue, Italie, 12-14.
- Vignoli, E. et Pouyaud, J. (2008, mai). Does self-esteem mediate the relationship between adolescents' attachment to parents and their vocational indecision? Communication orale invitée au symposium *Preparing youth for vocational transitions: what to consider?* à la XIth European Association for Research on Adolescence conference (Turin, Italie).
- Vignoli, E. (2003, juin). Attachment, anxiety and career exploration process. Communication à la VI<sup>th</sup> Conference of the Society of Vocational Psychology "School and work based transitions: theory, research and practice" (Coïmbra, Portugal).

### 3.1. Cadre épistémologique général

Qu'est-ce qui permet aux individus de se préparer aux choix professionnels auxquels ils seront dans le futur confrontés ? C'est par cette question qu'introduisent Philipps et Blustein dans leur article publié en 1994 dans *The Career Development Quarterly*, et en référence à la théorie du développement de Donald Super, la notion d'*état de préparation* aux choix de carrière. Dans la théorie de Super, le développement de carrière se construit à travers différentes étapes développementales définies par un ensemble de processus (Croissance, Exploration, Etablissement, Maintien, et Déclin ou Désengagement) et se poursuit tout au long de la vie, chacune de ces étapes impliquant la maîtrise d'un certain nombre de tâches qui lui sont propres (Super, 1980 ; pour une synthèse voire Guichard & Huteau, 2006). L'accomplissement de ces tâches implique des conditions développementales préalables se traduisant par le concept de maturité vocationnelle. La maturité vocationnelle correspond à la capacité d'un individu à résoudre les tâches en rapport avec son niveau de développement. Les processus mis en œuvre lors du passage d'une étape développementale à l'autre le sont également à des moments spécifiques du parcours d'un individu – les mini-cycles – lorsque celui-ci est affecté par des évènements d'ordre personnel, sociaux, professionnels (accident, maladie, chômage...). Certaines attitudes ou processus cognitifs comme la capacité à planifier, la capacité à explorer, à prendre en compte des informations, la capacité à décider, sont des éléments constitutifs de la maturité vocationnelle et participent à cet état de préparation aux choix de carrière.

Dans le contexte du 21<sup>ème</sup> siècle où le marché du travail s'avère de plus en plus changeant et imprévisible, disposer et/ou développer des schèmes offrant des possibilités d'explorer, de s'engager et prendre des décisions, représente - ainsi que nous le verrons plus loin - des moyens de faire face efficacement aux transitions plus nombreuses. Pour ce faire, l'individu doit pouvoir

mobiliser les ressources cognitives et affectives lui permettant de résoudre certaines tâches requises en réponses aux exigences posées par les situations auxquelles il est confronté. Comme le soulignent Guichard et Huteau (2001), si le modèle de Super peut apparaître à certains égards obsolète et culturellement marqué - notamment au regard du fait que les carrières professionnelles suivent moins qu'auparavant des trajectoires linéaires - la question posée par Philipps et Blustein en référence au modèle de Super, et les éléments constitutifs de ce dernier, n'en demeurent pas moins actuels pour comprendre comment les individus peuvent s'adapter au monde du travail, se construire, et construire et orienter leur trajectoire professionnelle.

### *L'adaptabilité de carrière*

Aussi, à la conception de maturité vocationnelle de Super s'est progressivement substituée celle d'adaptabilité de carrière (Savickas, 1997). La maturité vocationnelle correspond à la maîtrise de tâches en rapport avec le développement de l'individu tout au long de la vie, ce qui implique une organisation séquentielle des étapes développementales en partie fondée sur la maturation de structures internes. Si cette conception s'avère appropriée pour rendre compte du développement de carrière à l'adolescence, elle l'est beaucoup moins pour expliquer la carrière des adultes moins dépendante des processus de maturation (Super & Knasel, 1981). La notion d'adaptabilité, qui met au contraire l'accent sur l'interaction entre l'individu et l'environnement, correspond à la capacité à changer sans grande difficulté pour s'adapter à des circonstances nouvelles. Elle apparaît en conséquence comme un construit plus utile pour rendre compte du développement de carrière tout au long de la vie (Savickas, 1997, 2005 ; Savickas et al., 2010). Dans ce cadre, les comportements de planifications, d'exploration de soi et de l'environnement, et de prise de décision éclairée, sont des éléments constitutifs de l'adaptabilité de carrière. De fait, l'adaptabilité de carrière - associée à une recherche plus active d'emploi, à l'engagement professionnel, au turnover, à moins de stress, d'épuisement professionnel, et à des situations d'emplois moins précaires... - semble être une ressource importante pour affronter avec un relatif succès les transitions professionnelles (Rossier, 2015a ; Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori & Dauwalder, 2012).

Dans certaines théories du développement de carrière, l'exploration et l'engagement constituent des processus sur lesquels reposent la formation de l'identité, notamment l'identité professionnelle, une identité accomplie se traduisant notamment par la capacité à prendre des décisions (Erikson, 1972 ; Marcia, 1966). L'adaptabilité de carrière est également un processus de régulation qui sous-tend le développement des concepts de soi (Rossier, 2015a). Si, rares sont les travaux empiriques qui à notre connaissance prennent en compte les dimensions socio-affectives dans les processus de formation de l'identité, notamment de l'identité professionnelle, la relation aux autres significatifs apparaît cependant souvent centrale dans les théories constructivistes ou constructionnistes de l'identité et certains travaux empiriques (Dumora & Boy, 2008a et b ;

Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Berzonsky, 2007 ; Soenens, Berzonsky, Dunkel & Papini, 2011 ). Cette relation aux autres significatifs est très dépendante des différentes sphères de vie du sujet auxquelles elles appartiennent (Vayre, Dupuy, & Croity-Belz, 2007).

#### *Exploration vocationnelle et construction de soi*

Le processus d'exploration constitue un chaînon central des théories portant sur le développement de carrière, en particulier celles relatives à l'identité, et des pratiques de conseil en orientation. La notion fait référence à un processus psychologique complexe sous-tendu par un ensemble d'activités dans lesquelles s'engage un individu et qui vise à l'accroissement de connaissances en vue d'atteindre les objectifs de carrière fixés ou de progresser dans la réflexion et la démarche d'orientation scolaire et professionnelle (Blustein, 1992, 1997). Le soi et l'environnement constituent les deux objets majeurs d'exploration (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983). L'exploration implique des activités cognitives et affectives d'interprétation et de récréation d'expériences passées et présentes, et de projection dans le futur (Taveira & Moreno, 2003). L'information acquise, ou recherchée mais non acquise, dans le cadre du processus exploratoire peut par exemple entraîner des réactions affectives (Stumpf et al., 1983). L'exploration procure ainsi les éléments cognitifs et affectifs fondateurs de la construction de soi (Flum & Blustein, 2000). Exploration et construction de soi entretiennent des relations récursives. L'exploration sous-tend la construction de soi qui en retour influence l'exploration. Dans le cadre d'une prise de décision de carrière, l'exploration est considérée comme une étape préalable préparant à la cristallisation, à l'élaboration du choix et à sa réalisation. Cependant, ainsi que le soulignent Flum & Blustein (2000), plus qu'une phase du processus de décision ou du processus de développement de carrière, l'exploration peut être envisagée comme une ressource utilisée par les individus pour se construire, pour explorer et réexplorer, faire des hypothèses, envisager des scénarii, et se reconstruire dans leurs différents rôles de vie.

Selon Taveira & Moreno (2003), le concept d'exploration de carrière s'inscrit dans différentes perspectives qui reflètent son évolution. La première d'entre elles est une perspective d'apprentissage social du choix de carrière et du conseil reposant sur l'hypothèse implicite d'une notion d'exploration de carrière correspondant à un comportement de recherche d'information peu gratifiant qui doit en conséquence être soutenu et renforcé par l'environnement (Krumboltz & Thorensen, 1964). Dans une seconde perspective dérivée des théories relatives à la décision de carrière, l'exploration est conçue comme une phase importante du processus de prise de décision qui implique l'identification et l'évaluation d'alternatives ainsi qu'un comportement de recherche d'informations (par exemple, Gelatt, 1962). Les théories du développement de carrière qui définissent l'exploration comme une tâche développementale majeure caractéristique de l'adolescence constituent une autre perspective théorique, représentée notamment par le premier

modèle de Super et la théorie d'Erikson, qui intègrent également la cristallisation, la spécification et la mise en œuvre d'un choix professionnel. L'exploration relative au domaine professionnel est également envisagée comme un élément clé de la construction identitaire des adultes émergents (Arnett, 2000). Elle permet d'approfondir la connaissance de soi et du monde du travail et prépare de la sorte aux rôles adultes. De manière générale, l'exploration représente dans ces théories un processus central portant sur un ensemble de dimensions - croyances, valeurs, attitudes, intérêts, compétences, alternatives de formations scolaires et professionnels, et métiers - et qui contribue à l'élaboration du sentiment de cohérence identitaire et d'individualité (Blustein, 1997 ; Flum & Kaplan, 2006). Dans certaines de ces conceptions, comme celles de Grotevant (Grotevant, 1987) et Blustein (1997), même si la période de l'adolescence demeure une période privilégiée pour ce qui est de l'activité exploratoire, il n'en reste pas moins que la formation identitaire, étayée par cette activité, se construit tout au long de la vie. D'autres perspectives mettent également l'accent sur le caractère motivationnel de l'exploration qui représente une dimension de l'auto-détermination et de la volonté d'orienter sa vie (Deci & Ryan, 1985, cité par Flum & Blustein, 2000).

Ces conceptions formalisent l'activité exploratoire comme étant une compétence nécessaire à l'adaptation à un monde du travail changeant et imprévisible comportant des trajectoires professionnelles jalonnées d'un nombre croissant de transitions. Dans un tel contexte, la capacité à explorer s'associe à une ouverture plus grande à l'expérience et à de nouvelles informations qui introduit de la flexibilité et du dynamisme dans la formation de l'identité et améliore l'adaptation psychologique aux situations et rôles sociaux nouveaux (Flum & Blustein, 2000 ; Flum & Kaplan, 2006). Ce faisant, elle constitue un mécanisme adaptatif en accroissant la liberté d'agir des individus et leur capacité à modifier selon leur volonté leur trajectoire scolaire et professionnelle. L'absence d'exploration semble inversement associée à une organisation identitaire plus rigide et inflexible ainsi qu'à une utilisation excessive de mécanismes de défenses.

#### *L'indécision de carrière*

L'indécision de carrière est généralement conçue comme une incapacité à réaliser un choix lorsqu'une personne est contrainte au choix (Dosnon, 1996 ; Forner, 2007), ou comme une incertitude et un regret induits par le choix effectué. Telle que définie par Crites (1969), l'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel constitue alors l'évènement comportemental qui permet d'opérationnaliser l'indécision (Dosnon, 1996).

La conception de l'indécision de carrière s'inscrit dans le cadre de différentes approches (pour une synthèse, Dosnon, 1996 ; Forner, 2007). Selon l'une de ces premières approches, l'indécision est appréhendée de manière dichotomique, partageant les indécis d'un côté et les décidés de l'autre, sans que ne soit prêtée d'attention aux processus sous-tendant l'état d'indécision.

Une telle conception a permis d'établir des fréquences du nombre d'indécis par rapport au nombre de décidés chez les adolescents, amenant Crites (1969) à considérer qu'un quart à un tiers environ des adolescents pouvaient manifester cet état d'indécision. Les études s'inscrivant dans cette perspective ne sont le plus souvent pas parvenues à mettre en évidence des différences significatives entre décidés et indécis, et lorsque les résultats font émerger de telles différences, ils se montrent peu cohérents (Dosnon, 1996 ; Forner, 2007). Afin de s'écarter de cette première conception rudimentaire de l'indécision, certaines études ont distingué une indécision s'inscrivant dans la perspective d'un développement normal de celle disposant d'un caractère stable.

Dans une perspective développementale, l'indécision est conçue comme résultant d'une période d'élaboration d'un choix caractéristique de la période de l'adolescence, la prise de décision correspondant à l'aboutissement de ce processus développemental, telle qu'elle a pu être conceptualisée dans les théories d'Erikson (1972), Ginsberg, Ginsburg, Axelrad & Herma (1951, cité par Forner, 2007, Guichard & Huteau, 2006) ou Super (1957). L'exploration vocationnelle moins élevée des indécis, l'importance moindre attribuée au travail ou aux activités de planification vocationnelle, et la fluctuation plus élevée du but à atteindre - constatées dans certaines études et traduisant l'idée d'une moindre maturité vocationnelle - apparaissent en cohérence avec une telle conception (Dosnon, 1996). Toutefois, pour une minorité de jeunes l'état d'indécision perdure au-delà de cette période. Dans cette perspective, elle ne représente plus alors un état transitoire mais une caractéristique de la personne, nommée indécision chronique. Dans la mesure où cet état d'indécision s'affirme également dans d'autres domaines que celui de la carrière et semble résister aux interventions extérieures, il a aussi parfois été caractérisé d'indécision généralisée. L'indécision chronique ou généralisée apparaît fortement associée à une identité peu stable et différenciée, et à un trait d'anxiété élevé, cette dernière étant considérée comme la cause de cette forme d'indécision (Dosnon, 1996 ; Goodstein, 1965).

L'indécision élaborée comme un dysfonctionnement reposant sur le traitement cognitif de l'information constitue une autre manière d'envisager l'indécision (Forner, 2007). Dans ce type de modèle, le processus de décision se caractérise par différentes étapes, et l'usage prépondérant de l'une d'entre elles. L'indécision résulte du dysfonctionnement de l'un de ces processus. Par exemple dans le modèle de Peterson, Sampson & Reardon (1991, cité par Forner, 2007) les différentes phases du processus de décision sont le prélèvement d'informations, l'exploration, la cristallisation, l'évaluation et l'exécution. Ce type d'approche prône un modèle idéal dans lequel les personnes décidées parviennent à la phase d'exécution après avoir achevé les options des étapes précédentes. Elle présente cependant l'avantage de formaliser les étapes du processus de traitement de l'information conduisant au choix.

Enfin, l'approche multifactorielle de l'indécision vise à identifier les facteurs potentiels d'indécision en s'appuyant sur l'élaboration d'échelles de mesure systématiques et précises (Forner, 2007 ; Dosnon, 1996). La quantité et la nature des facteurs pris en compte apparaît très variable d'un modèle à l'autre. Ainsi, l'Épreuve de Décision Vocationnelle de Forner comprend sept facteurs (Personnalité, Développement, Méthode, Information, Obstacles externes, Anticipations pessimistes et Désinvestissement scolaire). L'EPCD de Saka, Gati & Kelly (2008) qui évalue les aspects émotionnels et de personnalité des difficultés de prise de décision en matière de carrière compte quant à lui trois grands facteurs, chacun se déclinant en trois ou quatre sous-dimensions (Visions pessimistes : à l'égard du processus décisionnel, du monde du travail, de son propre contrôle ; Anxiété : à l'égard du processus décisionnel, de l'incertitude, du processus de choix, des implications liées au choix ; Soi et identité : anxiété générale comme trait ; estime de soi ; identité non cristallisée ; attachement et séparation).

Le terme même d'indécision présente communément une connotation négative synonyme de doute, hésitation, flou, désorientation (Forner, 2007). A cette connotation négative généralement assignée au concept s'est progressivement substituée une conception de l'indécision comme compétence nécessaire à l'adaptation d'un monde du travail qui se veut de plus en plus incertain. De surcroît, dans une conception de l'orientation intégrée dans celle plus large d'un projet de construction de vie, l'indécision peut constituer une source d'expérimentations et de possibilités nouvelles favorisant l'action, notamment dans des situations incertaines (Savickas et al., 2010). Mais, ainsi que le souligne Forner (2007, p. 228), « nul ne fait l'éloge d'une totale indécision... et pour s'adapter il est parfois nécessaire de décider ». L'élaboration d'un projet demeure alors une démarche souhaitable et souhaité le plus souvent par l'adolescent, comme l'entourage social et l'institution scolaire. Il ne revêt pas pour autant un caractère intangible dans la réflexion sur sa trajectoire scolaire et professionnelle. Et dans un tel contexte, les personnes qui ont des difficultés à prendre des décisions ont besoin d'être aidées.

#### *L'engagement dans la carrière*

Le concept d'engagement, et notamment d'engagement dans la carrière (*career commitment*), a fait l'objet d'une attention beaucoup moins importante dans les travaux empiriques (Goulet & Singh, 2002). Il en résulte un flou conceptuel dans la définition du concept lui-même. De surcroît, la notion d'engagement est mobilisée dans les théories développementales de l'identité et de la décision ainsi que dans celles de psychologie du travail et des organisations, ces deux champs concourant à lui donner un sens qui, bien que présentant des similitudes, revêt néanmoins quelques divergences. Dans les premières, que ce soit par exemple dans les théories d'Erikson ou Jordaan et Super, l'engagement fait référence, au côté de l'exploration, à un processus qui contribue à la formation de l'identité, notamment de l'identité vocationnelle. Il fait aussi référence à une étape



du processus de décision qui, au-delà du choix entre plusieurs alternatives, peut être caractérisé par un sentiment d'attachement et de confiance à l'égard de ses choix de carrière (Philipps & Blustein, 1994). Dans les secondes, approches psychologique du travail et des organisations, la définition initiale de l'engagement de carrière revient à Hall (1971, cité par Blau, 1985, p. 277), et correspond à l'idée « de force motivationnelle d'une personne à travailler dans un rôle professionnel choisi ». Pour Blau (1985 ; 1988) l'engagement de carrière fait référence aux attitudes que l'on peut manifester à l'égard d'une profession ou vocation. Elle traduit la mesure dans laquelle une personne estime sa profession ou vocation, s'y identifie, y consacre du temps et des efforts en vue de l'acquisition de connaissances, et persévère dans la poursuite des objectifs de carrière (Colarelli & Bishop, 1990). L'engagement dans la carrière représente un déterminant essentiel du développement de carrière (Colarelli & Bishop, 1990). Certains facteurs contextuels et individuels comme la peur de perdre son emploi, l'adéquation au profil de l'emploi, l'implication ou la satisfaction dans son travail, le besoin de réussite, le sentiment d'appartenance à une organisation, la performance au travail ou encore la rotation du personnel au sein de l'organisation constituent des corrélats de l'engagement de carrière (Goulet & Singh, 2002).

Dans ce chapitre, les cinq recherches que j'ai réalisées - objets de publications et communications scientifiques - sont consacrées aux processus d'adaptabilité, d'exploration, d'engagement et de décision de carrière, ce dernier étant envisagé par le biais de la difficulté à se décider ou en d'autres termes l'indécision dans le domaine de la carrière. Dans ces travaux, adolescents comme adultes émergents se situent à une étape particulière de leur parcours scolaire, plus ou moins explicitement invités à se projeter dans le futur, à envisager leur avenir scolaire et professionnel avec plus d'acuité car poussés par l'institution à réaliser à plus ou moins court terme un choix d'orientation, et donc à explorer, à s'engager dans une carrière professionnelle. De telles situations, parce que pouvant être assimilées à des formes de transitions, sont souvent perçues comme source de stress ou d'anxiété, pouvant parallèlement altérer le niveau d'estime de soi et le sentiment de compétence (Blyth, Simmons, Carlton-Ford, 1983 ; Harter, Whitesell, Kowalski, 1992 ; Papini & Rogman, 1992 ; Larose & Boivin, 1998).

L'exploration, la prise de décision, l'engagement et l'adaptabilité peuvent être conçus comme des moyens d'affronter ces situations de transition et répondre ainsi plus ou moins efficacement à la contrainte induite par l'institution. Ces moyens sont dépendants des ressources dont disposent les adolescents, notamment des ressources socio-affectives, souvent encore insuffisamment étudiées. Ces dernières résident en particulier dans la qualité des relations établies entre l'individu et son entourage proche, en d'autres termes avec les personnes qui ont de l'importance aux yeux de cet individu, comme peuvent l'être généralement les parents pour les adolescents, les tuteurs ou tutrices pour les tutoré.e.s. Elles seront également représentées dans les travaux exposés par des

dimensions socio-affectives comme l'estime de soi, la motivation ou l'anxiété. Le fil rouge autour duquel s'articulent les études de ce chapitre est ainsi celui du lien entre d'une part, les dimensions socio-affectives de la personne (anxiété, estime de soi, motivation), la qualité de la relation avec les personnes significatives (attachement aux figures parentales, relation tuteur/tutoré.e, styles éducatifs parentaux) et d'autre part, l'exploration, l'engagement dans la carrière, les difficultés à prendre une décision dans le domaine scolaire et professionnelle, ou encore l'adaptabilité de carrière (capacité s'adapter à des contextes changeant). Au regard de l'état de la littérature, la nature, le poids, et les mécanismes sous-tendant ce lien méritent d'être précisés.

Dans ces études, le modèle d'indécision envisagé n'est ni celui d'une indécision chronique, ni celui d'une indécision généralisée. Il ne s'appuie pas non plus sur un modèle multifactoriel identifiant les différents facteurs associés aux difficultés à prendre des décisions. L'indécision porte sur un champ spécifique, celui de l'avenir scolaire et professionnel, opérationnalisée par différentes manifestations psychologiques comme la procrastination, le regret, l'évitement, le sentiment de peu d'aisance à se décider (Germeijs & Deboeck, 2002, 2003). Il peut être conçue de ce point de vue comme un état temporaire induit par contexte institutionnel contraignant la prise de décision. L'exploration est conçue empiriquement essentiellement comme une exploration de l'environnement vocationnel. La notion d'engagement dans la carrière chez des adultes émergents - telle que conceptualisée dans les théories de psychologie du travail et des organisations - est quant à elle abordée dans le cadre d'un contexte de travail en formation d'alternance, au côté de la notion de stress positif et négatif perçu, autre modalité d'adaptation au contexte de travail. Enfin, l'adaptabilité de carrière est conçue comme une disposition à faire face aux tâches de développement prévisibles et aux transitions professionnelles.

## **3.2. Réalisations**

### **3.2.1. Explorer l'environnement vocationnel : les relations avec l'anxiété, la qualité de l'attachement aux parents et les styles éducatifs**

#### **3.2.1.1. Problématique de l'étude**

L'objet de cette première étude porte sur les liens entre l'exploration de carrière chez les adolescents et l'attachement, les styles éducatifs et l'anxiété (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, De Phillipis & Garcia, 2005). Dans de nombreux modèles psychosociaux, les processus d'exploration apparaissent comme une activité importante de la formation de l'identité (par exemple, Arnett, 2000 ; Erikson, 1972 ; Flum & Blustein, 2001 ; Flum & Kaplan, 2006 ; Grotevant, 1987 ; Marcia, 1993), notamment au cours de la période de l'adolescence. Il contribue à la formation de l'identité dans les différents domaines, ces domaines variant en fonction des différents âges de la vie. Dans

le domaine du développement de carrière, explorer constitue souvent un processus préalable nécessaire à la formation des choix d'orientation.

Toutefois, l'analyse de la littérature montre que le niveau de l'activité exploratoire varie grandement selon les individus, certains facteurs psychosociaux ou affectifs pouvant contribuer à expliquer les différences observées. L'objet de cette première étude était ainsi d'identifier et préciser le rôle de certains de ces facteurs, en particulier celui de la qualité de l'attachement aux parents, des styles éducatifs et de l'anxiété sur les processus d'exploration. La prise en compte des deux premiers facteurs offre l'avantage de pouvoir examiner la force des relations entre parents et adolescents dans les processus d'exploration vocationnelle tout en précisant les propriétés définissant ces deux types relations. Le troisième facteur concourt à mieux comprendre la fonction d'une émotion spécifique, celle de l'anxiété, dans les processus d'exploration, cette dernière étant conçue, dans la recherche présentée ci-dessous, comme une caractéristique personnelle dont le niveau varie selon les individus.

Dans la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978, 1982 ; Miljkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, 2003), l'exploration constitue une propriété dérivée de celles de l'attachement à une figure élective, que sont la recherche et le maintien de proximité avec le partenaire et le sentiment de réconfort-sécurité éprouvé dans la relation. Dans les situations anxiogènes - et les situations d'orientation ou de transitions scolaires sont souvent perçues comme telles (voir par exemple, Laroze & Boivin, 1998 ; Papini & Rogman, 1992) - les individus recherchent le plus souvent la proximité avec le partenaire d'attachement. Lorsque la relation est sécurisante, elle permet de réduire l'anxiété éprouvée, procure un sentiment de sécurité, et favorise l'activité exploratoire de l'environnement. Sur la base des quelques rares travaux antérieurs portant sur cette question dans le champ de l'orientation (Felman & Blustein, 1999 ; Ketterson & Blustein, 1997), on s'attendait à ce qu'un niveau élevé d'attachement avec la mère et avec le père soit positivement associé à un niveau élevé d'exploration vocationnel des adolescents d'établissements scolaires français.

Un autre aspect des relations parents-adolescents exploré dans la recherche présente est celui des styles éducatifs. Deux dimensions sous-tendent la définition de ces styles. La première renvoie au niveau de supervision par les parents des comportements de l'adolescent. Dans quelle mesure les parents contrôlent-ils les comportements de ce dernier ? La seconde fait référence à la réceptivité des parents, à leur manifestation d'affection dans leur relation avec l'adolescent. Du croisement de ces dimensions dérivent quatre styles éducatifs (Baumrid, 1971 ; Maccobby & Martin, 1983) : souple (chaleureux et contrôlant), autoritaire (hostile et contrôlant), permissif (chaleureux et non-contrôlant) et négligeant (hostile et non-contrôlant). Certains styles, en particulier le style souple et le style négligeant, pouvaient être supposés de par leurs propriétés (présence ou non de règles structurant l'environnement et, réciprocité, chaleur ou hostilité dans les

échanges) favoriser ou au contraire défavoriser l'exploration de l'environnement vocationnel. En particulier, la présence de règles associée conjointement à la manifestation d'intérêt et de réciprocité pouvait selon nous être liée à un accroissement de l'activité exploratoire ; et inversement leur absence s'associer à une réduction de cette même activité.

Enfin, en raison notamment des liens entre l'anxiété et l'hypervigilance cognitive (Eysenck, 1992), on pouvait supposer que l'anxiété-trait, et l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, expliqueraient les variations dans les processus d'exploration. La première se définit comme la propension avec plus ou moins de fréquence à percevoir la plupart des situations comme anxiogène. La seconde se caractérise par l'expérience de l'anxiété par rapport à son avenir scolaire et professionnel, et se compose de trois dimensions spécifiques : la peur d'échouer, la peur de décevoir ses parents et la peur de s'éloigner de ses proches dans le cadre de son parcours scolaire et professionnel. Le rationnel théorique sous-jacent était le suivant : l'hypervigilance, en fonction de la nature des stimuli de l'environnement et leur pertinence pour le sujet anxieux, peut soit restreindre l'attention et augmenter la sélectivité de l'information, soit au contraire élargir ce champ pour maximiser la détection des stimuli anxiogènes. Nous supposons ainsi que l'anxiété trait générale serait négativement liée à l'exploration vocationnelle car maximisant la recherche de stimuli anxiogènes indépendamment du contexte auquel ces derniers appartiennent. A l'inverse, l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire professionnelle pouvait être supposée positivement liée à l'exploration vocationnelle, les stimuli associés à l'avenir scolaire et professionnel disposant d'une valeur spécifique pour les anxieux dans ce domaine.

Concernant l'anxiété et les styles éducatifs, en dépit de travaux inexistantes ou quasiment inexistantes, il semblait plausible sur la base des travaux connexes à ces domaines, et des théories et concepts, d'élaborer des hypothèses. Concernant les liens entre attachement et exploration de carrière, l'objectif de l'étude consistait en la confirmation, sur des adolescents français, des résultats des quelques études antérieures portant sur ce domaine.

### 3.2.1.2. Réalisation de l'étude

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, 283 grands adolescents, garçons (33%) et filles, en classe de terminal, soit la septième année de l'enseignement secondaire en France, dans l'enseignement public, et âgés de 18 ans en moyenne, ont répondu à un questionnaire d'enquête composé de cinq échelles différentes :

- Une échelle de fréquence et diversité d'exploration vocationnelle en 5 points (1-*Jamais* à 5-*Très souvent*) élaborée spécifiquement pour la présente recherche, et composée de 18 items, dont l'alpha de Cronbach est de .79 pour la fréquence d'exploration, et de .71 pour la diversité d'exploration ;

- Une échelle de 29 items en quatre points (1 - *Complètement faux* à 4 - *Complètement vrai*) mesurant les quatre styles parentaux éducatif, antérieurement conçu par Bourcet (1994) dont les alphas sur l'échantillon étaient de .79 (souple), .57 (autoritaire), .59 (permissif), et .81 (négligeant) ;
- La version française de 20 items de l'anxiété de Spielberger (Bruchon-Schweizer & Paulhan, 1993) en quatre points (1- *Jamais* à 4- *Toujours*) dont l'alpha sur le présent échantillon est de .89 ;
- Deux dimensions de l'échelle évaluant l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel (Vignoli & Mallet, 2012), en cinq points (1- *Pas du tout* à 5- *tout à fait*) : la peur d'échouer ( $\alpha = .87$ ) et la peur de décevoir ( $\alpha = .89$ ).

Le questionnaire d'exploration vocationnelle conçue dans le cadre de la recherche est articulé autour de cinq facteurs expliquant 54, 29% de variance et mesure l'exploration des adolescents par différentes voies pendant les huit mois qui ont précédés leurs vœux d'orientation : lecture de brochures d'orientation ; recherche d'informations auprès des membres de sa famille ; recherche d'informations auprès de ses connaissances (ami, professeurs...) ; se rendre dans des centre d'information et d'orientation et/ou parler à des professionnels ; recherche d'information sans rapport avec ses projets d'orientation. La consistance interne est modeste ou élevée selon les dimensions spécifiques.

Des analyses de régressions hiérarchiques ont été effectuées avec comme prédicteurs entrés dans trois blocs différents, les différentes formes d'anxiété (bloc 1), l'attachement à la mère et au père (bloc 2), et deux des styles éducatifs, souple et négligeant (bloc 3). L'usage de ce type de régression reposait sur l'argument suivant : compte tenu de la liaison entre l'attachement et l'anxiété (par exemple, Papini & Rogman, 1992), afin de savoir si l'attachement ajoutait une part significative de variance à celle de l'anxiété, l'anxiété a été entrée dans le premier bloc, l'attachement aux parents dans le second. De même compte tenu de la liaison modérée entre l'attachement et les styles éducatifs, ces derniers ont été entrés dans le troisième bloc afin d'examiner dans quelle mesure ils augmentaient la variance expliquée au-delà de celle attribuée aux facteurs précédents déjà identifiés dans les travaux antérieurs.

Confirmant les hypothèses, les principaux résultats ont révélé une relation significative avec la fréquence d'exploration vocationnelle,  $R^2 = .24$ ,  $p < .0001$ , négative avec l'anxiété trait général ( $-.35$ ,  $p < .001$ ), positive avec la peur d'échouer ( $.37$ ,  $p < .0001$ ), positive avec l'attachement à la mère ( $.20$ ,  $p < .01$ ) et au père ( $.16$ ,  $p < .05$ ), et négative avec le style éducatif négligeant ( $-.16$ ,  $p < .05$ ). La tendance s'oriente dans un sens similaire avec la diversité d'exploration,  $R^2 = .15$   $p < .001$ , bien que les coefficients soient dans l'ensemble moins élevés sauf pour le style négligeant ( $-.19$ ,  $p < .05$ ). L'exploration n'apparaît pas liée à la peur de décevoir ses parents, ni au style éducatif

souple. Par ailleurs, alors que l'anxiété est liée à la plupart des dimensions spécifiques de l'activité exploratoire (lecture de brochures, visite de CIO et discussion avec professionnels, rechercher des informations auprès de la famille...), la qualité de l'attachement s'avère exclusivement associée à la recherche de l'information auprès de la famille. De même, le style négligeant est avant tout associé à la recherche d'information sans rapport avec les projets, à la fréquentation de CIO, et la recherche d'information auprès des membres de la famille. L'ensemble de ces résultats est constaté cependant uniquement sur l'échantillon de filles.

### 3.2.1.3. Discussion et conclusion

Les enseignements tirés de cette première recherche sur les processus d'exploration vocationnelle confirment ainsi dans l'ensemble les hypothèses de départ mais uniquement sur l'échantillon de filles. L'anxiété trait général inhibe les processus d'exploration, alors que la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel semble associé positivement à l'exploration de l'environnement vocationnel. Un argument théorique permettant d'expliquer une telle différence repose sur l'idée, conformément aux travaux sur l'hypervigilance (Eysenck, 1992), que l'anxiété trait ne portant pas sur un domaine de situations spécifiques contribuerait à élargir le champ attentionnel des individus à tous types de stimuli afin de maximiser la recherche des stimuli anxiogènes. La peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel, dimension spécifique de l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel, favorisait au contraire la sélectivité de l'attention en allouant celle-ci préférentiellement au repérage de stimuli relatifs aux questions d'orientation, stimuli perçus comme anxiogènes. Elle augmenterait ainsi les activités exploratoires dans ce champ.

Confirmant les quelques études antérieures (Felmans, & Blustein, 1999 ; Ketterson & Blustein, 1997), et la théorie de Bowlby (1978, 1982) mais sur un échantillon d'adolescents français, plus l'attachement à la mère et au père s'avère confiant plus les adolescents explorent leur environnement vocationnel. L'attachement à ces deux figures parentales, en procurant une base de réconfort, jouerait un rôle d'amortissement du stress induit par les activités exploratoires et faciliterait l'exploration de l'environnement. Enfin, le lien négatif entre le style négligeant et l'exploration vocationnelle s'inscrit dans la tendance observée des résultats des travaux antérieurs soulignant une association entre la perception par les adolescents de l'indifférence de leurs parents à ce qui leur arrive, et leurs difficultés plus importantes dans de nombreuses situations (par exemple, Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991). Ces résultats confirment ainsi l'importance des facteurs relationnels dans les activités associées au développement de carrière (Blustein, Palladino-Schultheiss, & Flum, 2004 ; Flum, 2001 ; Young, et al., 2008). Avec cette première étude, le poids de la relation aux personnes significatives (représenté dans le cas présent par les parents) dans les activités d'exploration, s'avère cependant moins étendu qu'escompté.

Premièrement, les données empiriques mettent en effet en avant un rôle de l'attachement à la mère, de l'attachement au père, et des styles éducatifs mais essentiellement sur notre échantillon de filles, comme si la qualité des relations avec les personnes significatives constituait une dimension plus importante du développement de l'identité vocationnelle des filles que des garçons (Erikson, 1972 ; Josselson, 1987 ; Palladino-schultheiss & Blustein, 1994), l'un des processus de ce développement identitaire étant celui d'exploration. Le rôle moins important de ce facteur chez les garçons pourrait tenir au processus de socialisation incitant plus systématiquement ces derniers à occuper un rôle professionnel à l'âge adulte (Guichard & Huteau, 2006 ; Krack & Noack, 1997). Ce résultat pourrait également résulter en partie du faible effectif de notre échantillon, en particulier de celui des garçons qui ne représentent que 33% de l'échantillon total, ce qui s'avère être une limite non négligeable lorsqu'on utilise des méthodes corrélationnelles. Deuxièmement, alors que l'anxiété apparaît associée à l'ensemble des dimensions de l'activité exploratoire, les données empiriques de cette étude témoignent d'un lien au contraire très circonscrit entre la qualité de l'attachement, les styles éducatifs, et ces mêmes dimensions de l'activité exploratoire. L'exploration dans ce cas consiste pour l'essentiel à se procurer de l'information sur les métiers et les formations auprès des membres du cercle familial.

### **3.2.2. Les difficultés des adolescents à faire un choix d'orientation : quel rôle de la qualité de l'attachement à la mère, au père, et de l'estime de soi ?**

#### 3.2.2.1. Problématique de l'étude

L'objectif de cette seconde recherche, publiée dans le *Journal of Vocational Behavior* (Vignoli, 2009) était d'examiner les relations entre d'une part, l'indécision vocationnelle des adolescents - incapacité à faire un choix ou incertitude concernant le choix effectué lorsqu'on y est contraint - et d'autre part, la qualité de l'attachement au père, à la mère, et l'estime de soi. Elle peut être conçue sous l'angle d'une caractéristique développementale qui se manifesterait à un moment du développement, en particulier lors des périodes de transitions, période où les projets et choix d'orientation sont en cours d'élaboration, et serait liée à certains contextes éducatifs et sociaux (Crites, 1969 ; Neice & Bradley, 1979). La période du milieu et de la fin de l'adolescence s'avère de ce point de vue être une période propice aux difficultés à effectuer de choix de carrière.

Hormis les facteurs développementaux, éducatifs et contextuels, l'hypothèse d'un lien entre les difficultés à faire des choix d'orientation et la nature des relations entre parents et adolescents apparaissait vraisemblable. Ces relations demeurent importantes au cours de l'adolescence et jouent un rôle significatif dans le développement et l'adaptation des adolescents à de nombreuses situations, y compris celles relatives au développement de carrière (par exemple, Fanti, Henrich, Brookmeyer, Kupermic, 2008 ; Krack, 1997 ; Noller, 1994 ; Palmer & Cochran, 1988 ; Young,

1994 ; Young et al., 2008). Cependant, aucune étude, à notre connaissance, n'avait abordé la question de ces relations sous l'angle de la théorie de l'attachement et de leur rôle dans l'indécision de carrière. Parce que centré sur les propriétés affectives qui caractérisent de telles relations, cet angle d'approche permet pourtant d'apporter un éclairage nouveau pour ce qui est du rôle de ces relations dans la question des processus de décision de carrière. Faire un choix d'orientation, s'engager dans une formation ou un métier peut susciter chez certains adolescents de l'anxiété dans la mesure où ce choix s'associe inévitablement à l'obligation de renoncements, et à un engagement supposé durable dans une orientation professionnelle, un métier - ce qui peut être vécu comme un rite d'entrée dans le monde adulte. Dans un tel contexte, disposer d'un attachement confiant à un partenaire électif peut constituer une ressource précieuse pour faire face à l'anxiété induite par ce processus d'engagement. Un attachement confiant amortit le stress perçu (Bowlby, 1978, 1982 ; Papini & Rogman, 1992) et devrait ainsi stimuler l'engagement dans un choix. Une étude menée sur des étudiants nord-américains (Tokar, Withrow, Hall & Moradi, 2003) montre qu'un attachement anxieux, caractérisé par une peur élevée de l'abandon et un désir de proximité important, s'associe à un concept de soi vocationnel moins clairement défini et différencié, et à un niveau d'indécision plus élevé.

La théorie de l'attachement nous précise par ailleurs que disposer d'un attachement sécurisant favorise une représentation positive de soi, des autres et du monde (Miljkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, 2003). Avoir un partenaire réactif, disponible, sur qui on peut compter, procure le sentiment d'être digne d'être aimé, protégé, soutenu, le sentiment d'avoir de la valeur. Quelques études mettent en évidence un lien positif entre la qualité de l'attachement et le niveau d'estime de soi, et une structure du soi mieux définie, organisée et positive (par exemple, Armsden & Greenberg, 1987 ; Mikulincer, 1995 ; Papini & Rogman, 1992). Or, l'estime de soi, composante de l'identité, s'avère positivement liée à l'adaptation des adolescents dans de nombreux domaines, ainsi qu'à l'identité vocationnelle et au développement de carrière (Seiffge-Krenke, 1992 ; Munson, 1992).

L'ensemble de ces arguments théoriques m'a conduit à concevoir un modèle au sein duquel l'estime de soi constituait une dimension médiatisant la relation entre l'attachement aux parents et le niveau d'indécision vocationnelle des adolescents. Dans ce modèle, plus l'attachement est sécurisant plus le niveau d'estime de soi est élevé, et plus l'indécision vocationnelle apparaît faible. Un modèle alternatif dans lequel l'indécision vocationnelle constituait la variable médiatrice de la relation entre l'attachement et le niveau d'estime de soi a également été vérifié. Dans les travaux de Blustein (2003), les processus décisionnels contribuent en effet à renforcer le développement de l'identité et le concept de soi. S'engager dans un choix d'orientation représente une étape transitoire d'insertion dans le monde adulte, et ce faisant participe au renforcement du sentiment de valeur de



soi de l'adolescent, les processus de développement de carrière étant eux-mêmes dépendants de la qualité des relations avec les parents (Blustein, Precioszo & Schultheiss, 1995).

Ces deux modèles ont été testés de manière exploratoire, indépendamment sur les sous-échantillons de filles et de garçons, en tenant compte distinctement de la qualité de l'attachement à la mère et au père. De l'examen de la littérature, il ressort en effet que les liens entre la qualité de l'attachement et le développement et/ou fonctionnement psychologique des adolescents pourrait dépendre à la fois du sexe des figures d'attachement (père/mère) et du sexe de l'adolescent. Cependant, les résultats de ces travaux sont dans l'ensemble d'une grande inconsistance, cette dernière pouvant s'expliquer en particulier par la non-prise en compte du sexe des membres de la dyade parent-adolescent dans les travaux scientifiques alors même que les interactions au sein de la famille pourraient être fortement dépendantes de cette variable. En conséquence, pour certains auteurs, tenir compte de la singularité de la relation dyadique dans la mesure de la qualité de l'attachement (Montemayor, 1982 ; Paa & Macwithier, 2000 ; Ross & Spinner, 2001 ; Youniss & Smollar, 1985) apparaît être un élément essentiel pour la compréhension de ses liens avec le développement et le fonctionnement psychosocial des adolescents. En outre, certains modèles comme celui de Grotevant & Cooper (1985), mettent l'accent sur l'importance de l'individualisation de la relation aux autres significatifs dans l'éclairage des mécanismes d'exploration et d'affirmation du soi.

#### 3.2.2.2. Réalisation de l'étude

Pour vérifier ces hypothèses, 241 adolescents et adolescentes (55,19%), âgés en moyenne de 16,78 ans ( $Et = 0,55$ ), fréquentant la classe de première (sixième année de l'enseignement secondaire en France) d'un lycée public, ont complété un questionnaire composé de plusieurs échelles.

Une échelle de mesure de l'indécision de carrière (22 items, Degiovanni, Palix & Pichon-Picard, 2005) version française traduite et adaptée de l'échelle d'origine élaborée par Germeijs et Deboeck (2002, 2003) a été complétée. Elle évalue les comportements exprimant des difficultés à prendre des décisions concernant l'orientation scolaire et professionnelle future, sur une échelle en sept points (0 – *Fortement en désaccord* à 6 – *Fortement en d'accord*). La nature des descripteurs correspond à sept catégories : (1) décider prend beaucoup de temps, (2) avoir des difficultés à prendre une décision, (3) ne pas savoir comment prendre une décision, (4) se sentir incompetent pendant le processus de décision, (5) retarder une décision, (6) éviter une décision, (7) laisser une décision à quelqu'un d'autre, (8) instabilité d'une décision, (9) s'inquiéter d'une décision qui est prise, (10) regretter une décision qui est prise, (11) se dire indécis face à des situations de décision. Un score global élevé rend compte d'un niveau élevé d'indécision.

Les participants ont par ailleurs complété la version française (Vignoli & Mallet, 2004) de l'IPPA d'Armsden & Greenberg (1987) qui évalue séparément la qualité de l'attachement à la mère, celle de l'attachement au père, sur une échelle en 5 points (1- *Jamais* à 5 – *Toujours*), ainsi que la version française en 4 points (1- *Complètement faux* à 5- *Complètement vrai*) de l'échelle d'estime de soi globale de Rosenberg (1979) validée par Bourcet (1994). Pour ces trois échelles, la consistance interne s'avère très satisfaisante, l'alpha de Cronbach calculé sur l'échantillon étant systématiquement supérieur à .80.

Des régressions partielles ont été réalisées pour vérifier l'hypothèse de médiation prenant en compte comme variable médiatrice, soit l'estime de soi, soit de l'indécision, au sein de ces deux modèles. Concernant le premier modèle, les résultats montrent un effet médiateur de l'estime de soi dans la relation entre la qualité de l'attachement à la mère et l'indécision de carrière de l'adolescent, mais uniquement pour le sous-échantillon de filles, ou pour l'échantillon global. Lorsque le niveau d'estime de soi est contrôlé, la relation entre la qualité de l'attachement et le niveau d'indécision des filles diminue fortement pour devenir nulle, ce qui témoigne du poids intermédiaire dans cette relation du niveau d'estime de soi. Aucun lien n'est observé entre la qualité de l'attachement à la mère et le niveau d'indécision vocationnelle des garçons. Pour ce qui est de l'attachement au père, le phénomène exactement inverse est constaté même si la force des relations entre la qualité de l'attachement au père et le niveau d'indécision vocationnelle apparaît moindre. Le lien entre la qualité de l'attachement au père et le niveau d'indécision vocationnelle diminue de manière significative lorsque le niveau d'estime de soi est contrôlé, mais uniquement pour l'échantillon des garçons, ou pour l'échantillon global. Aucun lien n'est observé entre la qualité de l'attachement au père et le niveau d'indécision de carrière des filles.

Concernant le second modèle, bien que de moindre ampleur, l'indécision vocationnelle semble jouer également un rôle de médiation, entre la qualité de l'attachement à la mère et le niveau d'estime de soi de l'adolescent, uniquement sur l'échantillon global, et pour les filles. De même, cet effet médiateur de l'indécision est constaté dans la relation entre la qualité de l'attachement au père et l'estime de soi des filles et des garçons.

### 3.2.2.3. Discussion et conclusion

De cette étude plusieurs enseignements peuvent être tirés. Premièrement, l'hypothèse du rôle médiateur l'estime de soi dans la relation entre l'attachement et l'indécision de carrière est confirmée. Elle l'est cependant de manière partielle car seulement sur une partie de l'échantillon. De même le rôle médiateur de l'indécision vocationnelle n'intervient que sur l'échantillon de filles pour ce qui est de l'attachement à la mère. Les résultats observés vont dans le sens de ceux des recherches antérieures confirmant le rôle de la qualité de la relation parents-adolescents dans le développement de carrière (Blustein, 2003 ; Blustein et al., 1995 ; Palmer & Cochran, 1988 ;

Young, 1994), et plus spécifiquement dans les processus de décisions (Tokar et al., 2003) mais jusqu'alors inexplorés chez des adolescents. Ils précisent par ailleurs les mécanismes psychologiques de l'indécision de carrière en soulignant l'importance dans la relation entre attachement et processus de décision, des aspects évaluatifs de l'identité ou du soi. Bien qu'avec une amplitude moindre, ces résultats confirment également le rôle de la prise de décision de carrière, et par extension des difficultés dans cette prise de décision, dans le renforcement de l'estime de soi, et ainsi dans la consolidation du soi (Blustein, 2003).

Ces résultats témoignent par ailleurs du fait que la compréhension du rôle médiateur de ces variables dépend étroitement du sexe du parent et de l'adolescent, et plaident en faveur de leur considération dans l'éclairage des processus de développement de carrière durant l'adolescence. Ils suggèrent, comme le soulignent Paa & McWhiter (2005), que pour les adolescents, les modèles de représentations de soi en référence au partenaire de même sexe reposant en partie sur la qualité des liens avec ce partenaire, pourraient avoir une influence non négligeable sur les choix importants de vie, par le biais des processus psychologiques sous-tendant les choix d'orientation. De tels résultats restent néanmoins à confirmer sur d'autres échantillons.

Enfin, des analyses préliminaires, il ressort ce que les études internationales comme françaises ont déjà montré à de nombreuses reprises : le niveau d'estime de soi globale des garçons est significativement plus élevé ( $p < .0001$ ) que celui des filles. Les processus différenciés de socialisation conduisant plus fréquemment les garçons à s'affirmer, être indépendants, occuper des fonctions importantes, sont généralement avancés pour expliquer de telles différences (par exemple, Alsaker & Olweus, 1993 ; Harper & Marshall, 1993).

### **3.2.3. La qualité de la relation entre tuteur, tutrice et apprenti.e, perception du stress et engagement professionnel dans une formation en alternance**

#### **3.2.3.1 Problématique de l'étude**

En France, au cours de ces vingt dernières années, les formations en alternance ou en apprentissage se sont beaucoup développées dans l'enseignement supérieur (Proglio, 2009). De nombreux centres de formation et établissements universitaires offrent des formations en alternance permettant aux adultes émergents d'être considérés comme de véritables employés d'une entreprise. Les recherches du CEREQ mettent en avant l'insertion professionnelle plus rapide des jeunes ayant bénéficié d'une formation en alternance sur le marché du travail et leur rémunération en moyenne plus élevée (Arrighi & Joseph, 2005).

Cependant, le taux d'abandon en France avant la fin de leur contrat de travail, de 17% en moyenne, dans ce type de formation reste élevée (Cart, Toutin, & Henguelle, 2010). Ce taux d'abandon apparaît lié à une perception insatisfaisante ou difficile de l'environnement de travail.

Les apprentis dans le cadre des formations en alternance sont suivis par un professionnel de l'organisation, le tuteur ou la tutrice, désigné.e pour superviser leur formation professionnelle. Le tutorat correspond à la relation entre ce membre expérimenté de l'organisation et la personne nouvellement arrivée au sein de l'organisation, en ce sens elle s'apparente à celle de mentorat telle que définie dans la littérature, c'est-à-dire la relation entre un mentor et un protégé (Chao, 1997 ; Chao, Waltz & Gardner, 1992 ; Delobbe, Herrbach, Lacaze & Mignonac, 2005 ; Cohen-Scali, 2008), terme plus usité dans les pays anglo-saxons. La fonction du tuteur ou tutrice est multiple. Elle consiste en la définition des tâches à réaliser dans le cadre la formation professionnelle et à assurer la liaison avec l'établissement de formation où se déroule l'apprentissage théorique. Le tuteur ou la tutrice détermine les objectifs de formation, organise des activités en fonction de leur progression pédagogique, contrôle les acquis, explicite les règles et normes de vie collective en milieu professionnel. Deux dimensions caractérisent plus spécifiquement cette relation selon Kram (1983), le soutien psychosocial et le soutien au développement de carrière. La première met l'accent sur la dimension socio-émotionnelle de la relation et se caractérise par une forme d'intimité, d'amitié et de confiance dans la relation permettant de discuter des difficultés rencontrées, d'apporter des conseils. Le seconde correspond au soutien de développement de carrière nécessitant de la part du tuteur ou de la tutrice d'augmenter la visibilité du tutoré.e. Le modelage de rôle constitue une autre fonction de cette relation s'ajoutant aux deux autres et impliquant de la part du tuteur ou de la tutrice de proposer des situations d'apprentissage offrant à l'élève des possibilités de s'identifier à son tuteur ou sa tutrice et d'adopter des comportements similaires pour développer son expertise (Scandura & Raguins, 1993).

Le niveau de stress ou d'anxiété perçu dans le milieu professionnel tend à favoriser des départs plus nombreux des employés de l'organisation (par exemple, Fried, Shirom, Gilboa & Cooper, 2008 ; Riolli & Savicki, 2006), et apparait lié à une satisfaction au travail et un bien-être plus faible (Mansell, Brough & Cole, 2006 ; Grawitch, Trares & Kohler, 2007 ; Edwards, Cokerton & Guppy, 2007). Une gestion appropriée des émotions négatives contribue dès lors à l'adaptation au milieu du travail et favorise la bonne marche de l'entreprise. Or, dans le cadre d'un apprentissage en alternance les pratiques positives de tutorat s'avèrent être associés à la perception d'un stress, et plus généralement d'émotions négatives, moins élevés des apprentis, notamment lors des changements organisationnels (Baugh, Lankau et Scandura, 1996 ; Kram et Hall, 1991 ; Strazdins & Broom, 2007), ainsi qu'à un engagement plus important au sein de l'organisation de leur part, à des promotions plus nombreuses, à une plus grande satisfaction du travail, et des intentions moindre de quitter l'organisation (voir par exemple, Fagenson, 1989 ; Dreher & Ash, 1990 ; Allen, Lentz, & Day, 2006).

En outre, les travaux antérieurs soulignent des effets du sexe dans la composition des dyades sur les bénéfiques perçus ou avérés du tutorat ou mentorat. Par exemple, la dyade composée d'une femme mentor et d'un protégé semble apporter le moins de bénéfiques sur le plan psychosocial ainsi qu'en termes de satisfaction et progression de carrière ; les protégées tireraient d'autre part des bénéfiques plus nombreux avec un mentor homme dans les secteurs professionnels dominés par les hommes (Armstrong, Allison, & Hayes, 2002 ; Ramaswami, Dreher, Bretz, & Wiethoff, 2010). Par ailleurs, pour Allen et Eby (2004), les femmes mentor procureraient un soutien psychosocial plus important, les hommes mentor un soutien plus élevé au développement de carrière. Les protégées disent également bénéficier d'un soutien psychosocial plus fort que ne le font les protégés (O'Brien, Biga, Kessler & Allen, 2010).

L'objectif principal de la recherche présentée ici (Cohen-Scali, Lallemand & Vignoli, 2012) consistait à analyser les liens entre la qualité de la relation avec le tuteur ou la tutrice dans le cadre d'une formation en alternance et le niveau d'engagement professionnel, ainsi que le stress négatif et positif perçu au travail des apprenti.e.s. On s'attendait à une relation négative entre la qualité de la relation entre tuteur, tutrice et tuteur.e, et le stress négatif perçu au travail chez ces derniers d'une part, et leur niveau d'engagement professionnel d'autre part. On s'attendait à une relation positive entre la qualité de cette relation et le stress positif. Une perception plus positive de ces relations avec les tuteurs qu'avec les tutrices était par ailleurs anticipée.

### 3.2.3.2. Réalisation de l'étude

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 300 jeunes adultes, âgés en moyenne de 21 ans, en formation en alternance dans une école de comptabilité. 252 d'entre eux préparaient un diplôme technique sur deux ans, les 48 autres un diplôme d'études secondaires professionnelles, dans le domaine de la comptabilité. 57% des tuteurs étaient des femmes. Parmi les stagiaires participant à la formation de comptabilité sur deux ans, seuls 12% disposaient d'un baccalauréat général. Les entreprises en charge de l'apprentissage sur le lieu de travail se situaient dans des domaines économiques variés, que ce soit de petites, moyennes ou grosses entreprises.

Le questionnaire *Contrôle et conditions de travail* (Working Conditions and Control Questionnaire) composé de 19 items conçue par l'Université de Liège a été complété. Il correspond à une évaluation des risques psycho-sociaux au travail dans une perspective transactionnelle. Le stress dans le contexte du travail est défini en fonction de la réponse du travailleur aux exigences d'une situation à laquelle il doit faire face sans être certain de disposer des ressources nécessaires (De Keyser & Hansez, 1996). Il s'agit d'une évaluation subjective dépendante de l'évaluation que le travailleur fait des contraintes de son environnement de travail. Le niveau de stress positif

(« Travailler me procure une grande satisfaction ») ou négatif (« Je me sens démoralisée par mon travail ») est évalué.

L'engagement dans la carrière est évalué sur une échelle en cinq points à l'aide de huit items (Blau, 1985) qui apprécient l'attitude à l'égard d'un métier ou d'une profession à partir de trois dimensions : l'orientation de la carrière, l'engagement professionnel et l'engagement dans un métier spécifique. Un score global d'engagement professionnel est calculé. Une question sur le sentiment d'avoir un projet professionnel plus ou moins bien défini était également posée.

Enfin, la relation entre tuteur/tutrice et tutoré.e était évaluée à l'aide de la version française de l'échelle de Scandura & Ragins (1993) sur une échelle de 15 items à partir de trois dimensions, le soutien professionnel, le soutien psychosocial, et le modèle de rôle. L'analyse factorielle fait ressortir une solution en deux dimensions, le Soutien au développement de carrière qui correspond aux conduites d'aide du tuteur ou de la tutrice dans la compréhension du métier et l'intégration dans le contexte professionnel, et le Soutien psychosocial évaluant une dimension socio-émotionnelle du soutien, ou en d'autres termes, la possibilité de discuter les difficultés rencontrées et de ce que l'on ressent, avec le tuteur ou la tutrice.

Les analyses corrélationnelles confirment la première hypothèse selon laquelle plus la relation avec le tuteur/trice est perçue comme positive, moins le.tutoré.e perçoit de stress négatif au travail ( $-.36, p < .0001$ ), et plus il ou elle ressent également un stress positif ( $.30, p < .0001$ ). Plus spécifiquement, le soutien psychosocial perçu dans la relation s'avère positivement associé à l'augmentation de la perception d'un stress positif ( $.29, p < .0001$ ) mais pas à la réduction de celle d'un stress négatif. Le soutien au développement de carrière apparaît positivement lié au stress positif ( $.39, p < .0001$ ) ainsi que négativement au stress négatif ( $-.36, p < .0001$ ).

Plusieurs résultats tendent également à corroborer la seconde hypothèse. Plus la relation avec le tuteur ou la tutrice est perçue comme positive, confiante pour ce qui est du Soutien au développement de carrière plus l'engagement professionnel des tutoré.e.s apparaît élevé ( $.36, p < .0001$ ), et plus ils déclarent avoir un projet professionnel bien défini ( $.33, p < .0001$ ). Il n'y a par contre aucune relation significative avec le Soutien psychosocial.

La relation de tutorat est par ailleurs appréciée différemment selon que ce tutorat est assuré par un homme ou une femme mais uniquement pour ce qui est de la dimension Soutien psychosocial. Le soutien psychosocial des tutrices est jugé plus élevé en moyenne que celui des tuteurs ( $p < .05$ ), ce qui infirme l'hypothèse d'une perception plus positive de la relation avec les tuteurs qu'avec les tutrices.

Par contre, la perception du soutien psychosocial semble dépendre du sexe des tutoré.e.s, les filles considérant plus positivement leur relation avec la tutrice que les garçons,  $p < .05$ . Enfin, les tutrices sont également associées à la perception d'un stress positif significativement plus élevée

que les tuteurs,  $p < .05$ , les garçons jugeant en moyenne les tutrices comme leur apportant un stress positif plus important que les tuteurs ( $p < .05$ ).

### 3.2.3.3. Discussion et conclusion

Ces différents résultats soulignent l'importance de la qualité de la relation avec le tuteur ou la tutrice pour ce qui est de l'auto-régulation des émotions positives comme celles négatives (Eby et Allen, 2002) dans un contexte de travail, ainsi que dans l'engagement professionnel des apprenti.e.s. Certains auteurs associent explicitement le rôle du mentorat en tant que relations interpersonnelles aux fonctions de l'attachement (Allen, Shockley, Poteat & 2010). En ce sens, les résultats présents confirment la fonction d'amortissement du stress propre à la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978, 1982).

Ils confortent par ailleurs les résultats d'études antérieures portant également sur la fonction du tutorat (ou mentorat) et qui mettent en lumière le rôle de la qualité des relations avec le tuteur ou la tutrice dans d'une part, l'amortissement du stress, et plus généralement celui des émotions négatives, par exemple les émotions suscitées par les changements organisationnels (par exemple, Baugh, Lankau & Skandura, 1996 ; Strazdins & Broom, 2007) et d'autre part, dans la confiance perçue des tutorés ou protégés à l'égard de leur avenir professionnel (Allen et al., 2006 ; Allen, Eby, Poteat, Lent, & Lima, 2004 ; Chao, 1997 ; Cohen-Scali, 2008). Ces derniers en effet entrevoient leur futur professionnel plus fréquemment sous l'angle du succès pour ce qui est par exemple de trouver un emploi, d'obtenir un emploi stable, ou d'acquérir des promotions, et pour cette raison sont probablement également plus prompts à s'y engager. En démêlant la spécificité des liens entre la relation de tutorat et les différents types de stress, négatif et positif, ces résultats nuancent également les résultats antérieurs sur ce point, et montrent au-delà de l'amortissement du stress négatif, l'apport d'une telle relation dans la régulation des émotions positives.

Les résultats de cette étude précisent toutefois dans ce contexte de travail la fonction très circonscrite de la dimension psychosociale du soutien, et celle plus étendue du soutien de carrière. Les bénéfices psychologiques en termes de stress positif dépendent de la qualité du soutien psychosocial comme de celle du soutien centré sur le développement de carrière. Cependant, seul le soutien au développement de carrière s'associe à une diminution du stress négatif. Le tuteur ou la tutrice qui manifeste son soutien en procurant des informations et conseils sur les tâches à accomplir, sur les différents moyens d'accomplir le métier, de progresser dans la carrière, et sur la pertinence des choix professionnels, contribue à une bonne régulation du stress négatif au travail des apprenti.e.s. Cette relation est au demeurant appréhendée par les tutoré.e.s comme une relation dont l'un des objets premiers réside dans la transmission de connaissances, savoirs, et d'informations afférant au travail ce qui contribue à procurer un sentiment d'intégration au sein d'une équipe de travail, constitue un signe de la disponibilité du tuteur ou de la tutrice mais aide

également probablement à percevoir la situation de travail sous un autre angle (Cohen-Scali, 2013 ; Masdonati & Lamamra, 2009). L'angle psychosocial de la relation par ce qu'il peut procurer d'aide et de soutien affectif, de manifestations d'empathie, et d'attention portée à la résolution des difficultés rencontrées, avec une implication plus personnelle dans la relation, représente également un autre aspect cette conception. S'il est envisagé dans l'ensemble de manière positive, et comme constituant une dimension importante de la relation par les tutoré.e.s, c'est cependant avec la réserve que cet aspect n'ait pas un caractère trop intrusif (Cohen-Scali, 2013 ; Masdonati & Lamamra, 2009). Contrairement au soutien de carrière, cette dimension qui renvoie au fait de pouvoir discuter de ses difficultés, de ce que l'on ressent, n'est cependant pas associée à la diminution du stress négatif. Ce résultat peut être rapproché des travaux sur le partage social (voir chapitre suivant) qui montrent que la verbalisation des émotions négatives ne permet pas de récupérer sur le plan émotionnel, alors qu'un traitement cognitif de l'information favorise une telle récupération (Rimé, 2005). Le soutien de carrière qui s'associe à la diminution de stress pourrait quant à lui être apparenté à un soutien stimulant plus fortement ce travail cognitif.

Enfin, il semble que la satisfaction à l'égard du tutorat et ses liens avec le stress perçu dans un contexte de travail dépendent du sexe des deux partenaires. Contrairement aux observations de Ragins et Cotton (1999), les tuteurs ne sont pas perçus de manière plus positive que les tutrices, du moins dans le milieu professionnel de la comptabilité. La relation avec les tutrices semble de plus procurer un stress positif plus élevé, ce qui devrait contribuer à stimuler l'activité de travail. Le soutien psychosocial des tutrices est perçu comme plus important que celui des tuteurs, et confirment sur ce point les résultats de O'Brien et al. (2010). Ce constat peut être rapproché du fait que l'on sait par ailleurs qu'il est plus souvent attendu des femmes qu'elles remplissent des fonctions de soins au sein de la société, et qu'elles sont à cet égard plus fréquemment soumises à des modes d'éducation et de socialisation les conduisant à se conformer à de telles attentes (Duru-Bella, 1991 ; Duru-Bella, 2004).

### **3.2.4. Les différentes formes d'anxiété et leurs relations avec l'indécision et l'exploration vocationnelle.**

#### **3.2.4.1. Problématique de l'étude**

Les processus d'exploration comme ceux d'indécision vocationnelle sont conçus comme des processus d'adaptation tout au long de la vie dans une société en mutation où l'emploi devient instable et incertain (Krumboltz, 1992 ; Savickas et al. 2009). Les processus d'indécision sont une étape nécessaire correspondant à la phase durant laquelle les individus élaborent des projets et explorent les possibilités d'orientation (Erikson, 1972 ; Harren, 1979). La phase d'exploration permet quant à elle d'acquérir de l'information qui va contribuer à définir les intérêts scolaire et



professionnels et les différentes facettes de l'identité, à soutenir la planification de projets scolaires et professionnels, notamment en réduisant l'incertitude associée au manque d'informations, ainsi que la prise de décision (Blustein, 1992 ; Blustein, Pauling, DeMania & Faye, 1994). Ces deux processus interagissent cependant l'un et l'autre, les processus de prise de décision pouvant être soit une conséquence soit un précurseur de l'activité exploratoire.

L'anxiété est généralement identifiée comme une variable expliquant les variations dans ces deux processus. Le contexte par ailleurs de plus en plus incertain du marché du travail, et ce particulièrement pour les adultes émergents en Europe, et notamment en France, qui constitue une catégorie de personnes plus fréquemment touchée par le chômage et les emplois précaires, peut induire de l'anxiété. Aussi, l'objectif de cette recherche était d'essayer de démêler le poids des différentes formes d'anxiété, l'anxiété-trait générale et l'anxiété induite par l'avenir scolaire et professionnel, dans les processus d'exploration et d'indécision vocationnelle.

Dans la littérature, l'anxiété-trait apparaît généralement positivement liée à l'indécision vocationnelle (par exemple, Campana & Curtis, 2007 ; Corkin, Arbona, Colman & Ramirez, 2008 ; Hartman, Fuqua & Blum, 1985 ; Wanberg & Muchinsky, 1992). Sa fonction est alors conçue selon deux perspectives : soit elle constitue une réponse à un état d'indécision, et dans ce cas, l'impossibilité de développer des compétences pour prendre des décisions en raison d'une insuffisance d'information par exemple, génère de l'anxiété ; soit elle représente un déterminant de l'indécision qui inhibe l'acquisition de l'information et son usage, ainsi que les compétences à mobiliser en vue d'une prise de décision.

Pour ce qui est des liens avec l'anxiété relative à l'avenir scolaire et professionnel, les résultats apparaissent moins clairs (Daniel, Steewart, Stupnisky, Perry & Loverso, 2011 ; Fuqua & Hartman, 1983 ; Weinstein, Ealy & Ender, 2002). Premièrement, peu d'études semblent avoir exploré ces liens. Deuxièmement, lorsqu'elles le font, les mesures de l'anxiété en rapport avec l'avenir scolaire et professionnel sont de nature très variable d'une étude à l'autre. L'anxiété peut dans ce cas correspondre une anxiété liée à un état d'indécision ou au contraire une anxiété induite par la peur de faire des erreurs dans les choix d'orientation. Dans ces études, un niveau élevé d'anxiété est souvent associé à un niveau fort d'indécision de carrière qui s'expliquerait par la mobilisation de stratégies de coping non fonctionnelles, comme des stratégies d'évitement (O'Harre & Tamburi, 1986).

Dans le modèle de Saka, Gati et Kelly (2008), deux formes d'anxiété sont associées aux difficultés à prendre des décisions, l'anxiété-trait qui est une composante de l'identité, du soi, et l'anxiété relative à la carrière qui est conçue comme une émotion associée au processus décisionnel. Or, dans un certain nombre d'études l'anxiété trait est une composante des difficultés persistantes à se décider, composante stable de la personnalité (Saka & Gati, 2007 ; Santos, 2001 ; Santos,

Ferreira, Gonçalves, 2014). L'indécision vocationnelle représente à l'inverse un état transitoire dans les processus décisionnels (Van Martre & Cooper, 1984). Pour ces raisons, on peut penser que les deux formes d'anxiété devraient être associées à l'indécision vocationnelle, mais cette dernière devrait dépendre plus fortement des perceptions à caractère plus ou moins anxiogène du contexte scolaire et professionnel que de l'anxiété trait, compte tenu, comme cela a été souligné plus haut, du caractère instable et incertain du marché du travail pour les jeunes adultes.

Concernant les relations entre les processus d'exploration vocationnels et ces deux formes d'anxiété, les études antérieures sont très peu nombreuses et leurs résultats inconsistants. Pour ce qui est de l'anxiété trait, les liens avec l'exploration vocationnelle apparaissent parfois négatifs (Vignoli et al., 2005), parfois nuls (par exemple, Greenhaus & Connoly, 1988 ; Greenhaus & Sklarew, 1981). Concernant l'anxiété liée à l'avenir scolaire et professionnel, seules deux études ont examiné ce lien qui s'avère positif (Blustein & Philipps, 1988 ; Vignoli et al., 2005). Certaines études montrent par ailleurs que les émotions négatives en restreignant le champ des alternatives tendent à dégrader les performances de prises de décisions. Pour Blayes, Kadous & Sawers (2012), cet effet des émotions négatives apparaît très dépendant du contexte. Dans un contexte où l'incertitude est forte, les émotions négatives amènent à utiliser des stratégies contribuant à réduire cette incertitude et à se concentrer sur l'information pertinente. Comme précédemment évoqué, une des fonctions de l'anxiété est d'orienter l'attention sur l'information perçue comme une menace pour le soi. Or, explorer l'environnement vocationnel afin de choisir une orientation peut être conçue comme une tâche complexe comportant un niveau d'incertitude élevé particulièrement dans le contexte d'un marché du travail imprévisible et changeant. Il apparaît alors plausible de penser que l'anxiété, particulièrement celle relative à l'avenir scolaire et professionnel, pourrait contribuer à réduire cette incertitude en centrant l'exploration des individus sur l'information liés à l'orientation, information pouvant être perçue comme menaçante.

Un objectif de l'étude (Vignoli, 2015) était d'examiner dans quelle mesure l'une des formes d'anxiété (anxiété trait ou anxiété liée à l'avenir scolaire et professionnel selon les cas) contribue à l'explication de l'indécision et de l'exploration vocationnelles, au-delà de l'effet de la première forme d'anxiété (anxiété trait ou anxiété liée à l'avenir scolaire et professionnel selon les cas). Ceci permettait de clarifier l'apport spécifique de chacune d'elle dans les processus d'exploration et d'indécision. Un second objectif consistait en l'examen alternatif du rôle médiateur de ces deux formes d'anxiété dans la relation entre l'exploration et l'indécision vocationnelle.

#### 3.2.4.2. Réalisation de l'étude

Le recherche a été menée sur 242 adolescents (49,71% filles) en classe de terminale dans l'enseignement public, dernière année de l'enseignement secondaire en France, âgés de 18, 17 ans en moyenne ( $E_t = 1,00$ ), un peu plus de la moitié d'entre eux étant de classes moyennes à aisées.

Les participants ont complété un questionnaire comportant quatre échelles : une échelle de 22 items mesurant l'indécision vocationnelle, version française de l'échelle de Germeijs et Deboeck (2002, 2003), utilisée dans la recherche précédente (Vignoli et al., 2005) ; une échelle évaluant la fréquence d'exploration vocationnelle durant les huit mois qui ont précédé les vœux d'orientation des élèves, et utilisée dans la précédente recherche (Vignoli et al., 2005) ; la version française de 20 items de l'échelle d'anxiété-trait de Spielberger (Bruchon-Schweizer & Paulhan, 1993) ; une échelle de mesure de l'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel composée de trois dimensions, la peur d'échouer, la peur de décevoir ses parents, la peur de s'éloigner géographiquement dans le cadre de son parcours scolaire et professionnel (Vignoli & Mallet, 2012). La peur d'échouer s'avérant la seule dimension liée à l'indécision et à l'exploration, seule cette dimension sera prise en compte dans les analyses de régressions mises en œuvre. Toutes ces échelles présentent une bonne consistance interne, l'alpha étant compris entre .75 et .89.

Deux types d'analyses ont été menées. Une première analyse de régressions pas à pas où alternativement l'anxiété trait ou la peur d'échouer dans le cadre de son parcours scolaire et professionnel ont été entrées dans un premier bloc puis un second bloc de l'analyse pour expliquer soit l'indécision vocationnelle, soit l'exploration vocationnelle. Une analyse de régression partielle où alternativement l'anxiété trait, ou la peur d'échouer, avaient le statut de variable médiatrice dans la relation entre l'exploration et l'indécision de carrière.

#### 3.2.4.3. Résultats et discussion

Pour ce qui est de l'hypothèse de médiation, les résultats ont montré dans l'ensemble que les deux formes d'anxiété jouent un rôle médiateur dans la relation entre indécision et exploration de carrière mais cette médiation est de faible amplitude. L'exploration de nouveaux univers ou de nouvelles informations induit de l'anxiété (Blustein et al., 1995), quelle que soit sa forme, qui va être à l'origine de la réduction de la quantité d'attention allouée aux processus décisionnels, et inhiber l'acquisition d'information pertinente et l'usage de compétences requises permettant de faciliter les choix (Crites, 1974 ; Goodstein, 1965). De même, les difficultés à prendre une décision peuvent induire de l'anxiété qui va entraîner une plus forte activité exploratoire en vue de réduire l'incertitude liée au déficit d'information (Brown & Rector, 2008).

Concernant les processus d'indécision, les résultats permettent de constater que si les deux formes d'anxiété apparaissent liées à ce type de processus, l'anxiété trait général semble apporter une contribution majeure à l'explication de l'indécision vocationnelle, là où la peur d'échouer dans le cadre de son parcours scolaire et professionnel n'ajoute qu'une petite part de variance à ce même processus. Ces deux formes d'anxiété, l'une conçue comme une composante de la personnalité et plus largement de l'identité, l'autre constituant une émotion spécifique au contexte vocationnel, sont associées comme dans le modèle de Saka et al. (2008) à un niveau élevé d'indécision.

Cependant, l'anxiété comme composante de la personnalité, stable, rend compte d'une part bien plus importante de l'indécision vocationnelle que la peur d'échouer, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse de départ. Pour Martre & Cooper (1984) et Santos (2001), l'indécision vocationnelle est un phénomène complexe, caractérisant des profils hétérogènes composés à la fois de trait et d'état d'indécision. L'*indecisiveness* ou difficultés chroniques dans la prise de décision peut constituer un facteur de risque de l'indécision vocationnelle qui elle représente plus communément un état développemental, donc transitoire (Germeij et al., 2006), et faire que des individus présentant des difficultés chroniques de décision aient un niveau élevé d'indécision vocationnelle (Santos et al., 2014). Ces personnes présenteraient un profil psychologique mêlant un niveau élevé d'anxiété trait, de contrôle externe, une identité vocationnelle moins bien différenciée, ainsi qu'un plus faible niveau d'estime de soi (Bacanli, 2006 ; Kounenou, 2014 ; Santos & Ferreira, 2012, Santos et al., 2014). Il est ainsi possible que certains adolescents de l'échantillon de l'étude présentent un tel profil, ce qui pourrait rendre compte en partie du lien élevé avec le trait anxieux. Une autre hypothèse plausible est que le plus faible poids de l'anxiété relative à l'avenir scolaire et professionnel dans l'indécision pourrait tenir en partie au caractère trop spécifique de la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel comme représentante de cette forme d'anxiété.

Le constat est inverse pour ce qui est de l'exploration vocationnelle. La peur d'échouer dans son parcours est liée positivement et significativement à l'exploration vocationnelle, et ajoute une contribution substantielle à l'explication de l'anxiété-trait, alors que l'anxiété trait faiblement liée à l'exploration, n'ajoute aucune contribution à la peur d'échouer. Par le biais de la peur d'échouer scolairement et professionnellement, l'anxiété comme émotion associée au contexte vocationnel apparaît ainsi plus fortement associée à l'exploration que ne l'est l'anxiété comme caractéristique stable de l'identité. Ces résultats iraient dans le sens de l'interprétation proposée notamment par le modèle d'Eysenck (1992). Les adolescents qui ont peur d'échouer exploreraient plus intensivement l'environnement vocationnel pour y repérer les stimuli menaçants pour le soi, une telle exploration représenterait un moyen de faire face aux situations sources d'anxiété. Ils soutiendraient en outre l'hypothèse selon laquelle l'anxiété comme émotion négative contribuerait à réduire l'incertitude dans une tâche complexe d'exploration vocationnelle, mais dans le cas présent en facilitant la centration sur les informations de nature anxiogène et perçues de ce point de vue comme hautement pertinentes par les individus ayant peur d'échouer (Blayes, Kadous & Sawers, 2012). Il est cependant possible que cette forme d'exploration consiste plus en une exploration ruminative, compulsive, qui se ferait au détriment d'une exploration efficace et appropriée pour faciliter les choix d'orientation (Luyckx, et al., 2008).

### **3.2.5. L'adaptabilité de carrière, ses relations avec l'anxiété et la motivation**

#### 3.2.5.1. Contexte et problématique de l'étude

L'étude sur l'adaptabilité de carrière (Pouyaud, Vignoli, Dosnon, Guichard, & Lallemand, 2011) s'inscrit dans un projet international, coordonné par Mark Savickas et Frédéric Leong, qui a mobilisé une quinzaine de pays différents. Elle s'insère dans le cadre de paradigme du Life Design (Construire sa vie) qui invite à une redéfinition des théories et méthodes utilisées dans l'orientation au 20<sup>ème</sup> siècle (Savickas et al., 2010). Les modèles et outils du 20<sup>ème</sup> apparaissent moins adaptés à la nouvelle organisation sociale du travail du début du 21<sup>ème</sup> siècle marquée par une plus grande incertitude des perspectives de travail et des transitions entre emplois plus fréquentes. Bien qu'en grande partie dépendant de la structure économique du marché du travail et des politiques publiques, l'accès à l'emploi et les parcours professionnels reposent de plus en plus sur la responsabilité des travailleurs eux-mêmes. Ces changements contraignent ces derniers à développer des compétences et habiletés très différentes de celles requises pour les métiers du 20<sup>ème</sup> siècle.

C'est dans ce contexte qu'en 2008, lors d'une réunion, le groupe international s'est engagé à construire un modèle universel et une mesure de l'adaptabilité de carrière dans la lignée de la conception initiale définie par Savickas (1997). L'adaptabilité de carrière correspond aux ressources dont dispose un individu pour, avec flexibilité, accomplir les tâches de développement actuelles et celles prévisibles, et s'adapter aux transitions et aux traumatismes professionnels (Savickas, 2005). Elle porte sur la manière dont un individu construit son parcours professionnel. L'adaptabilité de carrière se décline en quatre composantes : la préoccupation pour son orientation ; le contrôle par la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation permettant de s'adapter aux contraintes de l'environnement et l'exercice d'une influence sur cet environnement ; la curiosité consistant en l'exploration de différents « soi » et les scénarii futurs possibles ; et la confiance, capacité à poursuivre ses aspirations et ses objectifs en dépit des contraintes et obstacles.

Le modèle est conçu pour répondre à une définition universelle de l'adaptabilité et sa procédure de validation a été réalisée à la fois sur l'ensemble des données des pays participants ainsi que séparément sur les données propres à chacun de ces pays. L'objectif de l'étude présente était de rendre compte de la validation du modèle d'adaptabilité en France. Pour explorer sa validité, nous avons choisi d'examiner les liens entre l'adaptabilité et des dimensions appréhendées soit comme dispositions générales soit comme caractéristiques dépendantes d'un contexte. Nous nous attendions ainsi à une relation positive de l'adaptabilité de carrière avec la motivation comme disposition à s'impliquer dans le présent, s'engager dans l'avenir et agir avec confiance, et négative

avec deux formes d'anxiété, l'une conçue comme un trait général de personnalité, l'autre comme une anxiété spécifique au contexte de l'avenir scolaire et professionnel.

#### 3.2.5.2. Réalisation de l'étude

609 élèves de classe de première (sixième année de l'enseignement secondaire) âgés de 16,60 ans ( $Et = 0,88$ ), dont 57,47 % sont des femmes, provenant de 10 régions de la France Métropolitaine, ont participé à cette enquête. Il s'agit de l'avant-dernière année de lycée précédant le passage du lycée à l'université, à un niveau de la scolarité où les élèves ne sont pas encore contraints d'effectuer des choix scolaires et professionnels.

Les adolescents ont complété un questionnaire comprenant quatre mesures différentes :

- La version française de l'échelle d'Adaptabilité à la Carrière (CAAS) composé de 24 items. Les élèves doivent préciser sur une échelle de Likert en cinq point, 1 (*Pas du tout de capacité*) à 5 (*Très forte capacité*), la mesure dans laquelle ils se sentent capables de préparer les changements à venir dans leur trajectoire scolaire ou professionnelle. Les ressources de l'adaptabilité sont le contrôle (exemple, *Prendre la responsabilité de mes actes*, la confiance (exemple, *Développer mes capacités*), la préoccupation pour son orientation (exemple, *Réfléchir à ce que sera mon avenir*) et la curiosité (exemple, *Devenir curieux de nouvelles opportunités*).
- La motivation en contexte de formation a été évaluée à l'aide du QMF, 25 items (Forner, 2006). Elle est appréciée à partir de trois dimensions, a) le besoin de réussite en rapport avec des normes d'excellence, b) le locus de contrôle interne et c) les perspectives temporelles futures, évaluées sur une échelle de Likert en cinq points 1 (*Complètement faux*) à 5 (*Complètement vrai*). Les alphas des dimensions évalués sur l'échantillon sont tous supérieurs à .80.
- L'anxiété trait générale, évaluée à l'aide de la version française de l'inventaire d'anxiété trait de Spielberger (Bruchon-Schweizer & Paulhan, 1993), composé de 20 items, sur une échelle de Likert de 1 (*Presque jamais ou jamais*) à 4 (*Presque toujours ou toujours*). Alpha de Cronbach de .88.
- La dimension, Peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel, issue du questionnaire d'anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel (Vignoli & Mallet, 2012), appréciée sur une échelle en cinq point 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Tout à fait*). Alpha de Cronbach de .78.

Une analyse confirmatoire a été réalisée afin de vérifier la structure en quatre dimensions du modèle d'adaptabilité de carrière. Le modèle théorique est bien ajusté aux données avec un RMSEA de 0.04 et SRMR de 0.06, et proches de l'ajustement du modèle théorique calculé sur l'ensemble des données internationales dont le RMSEA est de 0.05 et le SRMR de 0.03. La

consistance interne de l'échelle globale est élevée ( $\alpha = .85$ ) ainsi que celle des dimensions Préoccupation ( $\alpha = .74$ ) et Confiance ( $\alpha = .78$ ). Elle est plus modeste pour les dimensions Contrôle ( $\alpha = .64$ ) et Curiosité ( $\alpha = .66$ ). Les scores moyens d'adaptabilité des Français sur les différentes dimensions apparaissent légèrement inférieurs à ceux calculés à partir des données internationales.

L'analyse des corrélations entre d'une part, l'adaptabilité, et d'autre part, la motivation montre que le besoin de réussite, le locus de contrôle et la perspective temporelles sont positivement et modérément liées au score global d'adaptabilité et ses dimensions ( $p < .001$ ). L'anxiété trait générale est négativement et modérément liée au Contrôle, à la Confiance et à la Préoccupation mais pas à la Curiosité. La peur de l'échec est faiblement et négativement associée uniquement aux dimensions Contrôle et Confiance ( $p < .001$ ). La dimension Curiosité de l'adaptabilité n'est pas liée ou très faiblement aux différentes formes d'anxiété et aux dimensions de la motivation. La dimension Préoccupation est celle la plus fortement associée à la motivation et sa sous-dimension Perspective temporelle.

#### 3.2.5.3. Discussion et conclusion

Ces différents résultats nous amènent à considérer les propriétés psychométriques de l'échelle d'adaptabilité comme plutôt satisfaisantes, la consistance interne de deux de ses dimensions – Contrôle et Curiosité - pouvant toutefois être améliorées. Les liens positifs des différentes dimensions de l'adaptabilité avec la motivation et ceux négatifs avec l'anxiété contribuent à sa validité. Plus la motivation des élèves est élevée, plus ils s'estiment capables d'atteindre des objectifs présentant certaines difficultés en les inscrivant dans une perspective temporelle étendue, et plus ils se sentent prêts à préparer leurs parcours scolaires et professionnel à venir en se montrant confiants, curieux, préoccupés et maîtres de leur avenir. A l'inverse, l'anxiété, qu'elle soit un trait général ou liée au contexte de l'avenir scolaire et professionnel, semble limiter la capacité de l'individu à construire des ressources pour s'adapter. En particulier, l'anxiété - en réduisant le sentiment de Contrôle et de Confiance – restreint avant tout le sentiment de maîtrise dans le développement des compétences et des actions à mettre en œuvre pour faire face aux changements associés aux transitions futures.

### 3.3. Synthèse et discussion générale

En conclusion de ce chapitre, on peut souligner les principaux apports des recherches menées dans ce champ.

#### *L'orientation, une question potentiellement anxiogène*

Premièrement, les différents travaux présentés ci-dessus permettent d'affirmer l'existence d'un lien entre l'anxiété et les conduites d'orientation des adolescents. Hormis pour ce qui est de la dépendance de l'indécision vocationnelle à l'égard de l'anxiété-trait général, relativement

documentée dans la littérature scientifique (par exemple, Campana & Curtis, 2007 ; Fuqua, Newman, Seaworth, Timothy, 1988 ; Hartman, Fuqua & Blum, Wanberg & Munchinski, 1992), les résultats des travaux antérieurs étaient à la fois rares et très peu consistants concernant l'existence d'un lien, et le sens de ce lien, entre d'une part l'exploration, l'indécision vocationnelle, l'adaptabilité de carrière et d'autre part, l'anxiété associée à l'avenir scolaire et professionnel et l'anxiété trait général. Aussi, les travaux menés dans ce champ contribuent non seulement à attester de la présence de ce lien mais également à le nuancer, et démêler le rôle spécifique de l'anxiété trait, composante du soi de celui de l'anxiété comme émotion dépendante d'un contexte comme l'avenir scolaire et professionnel. Il apparaît ainsi que l'indécision vocationnelle, l'exploration vocationnelle, de même que l'adaptabilité de carrière, sont associées à l'anxiété comme trait de personnalité ainsi qu'à l'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel, et plus précisément à la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel. Cependant l'indécision, et dans une moindre mesure l'adaptabilité de carrière, se révèlent être plus fortement dépendante de l'anxiété en tant que trait de personnalité, alors que l'exploration apparaît plus étroitement associée à l'anxiété relative au contexte de l'avenir professionnel. D'autre part, l'anxiété semble dans certains cas exercer un rôle essentiellement sur les conduites d'orientation des filles. Un tel résultat mériterait cependant d'être confirmé compte tenu de la faiblesse de l'effectif de l'échantillon de garçons.

Explorer un nouvel univers en recherchant des informations sur les formations et les professions, de même que se décider, s'engager dans un choix scolaire et professionnel ne constituent pas des activités neutres sur le plan émotionnel, bien au contraire. En outre, conformément aux théories de l'évaluation (Frijda et al., 1989 ; Roseman, 2011, 2013), l'anxiété induit un état de vigilance et d'inhibition qui tend à préparer l'individu à l'évitement, à stopper toute activité pour s'éloigner du but ou avancer avec prudence. Cet état de vigilance peut donc contribuer à activer l'exploration tout en ralentissant l'engagement vers le but, ceci se traduisant par des difficultés à s'engager dans un choix.

De tels constats s'inscrivent également ailleurs pleinement dans certaines conceptions de la formation de l'identité au sein duquel le processus d'exploration est considéré comme un chaînon central pouvant induire des émotions, négatives comme positives, et participant à la construction identitaire et à l'engagement professionnel (par exemple, Grotevant, 1987). Dans une telle conception, les émotions comme caractéristiques de la personnalité contribuent à l'engagement ou non dans un processus exploratoire, le processus exploratoire une fois engagé pouvant lui-même susciter des émotions diverses qui vont contribuer, selon leur nature, à stimuler ou au contraire freiner, voire réorienter ce processus. Les émotions éprouvées lors de ce processus exploratoire seront intégrées à la nouvelle organisation interne et dynamique qu'est l'identité. En conséquence,



pour faire face efficacement à de telles situations, faciliter l'exploration dans la carrière, la prise de décision et l'engagement, il apparaît nécessaire de disposer de ressources psychologiques. L'une de ces ressources réside dans le soi, sous la forme d'une anxiété trait générale plus ou moins faible, et se situe également dans le contexte de l'avenir scolaire et professionnel, tel qu'il peut être perçu, éprouvé à travers sa couleur émotionnelle, notamment son caractère plus ou moins anxiogène. Une autre ressource réside dans la qualité des relations tissées avec les personnes significatives de l'entourage.

*La qualité de la relation avec les personnes significatives comme ressources psychologiques pour faire face à son avenir scolaire et professionnel*

Deuxièmement, ces travaux mettent en lumière l'importance des relations aux personnes significatives, père et mère ou tuteur et tutrice, dans les processus d'exploration et d'indécision vocationnelles chez les adolescents, dans l'amortissement du stress négatif et l'augmentation du stress positif, ainsi que dans l'engagement de carrière chez les adultes émergents. Ils contribuent de cette façon à mettre en relief le rôle de la qualité des relations avec les personnes significatives dans les conduites d'orientation et l'adaptation aux contextes de travail, et confirment en ce sens un certain nombre de travaux antérieurs tout en précisant les mécanismes psychosociaux propres à ces relations.

Les propriétés affectives qui définissent les relations dans les travaux précédemment cités – sécurité et proximité éprouvés dans la relation, chaleur-hostilité/contrôle-non contrôle et soutien psychosocial/soutien au développement de carrière –, et la théorie de l'attachement à laquelle certaines d'entre elles renvoient explicitement et à laquelle d'autres peuvent être assimilées, apportent un éclairage spécifique pour ce qui est de la fonction de ses relations dans les conduites d'orientation et l'adaptation aux situations de travail. Elles témoignent en effet de la participation de ses propriétés à la régulation des affects positifs et négatifs, au développement du sentiment d'avoir plus ou moins de valeur (estime de soi) et à la stimulation ou non des processus de décision et de ceux de recherche d'informations. Ces résultats tendent à confirmer dans le domaine de l'orientation, chez les adolescents ou jeunes adultes, ce qu'affirme plus généralement la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978, 1982) dans le domaine du développement et fonctionnement psychologique de l'enfant (Miljkovitch, 2001). La relation avec les personnes significatives peut, lorsqu'elle est source de réconfort et sécurité en raison de la confiance en la disponibilité de la figure d'attachement, constituer une ressource psychologique pour affronter les situations nouvelles, difficiles et/ou anxiogènes. La figure d'attachement constitue dans ces conditions une base de réconfort qui contribue à rassurer, développer une représentation positive de soi, favoriser la prise de risque et l'audace permettant de s'engager dans une voie et stimuler l'exploration d'univers inconnus. A l'inverse, ne pas disposer d'une telle base de réconfort peut démunir un

individu des moyens de faire face efficacement à ces situations. Les derniers travaux parus plus récemment sur cette question confirment les liens entre la qualité de l'attachement et les difficultés dans la prise de décision, par le biais notamment de la régulation des émotions négatives éprouvées à l'égard de l'avenir professionnel, ou celui du sentiment de compétence dans les prises de décision et des stratégies de coping plus ou moins fonctionnelles mobilisées (Braunstein-Bercovitz, Asor, Lev, 2012 ; Wright, Firsick, Kacmarski, & Jenkins-Guarnieri, 2017).

Les travaux antérieurs mettaient en lumière le rôle de la famille dans les conduites d'orientation, et par ce truchement, celui plus spécifique de la relation entre parent et adolescent en s'intéressant plus particulièrement au rôle de l'ouverture ou de l'autonomie dans les relations (Krack, 1997). Peu nombreux sont ceux néanmoins qui ont mis en relief la qualité de la relation affective entre deux partenaires (Blustein et al., 1995 ; Ketterson & Blustein, 1997 ; Schultheiss-Palladino, & Blustein, 1994, Schultheiss-Palladino, & Blustein, 1994 ; Tocker et al., 2003), en particulier en se référant à la théorie de l'attachement. Certains de ces travaux ont par ailleurs été réalisés uniquement sur des adultes, et portent tous sur des échantillons nord-américains. Or, on pouvait s'interroger sur l'extension aux adolescents des constats initialement observés sur les adultes émergents, adolescents pour lesquels on sait que certaines personnes significatives, comme les parents, demeurent des référents importants pour les questions d'orientation scolaire et professionnelle. De même, on pouvait s'interroger sur l'extension de ces faits aux populations de pays européens, notamment à la France, dans lesquels le système scolaire et les procédures d'orientation peuvent être relativement différentes de celles propres aux pays anglo-saxons et en particulier à l'Amérique du nord. Les travaux ci-dessus ont donc contribué à confirmer sur une population d'adolescents français, avec parfois des mesures conçues pour être mieux adaptées au contexte du système éducatif français, certains des résultats observés dans les études antérieures sur des échantillons nord-américains. Pour ce faire, un outil tenant compte de différents domaines sur lesquels est susceptible de porter l'activité exploratoire (lecture de brochure d'orientation, se rendre dans les CIO, rencontrer des professionnels, rechercher de l'information auprès de sa famille, recherche de l'information auprès de connaissances...), en s'appuyant sur les pratiques potentiels des lycéens français, a par exemple été élaboré tout spécialement et a permis d'évaluer à la fois la fréquence et la diversité de cette activité. Un outil mesurant l'indécision vocationnelle a également été adapté et validé sur un échantillon d'adolescents français.

Dans notre étude sur l'exploration vocationnelle, on peut noter que le lien entre la relation aux parents – qualité de l'attachement à la mère et au père ou style éducatif négligeant – et l'exploration vocationnelle apparaît très modéré. Ce constat est toutefois à relativiser dans la mesure où il s'avère dépendant de l'usage de la régression pas à pas. Aussi, ce qui nous semble important de retenir, bien au-delà de cette contribution modérée de l'attachement et du style

éducatif à l'exploration vocationnelle, est l'apport de variance significative et complémentaire de ces variables aux variables qui les ont précédées dans l'analyse. La qualité de l'attachement ajoute ainsi une contribution significative dans l'explication de l'exploration vocationnelle à celle de l'anxiété entrée en premier lieu dans l'analyse. De même, le style éducatif négligeant apporte une contribution significative complémentaire à la variance expliquée par l'attachement et l'anxiété entrés dans les deux premiers blocs de l'analyse. Il est en conséquence possible de conclure que les résultats de cette étude témoignent de l'apport spécifique de chacune de ces variables au processus d'exploration vocationnelle.

#### *La médiation de variables dans l'explication des conduites d'orientation*

Les résultats des travaux réalisés attestent également en partie de la complexité des relations qui concourent à expliquer les conduites d'orientation. Dans certaines des études présentées, nous nous sommes appuyés pour expliquer les conduites d'orientation des adolescents sur la conception des variables médiatrices de Baron & Kenny (1986). Celle-ci permet de dépasser la mise en évidence de simples relations de cause à effet ou de liaison directe entre deux variables selon la modèle classique Stimulus -> Réponse. L'évolution des modèles et théories en psychologie permet d'envisager des modélisations plus élaborées faisant intervenir un ensemble de variables. Dans la médiation, une variable intermédiaire explicite les processus par lesquels une variable indépendante intervient sur une variable dépendante. Ainsi que le soulignent Baron & Kenny (1986), un médiateur permet d'expliquer comment ou pourquoi de tels effets se produisent. Il précise le mécanisme psychologique sous-tendant la relation entre les deux autres variables. On distingue généralement du statut de variable médiatrice celui de variable modératrice (Baron & Kenny, 1986). Cette dernière constitue une variable exogène qui contribue à modifier le sens et la force de la relation entre le prédicteur (ou variable indépendante) et le critère (variable dépendante). Il s'agit le plus souvent soit d'une variable qualitative (par exemple, le sexe, la classe social...) ou quantitative (par exemple, le niveau de revenu...).

De la sorte dans les travaux exposés, l'estime de soi représente une dimension qui participe à la régulation de la relation entre la qualité de l'attachement et les difficultés à prendre une décision concernant son orientation. Comme souligné plus avant, résultant des expériences antérieures avec le partenaire, un attachement confiant procurant un sentiment de sécurité favorise le développement d'un niveau d'estime de soi plus élevé qui lui-même contribue à réduire le niveau d'indécision vocationnelle. De même l'indécision vocationnelle, bien qu'avec une moindre ampleur, médiatise la relation entre la qualité de l'attachement et le niveau d'estime de soi. Les liens observés s'inscrivent dans les perspectives avancées par la théorie de l'attachement et celle d'Erikson (1972) sur la formation de l'identité. Selon cette dernière, l'engagement dans une décision d'orientation renforce le sentiment d'identité, d'individualité, et probablement par extension le sentiment de

valeur de soi. De la même manière, nos résultats montrent que l'anxiété trait comme la peur d'échouer dans son parcours scolaire et professionnel médiatise la relation entre l'exploration et l'indécision vocationnelle. Une personnalité anxieuse, de même qu'une anxiété comme émotion liée au contexte de l'avenir scolaire et professionnel permettent d'expliquer le lien entre l'indécision et l'exploration. Dans ces deux cas l'exploration est liée à une plus forte anxiété, celle-ci augmentant la difficulté à se décider pour faire un choix d'orientation, probablement en réduisant l'attention allouée à ce dernier processus. Sur le plan théorique, l'intégration d'une variable médiatrice donnent des précisions sur les processus psychologiques en jeu pour expliquer les conduites d'orientation. Il ressort des travaux présents que l'estime de soi, les différentes formes d'anxiété, et dans une moindre mesure l'indécision vocationnelle constituent des processus psychologiques intermédiaires jouant un rôle spécifique dans l'explication de ces conduites. Sur le plan pratique, l'intégration d'une variable médiatrice nous renseigne sur les processus sur lesquels les interventions psychologiques peuvent s'appuyer dans le cadre d'un conseil en orientation.

#### *L'importance de la prise en compte du sexe dans les dyades*

Ainsi que partiellement déjà qu'évoqué en amont, les faits observés dans plusieurs des études mentionnent le constat de différences entre hommes et femmes dans les processus psychologiques expliquant les conduites d'orientation et l'adaptation au milieu professionnelle. De tels constats avant d'être généralisés mériteraient d'être plus amplement confirmés par d'autres études à partir d'échantillons à la fois plus importants et diversifiés. Ce principe de précaution étant posé, ils mettent malgré tout en relief selon moi l'intérêt qu'il y aurait à prendre en considération le sexe dans l'analyse de ces processus psychologiques, qu'il s'agisse du sexe de l'échantillon à partir duquel on évalue les conduites d'orientation, ou du sexe des personnes significatives avec lesquelles des liens ont été noués. Une telle prise en considération, que les faits confirment ou non l'existence de telles différences, contribuerait à préciser les processus sous-jacents aux conduites d'orientation et d'adaptation au milieu du travail, de même que l'apport spécifique de la qualité des relations avec les différentes personnes significatives (par exemple, mère, père, ami.e, tuteur/tutrice...). Comme mentionné antérieurement la prise en compte de la singularité de la relation dyadique (par exemple, Paa & Macwithier, 2000 ; Ross & Spinner, 2001) repose en partie sur celle du sexe de chacun des partenaires. Certains travaux semblent confirmer par ailleurs que le père comme la mère constituent des figures parentales également importante pour le développement de l'enfant tout en ne lui procurant pas nécessairement les mêmes ressources, les interactions père-enfant et mère-enfant n'étant pas de nature équivalente (Le Camus, 2004 ; Miljkovitch, 2005). La mère contribuerait ainsi plus spécifiquement à l'acquisition d'un sentiment sécurité, le père à l'ouverture vers une exploration du monde social et physique. La question de la spécificité de la relation avec chaque figure parentale mériterait en tout cas être posée.

### *Attachement, anxiété, estime de soi et conseil en orientation*

Les principaux constats issus de ces travaux peuvent être synthétisés comme suit. Premièrement, les conduites d'orientation (exploration, indécision, engagement professionnel, définition du projet professionnel) sont dépendantes de la qualité des relations tissées avec les personnes significatives. Deuxièmement, certaines de ces conduites sont liées à l'anxiété, sous ces différentes formes, anxiété comme dimension de la personnalité du soi, anxiété comme émotion associé au contexte de l'avenir scolaire et professionnel. Troisièmement, l'estime de soi, les différentes formes d'anxiété, et ainsi que le souligne la littérature d'autres formes d'émotions négatives, comme le pessimismes, induites par l'avenir scolaire et professionnel (voir Braunstein et al. 2012) et les croyances d'efficacité dans les décisions de carrière ou le coping (Wright, Perrone-McGoveren, Boo, White, 2014) sont régulées par la qualité des relations affectives avec les personnes significatives (notamment la qualité de l'attachement, le soutien psychosocial, soutien au développement de carrière) qui - en atténuant l'anxiété ou le stress négatif, et en favorisant une image positive de soi - optimisent les conduites de développement de carrière. L'anxiété comme dimension de la personnalité ou comme émotion liée au contexte de l'avenir scolaire et professionnel constitue une dimension intermédiaire dans la relations entre exploration et indécision vocationnelle.

Ces différents résultats peuvent avoir des répercussions sur les pratiques de conseil. L'une des tâches des professionnels d'orientation consiste à identifier les sources des difficultés à faire des choix d'orientation, à favoriser l'engagement scolaire et professionnel ou celles limitant les ressources disponibles pour s'adapter aux transitions. Or, comme cela a été rappelé, les résultats montrent que l'optimisation des conduites d'orientation et d'engagement scolaire et professionnel repose sur la prise en compte des dimensions affectives de la personne (anxiété-trait, anxiété à l'égard de l'avenir scolaire et professionnel, estime de soi, stress positif/négatif) et de la qualité des relations avec l'entourage social proche, les dimensions affectives étant en grande partie régulées par ces dernières. En conséquence, les interventions auraient intérêt à s'appuyer sur ces différents processus sous-jacents afin d'optimiser la mobilisation de conduites d'orientation appropriées.

De telles interventions peuvent consister par exemple en la mise mettre en place des pratiques visant à diminuer l'anxiété et favoriser l'estime de soi en prenant appui sur les relations avec les personnes significatives (ami.e.s, camarades de classe, parents, sœur/frère, tuteur/trice, enseignant.e.s, collègues, conjoint.e...). Ces personnes peuvent représenter, selon les contextes et selon les âges de la vie, des modèles de rôles dont peut s'inspirer la personne pour identifier les conduites les plus appropriées à mettre en place dans une situation donnée (Bandura, 2003). Elles peuvent également transmettre des informations sur l'orientation et ses procédures, donner des

conseils, procurer une aide concrète pour résoudre certains problèmes, soutenir et rassurer la personne, l'aider à envisager certaines situations à partir d'un autre point de vue...

L'intimité ne constitue pas une propriété dominante de relation entre consultant et conseiller au même titre qu'elle peut l'être pour des relations avec les membres proches de la famille ou avec un ami par exemple. Par ailleurs ces relations sont nouées durant une période temporaire. Nonobstant cette spécificité, la relation entre consultant et professionnel d'orientation – mais également celle entre tuteur.trice et tutoré.e – peut être conçue comme une relation d'attachement en ce sens que le consultant ou le.la tutoré.e, qui se trouve en situation de détresse, active son système d'attachement et recherche du soutien et des conseils auprès d'un professionnel perçu comme une figure avisée avec laquelle une relation de confiance peut a priori être construite (Littman-Ovadia, 2008 ; Mallet, 2000 ; Pistole, 1999). L'entretien de conseil peut en outre être perçu comme une situation étrange, telle que définie par Ainsworth, car peu familière du consultant. Or, la qualité de la relation avec le conseiller constitue un prédicteur important de l'efficacité du conseil (Lambert & Cattani-Thomson, 1996).

Un des rôles du professionnel d'orientation peut résider dans l'identification des personnes significatives avec lesquelles le consultant entretient des relations positives et celles avec lesquelles les relations sont peu valorisantes, contreproductives, infructueuses, voire délétères pour ce qui est des décisions relatives à l'avenir scolaire et professionnel et plus généralement des ressources à mobiliser pour faire face aux transitions (Schultheiss, 2003). La prise de conscience de la nature des relations tissées avec les différentes personnes significatives et l'influence qu'elles peuvent exercer sur l'orientation peut contribuer à mettre à distance les relations infructueuses et à l'inverse à intensifier la sollicitation de relations de confiance. Le professionnel peut ainsi contribuer à la prise de conscience des éventuelles failles dans le réseau relationnel en aidant à discerner les relations saines de celles qui le sont moins, et en encourageant le développement de nouveaux soutiens et relations sécurisantes.

De surcroît, le professionnel d'orientation, en manifestant son empathie, en se montrant rassurant et fiable, peut constituer lui-même une base de réconfort pour le consultant, base de réconfort à partir de laquelle ce dernier pourra mettre en place des conduites d'orientation appropriées et efficaces. Lorsque le conseiller est considéré comme une figure capable d'apporter réconfort, sérénité, soutien, le consultant manifeste une activité exploratoire plus intense que lorsque ce n'est pas le cas (Littman-Ovadia, 2008). Une relation sécurisante établie avec le professionnel devrait faciliter l'exploration de soi et de l'environnement, et favoriser ainsi la construction de soi. Mais une exploration utile ne se réduit pas à l'accumulation d'informations nouvelles. Elle nécessite de construire du sens en s'appropriant ces informations et en les intégrant au soi pour les faire siennes. La narration dans la relation à l'autre contribue à cette construction

de sens (Bruner, 1990 ; Gergen, 2001 ; Malrieu, 1998). Une relation sécurisante avec le professionnel, ainsi qu'avec les intimes de l'entourage, devrait encourager ce processus de narration du parcours professionnel et de vie du consultant en l'aidant à construire un récit cohérent et continue, et accroître ainsi ses ressources d'adaptabilité et l'intentionnalité (Rossier, 2015b ; Savickas et al., 2010). Cette relation de confiance se forge dans l'élaboration d'une alliance de travail prenant appui sur les attentes à l'égard du conseil et les activités mises en œuvre pour y parvenir et participe à l'accroissement du sentiment d'efficacité, de la confiance en soi et de la motivation à construire et à s'engager dans un projet (Blanchard & Sontag, 2015, 2018 ; Croity-Belz, Gaudron, Baudin, Simonet, 2006 ; Massoudi, Masdonati, Clot-Siegrist, Franz & Rossier, 2008 ; Masdonati, Massoudi & Rossier, 2009).

#### **4. Le partage social des émotions : avec qui les adolescents parlent-ils des décisions d'orientation, pourquoi, comment et pour quels bénéfices psychologiques ?**

Vignoli, E., Nils, F., Parmentier, M., Mallet, P. & Rimé, B. (2019). The emotions aroused by a vocational transition in adolescents: Why, when and how are they socially shared with significant others? *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09417-z>

Vignoli, E. (2011). Les décisions d'orientation scolaire à l'adolescence : avec qui partager ces expériences émotionnelles, comment et pourquoi ? *Enfance*, 4, 465-496.

Vignoli, E., Nils, F. & Rimé, B. (2005b). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire : l'attachement est-il lié au choix des partenaires de verbalisation ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 375-392. DOI : 10.4000/osp.633

Vignoli, E., Nils, F. & Rimé, B. (2005a). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire : l'avis du conseil de classe chez les adolescents de troisième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 323-336. DOI : 10.4000/osp.761

##### **4.1. Cadre épistémologique général**

Sont réunies dans ce chapitre toutes mes recherches portant sur le partage social des émotions. Renforcée par mon séjour en 2002 à l'Université Catholique de Louvain dans l'intérêt pour ce thème, j'avais le sentiment que la psychologie de l'orientation pouvait bénéficier des découvertes scientifiques s'y rapportant. Aujourd'hui plus encore, l'étude du phénomène de partage social, et de ses mécanismes sous-jacents, peuvent contribuer, me semble-t-il, à apporter un éclairage nouveau sur l'impact émotionnel des événements de vie, parmi lesquels ceux relatifs aux parcours scolaires et professionnels, et les moyens mis en œuvre par les individus pour s'y adapter.

La notion de partage social des émotions voit le jour en 1989 avec Bernard Rimé. Il se définit comme « la réévocation de l'épisode émotionnel dans un langage socialement partagé et implique,

au moins au niveau symbolique, la présence d'un destinataire » (Rimé, 1989). La verbalisation de l'émotion à l'occasion d'un entretien avec une autre personne est la manifestation la plus familière de cette propension, et la plupart des individus dispose dans leur entourage d'un partenaire privilégié pour ce type d'entretien. Mais l'expression écrite (lettres, poèmes, chansons, ou de toute autre forme) et artistique sous forme de peinture ou de musique en fait également partie. Cette verbalisation de l'émotion semble constituer un besoin de sorte qu'une grande diversité d'individus (médecin de famille, psychologue, psychiatre, avocat...) servent soit occasionnellement soit systématiquement d'interlocuteurs dans ce cadre.

Les travaux sur le partage social trouvent racines dans les observations empiriques effectuées sur les traumatismes émotionnels. Dans ces travaux portant sur les traumatismes provoqués par des catastrophes naturelles, industrielles ou encore liées à la guerre (séismes, naufrage, attentats...), par la perte d'un proche, la présence d'une maladie grave, en d'autres termes des événements qui suscitent une intensité émotionnelle très forte, le constat du besoin parfois insatiable de parler de l'évènement vécu a été fait chez une très grande majorité des individus (Rimé, 2005). Entre 86% et 98% des personnes vivant une expérience émotionnelle forte parlent de celle-ci, et de leurs émotions. Lorsqu'elle se déclenche, la verbalisation semble à la fois répétitive, relativement durable dans le temps, et s'adresse à des auditeurs variés.

#### *Les manifestations du partage social dans la vie courante*

Partant de l'observation attentive de la vie quotidienne révélant que les conversations les plus communes sont émaillées du récit d'épisodes émotionnels, des études systématiques du partage social des émotions ont été entreprises afin de mieux en comprendre ses manifestations et ses fonctions psychologiques (Rimé, 2005). Plusieurs méthodes ont été mises en œuvre. Les premières études sont fondées sur la méthode rétrospective ou celle du rappel autobiographique (Rimé, Mesquita, Philippot, & Boca, 1991a ; Rimé, Noël, & Philippot, 1991b). Les participants sont amenés à se souvenir d'une expérience émotionnelle personnelle survenue dans un passé proche et interrogés sur leurs manifestations de partage. L'expérience émotionnelle rapportée peut susciter un type différent d'émotion (par exemple, joie, colère, peur, tristesse...). Les premiers résultats portant sur des expériences émotionnelles diversifiées indiquent que le phénomène de partage social constitue une réponse normative : 88% à 96% des épisodes émotionnels sont partagés, dans un délai court (le jour même pour un peu plus de la majorité des personnes), à diverses reprises, et avec plusieurs partenaires de l'entourage proche. Les destinataires privilégiés sont les partenaires intimes et familiers, principalement les parents, les ami.e.s ou le/la conjoint.e. Ces premières données, et en particulier le taux élevé de partage social, suggèrent que ce phénomène représente l'une des propriétés même de l'expérience émotionnelle (Rimé, 2005). La méthode utilisée peut cependant favoriser un biais de mémoire sélective. Le rappel des épisodes les plus récents ou faisant



l'objet d'une verbalisation plus fréquente peut en effet être favorisé (par exemple, Rubin & Kozin, 1984, Skowronski, Betz, Thompson, & Shannon, 1991, voir aussi, Rimé et al., 1998). Un biais de reconstruction du souvenir de l'évènement peut en outre se manifester pour les évènements les moins récents d'entre eux (Ross, 1989).

Pour contrer ces biais, trois autres méthodes ont été utilisées : la méthode du journal de bord, la méthode longitudinale, également nommée *follow-up*, et la méthode d'expérimentation en laboratoire (Rimé, 2005 ; Rimé, Finkenauer, Luminet, Zech & Philippot, 1998, Luminet, 2002). La méthode du *journal de bord* consiste pour les participants à noter quotidiennement pendant une durée temporelle définie, chaque soir au moment du coucher, dans un carnet ad hoc, l'épisode émotionnel le plus marquant de leur journée. Ils répondent ensuite à diverses questions relatives aux modalités de partage de l'épisode. Dans ce cas, l'intervalle entre la survenue de l'épisode et son rappel est très court, ce qui réduit la possibilité de la présence de biais sélectifs de mémoire ou de reconstruction du souvenir propre à la méthode autobiographique. Les résultats issus de ces études vont dans le sens de ceux des précédentes. Près de 60% de ces expériences émotionnelles, qu'elles soient négatives ou positives, sont partagées le jour même. Elles sont partagées à plusieurs reprises. Les épisodes rapportés le plus fréquemment sont ceux qui suscitent la joie, les moins rapportés ceux qui induisent la honte.

Dans la méthode longitudinale, un évènement prévisible qui suscite une expérience émotionnelle significative est ciblé, comme par exemple, la naissance d'un enfant, un examen universitaire important, une expérience de don de sang... (Rimé, 2005 ; Rimé, Finkenauer, Luminet, Zech & Philippot, 1998). Les personnes qui vivent cette expérience sont contactées de manières récurrentes à intervalles temporels déterminés et interrogées sur leurs conduites de partage social lors des jours succédant l'épisode. L'épisode étant le même pour tous, les biais de sélection de mémoire précédemment évoqués ne peuvent se produire. Par ailleurs, l'intervalle de temps entre le déclenchement de l'évènement et son rappel sont réduits en sorte d'éviter un biais de reconstruction du souvenir. Les résultats issus de ces différents travaux confirment les données des études réalisées avec les méthodes précédentes pour ce qui est du délai et de la fréquence de partage. En outre, le partage social des épisodes atteint un taux très élevé (entre 94% et 100%) dans la semaine qui suit l'apparition de l'épisode. Les manifestations de partage déclinent en ensuite de manière importante et progressive durant les quinze jours suivant la survenue de l'épisode, de manière plus lente pour les expériences de forte intensité émotionnelle.

La méthode expérimentale a été mise en œuvre en vue de clarifier le rôle de certains facteurs, comme par exemple celui de l'intensité émotionnelle de l'épisode dans l'apparition et le développement des manifestations de partage social (Rimé, 2005, Luminet, Bouts, Delie, Manstead & Rimé, 2000). Dans ces travaux, l'intensité émotionnelle de l'épisode est contrôlée, par exemple

par la projection de films pré-testés pour induire des émotions de niveau d'intensité gradué. Les manifestations de partage social des participants exposés aux différents extraits de films, venus accompagnés d'un ou d'une ami.e, sont examinées et comparées. Là encore les résultats confirment ceux des recherches menées avec les autres méthodes. Un processus de partage social se déclenche après une expérience émotionnelle induite par un évènement spécifique. Un lien étroit entre l'intensité de l'expérience émotionnelle et le développement du processus de partage social est observé : plus l'épisode est intense plus les manifestations du partage sont importantes et se prolongent dans le temps. Un seuil critique d'intensité émotionnelle semble nécessaire au déclenchement du processus (Luminet, Zech, Rimé & Wagner, 2000 ; Rimé et al., 1998).

Quelques études, utilisant diverses méthodes, ont contribué à mieux connaître l'étendue et la diversité des destinataires de partage. Les cibles de partage social évoluent en fonction des âges de la vie. Chez les enfants, les parents, dans une moindre mesure, les pairs, amis et copains, enfin les grands-parents, bien que de manière beaucoup moins importante, constituent les principales cibles de partage (Rimé, Dozier, Vandenplas & Declercq, 1998, cité par Rimé, 2005). Chez les adolescents, les membres de la famille puis les ami.e.s sont les destinataires privilégiés (Raw & Rimé, 1990, cité par Rimé, 2005). Chez les jeunes adultes et adultes, les membres de la famille, les ami.e.s et les compagnon/ne représentent les cibles principales, le/la compagnon.gne devant toutefois largement la famille et les ami.e.s (Rimé et al., 1991a).

En conclusion, ces travaux corroborent sur des expériences émotionnelles vécues au quotidien ce qui était observé sur des expériences émotionnelles traumatiques. Après une expérience émotionnelle, le processus de partage social se déroule dans un délai bref, généralement le jour même, de manière répétitive, s'adresse, sinon exclusivement, principalement à des partenaires de l'entourage proche et se prolonge d'autant plus longuement que l'expérience émotionnelle est intense. Il s'agit d'un phénomène universel, observé quelle que soit la culture, l'âge, le sexe ou le niveau d'éducation (Rimé, 2005).

#### *Le caractère paradoxal des manifestations de partage social des émotions.*

Que l'épisode soit de valence émotionnelle négative ou positive, la majorité des individus disent expérimenter lors de la réévocation de l'épisode des images mentales vives, et des sensations corporelles et émotionnelles intenses en rapport avec l'épisode émotionnel vécu (Rimé, Noël et Philippot, 1991). La révocation d'une expérience émotionnelle positive est vécue comme agréable tandis que celle d'une expérience émotionnelle négative est vécue comme peu plaisante. Le rappel réactive de fait les éléments visuels, corporels, émotionnels qui se rapportent à l'expérience correspondante. Pour autant, renouveler le partage de cette expérience émotionnelle, qu'elle soit positive ou négative, semble constituer une perspective envisagée de manière très positive par la très grande majorité des individus (Rimé et al., 1998 ; Rimé, 2005, 2008). Si, en dépit de la

réactivation de composantes négatives de l'expérience émotionnelle, les personnes se sentent disposées à réévoquer leurs expériences émotionnelles c'est probablement que ce processus de verbalisation leur procure certains bénéfices (Pennebaker, Zech, & Rimé, 2001 ; Rimé, 2005, 2008). Des chercheurs se sont en conséquence interrogés sur les liens que pouvait entretenir le processus de partage social des émotions et, d'une part, la santé et le bien-être des individus, d'autre part la récupération émotionnelle, en d'autres termes la diminution, relativement à son intensité initiale, de l'intensité émotionnelle associée au souvenir de l'épisode.

*Quels liens entre expression des émotions, santé et bien-être ?*

Peu de travaux ont examiné la question des effets de la verbalisation des émotions sur la santé physique et subjective. En revanche, des études s'appuyant sur le paradigme de l'écriture expressive ont exploré la question de l'expression des émotions et ses liens avec la santé. Dans ces études, la consigne consiste le plus souvent, durant une séance d'une durée de 15-30mn (répétée à différentes occasions), à faire le récit par écrit des expériences marquantes de sa vie en explorant et explicitant de manière approfondie les faits, les émotions éprouvées et les pensées relatives à l'expérience, ce que l'expérience signifie pour soi, les relations avec les autres, le présent, passé et futur. Les marqueurs objectifs et subjectifs de santé des participants assignés à cette condition sont comparés à d'autres participants qui ne doivent rapporter strictement que des faits, et à ceux qui doivent rapporter des faits, des émotions et pensées à propos d'évènements ordinaires. Les faits empiriques témoignent, sous certaines conditions, majoritairement de multiples bienfaits à long-terme de l'écriture expressive sur la santé physique et le bien-être subjectif (amélioration du fonctionnement du système immunitaire, de la fonction pulmonaire, réduction de la pression artérielle, de stress, de jours d'hospitalisation, d'intrusions et d'évitements de symptômes post-traumatiques...) ainsi qu'au niveau social et comportemental (réduction de l'absentéisme au travail, réemploi plus rapide après une perte d'emploi, amélioration de la mémoire de travail, amélioration des performances sportives...) (pour une synthèse, Baikie & Wilhem, 2005 et Lepore & Smythe, 2002; Esterling, Antoni, Fletcher Margulies et Schneiderman, 1994 ; Fratarolli, 2006 ; Pennebaker & Beall, 1986 ; Pennabaker, Zech & Rimé, 2001 ; Pennebaker, Colder, & Sharp, 1990 ; Travagin, Margola, & Revenson, 2015).

Par quels mécanismes l'écriture expressive procure-t-elle des bénéfices en termes de santé ? Plusieurs théories, non exclusives, ont été avancées (Baikie & Wilhem, 2002 ; Cresswell et al., 2007 ; Fratarolli, 2006 ; Travagin, Margola, & Revenson, 2015). L'une d'elle a trait à l'hypothèse, issue de la théorie psychanalytique freudienne, d'un effet cathartique de l'expression émotionnelle par le biais de l'évacuation des émotions négatives. Cette hypothèse ne trouve pas de preuves empiriques. L'écriture expressive semble à l'inverse, générer une augmentation immédiate de la détresse émotionnelle.

La théorie de l'inhibition est un autre moyen de rendre compte de ces bénéfices sur la santé de l'écriture expressive. Pour Pennebaker (1985, 1986), ne pas parler des expériences émotionnelles vécues constitue une forme d'inhibition. Cette inhibition active des pensées et des sentiments portant sur l'évènement traumatisant ce qui nécessite un effort conscient et continue se traduisant par l'accroissement d'un travail physiologique, et l'augmentation de la présence de pensées et ruminations intrusives associées à l'évènement. Ce travail inhibiteur pourrait à long terme produire du stress et provoquer ou exacerber les processus psychosomatiques accroissant le risque d'apparition de maladies. Parler ou écrire sur l'expérience émotionnelle permettrait de se confronter à l'évènement traumatique, de prendre conscience de ses émotions, ce qui favoriserait la compréhension de l'évènement, et contribuerait à mieux intégrer ce dernier en assimilant et accommodant progressivement l'expérience émotionnelle vécue aux représentations mentales initiales. Une telle confrontation réduirait le travail physiologique diminuant ainsi le niveau de stress et favorisant à long terme une meilleure santé. Les travaux portant sur les évènements de vie gardés secrets apportent des contributions allant dans le sens de cette théorie. Les individus qui ont le souvenir d'une expérience émotionnelle gardée secrète manifestent un plus grand nombre de problèmes de santé et psychosociaux (Finkenauer & Rimé, 1998b ; Frijns, Finkenauer, Keijsers, 2013), ces expériences présentant par ailleurs un travail d'élaboration cognitif inachevé qui se traduit par le sentiment persistant d'une recherche de sens (Finkenauer & Rimé, 1998a).

La question du développement progressif d'un récit cohérent associé à l'écriture expressive et reflétant un traitement cognitif croissant de l'expérience est également mis en avant dans différents travaux (Pennebaker, 1997). Initialement mal organisés les récits deviennent des récits élaborés et cohérents lors des dernières séances d'écriture expressive. Plus précisément, l'analyse des éléments textuels de ces derniers met en évidence une prévalence de l'usage de mots à tonalité émotionnelle positive, un usage modéré de mots à tonalité émotionnelle négative, une augmentation de l'utilisation de mots traduisant des idées de causalité, discernement, signification, ainsi que des variations dans l'usage des pronoms pouvant refléter une transformation de la façon dont les individus se perçoivent par rapport aux autres et dans le monde (Pennebaker, 2002). Ce travail cognitif serait nécessaire à l'organisation de l'information en mémoire à long terme et permettrait de libérer la mémoire de travail, augmentant ainsi ses capacités.

Enfin, l'exposition répétée par le biais de l'écriture expressive au souvenir d'expériences émotionnelles négatives contribuerait à la diminution, voire la disparition progressive des émotions négatives, et à l'amélioration de la santé (Lepore & Smythe, 2002). Cette hypothèse a cependant reçu un soutien empirique très mitigé.

### *Partage social et récupération émotionnelle*

Une idée très répandue correspond au fait que la verbalisation émotionnelle serait un moyen de libérer le trop plein d'émotions, ce qui permettrait de diminuer la charge émotionnelle résiduelle associée au souvenir de l'expérience qui sinon demeurerait trop forte. Partager ses émotions contribue-t-il réellement à la récupération émotionnelle ? Les travaux qui ont exploré les liens entre partage social et récupération émotionnelle montrent tous l'absence d'un effet de la quantité des manifestations de partage social sur la récupération émotionnelle (Finkenauer & Rimé, 1998a, 1998b ; Nils & Rimé, 2012 ; Rimé et al., 1998 ; Rimé, 2005 ; Zech & Rimé, 2005). Le partage social n'est pas associé à un allègement des émotions liées au souvenir de l'épisode. Dans les études comparant les événements gardés secrets à ceux partagés (Finkenauer & Rimé 1998ab), les individus qui rapportent le souvenir d'un événement émotionnel non partagé manifestent, conformément aux constats faits dans les études adoptant le paradigme de l'écriture expressive, plus de problèmes de santé que ceux qui ne manifestent pas un tel souvenir, ainsi qu'un niveau de satisfaction de vie moins élevé. Toutefois, les souvenirs des épisodes émotionnels partagés et conservés secrets ont la même charge émotionnelle. Dans une autre étude, la verbalisation des émotions apparaît au contraire associée à une exacerbation de l'intensité émotionnelle de l'épisode et des affects négatifs (Nils & Rimé, 2012). Une étude longitudinale (Baruffol, Gisle, Curci & Rimé, 1999, citée par Rimé, 2005) montre en outre, que le partage social s'établit spontanément dans les heures et jours qui suivent une expérience émotionnelle pour progressivement s'évanouir. Lorsqu'il se prolonge dans la durée, il est le signe probable d'une difficulté dans la résorption de l'expérience émotionnelle. Ces données peuvent apparaître contradictoires avec le désir manifeste des individus à partager leurs émotions surtout lorsqu'elles sont négatives.

*Pourquoi partager des expériences émotionnelles si cela n'entraîne pas un effet cathartique-libérateur immédiat ?*

Les études précédentes ne montrent pas de récupération émotionnelle associée au partage social d'un épisode. Par contre, les participants assignés à la condition *verbalisation des émotions* se disent plus apaisés sur le plan émotionnel, et perçoivent des bénéfices cognitifs et interpersonnels à ce partage (Zech & Rimé, 2005). Plusieurs fonctions de partage social, non exclusives, ont été identifiées (Delfosse, Nils, Lasserre & Rimé, 2004 ; Duprez, Christophe, Rimé, Congard & Antoine, 2015, Rimé, 2005 ; Rimé, 2009 ; Rimé et al., 1992). L'activation de ces fonctions dépend en grande partie des attitudes des cibles de partage qui vont plus ou moins stimuler les modes cognitifs et socio-affectifs du partage social (Gable & Reis, 2010 ; Nils & Rimé, 2012).

Une première fonction se manifeste dans la répétition, la remémoration et la reviviscence de l'épisode émotionnel. Revivre, réévoquer un épisode émotionnel positif contribue à amplifier l'expérience agréable et accroître l'état affectif positif de celui qui verbalise, comme des cibles de

partage, ainsi qu'à renforcer l'identité personnelle et sociale de l'individu. Pour les épisodes émotionnels négatifs, la réévocation contribue à l'élaboration et la consolidation d'une mémoire collective des événements publics nationaux suscitant des émotions relativement intenses (par exemple, le deuil national d'une figure connue). Elle est intégrée dans un processus plus large au sein duquel la recherche d'informations dans les médias joue un rôle actif. Les individus consolident parallèlement une mémoire vive des circonstances personnelles dans lesquelles ils ont appris l'évènement.

Le partage social des émotions assure un travail cognitif qui permet une articulation cognitive de l'expérience, la restauration de sens et des croyances. Pour s'adapter aux changements ordinaires, l'individu mobilise le système organisé de connaissances sur le monde dont il dispose (représentations, schémas, stéréotype...). Dans certains modèles théoriques (par exemple, Janoff-Bulmann, 1992 ; Bowlby, 1978) ce système est représenté par des croyances implicites positives stables sur soi et sur le monde prenant naissance dès le plus jeune âge notamment dans les relations avec l'entourage. Elles constituent des filtres par lesquels le monde est perçu et procurent un sentiment de sécurité en dotant l'individu de représentations d'un monde cohérent, prévisible et contrôlable. En s'appuyant sur ce système de connaissances, l'individu met en œuvre des actions afin de modifier l'environnement et atteindre des objectifs. Un obstacle ou une difficulté suscitent des émotions, et remet en cause ce système de croyances. L'individu se retrouve démuné ne pouvant plus mobiliser le système de connaissances acquis, ce qui provoque des émotions et une perception constituée d'impressions diffuses, denses et ambiguës relatives à l'évènement vécu. Partager l'expérience émotionnelle avec autrui en utilisant le langage permet d'identifier, classer, organiser les éléments de l'expérience et contribue à modifier celle-ci dans les représentations mentales, crée du sens, et permet de prendre progressivement distance avec l'expérience en adoptant un point de vue décentré par rapport aux aspects émotionnels. Dans les expériences ordinaires, on peut présumer que, sans pour autant rompre le système de croyances de base, la dissonance cognitive entre les croyances, les attentes de l'individu, et la réalité perçue est présente mais sous une forme amoindrie et moins durable que dans une expérience émotionnelle traumatique. A l'inverse, lorsque les buts sont facilités, l'expérience positive induite renforce le système de croyances et l'identité.

Le partage social des émotions remplit également une fonction socio-affective qui se manifeste à différents niveaux. Lorsque les croyances initiales sont mises en cause, le sentiment de sécurité est amoindri. Le partage social constitue un moyen d'obtenir auprès des personnes significatives du soutien sous différentes formes et renforcer de la sorte, leurs moyens de faire face à la situation vécue. Ce soutien peut prendre différentes formes : réconfort, réassurance, protection, aide, conseils/avis, propositions de solutions pour résoudre un problème, reconnaissance et validation. Le vécu d'une expérience émotionnelle négative induit souvent une centration excessive

de l'attention sur soi et entraîne une rupture entre la personne et son environnement. Eveiller l'attention et l'empathie à son égard en partageant l'évènement est une manière de renforcer les liens et maintenir l'intégration sociale. Par le biais de l'adoption de scripts prescrits culturellement, le partage social offre des moyens jugés socialement acceptables, d'exprimer, de contrôler, réguler ses émotions et d'adopter des comportements perçus comme appropriés par la société, ce qui constitue un moyen efficace d'assurer l'intégration sociale d'une personne lorsqu'elle vit une expérience émotionnelle négative. Tous ces moyens concourent à atténuer la détresse émotionnelle. Le partage d'une expérience émotionnelle positive contribue aussi à améliorer la qualité de la relation avec les personnes significatives en particulier lorsque ces dernières manifeste une attitude constructive et active (Gable & Reis, 2010).

Les recherches exposées dans ce chapitre abordent la question du partage social d'un épisode d'orientation scolaire : l'avis du conseil de classe. Ces travaux empiriques visaient plusieurs objectifs. L'un d'eux était de montrer dans quelle mesure les situations d'orientation scolaires étaient susceptibles d'induire des émotions et de déclencher, à l'instar d'autres types de situations, un phénomène de partage social. Un autre de ces objectifs consistait à mettre au jour les modalités des manifestations de partage social pour ce type d'épisode, et d'analyser dans quelle mesure celles-ci étaient ou non comparables à celles identifiées dans les études antérieures portant sur des évènements de natures variées. L'orientation scolaire concernant au plus près les adolescents, un troisième objectif résidait dans l'étude des cibles de partage principalement sollicitées par ces derniers, les motifs pour lesquelles elles le sont, et les relations tissées avec celles-ci. Enfin, mieux comprendre le rôle des émotions positives et négatives et celui des modalités de l'étendue du partage social (fréquence et profondeur) dans les bénéfices psychologiques constituait également un objectif des recherches réalisées.

## **4.2. Réalisations**

### **4.2.1. L'avis du conseil de classe : partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire**

#### 4.2.1.1. Problématique de l'étude

Un des premiers objectifs des travaux réalisés consistait avant tout à examiner dans quelle mesure les épisodes d'orientation pouvaient constituer des expériences émotionnelles. Afin d'évaluer l'impact émotionnel et ses éventuels conséquences émotionnelles et sociales, il était important d'identifier un épisode pouvant constituer une expérience commune, à la fois ponctuelle, clairement circonscrite temporellement, et qui en outre, pour ce qui est de l'orientation scolaire et professionnelle revêt un caractère institutionnel et symbolique important.

La classe de troisième, quatrième année de l'enseignement secondaire en France, constituant une année charnière pour ce qui est de l'orientation, nous a paru répondre à ces exigences. Au cours de cette année scolaire, les élèves doivent exprimer des vœux d'orientation précisant la filière d'enseignement dans laquelle ils souhaitent s'engager après la troisième. Ce projet d'orientation est examiné par le conseil de classe qui transmet un avis aux second et troisième trimestres à chaque élève sous forme de proposition. La proposition peut confirmer les vœux émis par l'élève ou émettre des propositions contraires (refus ou redoublement). Au troisième trimestre, la proposition du conseil de classe qu'elle soit conforme aux vœux initiaux ou non devient généralement décision d'orientation une fois acceptée par l'élève, excepté dans le cas où ce dernier fait appel.

Cette première recherche (Vignoli, Nils & Rimé, 2005a) visait plusieurs objectifs. Le conseil de classe de troisième en tant qu'épisode d'orientation a-t-il un impact émotionnel, et si oui de quelle nature, avec quelle intensité ? Cet impact émotionnel déclenche-t-il un processus de partage des émotions, si oui, quels en sont les destinataires, et les modalités ?

L'intensité et la nature de l'émotion éprouvée dans une situation résulte à la fois de l'importance et de la concordance de la situation avec les buts poursuivis (Emmons 1996 ; Lazarus, 1991 ; Oatley & Jenkins, 1996). Ainsi, une situation pertinente par rapport aux buts et qui en facilite l'atteinte suscitera des émotions positives ; lorsque cette même situation fait obstacle au buts elle induit des émotions négatives (Carver & Scheier, 1990). L'intensité émotionnelle dépend de l'importance perçue de la situation et des buts poursuivis, ainsi que de la concordance de la situation par rapport aux buts. Nous nous attendions en conséquence à ce que la prise de connaissance d'un avis favorable du conseil de classe induise des émotions positives plus fortes qu'un avis défavorable, et celle d'un avis défavorable, des émotions négatives plus fortes qu'un avis favorable. Par ailleurs, nous nous sommes interrogés sur les relations entre l'intensité émotionnelle perçue et la valence de l'épisode d'orientation.

Compte tenu des théories contemporaines de l'évaluation des émotions (Moors et al., 2013) et des études sur le partage social évoquées précédemment, l'avis du conseil de classe était supposé induire des émotions, positives et négatives, et déclencher de ce fait un processus de partage social (Rimé, 1989 ; Philippot & Rimé, 1998). Tel qu'identifié antérieurement un épisode est majoritairement partagé, et le processus de partage social est répétitif dans les quinze jours qui suivent l'évènement, s'effectue dans un délai bref, et s'adresse à des destinataires diversifiés tout en étant principalement circonscrit au cercle des intimes (Rimé et al., 1998 ; Rimé et al., 1991 ; Rimé et al., 1992). Enfin, la fréquence de partage social d'un épisode est généralement positivement associée à son intensité initiale (Luminet, Bouts, Delie, Manstead & Rimé, 2000). Nous faisons donc l'hypothèse d'un déclenchement du processus de partage social avec les membres de l'entourage proche de l'adolescent (parents, pairs, ami.e) suite à la survenue de



l'épisode, dans un délai bref, et de manière répétitive. Le processus de partage étant de plus conçu comme un besoin, nous nous attendions à une relation positive entre l'intensité perçue de l'épisode et le délai de partage de l'épisode, et sa fréquence. Enfin, les liens entre le délai de partage, sa fréquence d'une part, et l'intensité de l'épisode d'autre part, étaient également explorés dans cette première étude.

#### 4.2.1.2. Réalisation de l'étude

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, deux cent six élèves (46% de garçons) en quatrième année de l'enseignement secondaire, d'un âge moyen de 14,7 ans (ET = 0,66), vivant en très grande majorité avec leurs deux parents, ont répondu à un questionnaire quinze jours après l'annonce de l'avis du conseil de classe quant à leurs vœux d'orientation.

Le questionnaire est organisé autour de trois grandes phases :

- *Les vœux d'orientation émis par les élèves.* Une première série de questions portent sur a) la nature des vœux d'orientation émis par les élèves pour l'année suivante en fonction de la classe actuelle fréquentée (classe de seconde générale ou technologique, CAP/BEP, bac professionnel pour les collégiens de troisième ; classe de première littéraire, scientifique, économique sociale, ou techniques pour les lycéens de seconde) ; sur b) les décisions émises par le conseil de classe concernant ces vœux (favorable, réservé, défavorable).

- *L'impact émotionnel de l'épisode d'orientation.* Une seconde série de questions visent à évaluer l'impact émotionnel perçu de l'avis rendu lors de la survenu de l'épisode, en particulier les différents types d'émotions positives et négatives ressenties sur une échelle en 5 points (intérêt, joie, exaltation, fierté, tristesse, colère, anxiété, honte, surprise ...), de 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Tout à fait*), son intensité émotionnelle sur une échelle en 7 points, 1 (*Pas du tout remué.e*) à 7 (*Très fortement remué.e*), son agréabilité sur une échelle en 7 points, de -3 (*Très désagréable*) à +3 (*Très agréable*).

- *Les principales manifestations de partage social : taux, délai, fréquence et type de cibles sollicitées.* Les adolescents sont interrogés sur les modalités de partage social suite à l'épisode d'orientation. Ont-ils partagé au moins une fois l'épisode en question (taux) ? Quels sont les différents partenaires avec lesquels ils ont communiqué à propos de l'évènement (père, mère, frère/sœur, meilleur.e ami.e, copain, professeur.e, conseiller.ère d'orientation...). Dans quel délai temporel (le jour même, le lendemain, 2 à 5 jours après, au-delà d'une semaine) ? Avec quelle fréquence (une fois à 6 fois ou plus) ? Une question ouverte portant sur la personne la plus importante à leurs yeux pour parler de ce type d'évènement est également posée.

Concernant les vœux émis, les résultats de cette première étude mettent en relief une intention d'orientation en lycée général ou technologique pour une grande majorité des élèves (71%) contre une petite minorité (23%) en lycée professionnel. Par ailleurs, 76% d'entre eux déclarent avoir reçu

un avis favorable à leurs vœux. Toutefois la répartition des filles et des garçons selon la valence de l'avis est déséquilibrée, les garçons étant significativement plus nombreux que les filles à obtenir dans cette étude un avis non favorable. Dans la mesure où certaines analyses consistaient à comparer les élèves en fonction de la valence émotionnelle de l'épisode selon que l'avis du conseil de classe confirmait ou non les vœux, nous avons fait en sorte de rééquilibrer l'échantillon avec un ratio sexe équivalent pour l'avis favorable et non favorable du conseil de classe.

Pour ce qui est de l'impact émotionnel, plusieurs aspects peuvent être soulignés. L'intensité émotionnelle de l'épisode apparaît modérée et varie selon la valence émotionnelle. Les élèves ayant reçu un avis non favorable du conseil de classe perçoivent l'épisode comme significativement plus intense émotionnellement que ceux ayant reçu un avis favorable. Les émotions dont l'intensité est la plus élevée sur l'échelle d'Izard et al. (Izard, Dougherty, Bloxom & Kotsch, 1974 ; Philippot, 1993) sont l'attention, le bonheur, la gaieté, et l'anxiété. Les élèves ayant reçu un avis défavorable ressentent significativement plus de tristesse, de colère, de peur, d'anxiété, de dégoût, de dédain, et significativement moins de joie, et de bonheur que les autres.

Presque tous les adolescents (98%) ont parlé au moins une fois de l'épisode avec leur entourage au cours des quinze jours suivant l'évènement. Ce taux de partage est très élevé avec les intimes (mère, ami, copain, père, entre 81% et 91%), beaucoup moins avec les autres membres de l'entourage (frère/sœur, 48 à 59%, 49% avec un professeur...). La personne la plus importante à leurs yeux pour parler de cet épisode est la mère pour 63% d'entre eux. Le meilleur ami (16%), le père (12%), le frère/sœur (3%), le conseiller d'orientation (3%), et un copain (2%) viennent ensuite. La très grande majorité des adolescents (85%) parle de l'avis du conseil de classe le jour même où celui-ci est annoncé. Le processus de verbalisation apparaît très répétitif, il est évoqué en moyenne treize fois mais cette récurrence varie beaucoup en fonction des adolescents et des cibles. Pour les deux tiers d'entre eux l'épisode est verbalisé entre trois et six fois avec la mère ou le ou la meilleur.e ami.e, pour moins de la moitié avec au moins un copain (ou une copine), et pour moins d'un sixième d'entre eux avec un professeur ou conseiller d'orientation.

Les analyses ne mettent pas en avant de relations significatives entre l'intensité émotionnelle de l'épisode d'une part, et le délai ou la fréquence de partage d'autre part, ce, quels que soient les destinataires. Le même constat est fait pour ce qui est de la relation avec la valence émotionnelle de l'épisode.

#### 4.2.1.3. Discussion et conclusion

Différents enseignements peuvent être tirés de la réalisation de cette première étude. Premièrement, les faits observés montrent que, bien que d'intensité modérée, l'épisode d'orientation provoque une activation émotionnelle dont l'intensité et la nature des émotions éprouvées, négatives et positives dépend de la valence de l'épisode. Considérant les rapports entre

l'importance de la situation et des buts poursuivis, et de la concordance de la première avec les buts (Oatley & Jenkins, 1996 ; Carver & Scheier, 1990), les faits laissent supposer que l'épisode, pour ce qui de l'orientation scolaire future, aurait une importance modérée aux yeux des adolescents. Parce que contrecarrant les vœux, cette importance pourrait toutefois s'avérer plus forte pour les élèves ayant reçu un avis défavorable. Une importance modérée pourrait résulter du fait que la décision temporaire du second semestre est perçue comme un obstacle faible à la poursuite des objectifs d'orientation de l'élève, les parents pouvant du reste au troisième trimestre encore s'y opposer. La surprise faible induite par la décision tient probablement aux avertissements réguliers dispensés en cours d'année (précédent conseil, bulletin scolaire, remarques professeur...) qui ont pu parallèlement amoindrir l'importance accordée à celle-ci.

Les manifestations de partage social observées dans le cadre de cet épisode d'orientation confirment les résultats des études antérieures sur des épisodes de nature différente (Rimé et al., 1991 ; Rimé et al., 1992). Le taux de partage est très élevé. Ce dernier est réalisé dans un délai bref, de manière répétitive, et s'adresse à différentes cibles de l'entourage, essentiellement intimes. Les constats soulignent par ailleurs que les parents, et particulièrement la mère, ainsi que l'ami.e et les copains sont les cibles privilégiées des adolescents, ce qui va dans le sens des travaux précédents. Parmi eux, le ou la meilleur.e ami.e tout spécialement, semble tenir une place importante dans le processus de partage social de ce type d'épisode, ce qui peut apparaître à première vue surprenant si l'on tient compte des résultats des études antérieures soulignant à l'adolescence la primauté des parents pour ce qui est des discussions relatives à l'avenir scolaire et professionnel (Coleman & Hendry, 1999 ; Youniss & Smollar, 1985). Les constats issus de cette première étude laissent cependant supposer que le niveau de hiérarchie dans la relation entre parents et adolescents d'une part, et pairs/ami et adolescent (relation asymétrique dans le premier cas, horizontale dans le second) ainsi que le niveau d'intimité qui peut caractériser les relations avec certains partenaires (par exemple, mère et ami) sont susceptibles d'intervenir dans les modalités et le contenu même du partage social (Berndt & Perry, 1986 ; Drury, Catan, Dennison & Brody, 1998).

Ces résultats infirment par ailleurs la relation positive observée antérieurement entre l'intensité émotionnelle initiale d'un épisode et la fréquence de partage social (Luminet et al., 2000). Il n'y a pas non plus de relation entre intensité émotionnelle et délai de partage social. La réalisation de cette étude dans un contexte naturel fait que cette absence de lien résulte possiblement de la présence d'une multitude de facteurs autres que l'intensité émotionnelle, facteurs qui peuvent contribuer à atténuer le poids de l'intensité émotionnelle dans la fréquence et le délai de partage. La qualité de la relation que l'adolescent entretient avec les personnes significatives peut constituer l'un de ces facteurs. Les résultats obtenus s'avèrent plus proches de ceux recueillis dans les études

s'appuyant sur l'activation du souvenir d'un épisode émotionnel que de ceux issues des études induisant des émotions dans un cadre expérimental (Rimé et al., 1998).

#### **4.2.2. Modalités de partage social d'un épisode d'orientation : quelles relations avec la qualité de l'attachement aux personnes significatives ?**

##### 4.2.2.1. Problématique de l'étude

Dans quelle mesure les modalités du partage social de l'adolescent dépendent-elles du type de cibles et de la qualité de ses relations avec les personnes significatives ? Telle est la question à laquelle l'étude présentée dans cette section (Vignoli, Nils, Rimé, 2005b), a tenté de répondre. La qualité de la relation avec les personnes significatives est appréhendée au travers de la théorie de l'attachement. Les personnes significatives pour l'adolescent sont les figures parentales et les pairs, en particulier l'ami.e.

L'attachement est un besoin primaire qui se caractérise par la recherche de proximité et de contact avec un ou plusieurs partenaires privilégié (Bowlby, 1978, 1982 ; Miljkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, 2003), particulièrement dans les situations qui se révèlent sources de stress. La disponibilité de la figure d'attachement procure un sentiment de sécurité qui permet de désactiver le système d'attachement et rend l'individu autonome et disponible pour l'exploration du monde physique et social. En fonction de la qualité de l'expérience vécue avec une figure élective d'attachement l'élaboration de la représentation de soi, des autres et du monde sera plus ou moins positive.

Un certain nombre de travaux ont pu montrer empiriquement un amortissement du stress, plus généralement une meilleure régulation des émotions négatives chez les adolescents dont l'attachement est sécurisant, et une perception positive des soutiens, en particulier dans les situations de transitions scolaires (Engels, Finkenauer, & Meeus, 2001 ; Papini & Rogman, 1992 ; Larose & Boivin, 1998). Les individus dont l'attachement est sécurisant confient également plus facilement des informations les concernant, se sentent plus à l'aise dans la relation, et jugent plus positivement leur relation avec un partenaire de communication (Mikulincer & Nachslon, 1991). L'ensemble de ces résultats suggèrent qu'un attachement sécurisant, en raison notamment de la construction de schémas positifs sur soi et autrui, mais également en vue de la recherche de soutien social et d'intégration sociale (Mikulincer, Florian & Weller, 1993 ; Simpson, Rholes & Nelligan, 1992), devrait favoriser la communication avec les figures d'attachement, et plus généralement avec l'entourage social lors de situations stressantes.

On sait par ailleurs qu'à l'adolescence les parents demeurent des personnes significatives de premier plan (Youniss & Smollar, 1985 ; Coleman & Hendry, 1999), en particulier dans le cadre de discussion portant sur les domaines relatifs à l'éducation, l'avenir scolaire et professionnel ainsi

que pour le soutien socio-émotionnel apporté lors de transitions (Papin & Rogman, 1992). Les pairs sont eux plus sollicités par les adolescents pour tout ce qui concerne les relations sociales, la mode, les tracas quotidiens (Plancherel, 1998). Toutefois, la fréquence et l'implication personnelle dans ces discussions varient beaucoup en fonction du partenaire considéré (Drury et al., 1998 ; Noller & Callan, 1991). Ainsi sur la plupart des thèmes où les parents sont sollicités, les discussions avec la mère s'avèrent en moyenne à la fois plus fréquentes, et avec une implication personnelle plus forte, qu'avec le père. Dans un objectif d'autonomie et afin d'orienter dans un sens favorable le jugement des parents, les adolescents contrôlent, en outre, beaucoup plus qu'auparavant l'information qu'ils partagent avec ces derniers (Buhrmester & Prager, 1995 ; Engels, Finkenauer, & Meeus, 2001). Les situations positives ou valorisées par les parents sont plus fréquemment partagées avec eux (Harter & Lee, cité par Buhrmester & Prager, 1995). La valorisation de soi et l'information d'autrui identifiés comme les motifs principaux de partage social d'une expérience émotionnelle positive va dans le sens de tels constats (Delfosse et al., 2004). Ne pas révéler certaines expériences aux parents s'associe toutefois à un bien-être moins élevé chez les adolescents (Finkenauer, Engels, & Meeus, 2002).

Parmi les pairs, la relation avec l'ami.e se définit par la présence d'une forte intimité socio-émotionnelle, le plus souvent entre deux pairs de même sexe (Berndt & Perry, 1986 ; Buhrmester, 1990). Elle réside dans le fait que bien plus qu'avec un autre partenaire, les ami.e.s peuvent accéder à leurs idées et sentiments, ce qui serait étayé par la volonté de confronter, avec quelqu'un qui partage des expériences similaires, ses impressions nouvelles, caractéristiques de l'adolescence (Mallet, 1997, 2015 ; Youniss, 1986). Ce partage de confidences, de sentiments et d'idées contribue à établir et maintenir une intimité élevée dans la relation amicale à l'adolescence (Camerana, Sarigiani & Petersen, 1990). De plus, durant cette période où la construction identitaire peut susciter doutes et inquiétudes, la réciprocité des sentiments et la connaissance mutuelle contribuent à renforcer la confiance en soi et l'identité (Sullivan, 1953). L'amitié favorise l'adaptation sociale et émotionnelle de l'adolescent, et plus spécifiquement son adaptation scolaire (Berndt & Keefe, 1995 ; Buhrmester, 1990 ; MacGuire & Weisz, 1982 ; Moore & Schultz, 1983 ; Tomada, Schneider, Tomini, Grenman & Fonzi, 2005 ; Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004). Elle a une fonction d'attachement au sens où comme le définit la théorie de l'attachement, cette relation lorsqu'elle est stable et réconfortante favorise le développement de l'autonomie personnelle (Mallet, 1997, 2015).

L'état des lieux de la littérature nous amenait en conséquence à formuler plusieurs hypothèses dans le cadre de cette seconde étude. Les modalités de partage social étaient susceptibles de dépendre de la qualité de l'attachement et de la valence de l'expérience émotionnelle. Nous supposons que les adolescents dont l'attachement est sécurisant (mère, père, ami.e) devraient être

plus nombreux à partager un épisode d'orientation scolaire, dans un délai plus court, et avec une plus grande fréquence avec ces mêmes cibles que ceux dont l'attachement est anxieux. Ils devraient considérer ces figures d'attachement comme des interlocuteurs privilégiés dans le cadre du processus de verbalisation, et évoquer l'épisode avec un plus grand nombre de partenaires que ceux dont l'attachement est anxieux, particulièrement lorsque l'épisode s'avère stressant. Nous nous attendions également à ce que les adolescents, en particulier ceux dont l'attachement est anxieux, évoquent plus fréquemment un épisode d'orientation positif en vue de se valoriser.

#### 4.2.2.2. Réalisation de l'étude

Les hypothèses ont été mises à l'épreuve sur un échantillon de cent adolescents ( $M = 14,80$  ;  $Et = 0,69$ ) fréquentant la quatrième année de l'enseignement secondaire (classe de troisième). La répartition des filles et des garçons selon l'avis du conseil de classe est équilibrée.

La procédure et les mesures sont identiques à celles de la première étude. Les participants ont répondu à un questionnaire s'articulant autour de trois grands axes : 1) les vœux d'orientation émis par les élèves et l'avis rendu par le conseil de classe (favorable/non favorable) ; 2) l'impact émotionnel de l'épisode d'orientation ; 3) les principales manifestations de partage social (taux, délai, fréquence et type de partenaires sollicités).

Outre ces mesures, la qualité de l'attachement à la mère et au père a été évaluée à l'aide de la version française, composée de 14 items, antérieurement validée (Vignoli & Mallet, 2004) de l'échelle d'Armsden & Greenberg (1987). L'attachement est apprécié à partir de trois dimensions (confiance, communication, aliénation) sur une échelle en 5 points, de 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Tout à fait*). Un score élevé correspond à un attachement sécurisant. L'alpha de Cronbach global est élevé, respectivement de .71 et .89 pour l'échelle d'attachement au père, et à la mère.

L'attachement à l'ami.e est mesuré à partir d'un questionnaire composé de 18 items évaluant la relation amicale (Mallet & Vrignaud, 2000) qui rend compte des aspects émotionnels, sociaux et de compréhension mutuelle de la relation. Un score élevé correspond à un attachement sécurisant à l'ami. L'alpha de Cronbach global est élevé, .89.

Les analyses des liens entre qualité de l'attachement et modalités de partage social ont été réalisées en fonction de la valence émotionnelle de l'épisode d'orientation. Après un avis favorable du conseil de classe (valence émotionnelle positive), un attachement anxieux à la mère est associé à un partage dans un délai plus court. Les adolescents dont l'attachement est faible sur la dimension confiance parlent plus fréquemment avec la mère de l'épisode. Un attachement anxieux au père s'associe à un partage dans un délai plus court. Les adolescents dont l'attachement au père est sécurisant jugent plus fréquemment ce dernier comme étant la personne la plus importante pour parler d'un épisode positif. On ne constate aucun lien entre la qualité de l'attachement à l'ami et les différentes modalités de partage social.

Après un avis non favorable du conseil de classe (valence émotionnelle négative), un attachement sécurisant s'associe à un partage avec la mère dans un délai plus bref, avec un plus grand nombre de cibles. Pour ces adolescents la mère est aussi la cible la plus importante à leurs yeux pour évoquer cet épisode. Les adolescents dont l'attachement à la mère est anxieux citent plus fréquemment l'ami.e comme destinataire favori de partage. Un attachement sécurisant au père est essentiellement lié à un taux de partage élevé avec ce dernier, et au choix plus fréquent de celui-ci comme partenaire favori de partage. Un attachement sécurisant à l'ami.e est associé à un partage plus important de l'épisode avec celui-ci, dans un délai plus court, et avec une plus grande fréquence que pour ceux dont l'attachement est anxieux. L'ami.e est également dans ce cas plus fréquemment cité comme cible favorite de partage. Enfin, un attachement sécurisant à l'ami.e est associé au partage avec un moins grand nombre de cibles.

#### 4.2.2.3. Discussion et conclusion

Les résultats relatifs aux liens entre la qualité de l'attachement et les modalités de partage de l'épisode négatif d'orientation scolaire tendent à confirmer en les précisant certains faits constatés dans la littérature dans le cadre de contextes générant du stress (Mikulincer & Nachshon, 1991). Les individus dont l'attachement est sécurisant se confient plus facilement lorsqu'ils vivent un épisode stressant. Dans le cadre présent, de tels faits sont observés chez les adolescents avant tout avec l'ami.e, et dans une moindre mesure, respectivement avec la mère, et le père. Ils se confient d'autant plus à l'ami.e que l'attachement à la mère est anxieux. Ces résultats confirment dans le cadre d'un épisode d'orientation scolaire, l'implication émotionnelle et la fonction de soutien psychologique de l'ami.e observées par ailleurs (Camerana et al., 1990 ; Youniss & Smollar, 1985 ; Sullivan, 1953). En raison notamment des relations horizontales entre l'adolescent et l'ami.e, ce dernier ou cette dernière représente un.e confident.e de confiance, loyal.e, moins prompt à juger que les parents (Buhrmester & Prager, 1995). Les élèves ayant reçu un avis non favorable ont pu éprouver des sensations ambiguës, diffuses, et se sentir fragilisés (Rimé, Finkenauer, Luminet, Zech & Philippot, 1998). Partager l'épisode avec le ou la meilleur.e ami.e peut les aider à mieux comprendre celui-ci, à prendre distance avec lui, et leur permettre de faire face plus efficacement à la situation (Rimé et al., 1998). L'attachement à l'ami.e pourrait ainsi contribuer à amortir le stress induit par l'épisode d'orientation, à rassurer l'adolescent sur ses capacités et renforcer son identité (Bishop & Inderbitzen, 1995 ; Keefe & Berndt, 1996 ; Sullivan, 1953).

L'attachement est peu lié au processus de verbalisation avec la mère et avec le père de l'épisode non favorable. Il est pour l'essentiel associé au taux de partage avec le père, et à un délai de partage plus bref avec la mère. Etant donné les relations hiérarchiques entre parents et adolescents (Hunter & Youniss, 1982 ; Youniss & Smollar, 1985), les premiers exerçant encore un contrôle sur les seconds, et compte tenu des motifs identifiés de partage social (Delfosse et al.,

2004), on peut supposer que les adolescents partagent l'épisode négatif d'orientation avec leurs parents essentiellement en vue de les informer de l'avis rendu par le conseil de classe. Tous les adolescents ou presque partagent en conséquence cette information au moins une fois avec la mère dans ce but, la qualité de l'attachement n'a alors plus d'effet que sur le délai avec lequel cet avis lui est transmis. Le taux de partage est un peu moins élevé avec le père. L'information déjà communiquée par ailleurs à la mère, le fait de parler ou non de la décision avec le père, dépend avant tout de la qualité de l'attachement avec ce dernier.

Concernant l'épisode positif d'orientation, les relations du partage social avec la qualité de l'attachement prennent une configuration différente. La relation avec l'ami ne semble jouer aucun rôle dans les modalités de partage. Même s'ils sont peu nombreux, les liens observés le sont uniquement avec la mère et le père. Ce sont les adolescents dont l'attachement à la mère et au père est anxieux qui parlent de l'épisode positif dans un délai plus court avec les deux parents, et avec une plus grande fréquence à la mère. A l'instar de l'épisode négatif, un des motifs de partage de l'épisode positif est avant tout d'informer les parents de l'avis du conseil de classe. Cependant, et compte tenu de ce que l'on sait des motivations à partager une expérience émotionnelle positive (Delfosse et al., 2004), on peut supposer qu'un motif supplémentaire à vouloir partager avec empressement et récurrence un épisode positif d'orientation, qui plus est avec une figure parentale avec laquelle un attachement anxieux a été tissé, peut consister en la valorisation de soi. Ces adolescents peuvent éprouver plus que les autres le besoin de contrôler l'image sociale de soi (Engels, Finkenauer, & Meeus, 2001 ; Harter & Lee, 1989, cité par Buhrmester & Prager, 1995). Parler d'un épisode positif permet alors d'attirer l'attention sur soi en se valorisant et en vue de tenter de modifier la représentation des figures parentales sur soi, et d'apaiser la relation.

#### **4.2.3. Avec qui, comment et pourquoi les adolescents parlent-ils des décisions d'orientation ?**

##### 4.2.3.1. Problématique de l'étude

Avec qui, avec quelle fréquence, dans quel délai, et pour quels motifs les adolescents parlent-ils d'un épisode d'orientation scolaire ? Cette question au centre du propos de la troisième étude (Vignoli, 2011) est abordée en tenant compte de la valence émotionnelle de l'épisode d'orientation scolaire chez des adolescents un peu plus âgés, en cinquième année de l'enseignement secondaire. A l'étude de ces principales manifestations de partage social (taux, délai, fréquence, destinataires) s'adjoint celle des motifs de partage social en fonction des personnes significatives.

Il est utile de rappeler que nombreuses sont les études antérieures qui mettent en avant une relation positive entre l'intensité émotionnelle d'un épisode et le processus de verbalisation (Luminet, Zech, Rimé, & Wagner, 2000 ; Rimé et al., 1998). Pour ce qui est du rôle de la valence,



les résultats apparaissent cependant moins clairs et consistants. Certaines soulignent une fréquence de partage plus élevée des événements positifs (Rimé et al., 1994, étude 1), pour d'autres la fréquence ne diffère pas, seule la conversation serait plus fréquemment abrégée pour les événements négatifs (Luminet, 2002). Les différences se situeraient essentiellement ainsi à un niveau qualitatif et s'expliqueraient par le caractère aversif et le risque de rejet social que peut entraîner la réévocation d'un épisode négatif. Dans ces travaux, la valence émotionnelle d'un événement s'avère indépendante de son intensité émotionnelle, ce qui n'est pas le cas, comme on a pu le voir, dans notre première étude (Vignoli, Nils & Rimé, 2005a). Un des objectifs de la présente étude était en conséquence d'examiner les liens entre valence et intensité émotionnelle de l'épisode d'orientation, et d'identifier la contribution de la valence émotionnelle sur les modalités de partage indépendamment de l'intensité émotionnelle.

Le partage social d'un événement positif comme négatif constitue un processus sociocognitif spontané présent chez la plupart des individus. Les motifs et fonctions de ce phénomène apparaissent diverses. Après une expérience émotionnelle négative, l'univers subjectif symbolique étant fragilisé et générant un sentiment de solitude, d'insécurité et dévalorisation de soi (Janoff-Bulman, 1992 ; Rimé, 2005), le partage social favoriserait la résorption de l'impact psychologique de l'événement émotionnel en contribuant à sa gestion et à son traitement cognitif (Luminet, 2002 ; Rimé, 2005). Partager l'événement permet de bénéficier de soutien, réconfort, de mieux comprendre l'épisode (Rimé, 2005 ; Rimé *et al.*, 1998 ; Delfosse et al., 2004). L'allègement de la charge émotionnelle associée à l'événement est également mis en avant par les individus même si cette dernière fonction psychologique demeure une croyance populaire. Les fonctions du partage social d'une expérience émotionnelle positive sont essentiellement hédonistes, résidant dans la réactivation du souvenir des émotions positives, la valorisation de soi, ou l'information d'autrui en vue d'une communication positive (Delfosse et al., 2004). L'empathie, vouloir émouvoir autrui, se sentir proche, ou encore connaître l'avis d'autrui, demander conseil constituent d'autres motifs qui correspondent aux expériences positives comme négatives.

En classe de seconde, les élèves sont confrontés à de nouvelles normes académiques et sociales (Bourcet, 1994). Aussi, à l'anxiété et l'incertitude des décisions d'orientation, s'ajoute au cours de cette période celles propres aux transitions scolaires (par exemple, Papini & Rogman, 1992). Comme en classe de troisième, l'avis du conseil de classe peut représenter un événement représentant symboliquement l'anticipation d'une transition (Schlossberg, 2005). Les adolescents sont amenés, durant ce moment passager et défini par un cadre institutionnel, à se projeter dans le futur en anticipant leur orientation dans une filière de la classe supérieure, ses conséquences, et les rôles sociaux futurs et/ou perspectives scolaires et professionnelles qu'une telle orientation implique. Cette confrontation sociocognitive avec l'avenir scolaire et professionnel est susceptible

de dépendre des liens tissés avec les personnes significatives et de la nature de l'avis rendu par le conseil de classe.

Ainsi qu'évoqué dans l'étude précédente, à l'adolescence, les relations avec les parents demeurent avant tout d'ordre unilatéral (Hunter, 1984 ; Youniss & Smollar, 1985). Elles se caractérisent par trois types de fonctions :

- Le contrôle qui vise à donner à l'adolescent des directives, et à lui signifier le cas échéant un désaccord vis-à-vis de sa conduite ;
- L'intimité définie par la camaraderie, les révélations sur soi, l'empathie et l'entente ;
- Le soutien psychologique correspondant à l'aide et l'apport à autrui de ce dont l'adolescent a besoin.

Le contrôle et le soutien, définis par une asymétrie de la relation, caractérisent avant tout la relation parents-adolescent, bien plus que la relation adolescents-amis. La perception de ce niveau par l'adolescent augmente dans la relation avec les parents depuis l'enfance jusqu'au milieu de l'adolescence pour se stabiliser ensuite. L'intimité perçue en revanche n'augmente pas au cours de cette période. Les travaux sur les situations scolaires témoignent en outre de la fonction de soutien des parents, et de son efficacité dans l'ajustement socio-émotionnel des adolescents aux situations stressantes (par exemple, Engels, Finkenauer, & Meeus, 2001 ; Larose & Boivin, 1998 ; Papini & Rogman, 1992).

Les parents demeurent au cours de cette période des référents identitaires importants et des interlocuteurs privilégiés pour tout ce qui a trait aux choix importants de vie comme peuvent l'être ceux relatifs à leur avenir scolaire et professionnel (Coleman & Hendry, 1999 ; Geca & Seff, 1990 ; Whiston & Keller, 2004). En dépit du statut privilégié des parents, en quête d'émancipation, les adolescents contrôlent plus qu'avant ce qu'ils révèlent à leurs parents en partageant plus fréquemment et essentiellement les événements qui les valorisent (Buhrmester & Prager, 1995).

La communication avec les parents peut toutefois dépendre de la proximité socio-émotionnelle perçue par les adolescents dans leur relation avec eux. Cette proximité varie en fonction de la figure parentale. Quelques travaux mettent en avant des relations caractérisées par un niveau d'intimité et de soutien plus élevé avec la mère, cette dernière étant perçue comme moins distante, plus réceptive, et comme répondant de manière plus satisfaisante aux besoins socio-affectifs de l'adolescent (Claes, 1998 ; Paterson, Field, & Pryor, 1994 ; Noller & Callan, 1991 ; Smetana, Metzger, Gettman, & Campione-Barr, 2006 ; Youniss & Smollar, 1985). Cette fonction d'intimité apparaît stable au cours de l'adolescence dans la relation avec la mère alors même qu'elle diminue dès le début de l'adolescence dans la relation avec le père (Hunter & Youniss, 1982).

Les relations avec les pairs, en particulier l'ami, sont de nature égalitaire et se définissent par une réciprocité mutuelle (Hunter & Youniss, 1982). L'intimité, le soutien psychologique et la

compréhension mutuelle caractérisent cette relation. Ces trois fonctions augmentent depuis la fin de l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence dépassant le niveau dans la relation avec les parents (Berndt & Perry, 1986 ; Buhrmester, 1990 ; Hunter & Youniss, 1982). Les pairs et l'ami sont également des interlocuteurs privilégiés et constituent un soutien pour les tracasseries quotidiennes (Gecas & Seff, 1990 ). Par le biais de cette relation les adolescents accèdent réciproquement à leurs idées et sentiments (Youniss, 1986), ce qui les rassure, renforce leur identité et leur adaptation socio-émotionnelle au cours d'une période potentiellement empreinte de doutes et d'inquiétudes (Lerner & Galambos, 1998).

Les différents arguments exposés nous ont amenés dans cette troisième étude à envisager plusieurs hypothèses. On s'attendait à ce qu'un épisode négatif d'orientation, compte tenu notamment de son caractère aversif, s'associe à une fréquence de partage plus faible, à un délai plus long de partage, et à un besoin d'abréger la conversation. Par ailleurs, les motifs de catharsis, de recherche de compréhension, de soutien social devaient être plus fréquemment mentionnés pour ce type d'épisode que pour un épisode positif d'orientation. A l'inverse, l'hédonisme, la valorisation de soi, et l'information d'autrui devaient constituer des motifs plus fréquents de partager un épisode positif. Plus que l'ami, on s'attendait à ce que les parents représentent des cibles privilégiées de partage pour ce qui est des décisions d'orientation. En particulier ceux-ci pouvaient être plus fréquemment sollicités aux motifs de demande d'un avis, de conseils, pour comprendre l'épisode, ou pour informer. Une autre hypothèse était que la mère plus fréquemment que le père pouvait être une cible privilégiée du partage pour des motifs de recherche de soutien social, et de catharsis. L'ami, plus que les parents, était envisagé comme un destinataire privilégié pour partager l'épisode négatif avec comme motif l'empathie, la recherche de soutien, et la catharsis.

#### 4.2.3.2. Réalisation de l'étude

L'échantillon est composé de 200 lycéens en cinquième année de l'enseignement secondaire (classe de seconde) dont 65% sont des filles et d'un âge moyen de 15, 55 ans ( $ET = 0,66$ ). Les classes de seconde retenues sont par contre relativement hétérogènes sur le plan des enseignements de détermination. La recherche portant sur les décisions d'orientation à l'adolescence, il nous a en effet semblé important que les options et possibilités d'orientation des adolescents soient diversifiées.

La méthode d'induction émotionnelle est la même que celle utilisée dans les études précédentes. Le conseil de classe se prononce sur les vœux d'orientation des élèves en donnant un avis plus ou moins favorable. Tous les participants étaient interrogés quinze jours au moins après l'annonce de l'avis du conseil de classe du second semestre, et à l'instar des premières études, après s'être remémorés puis imprégnés de l'épisode, complétaient un questionnaire articulé autour de

trois parties (vœux d'orientation et avis du conseil de classe ; impact émotionnel de l'épisode ; manifestations de partage social : taux, délai, fréquence et cibles de partage sollicitées).

A ces questions, quelques questions complémentaires ont été ajoutées :

- Une question sur l'importance accordée à l'épisode sur une échelle en 5 points, de 1 (*Pas du tout important*) à 5 (*Très important*) ;

- Le besoin manifesté par l'adolescent d'abrégé la conversation lors du partage, évalué sur une échelle en cinq points, 1 (*pas du tout*) à 5 (*tout à fait*) pour les trois personnes significatives (la mère, le père, l'ami) ;

- Une échelle évaluant les motifs de partage avec la mère, le père, l'ami allant de 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Tout à fait*). Huit catégories de motifs étaient recensées sur la base des travaux antérieurs (Delfosse et al., 1994) : la catharsis ; l'information d'autrui, la compréhension, la recherche de soutien, la connaissance de l'avis d'autrui, l'empathie, le souvenir de l'événement ; la valorisation de soi.

En vue des analyses, les adolescents ont été regroupés selon le caractère globalement défavorable ou favorable de l'avis du conseil de classe : 35,50 % ont reçu un avis défavorable contre 62,50 % un avis favorable. L'échantillon est équilibré du point de vue du ratio sexe sur ces deux parties de l'échantillon. Il était donc possible d'effectuer les analyses sans risque de biais sur ce point.

A l'instar de la première étude, l'impact émotionnel de l'avis du conseil de classe apparaît très modéré. Il est perçu comme significativement plus intense et négatif ( $p < .0001$ ) par les élèves ayant reçu un avis défavorable que par ceux ayant reçu un avis favorable. L'avis défavorable suscite significativement plus de tristesse, de colère, de peur, d'anxiété, de dégoût, de mépris, de honte et de culpabilité et significativement, et significativement moins de joie, et d'exaltation qu'un avis favorable ( $p < .005$ ). Intensité et valence émotionnelles étant associées, toutes les analyses faisant intervenir un effet de la valence émotionnelle ont été réalisées en contrôlant l'intensité émotionnelle.

Près de 84% des élèves considèrent cet avis du conseil de classe comme important, voire très important, le reste des élèves le jugeant soit modérément soit pas du tout important. Les élèves dont l'avis est favorable considèrent toutefois cet avis comme significativement plus important pour ce qui est de leur avenir scolaire et professionnel que ceux dont l'avis est défavorable.

Tous les adolescents (100%) ont partagé l'épisode d'orientation au moins une fois avec une personne de leur entourage. Ce taux varie cependant en fonction des personnes significatives. Il est très élevé avec la mère (98%) ou avec le meilleur ami ou un copain (90% dans ces deux cas) et élevé avec le père (77%). Il apparaît modéré avec les sœurs/frères (54,16% vs 39,32 %), l'enseignant (45,72 %). Il est rare (entre 6,6% et 1,50%) avec les autres cibles (le conseiller

d'orientation-psychologue, grands-parents, cousin(e), oncle/tante). Le partage social est réalisé dans un délai très bref - 77,50 % parlent pour la première fois de l'avis le jour même où il est annoncé -, et de manière répétitive - une très forte majorité parle au moins à six reprises de l'épisode avec la mère, le meilleur ami, un copain, et dans une moindre mesure avec le père. La fréquence de verbalisation est plus faible (6,50% à 47%) avec les autres cibles.

On constate un effet de la valence émotionnelle de l'épisode sur certaines modalités de partage social. Lorsque l'épisode d'orientation est négatif, le délai de partage apparaît en moyenne plus long. L'épisode négatif a tendance également à être partagé plus fréquemment que l'épisode positif ( $p < .07$ ). Il n'y a pas d'effet de la valence sur le besoin d'abrégé la conversation. La catharsis est mentionnée plus fréquemment comme motif de partage social d'un épisode négatif, la valorisation de soi comme motif de partage d'un épisode est positif ( $p < .01$ ).

Les manifestations de partage varient également significativement en fonction du type de cible, parfois en interaction avec la valence de l'épisode. Les adolescents parlent significativement plus rapidement, et plus fréquemment de l'avis, quelle que soit sa nature, avec la mère, qu'avec le père, ou le meilleur ami ( $p < .001$ ). Ils évoquent plus fréquemment l'épisode positif ainsi que l'épisode négatif - bien que dans une moindre mesure - avec la mère qu'avec le père et le meilleur ami ( $p < .0001$ ). Ils manifestent plus fréquemment l'envie d'abrégé la conversation avec le père et la mère qu'avec le meilleur ami ( $p < .0001$ ), quelle que soit la nature de l'épisode. Mais cette envie d'abrégé la conversation avec les figures parentales plus qu'avec le meilleur ami s'avère d'autant plus élevée que l'épisode d'orientation est négatif.

On constate un effet du type de cible sur certains motifs de partage, et pour certains motifs en interaction avec la valence émotionnelle de l'épisode. Les adolescents partagent avec la mère et avec le père plus qu'avec le meilleur ami en vue d'informer ( $p < .0001$ ), de se valoriser ( $p < .01$ ), ou dans un objectif de compréhension de l'évènement ( $p < .05$ ), la mère et le père étant plus fréquemment sollicités pour des raisons d'information ( $p < .05$ ) et de valorisation de soi ( $p < .0001$ ) essentiellement lorsque l'épisode d'orientation est positif. A l'inverse, les adolescents parlent de l'évènement plus fréquemment avec le meilleur ami qu'avec la mère ou avec le père pour des raisons d'empathie ( $p < .01$ ). La recherche de soutien est plus fréquemment mentionnée comme motif de partage avec la mère et avec le meilleur ami qu'avec le père ( $p < .05$ ), toutefois ce motif est plus fréquemment évoqué pour partager avec le meilleur ami, secondairement avec la mère, et en troisième lieu avec le père lorsque l'épisode d'orientation est négatif. La connaissance de l'avis d'autrui est plus fréquemment mentionné comme motif de partage d'un épisode d'orientation

négalif avec le meilleur ami qu'avec la mère et le père. A l'inverse, ce même motif est évoqué pour partager un épisode d'orientation positif avec la mère plus qu'avec le père, et le meilleur ami.

#### 4.2.3.3. Discussion et conclusion

Pour ce qui est de l'impact émotionnel, les résultats de cette étude confirment ceux issus les deux premières études. Il est d'intensité modérée, l'épisode étant perçu comme plus intense et désagréable lorsque l'avis est défavorable que lorsqu'il est favorable. Les émotions négatives induites (tristesse, de colère, de peur, d'anxiété, de dégoût, de mépris, de honte, et de culpabilité) sont significativement plus fortes après un avis défavorable, celles positives (joie, exaltation) plus fortes après un avis favorable. Dans cette étude l'importance de l'avis a été évaluée. Celle conférée par les adolescents à l'avis favorable s'avère plus élevée que celle conférée à l'avis défavorable pour ce qui est de l'avenir scolaire et professionnel. La faible importance accordée à l'avis défavorable peut résulter d'un mécanisme de défense qui viserait à préserver l'estime de soi partiellement menacée et endommagée par l'émergence de multiples émotions négatives (Lazarus, 1991).

A l'instar de la première étude, et en dépit de son impact émotionnel modéré, l'épisode d'orientation est partagé au moins une fois par tous les adolescents, dans un délai bref, à plusieurs reprises, et avec de nombreuses personnes de l'entourage, les intimes demeurant les cibles privilégiées. Ces résultats confirment ceux des études antérieures (Rimé et al., 1991 ; Rimé et al. 1992). Le caractère institutionnel de l'avis du conseil de classe et l'importance qui lui est conférée par la très grande majorité des élèves peut expliquer l'ampleur du processus de partage.

La valence émotionnelle semble avoir un impact sur certaines modalités de partage, ce qui va dans le sens des résultats d'une étude préalable (Luminet, 2000). L'épisode négatif est partagé dans un délai plus long, avec plus de fréquence que l'épisode positif, et dans un but essentiellement cathartique, celui d'évacuer les émotions négatives. Les adolescents mettent plus de temps à s'engager dans un processus de partage social, probablement en raison des éléments aversifs et douloureux pouvant ressurgir lors de la réévaluation émotionnelle de l'événement (Luminet, 2002). Une fois celui-ci initié le fait que l'épisode négatif soit partagé de manière plus répétitive que l'épisode positif, sans pour autant faire l'objet d'un raccourcissement de la durée de conversation, suggèrent que pour ce type d'épisode partager s'avère plus encore être un besoin impérieux dont les adolescents tireraient par ailleurs certains bénéfices psychologiques.

Dans l'ensemble les parents, plus que le meilleur ami, sont les destinataires privilégiés du partage d'un épisode positif d'orientation, la mère étant la figure parentale la plus sollicitée. Le partage avec les parents se fait essentiellement dans un but informatif, de valorisation de soi, et pour mieux comprendre ce qui se passe ; également dans un but de recherche de soutien auprès de la mère, ou afin de connaître l'avis de cette dernière lorsque l'épisode s'avère positif. Ces résultats

confirment l'importance du rôle des parents pour ce qui est de la discussion d'événements supposés avoir un fort retentissement sur la suite de l'existence. Ils s'expliquent également par le caractère asymétrique de la relation parent-adolescents et le souhait d'émancipation de ces derniers à l'égard de l'autorité parentale (Buhrmester & Prager, 1995 ; Harter & Lee, 1989 ; Hunter, 1984 ; Hunter & Youniss, 1982 ; Youniss & Smollar, 1985). La place privilégiée de la mère dans le processus de verbalisation est probablement associée à l'autorité parentale dont elle bénéficie comme le père, en raison notamment de la possession d'un système structuré de connaissances et l'ascendant pour l'imposer aux membres disposant de connaissances moins importantes (Hunter & Youniss, 1982). A cette autorité parentale s'adjoint une intimité socio-émotionnelle élevée dans la relation avec elle, telle que perçue par l'adolescent (Claes, 1998 ; Paterson, Field, & Pryor, 1994 ; Youniss & Smollar, 1985).

A l'inverse, le meilleur ami apparaît être la cible favorite pour partager un épisode dont la décision d'orientation aura été défavorable, l'empathie, la recherche de soutien et la connaissance de son avis en sont les motifs essentiels, plus encore lorsque l'épisode est négatif pour les deux derniers motifs. La symétrie, le soutien psychologique, la réciprocité et la compréhension mutuelle qui définissent la relation amicale contribuent à expliquer le rôle de l'ami dans le processus de partage de l'épisode d'orientation notamment quand celui-ci est à l'origine d'une décision allant à l'encontre des vœux de l'adolescent (Berndt & Perry, 1986 ; Buhrmester, 1990 ; Youniss & Smollar, 1985). Ces résultats montrent également que le meilleur ami joue un rôle non négligeable dans les questions d'orientation scolaire, et plus généralement dans l'adaptation socio-émotionnelle de l'adolescent aux situations scolaires, rôle qui n'est pas cantonné aux domaines de la mode, du langage, des relations sociales et sexuelles ainsi que certains travaux ont pu le souligner (Coleman & Hendry, 1999). Le meilleur ami est un partenaire qui peut vivre des expériences similaires, et les préoccupations quotidiennes relatives à l'avenir scolaire et professionnel (Plancherel, 1998) sont à ce titre des expériences que l'adolescent peut partager avec lui sans crainte, la relation étant plus stable et réconfortante qu'avec n'importe quel autre pair. Ce partage peut contribuer à conforter la confiance en soi, l'identité, et l'autonomie (Bishop & Inderbitzen, 1995 ; Buhrmester, 1990 ; Hartup, 1996 ; Keefe & Berndt, 1996 ; Sullivan, 1953).

#### **4.2.4. Quel rôle des émotions positives et négatives, et de l'intimité relationnelle dans le partage social d'un épisode d'orientation, pour quels bénéfices psychologiques ?**

##### 4.2.4.1. Problématique de l'étude

L'ambition de cette étude (Vignoli, Nils, Parmentier, Mallet & Rimé, 2019) était d'examiner plus en détail certains aspects étudiés dans les études précédentes (les émotions induites, les modalités et cibles de partage) et d'approfondir la question des motifs, des bénéfices

psychologiques associés au partage d'un épisode d'orientation, et celle de l'intimité relationnelle avec les personnes significatives dans ce processus, questions à propos desquelles peu de choses sont encore connues.

Comme souligné antérieurement, les émotions négatives se manifestent lorsque le contexte est un obstacle à l'atteinte des objectifs fixés alors que les émotions positives résultent de circonstances qui les facilitent (Carver & Scheier, 1990, 2001 ; Rimé, 2009). On observe en outre le plus souvent, et notamment dans les études de laboratoire, une relation étroite entre l'intensité initiale de l'épisode, que les émotions générées soient positives ou négatives, et l'ampleur du partage : plus l'épisode est intense émotionnellement plus les individus en parlent (Berger, 2011 ; Luminet, Bouts, Delie, Manstead & Rimé, 2000).

Tel que mis en évidence dans la plupart des études, les cibles du partage social sont principalement circonscrites au cercle des intimes (Rimé, 2009). Le niveau d'intimité semble ainsi jouer un rôle dans le processus de partage. Les études empiriques relatives au développement à l'adolescence ou au partage social ont par ailleurs montré que les parents et les pairs, et parmi les pairs, l'ami.e, représentent des cibles de partage de premier choix à l'adolescence (par exemple, Booth-LaForce, & Kerns, 2009 ; Buhrmester & Prager, 1995 ; Rimé, Mesquita, Philippot et Boca, 1991). Au cours de cette période, le meilleur ami devient un partenaire intime supplémentaire avec lequel une relation de proximité est établie, caractérisée par un soutien émotionnel élevé, relation qui en outre contribue au renforcement du soi (Booth-LaForce, & Kerns, 2009 ; Buhrmester & Prager, 1995).

La littérature nous enseigne également que le partage de confidences et d'émotions, ainsi que les réactions du partenaire à ces confidences participent à la création et au renforcement de l'intimité, ainsi qu'à la confiance établie entre deux partenaires (Laurenceau, Barrett et Pietromonaco, 1998). On observe en conséquence un lien entre le niveau d'intimité entre partenaires et l'implication personnelle et émotionnelle dans le processus de partage, ou en d'autres termes la profondeur avec laquelle l'épisode est verbalisé. Or, le contenu du partage lui-même, ce qui est verbalisé (faits, pensées, émotions), peut jouer un rôle dans les bénéfices psychologiques du partage social (Rimé et al., 1998).

L'intimité constitue une composante de l'attachement, et un attachement sécurisant facilite la régulation des émotions en atténuant la dépression ou le stress perçu lors d'épisodes de transitions (Bowlby, 1978, 1982 ; Duchesne, Ratelle, Poitras, & Drouin, 2009 ; Larose & Boivin, 1998 ; Papini & Rogman, 1992). Il favorise également les progrès dans le développement de la carrière (par exemple, Blustein, Prezioso, & Palladino-Schultheiss, 1995).

Une autre question abordée dans l'étude présente est celle des raisons pour lesquelles les individus partagent un épisode d'orientation. Revivre l'évènement, réduire la charge émotionnelle,



être soutenu, chercher des éclaircissements/explications, chercher des conseils et des solutions, éveiller l'empathie ou l'attention d'autrui, avoir un sentiment de valeur et confiance en soi, et informer ou avertir autrui représentent sept catégories de raisons de partager antérieurement identifiées (Delfosse, Nils, Lasserre et Rimé, 2004 ; Duprez, Christophe, Rimé, Congard et Antoine, 2015). Parmi ces motifs, les événements positifs sont plus souvent associés au fait de vouloir revivre l'événement, à l'estime de soi, d'informer autrui de la survenue d'un épisode, au fait d'éveiller l'empathie et l'attention, alors que le partage social des événements négatifs était plus fortement lié à des intentions d'apaisement, de recherche de compréhension ou de soutien et de conseils.

Les différents bénéfices psychologiques potentiels du partage social des émotions, et escomptés par la plupart des individus, ont été considérés. Ils peuvent être d'ordre intra-personnels et inter-personnels (Rimé et al., 1998). Les premiers se rapportent à la restauration du sens et des croyances positives implicites sur le monde et sur soi, restauration de la confiance et du sentiment d'avoir de la valeur. Les seconds renvoient à la préoccupation du maintien de l'intégration sociale, et donc des liens avec l'entourage social.

En conséquence, sur le fondement de l'état des connaissances, six hypothèses étaient formulées :

- Les adolescents devraient partager l'épisode d'orientation rapidement, de manière répétée, avec plusieurs cibles

- Les destinataires intimes de partage principaux devraient être la mère, le père et le ou la meilleur.e ami.e

- La fréquence et la profondeur de partage devraient être positivement associées au niveau d'intensité des émotions positives et négatives induites par l'épisode

- L'amplitude du partage (fréquence et profondeur) devraient être positivement liée au niveau d'intimité perçue avec les personnes significatives

- Les motifs de valorisation de soi, d'information, de reviviscence de l'évènement, et d'éveil de l'empathie devraient être plus fréquemment mentionnés pour l'épisode positif d'orientation ; ceux de clarification de l'évènement, réduction de la charge émotionnelle, recherche de soutien/réconfort, recherche de conseils/solution devraient être plus fréquemment mentionnés pour l'épisode négatif d'orientation

- La fréquence et la profondeur de partage devraient apporter des bénéfices psychologiques aux adolescents pour ce qui est de leur avenir scolaire et professionnel, des bénéfices interpersonnels (par exemple, la perception du soutien social) et des bénéfices intrapersonnels (par exemple, sentiment d'auto-efficacité).

#### 4.2.4.2. Réalisation de l'étude

Les hypothèses ont été mises à l'épreuve sur un échantillon de 359 adolescents (43,17% garçons) en classe de troisième (quatrième année de l'enseignement secondaire en France), âge de 14, 98 ans ( $Et = 0, 72$ ).

La nature de l'épisode d'orientation, la procédure et les mesures des principales manifestations de partage sociale sont similaires à celles utilisées dans les études précédentes.

A ces mesures classiques ont été ajoutées :

- Une mesure de la profondeur de partage composée de 13 items sur une échelle en 5 points, 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Tout à fait*) précisant la mesure dans laquelle les élèves avaient parlé avec la mère, le père, et le meilleur ami des émotions ressenties concernant l'épisode, de leur situation d'orientation actuelle et future, des détails de l'épisode, de sa signification pour ce qui est de leur avenir scolaire et professionnel (alphas de Cronbach de .81 à .84).

- Une échelle composée de 25 items évaluant sept catégories de motifs de partage identifiés sur la base des travaux antérieurs (Delfosse et al., 2004 ; Duprez et al., 2015) sur une échelle en 5 points, 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Tout à fait*) : clarifier et donner du sens ; revivre ou se souvenir de l'émotion ; réduire la charge émotionnelle ; susciter l'attention et l'empathie des autres ; se valoriser, informer et avertir les autres ; chercher du soutien, du réconfort et du réconfort ; chercher des conseils, des orientations et des solutions.

- Une échelle évaluant les bénéfices psychologiques intrapersonnels (soulagement, sentiment de pouvoir faire face à la situation, réassurance, meilleure compréhension de l'épisode,  $\alpha = .70$ ) et interpersonnels (soutien, être compris de l'entourage, réduction du sentiment de solitude,  $\alpha = .77$ ) perçus à l'issue des 15 jours pendant lequel l'épisode a pu être verbalisé, en 5 points, de 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Tout à fait*).

- Une mesure de l'intimité relationnelle avec le père, la mère, le ou la meilleur.e ami.e, avec la version française de l'échelle d'intimité développée par Hunter et Youniss (1982), en 4 points de 1 (*Rarement*) à (*Presque toujours*). Quatre items mesurent le niveau de camaraderie, confidences, d'empathie et de formation de consensus entre l'adolescent et chacun des partenaires (alphas de .77 et .85).

Les analyses confirment les résultats des études précédentes. L'impact émotionnel de l'épisode d'orientation est modéré, plus intense et négatif pour l'avis défavorable que favorable. La très grande majorité des élèves jugent important l'avis du conseil de classe, celui-ci étant perçu comme plus important par ceux dont l'avis est favorable.

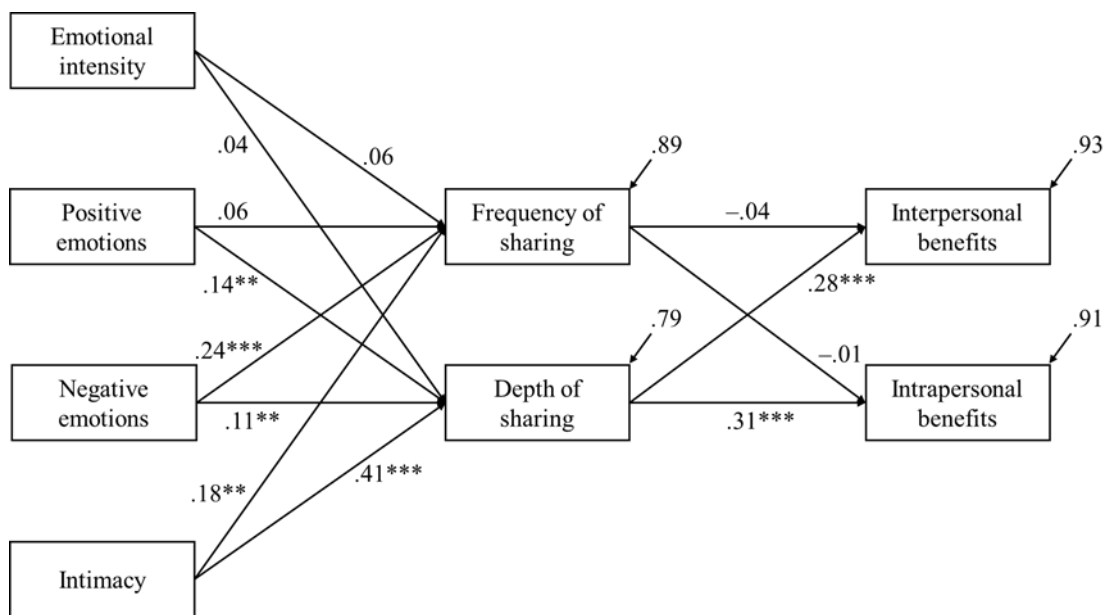
Tous les élèves ou presque ont partagé l'épisode d'orientation, ce partage étant plus élevé avec les intimes (mère, père et meilleur.e ami.e) qu'avec les autres membres de l'entourage. Les adolescents partagent significativement moins avec leur mère et avec leur père l'épisode négatif

que positif. A l'inverse, l'épisode négatif est significativement plus partagé avec l'enseignant ou le psychologue de l'éducation nationale (conseiller). Le délai de partage est bref (le jour même ou les deux premiers jours) avec les intimes (mère, père, ami), plus long avec les autres cibles. L'épisode est en moyenne partagé plusieurs fois avec les intimes. Il est cependant plus fréquemment partagé après un avis défavorable avec la mère et le meilleur ami, qu'avec le père. A l'inverse, quelle que soit la nature de l'avis, l'épisode n'est majoritairement partagé qu'une seule fois avec les autres cibles.

Concernant les motifs de partage, la clarification et la recherche de sens, la réduction de la charge émotionnelle, la recherche de soutien et de réconfort sont davantage mentionnés après une décision défavorable du conseil ; l'information d'autrui, et la valorisation de soi après une décision favorable.

Des modélisations par équations structurelles ont été réalisées pour rendre compte des relations entre l'intensité émotionnelle, les émotions négatives, positives, l'intimité d'une part, et la fréquence et la profondeur de partage social, et les bénéfices psychologiques d'autre part (figure 1). En résumé, les résultats montrent que, quelle que soit la décision du conseil de classe, l'intensité des émotions négatives est systématiquement positivement liées à la fois à la fréquence et à la profondeur du partage de l'épisode d'orientation, tandis que les émotions positives sont uniquement associées à la profondeur de partage. A l'exception du ou de la meilleur.e ami.e, l'intensité émotionnelle n'apparait liée ni à la fréquence ni à la profondeur du partage de l'épisode d'orientation.

Figure 1. Modèle en pistes causales du partage social d'un épisode d'orientation avec la mère



Note. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

L'intimité perçue est positivement liée, et plus étroitement, à la profondeur qu'à la fréquence du partage. Seule la profondeur du partage apparaît par ailleurs associée aux bénéfices intrapersonnels et interpersonnels, tandis que la fréquence du partage ne permet pas de prédire les bénéfices psychologiques perçus, excepté pour le meilleur ami avec lequel (ou laquelle) la fréquence du partage est marginalement associée aux bénéfices interpersonnels.

#### 4.2.4.3. Discussion et conclusion

Les deux premières hypothèses de l'étude sont confirmées. L'épisode d'orientation fait l'objet d'un processus de partage social et les manifestations de partage (taux, délai, fréquence, cibles) sont conformes à celles observées dans les travaux antérieurs (Rimé, 2009 ; Rimé, et al., 1998 ; Vignoli, Nils & Rimé, 2005 ; Vignoli, 2011). La mère, le père et le ou la meilleur.e ami.e étant les personnes les plus sollicitées par l'adolescent, et ce dans un délai court et à plusieurs reprises. Les résultats confirment le rôle décisif des parents dans la relation avec des adolescents de quinze ans pour ce qui est des événements scolaires, selon Hunter (1985). Le meilleur ami semble à cet âge également important, ce qui contraste avec les observations faites par Hunter sur ce point, pour qui les interactions entre jeunes deviennent aussi importantes que celles avec les parents, mais plus tard vers l'âge de 18 ans. Les adolescents craignent de décevoir leurs parents en ce qui concerne leurs résultats scolaires et professionnels (Vignoli & Mallet, 2012), par conséquent, la possibilité de parler ouvertement et librement de l'épisode peut expliquer leur propension à le partager avec leur meilleur.e ami.e, ce dernier ou cette dernière étant capable de comprendre les inquiétudes et les espoirs suscités par ce type d'événement. Ce qui confirme le rôle de l'amitié comme moyen de révélation sur soi à l'adolescence (Buhrmester & Prager, 1995).

L'intensité des émotions positives et négatives est associée à l'ampleur du partage de l'épisode, ce qui tend à confirmer les résultats des études précédentes sur le partage social des émotions (Berger, 2011 ; Luminet et al., 2000). Un résultat nouveau par rapport aux études préalables apparaît toutefois. L'intensité des émotions négatives suscitées par l'épisode d'orientation est liée à la fois à la fréquence et à la profondeur du partage social alors que celle des émotions positives l'est uniquement à la profondeur de partage, excepté pour le partage avec le meilleur ami. Or, deux caractéristiques distinguent les expériences émotionnelles négatives de celles positives concernant un épisode d'orientation. Premièrement, les expériences négatives sont perçues comme plus intenses émotionnellement que celles positives (Vignoli et al., 2005, Vignoli, 2011), et plus les expériences émotionnelles sont fortes, plus elles sont partagées (Rimé et al., 1998). Deuxièmement, les émotions négatives se produisent lorsque la poursuite d'un objectif est contrariée alors que les émotions positives sont liées à un accès facilité de celui-ci (Rimé, 2009). De surcroît, on sait que les émotions négatives entraînent une perte de sens, un affaiblissent l'estime

de soi et de l'identité et augmentent l'anxiété et le sentiment d'insécurité. A l'inverse, les émotions positives renforcent le sentiment d'efficacité, l'estime de soi, plus généralement le bien-être, et les schémas positifs sur le monde et sur soi. En conséquence, il est plausible de penser que le partage d'une expérience émotionnelle négative se fait plus impérieux que celui d'une expérience positive, et que la répétition et la profondeur combinées sont essentielles à la résorption de l'expérience négative, notamment car elle nécessite la restauration de sens, des représentations du monde et de soi, ainsi que la réassurance de l'individu.

A l'appui de la quatrième hypothèse, l'ampleur du partage (fréquence et profondeur) avec les trois cibles dépend de l'intimité perçue, cependant cette dernière est plus fortement associée à la profondeur du partage, quel que soit le partenaire intime. Ainsi, la probabilité de verbaliser de manière approfondie cet événement de vie avec des partenaires proches dépend de la qualité des relations tissées avec ceux-ci. Ces observations font écho aux résultats de Young et al. (2008) basés sur l'analyse des interactions entre les parents et leurs enfants (jeunes adultes émergents) qui montre que les projets notamment d'avancement dans la carrière dépendent de la qualité de cette relation, ou ceux d'autres travaux sur le développement de la carrière et la formation de l'identité professionnelle (par exemple, Blustein, Wallbridge, Friedlander, & Palladino, 1991 ; Grotevant & Cooper, 1985 ; Kenny, 1990 ; Palmer & Cochran, 1988).

Les raisons invoquées pour le partage de l'épisode d'orientation dépendent de la valence de ce dernier, corroborant ainsi notre cinquième hypothèse, et consolidant les résultats des recherches précédentes sur ce point (Delfosse et al., 2004 ; Duprez et al., 2015). Les motifs de partage des décisions défavorables du conseil de classe sont plus orientés vers la recherche de sens, des efforts pour comprendre ce qui s'est passé, et la recherche de soutien et de réconfort auprès des intimes. La réduction de la charge émotionnelle est également mentionnée, bien que ce motif corresponde à une croyance, les bénéfices cathartiques escomptés du partage n'ayant pas été démontrés empiriquement (Rimé et al., 1998, Rimé, 2005). Les principales raisons de partager un épisode positif d'orientation sont d'informer, alerter, et de valoriser le soi. Ces résultats montrent que les raisons principales de partager un épisode positif d'orientation résident dans l'amplification de l'expérience plaisante, dans la consolidation de l'identité individuelle et du bien-être, ce qui était observé pour d'autres types d'évènements (Delfosse et al. 2004 ; Gable, Reis, Impett & Asher, 2004). Inversement, les raisons de partager un épisode d'orientation négatif avec les intimes consistent en la réduction de la dissonance cognitive entre ses propres attentes, ses représentations et la réalité perçue, en la recherche de soutien social, de réconfort (Rimé et al., 1992 ; Thoits, 1984), afin de mieux faire face à son avenir professionnel. Partager ses émotions permet de resserrer les liens avec les personnes significatives, ce qui amortit le stress perçu, et participe au maintien ou à

la restauration du niveau d'estime de soi particulièrement dans un contexte anxiogène (Bowlby, 1978, 1982 ; Duchesne et al. 2009 ; Laurenceau et al. 1998 ; Papini & Rogman, 1992).

La fréquence de partage de l'épisode d'orientation n'est pas associée aux bénéfices psychologiques alors que la profondeur du partage explique les bénéfices perçus, qu'ils soient d'ordre inter ou intrapersonnel. Ce résultat semble en accord avec les observations d'autres études (Curci & Rimé, 2012 ; Rose, 2002) montrant que la récurrence du partage social n'est pas associée à des bénéfices, notamment pour ce qui est de la récupération émotionnelle ; elle est même parfois associée à une augmentation de la détresse émotionnelle. Il conforte en outre le fait que l'étude des effets de la fréquence sur le partage doit être dissociée de celle des effets de la profondeur, ces deux aspects de l'étendue du partage n'intervenant pas de la même façon dans les bénéfices psychologiques. Selon certaines études, les bénéfices du partage social sont largement déterminés par les modalités d'interaction entre les partenaires, et plus particulièrement dépendant des réactions de la cible (Afifi, Shananazi, Coveleski, Davis & Merrill, 2017 ; Lepore, Fernandez, Berrocal, Ragan & Ramos, 2004 ; Nils & Rimé, 2012). Seul un partage social associé à un traitement cognitif de l'épisode est en mesure d'entraîner une réduction de la charge émotionnelle liée à ce dernier. Ceci implique très probablement que le partage social se fasse en profondeur.

### **4.3. Synthèse générale et discussion**

Les principaux enseignements qui peuvent être dégagés de ces travaux empiriques s'articulent autour de plusieurs questions.

#### *La procédure d'induction émotionnelle*

La première d'entre elles a trait à la procédure utilisée pour recueillir les données relatives à l'impact émotionnel d'un épisode d'orientation et aux manifestations de partage social consécutives. Dans les études présentées, la mesure de l'impact émotionnel de l'épisode et des manifestations de partage social, le sont à l'aide d'une méthode qui s'apparente à la méthode follow-up même si les mesures consécutives réalisées ne l'ont été que lors d'une seule occasion à la suite de l'épisode. Avec une telle méthode, il a été possible d'anticiper la survenue de l'évènement et de programmer, une quinzaine de jours après son apparition, l'investigation de ses conséquences émotionnelles et sociales. Or, ainsi que cela a été évoqué dans l'introduction théorique, le délai restreint entre l'apparition de l'évènement et l'évaluation de son impact émotionnel et social atténue fortement les biais sélectifs de mémoire ou ceux généralement associés à la reconstruction du souvenir (Rimé et al., 1998 ; Ross, 1989 ; Skowronski, Betz, Thompson, & Shannon, 1991). Il est en conséquence plausible de considérer que les résultats constatés ne sont pas ou très peu entachés par la présence de distorsions du souvenir. On peut par ailleurs reconnaître à la situation d'orientation choisie une grande validité écologique dans la mesure où les conduites

analysées des adolescents le sont dans un contexte naturel et portent sur un évènement normatif qui les concerne directement pour ce qui est de l'avenir scolaire et professionnel.

En second lieu, au-delà de la congruence ou non (avis favorable/défavorable) avec les buts de l'élève pour ce qui est de son orientation futur (vœux initiaux), l'évènement étudié présente les mêmes caractéristiques pour tous les élèves – une décision d'orientation proposée par le conseil de classe. Ce point constitue à la fois un avantage et un inconvénient. L'inconvénient majeur selon nous tient au fait que - le même évènement d'orientation ayant été sélectionné pour l'ensemble des élèves - l'intensité émotionnelle perçue de l'évènement est modérée et sa variabilité s'avère moins importante que si chaque élève avait choisi lui-même un évènement. Il est en effet probable que pour un certain nombre de nos participants d'autres évènements associés aux questions d'orientation ou à celles de la scolarité auraient été dotés d'une intensité émotionnelle plus forte. L'avantage principal réside quant à lui dans le fait que l'impact émotionnel, et son évaluation (intensité, valence, émotions spécifiques induites), et les manifestations de partage social qui l'accompagnent peuvent être rapportés à un unique évènement normatif dont les propriétés objectives sont identifiables et semblables pour tous les élèves, et en particulier pour ceux ayant obtenu une réponse identique à leur vœux initiaux d'orientation. Les réponses des élèves sont donc sous cet angle pleinement comparables.

*Les épisodes d'orientation, des épisodes propres à induire de multiples émotions et à stimuler les interactions sociales*

Les résultats de ces différentes études témoignent du fait que les évènements associés aux questions d'orientation sont très loin d'être des évènements perçus comme neutres par ceux et celles qui les vivent. Un épisode portant sur les décisions d'orientation, au même titre que de nombreux autres épisodes de la vie courante, induit de multiples émotions, et des émotions plus fortement positives ou négatives selon les caractéristiques de l'épisode. Cet épisode, comme le montrent la troisième et la quatrième étude, est du reste perçu comme important par les adolescents pour leur avenir scolaire et professionnel. Cet impact émotionnel déclenche en outre, à l'instar de toute autre expérience émotionnelle, un phénomène de partage social des émotions dont les manifestations (taux, délai, fréquence, cibles) apparaissent conformes à celles observées pour d'autres évènements. Les faits confirment ainsi sur un épisode d'orientation, ce qui a été observé dans d'autres contextes. L'émotion n'est pas un état évanescent disparaissant avec les circonstances qui l'ont provoqué. Elle imprègne profondément la vie ultérieure des personnes concernées et donne naissance à des processus concomitants d'ordre cognitif, symbolique, affectif et social (Rimé, 2009), ces derniers ayant fait l'objet d'un examen dans les études présentes.

Une expérience émotionnelle négative résulte d'une difficulté ou d'une impossibilité dans l'atteinte des buts planifiés. Elle a un double impact. Le premier consiste en un travail cognitif qui

mobilise l'attention et vise à créer du sens. A cette fin, les individus s'engagent dans une recherche active d'informations. Ce travail mental se manifeste par la résurgence à la conscience des souvenirs associés à l'évènement négatif qui s'accompagne notamment de pensées intrusives, d'images mentales, de ruminations mentales, d'un besoin de parler et d'un partage effectif du souvenir. Trois types de cognitions font naître de tels souvenirs : 1) la représentation des buts entravés par la situation à l'origine des émotions, 2) les attentes, modèles, schémas relatifs à soi et au monde invalidés par la situation, et 3) la persistance de l'évaluation initiale la situation émotionnelle (Rimé, 2009). La récupération émotionnelle du souvenir de l'évènement suppose la révision en profondeur de ces trois formes de cognitions. Le second impact correspond à l'expérience d'échec, la perte de sens et un soi endommagé consécutivement à l'expérience qui entraîne un état de détresse chez l'individu et provoque un travail socio-affectif. Ce travail socio-affectif vise à procurer protection, affection, réconfort, réassurance, soutien, conseils, assistance matériel, validation et reconnaissance sociale (Bowlby, 1978, 1982 ; Papini & Rogman, 1992 ; Rimé, 2009) par le recours à des interactions sociales sous différentes formes, l'une d'elle consistant en la recherche de soutien émotionnel auprès des figures d'attachement.

Une expérience émotionnelle positive est induite par un accès facilité aux objectifs fixés et va procurer du bien-être 1) en augmentant le niveau de l'affect positif initial, et 2) en renforçant le système de connaissances et de croyances fondamentales et le soi. Cette expérience émotionnelle entraîne également un travail cognitif qui prend la forme de ruminations et images mentales (Rimé et al., 1991), et de la recherche d'interactions sociales pour parler de l'évènement positif, ce qui contribue à l'augmentation de l'état affectif positif et au renforcement de la qualité des liens sociaux, et entraîne en d'autres termes un effet de capitalisation sur les évènements positifs (Gable & Reis, 2010).

#### *Le travail cognitif et socio-affectif associé à la verbalisation de l'épisode d'orientation*

Les résultats relatifs aux motifs de partage social de l'épisode d'orientation témoignent indirectement du travail cognitif et socio-affectif résultant du vécu de ce type d'expérience émotionnelle. Les élèves qui éprouvent un sentiment de détresse et d'insécurité - certes modéré - car leurs vœux d'orientation n'ont pas reçu l'approbation du conseil de classe manifestent bien plus que les autres, comme raison de partager, le besoin de clarifier et de donner du sens à l'évènement, de diminuer la charge émotionnelle de son souvenir et chercher du soutien et du réconfort. Ceux qui ont vécu une expérience émotionnelle positive en raison de la validation de leurs vœux manifestent à l'inverse le besoin d'informer, d'alerter les proches et de se valoriser. Ces résultats montrent que les situations d'orientation scolaire sont susceptibles d'induire des émotions qui entraînent un partage social. L'objet de ce partage, pour une partie des élèves, sera de rechercher et de réorganiser l'information en vue de créer du sens, de réorganiser les priorités, modifier



certains des objectifs visés concernant leur scolarité, d'adapter les actions pour permettre d'atteindre ces objectifs, et d'accommoder les représentations de la situation et du soi. Le partage social permettra également de renforcer les liens avec l'entourage proche afin notamment d'être rassuré, de restaurer l'estime de soi, le sentiment de compétence, et d'atténuer le sentiment de solitude éprouvé dans un premier temps face à la situation. C'est à ces deux conditions que les adolescents pourront d'une part, prendre progressivement distance émotionnellement avec l'évènement et d'autre part, se sentiront soutenus, reconnus et intégrés à l'entourage social. Pour les autres, ceux dont l'expérience émotionnelle est positive en raison d'un avis favorable, l'objectif de ce partage social consistera principalement en la reviviscence du plaisir ressenti face à la situation de réussite scolaire et dans le consolidation des attachements avec les proches.

*Le type d'émotion, la position sociale de l'individu, et la verbalisation de l'expérience*

Un examen qualitatif détaillé de l'évaluation émotionnelle de l'épisode indique que la surprise et le niveau d'alerte ou d'intérêt induit par ce dernier ne diffèrent pas selon la nature de la proposition d'orientation émise par le conseil de classe. Ce dernier affect est par ailleurs sans conteste celui le plus intensément ressenti par l'ensemble des élèves. Les émotions positives éprouvées sont la joie et l'exaltation. Parmi les émotions négatives, l'anxiété et la honte sont les émotions dominantes car en moyenne les plus fortement ressenties ; elles sont suivies de la colère, de la tristesse et du dégoût qui présentent toutes les trois des scores moyens assez similaires. Ces émotions négatives sont cependant éprouvées avec une intensité modérée, voire très modérée pour ces dernières mais elles sont, comme on a pu le constater, plus fortement éprouvées par ceux ayant reçu une réponse contrecarrant leurs vœux initiaux. L'anxiété est une émotion négative ressentie à l'issue d'une situation perçue comme incertaine, pouvant dépasser les ressources de l'individu, et constitue de ce fait une menace pour le soi et engendre un sentiment d'insécurité et de vulnérabilité. Le sentiment de honte est suscité par la transgressions de normes morales et/ou sociales. Il s'accompagne d'un sentiment d'infériorité, de la crainte du jugement d'autrui et en conséquence de l'envie de se dissimuler, d'échapper au regard et jugement d'autrui.

En France, l'organisation du système scolaire détermine en grande partie les représentations d'avenir des jeunes, et en particulier la hiérarchisation dans ses représentations des formations et des diplômes de l'enseignement secondaire et supérieur (Guichard, 1993). La non-obtention de la voie souhaitée et correspondant aux valeurs dominantes véhiculées dans la société est vraisemblablement en grande partie à l'origine de l'émergence d'un sentiment modéré de honte. Elle suscite aussi de l'anxiété en raison de l'incertitude générée par la décision d'orientation pour ce qui est de l'avenir scolaire et professionnel, la peur de l'échec relativement aux normes d'excellence véhiculées, du déclassement et de la difficulté à s'insérer professionnellement dont on sait qu'elle est très élevée pour les jeunes en France (INSEEa, 2018 ; Dubet & Duru-Bellat,

2006 ; Peugny, 2008). A l'inverse, la joie et l'exaltation sont induites par une décision d'orientation en accord avec les normes d'excellence véhiculées. Ces émotions correspondent à l'expression de la position sociale perçue par l'adolescent dans la hiérarchie du système scolaire, position activée par la décision d'orientation.

Or, quelques travaux empiriques soulignent l'importance de la nature des émotions dans les modalités de verbalisation des émotions (Brans, Van Mechelen, Rimé & Verduyn, 2014 ; Habermas, Meier, Mukhtar, 2009 ; Rimé et al., 1991 ; Zammuner & Frijda, 1994). Si toutes les émotions font l'objet d'un partage social, les manifestations de ce partage peuvent différer d'une émotion à l'autre. Le délai de partage s'avère par exemple plus prompt pour la peur et la colère que pour la joie, l'amour ou la tristesse. Les événements gardés secrets sont ceux qui ont suscités une honte plus intense (Finkenauer & Rimé, 1998), et lorsque les événements induisant ce type d'émotion sont évoqués c'est avec un plus grand délai, et en abordant de manière bien moins importante que pour d'autres types d'émotions, les faits, émotions et significations qui relèvent directement de l'évènement (Rimé et al., 1998). Pour certaines émotions, on observe également une divergence entre l'expérience émotionnelle éprouvée et la manière dont elles sont communiquées à l'entourage social (Zammuner & Frijda, 1994). Les normes sociales incitent parfois à minimiser l'expression d'émotions jugées peu désirables socialement (Hochschild, 1979). Si comme cela a été montré (Frijda, Kuipers & ter Schure, 1989), chaque émotion spécifique est associée à un pattern de préparation à l'action, alors la prise en compte de cette spécificité des émotions a de l'importance pour comprendre comment les individus s'adaptent à un évènement. Aussi, mieux comprendre les trajectoires scolaires et professionnelles nécessiterait de prendre en considérations l'évaluation émotionnelle qui est faite d'un évènement, en particulier le type d'émotion que ce dernier suscite chez les individus.

En raison de la procédure utilisée, il est impossible de démêler dans les manifestations de partage de l'épisode d'orientation ce qui peut être rapporté spécifiquement à la honte ou à l'anxiété. Par contre, il est plausible de penser que ces deux types d'émotions entraînent des modalités différentes de partage, pour des motifs différents, et avec des cibles bien choisies. Chez les adultes, le compagnon ou la compagne et l'ami.e apparaissent être des cibles privilégiées pour parler d'un épisode qui est à l'origine d'un sentiment de honte - les autres cibles (parents, collègues, frère/sœur) étant bien moins sollicitées – plus que pour parler d'épisodes suscitant d'autres types d'émotions (Rimé et al., 1991, étude 4). S'inscrivant dans le sens des résultats des études antérieures sur le partage social, les résultats de nos études mettent en lumière un partage social de l'épisode d'orientation avec des cibles diversifiées dont les cibles principales sont les intimes. Les intimes privilégiés sont en l'occurrence les parents et le meilleur ami, et parmi les parents plus

particulièrement la mère. Avec ces trois interlocuteurs, le partage se fait plus fréquemment et dans un délai plus court.

*La mère, et tout spécialement l'ami, des auditeurs privilégiés dans le processus de partage social d'un épisode d'orientation*

Lorsque l'expérience émotionnelle est négative, même si les parents demeurent des interlocuteurs privilégiés, en particulier la mère, dans le but de mieux comprendre l'épisode, la conversation avec ces derniers apparaît toutefois plus souvent abrégée qu'avec le meilleur ami. Le ou la meilleur.e ami.e est la cible la plus sollicitée, dans un délai court, de manière répétitive, ce d'autant plus que l'attachement à son égard s'avère sécurisant. On le sollicite principalement pour obtenir du soutien et connaître son avis. Si ces cibles sont sollicitées de manière prépondérante par l'adolescent, c'est qu'elles semblent être en mesure de lui procurer la proximité, la compréhension, la confidentialité et l'absence de jugement requises pour le partage de ce type d'émotion. De ce point de vue, la place du meilleur ami apparaît centrale. A partir de l'adolescence, l'ami.e devient par excellence la personne à qui l'on peut dire des choses que l'on ne dirait à personne d'autre, avec qui l'on peut parler de presque tout, et sur qui il est possible de compter en cas de difficulté (Berndt & Perry, 1986 ; Mallet, 1997). A l'inverse lorsque l'expérience émotionnelle est positive, les parents, et avant tout la mère, s'avère être des cibles plus fréquemment sollicitées, dans un délai plus court, ce d'autant plus que l'attachement à leur égard est anxieux, avec comme motifs essentiels d'informer, connaître leur avis, et se valoriser.

Il ressort en conséquence de ces études que l'ami joue un rôle important, et au moins tout aussi essentiel que celui des parents dans l'adaptation aux événements portant sur les questions d'orientation. A l'instar du partage social avec les parents, nos résultats soulignent du reste des bénéfices psychologiques intra et interpersonnels significativement associés au partage social avec le meilleur ami. Cependant, et ce point mériterait d'être confirmé et précisé par d'autres études, alors que les parents - parce que principalement sollicités pour partager l'épisode positif semblent contribuer surtout à la capitalisation des effets de ce dernier - le meilleur ami apparaît privilégié pour le partage de l'épisode négatif et semble jouer un rôle d'amortissement de la détresse associée à l'épisode. En contribuant à l'adaptation des adolescents aux événements concernant l'orientation scolaire et professionnelle, la relation avec l'ami.e concourt probablement également indirectement par le partage des émotions à l'adaptation scolaire et au développement de carrière de ceux-ci.

*La qualité de la relation avec les personnes significatives : une dimension essentielle à la verbalisation approfondie de l'expérience émotionnelle*

Cependant, quelle que soit la personne significative, plus la relation est intime et sécurisante plus elle contribue à un partage répétitif avec la cible, et bien plus encore à un partage en profondeur. En d'autres termes, elle contribue à ce que les adolescents parlent des émotions

ressenties à propos de l'épisode d'orientation, de leur situation scolaire actuelle et future, des détails de la signification de l'épisode, et de leur avenir professionnel. Or, les bénéfices psychologiques perçus, intrapersonnels (impression de soulagement, réassurance, meilleure compréhension de l'épisode, sentiment d'être capable d'y faire face) et interpersonnels (sentiment d'être soutenu, compris par l'entourage, d'être moins seul) du partage social, lorsque l'épisode d'orientation est négatif, dépendent d'un traitement en profondeur de l'information. La qualité de la relation avec les personnes significatives apparaît donc essentielle pour faire face à l'expérience émotionnelle négative. Celle-ci résulte en partie de l'attitude plus ou moins empathique et soutenante de l'auditeur lors du partage et du niveau de confidences dans le processus de partage lui-même (Laurenceau et al., 1998).

Les résultats mettent par ailleurs en lumière l'importance qu'il y a à dissocier la fréquence de la profondeur de partage dans leurs effets sur les bénéfices psychologiques. Seule une verbalisation en profondeur de l'épisode (faits, émotions, significations) s'avère associée à la perception de bénéfices psychologiques. En outre, l'intensité des expériences négatives semblent requérir à la fois répétition et profondeur de partage alors que celle des expériences positive ne semble nécessiter qu'un traitement en profondeur. La perception de bénéfices psychologiques associée au partage social semble reposer avant tout essentiellement sur un traitement en profondeur de l'épisode. Et cette condition est fondée sur une autre : la qualité des relations avec la cible de partage. On sait par ailleurs que les bénéfices psychologiques du partage social dépendent en grande partie des modes d'interaction entre partenaires (Afifi, et al., 2017 ; Lepore et al., 2004 ; Nils & Rimé, 2012).

Ces résultats montrent que pour faire face aux événements portant sur des questions d'orientation, les adolescents ont besoin de donner un sens à leurs expériences émotionnelles et de se construire à travers elles. Cette élaboration se fait par le biais de la narration dans l'interaction avec autrui et la construction d'un soi au travers d'un récit cohérent et unifié des expériences de vie. Nos résultats mettent l'accent sur l'importance qu'il y a à prendre en considération les émotions et la qualité des relations avec les personnes significatives dans ces opérations de construction de soi et de sens. Comme le soulignent les théories du Life Design (Cardoso et al., 2016 ; Cohen-Scali, Pouyaud, Guichard, 2019 ; Guichard, 2016 ; Guichard, Bangali, Cohen-Scali, Pouyaud & Robinet, 2017 ; Olry, 2018 ; Savickas, 2016 ; Savickas et al., 2010 ; Savickas & Pouyaud, 2016), la construction d'un système de sens cohérent résulte d'un processus de narration dynamique par lequel les expériences de vie doivent être reliées et articulées. Les émotions constituent des éléments clés de cette construction du sens en contribuant à la réorganisation du soi et des parcours scolaires et professionnels dans une nouvelle perspective. Le sens est lié aux événements vécus et à l'interprétation qui en est faite (Arnoux et al., 2019 ; Bernaud, 2016). Les changements observés

dans la manière de se concevoir et de concevoir son avenir, sa vie, semblent liés au fait de parler à quelqu'un des aspects de sa vie perçus comme ayant une valeur significative. En rapportant de tels éléments, les personnes éprouvent des émotions qui les amènent à revivre l'événement qu'elles racontent. L'émotion revécue au cours de la narration est ce qui conduit la personne d'une part, à considérer un élément de la vie comme marquant, et, d'autre part, à l'inscrire dans une continuité temporelle (Guichard, 2016). Les émotions peuvent ainsi contribuer à favoriser l'orientation vers certains objectifs, la construction de sens et l'intentionnalité dans la conception de la carrière (Hartung, 2011).

### *La place de l'expérience émotionnelle dans le conseil en orientation*

Le professionnel d'orientation peut aider à approfondir ce travail de construction de sens, en particulier lorsque les adolescents, et plus généralement les individus, ne reçoivent pas de soutien social de leurs proches (Savickas & Pouyaud, 2016). Compte tenu de ce que l'on sait du processus émotionnel, l'intervention du professionnel, qui s'inscrit dans une relation dialogique, devrait s'effectuer, pour une efficacité optimale, au moins à deux niveaux. A un premier niveau, elle doit favoriser le travail socio-affectif afin de diminuer la détresse émotionnelle associée à certaines expériences de vie et favoriser la capitalisation des expériences émotionnelles positives. L'adoption d'une attitude bienveillante, empathique, de soutien à l'égard du consultant, l'aide psychologique et matérielle, favorisera l'expression des incertitudes, doutes, inquiétudes, colère, honte... associées à certains événements et permettra, au moins temporairement, au consultant de sentir soutenu, réconforté, reconnu, d'accroître son estime de soi et sentiment de compétences, et finalement de se sentir moins seul face aux difficultés éprouvées. Le professionnel constitue dans ces conditions une base de réconfort sur laquelle le consultant peut s'appuyer (Littman-Ovadia, 2008). Une telle relation garantit par ailleurs l'efficacité et la satisfaction à l'égard du conseil en orientation (Blanchard & Sontag, 2015 ; Croity-Belz, Gaudron, Baudin, Simonet, 2006 ; Massoudi, Masdonati, Clot-Siegrist, Franz & Rossier, 2008). L'intervention peut également être axée sur une aide à la prise de conscience des relations positives et/ou délétères avec l'entourage proche afin de prendre distance avec les dernières et renforcer les premières (Schultheiss, 2003). Enfin, elle peut consister à mettre en valeur les expériences positives de vie en adoptant une attitude constructive et active qui consistera à mettre en relief les aspects importants de ces expériences, leur significations, implications et bénéfices pour le consultant au regard de son parcours (Gable et al., 2010).

A un second niveau, et notamment parce que ce travail s'avère bien moins courant dans le processus spontané de partage avec l'entourage social (Rimé, 2009), le dialogue avec le professionnel doit offrir la possibilité d'opérer un travail cognitif. De ce travail dépend la récupération émotionnelle associée au souvenir des expériences de vie négatives, leurs mises à

distance et la construction de sens. Il requiert la prise en compte des émotions dans l'articulation des expériences de vie et les anticipations futures, celles-ci incluant les expériences scolaires et professionnelles sans s'y restreindre. Les individus construisent leur identité, perçoivent les autres, et organisent leurs conduites par le biais de structures ou schémas cognitifs élaborés au cours d'activités, d'interactions et d'interlocutions (Guichard, 2004, 2005, 2009 ; Guichard et al., 2017). Ces structures mentales implicites constituent, comme cela a été évoqué précédemment en référence à d'autres théories (Bowlby, Janoff-Bullman...), des filtres par lesquels les individus vont se percevoir et percevoir leur avenir notamment dans le domaine scolaire et professionnel. Ce système n'est pas figé. Il évolue en fonction des interactions et des interlocutions. Il évolue également en fonction des expériences émotionnelles associées aux événements de vie et de la manière dont celles-ci sont interprétées. En contraignant à l'ajustement et à la révision de ces structures mentales, ou en les renforçant dans le cas d'une expérience positive, l'expérience émotionnelle les façonnent progressivement et contribue à modeler l'identité. Cela implique l'activation de processus d'assimilation et d'accommodation (Berzonsky, 2003). Un changement dans ces structures implique un travail cognitif en profondeur qui nécessite notamment une réflexion 1) sur les objectifs poursuivis et les motifs, en vue de leur révision et d'une réorganisation des priorités, 2) sur les connaissances et représentations de soi, des autres et du monde, des valeurs, du travail et des métiers, et de leurs significations et implications pour la vie du consultant, son avenir professionnel, le choix d'un métier, et 3) un travail d'assimilation du ou des événements de vie perçus comme signifiants par un recadrage permettant d'adopter une autre perspective, un point de vue décentré sur les aspects émotionnels relatifs à ces événements. C'est à ces différentes conditions que les individus pourront accroître leur liberté d'agir, et la possibilité d'orienter leur vie et leur avenir professionnel en leur donnant un sens.

### **Partie III. Projets**

Cette troisième partie est consacrée à la présentation de mes projets de recherche pour les années à venir. Ils s'inscrivent dans le cadre général du rôle de la qualité des relations avec les personnes significatives et des émotions dans l'adaptation aux situations jalonnant les parcours scolaires et professionnels. Ils visent à approfondir les recherches réalisées ou à les réorienter dans une direction nouvelle. Ces projets s'articulent autour de trois grands axes : le partage social des émotions, le travail décent, et le décrochage scolaire.

#### **1. Le partage social d'épisodes émotionnels émaillant les parcours scolaires et professionnels**

Les recherches dans ce champ visent plusieurs objectifs. Premièrement, rares étant les études empiriques sur cette question dans le champ de l'orientation et du travail, les recherches consisteront à montrer l'impact émotionnel de ces expériences et l'existence d'un phénomène de partage social, en se fondant sur des expériences diversifiées et avec différentes méthodes. En effet, comme on a pu le constater, les travaux que j'ai réalisés jusqu'à présent sur ce thème ont mis en évidence l'existence d'un partage social chez des adolescents à partir d'un seul type d'épisode d'orientation : l'avis du conseil de classe. J'ai peu de doute quant à l'existence d'un impact émotionnel des événements jalonnant les trajectoires scolaires et professionnelles et celle du déclenchement à sa suite du processus de partage social. Comme cela a été évoqué précédemment, l'universalité du phénomène a fait l'objet de preuves empiriques sur des expériences émotionnelles variées (Rimé, 2015). Toutefois, si le phénomène est universel il n'en reste pas moins que son processus est très complexe (Rimé, Bouchat, Paquot, & Giglio, 2020), aussi la prise en compte de certains facteurs permettrait de spécifier les variations dans son déroulement, d'en mieux comprendre les mécanismes et les liens avec les bénéfices psychologiques qu'il procure. Les événements qui ponctuent les parcours scolaires et professionnels sont d'une grande diversité : décision d'orientation, réussite ou échec à un examen, obtention d'un premier emploi, entretien d'embauche, promotion professionnelle, licenciement, conflit professionnel... Leur étude permettrait de mieux comprendre - en fonction de leurs caractéristiques spécifiques - le type d'émotions qu'ils induisent, les spécificités des modalités de partage qui y sont associées et ses bénéfices psychologiques, et ce faisant ce qui rapproche et distingue ces événements d'expériences se situant dans des domaines autres que l'orientation et le travail. Un corpus de connaissances sur leur impact émotionnel et la manière dont les individus s'adaptent à ces événements pourrait ainsi être établi. Parallèlement, les études empiriques sur ce type d'événements peuvent contribuer à

approfondir certains aspects déjà identifiés dans les études antérieures du processus de partage social et en mettre en lumière de nouveaux.

### 1.1. Etat des lieux

#### *La nature des émotions suscitées par l'évènement*

Plusieurs pistes de recherche peuvent ainsi être envisagées afin de clarifier le phénomène et corrélativement mieux apprécier et connaître les modalités d'adaptation des individus à leur trajectoire scolaire et professionnelle. Avant d'exposer plus précisément les différentes orientations possibles de recherche dans ce domaine, il est cependant nécessaire d'effectuer un bilan des travaux.

Une première de ces pistes réside dans la prise en considération du type d'émotion provoqué par l'évènement en question. Les études antérieures menées sur le partage social des émotions - dont l'objectif premier était nécessairement d'établir les lois universelles du partage social avant d'en examiner dans le détail les variations - ne montraient pas de différences dans la plupart des modalités de partage social en fonction de la spécificité des émotions, à l'exception de la honte qui était partagée dans un délai plus long et avec un cercle plus restreint d'intimes (Rimé et al., 1992). De même, certaines études ont mis en avant pour certaines émotions – celles perçues comme peu désirables socialement – un décalage entre ce qui est éprouvé et ce qui est rapporté dans le cadre du processus de verbalisation (Zammuner & Frijda, 1994).

Dans les théories contemporaines de l'évaluation de l'émotion, l'émotion est définie par un ensemble de composantes : une composante évaluative de la situation (pertinence et congruence par rapport aux buts, cause de l'évènement, coping ou contrôle de la situation, niveau d'incertitude...), une composante motivationnelle avec les tendances à l'action, actions, et objectifs poursuivis (buts motivationnels<sup>4</sup>), une composante physiologique, une composante expressive, et une composante correspondant à l'expérience subjective de l'émotion (Oatley & Jenkins, 1996 ; Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013). Chaque émotion spécifique se définit par des composantes qui lui sont propres. A chaque type d'émotion correspond un état de préparation à l'action et la mise en œuvre de comportements spécifiques (Frijda et al., 1989 ; Zeelenberg & Pieters, 2004). On peut donc s'attendre à ce que les modalités de partage social d'une émotion spécifique diffèrent de celles d'une autre émotion, et à ce que les bénéfices consécutifs au partage social ne soient pas nécessairement de même nature. Les résultats de deux études récentes qui ont mis en lumière l'importance des émotions spécifiques dans la manière dont les individus partagent une expérience et les conséquences psychologiques et sociales qui peuvent y être associées,

---

<sup>4</sup> La composante émotionnelle d'une émotion est constituée des buts que les individus veulent poursuivre lorsque l'émotion est ressentie (Roseman, 2011), par exemple, la vengeance est le but émotionnel de la colère.



abondent dans ce sens (Brans et al., 2014 ; Wetzer, Zeelenberg & Pieters, 2007). Certains de ces effets du partage social sont immédiats, d'autres différés dans le temps en fonction du type d'émotion. Par ailleurs, l'une des recherches que nous avons menée sur des adolescents (voir chapitre 4, partie II Réalisations) montre que les émotions négatives sont positivement associées à un partage réalisé à la fois de manière répétitive et en profondeur (parler des faits, du contexte de l'épisode, des émotions ressenties, et de ce que l'évènement signifie pour soi et son avenir), alors que les émotions positives ne sont liées qu'à la seule profondeur de partage. Or, la fréquence de partage n'est prédictive d'aucun bénéfice psychologique, là où la profondeur de partage contribue à des bénéfices intrapersonnels (par exemple, sentiment d'être rassuré, de mieux comprendre la situation et de mieux pouvoir y faire face) et interpersonnels (par exemple, sentiment d'être soutenu, d'être compris par l'entourage). Une analyse dépassant la dichotomie émotion positive/émotion négative et prenant en compte la spécificité des émotions et de leurs propriétés contribuerait sans doute à préciser le processus.

#### *Les réactions de la cible face à une expérience émotionnelle négative*

Les résultats de l'étude de Wetzer et al. (2007) s'inscrivent également dans ce sens en prenant en compte toutefois la nature de la réponse de la cible. Le locuteur attend de la cible qu'elle ajuste ses réponses au type d'émotion ressentie. Les bénéfices psychologiques perçus – augmentation de l'estime de soi et proximité relationnelle perçue - sont en rapport avec cette adéquation. Dans l'étude, les locuteurs qui éprouvent de la colère à la suite d'un épisode attendent de la part de la cible qu'elle valide le sentiment éprouvé ; ceux qui ressentent du regret préfèrent une réponse de nature cognitive consistant à réévaluer la situation. De manière similaire, Lepore, Fernandez-Berrocal, Ragan & Ramos (2004) soulignent la dépendance étroite entre les bénéfices cognitifs, physiologiques, et émotionnels et le contexte social dans lequel est effectué le partage social d'un épisode source de stress. Après avoir vu un film stressant, les participants sont répartis au hasard dans quatre conditions différentes : ne pas parler de ses pensées et sentiments ; évoquer seul à voix haute ses pensées et sentiments ; parler de ses pensées et sentiments qui sont validés par un compère ; parler de ses pensées et sentiments qui sont mis en question par un compère. Lorsque les pensées et émotions sont recadrées par la dédramatisation de l'épisode, le niveau de détresse émotionnelle, les pulsations cardiaques et les pensées intrusives sont moins élevées. Mais la cible est, du fait de son attitude, mal considérée, jugée inamicale ou insensible à la situation vécue. D'autres études, utilisant des méthodes variées et pour d'autres types d'émotions, confirment l'effet positif d'un recadrage cognitif sur la récupération émotionnelle et une tendance à la diminution des ruminations mentales et pensées intrusives (Afifi, Shahanazi, Coveleski, Davis, & Merrill ; 2017 ; Baer et al., 2018 ; Batenburg & Das, 2014).

Dans une autre étude expérimentale (Nils & Rimé, 2012), immédiatement après la première projection d'un film inducteur de stress et deux jours plus tard lors de sa nouvelle projection, on compare les effets du partage social sur la récupération émotionnelle, les croyances des individus, et les bénéfices interpersonnels perçus en fonction de l'attitude d'un compère, ce dernier étant un intime qui accompagne le participant (ami.e, petit.e ami.e, frère/sœur...). Les participants confrontés à un recadrage cognitif positif éprouvent des émotions moins intenses, moins négatives, et manifestent une vision plus positive du monde et de la nature humaine. Cet effet s'avère par ailleurs robuste dans le temps. Le mode socio-affectif consistant à manifester de l'empathie, de la bienveillance, n'a pas d'impact positif sur la récupération émotionnelle ; il s'accompagne au contraire d'une hausse significative de l'intensité émotionnelle et des émotions négatives. En revanche, dans ce cas, la proximité émotionnelle perçue dans la relation avec le partenaire s'avère plus forte, et le sentiment de solitude plus faible. Les locuteurs ressentent également après un soutien socio-affectif plus de bénéfices psychologiques. Mais il ne s'agit que d'impressions subjectives car dans cette condition aucun changement cognitif ni émotionnel n'est véritablement constaté.

Les résultats de Paw, Sauter, Van Kleef & Fisher (2018, 2019) apportent quelques nuances aux résultats précédents. Pour la plupart des émotions, les individus préfèrent recevoir une réponse qui leur procure avant tout un soutien socio-affectif car celle-ci entraîne dans l'immédiat un sentiment de soulagement. Le recadrage cognitif est la réponse la moins appréciée. Une telle réponse est toutefois bien mieux reçue lorsque les émotions ressenties sont caractérisées par un niveau d'incertitude élevé (par exemple, l'inquiétude). Dans ce cas en effet un recadrage cognitif peut contribuer à diminuer ce niveau d'incertitude en modifiant le regard porté sur la situation. Enfin, l'ordre séquentiel de la réponse a son importance. Une réponse socio-affective suivie temporellement d'une réponse cognitive est mieux perçue par le locuteur. En d'autres termes, ce dernier est mieux disposé à intégrer un recadrage cognitif de la situation une fois qu'il a pu être dans un premier temps soulagé et rassuré.

Les résultats des travaux portant sur la narration de récit mettent également en lumière l'importance de l'attitude de l'auditeur (par l'attention accordée au récit, ses manifestations d'accord/désaccord, ses étayages, son expertise) dans la structure et l'élaboration du récit lui-même, et sur les perceptions du soi en relation avec l'évènement narré (Pasupathi & Billitteri, 2015). Une attitude d'opposition se traduisant par la contestation de certains aspects du récit - attitude qui peut évidemment être perçue comme désagréable par le narrateur lui-même - favorise une meilleure élaboration des récits. Ces attitudes de contradictions s'associent à une augmentation de la création de sens en raison même du fait que le narrateur se voit contraint dans cette condition de trouver des arguments pour justifier sa réponse. De même, les étayages dans la construction de

récit, notamment par le biais de questions nombreuses et demandes de détails sur l'évènement narré, facilite l'élaboration des récits.

Les locuteurs attendent de la part de la cible des réponses en accord avec leurs émotions. Dans les faits cependant les réponses fournies par les cibles s'avèrent moins en adéquation avec leurs attentes (Wetzer et al., 2007 ; Paw et al., 2019). Pourtant les locuteurs modulent leurs expressions en fonction du type de soutien souhaité : la recherche d'un soutien socio-affectif est associée à un usage plus important d'expressions verbales faisant référence aux émotions négatives ; celle d'un soutien cognitif fait davantage référence à des expressions verbales renvoyant à l'évaluation émotionnelle de la situation sous différents angles (valence émotionnelle, imprévisibilité, capacités à y faire face, sentiment d'injustice) ou au souhait explicite d'entendre le point de vue d'autrui (opinions, sentiment, conseil...). Les cibles ne semblent pas saisir ces signaux et infèrent de ces expressions le souhait de la part du locuteur d'obtenir une réponse de nature essentiellement socio-affective, probablement parce que celle-ci produit des effets immédiats plus sûrs, et que ce type de réponse les engage moins dans un traitement émotionnel approfondi.

#### *Les réactions de la cible face à une expérience émotionnelle positive*

Un évènement perçu comme positif par le locuteur n'est pas nécessairement conçu comme tel par la cible de partage car il peut mettre en jeu ses intérêts personnels (Gable & Reis, 2010). Le partage de ce type d'évènement peut potentiellement générer des sentiments ambivalents chez la cible car occasionnant de l'envie, des conflits d'intérêts entre les deux partenaires, ou menaçant la stabilité de schémas d'interactions bien ancrés en mettant en cause les statuts ou la disponibilité mutuelle des partenaires. Lors du partage d'évènements positifs la cible peut verbalement et par ses comportements manifester qu'elle a conscience des aspirations, des objectifs, des accomplissements et des valeurs auxquelles adhèrent le locuteur et manifester ainsi pleinement ou non son soutien. Une réponse enthousiaste tend à montrer que la cible comprend, reconnaît et apprécie la signification de l'évènement positif pour la vie et les intérêts de son partenaire, et renforce le sentiment de valeur de ce dernier. Une réponse mitigée, impartiale, traduit un manque d'engagement personnel pour ce que signifie l'évènement pour le partenaire. Ses réactions peuvent avoir en outre des conséquences sur la poursuite des objectifs et aspirations, souvent interdépendants, du partenaire et de la cible. Un soutien franc favorise la poursuite des objectifs et des aspirations alors que l'ambivalence, la désapprobation, voir l'obstruction devraient les ralentir ou les entraver.

De manière générale, les travaux sur ce point ont mis en lumière le rôle essentiel du partage d'évènements positifs et des réponses du destinataire dans ce cadre sur le bien-être et la proximité relationnelle des partenaires (Gable & Reis, 2010). Après avoir parlé d'un épisode positif, les individus ressentent un sentiment d'acceptation sociale plus élevé, manifestent une mémoire accrue

de l'évènement positif et accordent une valeur plus grande à celui-ci. Les partenaires d'un couple perçoivent un sentiment plus grand de proximité et de sécurité dans la relation après avoir évoqué un évènement positif (Gable, 2009). Mais ces bénéfices varient selon la nature de la réponse de la cible. Gable & Reis (2010) distinguent deux grandes dimensions à partir desquelles les réactions de la cible peuvent être appréhendées, et dont le croisement conduit à dégager quatre type de réponses : active-constructive, passive-constructive, active-destructive, passive-destructive. Les réponses de type active-constructive sont associées à de plus grands bénéfices. Elles se traduisent par des manifestations d'implication, d'intérêt ou d'enthousiasme de la cible par rapport à l'évènement positif, par exemple en posant des questions, en cherchant à obtenir des détails supplémentaires, en exprimant ses émotions positives, et en mettant en avant les implications et les avantages possibles de l'évènement positif pour le locuteur. L'expression d'émotions positives contribuerait notamment à induire des affects positifs chez le locuteur, et participerait à la construction de l'intimité de la relation.

#### *Le choix des partenaires*

Ainsi que cela a été évoqué dans le chapitre sur le partage social de ce document, le choix des cibles de partage est principalement restreint au cercle des intimes et dépend de l'âge. Il peut également varier selon le contexte d'émergence de l'évènement. Par exemple, si le collègue n'est habituellement pas un partenaire de choix pour partager une expérience émotionnelle, il peut le devenir lorsque cette expérience émotionnelle est en relation directe avec le contexte professionnel (Rimé, 2015). Dans le contexte du partage d'une décision d'orientation chez des adolescents, les parents et le/la meilleur.e ami.e sont les cibles privilégiées. Lorsque la décision est négative, les émotions principalement suscitées sont l'anxiété et la honte. Dans ce cas, le ou la meilleur.e ami.e deviennent les partenaires privilégié, en second lieu la mère. Or dans nos données, le niveau d'intimité émotionnelle évalué par l'adolescent avec chacun de ces trois partenaires est sans ambiguïté : l'intimité perçue dans la relation avec son ou sa meilleur.e ami.e ( $M = 2.93$ ;  $SD = 0.97$ ) est significativement plus élevée que celle avec sa mère ( $M = 2.51$ ;  $SD = 0.91$ ) ou avec son père ( $M = 2.15$ ;  $SD = 0.85$ ), et l'intimité perçue dans la relation avec la mère apparaît significativement plus élevée que celle dans la relation avec le père ( $p < .0001$ ). Ainsi que rappelé précédemment, le niveau d'intimité est un facteur déterminant du processus de la profondeur de verbalisation et corollairement des bénéfices psychologiques qui y sont associés. On peut donc faire l'hypothèse que le niveau d'intimité constitue un paramètre du choix du destinataire de partage selon le type d'épisode qui est partagé, mais aussi selon sa valence émotionnelle ou plus spécifiquement le type d'émotion que l'épisode induit. Ce niveau d'intimité offre l'assurance d'être écouté en toute confiance et sans être jugé, contexte indispensable au partage d'émotions négatives, certaines probablement plus que d'autres.

En résumé, des résultats des travaux qui viennent d'être évoqués plusieurs éléments peuvent être soulignés. Premièrement, les conséquences émotionnelles et sociales du partage social semblent varier selon le type d'émotions comme cela a été observé pour la tristesse et la colère (Brans et al., 2014). Deuxièmement, que ce soit pour les expériences émotionnelles négatives ou positives, les réactions du destinataire de partage social sont des déterminants importants des bénéfices psychologiques du partage social. Troisièmement, la temporalité joue probablement un rôle non négligeable dans les effets des réponses de la cible et du partage social sur les bénéfices psychologiques et la récupération émotionnelle. Quatrièmement, les effets de la réponse de la cible semblent dépendre étroitement de son adéquation avec l'émotion spécifique éprouvée par le locuteur. Les cibles ajustent mal cependant leurs réponses aux attentes du locuteur. Ce niveau d'ajustement ne serait-il pas lié à la proximité de la relation avec la cible (intimité, attachement) ? Cinquièmement, le choix du destinataire de partage se fait probablement en fonction du niveau d'intimité émotionnelle ou plus généralement de la qualité de l'attachement avec celui-ci en interaction avec les émotions négatives ou positives induites par l'épisode. Sixièmement, la qualité de la relation avec un partenaire est à la fois, un déterminant du processus de partage social d'expériences émotionnelles négatives ou positives, et le résultat de ce processus. En d'autres termes, le partage social serait en soi un processus de construction de la qualité de cette relation (intimité, attachement).

## 1.2. Pistes de recherches

Partant des différents constats et éléments de réflexion énoncés, il me semble que plusieurs pistes de recherches peuvent être esquissées.

Une première d'entre elles peut consister à examiner de manière plus approfondie le rôle de la qualité des relations avec les personnes significatives dans le processus de partage social. Cette question peut être abordée par le biais de l'intimité émotionnelle ou de la qualité de l'attachement. Les résultats antérieurs montrent que plus le niveau d'intimité émotionnelle avec le partenaire est élevé plus le partage social est fréquent et réalisé en profondeur avec ce même partenaire (Voir Partie II, chapitre partage social, Vignoli, ils, Parmentier, Mallet & Rimé, 2019). Toutefois, si dans notre modèle l'intimité est formalisée comme un facteur prédictif du partage social, celle-ci a été mesurée au même moment que le partage social. Aussi, il conviendrait pour s'assurer de la validité prédictive de la qualité des relations avec les personnes significatives dans l'ampleur du partage social, d'évaluer celle-ci en amont du déclenchement du processus de partage social. De même, afin de vérifier l'impact de la fréquence et de la profondeur de partage social sur la qualité de la relation il est nécessaire d'évaluer cette dernière à l'issue du processus de partage social. Par ailleurs, compte tenu de l'état des lieux de la littérature sur ce point, les études futures auraient

intérêt à examiner ce rôle de la qualité des relations avec les personnes significatives sur le partage d'évènements positifs et négatifs, et d'aller au-delà de cette dichotomie en ciblant des émotions spécifiques.

*Attachement aux personnes significatives et partage d'expériences émotionnelles négatives*

La théorie de l'attachement de Bowlby et les travaux empiriques qui ont succédé ont apporté les preuves empiriques d'une meilleure régulation émotionnelle des individus dont l'attachement est sécurisant (par exemple, Cooper, Shaver & Collins, 1998 ; Larose & Boivin, 1998 ; Mikulincer & Shaver, 2019 ; Shaver & Mikulincer, 2007). Ce type d'attachement amortit la détresse émotionnelle ressentie lors d'une situation stressante, et est associé à la mobilisation de stratégies de coping plus efficaces pour affronter ces situations, notamment à la recherche de soutien auprès d'autrui (Shaver & Mikulincer, 2007). De plus, compte tenu de leurs expériences passées avec les figures d'attachement, les individus dont l'attachement est sécurisant expriment plus librement et précisément leurs émotions, sans les dénier, les exagérer ou les distordre, et sans craindre que l'expression d'émotions négatives menace la qualité de la relation. L'expérience de sécurité est fondée, non pas sur le déni de l'affect négatif, mais sur la capacité à tolérer les affects négatifs de manière temporaire afin de maîtriser les situations stressantes ou frustrantes (Cassidy, 1994).

Les individus dont l'attachement est anxieux-évitant ont une propension à bloquer, isoler ou inhiber les émotions négatives afin de maintenir désactivé leur système d'attachement à une figure d'attachement frustrante (Shaver & Mikulincer, 2007, 2019). Leurs efforts s'orientent vers une minimisation de la perception de la menace de la situation et des émotions négatives qui l'accompagnent et qui suscitent un sentiment de vulnérabilité incompatible avec le maintien de la désactivation du système d'attachement. Ils cherchent à inhiber leurs états émotionnels, pensées et tendances à l'action associées à l'émotion. À l'inverse les individus dont l'attachement est anxieux-résistant manifestent le besoin plus fréquent de maintenir le système d'attachement activé jusqu'à ce que le sentiment de sécurité soit satisfait (Shaver & Mikulincer, 2007, 2019). Ils sont guidés par le désir inassouvi de faire en sorte que les figures d'attachement leur accordent plus d'attention et un soutien plus fiable. À cette fin, ils tendent à intensifier la perception de menace d'une situation, et les émotions négatives qu'un évènement peut induire. L'attention est focalisée sur les composantes des états émotionnels et sur les pensées et ruminations en relation avec les menaces actuelles ou potentielles, ce qui contribue à amplifier et maintenir le sentiment de détresse.

Ces différents modes de fonctionnement psychologique devraient conduire à des évaluations différentes d'un évènement, ainsi qu'à des activités cognitives, des modalités de partage social et, corollairement, à des bénéfices psychologiques différents. On devrait ainsi s'attendre à ce que, suite à un épisode contrariant les buts et suscitant une émotion négative spécifique, les individus qui ont un attachement anxieux-résistant évaluent de manière plus exacerbée l'intensité perçue des

émotions négatives induites par l'évènement, ainsi que certaines des composantes de l'émotion spécifique. Ils devraient par ailleurs manifester des représentations plutôt négatives de soi et ambivalentes des autres, ces derniers étant à la fois perçus comme ayant une valeur potentiel tout en étant jugés fréquemment indisponibles et peu fiables (Mikulincer, Shaver & Slav, 2006). Ils peuvent percevoir de manière pessimiste leur capacité à réguler la détresse émotionnelle et considérer que les causes de l'évènement sont plus difficilement contrôlables. Les anxieux-résistants devraient rapporter plus de ruminations mentales (pensées involontaires et persistantes) en rapport avec l'épisode, avoir moins recours à l'évitement de pensées, images et émotions intrusives, et prêter une attention plus importante aux manifestations physiologiques de leurs états émotionnels. Les modalités de partage social avec la figure d'attachement devraient être centrées plus fortement sur les émotions négatives ressenties. Elles devraient être par contre moins orientées vers les actions, alternatives ou issues positives possibles pour l'avenir - plus focalisées au contraire sur les menaces potentielles - et faire moins appel à l'opinion de la cible en vue d'un éventuel recadrage cognitif positif.

Le profil des individus dont l'attachement est évitant devrait dans l'ensemble être inverse au précédent : minimisation des émotions négatives induite par l'évènement, et de certaines de ces composantes (manifestations physiologiques, tendances à l'action associées), manifestations d'une propension plus fréquente à éviter ou supprimer des pensées, images et émotions intrusives en rapport avec l'expérience émotionnelle, des modalités de verbalisation orientées vers la minimisation de l'expression des émotions négatives. Toutefois, compte tenu de la volonté d'autonomie des individus dont l'attachement est évitant, la verbalisation avec la cible devrait moins porter sur les actions, les issues, alternatives positives possibles et recourir peu à l'avis d'autrui en vue d'un recadrage cognitif positif. De même, les stratégies de désactivation du système d'attachement devraient être à l'origine du sentiment de pouvoir contrôler l'évènement, d'une représentation de soi positive, et à l'inverse d'une représentation négatives des autres (Mikulincer, Shaver & Slav, 2006).

Compte tenu du mode de fonctionnement des individus dont l'attachement est sécurisant, on peut faire l'hypothèse que ces derniers devraient manifester pour certaines des dimensions précédemment évoquées, un profil intermédiaire aux deux précédents. Par exemple, ils devraient éprouver des émotions négatives de manière modérée, de même que certaines composantes de l'émotion (manifestations physiologiques, tendances à l'action associées), manifester également des pensées, images intrusives, et une propension à les éviter ou les supprimer, plus modérée. Les représentations de soi et des autres, du monde par rapport à l'épisode devraient être évaluées de manière positive. L'épisode contrariant les buts devrait être perçu comme un défi à relever, auquel ces individus sont susceptibles de pouvoir faire face, qui peut être contrôlé, probablement perçu

comme temporaire, et plus dépendant du contexte. On peut supposer pour ces individus un partage social en partie orienté vers la verbalisation des émotions mais qui devrait également porter sur d'autres aspects, comme les faits, le contexte, l'implication et de la signification de l'épisode pour soi, les actions, alternatives, et issues positives possibles pour faire face à la situation. L'avis d'autrui, en particulier en vue de la recherche de solutions, et d'autres manières - en particulier positives et rassurantes - d'interpréter l'évènement devrait sollicités dans le cadre du partage social.

La qualité de l'attachement initial, les différences d'évaluation de l'impact de l'évènement, et de modalités de partage social devraient sans doute entraîner des bénéfices psychologiques différents pour les trois profils. On peut faire l'hypothèse d'une récupération émotionnelle et de bénéfices socio-affectifs plus élevés pour les individus dont l'attachement est sécurisant que pour ceux dont l'attachement est anxieux. Le sentiment de proximité et de sécurité dans la relation ainsi que le sentiment de valeur de soi devraient être également plus élevés.

La prise en compte de l'aspect temporel de certaines mesures permettraient probablement de mieux comprendre l'impact des différents types d'attachement et des modalités de partage social sur les bénéfices psychologiques. Il est possible que certains bénéfices psychologiques apparaissent plus précocement pour les individus dont l'attachement est sécurisant si le travail mental à la suite de la survenue de l'épisode est effectué plus rapidement et de manière plus approfondie.

#### *Qualité de la relation avec les personnes significatives et réaction des cibles de partage*

Un autre axe de recherche possible très complémentaire du précédent consiste à prendre en considération la nature des réactions de la cible de partage. Conformément à la théorie de l'attachement, la qualité de l'attachement entre deux partenaires à un temps  $T$  résulte de l'ajustement dans l'interaction entre ces deux partenaires lors des expériences antérieures. En particulier, un attachement anxieux (évitant ou résistant) dépend notamment d'une figure d'attachement qui s'ajuste moins bien aux besoins et attentes du partenaire. L'attachement est au contraire perçu comme sécurisant par le partenaire lorsque la figure d'attachement se montre disponible, réactive, s'accorde à ses besoins affectifs, satisfaisant ainsi son sentiment de sécurité et de réconfort. Le besoin d'attachement se manifeste de manière d'autant plus saillante que l'individu se trouve dans une situation qui génère de la détresse émotionnelle.

Par ailleurs, les faits empiriques mettent en lumière le fait que, a) les réponses socio-affectives procurées par la cible (empathie, écoute, soutien, réassurance) lors de la verbalisation d'un épisode négatif engendrent un sentiment de soulagement, de reconnaissance, de soutien et de proximité relationnelle ou d'intégration sociale et, b) les recadrages cognitifs réduisent l'impact émotionnel négatif de l'épisode (récupération émotionnelle). Ces deux types de réponses participent en conséquence à la création d'un sentiment de proximité et de sécurité émotionnelle. Ce sentiment étant par définition plus élevé chez les individus qui ont un attachement confiant



plutôt qu'anxieux, on peut dès lors supposer que ces deux types de réponses chez la cible devraient être plus présentes (ou perçues comme telles) lorsque l'attachement à celle-ci est sécurisant. L'amortissement des émotions négatives généralement constaté lors d'expériences émotionnelles de détresse chez les individus dont l'attachement est sécurisant par rapport aux individus dont l'attachement est anxieux, coïncide avec une telle supposition.

Comme cela a été évoqué plus avant (Wetzer et al., 2007), les effets des réponses de la cible - par exemple sur le sentiment de proximité relationnelle et le sentiment de valeur du locuteur - dépendent de l'adéquation de celles-ci avec l'émotion ressentie par le locuteur. Toutefois, dans les faits les cibles semblent procurer des réponses beaucoup moins spécifiques que celles attendues (Wetzer et al., 2007 ; Paw et al., 2019). Ce mauvais ajustement des cibles est rapporté dans des études où elles sont représentées par un partenaire complice de l'expérimentateur qui n'est pas un intime du locuteur. Or le partage social s'effectue avant tout avec des intimes, et une des caractéristiques même de l'intimité est de bien se connaître, de comprendre ce que l'autre ressent, d'être en accord avec son partenaire mais aussi être capable de partager avec l'autre les perceptions positives et négatives de soi (Cassidy, 2001). On peut donc penser que les cibles sont plus aptes à saisir les signaux du partenaire et à s'ajuster à ses attentes lorsque ce partenaire est un intime d'où une préférence pour le partage social avec ce type de cible. Mais, même dans ce cas, l'ajustement peut varier en fonction du niveau d'intimité ou de la qualité de l'attachement, ce dernier étant variable d'un partenaire à l'autre. La capacité à créer une relation d'intimité dépend de la qualité de l'attachement (Cassidy, 2001). Il est donc possible que les personnes significatives avec lesquelles l'attachement est sécurisant (ou celles avec qui l'intimité est élevée) ajustent mieux leurs réponses dans le partage social au type d'émotion spécifique éprouvée par le partenaire, ou manifestent des réponses qui correspondent mieux aux attentes de celui-ci. Corollairement, ce meilleur ajustement entraîne des bénéfices psychologiques plus importants. Cette question mériterait selon moi d'être creusée.

#### *Qualité de l'attachement et partage social d'expériences émotionnelles positives*

En référence à la théorie d'origine, la question de la valeur adaptative de l'attachement est rarement abordée me semble-t-il dans des contextes autres que des contextes stressants ou plus généralement des contextes inducteurs de détresse émotionnelle. Pourtant, les travaux sur le partage d'épisodes positifs (Gable & Reis, 2010) soulignent l'importance de la verbalisation au quotidien de ce type d'épisode pour le bien-être psychologique et le renforcement des liens sociaux. Par ailleurs, l'exploration de l'environnement physique et social résulte de l'attachement avec une figure qui a su reconforter, rassurer, en diminuant les émotions négatives mais peut être également en augmentant parallèlement celles positives. Les tendances à l'action telles que « l'exploration », « l'approche », « entrer en contact », « aller vers », qui sont des tendances proches de la notion

d'exploration telle qu'elle est appréhendée dans la théorie de l'attachement, correspondent à des émotions positives (Frijda, et al., 1989). Par conséquent, tout en étant lui-même dépendant de la qualité de l'attachement initial, le partage social d'épisodes positifs - parallèlement à celui d'épisodes négatifs - pourrait constituer un moyen de maintenir et intensifier au quotidien l'attachement avec un partenaire.

Le partage d'un évènement positif peut, comme cela a été évoqué précédemment, entraîner des sentiments très positifs chez la cible mais parfois également des sentiments beaucoup plus ambivalents. En fonction de ces sentiments et de la qualité de l'attachement, les réactions de la cible pourraient être de nature différente (par exemple, active-constructive, active-destructive...) et impliquer des modalités de partage et des bénéfices psychologiques différents. Aussi, la question du lien entre la qualité de l'attachement avec les personnes significatives destinataires du partage, la nature des réactions de ces dernières, les modalités de partage, et les bénéfices psychologiques mériterait d'être explorée dans le cadre du partage d'épisodes induisant des émotions positives, et plus particulièrement des émotions positives spécifiques. En outre, de même que pour les épisodes négatifs, on pourrait s'interroger sur les relations entre le type d'attachement et l'évaluation de l'impact émotionnel et cognitif d'un épisode positif.

#### *Partage social, émotions, et différences de sexe*

L'ensemble des études empiriques ne mettent pas en évidence de différences de sexe dans le partage des expériences émotionnelles positives comme celles négatives (Rimé, 2015). Hommes et femmes, garçons et filles, éprouvent le besoin de parler d'une expérience émotionnelle, et avec autant de fréquence, dans les heures et les jours qui suivent sa survenue. Il s'agit d'un phénomène universel. Pourtant, les femmes manifestent régulièrement des niveaux plus élevés que les hommes d'émotions négatives comme la dépression, l'anxiété, la tristesse (Brody & Hall, 2000 ; Nolen-Hoeksema, 1987). Certes, de telles différences peuvent peut-être s'expliquer en partie - comme cela a été évoqué dans un des chapitres précédents à propos de l'anxiété - par des normes sociales propre à chaque sexe pour ce qui est de l'expression des émotions, et par le fait que les trajectoires scolaires et professionnelles et la reconnaissance sociale associée ne sont pas les mêmes pour les hommes et les femmes. Il est cependant possible qu'elles reposent aussi en partie sur un traitement différent de l'expérience émotionnelle. Certains travaux ont par exemple montré qu'à la suite de l'induction d'un état de dépression, les femmes utilisent plus fréquemment en moyenne que les hommes la rumination mentale pour faire face à l'épisode (Morrow & Nolen-Hoeksema, 1990). Même si le caractère dysfonctionnel de la rumination mis en avant dans l'étude est à nuancer - la rumination mentale étant le signe d'un travail mental adaptatif en cours de réalisation et liée à la recherche de sens - cette étude met en évidence des différences de traitement de l'information qui pourraient peut-être aussi se manifester dans le cadre du partage social.

Dans la mesure où la récupération émotionnelle liée au souvenir d'un épisode est plus élevée après des réponses de recadrage cognitif de la cible, mais pas après des modes de réponses d'ordre socio-affectif, on peut se demander s'il existe des différences dans les réponses des cibles selon que le sexe du locuteur. Par ailleurs, la co-rumination, processus qui consiste à discuter de manière répétitive avec un autre partenaire de problèmes négatifs et à s'encourager mutuellement à parler de ce type de problèmes, apparaît renforcer la qualité de la relation amicale chez les adolescents mais est associée parallèlement à des manifestations d'anxiété et de dépression plus élevées, ce qui n'est pas le cas de la co-résolution de problème (Rose, Schwartz-Mette, Glick & Smith, 2014 ; Stone et al., 2019). Le processus de co-rumination peut être rapproché d'un processus répétitif de verbalisation exclusivement centré sur le ressassement de problèmes et des états émotionnels négatifs associés, et qui ne permet pas de traiter l'information de manière approfondie en visant à créer du sens, à ouvrir des perspectives nouvelles, et à trouver des solutions aux problèmes qui sont objets de discussion. Ce processus est plus souvent présent dans les relations entre filles (Rose, 2002). Existerait-il des différences entre les sexes dans le contenu du partage social, et notamment dans la profondeur avec laquelle celui-ci est réalisé, et qui pourrait rendre compte d'éventuelles différences de récupération émotionnelle entre hommes et femmes face à un épisode suscitant de la détresse émotionnelle ? Telle est une question à laquelle j'aimerais essayer de répondre dans le cadre de mes perspectives de recherche.

#### *Partage social et développement de carrière*

Je souhaiterais mieux appréhender les éventuels bénéfices du partage social avec les personnes significatives d'un épisode positif ou négatif relatif aux trajectoires scolaires et professionnels. A cette fin, au-delà des seuls bénéfices sur le bien-être psychologique, on pourrait intégrer des mesures portant sur des conduites d'orientation et perspectives de l'avenir scolaire et professionnel. Les liens entre le partage social (réalisé de manière plus ou moins approfondie avec les personnes significatives), les réactions des personnes impliquées dans ce partage, et les conduites d'orientation pourraient être examinés. Il s'agirait d'explorer les relations entre le partage social et certains processus relatifs au développement de carrière comme l'exploration vocationnelle et l'exploration de soi, la construction de soi, l'adaptabilité de carrière, l'indécision vocationnelle, ou encore les manières plus ou moins optimistes d'envisager son avenir scolaire et professionnel. Partager une expérience émotionnelle, c'est faire le récit d'un petit morceau de sa vie qui peut être relié à d'autres expériences passées, présentes et mis en perspective pour une réflexion sur un futur plus ou moins proche. Ce récit peut être plus ou moins articulé, approfondi, présenter plus ou moins de biais, selon l'impact émotionnel de l'expérience, les réactions des personnes à qui il est raconté, la qualité du lien avec celles-ci... Il peut contribuer à la construction de sens, à envisager l'avenir sous d'autres perspectives, et peut aider à la formulation de nouvelles

intentions dans une perspective plus générale de construction de sa vie (Savickas, et al., 2010). Comment le partage social et la qualité des relations avec les personnes significatives y contribuent-ils ? Cette question mériterait selon moi d'être examinée. Enfin, les évènements de vie marquants, sans lien direct avec les parcours scolaires et professionnels, ont peut-être dans certains cas un impact sur ces derniers. Aussi, leur récit par le biais du partage social, ou de l'écriture expressive, pourrait également faire l'objet d'études.

Des travaux empiriques complémentaires sur le partage social pourraient permettre de mieux comprendre les différents mécanismes psychologiques à l'œuvre et leur efficacité dans l'entretien de conseil. En particulier, on pourrait s'intéresser de manière plus approfondie à la nature des réponses (par exemple, mode socio-affectif faible/élevé, recadrage cognitif faible/élevé, réponse active-constructive, passive-constructive...) adoptées par les Psychologues de l'Education Nationale (PSyEN), ou plus généralement les professionnels d'orientation, dans le cadre de l'entretien de conseil sur les bénéfices psychologiques ressentis par le bénéficiaire à l'issue des séances d'entretien. On pourrait par exemple étudier les bénéfices perçus en termes de satisfaction à l'égard des séances et d'intentions concernant les parcours scolaire et professionnel. L'entretien de conseil ne constitue pas une situation familière. Il s'agit d'une situation peu ordinaire qui peut susciter de multiples émotions, et peut être conçue de ce point de vue comme une situation étrange au sens du terme utilisé dans les travaux sur l'attachement pour faire référence au dispositif expérimental mis en œuvre par Mary Ainsworth (Miljkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, 2003). Par ailleurs, les expériences de vie qui sont évoquées lors de l'entretien de conseil sont susceptibles de faire resurgir des émotions diverses, positives et négatives, dans certains cas de la détresse émotionnelle. La nature de la réponse du PsyEN adoptée dans ce cadre, et la qualité de la relation élaborée avec le consultant au cours de ces séances, sont alors susceptibles d'entraîner des bénéfices psychologiques plus ou moins importants pour ce dernier. Les résultats de ce type d'étude pourraient contribuer à tirer des enseignements sur les types de postures et leurs bénéfices respectifs.

## **2. Les représentations du travail décent**

La question du travail décent est évoquée en 1999 dans le cadre de l'Organisation Internationale du Travail (ILO) en raison de la transformation de l'environnement économique et social depuis deux décennies provoquée par l'émergence de l'économie mondiale (ILO, 1999). Les politiques de libéralisation économique ont modifié les relations entre l'État, les travailleurs et les entreprises, et le processus de globalisation du marché du travail et du développement rapide des nouvelles technologies de l'information font que l'organisation sociale du travail du début du 21ème siècle est marquée par une incertitude plus grande relatives aux perspectives de travail, par

des transitions entre emplois plus fréquentes, et l'accès à un travail décent de plus en plus difficile dans de nombreux pays. Dans ce contexte, bien qu'en partie dépendant de la structure économique du marché du travail et des politiques publiques, l'accès à un travail décent et le parcours professionnel reposent de plus en plus sur la responsabilité des travailleurs eux-mêmes. L'OIT se donne comme objectif de promouvoir les possibilités pour les femmes et les hommes d'obtenir un travail décent et productif dans le respect de conditions de liberté, d'équité, de sécurité et de dignité humaine. A cette fin, elle énonce un ensemble de critères permettant de considérer un travail comme décent (ILO, 2008, 2012).

#### *Le modèle de travail décent et sa mesure*

Bien qu'inséré dans le contexte plus général des théories relatives à la psychologie du travail, la question du travail décent est un objet de recherche très récent en psychologie. Le concept a été théorisé et a donné naissance à un modèle princeps. Fondés sur ces indicateurs de l'OIT, cinq critères au moins définissent les représentations d'un travail décent selon ce modèle (Duffy, Blustein, Diemer, & Autin, 2016) : (a) des conditions de travail sécurisantes sur le plan physique et interpersonnel, (b) des horaires de travail offrant du temps libre et un repos, (c) des valeurs organisationnelles complémentaires des valeurs familiales et sociales, (d) une rémunération appropriée, et (e) l'accès à des soins de santé. Lorsque toutes ces conditions sont remplies, le travail est considéré comme décent.

Sur la base de ce modèle, nous avons effectué avec plusieurs collègues de l'INETOP une recherche sur les représentations du travail décent en France. L'objectif de cette recherche, qui a fait l'objet de la publication d'un article (Vignoli, Prudhomme, Terriot, Cohen-Scali, Arnoux-Nicolas, Bernaud & Lallemand, 2020) intégré dans un numéro thématique international sur le travail décent dans le monde, était de cerner à l'aide de méthodes quantitatives et qualitatives les représentations des Français sur le travail décent, et de comparer celles-ci avec le modèle initial nord-américain fondé sur les indicateurs de l'Organisation Internationale du Travail. Pour ce faire, un échantillon représentatif de 300 salariés français a complété un questionnaire composé de différentes mesures, outre celles du travail décent. Les analyses confirmatoires corroborent sur l'échantillon français le modèle initial. Par ailleurs, les dimensions du travail décent sont positivement associées à la satisfaction au travail, au sens du travail, à la satisfaction de vie, et négativement aux conflits travail/famille, et à l'intention de quitter son emploi. Les résultats de l'analyse qualitative ne recourent cependant que partiellement le modèle en cinq dimensions, des dimensions complémentaires étant identifiées. Pour les Français la conception d'un travail décent prend en compte également le respect dans le contexte du travail et la reconnaissance du travail,

les possibilités de développement personnel (réalisation de soi, acquisition de compétences, mobilité professionnelle) et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée.

La structure en cinq dimensions de ce modèle d'origine nord-américaine est confirmée sur les données françaises mais également sur les données recueillies dans différents pays du monde, comme l'Italie, la Suisse, le Brésil, la Corée, la Turquie, le Royaume Uni, le Portugal et confirme la pertinence d'adopter une perspective psychologique dans l'évaluation du travail décent (par exemple, Buyukgoze-Kavas & Autin ; Di Fabio & Kenny, 2019 ; Masdonati, Schreiber, Marcionetti, & Rossier, 2019 ; Ribeiro, Teixeira, & Ambiel, 2019). Elle permet de considérer les facteurs sur lesquels les professionnels de l'orientation peuvent s'appuyer pour tenter d'améliorer la satisfaction actuelle et future des travailleurs dans le cadre des parcours professionnels et d'éventuelles reconversions professionnelles. La prise en compte de ces différents éléments dans les interventions peut aider à optimiser les choix professionnels, à offrir une plus grande sécurité d'emploi et à promouvoir l'autodétermination et le bien-être des travailleurs (par exemple, Blustein, 2008 ; Duffy et al., 2016 ; Masdonati et al., 2019). Les actions au niveau organisationnel peuvent contribuer à réduire les risques psychosociaux et améliorer l'accès à un travail décent (Kozan & Blustein, 2018).

S'il a le mérite de proposer une première évaluation des représentations d'un travail décent dont la structure est retrouvée dans les différentes cultures, ce modèle nécessite cependant selon moi d'être amélioré et précisé. En particulier, comme cela a été évoqué précédemment à propos de la France, certains critères qui ne sont pas pris en compte dans ce modèle initial, apparaissent dans l'étude qualitative des représentations de travail décent. Les dimensions *Respect dans le travail et reconnaissance du travail*, les possibilités de *Développement personnel* (réalisation de soi, acquisition de compétences, mobilité professionnelle) et *l'Equilibre entre vie professionnelle et vie privée* mériteraient par exemple d'être intégrées pour compléter le modèle. La première dimension qui souligne le besoin d'être accepté et reconnu pour son travail remplit une fonction de lien social et met en lumière l'importance de la qualité des relations – notamment de relations saines et rassurantes – au sein des organisations de travail (Blustein et al., 2008 ; Duffy et al., 2016 ; Blustein, 2011). Le sentiment d'être respecté, accepté et reconnu pour son travail contribue par ailleurs à la réussite professionnelle, au sentiment d'appartenance à un monde social au sens large et donne du sens au travail (Blustein et al., 2008). La seconde dimension renvoie à l'épanouissement personnel par le travail et aux possibilités de développer des compétences et de progresser dans son travail par exemple par le biais de formation ou par celui de la mobilité professionnelle. L'importance de cette dernière composante du travail a été soulignée dans des études antérieures, notamment chez les ouvriers (par exemple, Koekemoer, Le Roux Fourie, & Jorgensen, 2018). Elle offre la possibilité d'améliorer les compétences et le sentiment d'efficacité personnelle, accroît en

conséquence l'employabilité des travailleurs (Blustein et al., 2008 ; Duffy et al., 2016). Ces dimensions répondent au besoin d'autodétermination individuelle, soit l'accroissement de la possibilité d'autonomie, capacité à faire des choix et à orienter sa vie. La dernière dimension *Équilibre entre vie professionnelle et vie privée* recouvre en partie la dimension *Horaires de travail offrant du temps libre et un repos* du modèle initial, tout mettant l'accent avant tout – au-delà de l'idée d'avoir du temps libre – sur le fait de pouvoir concilier vie au travail et la vie en dehors du travail. L'importance accordée par les Français, plus que par la plupart des Européens, à un travail qui laisse du temps et soit articulé avec les autres sphères de vie, en particulier avec les activités de la sphère familiale, a déjà été soulignée antérieurement (Méda & Orain, 2002). Elle met en évidence également l'interdépendance des sphères d'activités qui constituent un système avec les objectifs, ressources et contraintes qui leur sont propres (Baubyon-Broye & Hajjar, 1998). L'élaboration d'un modèle de travail décent plus complet et mieux ajusté aux représentations des Français, peut-être un premier objectif de recherches futures.

*Contexte de travail, travail décent, sentiment d'accomplissement et bien-être*

En second lieu, l'accès au travail décent est dépendant du contexte du marché du travail propre à chaque pays. Le contexte du marché du travail français est caractérisé par des taux de chômage et d'emplois à temps partiels relativement élevés, et par le fait qu'au moins deux tiers des salariés ont des horaires variables (INSEE, 2018bc). Au cours des dernières décennies, les entreprises ont adopté des horaires flexibles afin de répondre aux exigences économiques du marché. Cette flexibilité a conduit à des horaires de plus en plus imprévisibles et contraignants, et a un impact sur la santé et le bien-être psychologique et social des travailleurs (Lallement, 2018). Les jeunes, les femmes, et les travailleurs non qualifiés se trouvent plus fréquemment dans ce contexte spécifique de marché du travail (INSEE, 2018bc). Ils sont susceptibles d'avoir davantage de difficultés à accéder à un travail décent, c'est-à-dire un emploi à temps plein, correctement rémunéré et leur permettant de concilier vie personnelle et professionnelle. Aussi, un autre objectif des futures recherches pourra consister à examiner dans quelles mesures les représentations du travail décent, et ses différentes sous-dimensions, chez ces catégories de personnes se distinguent de celles d'autres populations.

La relation entre le travail décent, la satisfaction des besoins qu'il est censé offrir, le bien-être psychologique et le sentiment d'accomplissement peut constituer une autre piste de recherche. Bénéficier d'un travail décent permet de satisfaire trois types de besoins fondamentaux (Duffy et al., 2016) : un besoin de survie grâce à l'accès aux ressources fondamentales, un besoin d'attachement et d'appartenance à une structure sociale plus large, un besoin de liberté d'engager des actions, faire des choix et d'orienter sa vie (autodétermination). La satisfaction de ces besoins devrait contribuer au sentiment d'accomplissement dans son travail, et au bien-être psychologique.

Le sentiment d'avoir un travail décent, évalué à partir des différents critères qui le définissent, et le sentiment que ce travail est en mesure de pourvoir à ces trois types de besoin devrait dépendre en partie de la nature de l'emploi, du contexte dans lequel se réalise le travail lui-même, et du statut des personnes qui occupent l'emploi. Par exemple, on devrait s'attendre à ce que certains emplois et contextes de travail favorisent plus ou moins le sentiment d'avoir un travail décent et en conséquence la satisfaction du besoin de survie, de relations sociales et d'autodétermination. Par exemple, en fonction du niveau de rémunération, selon que les conditions de travail permettent plus ou moins de tisser des relations de qualité avec l'entourage professionnel (sentiment d'intégration sociale, de proximité et de sécurité dans la relation avec les collègues), et offrent plus ou moins d'autonomie, mais aussi selon que l'on est un homme ou une femme, ou plus ou moins qualifié, ces perceptions pourraient varier. Le sentiment d'accomplissement pourrait être évalué à partir de plusieurs dimensions comme la satisfaction du travail, le sens du travail, le sentiment d'avoir un travail qui remplit ses attentes, mais également le sentiment de développer des compétences et de progresser dans son travail. L'impact de la satisfaction des trois besoins pourrait être apprécié par ailleurs sur plusieurs dimensions du bien-être psychologique comme par exemple les différentes émotions ressenties lorsqu'on pense à son travail, l'estime de soi et le sentiment de compétence dans son travail, et les anticipations de l'avenir (optimisme, anxiété...), les projets ou objectifs professionnels futurs.

#### *Relations avec les personnes significatives, émotions et travail décent*

Un autre axe de recherche possible consisterait en l'étude des relations entre la qualité de l'attachement aux personnes significatives, les émotions associées au fait d'avoir un travail plus ou moins décent et les objectifs poursuivis en matière de trajectoires scolaires et professionnelles et stratégies de faire face envisagées pour s'adapter à la situation. Le sentiment plus ou moins élevé d'insécurité perçue dans l'environnement professionnel peut constituer une dimension qui détermine la perception d'avoir un travail plus ou moins décent (Masdonati et al. 2018). Ce sentiment d'insécurité peut être défini par le niveau d'incertitude relatif à la perte de son travail mais il peut aussi être associé à la perception d'une menace concernant l'éventuelle dégradation future de conditions de travail (Masdonati et al., 2018 ; Urbanavičiūtė, Bagdžiūnienė, Lazauskaitė-Zabielskė, Vander Elst, & De Witte, 2015). Il pourrait également être lié au climat relationnel notamment à la qualité des relations établies avec les collègues et les responsables de l'environnement professionnel proche. Ces différentes formes d'insécurité peuvent induire des émotions, et notamment de l'anxiété. Or dans un contexte stressant les individus sollicitent le plus souvent leurs bases de réconfort ou figures d'attachement. Par ailleurs, ainsi qu'évoqué précédemment, les stratégies de coping et la régulation des émotions dépendent du style d'attachement (Mikulincer et al., 1993 ; Shaver & Mikulincer, 2007). De plus, les modes



d'adaptation à une situation forment un système cohérent au sein duquel les composantes d'une émotion spécifique, les buts, tendances à l'action et actions spécifiques sont plus étroitement associés (Roseman, 2011, 2013). L'objectif pourrait donc consister à clarifier les relations entre les émotions éprouvées à propos de son travail et ses conditions de travail, les dimensions de la qualité de la relation avec les personnes significatives (par le biais par exemple, de la qualité de l'attachement), le type de stratégies de coping mobilisées et les objectifs poursuivis dans le cadre professionnel. On peut se demander par exemple dans quelle mesure certaines émotions négatives liées au fait de percevoir son travail comme peu décent peuvent conduire à des intentions d'exploration vocationnelle et de reconversion, et dans quelle mesure ses intentions sont soutenues par la qualité de l'attachement à certaines personnes significatives.

Quelles sont plus spécifiquement les dimensions des relations interpersonnelles qui jouent un rôle dans l'adaptation aux transitions des parcours scolaires et professionnels, et plus particulièrement dans l'accès à un travail décent ou dans les moyens mis en œuvre pour faire face à un travail peu décent ? Identifier ces dimensions et les mécanismes par lesquelles elles contribuent à orienter les trajectoires scolaires et professionnels pourrait contribuer à étayer les pratiques, en particulier si l'étude de ces dimensions s'inscrit dans un cadre théorique cohérent, comme peut l'être par exemple celui de l'attachement, ce qui semble faire défaut à ce jour (Blustein et al., 2011). Par ailleurs, compte tenu de la diversité des autres significatifs généralement sollicités pour faire face aux situations de transition (Vayre, Dupuy & Croit-Belz, 2007, 2011), il semble important de considérer dans l'étude de ces relations, non seulement la qualité des relations avec les personnes de l'environnement professionnel (par exemple, les collègues) mais également celles appartenant à d'autres sphères de vie, familiale et personnelle.

Ces différents projets de recherches sur le travail décent peuvent s'appuyer sur le réseau international Unitwin *Life Designing Interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development* de l'Unesco dont je fais partie.

### **3. Le décrochage scolaire**

Le ministère de l'Éducation nationale définit le décrochage scolaire comme la sortie anticipée du système éducatif avant l'âge de la scolarité obligatoire. Les conséquences du décrochage sont multiples (Bernard, 2017 ; Janosz, 2000). Les jeunes qui quittent prématurément le système scolaire sont confrontés à un chômage bien plus élevé. Ils passent autant de temps au chômage qu'en emploi pendant les trois premières années d'insertion professionnelle. Les emplois occupés en début des parcours d'insertion professionnelle se concentrent sur certains secteurs d'activités essentiellement (construction, industrie, commerce et hébergement-restauration) et sont plus souvent précaires (CDD, missions intérim) et à temps partiel. Le décrochage scolaire entraîne

également des effets durables sur les carrières professionnelles, en particulier pour ce qui de la rémunération. Les problèmes de santé physique ou psychologique (par exemple, dépression, conduites addictives...) sont plus fréquents chez les personnes sorties prématurément du système scolaire. Enfin, il a un impact sur les générations futures dans la mesure où le faible niveau d'instruction des parents, corollaire de leur décrochage scolaire, est susceptible d'entraîner des difficultés de scolarité chez les futurs enfants. Les ruptures précoces de scolarité entraînent donc un coût important, à la fois pour la trajectoire des individus concernés, mais également un coût économique et social pour les collectivités qui auront à prendre en charge les effets de ces ruptures.

Le décrochage scolaire est un processus qui repose sur une grande diversité de facteurs. Les causes, de nature à la fois individuelle et contextuelle, sont appréhendées au travers des approches théoriques propres aux différentes disciplines qui l'étudient (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, histoire...). Certaines mettent l'accent sur les méthodes pédagogiques et l'environnement éducatifs, d'autres sur le fonctionnement psychologique et relationnel, d'autres encore sur le rôle des classes sociales, les politiques publiques éducatives... Que ce soit par des enquêtes quantitatives ou qualitatives, les facteurs identifiés à ce jour comme associés au décrochage scolaire peuvent être classés en différentes catégories (Bernard, 2017 ; Blaya, 2013 ; Janosz, 2000). Ils peuvent être d'ordre social (par exemple, sexe, milieu socio-économique, composition sociale des établissements scolaires...), renvoyer à des caractéristiques individuelles (par exemple, déficit d'attention, dépression, estime de soi, difficultés d'apprentissage, attitude face à l'école, problèmes comportementaux...), aux implications de la famille dans la scolarité et à ces principes éducatifs (implications parentales, pratiques éducatives, valorisation de l'école...) ou encore à l'institution scolaire (climat scolaire, écarts entre les attentes de l'école et les élèves, écarts entre les attentes des enseignants et des élèves...).

La lutte contre le décrochage scolaire constitue depuis plusieurs années une priorité du Ministère de l'Éducation Nationale en France et fait également partie des missions des Psychologues de l'Éducation Nationale. Un groupe de travail de l'INETOP auquel j'appartiens s'est donc emparé de cette question au cours de ces dernières années afin de contribuer à l'élaboration des connaissances sur ce point et de mettre en œuvre des outils destinés aux praticiens pour prévenir le décrochage scolaire. Les résultats d'une première étude empirique réalisée dans le cadre d'une thèse co-encadrée avec Valérie Cohen-Scali ont été publiés (Zein, Vignoli, Cohen-Scali & Lallemand, 2019). Cette étude qui porte sur le risque de décrochage de collégiens libanais met en avant le rôle du soutien enseignant, du sentiment d'efficacité et de l'anxiété dans le risque de décrochage des collégiens.

#### *Outil de mesure du risque de décrochage*

Dans le cadre notamment d'une convention sur le dépistage et la lutte contre le décrochage

scolaire en Italie et en France, nous travaillons avec différents membres de l'équipe Orientation du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD) et de L'Observatoire des Politiques et des Pratiques pour l'Innovation en Orientation (Oppio) de l'INETOP à l'élaboration d'un outil d'évaluation du risque de décrochage scolaire chez les collégiens et lycéens. Cet outil présente une mesure du risque de décrochage de collégiens et lycéens, appréciée à partir d'un ensemble de dimensions identifiées dans la littérature comme déterminants du décrochage, parmi lesquelles la qualité de la relations aux autrui significatifs (parents, ami.e, enseignant.e), l'ambiance de la classe, le rapport à l'école (sens de l'école et intérêt pour les apprentissages), l'engagement scolaire, la persévérance, la méta-cognition, les théories implicites de l'intelligence, l'adhésion aux normes de sexe... L'objectif de cet outil est de pouvoir repérer les élèves à risque de décrochage scolaire tout en identifiant pour ces élèves les différents facteurs qui contribuent le mieux à expliquer ce risque. L'élaboration de cet outil, bien amorcée, fait partie des projets en cours de réalisation.

*Impact émotionnel de Parcoursup sur les conduites d'orientation et le risque de décrochage dans l'enseignement supérieur*

Un autre projet à venir porte sur l'impact émotionnel de la plateforme Parcoursup sur les conduites d'orientation et le risque de décrochage scolaire. Parcoursup est une procédure algorithmique d'orientation dont l'objectif est d'affecter les lycéens lors de la dernière partie de l'année de l'enseignement secondaire dans un établissement de l'enseignement supérieur, en tenant compte des vœux d'orientation mais également des résultats scolaires. La réalisation de ce projet s'effectue dans le cadre d'un contrat obtenu en juin 2020, que je coordonne, et qui est financé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation suite à un appel d'offre. Huit membres de l'équipe Orientation participent à la réalisation future de ce projet, dont plusieurs collègues de l'INETOP (Oppio et CRDT), ainsi que des enseignants-chercheurs de Paris 10-Nanterre (Isabelle Olry-Louis), et de l'Université Catholique de l'Ouest (Laurence Cocandea-Bellanger).

Ce projet vise plusieurs objectifs. Le premier consiste à étudier la nature et l'intensité des émotions positives et négatives provoquées par les décisions d'orientation dans le cadre de Parcoursup, selon qu'elles facilitent ou non les buts d'orientation poursuivis par les élèves, et selon le sexe, et la classe sociale des élèves. Un second objectif est d'examiner les stratégies de coping mobilisées par les élèves et leurs familles pour faire face aux situations vécues comme stressantes, comme l'attente et la réception des propositions d'orientation faites par la procédure Parcoursup, selon que les propositions sont perçues comme plus ou moins satisfaisantes par l'élève, et selon les émotions éprouvées suite à ces propositions. Il s'agira également de s'intéresser aux interlocuteurs privilégiés auxquels s'adresse l'élève, à l'impact de ces échanges, et de la qualité des relations avec

ceux-ci, sur la satisfaction perçue à l'égard des décisions d'orientation et les stratégies de coping mobilisées. Enfin, les effets d'une orientation perçue comme peu satisfaisante sur la réussite subjective (par exemple, sentiment de compétence) et objective, les souhaits de réorientation, et le risque de décrochage en première année de l'enseignement supérieur seront analysés. Les résultats de cette étude pourraient permettre d'anticiper les effets psychologiques immédiats et différés engendrés par Parcoursup, de mieux y préparer les lycéens et d'aider ses utilisateurs, qu'ils soient lycéens, primo-étudiants ou parents, à développer des stratégies personnelles d'orientation les plus efficaces possibles.

#### *Relations aux autres significatifs et risque de décrochage scolaire*

Pour ce qui est du rôle des autres significatifs, la famille, les pairs et les enseignants sont généralement considérés dans les études empiriques parmi les facteurs pouvant contribuer au risque de décrochage scolaire. Concernant la famille, l'accent est principalement mis dans les travaux antérieurs sur la structure (désunie ou reconstituée), les pratiques éducatives et son implication dans l'encadrement scolaire de l'enfant. L'influence des pairs dans le décrochage scolaire a été montrée pour l'essentiel au travers du caractère rejetant du groupe à l'égard d'un adolescent ou de ces conduites de victimisation et d'intimidation ou encore par l'affiliation à des pairs eux-mêmes désengagés de leur scolarité.

Le rôle de la qualité des relations avec les parents et avec les pairs dans le risque de décrochage scolaire, notamment par le biais de l'attachement, sont rares. Toutefois, au-delà de la question du décrochage, la perception qu'a un élève du soutien apporté par les personnes significatives de son entourage est un déterminant de la réussite scolaire (Demaray & Malecki, 2002 ; Meylan, Doudin, & Curchod-Ruedi, 2015). Une perception positive du soutien des parents encourage l'adoption d'habitudes de travail, et celle des pairs favorise davantage les attentes positives à l'égard de l'école (Estell & Perdue, 2013). Disposer du soutien dans son entourage contribue en outre à la formation de projets d'avenir et la poursuite des buts en dépit des difficultés rencontrées (Wang & Fu, 2015). Enfin, les mères d'enfants dont l'attachement est sécurisant offrent un tutorat de meilleure qualité et aident leurs enfants à résoudre certains problèmes, ce qui entraîne moins de réactions négatives, et plus de réactions positives chez ces derniers (Ramsdal, 2018).

La relation entre enseignant et élève est parfois également invoquée comme motif de décrochage scolaire. Les décrocheurs perçoivent moins de soutien de la part de l'enseignant, et une relation perçue comme chaleureuse favorise l'engagement dans la scolarité ; inversement une relation négative ou plus précisément conflictuelle est un prédicteur de désengagement (Bergeron, Chouinard et Janosz, 2011 ; Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau, 2013 ; Roorda, Jack, Zee, Oort, Koomen & Dowdy, 2017 ; Roorda, Koomen, Split et Oort, 2011). Deux méta-analyses recensent les études empiriques ayant évalué l'effet de relations négatives ou positives entre enseignant et

élève sur l'engagement scolaire et la réussite (Cornelius-White, 2007 ; Roorda, Koomen & Spilt, 2011). L'une d'elle met l'accent sur le caractère dyadique de la relation. Parmi les dimensions de la relation, l'empathie, la chaleur, la proximité, le conflit et la dépendance sont identifiées - principalement chez les enfants de l'école maternelle et élémentaire - comme jouant un rôle dans certaines études sur un ensemble de mesures relatives au fonctionnement cognitif, aux comportements à l'école et à la réussite scolaire.

Toutefois, la qualité de la relation avec les personnes significatives est encore à ma connaissance rarement étudiée empiriquement, en particulier dans le champ du décrochage scolaire. Cette centration sur les jeunes enfants et les enfants plus âgés est sous-tendue par l'idée que les liens socio-émotionnels avec les adultes, et notamment les enseignants, seraient d'importance bien moindre à partir de l'adolescence, les adolescents prenant distance dans la relation avec les enseignants au profit d'interaction croissante avec le groupe de pairs (Roorda & al., 2011). Pourtant, les études qui mettent en évidence les relations étroites entre l'adaptation aux transitions scolaires et la qualité de l'attachement aux parents, montrent le rôle encore essentiel des personnes significatives adultes à l'adolescence (Papini & Rogman, 1992 ; Larose & Boivin, 1998). En outre, les résultats issus de la méta-analyse de Roorda et al., (2011) allant à l'encontre des conceptions des études antérieures, soulignent l'importance des relations positives entre enseignants et élèves avec l'avancée en âge dans l'adaptation aux transitions scolaires. Ils montrent l'intérêt qu'il y aurait à approfondir cette question pour mieux comprendre les relations entre enseignants et élèves dans l'adaptation scolaire, et plus précisément dans le décrochage scolaire.

Aussi, le rôle de la qualité des relations avec les personnes significatives dans le risque de décrochage scolaire mériterait d'être approfondi. Ces recherches pourraient prendre appui sur le cadre théorique de l'attachement qui montre l'importance du type d'attachement dans l'adaptation au contexte stressant. Le contexte scolaire peut en effet susciter de la détresse émotionnelle, tout spécifiquement pour les élèves qui manifestent des difficultés scolaires. La perception du soutien procuré par la qualité de l'attachement devrait accroître le sentiment qu'a l'élève de pouvoir agir sur son environnement, pouvant ainsi réduire le risque de décrochage (Song, Bong, Lee, & Kim, 2015 ; Lessard, Kamanzi, & Larochelle, 2013 ; Ahmed, Minnaert, van der Werf, & Kuyper, 2010).

#### *Réactions des autrui significatifs aux épisodes émotionnels scolaires*

Ces recherches futures pourraient également être étayées par les résultats des études empiriques qui ont mis en lumière l'influence du type de réponses de l'entourage proche dans le partage d'événements positifs sur le sentiment de valeur, la poursuite des objectifs, et la construction d'une relation plus ou moins proche avec le partenaire (Gable & Reis, 2010 ; Gable, Reis, Impett, & Asher, 2004 ; Reis & Gable, 2015). Reprenant la distinction des dimensions constructive-destructive et active-passive pour définir les réactions des personnes de l'entourage

face à un évènement (Gable & Reis, 2010), on pourrait par exemple s'intéresser aux différents types de réactions des personnes significatives (mère, père, ami.e, camarade de classe, enseignant.e) aux évènements positifs qui surviennent dans le cadre de la scolarité de l'élève. Quelle est la contribution respective de ces différents types de réactions, en fonction des personnes significatives, aux attitudes de l'élève à l'égard du travail scolaire, à sa réussite scolaire et au risque de décrochage ? Dans ces situations inductrices d'émotions positives, la réactivité des différentes personnes significatives est un signe de compréhension et de validation à l'égard de ce que vit l'élève. Sur cette base, ce dernier pourra espérer plus ou moins vivement que ses demandes futures seront satisfaites, et par ce biais ses besoins de proximité et de sécurité (Reis & Gable, 2015). De la même façon, on pourrait s'intéresser aux réactions des autrui significatifs (soutien socio-affectif/recadrage cognitif) aux expériences émotionnelles négatives que vit l'élève dans le cadre de sa scolarité, et à leur contribution à sa réussite scolaire, et au risque de décrochage.

#### *Le sens accordé aux apprentissages*

Le rôle de la qualité de ces relations pourrait être appréhendé par l'étude de la régulation des émotions négatives et positives. Certaines émotions comme l'anxiété et la dépression constituent en effet un facteur associé aux difficultés scolaires et au décrochage scolaire. Les émotions positives semblent être en revanche moins étudiées. De nombreuses autres variables peuvent également médialiser la relation entre la qualité de ces relations et le risque de décrochage scolaire. Le sens accordé à l'école et aux apprentissages académiques (ou l'absence de sens) par les élèves peut constituer l'une d'entre elle. Ce rapport à l'école et aux apprentissages est un moteur puissant de la réussite scolaire (Blaya, 2013 ; Janosz, 2000 ; Roche, 1995). Or, le sens conféré au savoir ne préexiste pas à l'individu. Il se construit de manière dynamique dans le contexte dans lequel évolue l'élève. Il s'agit d'une construction sociale et culturelle (Bruner, 1990). Ce contexte est fait de la singularité de l'histoire de l'individu, de ses expériences de vie, de ses attentes mais aussi des relations avec les personnes qui comptent pour lui, en d'autres termes les personnes avec lesquelles ce savoir est co-construit, partagé, légitimé (Bruner, 1990 ; Charlot, 1997). Mieux comprendre comment la qualité des relations avec l'entourage proche participe à l'appropriation du sens donné par les élèves aux apprentissage scolaires permettrait sans doute d'éclairer sa contribution au décrochage scolaire.

## Partie IV. Références

- Ackerman, C.A., & Endler, N.S. (1985). The interaction model of anxiety and dental treatment. *Journal of Research in Personality, 19*, 78-88.
- Adams, R.E., Santo, J.B., & Bukowski, W.M. (2012). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology, 47*, 1786-1791. doi:10.1037/a0025401
- Afifi, T.D., Shahnazi, A.F., Coveleski S., Davis S., Merrill, A. (2017). Testing the ideology of openness: The comparative effects of talking, writing, and avoiding a stressor on rumination and health. *Human Communication Research, 43*, 76-101.
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of youth and adolescence, 39*, 36–46. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Ainsworth, M.S.D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist, 44*, 709-716.
- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development, *American psychologist, 46*, 333–341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>.
- Allen, T. D. & Eby, L. T. (2004). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management, 29*, 469–486.
- Allen, A.T., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E., Lima, L., 2004. Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology 1*, 127–136.
- Allen, T. D., Lentz, E. & Day, R. (2006). Career success outcomes associated with mentoring others. *Journal of Career Development, 3*, 272–285.
- Alsaker, F. D., & Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence. A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology, 34*, 47–63.
- Arrighi, J. J. & Joseph, O. (2005). *L'apprentissage : Une idée simple, des réalités multiples*. Bref CEREQ, 223. Marseille : CEREQ.
- Armsden, G.LentC., & Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological wellbeing in adolescence. *Journal Young Adolescence, 5*, 427–454.
- Armsden, G.C., Greenberg, M.T., (1989). *The inventory of parent and peer attachment (IPPA)* (unpublished technical report). University of Washington, Seattle, WA.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469–480.
- Arnett, J. (1994). Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. *Personality and Individual Differences, 16*, 289-296.

- Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., Dupont, M-P., Fertin, F., & Bernaud, J-L. (2019). Evènements vécus et sens de la vie : vers une différenciation des composantes de sens. *Pratiques Psychologiques*, 25, 349-366.
- Averill, (1983). Studies on Anger and Aggression. Implications for Theories of Emotion. *American Psychologist*, 1145-1160.
- Bacanli, F. (2006). Personality Characteristics as Predictors of Personal Indecisiveness. *Journal of Career Development*, 32, 3203–32.
- Baer, M. D., Rodell, J. B., Dhensa-Kahlon, R. K., Colquitt, J. A., Zipay, K. P., Burgess, R., & Outlaw, R. (2017). Pacification or Aggravation? The Effects of Talking about Supervisor Unfairness. *Academy of Management Journal*, 61, 1764–1788. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.0630>
- Bagwell, C.L., & Schmidt, M.E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. New York: Guilford.
- Baikie, K.A., & Wilhelm, K. (2005). Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment*, 11, 338-346.
- Baldwin, M. (1992). Relational schema and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-4484.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck. (Éd. Originale, 1997).
- Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). *Psychological Bulletin*, 130, 691–701. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.691>
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 271–290.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Batenburg A., & Das, E. (2014). An experimental study on the effectiveness of disclosing stressful life events and support messages: When cognitive reappraisal support decreases emotional distress, and emotional support is like saying nothing at all. *Plos one*, 9, 1-20.
- Bathje, G. J., Kim, E., Rau, E., Bassiouny, M. A., & Kim, T. (2014). Attitudes toward Face-to-Face and Online Counseling: Roles of Self-Concealment, Openness to Experience, Loss of Face, Stigma, and Disclosure Expectations among Korean College Students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36, 408-422.



- Baubyon-Broye, A. & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubyon-Broye (Ed.), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 17-43). Toulouse : Erès.
- Baugh, S. G., Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (1996). An investigation of the effects of protégé gender on responses to mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 309–323.
- Bauman, Z. (2007). *Le présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire*. Paris : Seuil.
- Baumrid, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, part 2.
- Beane, J. A., & Lipka, R. P. (1980). Self-construct and self-esteem: A construct differentiation. *Child Study Journal*, 10,1–6.
- Berger, J. (2011). Arousal increases social transmission of information. *Psychological Science*, 22, 891–893. <https://doi.org/10.1177/0956797611413294>.
- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-Economic Status. *US-China Education Review*, B2, 273-279.
- Bernard, J-Y. (2017). *Le décrochage scolaire. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Bernaude, J-L. (2008). *Les méthodes d'évaluation de la personnalité*. Paris : Dunod.
- Bernaude, J-L. (2016). Le « sens de la vie » comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie Française*, 61, 61-72.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Berzonsky, M. D. (2003). The structure of identity: Commentary on Jane Kroger's view of identity status transitions. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 3, 231-245.
- Benson, J., & Hocevar, D. (1985). The impact of item phrasing on the validity of attitude scales for elementary school children. *Journal of Educational Measurement*, 22, 231-240.
- Bishop, J.A., & Inderbitzen, H.M. (1995). Peer Acceptance and Friendship: An Investigation of their Relation to Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
- Blanchard, S. (2008). Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 5-134.
- Blanchard, S. & Sontag, J-C. (2004). L'évolution des services, des pratiques et des finalités de L'orientation professionnelle et scolaire en France. *Formation & Territoire. In Les pratiques d'orientation professionnelle : éclairages théoriques et témoignages d'acteurs* » (pp. 27-51). Châlons-en-Champagne: ARIFOR.
- Blanchard, S. & Sontag, J-C. (2015). Instaurer une relation de confiance pour accompagner les jeunes dans leur projet professionnel à l'école de la deuxième chance. *Éducation permanente*, hors-série AFPA.

- Blanchard, S. & Sontag, J-C. (2018). La co-construction d'une alliance de travail entre formateurs et stagiaires des Écoles de la deuxième chance (E2C) peut contribuer à instaurer entre eux une relation de confiance. *Savoirs*, 46, 29 à 45.
- Blau, G.J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G.G. (1988). Further exploring the meaning and Measurement of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 284-297.
- Blay, A. D., Kadous, K., & Sawers, K. (2012). The impact of risk and affect on information search efficiency. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117, 80–87.
- Blaya, C. (2013). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blustein, D.L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 1741–84.
- Blustein, D.L. (1997). A context-Rich perspective of career exploration across the life roles. *The career Development Quarterly*, 45, 261-274.
- Blustein, D. (2003). When the trees obscure the forest-modern and post-modern approaches to the study of work and relationships: comment on Tokar et al. (2003). *Journal of Counseling Psychology*, 50, 20-23.
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being. A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63, 228–240. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.4.228>.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004>.
- Blustein, L. D., Kenna, C., Gill, N., & DeVoy, J.E. (2008). The Psychology of Working: A new framework for counseling practice and Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 294-308.
- Blustein, L. D., Palladino-Schultheiss, D. E., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423–440.
- Blustein, D.L., Pauling, M.L., DeMania, M.E., Faye, M. (1994). Relation between Exploratory and Choice Factors and Decisional Progress. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 75-90.
- Blustein, P. & Philipps, S. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216
- Blustein, D.L., Prezioso, M.S., Palladino Schultheiss, D. (1995). Attachment Theory and Career Development: Current Status and Future Directions. *The Counselling Psychologist*, 23, 416-432.

- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.39>
- Blyth D, Simmons R, Carlton-Ford S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence, 3*, 105-120.
- Boigeret & Mesquita, (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review, 4*, 221–229
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettshart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence, 19*, 233–245.
- Booth-LaForce, C., & Kerns, K. A. (2009). Child-parent attachment relationships, peer relationships, and peer-group functioning. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 490–507). New York: Guilford.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C., & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi d'adolescence, version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 34*, 158–162.
- Bourcet, C. (1994). *Évaluation de soi, climat familial, et adaptation scolaire à l'adolescence*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris V, Paris, France.
- Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 13*, 515–527.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuits.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuits.
- Bower, G.H. (1981a). Mood and memory. *American Psychologist, 36*, 129-148.
- Bower, G.H. (1981b). Selectivity of learning caused by affective states. *Journal of Experimental Psychology: General, 110*, 451-473.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte: vol. 1. l'attachement*. Paris: PUF.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Boy, T. & Poulin, M. (2013). Le conseil psychologique à distance. In I. Olry-Louis, V. Guillon & E. Loarer (Eds.) *Psychologie du conseil en orientation* (pp. 307-329). Bruxelles : De Boeck.
- Brans K., Van Mechelen I., Rimé B., & Verduyn P., (2014). To share, or not to share? Examining the emotional consequences of social sharing in the case of anger and sadness. *Emotion, 14*, 1062-1071.

- Braunstein-Bercovitz, H., Asor, B.A., Lev, S.M. (2012). Insecure attachment and career indecision: Mediating effects of anxiety and pessimism. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 236-244.
- Brendgen, M., Markiewicz, D., Doyle, A.B., & Bukowski, W.M. (2001). The relations between friendship quality, ranked-friendship preference, and adolescents' behavior with their friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 395-415. doi:10.1353/mpq.2001.0013
- Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Brody, L.R., & Hall, J.A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis and J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). New York: Guilford.
- Brown, S.D., & Rector, C.C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp.392-407). New York : Wiley & Sons.
- Bruchon-Schweizer, M. & Paulhan, I. (1993). *Le manuel du STAI-Y de C.D. Spielberger, adaptation française*. Paris : ECPA.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture forme l'esprit*. Paris : Retz.
- Bukowski, W.M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Quality Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484. doi:10.1177/026540759411301
- Bukowski, W.M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). New York : Guilford.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Burhmester, D., & Prager, K. (1995). Patterns and functions of self-disclosure during childhood and adolescence. In K. J. Rotenberg (Ed.). *Disclosure processes in children and adolescents* (pp. 10-56). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Buyukgoze-Kavas, A. & Autin, K.L. (2019). Decent work in Turkey: Context, conceptualization, and assessment, *Journal of Vocational Behavior*, 112, 64-76.
- Chapell, M.C., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newmann, B., Gubi, A. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 2, 268-274.
- Cambre, M.A. & Cook, D.L. (1985). Computer Anxiety: Definition, Measurement, and Correlates. *Journal of Educational Computing Research*, 1, 37-54.
- Camerana, P. M., Sarigiani, P. A., & Petersen, A. C. (1990). Gender-specific pathways to intimacy in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 19-32.

- Campana, C.G., & Curtis, G.J. (2007). So worried i don't know what to be: anxiety is associated with increased career indecision and reduced career certainty. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 17*, 91-96.
- Campos, J. J., & Stenberg, C. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. In M. Lamb & L. Sherrod (Eds.). *Infant social cognition. Empirical and theoretical considerations* (pp. 273–314). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Cardoso, P., Duarte, M.E., Gaspar, R., Bernado, F., Janeiro, I.N., Santos, C. (2016). Life design counseling: A study on client’s operations for meaning making sense. *Journal of Vocational Behavior, 97*, 13-21.
- Cart, B., Toutin-Trelcat, M. H. & Henguelle, V. (2010). Apprenticeship contracts: Why are they breached? *Training and Employment, 89*. Marseille: CEREQ.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1990). Origins and functions of positive and negative effects: a control-process view. *Psychological Review, 97*, 19-35.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influence of attachment relationships. In N. A. Fox & J. J. Campos (Eds.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 228–249.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child’s ties. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook on attachment* (pp. 3-20). New York: Guilford.
- Cassidy, J. (2001). Truth, lies, and intimacy: an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 3*, 121–155.
- Cassidy, J. & Shaver, P.R. (1999). *Handbook of attachment. Theory, Research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- Chao, G. (1997). Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 51*, 15–28.
- Chao, G.T., Walz, P.M., & Gardner, P.D. (1992). Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrasts with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology, 45*, 620–636.
- Chao, G.T., Walz, P.M., & Gardner, P.D. (1992). Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrasts with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology, 45*, 620–636.
- Chapell, M.S., Blanning, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newmann, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*, 268-274.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Chauvel, L. (1998). *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes au XXème siècle*. Paris: PUF.
- Claes, M. (1998). Adolescent’s closeness with parents, sibling, and friends in three countries: Canada, Belgium and Italy. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 165-183.

- Cohen-Scali, V. (2008). Accompagnement en entreprise et intentions liées à la carrière chez les apprentis du bâtiment. *Pratiques Psychologiques, 14*, 147–160.
- Cohen-Scali, V. (2013). Sexe du tuteur et perception de l'avenir professionnel de jeunes en alternance : une recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques, 19*, 265-281.
- Cohen-Scali, V., Guichard, J., & Pouyaud, J. (2019). Les méthodes de Life Design pour la construction de soi et l'orientation professionnelle des adultes émergent.e.s. In J. Masdonati, K. Massoudi, J. Rossier (Eds.), *Repères pour l'orientation*. Lausanne : Antipodes.
- Colarelli, S.M., & Bishop, R.C. (1990). Career commitment. Functions, correlates, and management. *Group and Organisation Studies, 15*, 158-176.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (1999). *The nature of adolescence* (3rd ed.). London and New York : Routledge.
- Cooper, M.L., Shaver, P.R. & Collins, N.L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1380-1397.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Conroy, D.E. (2003). Representational model associated with fear of failure in adolescent and young adults. *Journal of Personality, 71*, 757-773.
- Corkin, D., Arbona, C., Coleman, N., & Ramirez, R. (2008). Dimensions of Career Indecision Among Puerto Rican College Students. *Journal of College Student Development, 49*, 1-15.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 77*, 113–143.
- Coudret-Laut, L. (Ed.). (2017). *Les pratiques d'orientation en France*. Euroguidance France. En ligne : <https://www.euroguidance-france.org/wp-content/uploads/2017/11/Brochure-EG-Francais-Def.pdf>
- Creswell, J.D., Lam, S., Stanton, A.L., Taylor, S.T., Bower, J.E., & Sherman, D.K. (2007). Does self-affirmation, cognitive processing, or discovery of meaning explain cancer-related health benefits of expressive writing? *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 238-250.
- Crites, J.O. (1969). *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Croity-Belz, S., Gaudron, J-P., Baudin, P., & Simonet, M.H. (2006). Rôle des relations interpersonnelles lors d'une phase de transition professionnelle. *Carrièreologie, 10*, 565-585.
- Crowell, J.A., & Tredoux, D. (1995). A review of adult attachment measures: implications for theory and research. *Social Development, 4*, 294-327.
- Curci, A., & Rimé, B. (2012). The temporal evolution of social sharing of emotions and its consequences on emotional recovery: A longitudinal study. *Emotion, 12*, 1404–1414. <https://doi.org/10.1037/a0028651>.
- Damasio, A. (1995). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

- Daniels, L.M., Stewart, T.L., Stupnisky, R.H., Perry, R.P., LoVerso, T. (2011). Relieving career anxiety and indecision: the role of undergraduate students' perceived control and faculty affiliations, *Social Psychology of Education, 14*, 409-426.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- De Fruyt, F., Van Hiel, A., & Buyst, V. (1998). Parental personality descriptions of boys and girls. In G.A. Kohnstamm, C.F. Halverson Jr., I. Mervielde, & V.L. Havill (Eds.), *Parental descriptions of child personality. Developmental antecedents of the Big Five?* (pp. 155-167). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Degiovanni, Palix & Pichon-Picard, (2005). *Relation entre attachement, identité et indécision vocationnelle*. Mémoire de master non publié. Université de Provence.
- De Keyser, V. & Hansez, I. (1996). Vers une perspective transactionnelle du stress au travail: Piste d'évaluation méthodologique. *Cahiers de Médecine du Travail, 3*, 133–144.
- Delfosse, C., Nils, F., Lasserre, S., & Rimé, B. (2004). Les motifs allégués du partage social et de la rumination mentale des émotions : Comparaison des épisodes négatifs et positifs. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 64*, 35-44.
- Delobbe, N., Herrbach, O., Lacaze, D. & Mignonac, K., (Eds.) (2005). Comportement organisationnel – Vol. L. *Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Demangeon, M. (1966). *Epreuve d'anxiété pour garçons et filles de CM2 et 6ème*. Issy-les-Moulineaux : Etablissements d'Application Psychotechnique.
- Demangeon, M. (1971). Une recherche sur l'anxiété par comparaison de groupes appariés. *Bulletin de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle, 27*, 153-227.
- Demangeon, M. (1973). Étude différentielle de l'anxiété. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 2*, 363–385.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly, 17*, 213–241. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.17.3.213.20883>
- Devaraj, S., Easley, R. F., & Crant, J. M. (2008). Research note-how does personality matter? Relating the five-factor model to technology acceptance and use. *Information Systems Research, 19*, 93-105.
- Dickès, P., Tournois, J., Flieler, A., & Kop, J-L. (1994). *La psychométrie*. Paris : PUF.
- Di Fabio, A.M., & Kenny, M.E. (2019). Decent work in Italy: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior, 112*, 131-143.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face aux choix scolaires et professionnels : concepts et mesures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25*, 129-168.

- Dreher, G. F. & Ash, R. A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75, 539–546.
- Drury, J., Catan, L., Dennison, C., & Brody, R. (1998). Exploring teenagers' account of bad communication : a new basis for intervention. *Journal of Adolescence*, 21, 177-196.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (Première édition, 1991). Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2006, 23 janvier). Déclassement : quand l'ascenseur social descend. *Le Monde*.
- Duchesne, S., Larose, S., Guay, F., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2005). The transition from elementary to high school: the pivotal role of family and child characteristics in explaining trajectories of academic functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 409–417.
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., & Tremblay, R.E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Research of Youth Adolescence*, 37, 1134–1146. DOI 10.1007/s10964-007-9224-0
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Poitras, S. C., & Drouin, E. (2009). Early adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition. *Journal of Early Adolescence*, 29, 743–766. <https://doi.org/10.1177/0272431608325502>.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 127–148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>.
- Dukes, R.L., Discenza, R., & Couger, J.D. (1989). Convergent validity of four computer anxiety scales. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 195-203.
- Dumay, J-M. (2007, 10 septembre). L'école de la peur. *Le Monde*.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyau, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 387-411.
- Dupont, P., & Leclerc, D. (1998). *Adaptation du questionnaire québécois : « l'école, ça m'intéresse » du MEQ*. Université de Mons-Hainaut (Document non publié).
- Duprez, C., Christophe, V., Rimé, B., Congard, A., & Antoine, P. (2015). Motives for the social sharing of an emotional experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 32, 757–787. <https://doi.org/10.1177/0265407514548393>.



- Durndell, A. & Haagb, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior, 18*, 521–535
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 20*, 257-267.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Génèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Eaton, W.W., Muntaner, C., Bovasso, G., & Smith, C. (2001). Socioeconomic status and depressive syndrome: The role of inter and intra-generational mobility, government assistance and work environment. *Journal of Health and Social Behavior, 42*, 277-294.
- Eby, L. T. & Allen, T. A. (2002). Further investigation of protégés negative mentoring experiences. *Group and Organization Management, 27*, 456–479.
- Edwards, J. A, Cockerton, T. & Guppy, A. (2007). A longitudinal study examining the influence of work and non-work stressors upon well-being: A multi group analysis. *International Journal of Stress Management, 3*, 294–311.
- Ekehammar, B., Magnusson, D., & Rickandler, L. (1974). An interactionist approach to the study of anxiety. *Scandinavian Journal of Psychology, 15*, 4-14.
- Endler, N.S. (1973). The person versus the situation. A pseudo issue? A response to Alker. *Journal of Personality, 41*, 287-303.
- Endler, N.S. (1975). The case for person-situation interactions? *Canadian Psychological Review, 16*, 12-21.
- Endler, N.S. (1976). Grand illusions : traits or interactions ? *Canadian Psychological Review, 17*, 174-181.
- Endler, N. S., Edwards, J.M., & Vitelli, R. (1991). Endler Multidimensional Anxiety Scales: Manual. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Endler, N. S., Parker, D.A., Bagby, R.M., & Cox, B.J. (1991). Multidimensionality of state and trait anxiety: factor structure of the Endler Multidimensional anxiety scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 912-926.
- Endler, N. S., & Hunt, J. M. (1966). Sources of behavioral variance as measured by the S-R Inventory of Anxiousness. *Psychological Bulletin, 65*(6), 336–346. <https://doi.org/10.1037/h0023309>
- Endler, N.S., & Magnusson, D. (1977). The interactional model of anxiety: an empirical test in an examination situation. *Canadian Journal of Behavioral Science, 9*, 101-107.
- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W., & Deković, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational

competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 428–439. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.428>

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50, 325–339. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.2168>

Esterling, B. A., Antoni, M. H., Fletcher, M. A., Margulies, S., & Schneiderman, N. (1994). Emotional disclosure through writing or speaking modulates latent Epstein-Barr virus antibody titers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 130–140. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.1.130>

Eysenck, M. (1992). *Anxiety: the cognitive perspective*. Hillsdale: Erlbaum.

Fagenson, E. A. (1989). The mentor advantage: Perceived career/job experiences of protégés versus non-protégés. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 309–320.

Fanti, K.A., Henrich, C.C., Brookmeyer, K.A., Kupermic, G.P. (2008). Toward a Transactional Model of Parent-Adolescent Relationship Quality and Adolescent Psychological Adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 28, 252-276.

Fisher, H.A. (2000). *Gender and emotion. Social psychological perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Felman, D.E. & Blustein, D.L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.

Finkenauer, C., Engels, R.C.M., & Meeus, W. (2002). Keeping Secrets from Parents: Advantages and Disadvantages of Secrecy in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 123-136.

Finkenauer, C., & Rimé, B. (1998a). Socially shared emotional experiences vs. emotional Experiences Kept Secret: differential characteristics and consequences. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 295-318. <https://doi.org/10.1521/jscp.1998.17.3.295>

Finkenauer, C., & Rimé, B. (1998b). Keeping Emotional Memories Secret: Health and Subjective Well-being when Emotions are not Shared. *Journal of Health Psychology*. <https://doi.org/10.1177/135910539800300104>

Fischer, A.H. (2000). *Gender and emotion. Social Psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380–404.

Flum, A. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1–16.

Flum, A. & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational Goal. *Educational Psychologist*, 41, 99–110.

- Flood, M., & Endler, N.S. (1980). The interaction model of anxiety: an empirical test in an athletic competition situation. *Journal of Research in Personality*, *14*, 329-339.
- Forner, Y., Deram, B., Herman, M., & Katheran, S. (2006). Le QMF-6 : une révision du questionnaire de motivation en situation de formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *35*, 109–131.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le Travail Humain*, *70*, 213-234.
- Fratarolli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *132*, 823-865. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.823>
- Fried, Y., Shirom A., Gilboa, S. & Cooper, L. (2008). The mediating effect of job satisfaction and propensity to leave on role stress-job performance relationships: Combining meta-analysis and structural equation model. *International Journal of Stress Management*, *4*, 305–328.
- Frijda, H.N., Kuipers, P., ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 212-228.
- Frijda, H.N., Mesquita, B., Sonnemans, J., & Van Goozen, S. (1991). The duration of affective phenomena or emotions, sentiments, and passion. In K.T. Strongman (Ed.), *International Review of studies on emotion*. New York: Jon Wiley & Sons.
- Frijns, T., Finkenauer, C. & Keijsers, L. (2013). Shared secrets versus secrets kept private are linked to better adolescent adjustment. *Journal of Adolescence*, *36*, 55-64.
- Fuqua, D. R., & Hartman, B. W. (1983). A behavioral index of career indecision for college students. *Journal of College Student Personnel*, *24*, 507-512.
- Fuller, R.M., Vician, C., & Brown, S.A. (2006). E-learning and individual characteristics: The role of computer anxiety and communication apprehension. *Journal of Computer Information*, *46*, 103-115.
- Gable, S. L. (2009). *Comparing social support to capitalization processes in daily life*. Santa Barbara, CA: University of California.
- Gable, S.L. & Reis, H.T. (2010). Good News! Capitalizing on Positive Events in an Interpersonal Context. *Advances in Experimental Social Psychology*, *42*, 195-257.
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 228–245. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.228>.
- Galland, O. (2008). “Les jeunes et la société : des visions contrastées de l’avenir”, A.Stellinger (Ed.), *Les jeunes face à leur avenir, une enquête internationale*, (pp. 25-53).Fondation pour l’Innovation Politique.
- Galland, O. (2009). *Les jeunes français ont-ils raison d’avoir peur ?* Eléments de réponse. Paris : Armand Colin.

- Gallo, L.C., & Matthews, K.A. (2003). Understanding the economic status and physical health: Do negative emotions play a role? *Psychological Bulletin*, *129*, 10-51.
- Gantelet, O. (2000). *L'anxiété relative à l'avenir scolaire et professionnel à l'adolescence*. Mémoire de maîtrise non publié, Institut National d'Etude du Travail et de l'Orientation Professionnelle, Paris, France.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedman, R., et al. (2011). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, *19*, 3-20.
- Gaudron, J-P. (1998). The effects of computer anxiety and past computer experience on computerized test performance. *Le Travail Humain*, *61*, 263-280.
- Gergen, K. G. (1999/2001). *Le constructionisme social. Une introduction*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, *9*, 240–245. <https://doi.org/10.1037/h0046720>
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, *18*, 113-122.
- Germeijs, V. & De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, *62*, 11-25.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2009). Adolescents' Career Decision-Making Process: Related to quality of attachment to parents? *Journal of Research on Adolescence*, *19*, 459-483.
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, *53*, 397-410.
- Glowacz, F., & Bourguignon, J.-P. (2015). Délinquance des adolescents et maturation pubertaire analysées au travers du timing pubertaire perçu. *Annales Médico-Psychologiques*, *173*, 579–585.
- Goostein, I.D. (1965). Behavior theoretical views of counseling. In B. Steffire, & W.H. Grant (Eds.), *Theories of counseling* (pp.140-192). New York: McGraw-Hill.
- Goulet, L.R., & Singh, P. (2002). Career commitment: a reexamination and an extension. *Journal of Vocational Behavior*, *61*, 73-91.
- Grawitch, M. J., Trares, S. & Kohler, J. M. (2007). Healthy workplace practices and employee outcomes. *International Journal of Stress Management*, *3*, 275–293.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, *8*, 1–33.
- Gecas, V., & Seff, M. (1990). Families and adolescents: A review of the 1908s. *Journal of Marriage and the Family*. *52*, 941-958.

- Greenhaus, J. H., & Connolly, T. F. (1982). An investigation of career exploration among undergraduate business students. *Journal of College Student Personnel*, 23, 314-319.
- Greenhaus, J.H., & Sklarew, N.D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 1-12.
- Grotevant, H. D. (1987). Towards a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203–222.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-533.
- Guichard, J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111–124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design intervention: comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78-83.
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., & Robinet, M-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie : dialogues de conseil en Life Design*. Paris : Qui plus Est.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l’orientation*. Paris : Dunod.
- Habermas T., Meier M., & Mukhtar B. (2009). Are specific emotions narrated differently? *Emotion*, 9, 751-762.
- Hammelstein, P. (2004). Faites vos jeux ! Another look at sensation seeking and pathological gambling. *Personality and Individual Differences*, 37, 917-931.
- Harlow, H.F. & Suomi, S.J. (1970). Nature of love: Simplified. *American Psychologist*, 25, 161-168. <https://doi.org/10.1037/h0029383>
- Harren, V.A. (1979). A model of career decision making for college student. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harrison, A.W., & Reiner, R.K. (1992). An examination of the factor structures and concurrent validities scales for the computer attitude scale, the computer anxiety rating scale, and the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 735-745.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Sulz, & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective of the self*, vol. 3 (pp. 137–181). Hillsdale: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S., Whitesell, N., Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents’ perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777–807
- Harper, J.F., & Marshall, E. (1991). Adolescent problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, 26, 799-808.

- Hartung, P.J. (2011). Barrier or benefits? Emotion in life-career design. *Journal of Career Assessment, 19*, 296-305.
- Hartman, B. W., Fuqua, D. R., & Blum, C. R. (1985). A path-analytic model of career indecision. *Vocational Guidance Quarterly, 33*, 231-240.
- Heinssen, R.K., Glass C.R., & Knight, L.L. (1987). Assessing computer anxiety: development and validation of the computer anxiety rating scale. *Computer in Human Behavior, 3*, 49-59.
- Howes, C., & Lee (2006). Peer relations in young children. In L. Balter & C.S. Tamis-Lemonda (Eds.), *Child Psychology* (pp. 135-151). New York: Psychology Press.
- Hochschild, A.R. (1979). Emotion, work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology, 85*, 551-575.
- Hurrelmann, K., Engel, U., & Weidman, J.C. (1992). Impacts of school pressure, conflict with parents, and career uncertainty on adolescent stress in the Federal Republic of Germany. *International Journal of Adolescence and Youth, 4*, 33-50.
- Hunter, F. T. (1984). Socializing procedure in parent-child and friendships relation during adolescence. *Developmental Psychology, 20*, 1092-1099.
- Hunter, F. T., & Youniss, J. (1982). Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology, 18*, 806–811. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.806>
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris : PUF.
- 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*, 107-125.
- Igbaria, M., & Parasuraman, S. (1989). A path analytic study of individual characteristics, computer anxiety and attitudes toward microcomputers. *Journal of Management, 15*, 373-388.
- International Labor Organization (1999). Report of the director-general: decent work,"in Proceeding Soft International Labour Conference, 87 Session (Geneva: International Labor Organisation).
- International Labor Organization. (2008). Work of work report 2008: Income inequalities in the age of financial globalization. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms\\_100354.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_100354.pdf)
- International Labor Organization. (2012). Decent work indicators: Concepts and definitions. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--Integration/documents/publication/wcms\\_229374.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--Integration/documents/publication/wcms_229374.pdf)
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (2018a). Formation et emploi. Edition 2018. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3526080?sommaire=3526086>



- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (2018b). Emploi, chômage, revenus du travail [Employment, unemployment, work incomes]. Montrouge, France : Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/3573876/ecrt18.pdf>.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (2018c). France, portrait social [France, social portrait]. Montrouge, France : Insee. [http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/86694/1/IREF\\_portrait%20social\\_2018.pdf](http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/86694/1/IREF_portrait%20social_2018.pdf).
- Isen, A.M. (1984a). *Toward understanding the role of affect in cognition*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Isen, A.M. (2008). Some Ways in Which Positive Affect Influences Decision Making and Problem Solving. In Lewis, M., Haviland-Jones, J., & Feldmann Barret, L. (2008), *Handbook of emotions* (pp. 548-573). New York & London: Guilford Press.
- Isen, A.M. & Daubman, K.A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1206-1217.
- Isen, A.M., Niedenthal, P.M., & Cantor, N. (1992). An influence of positive affect on social categorization. *Motivation & Emotion*, 16, 65-78.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (2018a). *Une photographie du marché du travail en 2018. Le taux d'emploi des jeunes et des seniors augmente de nouveau*. Montrouge, France : Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3741241>
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (2018b). Emploi, chômage, revenus du travail. Montrouge, France : Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/3573876/ecrt18.pdf>.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (2018c). France, portrait social. Montrouge, France : Insee. [http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/86694/1/IREF\\_portrait%20social\\_2018.pdf](http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/86694/1/IREF_portrait%20social_2018.pdf).
- Jakoby, N. (1996). Socioeconomic Status Differences in Negative Emotions. *Sociological Research Online*, 21, 6. DOI: <https://doi.org/10.5153/sro.3895>
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions. Towards a new psychology of trauma*. New York : The Free Press.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Josselson, R. (1987). *The Jossey-Bass social and behavioral science series. Finding herself: Pathways to identity development in women*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 16, 110–129.
- Ketterson, T.U., & Blustein, D.L., (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *Career Quarterly Development*, 46, 167-178.
- Kirk, J. J. (2000). Web-assisted career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 37, 146-159.

- Koback, R. & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Koekemoer, E., Le Roux Fourie, H., & Jorgensen, L. I. (2018). Exploring subjective career success among blue-collar workers: Motivators that matter. *Journal of Career Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/0894845318763942>.
- Kounenou, K. (2014). Career indecisiveness and personality in Greek High school students. *International Journal of Psychology and Counseling*, 6, 1-9.
- Kozan, S., & Blustein, D. L. (2018). Implementing social change: A qualitative analysis of counseling psychologists' engagement in advocacy. *The Counseling Psychologist*, 46, 154–189. <https://doi.org/10.1177/0011000018756882>.
- Krack, B. (1997). Parental Behaviors and Adolescents' Career Exploration. *Career Development Quarterly*, 45, 341-350.
- Krack, B. & Noack, P. (1997). Les adolescents et leur famille dans un monde en évolution. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson & F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: PUF.
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 4, 608–625.
- Kram, K. & Hall, D. (1991). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, 28, 493–510.
- Krumboltz, (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.
- Krumboltz, J. D. & Thoresen, C. E. (1964). The effect of behavioral counseling in groups and individual settings on information seeking behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 11, 325-333.
- Kuppens, P. & Tong, E.W. (2010). An appraisal account of individual differences in emotional experience. *Social and Personality Psychology Compass*, 12, 1138–1150. Doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00324.x
- Laguardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E. & Deci, E.L. (2000.) Within person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384.
- La Greca, A.M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94. doi:10.1023/A:1022684520514
- La Greca, A.M., & Ranta, K. (2015). Developmental transitions in adolescence and their implications for social anxiety. In K. Ranta, A.M. La Greca, L-J. Garcia, L.M. Marttunen (Eds.), *Development, Manifestation and Intervention Strategies Social Anxiety and Phobia in Adolescents* (pp. 95-117). New York: Springer.
- Lallement, M. (2018). *Le travail sous tensions*. (2nd ed.). Auxerre : Sciences Humaines Edition.



- Lalomia, M.J., & Sidowski, J.B. (1993). Measurements of computer anxiety: A review. *Journal International Journal of Human-Computer Interaction*, 5, 239-266.
- Lambert, M., & Cattani-Thomson, K. (1996). Current findings regarding the effectiveness of counseling: Implications for practice. *Journal of Counseling & Development*, 74, 601-608.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to Parents, Social Support Expectations, and Socioemotional Adjustment During the High School-College Transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- Laurenceau, J.P., Barrett, F., & Pietromonaco, P.R. (1998). Intimacy as an interpersonal process: The importance of self-disclosure, partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1238-1251.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 816-834.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York : Guilford Press.
- Le Camus, J. (2004). *Le vrai rôle du père*. Paris : Odile Jacob.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, & L. Brooks, et al. (Eds.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lepore, S. J., & Smyth, J. M. (2002). The writing cure: An overview. In S. J. Lepore & J. M. Smyth (Eds.), *The writing cure: How expressive writing promotes health and emotional well-being* (p. 3-14). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10451-014>
- Lepore, S.J., Fernandez-Berrocal, P., Ragan, J., & Ramos, N. (2004). It's not that bad: Social challenges to emotional disclosure enhance adjustment to stress. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 341-361.
- Lerner, R. M., & Galambos, N.L. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.
- Lessard, C., Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, 32, 155-171.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil*. Paris: Seli Arslan.
- Littman-Ottavia, H. (2008). The effect of client attachment style and counselor functioning on career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 434-439.

- Luck, P., & Heiss, J. (1972). Social determinants of self-esteem in adult males. *Sociology and Social Research*, 57, 69–84.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions. Confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Luminet, O., Bouts, P., Delie, F., Manstead, A.S.R., & Rimé (2000). Social sharing of emotion following exposure to a negatively valenced situation. *Cognition & Emotion*, 14, 661-688.
- Luminet, O., Zech, E., Rimé, B. & Wagner, H. (2000). Predicting and social consequences of emotional episodes: the contribution of emotional intensity, the five factor model, and alexithymia. *Journal of Research in Personality*, 34, 471-497.
- Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Berzonsky, M.D. (2007). Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21, 546–550.
- 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, 58–82.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. Hetherington & P.E. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development* (vol.4, pp.1-101). New York: Wiley.
- McDougall, P., & Hymel, S. (2007). Same-gender versus cross-gender friendship conceptions: Similar or different? *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 347-380. Doi :10.1353/mpq.2007.0018
- Magnusson, D., Guerzen, M. & Nyman, B. (1968). The generality of behavior data: II. Replication of experiment on generalization potential as a function of the number of observation instances. *Multivariate Behavioral Research*, 3, 415-422.
- Magnusson, D., & Heffler, B. (1969). The generality of behavior data: III. Generalization potential as a function of the number of observation instances. *Multivariate Behavioral Research*, 4, 29-42.
- Mallet, P. (1997). Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 109-146). Paris : P.U.F.
- Mallet, P. (2000). Que peut apporter la théorie de l'attachement au psychologues du conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 51-77.
- Mallet, P. (2015). *L'amitié entre enfants ou adolescents. Une force pour grandir*. Paris : Armand Colin.
- Mallet, P. & Vrignaud, P. (2000). Une évaluation de la relation amicale dyadique pour les préadolescents et les adolescents. *Psychologie et Psychométrie*, 21, 5-32.

- Malrieu, P. (1998). Transformation du moi dans les évènements de vie. In A. Baubion-Broye, (Eds.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp.195-217). Sainte-Agne : Erès.
- Mansell, A., Brough, P. & Cole, K. (2006). Stable predictors of job satisfaction, psychological strain, and employee retention: An evaluation of organizational change with New Zealand Customs Service. *International Journal of Stress Management*, 1, 84–107.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 3–21). New York: Springer-Verlag.
- Margolis, G. J. (1966). Secrecy and identity. *International Journal of Psycho-Analysis*, 47 517–522.
- Martin, R.P., Wisenbaker, J., Baker, J., & Huttunen, M.O. (1997). Gender differences in temperament at six months and five years. *Infant Behavior and Development*, 20, 339-347.
- Masdonati, J., Schreiber, M., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 12–27. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.004>.
- Masdonati, J. & Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au coeur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31, 355-353.
- Massoud, S.L. (1991). Computers attitudes and computer knowledge of adult students. *Journal of Educational Computing Research*, 4, 151-158.
- Massoudi, K., Masdonati, J., Clot-Siegrist, E., Franz, S., & Rossier, J. (2008). Evaluation des effets du counseling d'orientation : influence de l'alliance de travail et des caractéristiques individuelles. *Pratiques Psychologiques*, 14, 117-136.
- Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of Career Development*, 1-21.
- Maurer, M. (1994). Computer anxiety correlates and what they tell us: a literature review. *Computers in Human Behavior*, 10, 369-376.
- Méda, D., & Orain, R. (2002). Transformations du travail et du hors travail : le jugement des salariés sur la réduction du temps de travail. *Travail & Emploi*, 90, 23–38.
- Meier, S., & Lambert, M.E. (1985). Psychometric properties and correlates of three computer aversion scales. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 23, 9-15.
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française*, 60, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.01.003>Millet

- Michel, G., Mouren-Siméoni, M.-C., Perez-Diaz, F., Falissard, B., Carton, S., & Jouvent, R. (1999). Construction and validation of a sensation seeking scale for adolescents. *Personality and Individual Differences*, *26*, 159-174.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Paris: PUF.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Turganti, & Halfon, O. (1998). La contribution distincte du père et de la mère dans la construction des représentations d'attachement du jeune enfant. *Enfance*, *3*, 103-116.
- Miljkovitch, R., & Pierrehumbert, B. (2005). Le père est-il l'égal de la mère ? Considérations sur l'attachement père-enfant. *Cahiers critiques de thérapies familiale et de pratiques de réseaux*. *35*, 115-129.
- Mikulincer, M., (1995). Attachment style and mental representation of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 1203-1215.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Weller, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: The impact of the Gulf War in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*, 817-826
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1998). The relationship between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 143–165). Guilford Press.
- Mikulincer, M., & Nachshon, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 321-331.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. (2019). Attachment orientations and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, *25*, 6-10.
- Mikulincer, M., Shaver, P., & Slav, K. (2006). Attachment, mental representations of others, and gratitude, and forgiveness in romantic relationships. In M. Mikulincer and Gail S. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love. Attachment, caregiving, and sex* (pp. 190-216). New York, London: Guilford Press.
- Mobini, S., Pearce, M., Grant, A., Mills, J., & Yeomans, M.R. (2006). The relationship between cognitive distortions, impulsivity, and sensation seeking in a non-clinical population sample. *Personality and Individual Differences*, *40*, 1153-1163.
- Montemayor, R. (1982). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescent spent alone and with parents and peers. *Child Development*, *53*, 1512-1519.
- Moors, A., Ellsworth, P.C., Scherer, K., & Frijda, N. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, *5*, 119-124.
- Morrow, J., & Nolen-Hoeksema, S. (1990). Effects to reponse to depression on the remediation of depressive affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 519-527.
- Muller, R.T., Endler, N.S., & Parker, J. (1990). The interaction model of anxiety assessed in two public speaking situations. *Personality and Individual Differences*, *11*, 371-377.

- Munson, W.W. (1992). Self-Esteem, Vocational Identity, and Career Salience in High School Students. *The Career Development Quarterly*, 40, 361-368.
- Neice, D. & Bradley, R.W. (1979). Relationship of age, sex, and educational groups to career decisiveness. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 271-278.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101, 259-282.
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1-10.
- Nils, F., & Rimé, B. (2012). Beyond the myth of venting: Social sharing modes determine the benefits of emotional disclosure. *European Journal of Social Psychology*, 42, 672-681
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: Process and outcome. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: An annual book series, Vol. 6. Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Nordstrom, A., Goguen, L., & Hiester, M. (2014). The effect of social anxiety and self-esteem on college adjustment, academics, and retention. *Journal of Counseling*, 17, 48-63.
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- O'Brien, K. E., Biga, A., Kessler, S. R. & Allen, T. D. (2010). A meta-analytic investigation of gender differences in mentoring. *Journal of Management*, 36, 537-554.
- O'Hare, M., & Tamburi, E. (1986). Coping as a moderator of the relation between anxiety and career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 255-264.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge-Oxford: Blackwell-Publishers.
- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. (1987). Towards a cognitive theory of emotions, *Cognition & Emotion*, 1, 29-50.
- Oubrayrie, N., Lescarret, O., & De Léonardis, M. (1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 49, 383-403.
- Olry, I. (2018). Expression and management of emotions in career counselling interactions. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46, 616-631.
- Ozenne, R., Terriot, K., Spirito, V., Laeuffer, C., Lhotellier, L., & Bernaud, J-L. (2018). Intention d'usage des nouvelles technologies dans le conseil en orientation : perceptions des professionnels et des bénéficiaires. *Le Travail Humain*, 81, 115-141.
- Öztemel, K. (2013). An investigation of career indecision level of high school students: relationships with personal indecisiveness and anxiety. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2, 46-58.

- Ozenne, R., Terriot, K., Spirito, V., Laeuffer, C., Lhotellier, L., & Bernaud, J-L. (2018). Intention d'usage des nouvelles technologies dans le conseil en orientation : perceptions des professionnels et des bénéficiaires. *Le travail Humain*, 81, 115-141.
- Paa, H.K. & McWhirter, E.H. (2005). Perceived Influences on High School Students' Current Career Expectations. *The Career Development Quarterly*, 49, 29-44.
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71-76.
- Palladino-Schultheiss, D. E., & Blustein, D. L. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 248–255.
- Papini, D. R., & Rogman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 420–440.
- Pasquier, H. (2012). *Définir l'acceptabilité sociale dans les modèles d'usage : vers l'introduction de la valeur sociale dans la prédiction du comportement d'utilisation*. Psychology. Université de Rennes 2. French.
- Pasupathi M. & Billitteri J. (2015). Being and becoming through being heard: Listener effects on stories and selves. *International Journal of Listening*, 29, 67-84.
- Paterson, J. E., Field, J., & Pryor, J. (1994). Adolescent perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers, and friends. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 579-600.
- Paw L.S., Sauter, D.A., Van Kleef, G.A., & Fischer, A.H. (2019). I hear you (not): sharers' expressions and listeners' inferences of the need for support in response to negative emotions. *Cognition & Emotion*, 33, 1129-1143.
- Paw L.S., Sauter, D.A., Van Kleef, G.A., & Fischer, A.H. (2018). Sense or sensibility? Social sharers' evaluations of socio-affective vs. cognitive support in response to negative emotions. *Cognition & Emotion*, 32, 1247–1264.
- Pennebaker, J.W. (1985). Traumatic experience and psychosomatic disease: Exploring the roles of behavioural inhibition, obsession, and confiding. *Canadian Psychology*, 26, 82-95.
- Pennebaker, J. W. (1997) Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162–166.
- Pennebaker, J. W. (2002) What our words can say about us. Toward a broader language psychology. *Psychological Science Agenda*, 15, 8–9.
- Pennebaker, J.W., & Beall, S.K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.

- Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528–537. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.3.528>
- Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rimé, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: Psychological, social, and health consequences. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (p. 517–543). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10436-022>
- Perruca, B. (2008, 12 Décembre). Diplômés mais déclassés, les jeunes des pays de l'Europe du Sud cumulent les difficultés. *Le Monde*.
- Pervin, L.A. (1993). *Personality: Theory and Research*. Singapore: Jone, Wiley & Sons.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. Jr., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A Cognitive Approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Peugny, C. (2008). *Le déclassement*. Paris : Grasset.
- Philippot, P., & Rimé, B. (1998). Social and cognitive processing in emotion: A heuristic for psychopathology. In W. F. Flack & J. D. Laird (Eds.), *Emotions and psychopathology: Theory and research* (pp. 114-129). Oxford: Oxford University Press.
- Philipps, S.D. & Blustein, D.L. (1994). Readiness for Career Choices: Planning, Exploring, and Deciding. *The Career Development Quarterly*, 43, 63-73.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien. Théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicalopp, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 384, 333–345.
- Pistole, M.C. (1999). Caregiving in attachment relationships: a perspective for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 77, 437-446.
- Peugny, C. (2008). *Le déclassement*. Paris : Grasset.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., et Yergeau, E. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 1-23.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*, 10, 119–132. <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2004.04.001>
- Proglio, H. (2009). *Promouvoir et développer l'alternance. Voie d'excellence pour la professionnalisation*. Rapport au Président de la République. Paris : La documentation française.
- Ragins, B. R. & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 4, 529–550.

- Ramaswami, A., Dreher, G. F., Bretz, R. & Wiethoff, C. (2010). Gender, mentoring and career success: The importance of organizational context. *Personnel Psychology*, 63, 385–405.
- Ramsdal, G.H. (2018). *Attachment problems and mental health issues among long-term unemployed youth who had dropped out of high school*. Thèse de doctorat. University de Tromsø, Harstad, Norvège. <https://munin.uit.no/handle/10037/14039>
- Rasclé, N., Bruchon-Schweitzer, M., & Sarason, I. G. (2005). Short form of Sarason's Social Support Questionnaire: French adaptation and validation. *Psychological Reports*, 97, 195–202.
- Raven, J.C. (1948). The comparative assessment of intellectual ability. *British Journal of Psychology*, 39, 12-19.
- Reis, H.T., & Gable, S.L. (2015). Responsiveness. *Current Opinion in Psychology*, 1, 67–71
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris : PUF.
- Ribeiro, Teixeira, & Ambiel, (2019). Decent work in Brazil: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 229-240.
- Rimé, B. (1989). Le partage social des émotions. In B. Rimé & K. Scherer (Eds.), *Les émotions* (pp. 271–303). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Rimé, B. (2016). L'émergence des émotions dans les sciences psychologiques. L'Atelier du Centre de Recherche Historique. *Revue électronique du CRH*. 16.
- Rimé, B., Bouchat, P., Paquot, L., & Giglio, L. (2020). Intrapersonal, interpersonal and outcomes of the social sharing of emotion. *Current Opinion in Psychology*, 31, 127-134.
- Rimé, B. (2005/2015, 2<sup>ème</sup> édition). *Le partage social des émotions*. Paris, France : PUF.
- Rimé, B. (2008). *Emotions elicits the social sharing of emotions: theory and empirical review*. Communication à la 12<sup>th</sup> International LAB Meeting – Summer session. European Ph.D. on Social Representations and Communication (26 July - 3 August).
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, 1, 60–85. <https://doi.org/10.1177/1754073908097189>.
- Rimé, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E., & Philippot, P. (1998). Social sharing of emotion: New evidence and new questions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 9, pp. 145–189). Chichester: John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1080/14792779843000072>.
- Rimé, B., Mesquita, B., Philippot, P., & Boca, S. (1991). Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion. *Cognition and Emotion*, 5, 435–465. <https://doi.org/10.1080/02699939108411052>.
- Rimé, B., Noël, M. P., & Philippot, P. (1991). Épisode émotionnel, réminiscences mentales et réminiscences sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 11, 93-104.



- Rimé, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). Long lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 3, pp. 225–258). Chichester, UK: Wiley.
- Riolfi, L. & Savicki, V. (2006). Impact of fairness, leadership and coping on strain, burn out and turn over in organizational change. *International Journal of Stress Management*, 3, 351–377.
- Roberti, J.W. (2004 a). A review of behavioral and biological correlates of sensation seeking. *Journal of Research in Personality*, 38, 256-279.
- 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, 423–434.
- Rochex, J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rodriguez-Tomé, H. (1989). Maturation biologique et psychologie de l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 281–297.
- Rodriguez-Tomé, H., Bariaud, F., Cohen-Zardin, M. F., Delmas, C., Jean-Voine, B., & Szylagyi, P. (1993). The effect of pubertal changes on body image and relations with peers of the opposite sex in adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 421–438.
- Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roorda, D.L., Jack, S., Zee, M., Oort, F.J., Koomen, H.M., & Dowdy, E. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46, 239-261.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L., et Oort, F.J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: a Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73, 1830–1843. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00509>.
- Rose, E., Hands, B., & Larkin, D. (2012). Reliability and validity of the self-perception profile for adolescents: An Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 64, 92–99.
- Rose, A.J., Schwartz-Mette, R., Glick, G.C., Smith, R.L. & Luebke, A.M. (2014). An observational study of co-rumination in adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 50, 2199-2209.
- Roseman, I.J. (2011). Emotional behaviors, emotivational goals, emotion strategies: multiple levels of organization. *Emotion Review*, 3, 434–443.
- Roseman, I.J. (2013). Appraisal in the emotion system: Coherence in strategies for coping. *Emotion Review*, 5, 141–149.

- Roseman, I.J., Antoniou, A.A., & Jose, P.E. (1996). Appraisal determinants of emotions: constructing a more accurate and comprehensive theory. *Cognition and Emotion, 10*, 241-277.
- Roseman, I.J., Spindel, M.S., & Jose, P.E. (1990). Appraisals of eliciting events: testing a theory of discrete emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 899-915.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156.
- Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review, 96*, 341-357.
- Ross, L. R., & Spinner, B. (2001). General and specific attachment representations in adulthood: Is there a relationship? *Journal of Social and Personal Relationships, 18*, 747-766.
- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook on Life design. From Practice to theory and from theory to practice* (pp. 153-167). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Rossier, J., Maggiori, C., & Zimmermann, G. (2015). From career adaptability to subjective identity forms. In A. Di Fabio & J-L. Bernaud (Eds.), *The Construction of the Identity in 21st Century* (pp.45-57). New York: Nova Science Publishers.
- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S.D., Maggiori, C., & Dauwaldera, J-P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 734-743.
- Rottinghaus, P.J., Jenkins, N., & Jantzer, A.M. (2009). Relation of depression and affectivity to career decision Status and self-efficacy in college Students. *Journal of Career Assessment, 17*, 271-285.
- Rouxel, G., & Brunot, S. (2010). Redoubler sa seconde : corrélats motivationnels et adaptation psychologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39*, 261-284.
- Rushton, (1976). Socialization and the altruistic behavior of children. *Psychological Bulletin, 83*, 898-913. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.83.5.898>
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 340-358.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K.R. (2008). Emotional and Personality-Related Aspects of Career-Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment, 16*, 403-424.
- Salmivali, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.

- Santos, P.J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment*, 9, 381-396.
- Santos, P. J., & Ferreira, A. J. (2012). Career decision status among Portuguese secondary school students: A cluster analytic approach. *Journal of Career Assessment*, 20, 166-181.
- Santos, P.J., Ferreira, J.A., Gonçalves, C.M. (2014). Indecisiveness and career indecision: A test of a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 106-114.
- Sarason, I.G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Sarason, I.G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information. In C.D. Spielberger, (Ed.), *Anxiety: current trends in theory and research* New York: Academic Press.
- Savickas, M. L. (1997). Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247–259.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Eduarda Duarte M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Viannen, A.E.M. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21<sup>ème</sup> siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 5-39.
- Savickas, M. & Pouyaud, J. (2016). Concevoir et construire sa vie : un modèle général pour l'accompagnement en orientation au XXI<sup>ème</sup> siècle. *Psychologie Française*, 61, 5-14.
- Savin-Williams, R.C., Berndt, T.J. (1993). Friendship and peer relations. In S.S. Feldman & G.R. Elliott, (Eds.) *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-576). London: Harvard University Press.
- Scandura, T. A. & Ragins, B. R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 251–265.
- Schmidt, N., & Stulz, D. (1985). Factors defined by negatively keyed item: the result of careless respondents? *Applied Psychological Measurement*, 4, 367-373.
- Schultheiss, D.E. (2003). A Relational Approach to Career Counseling: Theoretical Integration and Practical Application. *Journal of Counseling and Development*, 81, 301-310.
- Schultheiss, D.E. (2008). Handling the stress associated with important life decisions. In D.E. Schultheiss-Palladino (Ed.), *Psychology as a major: is it right for me and what can i do with my degree ?* (pp. 85-98). Washington: APA.

- Schultheiss-Palladino, D. E. & Blustein, David L. (1994). Role of adolescent–parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, *41*, 248-255.
- Schlossberg, N. K. (2005). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Berlin, Germany: Springer.
- Seiffge-Krenke, I. (1992). Coping behavior of finish adolescents: remarks on cross-cultural comparasion. *Scandinavian Journal of Psychology*, *33*, 301-314.
- Seyfarth, R.M., & Cheney, D.L. (2012). The evolutionary origins of friendship. *Annual Review of Psychology*, *63*, 153-178. doi:10.1146/annurev-psych-120710-100337
- Shaver, P. & Mikulincer, M. (2007). Adult Attachment Strategies and the Regulation of Emotion. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook on emotion regulation* (pp. 446-465). New York: Guilford Press.
- Shaver, P. & Mikulincer, M. (2012). An Attachment Perspective on Coping with Existential Concerns. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns* (pp. 291–307). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13748-016>
- Shroff, H., & Thompson, J.K. (2006). Peer influences, body-image dissatisfaction, eating dysfunction and self-esteem in adolescent girls. *Journal of Health Psychology*, *11*, 533-551.
- Silverstein, A.B., & Fisher, G. (1968). Estimated variance components in the S-R inventory of anxiousness. *Perceptual and Motor Skills*, *27*, 740-742.
- Simon, R.W. (2007). Contributions of the sociology of mental health for understanding the social antecedents, social regulation, and social distribution of emotion. In Avison, W.R. & McLeod, JD. (Eds), *Mental, Health, Social and Mirror*. New York : Springer Sciences and Business Media.
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: the role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 971-980.
- Skowronski, J.I., Betz, A.L., Thompson, C.P., Shannon, L. (1991). Social Memory in Everyday Life: Recall of Self-Events and Other-Events. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 831-843
- Soenens, B., Berzonsky, M.D., Dunkel C.S., & Papini, D.R. (2011). The role of perceived parental dimensions and identification in late Adolescents' identity processing styles. *Identity, An International Journal of Theory and Research*, *11*, 189-210.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S.-I. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social sup-port in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 821–841.<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000016>

- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child Development, 77*, 201-217.
- Smith, C.A., & Lazarus, R.S. (1990). Emotion and adaptation. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 609-637). New York: Guilford.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology, 21*, 195–200. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.195>
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*. New York and London: Academic Press.
- Spielberger, C.D. (1985). Anxiety, cognition and affect: a state-trait perspective. In A.H. Tuma and J.D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders*. Hillsdale, NJ, US: Laurence Erlbaum Associates.
- Spielberger, C.D., Vagg, P.R., Barker, L.R., Dunham, W.G., & Westberry, L.G. (1980). The factor structure of the state-trait anxiety inventory. In Spielberger, C.D. (Eds.), *Stress and Anxiety*, 7, 95-109.
- Sroufe, A., Waters, E., (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development. 48*, 1184–1199.
- Stone L.B., Mennies, R.J., Waller, J.M., Ladouceur, C.D., Forbes, E.E., Ryan, N.D., Dahl, R.E., Silk, J.S. (2019). Help me feel better! ecological momentary assessment of anxious youths' emotion regulation with parents and peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*, 313-324.
- Strazdins, L. & Broom, D. H. (2007). The mental health costs and benefits of giving social support. *International Journal of Stress Management, 4*, 370–385.
- Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983. Development of the career exploration survey. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 191-226.
- Suinn, R.M., Edie, C.A., Nicolletti, J., & Spinelli, R.P. (1972). The MARS, a measure of mathematics anxiety: Psychometric data. *Journal of Clinical Psychology, 28*, 373-374.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- Sullivan, A. (2006). Students as rational decision-makers: the question of beliefs and attitudes. *London Review of Education. 4*, 271-290.
- Super, D.E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.
- Taveira, M. D. C., & Moreno, M. L. R. G. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling, 31*, 189-207.
- Thoits, P. A. (1984). Coping, social support, and psychological outcomes. In P. Shavers (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 5, pp. 219–238). Beverly Hills, CA: Sage.

- Tokar, D. M., Withrow, R. W., Hall, J. R., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 3–19.
- Todman, M. & Monaghan, S. (1994). A path analytic study of individual characteristics, computer anxiety and attitudes toward microcomputers. *Journal of Management, 15*, 373-388.
- Tomada, G., Schneider, B.H., Tomini, P., Grenman, P.S., & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development, 4*, 314-322.
- Tong, E.M.W. (2010). Personality Influences in Appraisal–Emotion Relationships: The Role of Neuroticism. *Journal of Personality, 78*, 393-417.
- Travagin, G., Margola D., & Revenson, T.A. (2015). How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 36*, 42-55.
- Trent, L. M., Russel, G., & Cooney, G. (1994). Assessment of self-concept in early adolescence. *Australian Journal of Psychology, 46*, 21–28.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology, 42*, 381–390.
- Vallièrès, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology, 25*, 305–316.
- Van Martre, G. & Cooper, S. (1984). Concurrent Evaluation of Career Indecision and Indecisiveness. *Personnel and Guidance Journal, 62*, 367-369.
- Vannatta, K., Gartstein, M.A., & Zeller, M. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence? *Eating Behaviors Journal, 17*, 49–58.
- Vayre, E., Dupuy, R., & Croity-Belz, S. (2007). Spécificité et rôle des apports à autrui dans les conduites de formation d'étudiants en situations de e-learning. L'exemple des dispositifs universitaires français. *Distance et Savoir, 5*, 177-200.
- Vayre, E., Dupuy, R., & Croity-Belz, S. (2011). Recherche d'informations auprès d'autrui et en dehors d'internet chez les cyber-étudiants : rôle du soutien social perçu. *Le travail humain, 74*, 253 à 282.
- Vernberg, E.M., Abwender, D.A., Ewell, K.E., & Beery, H.B. (1992). Social anxiety and peer relationships in early adolescence: a prospective analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 189-196.
- Vouillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ?* Paris: Belin.

- Vouillot, F., Marro, C., & Blanchard, S. (2013). Le conseil en orientation face à la question du genre. In I. Olry-Louis, V. Guillon & E. Loarer (Eds.) *Psychologie du conseil en orientation* (pp. 307-329). Bruxelles : De Boeck.
- Waldrip, A.M., Malcolm, K.T., & Jensen-Campbell, L.A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development, 17*, 832-852. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00476.x
- Wanberg, C. R., & Muchinsky, P. M. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the vocational decision status model. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 71-80.
- Wang, Z., & Fu, Y. (2015). Social support, social comparison, and career adaptability: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality, 43*, 649–660. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.649>
- Weinstein, F.M., Healy, C.C., & Ender, P.B. (2002). Career choice anxiety, coping and perceived control. *The Career Development Quarterly, 50*, 339-349.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 195–203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Wetzer, I.M., Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2007). Consequences of socially sharing emotions: Testing the emotion-response congruency hypothesis. *European Journal of Social Psychology, 37*, 1310–1324.
- Whiston, S., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493-568.
- Wichstrom, L. (1995). Harter's Self-perception profile for adolescents: Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment, 65*, 100–116.
- Williams, J. M., & Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *Journal of early Adolescence, 20*, 129–149.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin, 76*, 92-104.
- Wohlwill, J.F. (1984). What are sensation seekers seeking? *The Behavioral and Brain Sciences, 7*, 453.
- Woodrow, J.E.J. (1991). A comparison four computer attitude scales. *Journal of Educational Computing Research, 7*, 165-187.
- Wright, S.L., Firsick, D.M., Kacmarski, J.A., & Jenkins-Guarnieri, M.A. (2017). Effects of Attachment on Coping Efficacy, Career Decision Self-Efficacy, and Life Satisfaction. *Journal of Counseling & Development, 95*, 445-456.
- Wright, S.L., Perrone-McGovern, D.M., Boo, J.N., White, A.V. (2014). Influential Factors in Academic and Career Self-Efficacy: Attachment, Supports, and Career Barriers. *Journal of Counseling & Development, 92*, 36-46.

- Wrzesniewski, K., & Chylinska, J. (2007). Assessment of coping styles and strategies with school-related stress. *School Psychology International*, 28, 179-194.
- Young, R. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *The Career Development Quarterly*, 42, 195-203.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Zaidman-Zait, A., & Lee, C. M. (2008). Transition to adulthood as a parent-youth project: Governance transfer, career promotion, and relational processes. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 297–307. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.297>.
- Youniss, J. (1986). Development in reciprocity through friendship. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.). *Altruism and aggression. Biological and social origins* (pp. 88-106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescents' relationships with mothers, fathers and friends*. University of Chicago Press: Chicago.
- Zarevski, P., Marusic, I., Zolotic, S., Bunjevac, T., & Vukosav, Z. (1998). Contribution of Arnett's inventory of sensation seeking and Zuckerman sensation seeking scale to the differentiation of athletes engaged in high and low risk sports. *Personality and Individual Differences*, 25, 763-768.
- Zech, E. & Rimé, B. (2005). Is talking about an emotional experience helpful? effects on emotional recovery and perceived benefits. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 270-287.
- Zeidner, M. & Hammer, A. (1990). Life events and coping resources as predictors of stress symptoms in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 11, 693-703.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2004). Beyond valence in customer dissatisfaction: A review and new findings on behavioral responses to regret and disappointment in failed services. *Journal of Business Research*, 57, 445–455.
- Zammuner, V. & Frijda, N.H. (1994). Felt and communicated emotions: sadness and jealousy. *Cognition & Emotion*, 8, 37-53.
- Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90, 330-340.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioural expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M., Eysenk, S., & Eysenk, H.J. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 139-149.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D.M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: The big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757-768.