Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : une comparaison interculturelle.

Laurent Sovet

▶ **To cite this version:**

Laurent Sovet. Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : une comparaison interculturelle.. Psychologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2014. Français. NNT : 2014CNAM0965 . tel-01674155

HAL Id: tel-01674155
https://theses.hal.science/tel-01674155

Submitted on 2 Jan 2018

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

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

le cnam

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE

CENTRE DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL ET LE DÉVELOPPEMENT

THÈSE présentée par :

Laurent SOVET

soutenue le : **mercredi 19 novembre 2014**

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline / Spécialité : Psychologie

Bien-être subjectif et indécision vocationnelle

Une comparaison interculturelle

THÈSE dirigée par :
Mr Jean-Luc BERNAUD Professeur des Universités, CNAM, Paris

RAPPORTEURS :
Mme Pascale DESRUMAUX Professeure des Universités, Université de Lille 3, Lille
Mme Évelyne FOUQUEREAU Professeure des Universités, Université François Rabelais, Tours

---

JURY :
Mr Jean GUICHARD Professeur émérite, CNAM, Paris
Mr Jérôme ROSSIER Professeur ordinaire, Université de Lausanne, Lausanne (Suisse)

Cette page est volontairement laissée vide.

Décidace

À mon grand-père qui aurait aimé
voir l'aboutissement de ce travail.
Qu'il repose en paix.

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mon directeur de thèse, Jean-Luc Bernaud, qui m'a accompagné tout au long de mon cursus universitaire et a su donner un sens à mes études. Il a pu me transmettre son savoir et son savoir-faire tout en m'aidant à prendre les bonnes décisions. De même, il m'a soutenu et encouragé dans la réalisation de mes recherches doctorales internationales et dans mes nombreuses demandes de financement. J'espère que nous aurons l'opportunité de poursuivre notre collaboration par delà cette thèse.

Je remercie également tous les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail et d'apporter le bénéfice de leur expertise à son amélioration.

J'adresse un très grand merci à Arnaud Villieux à qui je dois beaucoup dans la réalisation de cette thèse. Je remercie tout aussi chaleureusement Kokou Atitsogbe, Paul Jr. Gore, AJ Metz, Sungcheol Jung, Patrick Rottinghaus, Valentin Chavignon, Miriam Sang-Ah Park, Jinkook Tak, Cindy Carrein, Nicolas Guénolé, Caroline Arnoux, Nambé Pabsam Mama, Paboussoum Pari, Joseph Bomda et Catherine Nivoit qui m'ont apporté une aide inestimable par leur soutien, leur aide et leurs conseils durant ces dernières années. Ce travail est un peu le leur !

Je remercie également mes parents et toute ma famille pour m'avoir soutenu durant toutes ces années. J'adresse un remerciement tout particulier à Eunyoung qui m'a accompagné et supporté durant tout ce temps jusqu'à l'autre bout du monde.

Il serait très long de désigner nominativement tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette thèse aux quatre coins de la planète. J'espère que chacun d'eux pourra se reconnaitre en cette description. Ainsi, je tiens à remercier toutes les personnes anonymes ou non que j'ai pu croiser tout au long de mon parcours universitaire, que ce soit dans un train, au fond d'une classe, dans un laboratoire, au bord d'une route, dans un café, dans une auberge de jeunesse, dans un bus, au milieu d'un typhon, devant une bibliothèque, durant une conférence internationale, au cours d'une réunion, dans un établissement scolaire, dans un village abandonné, dans un champ d'ail, au milieu d'un marathon, … Chaque rencontre m'a permis d'interroger le sens profond du bonheur, des choix d'orientation et de la culture.

Financements et soutiens institutionnels

Je remercie également toutes les institutions et tous les membres de ces institutions qui ont participé au financement de cette thèse, à la mise à disposition de locaux et de ressources matérielles ou documentaires durant mes séjours de recherches, à la mise à contribution de leurs étudiants dans le cadre de mes recueils de données ou encore à la réalisation de collaborations scientifiques.

En France

L'École Doctorale Abbé Grégoire, Paris

Le Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, Paris

L'Université de Rouen, Mont-Saint-Aignan

Le Laboratoire PSY-NCA, Mont-Saint-Aignan

La Région Haute-Normandie

L'Université de Paris X, Nanterre

L'Université du Havre

L'Université de Nantes

L'Institut de Formation en Soins Infirmiers de Dieppe

L'Institut de Formation en Soins Infirmiers de Fécamp

L'Institut de Formation en Soins Infirmiers de Sotteville-Lès-Rouen

L'Institut de Formation en Soins Infirmiers du Havre

L'Institut National des Sciences de l'Ingénieur de Rouen, Saint-Etienne du Rouvray

Le Centre d'Information et d'Orientation de Rouen

En Corée du Sud

La Fondation Coréenne (*Korea Foundation*), Séoul

L'Université Catholique de Corée (*Catholic University of Korea*), Bucheon

L'Université de Kwangwoon (*Kwangwoon University*), Seoul

L'Université de Hoseo (*Hoseo University*), Asan

L'Université Nationale de Cheonbuk (*Cheonbuk National University*), Cheonju

L'Université Nationale de Daegu (*Daegu National University*), Daegu

Le Lycée public de Wongok (*Wongok High School*), Asan

Aux États-Unis d'Amérique

L'Université de l'Utah (*University of Utah*), Salt Lake City, Utah

L'Université de l'Illinois du Sud (*Southern Illinois University*), Carbondale, Illinois

Au Togo

L'Université de Lomé, Lomé

Aux Pays-Bas

L'Université de Tilburg (*Tilburg University*), Tilburg

En Malaisie

L'Université de Monash (*Monash University*), Sunway

Au Burkina Faso

L'Université de Koudougou, Koudougou

Au Cameroun

L'École Nationale Supérieure de Yaoundé, Yaoundé

Note technique

La présente thèse a été rédigée suivant la nomenclature de la feuille de style STAR du Conservatoire National des Arts et Métiers définie en 2012 – 2013. Les normes concernant la présentation des références bibliographiques font également parties de cette nomenclature. La réalisation des tableaux, des figures ainsi que la citation des auteurs dans le corps de texte ont suivi les normes définies par l'*American Psychological Association* (APA ou Association Américaine de Psychologie) en 2012. La romanisation des termes coréens utilisés dans cette thèse a été réalisée suivant les règles de romanisation révisée du coréen publiées par le Ministère de la Culture de la République de Corée le 7 juillet 2000.

Toutes les figures possédant un droit d'auteur et reproduites dans cette présente thèse ont fait l'objet d'une demande d'autorisation écrite auprès de leurs auteurs. Tout matériel cité et utilisé dans cette présente thèse a également fait l'objet d'une demande d'autorisation écrite auprès de leurs auteurs. Les références bibliographiques associées à tous ces éléments ont été soigneusement mentionnées.

L'ensemble de cette thèse est soumis à un droit d'auteur. Toute utilisation partielle ou totale de ce document doit faire l'objet d'une demande d'autorisation écrite préalable auprès de l'auteur original. Toute mention des résultats de cette thèse doit être associée à son auteur en y faisant clairement référence. Une version électronique partielle au format PDF est disponible sur demande, les annexes en étant exclues.

Enfin, toutes les recherches menées dans le cadre de cette thèse sont conformes aux exigences définies par le Code de Déontologie des Psychologues Français et aux règles éthiques encadrant la recherche scientifique en France. Elles sont également conformes aux exigences réglementant la recherche scientifique dans les autres pays où se sont déroulés les recueils de données.

Laurent SOVET – laurent.sovet@gmail.com

Laurent SOVET

Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris

Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : Une comparaison interculturelle

Résumé

Le concept de bonheur peut être appréhendé à partir d'une approche hédonique qui se réfère typiquement au bien-être subjectif (BES). Cette approche se définit comme une évaluation générale de sa propre vie dans ses dimensions cognitives et affectives. Bien que le BES ait fait l'objet d'une littérature scientifique abondante, peu de travaux ont porté explicitement sur ses relations avec la construction du choix d'orientation scolaire et professionnelle. Il reste assez difficile d'établir si c'est le BES qui influence l'indécision vocationnelle ou à l'inverse, si c'est l'indécision vocationnelle qui influence ce premier. Deux approches ont ainsi été développées pour explorer cette relation : l'*approche ascendante* dans laquelle le BES influence l'indécision vocationnelle et l'*approche descendante* dans laquelle l'indécision vocationnelle influence le BES. L'objectif de cette thèse est d'apporter une meilleure compréhension aux relations entre ces deux variables. Une série de trois études ont été successivement conduites auprès d'étudiants dans le but d'examiner le rôle modérateur des caractéristiques individuelles, des traits de personnalité et du bien-être psychologique. Afin d'approfondir le rôle caractéristiques individuelles et environnementales, une comparaison interculturelle incluant des étudiants sud-coréens, étatsuniens et français. La première partie de nos résultats est largement consacrée à l'étude de la validité psychométrique des outils utilisés dans les différents contextes cibles tandis que la deuxième partie s'intéresse davantage à l'analyse des relations entre le BES et l'indécision vocationnelle. D'une manière générale, les résultats indiquent globalement que le BES est significativement associé à l'indécision vocationnelle quel que soit l'échantillon considéré bien que plusieurs effets modérateurs soient observés. À partir de notre revue de la littérature et des résultats obtenus, un modèle théorique des relations entre le BES et l'indécision vocationnelle est proposé différenciant les modèles ascendants et descendants par des mécanismes distincts. L'implication de ces résultats autour d'une vision holistique de l'individu est discutée dans des perspectives théoriques et pratiques.

Mots-clés : Bien-être subjectif ; Indécision vocationnelle ; Psychométrie ; Comparaison interculturelle.

Laurent SOVET

Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris

Subjective well-being and career indecision: A cross-cultural comparison

Abstract

The concept of happiness may be defined using a hedonic approach, typically referred to as subjective well-being (SWB). This approach relies on an overall evaluation of an individual's life, integrating both cognitive and affective components. Although SWB has been the focus of considerable scientific literature, few studies have explored in detail its relationships with the career decision-making process. It remains unclear whether SWB affects career indecision, or career indecision affects SWB. Two different approaches have been developed to explore these relationships: *bottom-up*, in which SWB influences career indecision, and *top-down*, in which career indecision influences SWB. The purpose of this thesis is to further investigate the relationships between these two variables. A series of three studies were conducted successively with college students to examine the moderator role of individual characteristics, personality traits, and psychological well-being. In order to test the role of individual and contextual characteristics and provide a cross-cultural comparison, these studies were performed in three different countries: South Korea, USA, and France. The first part of the results section is devoted to exploring the psychometric properties of several scales used across each country while the second part focuses on analysis of the relationships between SWB and career indecision. Overall, results showed that SWB was significantly associated with career indecision across samples despite the presence of several moderator effects. Based on literature review and analysis of results, this thesis elaborates a theoretical model integrating subjective well-being and career indecision, while arguing in favor of distinctive mechanisms in both bottom-up and top-down approaches. The implications of these results for a holistic approach to individual counseling are discussed both in terms of future research and practical application.

Keywords: Subjective well-being, career indecision, psychometrics, cross-cultural comparison.

Table des matières

Introduction générale 2

1. Le bien-être subjectif 4
1.1. Quelle conceptualisation du bien-être subjectif ? 4
1.1.1. Du bonheur au bien-être subjectif 4
1.1.2. Définir le bien-être subjectif 19
1.1.3. Approches théoriques du bien-être subjectif 28
1.2. Recherches actuelles sur le bien-être subjectif 31
1.2.1. Bien-être subjectif et sphères de vie 31
1.2.2. Bien-être subjectif et caractéristiques individuelles 47
1.3. Mesures du bien-être subjectif 53
1.3.1. Mesurer le bien-être subjectif : Une revue des méthodes actuelles 53
1.3.2. Quelques outils psychométriques du bien-être subjectif 59
1.3.3. Principaux enjeux de la mesure du bien-être subjectif 66
1.4. Conclusions 67

2. Bien-être subjectif et construction du choix d'orientation 69
2.1. Définitions et modèles 69
2.1.1. Indécision vocationnelle 69
2.1.2. Sentiment d'efficacité vocationnelle 78
2.2. Vers une différenciation des approches 87
2.2.1. Approche ascendante et approche descendante : Une confusion 87
2.2.2. Statut de l'hypothèse de la causalité réciproque 89
2.2.3. Implications épistémiques de ces approches 90
2.3. Principaux modèles basés sur une approche ascendante 91
2.3.1. Approches téliques et bien-être subjectif 91
2.3.2. Approches trait-facteur 95
2.3.3. Approches sociocognitives du bien-être subjectif 98
2.4. Principaux modèles basés sur une approche descendante 104
2.4.1. Approches centrées sur la prise de décision 104
2.4.2. Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) 106

2.4.3. Modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle 109
2.4.4. Théorie *Broad-and-Build* de Fredrickson (1998) 115
2.4.5. Approches existentialistes centrées sur le sens de la vie 118
2.5. Conclusion 121

3. Analyse des contextes culturels 124
3.1. Introduction à la psychologie interculturelle 124
3.1.1. Définition des principaux termes 124
3.1.2. Postures méthodologiques et éthiques 131
3.1.3. Modèles théoriques pour appréhender les valeurs culturelles 136
3.2. Contexte sud-coréen 142
3.2.1. Valeurs culturelles 142
3.2.2. Système scolaire 144
3.2.3. Orientation scolaire 147
3.2.4. Emploi et gestion de carrière 148
3.2.5. Bien-être et qualité de vie chez les étudiants 150
3.3. Contexte étatsunien 151
3.3.1. Valeurs culturelles 152
3.3.2. Système scolaire 154
3.3.3. Orientation scolaire 156
3.3.4. Emploi et gestion de carrière 159
3.3.5. Bien-être et qualité de vie chez les étudiants 160
3.4. Contexte français 162
3.4.1. Valeurs culturelles 162
3.4.2. Système scolaire 164
3.4.3. Orientation scolaire 166
3.4.4. Emploi et gestion de carrière 168
3.4.5. Bien-être et qualité de vie chez les étudiants 169
3.5. Conclusion 170

4. Objectifs de la thèse 173

5. Étude de la validité des échelles psychométriques 176
5.1. Procédure suivie dans la validation des échelles psychométriques 176
5.1.1. Réalisation des adaptations et procédure de traduction 176
5.1.2. Définir des critères de validité 178
5.1.3. Méthode utilisée pour l'analyse des propriétés psychométriques 179
5.2. Échelle de satisfaction avec la filière universitaire choisie 181
5.2.1. Présentation de l'échelle 181
5.2.2. Méthodologie 183
5.2.3. Principaux indices pour la version coréenne utilisée 185
5.2.4. Principaux indices pour la version française utilisée 187
5.2.5. Conclusion 190
5.3. Échelle d'Épanouissement 190
5.3.1. Présentation de l'échelle 190
5.3.2. Méthodologie 192
5.3.3. Principaux indices de validité pour la version coréenne utilisée 194
5.3.4. Principaux indices de validité pour la version française utilisée 198
5.3.5. Conclusion 201
5.4. Questionnaire des difficultés dans la prise de décision vocationnelle 201
5.4.1. Présentation de l'échelle 201
5.4.2. Méthodologie 204
5.4.3. Principaux indices de validité pour la version coréenne utilisée 207
5.4.4. Conclusion 214
5.5. Conclusion 214

6. Rôle des caractéristiques sociodémographiques 217
6.1. Hypothèses 217
6.2. Méthodologie 218
6.2.1. Échantillon 218
6.2.2. Instruments de mesure 220
6.2.3. Procédure 221
6.3. Principaux résultats 222
6.3.1. Analyses préliminaires 223
6.3.2. Analyses des différences entre les hommes et les femmes 229
6.3.3. Analyses des différences entre les niveaux universitaires 236

6.3.4. Analyse de l'effet d'ordre des échelles dans l'échantillon d'étudiants français ……..... 242
6.4. Discussion 244
6.4.1. Relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle 244
6.4.2. Différences entre les hommes et les femmes 245
6.4.3. Différences entre les niveaux universitaires 246
6.4.4. Effets d'ordre 247
6.4.5. Perspectives pour notre prochaine étude 247

7. Rôle des traits de personnalité 248
7.1. Hypothèses 248
7.2. Méthodologie 251
7.2.1. Échantillon 251
7.2.2. Instruments de mesure 253
7.2.3. Procédure 255
7.3. Principaux résultats 256
7.3.1. Analyses préliminaires 256
7.3.2. Analyses de régressions hiérarchiques des traits de personnalité 263
7.3.3. Analyses de médiation 273
7.3.4. Analyse de l'effet d'ordre des échelles dans l'échantillon d'étudiants français……..... 284
7.4. Discussion 286
7.4.1. Relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle 286
7.4.2. Traits de personnalité, bien-être subjectif et indécision vocationnelle 287
7.4.3. Bien-être subjectif comme médiateur de la relation entre les traits de personnalité et l'indécision vocationnelle 288
7.4.4. Effets d'ordre 289
7.4.5. Perspectives pour notre prochaine étude 289

8. Rôle différencié du bien-être subjectif et du bien-être psychologique 290
8.1. Hypothèses 290
8.2. Méthodologie 292
8.2.1. Échantillon 292
8.2.2. Instruments de mesure 293

8.2.3. Procédure 295
8.3. Principaux résultats 296
8.3.1. Analyses préliminaires 296
8.3.2. Analyses de régressions hiérarchiques 304
8.3.3. Analyses de régressions en pistes causales 309
8.4. Discussion 315
8.4.1. Différences générales entre le bien-être subjectif et le bien-être psychologique dans leurs relations au sentiment d'efficacité vocationnelle 315
8.4.2. Différences dans le rôle prédicteur du bien-être subjectif et du bien-être psychologique dans leurs relations au sentiment d'efficacité vocationnelle 315

9. Discussion générale 318
9.1. Limites 318
9.1.1. Caractéristiques des échantillons et généralisation des résultats 318
9.1.2. Mesures des concepts 320
9.1.3. Limites de l'approche *imposed etic* : Le cas du Togo 323
9.2. Perspectives de recherche 326
9.2.1. Enjeux de la modélisation des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle 327
9.2.2. Proposition d'un modèle théorique et définition des postulats 328
9.2.3. Conception d'une méthodologie dans l'exploration de ce modèle théorique…… 331
9.3. Perspectives d'application 334
9.3.1. Contribution de la psychologie positive dans les dispositifs d'intervention en orientation scolaire 334
9.3.2. Vers une approche holistique de l'individu en orientation scolaire 336

Conclusion générale 339

Références bibliographiques 340

Annexes 426

Liste des tableaux

Tableau 1.1. Exemples d'item mesurant les dimensions spécifiques du bien-être subjectif et du bien-être psychologique 24
Tableau 1.2. Corrélations entre différents indicateurs de bien-être dans plusieurs enquêtes internationales menées dans 42 pays membres ou associés de l'OCDE 26
Tableau 1.3. Modélisation des recherches sur le bien-être subjectif à l'école 42
Tableau 1.4. Quelques exemples des échelles les plus utilisées mesurant la satisfaction de vie ou des facettes spécifiques de la satisfaction de vie 56

Tableau 2.1. Principaux modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle 114
Tableau 2.2. Principaux modèles taxonomiques du sens de la vie 119
Tableau 2.3. Résumé des corrélations entre l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et la personnalité pour l'ensemble des pays cibles de notre étude. 122

Tableau 3.1. Mesure des valeurs de Schwartz dans les enquêtes WVS 141
Tableau 3.2. Modélisation des trois pays cibles selon le type de culture universitaire et de modèle d'éducation à l'orientation. 171

Tableau 5.1. Indices d'ajustement des mesures d'invariance testées entre les hommes et les femmes pour l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire auprès d'un échantillon d'étudiants sud-coréens 186
Tableau 5.2. Corrélations, moyennes, écarts-types et α de Cronbach pour l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens ... 187
Tableau 5.3. Corrélations, moyennes, écart-types et α de Cronbach pour l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire auprès de l'échantillon d'étudiants français 189
Tableau 5.4. Corrélations, moyennes, écarts-types et α de Cronbach pour l'Échelle d'Épanouissement auprès des échantillons sud-coréens 195
Tableau 5.5. Indices d'ajustement des mesures d'invariance testées entre les hommes et les femmes pour l'Échelle d'Épanouissement auprès des échantillons sud-coréens 196
Tableau 5.6. Corrélations entre l'Échelle d'Épanouissement et les autres variables pour les échantillons sud-coréens 197

Tableau 5.7. Indices d'ajustement des mesures d'invariance testées entre les hommes et les femmes pour l'Échelle d'Épanouissement auprès des échantillons français 199
Tableau 5.8. Corrélations entre l'Échelle d'Épanouissement et les autres variables pour les échantillons français 200
Tableau 5.9. Indices d'ajustement pour l'ensemble des structures testées du CDDQ 208
Tableau 5.10. Moyennes, écarts-types, alphas et corrélations du CDDQ avec la mesure globale des difficultés perçues et le sentiment d'efficacité vocationnelle 210
Tableau 5.11. Différences de moyenne en fonction du statut décisionnel 212
Tableau 5.12. Corrélations du CDDQ avec des variables relatives au bien-être subjectif pour les échantillons sud-coréens 213

Tableau 6.1. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 223
Tableau 6.2. Corrélations entre les facettes de l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 224
Tableau 6.3. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens . 225
Tableau 6.4. Corrélations entre les facettes de l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens 226
Tableau 6.5. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants français 227
Tableau 6.6. Corrélations entre les facettes de l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants français 228
Tableau 6.7. Différences de scores moyens à l'item entre les hommes et les femmes pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 230
Tableau 6.8. Corrélations entre les différentes variables pour les hommes et pour les femmes dans l'échantillon d'étudiants sud-coréens 230
Tableau 6.9. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 231
Tableau 6.10. Différences de scores moyens à l'item entre les hommes et les femmes pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens 232
Tableau 6.11. Corrélations entre les différentes variables pour les hommes et pour les femmes dans l'échantillon d'étudiants étatsuniens 232
Tableau 6.12. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens 233
Tableau 6.13. Différences de scores moyens à l'item entre les hommes et les femmes pour l'échantillon d'étudiants français 234

Tableau 6.14. Corrélations entre les différentes variables pour les hommes et pour les femmes dans l'échantillon d'étudiants français 235
Tableau 6.15. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants français 235
Tableau 6.16. Analyse des différences de score pour l'ensemble des variables en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 237
Tableau 6.17. Corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 237
Tableau 6.18. Analyse de l'effet modérateur du niveau universitaire sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 238
Tableau 6.19. Analyse des différences de score pour l'ensemble des variables en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens 239
Tableau 6.20. Corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens 240
Tableau 6.21. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens 240
Tableau 6.22. Analyse des différences de score pour l'ensemble des variables en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants français 241
Tableau 6.23. Corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants français 241
Tableau 6.24. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants français 242
Tableau 6.25. Différences de score pour l'ensemble des variables en fonction de l'ordre des échelles pour l'échantillon d'étudiants français 243
Tableau 6.26. Corrélations entre l'ensemble des variables en fonction de l'ordre des échelles pour l'échantillon d'étudiants français 243

Tableau 7.1. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 256
Tableau 7.2. Corrélations entre l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et les traits de personnalité pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 257
Tableau 7.3. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens . 259
Tableau 7.4. Corrélations entre l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et les traits de la personnalité pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens 260
Tableau 7.5. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants français 261

Tableau 7.6. Corrélations entre l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et les traits de la personnalité pour l'échantillon d'étudiants français 262
Tableau 7.7. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité et du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens 265
Tableau 7.8. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes cognitives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens 266
Tableau 7.9. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes affectives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens 267
Tableau 7.10. Analyse de régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens..... 268
Tableau 7.11. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes cognitives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens 269
Tableau 7.12. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes affectives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens 270
Tableau 7.13. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français..... 271
Tableau 7.14. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes cognitives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants français 272
Tableau 7.15. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes affectives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants français 273
Tableau 7.16. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Conscience et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens..... 275
Tableau 7.17. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Extraversion et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens..... 276

Tableau 7.18. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Névrosisme et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens 277
Tableau 7.19. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Conscience et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants états-uniens 278
Tableau 7.20. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Extraversion et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants états-uniens 279
Tableau 7.21. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Névrosisme et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens 280
Tableau 7.22. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Conscience et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français 282
Tableau 7.23. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Extraversion et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français 283
Tableau 7.24. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Névrosisme et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français 284
Tableau 7.25. Analyse de l'effet d'ordre des échelles psychométriques auprès de l'échantillon d'étudiants français 285
Tableau 7.26. Tests d'homogénéité des corrélations entre les affects et les autres variables pour les deux versions évaluées auprès de l'échantillon d'étudiants français 286

Tableau 8.1. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens 296
Tableau 8.2. Corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique auprès des étudiants sud-coréens .. 297
Tableau 8.3. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens . 299
Tableau 8.4. Corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique auprès des étudiants étatsuniens ... 300
Tableau 8.5. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants français 302

Tableau 8.6. Corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique auprès des étudiants français 303
Tableau 8.7. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité, du bien-être subjectif et du bien-être psychologique sur le sentiment d'efficacité vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens 305
Tableau 8.8. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité, du bien-être subjectif et du bien-être psychologique sur le sentiment d'efficacité vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens 306
Tableau 8.9. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité, du bien-être subjectif et du bien-être psychologique sur le sentiment d'efficacité vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français 308
Tableau 8.10. Indices d'ajustement des modèles testés auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens 310
Tableau 8.11. Indices d'ajustement des modèles testés auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens 312
Tableau 8.12. Indices d'ajustement des modèles testés auprès de l'échantillon d'étudiants français 313

Liste des figures

Figure 1.1. Principaux composants du bien-être subjectif 21
Figure 2.1. La théorie socio-cognitive de carrière (Lent et *al.*, 1994) 99
Figure 2.2. La théorie socio-cognitive du bien-être subjectif (Lent & Brown, 2008) 102
Figure 2.3. Représentation du mot-clé « théorie de l'auto-détermination » dans les publications scientifiques en sciences psychologiques entre 1991 et 2012. 107
Figure 2.4. Modèle taxonomique de l'indécision de Saka et Gati (2007)..... 110
Figure 2.5. Représentation des mots-clés « émotions positives » et « émotions négatives » dans les publications scientifiques en sciences psychologiques entre 1965 et 2012. 115
Figure 4.1. Modélisation des objectifs de recherche dans l'étude des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle..... 174
Figure 5.1. Procédure de validation des échelles psychométriques. 177
Figure 7.1. Modélisation de l'ensemble des hypothèses corrélationnelles de notre étude dans les relations entre les traits de personnalité, le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle 251
Figure 7.2. Modèle de médiation et paramètres calculés 274
Figure 8.1. Modélisation de nos hypothèses dans la relation entre le bien-être subjectif, le bien-être psychologique et le sentiment d'efficacité vocationnelle 291
Figure 8.2. Modèle final de régressions en piste causale auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens..... 311
Figure 8.3. Modèle final de régressions en piste causale auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens 313
Figure 8.4. Modèle final de régressions en piste causale auprès de l'échantillon d'étudiants français 314
Figure 9.2. Proposition d'un modèle théorique des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle 329
Figure 9.1. Quatre explications possibles aux liens entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle 327

Introduction

Introduction générale

Faut-il être heureux pour construire son projet d'orientation scolaire et professionnelle ou faut-il, à l'inverse, considérer que ce dernier nous conduira au bonheur ? De nombreux chercheurs, philosophes et politiciens ont écrit et continuent d'écrire à ce sujet, laissant penser que le débat est loin d'être clos. Nous prendrons part à ce débat en cherchant à explorer ce problème et en tentant d'y apporter quelques éléments de réponses par l'adoption d'un point de vue scientifique. À mesure de notre avancement, nous verrons rapidement que la question est complexe. Il faudra chercher, préalablement, à transformer cette question générale pour qu'elle puisse être appréhendée et étudiée par une approche psycho-sociologique.

Nous choisirons de nous intéresser plus particulièrement à la conception hédoniste du bonheur par l'intermédiaire du bien-être subjectif. Bien qu'il existe une profusion d'études psychologiques sur ce concept, portant à la fois sur sa définition, sa mesure, ses liens avec plusieurs facettes de notre vie ou encore sur sa validité transculturelle, ses relations avec la construction du choix d'orientation scolaire et professionnelle restent peu étayées. En somme, l'objectif de nos recherches doctorales sera d'analyser et de mieux comprendre les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle.

Dans une volonté d'approfondir comment les caractéristiques individuelles et les caractéristiques environnementales peuvent influencer les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle, nous inscrirons également nos recherches doctorales dans une comparaison interculturelle. Ainsi, des données auprès d'étudiants de Corée du Sud, des États-Unis et de la France seront collectées et analysées. Ces trois pays présentent sans aucun doute autant de différences que de similitudes à la fois dans leurs valeurs culturelles, leurs institutions et leur gestion de l'orientation scolaire et professionnelle.

Première partie

Contexte théorique

1. Le bien-être subjectif

Cette première partie théorique aura pour objectif d'expliquer le concept de bien-être subjectif. Suivant la méta-analyse de Diener (2009a), les recherches portant actuellement sur le bien-être tendent à se diviser en trois axes principaux : sa définition, ses effets et ses causes et sa mesure. Tout d'abord, nous nous centrerons sur la définition du bien-être et des principales approches permettant de construire sa définition. Ensuite, nous examinerons le rôle de plusieurs variables liées au bien-être subjectif en accordant une attention toute particulière au rôle de la culture et aux différences interculturelles dans le bien-être subjectif, ainsi que les travaux réalisés dans les contextes culturels évoqués. Enfin, nous aborderons la question de la mesure du bien-être subjectif et les limites soulevées par celle-ci dans la littérature scientifique.

1.1. Quelle conceptualisation du bien-être subjectif ?

1.1.1. Du bonheur au bien-être subjectif

Le bonheur : Un thème omniprésent dans notre quotidien. La recherche du bonheur a toujours été une préoccupation essentielle de l'homme et elle constitue encore aujourd'hui un sujet de discussion très présent et très houleux de la vie quotidienne (Diener & Biswas-Diener, 2008). Selon Andrews et Withey (1976), plus de 99% des individus se sont déjà posés la question de savoir s'ils étaient heureux. Le premier article de la Déclaration d'Indépendance des États-Unis, signée le 4 juillet 1776, évoque même que la poursuite du bonheur demeure un droit fondamental auquel chaque citoyen peut prétendre, à l'image de Chris Gardner qui considère ce principe comme une lutte quotidienne face à l'adversité dans le film *The pursuit of happyness* (2006). Une simple recherche sur la base de données numériques de la Bibliothèque Nationale de France en tapant le mot « bonheur » indique 116 761 résultats[1] et plus de 76 millions de résultats pour la même recherche en tapant le mot

[1] http://gallica.bnf.fr/Search?ArianeWireIndex=index&p=1&lang=FR&q=bonheur – Consulté le 21 juillet 2013.

happiness sur Google Books[2]. Enfin, dans le milieu académique, il existe plus de 20 000 citations associées au terme anglophone avec une moyenne de 2146 citations annuelles (182 citations annuelles en moyenne pour le terme francophone)[3]. Cette profusion de références littéraires peut être un indicateur de l'importance du thème du bonheur dans la société.

Peut-on définir le bonheur ? La question « Qu'est-ce que le bonheur ? », qui est parfois utilisée par les chercheurs en sciences humaines et sociales pour tenter d'en dégager une définition auprès d'un groupe d'individus, peut rapidement se révéler être un exercice difficile pour les répondants (Lu, 2001). Sa définition comme les moyens de l'atteindre ont longuement été débattus au cours du temps. Ainsi que le souligne Steger (2012), les chercheurs actuels s'inscrivant dans le champ de la psychologie du bonheur ne prétendent pas qu'il existe une définition unique, pas plus qu'un secret unique permettant d'accéder au bonheur. Les philosophes grecques de l'Antiquité figurent parmi les premiers à avoir cherché à définir ce concept. D'après Lévesque de Pouilly (1747)[4], le philosophe romain Varron (116-27 av J.C.) recensait déjà plus de trois cents définitions du bonheur, prenant forme sous des écoles de pensées variées et nombreuses dans toute l'Antiquité. Deux courants majeurs se sont néanmoins imposés : les approches eudémonismes et les approches hédonismes du bonheur (Ryan & Deci, 2001). Loin de vouloir être exhaustifs, nous rechercherons à positionner ces deux courants philosophiques à travers plusieurs périodes et auteurs clés pour comprendre tout l'enjeu de leur définition respective et leurs apports dans les fondations d'une psychologie du bonheur.

1.1.1.1. La conception eudémoniste du bonheur

Étymologie. L'eudémonisme dérivant du grec *eudaimonia* qui signifie « épanouissement » renvoie à une conception télique du bonheur, c'est-à-dire qu'il est vu comme une fin en soi. Cette approche du bonheur a été très débattue dans de nombreux courants philosophiques et notamment durant la période antique. À ce titre, une revue plus

[2] https://www.google.com/search?q=happiness&btnG=Search+Books&tbm=bks&tbo=1 – Consulté le 21 juillet 2013.

[3] Citations calculées à partir du module d'analyse bibliométrique de Google Scholar™ – Consulté le 21 juillet 2013.

[4] Lévesque de Pouilly, L.-J. (1747). *Théorie des sentiments agréables* (2nd edition). Paris: Quai des Augustins.

complète de la conception du bonheur par les penseurs de l'Antiquité pourra être trouvée dans l'ouvrage de Holowchak (2004).

Conceptions du bonheur dans l'Antiquité. Selon Socrate (469-399 av J.C.), à travers les paroles rapportées par son discipline Platon dans « Apologie de Socrate », le bonheur repose essentiellement sur la vertu, qui elle-même repose sur le savoir. Le bonheur est donc accessible à tous les êtres humains à condition de pouvoir s'interroger sur soi et sur ses actes en permanence. Platon (428-348 av J.C.) apporte toutefois une précision à cette définition en évoquant dans « République » que seules les personnes éduquées peuvent parvenir à atteindre le bonheur. Néanmoins, pour Socrate comme pour Platon, l'agentivité humaine, c'est-à-dire un engagement actif de l'individu est nécessaire pour accéder au bonheur. Aristote (384-322 av J.C.) propose de définir le bonheur comme une fin en soi, et affirme que toute action humaine tend vers le bonheur. Néanmoins, il souligne que le bonheur est très lié aux conditions environnementales. Ainsi, dans « Éthique à Nicomaque », il évoque une hiérarchie des biens fondée sur la saillance du besoin à travers l'exemple du malade qui recherche la santé tandis que le pauvre recherche la richesse, dans leur quête du bonheur. Il précise que la satisfaction d'un premier besoin va entrainer l'apparition d'un autre, supérieur au premier, que l'individu devra chercher à satisfaire. Le processus va se répéter jusqu'à l'atteinte du bonheur suprême. Nous verrons ultérieurement que la conception aristotélienne du bonheur a eu beaucoup d'influences sur la compréhension de celui-ci dans le champ de la psychologie et notamment, auprès de Maslow (2004) dans sa pyramide des besoins. Ce raisonnement est également vérifé par plusieurs travaux scientifiques inscrits dans le champ de la psychologie qui se sont intéressés aux prédicteurs du bien-être subjectif et que nous évoquerons plus loin. Épicure (342-270 av. J.C.) fut également un grand partisan de l'eudémonisme. Bien que l'épicurien désigne – dans la langue française – une personne hédoniste songeant davantage à la satisfaction de ses plaisirs, cette conception s'oppose à l'eudémonisme épicuréiste. Ainsi, dans la « Lettre à Ménécée », il explique sa méthode pour atteindre le bonheur en évoquant notamment le principe de l'ataraxie qui se définit comme une satisfaction suffisante des plaisirs naturels, sans excès. Ce concept tient également une grande place dans le stoïcisme à l'instar d'Épictète (55-135) dans son « Manuel » où il évoque que l'absence de passions négatives est nécessaire pour permettre au philosophe de s'élever dans sa réflexion et de parvenir ensuite au bonheur.

Le bonheur selon Confucius. Parallèlement, à l'autre bout de la planète, le confucianisme, incarné par Confucius (551-479 av J.C.), apparait progressivement en Chine. Confucius évoque, à travers les « Entretiens », que le bonheur ne peut se construire qu'à travers la paix et que celle-ci s'élabore à travers cinq principes fondamentaux : la vertu, les valeurs familiales, le plaisir modéré, la connaissance et le lien social. Ces mêmes principes se sont largement diffusés en Corée du Sud et se retrouvent encore fortement dans les valeurs actuelles de la société sud-coréenne (Seth, 2002). Les nuances du bonheur confucéen, en opposition à la pensée grecque, se retrouvent dans la place donnée à l'autre. Confucius met énormément l'accent sur l'harmonie avec le groupe et le respect de la hiérarchie (familiale et sociale), suggérant que le bonheur individuel est assujetti au bonheur collectif. Ces éléments seront essentiels pour comprendre les fondements confucéens du collectivisme (Kim, 1995).

Le bonheur chez les Lumières. Emmanuel Kant (1724-1804) propose également une conception eudémoniste du bonheur en rupture avec la pensée antique. Selon lui, le bonheur n'est pas lié à la connaissance métaphysique mais découle de principes empiriques, c'est-à-dire que « le bonheur est un idéal, non de la raison, mais de l'imagination, fondé uniquement sur des principes empiriques »[5]. Il décrit le bonheur comme une expérience subjective découlant des représentations singulières de l'individu. Cette idée de la subjectivité du bonheur est également au cœur de la conception du bonheur définie par Berkeley (1685-1753) dans « Trois dialogues entre Hylas et Philonous » (1713). À la différence des auteurs précédents, Kant considère que le bonheur n'est pas le but premier de l'homme et que l'individu doit agir avec vertu afin de se rendre digne d'être heureux. Suivant les idées de Socrate et Platon, Pascal (1623-1662) considère également que l'engagement actif de l'individu est nécessaire pour parvenir au bonheur et à s'éloigner de ses souffrances (1660).

Visions du bonheur dans plusieurs religions. Dans la plupart des religions, le bonheur est souvent appréhendé à travers une définition eudémoniste en mettant l'accent sur l'expérience mystique et la relation à Dieu. Dans la religion musulmane, le bonheur a notamment été défini par Al-Ghazali (1058-1111) dans son œuvre « L'Alchimie du bonheur » où il évoque que seule la dévotion totale de l'homme à Allah passant par une conduite quotidienne et une éthique irréprochable conduisent à celui-ci. La religion chrétienne élabore également une vision eudémoniste du bonheur représentée notamment par l'eudémonisme

[5] Kant, E. (1785). Fondements de la métaphysique des mœurs.

augustinien (Gomez-Muller, 2002). Le bonheur défini par Saint Augustin (354-430) se structure autour de trois piliers centraux qui sont : la foi (eudémonisme philo-christique), la charité (eudémonisme *agapè*) et l'impossible pour l'être humain d'être heureux durant sa vie mortelle (eudémonisme théo-dorétique). Ce dernier principe amène alors une forte remise en cause de l'eudémonisme aristotéliste. Saint-Augustin insista beaucoup sur l'expérience mystique et la relation du croyant à Dieu dans l'atteinte du bonheur. D'ailleurs, la transcendance mystique proposée par saint-Augustin comme niveau suprême d'accomplissement de soi partage quelques similarités avec la transcendance de soi proposée par Maslow (2004) tout en haut de sa pyramide. Enfin, dans la religion bouddhiste, le bonheur eudémoniste est également un élément central tandis que le bonheur hédoniste est désigné comme un faux bonheur. Dans le « Dhammapada », livre sacré contenant les versets de Bouddha, les conditions nécessaires au bonheur sont clairement évoquées. Elles impliquent d'inhiber sa haine, ses passions, ses plaisirs ou encore ses jalousies, de développer de la sagesse et de vivre en harmonie avec la nature et son environnement social. Selon cette religion, le but ultime pour parvenir au bonheur est d'atteindre le *Nirvana*. Dans une vision plus contemporaine, la conception eudémoniste du bonheur est très présente dans la pensée du Dalaï-Lama qui évoque que « le but de la vie est d'être heureux »[6]. Il considère notamment que la transcendance de soi, passant par la compassion et l'amour d'autrui, est fondamentale pour parvenir à cette fin.

Bonheur et éducation. Enfin, de manière plus contemporaine, Krishnamurti (1896-1986) défend une conception du bonheur basée sur l'absence d'autorité suggérant que l'individu doit se construire en s'affranchissant de toutes contraintes imposées par les normes sociales ou par les croyances idéologiques et religieuses. Ainsi, ce philosophe indien indique que le but de l'éducation est de permettre à l'individu de découvrir son potentiel intellectuel et le sens de la vie : « Comprendre le sens de la vie est plus important que de passer des examens et d'exceller en mathématiques, en physique ou que sais-je encore » (Krishnamurti, 2006, p.7). Cette vision est d'ailleurs plébiscitée par un jeune étatsunien de 13 ans qui parle de *hackschooling* pour désigner le fait de se construire et de s'éduquer en élaborant son propre modèle éducatif, lequel permettrait d'atteindre les objectifs personnels que l'on définit soi-même[7]. Elle rejoint aussi la pensée de Michel de Montaigne (1533-1592) qui préfère une tête

[6] Dalaï-Lama (2002). Les voies spirituelles du bonheur. Seuil : Presses du Châtelet.

[7] http://www.hackschooling.net/why-hackschooling.html

bien faite à une tête bien pleine (Lenoir, 2013). Cette idée du rôle de l'éducation dans la construction du bonheur, évoquée par Krishnamurti et dans une moindre mesure par Montaigne, est également centrale chez beaucoup de philosophes anciens comme Spinoza (1632-1677) mais aussi contemporains comme Robinson et Aronica (2009) ou Noddings (2003). Cette dernière auteure fait d'ailleurs une revue de la littérature très complète montrant que la promotion du bonheur dans l'éducation formelle des enfants entraîne des bénéfices à la fois pour l'enfant à court et long terme et pour les autres enfants par le développement d'un environnement favorable à l'apprentissage.

1.1.1.2. La conception hédoniste du bonheur

Étymologie. Par opposition, l'hédonisme vient du grecque *edone* signifiant « plaisir » et désigne le bonheur comme la recherche du plaisir et l'absence de souffrance. Ainsi, plusieurs philosophes et penseurs ont tenté au cours du temps de défendre cette approche, bien qu'il y ait de nombreuses divergences entre eux.

Conceptions du bonheur dans l'Antiquité. L'hédonisme est notamment présenté comme l'antithèse de la conception du bonheur défendue par Platon dans son œuvre « Gorgias » à travers le personnage de Calliclès. Ce dernier considère notamment qu'il est nécessaire pour l'homme de suivre ses passions. Il est également très courant de représenter l'hédonisme à travers la métaphore des jarres percées empruntée au Supplice des Danaïdes avec l'idée de jouir immédiatement des bénéfices de son labeur. Dans ce mythe grecque, les Danaïdes furent envoyées aux Enfers pour avoir tué leur mari le jour de leurs noces et furent condamnées à remplir éternellement des jarres percées. Aristippe de Cyrène (435-356 av J.C.), fondateur du cyrénaïsme, qui fut lui aussi un élève de Socrate, s'oppose vivement à la vision de son maître et de celle de Platon en théorisant une vision hédoniste du bonheur. Il revendiqua le caractère immédiat et le mouvement de l'homme vers la recherche de plaisir, allant jusqu'à affirmer la supériorité du plaisir immédiat sur toute autre forme de plaisir. Par ce fait, il s'oppose aussi à l'ataraxie définie par Épicure considérant qu'elle annihile tout principe de plaisir. L'élève d'Aristippe de Cyrène, Horace (65-8 av J.C.) se rendit également célèbre pour avoir beaucoup écrit autour du *carpe diem* signifiant en latin « Cueille le jour présent sans te soucier du lendemain ». Le carpe diem est considéré comme une incitation à l'hédonisme.

Le bonheur durant le siècle des Lumières. Plus récemment, durant le siècle des Lumières, plusieurs philosophes comme Spinoza puis Thomas Hobbes (1588-1679) tentent de théoriser le bonheur à partir du concept de *conatus*. Pour ce premier auteur, dans « Éthique » (Livre III), le *conatus* désigne le fait que chaque chose tend à vouloir persévérer, plaçant le désir comme un élément central dans l'agentivité humaine. Spinoza va également associer le *conatus* aux affects positifs (la joie) et négatifs (la tristesse) indiquant que la satisfaction d'un désir tendrait à augmenter les affects positifs et inversement. John Locke (1632-1704), qui a inspiré le concept de « poursuite du bonheur » à Thomas Jefferson dans la rédaction du 1er amendement de la Déclaration d'Indépendance des États-Unis, apporte une dimension plus matérialiste au bonheur. S'appuyant sur la *tabula rosa*, John Locke considère que le bonheur se vit dans les expériences quotidiennes de l'individu et repose sur une accumulation de plaisirs et de souffrances. Il ajoute que le bonheur est un élément motivationnel très fort dans la conduite humaine et place la poursuite du bonheur comme une liberté fondamentale de l'individu.

Le bonheur selon Sade. Donatien Alphonse François De Sade (1740-1810), dit le Marquis de Sade, a également beaucoup contribué à l'élaboration de la définition de l'hédonisme. À travers ses œuvres et notamment « Justine ou les malheurs de la vertu » (1791), Sade dépeind une vision matérialiste de l'hédonisme où la satisfaction d'un désir repose sur un mode de destruction de l'objet désiré. En ce sens, l'hédonisme sadien est très proche du modèle actuel de consommation dans les sociétés capitalistes et notamment dans le monde occidental (Berlet, 2005).

Le bonheur selon Bentham. Parallèlement, Jérémy Bentham (1748-1832) apporta une dimension utilitariste au bonheur hédoniste en indiquant que chaque individu cherche à maximiser son bonheur à travers un ratio positif entre les plaisirs et les peines vécus. Dans son ouvrage « Principes de la morale et de la législation » (1789), il évoque que la somme du bonheur de chaque individu forme le bonheur collectif désignant la recherche et la promotion d'un bonheur collectif comme essentielles pour permettre le développement économique de toute société. La conception utilitaire du bonheur amène également à définir le « principe du bonheur le plus grand » (*principle of greatest happiness*) qui signifie que le bonheur du plus grand nombre prime avant le bonheur individuel dans les choix des actions de l'individu et de la société. L'investissement et l'intérêt des sociétés contemporaines dans la promotion du bien-être de leurs citoyens indiquent toute l'actualité des idées utilitaires de Bentham dans la

définition de leurs politiques. À ce titre, Veenhoven (2004) évoque les conduites de certains politiciens qui tentent de justifier leurs choix politiques, au nom de ce grand principe. Le dirigeant nord-coréen, Kim Jong-un, a lui-même justifié ses choix politiques et militaires au nom de la recherche du bonheur de son peuple lors de son discours public du Nouvel An, prononcé le 1er janvier 2013[8].

L'enfer, c'est les autres ? La pensée benthamienne amène ainsi à s'interroger sur les rapports entre le bonheur individuel et le bonheur collectif. Plusieurs réponses peuvent être apportées à ce débat. Tout d'abord, beaucoup de philosophes mettent l'accent sur la volonté et le rôle actif de l'individu dans la quête du bonheur. Ensuite, le bonheur est souvent décrit comme une expérience subjective où il appartient à l'individu lui-même de définir la voie à suivre. Par exemple, Kant[9] se veut méfiant vis-à-vis des personnes qui tendraient à vouloir prescrire aux autres ce qui rend heureux tandis que Montaigne[10] se dit incapable de suivre au quotidien la philosophie très exigeante des stoïciens. S'appuyant sur les écrits d'Aristote et d'Épicure, Lenoir (2013) évoque trois dimensions centrales dans le rôle de l'autre à son propre bonheur : l'identité, la réciprocité et l'altérité. Cette première dimension signifie que l'autre réflète une partie de soi-même avec qui on peut partager quelque chose et qu'elle concoure à construire sa propre identité. La deuxième dimension soulignée par cet auteur insiste sur l'importance de la symétrie dans les relations entre les deux individus où chacun doit apporter et recevoir pour construire les échanges. Enfin, l'altérité désigne la nécessité de se démarquer de l'autre et de reconnaître les particularités de l'autre. Néanmoins, un équilibre doit être trouvé car si autrui peut participer à la construction du bonheur individuel, il peut aussi participer à sa déconstruction lorsque les relations entretenues sont mortifères. Un aspect différent à aborder se retrouve dans la pièce de théâtre « Huis clos » présentée en 1944 à Paris où Jean-Paul Sartre (1905-1980) nous dit que « l'enfer, c'est les autres ». À travers cette maxime, ce philosophe français souligne que la dépendance de l'individu vis-à-vis du jugement d'autrui peut être source de malheur. Nous verrons ultérieusement que cette réflexion est d'autant plus vraie dans les pays s'inspirant de la pensée confucéenne plaçant le rapport à la communauté comme un élément central dans la construction de soi (Suh, 2007).

[8] http://www.radio-canada.ca/nouvelles/International/2013/01/01/004-coree-nord-kim-jong-un.shtml

[9] Kant, E. (1785). Fondements de la métaphysique des mœurs.

[10] Montaigne, M. de (1595). Les essais. Livre III.

Eudémonisme et hédoniste : Une synthèse. En somme, nous avons pu constater qu'il existe un débat vif entre le courant eudémoniste et le courant hédoniste du bonheur. L'eudémonisme trouve ses racines dans la pensée de plusieurs philosophes grecques comme Socrate, Platon et Aristote définissant le bonheur comme une fin en soi. Certains philosophes comme Kant prônent l'idée d'une quête individuelle pour y parvenir tandis que d'autres mettent l'accent sur des principes plus ou moins rigoureux à suivre comme les courants stoïciens, épicuréistes, religieux et confucéens. D'ailleurs, beaucoup de ces auteurs rejettent, de manière assez marquée, le courant hédoniste. L'hédonisme met davantage l'accent sur la satisfaction de désirs immédiats. Les philosophes du siècle des Lumières à l'instar de Spinoza, Hobbes, Locke et Sade amènent l'idée d'une accumulation quotidienne d'affects positifs et négatifs qui sera reprise ultérieurement dans la conceptualisation psychologique du bonheur hédoniste. Ces différents courants psychologiques ont fortement marqué la genèse des travaux sur le bonheur s'inscrivant dans le champ de la psychologie.

1.1.1.3. Étymologie du bonheur et évolutions de sa définition

Le sens donné au concept de bonheur a beaucoup évolué à travers le temps dans les sociétés occidentales avant d'avoir le sens qu'il a aujourd'hui (Kitayama & Markus, 2000). Dans de nombreuses cultures, l'étude de son étymologie indique que le bonheur renvoyait originellement à la chance ou à la bonne fortune.

Une étymologie translangagière. Selon Oishi (2012), le terme anglophone *happiness* dérive du mot *happ* provenant du vieux norrois, une langue scandinave médiévale, et signifierait chance. Il conserve toujours son sens actuel comme dans l'expression *haplucky* (malchanceux). Ce sens se retrouve également dans les racines du terme utilisé en langue française *bonheur* où *heur* désigne, en latin, la chance. Par exemple, l'expression française « au petit bonheur la chance » est un euphémisme permettant d'accentuer l'idée du hasard et de la bonne fortune. L'association du bonheur à la chance se retrouve aussi dans la langue allemande *glück* qui désigne les deux termes à la fois. De la même manière, dans les langues italienne (*felicità*), espagnole (*felicidad*) et portugaise (*felicidade*), ce concept dérive du mot latin *felix* qui signifie également la chance. Dans l'arabe classique, cette association est également présente avec le mot سـعيد (*saïd*) tandis que سرور (*suroor*) renvoie davantage au bonheur en tant que plaisir éphémère. Dans la langue coréenne, nous retrouvons le terme 행복

(*haengbok*) dérivant du caractère chinois 幸福 (*xìng fú*) qui renvoie à la fois à la satisfaction du désir et à la chance (Lu, 2001). Néanmoins, plusieurs critiques soulèvent que l'origine étymologique du mot ne signifie pas nécessairement que le bonheur ait été utilisé dans ce sens – *ad pedem litterae* – renvoyant à la disjonction entre sa connotation et le concept dans sa forme usagée (Barrow, 1980).

L'évolution du sens du Moyen-Âge à aujourd'hui en Occident. Au Moyen-Âge, berçant dans une pensée chrétienne dominante et incarnée notamment par Saint Augustin (354-430) et Thomas d'Aquin (1224-1274), personne ne pensait qu'il était possible pour un être humain d'atteindre le bonheur jusqu'au XVIème siècle en Europe suivant le principe de l'eudémonisme théo-dorétique. Cette conception chrétienne du bonheur est alors progressivement remise en cause durant la période de la Réforme Protestante (McMahon, 2006). Au cours de la période des Lumières, Voltaire (1694-1778) s'accorde à désigner le bonheur comme une chimère dans son dictionnaire philosophique (1764). À la fin du XVIIème siècle, Jean Le Clerc (1657-1736), un théologien suisse, aborde le bonheur comme un concept polysémique dont l'un des sens est relatif à la chance, faisant référence au bonheur comme le résultat d'un évènement non attendu et dont l'issue est plutôt favorable à l'individu (1696)[11]. Partant de son approche, il semble très probable que le bonheur ait possédé plusieurs significations en fonction de la classe sociale et en fonction du contexte d'utilisation. Dans le dictionnaire critique de la langue française de 1787, une nuance est apportée dans les termes « bonheur », « félicité » et « béatitude » où le premier renvoie plutôt à l'état de la bonne fortune, le deuxième à l'état des sentiments et le troisième au bien-être dans sa conception eudémoniste, bien que le sens premier soit associé à un état interne (cf. un état heureux). Au XIXème siècle, Pierre Leroux (1797-1871) dépeint le bonheur comme un but inatteignable mais il souligne sa nécessité à la condition humaine dans la mesure où l'aspiration au bonheur anime la conduite de l'homme (1836)[12]. Il évoque alors la définition du bonheur dans sa dimension tant philosophique que « vulgaire », l'employant exclusivement en tant qu'état interne. Selon Oishi (2012), c'est seulement après la Seconde Guerre Mondiale que le bonheur a perdu sa connotation de chance pour être davantage associé à un état interne, et qu'il a été reconnu que le bonheur pouvait être achevé par chaque être humain. Encore

[11] Le Clerc, J. (1696). *Réflexions sur ce que l'on appelle bonheur et malheur en matière de loteries et sur le bon usage que l'on peut en faire*. Amsterdam : George Gallet.

[12] Leroux, P. (1836). Philosophie – Du bonheur. *Revue des Deux Mondes, 5*, 421-482.

aujourd'hui, dans la langue française, le bonheur renvoie le plus souvent à un état interne de l'individu, bien qu'il conserve toujours une connotation à la chance au sens figuré comme dans l'expression populaire : « Les dents du bonheur ».

1.1.1.4. Vers la définition du bonheur en tant qu'objet psychologique

Des débuts difficiles. Plusieurs psychanalystes ont tenté de contribuer à l'explication du bonheur. Tout d'abord, Freud a restreint le bonheur à une approche hédoniste centrée sur la satisfaction des besoins. Ainsi, l'individu peut atteindre le bonheur mais de façon temporaire voire éphémère (Freud, 1929). À l'opposé, Jung proposa une définition basée davantage sur une conception eudémoniste en évoquant que le bien-être mystique serait le niveau le plus élevé de bien-être pouvant être atteint par l'être humain (Melanson, 2009). Le concept de bien-être subjectif fut également rejeté par l'École de Francfort qui s'opposa à l'idée de considérer l'expérience subjective de l'individu comme une mesure fiable (Freund, 1985).

Les travaux pionniers en psychologie. D'après l'historique des recherches scientifiques portant sur le bonheur dans le champ de la psychologie réalisé par Oishi (2012), George Hartmann fut le premier chercheur à s'intéresser à la mesure psychologique du bonheur en 1934 et plus particulièrement à sa stabilité. Ainsi, dans son étude menée auprès d'un groupe composé de 195 étudiants étatsuniens en deuxième année de psychologie, le bonheur perçu est évalué à l'aide d'un item unique à partir d'une échelle de Likert en 13 points. Le bonheur de chaque participant devait également être évalué par quatre amis. Un test-retest fut réalisé à nouveau, un mois après, indiquant une grande stabilité de la mesure (r = 0.70), tandis que l'évaluation du répondant et celle de ses amis étaient relativement convergentes (r = 0.34). Néanmoins, cette première étude n'a pas eu un impact très important dans ce champ de la psychologie. Comme le souligne Oishi (2012), la mesure subjective du bonheur n'était pas encore considérée comme acceptable par la communauté scientifique en psychologie, alors très influencée par les courants béhavioristes et par la rigueur scientifique naissante de la psychométrie.

Vers un indicateur de la santé mentale. Le bonheur va surtout se développer comme un indicateur de la santé mentale (Jahoda, 1958) et il va progressivement être pris en compte dans des études épidémiologiques. Ainsi, la mesure du bonheur va se répandre au cours des années 1960 et 1970. Le développement de ce champ de recherche dans la communauté

scientifique s'explique notamment par l'intérêt croissant de certains états comme les États-Unis pour déterminer l'évolution du bien-être de leur population (Oishi, 2012). La première analyse de la littérature sur le bonheur dans le champ de la psychologie a été réalisée par Wilson en 1967. Parmi les éléments de son article, cet auteur nord-américain évoque l'importance de la validité de la mesure du bonheur dès l'introduction. Cantril (1967) et Bradburn (1969) font également partis de ces auteurs pionniers qui ont progressivement permis de définir le bonheur en tant qu'objet scientifique.

De Wilson à Diener. Initialement, lorsque le Professeur Ed Diener[13] a voulu réaliser sa thèse de psychologie sur le bonheur dans les années 1970, il s'est heurté à une forte opposition de son directeur de thèse qui lui affirmait que le bonheur n'était pas mesurable (Diener & Biswas-Diener, 2008). Progressivement, il va s'imposer comme un chercheur précurseur utilisant notamment le bien-être subjectif à la place du bonheur en élaborant les premières mesures multi-items et multidimensionnelles de ce même concept. Presque 30 ans après la publication des travaux de Wilson (1967), plus de 700 articles anglophones portant sur l'étude psychologique du bonheur avaient été répertoriés dans une revue de la littérature conduite par Diener, Suh, Lucas et Smith (1999). De même, c'est en 1973 que le terme « bonheur » fut officiellement reconnu comme un mot-clé dans les bases de données internationales de psychologie (Diener, 2009). Aujourd'hui, les travaux sur le bien-être subjectif sont présents dans beaucoup de champs de la psychologie et se retrouvent même dans la plupart des disciplines appartenant aux sciences sociales (Gosselin, 2005). L'importance de ces travaux a également contribué à l'émergence de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). La compréhension et la promotion du bien-être sont devenues les objets de recherche centraux de la psychologie positive (Waterman, 2013).

1.1.1.5. Psychologie existentialiste, psychologie humaniste et psychologie positive : Quelles relations au bonheur ?

Les concepts de psychologie existentialiste, psychologie humaniste et psychologie positive nécessitent d'être clairement définis pour mieux comprendre leur objet de recherche

[13] Tout au long de cette thèse, nous nous référerons régulièrement aux travaux menés par le Professeur Ed Diener. Ses apports à la psychologie positive notamment à travers ses études sur le bien-être subjectif en font un pionnier dans le domaine. Il a d'ailleurs été surnommé le « *Jedi* de la psychologie positive » par ses confrères (Diener & Biswas-Diener, 2008).

et leur positionnement épistémologique. Pour simplifier la compréhension de chacun de ces concepts et leurs liens, cette présentation suivra un ordre chronologique.

Introduction à la psychologie existentialiste. La psychologie existentialiste dérive directement de la philosophie existentialiste représentée notamment par Kierkegaard (1813-1855), Heidegger (1889-1976) et surtout Nietzsche (1844-1900) qui prend elle-même racine dans la phénoménologie représentée notamment par Heidegger, Husserl (1859-1938) ou encore Merleau-Ponty (1908-1961). Ainsi, la philosophie existentialiste postule notamment que l'Homme se définit en fonction de ses actions suivant le principe sartrien « l'existence précède l'essence », c'est-à-dire qu'il échappe à tout déterminisme et qu'il reste maître de ses actions, de ses buts et même des valeurs qu'il choisit d'adopter (Sartre, 1946). Binswanger (1881-1966) est considéré comme l'un des pionniers de la psychologie existentialiste qu'il développe en s'inspirant des courants phénoménologiques en mettant au point la *Dasein-analyse* (Kuhn, 2007). Les principaux auteurs de la psychologie existentialiste soulignent que la vie est difficile et que l'individu peut rencontrer de nombreuses sources de souffrance au cours de son développement et des décisions qu'il est amené à prendre. Ainsi, la psychologie existentialiste se propose donc d'étudier les principaux dilemmes de la vie rencontrés durant l'existence humaine en mettant plus particulièrement l'accent sur la subjectivité humaine et sur le sens donné par l'être humain à ses choix. L'élément le plus central dans la psychologie existentialiste est la problématique du sens de la vie (Frankl, 1985). La psychologie existentialiste met l'accent sur la responsabilité individuelle dans le choix de ses actions même lorsqu'un individu se retrouve dans des situations très précaires et contraignantes (Frankl, 1959)[14]. Selon Yalom (1980), l'un des plus grands représentants de la psychologie existentialiste, il existe quatre conditions existentielles élémentaires : 1) Tout le monde va mourir un jour, 2) Nous sommes généralement seuls face aux moments décisifs de notre vie, 3) Nous avons la liberté de choisir la vie que nous voulons, et 4) Nous devons nous efforcer de créer du sens dans un monde où le sens de notre vie n'est pas établi à l'avance. Ce sont sur ces mêmes principes que se fonde la psychothérapie existentialiste dont l'enjeu principal est d'aider le patient à trouver le sens de sa vie (Spinelli, 2007).

[14] Victor Frankl (1905-1997) a lui-même été emprisonné de 1942 et 1945 dans un camp de concentration nazi, soulignant que n'importe quel individu peut faire face à des situations extrêmes lorsqu'il a une bonne raison de vivre.

Introduction à la psychologie humaniste. La psychologie humaniste correspond à l'origine à un courant de psychologie existentialiste nord-américain qui s'est construit en tant que psychologie alternative aux courants de la psychologie béhavioriste et aux courants psychanalytiques et à leur vision pessimiste de l'être humain (Decarvalho, 1990). Cette opposition à ces deux courants dominants à partir des années 1930-1940, a même amené la psychologie humaniste à être désignée comme le « troisième courant de la psychologie » ou *third force in psychology* (Bugental, 1964). Les premiers chercheurs se réclamant d'appartenance à la psychologie humaniste – comme Rollo May (1909-1994), Carl Rogers (1902-1987) et Abraham Maslow (1908-1970) – se sont largement heurtés aux critiques de leurs collègues (Decarvalho, 1990). Néanmoins, la création de la revue *Journal of Humanistic Psychology* en 1961 et la création de l'*American Association for Humanistic Psychology* en 1962 ont largement permis de légitimer ce courant de la psychologie en tant que discipline scientifique (Decarvalho, 1990). Ainsi, la psychologie humaniste propose une vision holistique, optimiste et positive de l'être humain, qui est vu comme fondamentalement bon et sain, et s'intéresse à des objets d'études qui touchent à des problématiques concrètes de l'existence humaine tels l'amour, l'espoir, la santé, le devenir de soi et surtout l'actualisation de soi. Selon Maslow (1962), ce dernier concept désigne le potentiel de l'être humain de se construire et de se réaliser. La psychologiste humaniste repose sur cinq principes fondamentaux définis par Bugental (1964, pp. 23-24) : 1) L'Homme en tant qu'homme surpasse la somme de ses parties (importance de la vision holistique), 2) L'Homme est un être humain en situation (importance du contexte), 3) L'homme est conscience (importance de la conscience de soi), 4) L'Homme a le choix (importance de l'agentivité humaine), et 5) L'Homme est intentionnel (importance des buts). Par le choix de ces thèmes et par sa définition ontologique de la nature humaine, la psychologie humaniste se positionne davantage en faveur d'une conception eudémoniste du bonheur (Robbins, 2008). A travers la psychologie humaniste et sous l'impulsion de Maslow (1954), plusieurs mouvements alternatifs se sont développés à leur tour comme la psychologie transpersonnelle et la psychologie positive où le premier mouvement s'intéresse davantage aux expériences mystiques et spirituelles tandis que le second s'intéresse davantage à l'expérience subjective des aspects positifs de la vie de l'individu (Walsh & Vaughan, 1993).

Introduction à la psychologie positive. En somme, la psychologie positive dérivant de la psychologie humaniste, prend comme objets d'étude des thèmes comme le bien-être, la

joie, la satisfaction, l'espoir, l'optimisme, le bonheur ou encore le *flow*[15] (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bien qu'elle trouve une légitimité à travers l'essor de la psychologie humaniste, les premiers travaux s'inscrivant dans ce champ discipliniaire se développent dans les années 1920-1930 avec plusieurs études sur les comportements parentaux (Watson, 1928), le bonheur marital (Terman, Buttenwieser, Ferguson, Johnson, & Wilson, 1938) et le sens de la vie (Jung, 1933). Néanmoins, ce n'est qu'à la fin des années 1990 que la psychologie positive va réellement s'imposer pour s'ériger comme un courant légitime et reconnu, où l'article de Seligman et Csikszentmihalyi (2000) deviendra un article fondateur pour toute cette discipline scientifique (Lecomte, 2012). Selon Waterman (2013), la psychologie positive se démarque fortement des courants précédents par l'utilisation qu'elle fait des méthodes scientifiques pour établir ses résultats. Elle se définit ainsi comme une psychologie qui se propose d'étudier le fonctionnement positif de l'être humain, à travers l'usage de méthodes scientifiques et d'élaborer des approches thérapeutiques effectives. Dans l'ouvrage édité par Snyder et Lopez (2002) intitulé *Handbook of Positive Psychology*, plus de trente concepts sont explorés sous l'angle de la psychologie positive parmi lesquels se retrouvent le bien-être subjectif, le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi, l'intelligence émotionnelle, la créativité ou encore le sens de la vie.

Relations entre la psychologie humaniste et la psychologie positive. Les relations entre les courants de la psychologie humaniste et de la psychologie positive sont relativement complexes à comprendre (Lecomte, 2012). Plus spécifiquement, Waterman (2013) évoque que la division entre ces deux courants est de nature ontologique, épistémologique et pratique, freinant toute tentative d'une psychologie unifiée. D'un point de vue ontologique, la psychologie humaniste se fonde sur la philosophie existentialiste tandis que la psychologie positive repose sur une philosophie essentialiste, postulant qu'il n'y a pas d'existence sans forme qui s'incarne, notamment dans la pensée des philosophes hellénistes comme Aristote ou des penseurs plus contemporains comme Bertrand Russell (1872-1970). Cependant, ce courant positiviste est traversé lui-même par les conceptions démonistes et eudémonistes qui s'opposent, amenant autant de divergences quant au rôle du déterminisme et du libre-arbitre dans le développement humain. Ensuite, Waterman (2013) évoque que les publications

[15] Le *flow* désigne l'état mental dans lequel se décrivent les personnes totalement absordées ou concentrées par une activité qu'elles sont en train de réaliser. Ce concept est notamment appliqué auprès de sportifs ou d'artistes (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002)

s’inscrivant dans le champ de la psychologie humaniste utilisent davantage des approches qualitatives et holistiques tandis que les publications s’inscrivant dans le champ de la psychologie positive utilisent davantage des approches quantitatives intégrant des composants limités de l’individu. Waterman (2013) ajoute que ces deux courants de recherche ont tendance à s’enrichir mutuellement et seraient complémentaires dans la compréhension de l’Homme et de son bien-être. Enfin, sur le plan pratique, ces deux courants de recherche amènent une vision différente de l’accompagnement thérapeutique et la prise en charge de l’individu dans ses problématiques de vie (Waterman, 2013). Suivant le concept évoqué par Super (1955), ces approches défendent et s’appuient sur une conception hygiologique de l’Homme qui vise à appréhender et à considérer le fonctionnement psychosocial positif de l’individu dans sa normalité subjective et relative pour s’intéresser à la manière dont il se révèle capable de faire face aux difficultés qu’il peut rencontrer dans son quotidien. En ce sens, les approches hygiologiques s’opposent aux approches psychopathologiques.

Apports de ces courants épistémologiques à l’orientation scolaire et professionnelle. Ces conceptions et ces divergences entre la psychologie positive et la psychologie humaniste/existentialiste peuvent également se retrouver dans les théories de la psychologie de l’orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, les approches personnologiques et sociocognitives s’inscrivent davantage dans les courants positivistes, tandis que les approches constructivistes et holistiques s’inscrivent davantage dans les courants humanistes. Bien que le concept de bien-être subjectif amène à s’orienter plutôt vers l’approche positiviste que l’approche humaniste, nous présenterons plusieurs modèles théoriques appartenant à ces deux courants épistémologiques dans la deuxième partie de notre revue de la littérature. Une précision sera apportée afin de clarifier le positionnement épistémologique de chaque modèle théorique. Notre objectif restera celui d’identifier les principaux modèles explicatifs du bien-être subjectif.

1.1.2. Définir le bien-être subjectif

Nous commencerons par définir le bien-être subjectif en tant que concept psychologique ; puis le bien-être subjectif sera mis en opposition à d’autres concepts psychologiques qui peuvent paraître similaires ou apparentés. Notre objectif est donc de clarifier les distinctions existantes et la spécificité des terminologies utilisées entre ces

différents concepts. Ces éléments constitueront nos définitions de référence pour l'ensemble des concepts utilisés au cours de cette thèse.

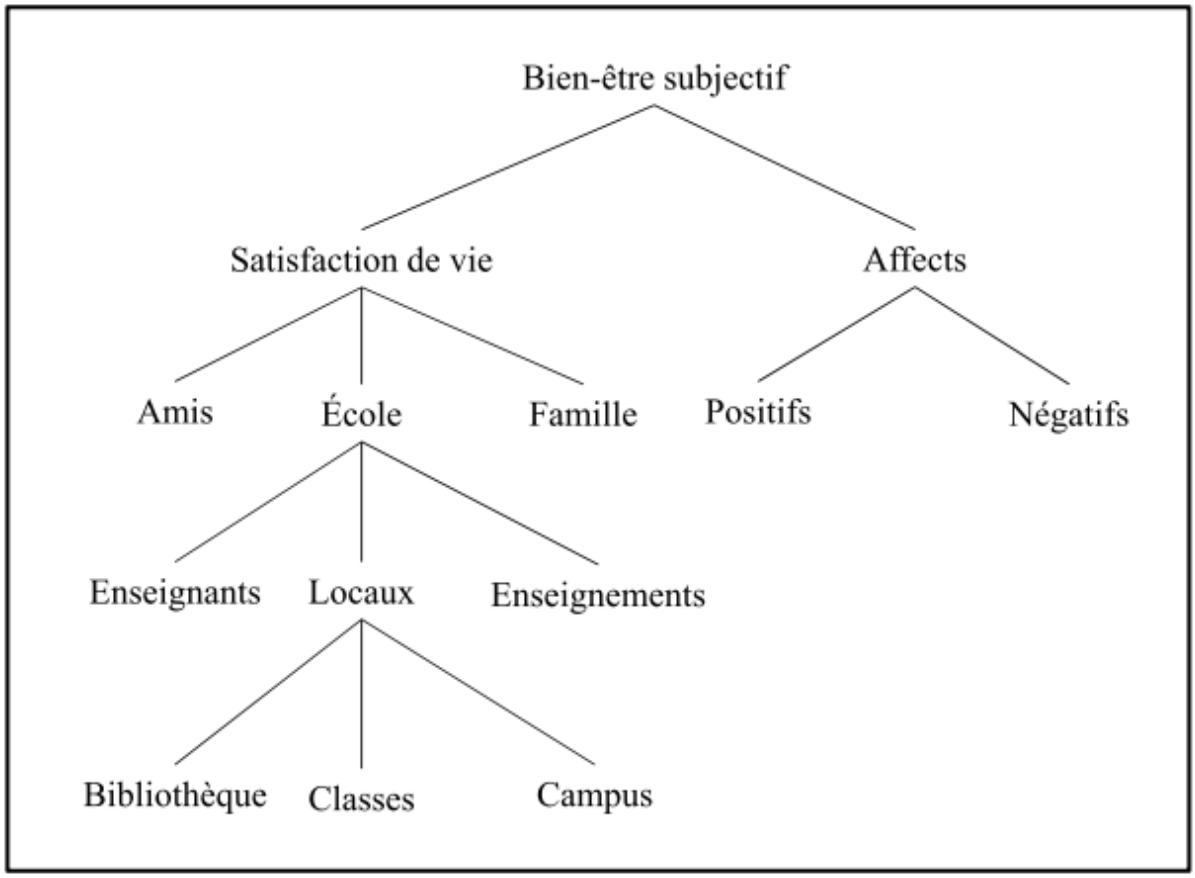
1.1.2.1. Qu'est-ce que le bien-être subjectif ?

Une définition générale. Selon Diener (2009), le bien-être subjectif se définit à travers trois axes majeurs. Le premier élément tient à sa subjectivité, c'est-à-dire qu'il reflète l'expérience vécue de chaque individu. Ainsi, plusieurs personnes vivant dans le même environnement peuvent ressentir un bien-être subjectif différent. Cette subjectivité du bien-être indique que sa définition s'affranchit de tout élément extérieur comme la richesse ou la santé. Cet aspect sera abordé plus en détails lorsque le bien-être subjectif sera distingué du bien-être objectif. Deuxièmement, la mesure du bien-être subjectif inclut tant des aspects positifs que des aspects négatifs. Ainsi, le bien-être subjectif ne se réduit pas seulement à l'absence d'émotions négatives, il prend aussi en compte la présence d'émotions positives. Cet apport à la définition amène une rupture avec les précédentes conceptions du bien-être reposant uniquement sur l'absence de souffrance. Une définition générale du bien-être subjectif est donnée par Diener (1994, p. 108) : « Le bien-être subjectif réfère à l'expérience globale des réactions positives envers sa propre vie et inclut toutes les composantes d'ordre inférieur telles que la satisfaction de la vie et le niveau hédonique. La satisfaction de vie renvoie à un jugement conscient et global de sa propre vie. Le niveau hédonique fait référence à l'équilibre entre le caractère agréable et désagréable de sa propre vie émotionnelle » (citée et traduite par Rolland, 2000, p. 3). Selon Diener et Suh (2000), le bien-être subjectif ne permet pas à lui seul de définir le bonheur dans la mesure où il se base davantage sur une approche hédoniste du concept excluant les valeurs individuelles externes à l'hédonisme qui peuvent co-exister.

Les composantes du bien-être subjectif. Le bien-être subjectif se caractérise à la fois par une composante cognitive et par une composante émotionnelle (voir figure 1.1). La composante cognitive est à son tour appréhendée en termes de satisfaction générale et satisfaction spécifique divisible en sphères de vie (Diener et *al.*, 1999). La satisfaction générale de vie est considérée comme un élément central dans l'évaluation du bien-être subjectif (Diener et *al.*, 1999) allant jusqu'à parfois assimiler l'un à l'autre dans les enquêtes internationales (Diener & Oishi, 2000). L'autre dimension de la composante cognitive du bien-être subjectif est celle de la satisfaction dans des sphères de vie spécifiques comme par

exemple la santé, l'argent, le travail ou encore la famille (Diener & Biswas-Diener, 2008). Comme le montre la figure 1.1, le découpage en sphères de vie reste complexe puisque chaque sphère de vie peut faire à son tour l'objet d'un découpage plus spécifique sans garantir une exhaustivité des différents aspects considérés.

Figure 1.1. Principaux composants du bien-être subjectif



Note : Les facettes et sous-facettes composant la satisfaction de vie sont données à titre d'exemple pour souligner la complexité de sa décomposition. Ces éléments ont été contextualisés pour un public scolarisé dans l'enseignement supérieur.

Plusieurs travaux montrent que la somme de la satisfaction dans les différentes sphères de vie n'est pas équivalente à la satisfaction générale de vie (Diener, Napa Scollon, Oishi, Dzokoto, & Suh, 2000 ; Sovet, Atitsogbe, Pari, Park, & Villieux, *soumis*). Ensuite, la composante émotionnelle est appréhendée tant en termes d'affects positifs que d'affects négatifs. La prise en compte de ces deux polarités affectives semble essentielle selon ces auteurs étant donné qu'elles viennent fournir une mesure complète des émotions ressenties par l'individu. Par exemple, l'anxiété ou la dépression ne sont pas des concepts suffisants

pour caractériser cette composante émotionnelle (Diener, 1994). Cependant, les hypothèses de dépendance ou d'indépendance entre les affects positifs et négatifs restent complexes à élucider (Rolland, 2000) bien que l'indépendance des concepts soit théoriquement établie (Diener, 2009 ; Warr, Barter, & Brownbridge, 1983). Les études précédentes ont pu conclure à une corrélation modeste et positive (Lim, Yu, Kim, & Kim, 2010), une corrélation modeste et négative (Crawford & Henry, 2004) ou encore à l'absence de corrélation (Sovet, 2013 ; Sovet, Carrein, Jung, & Park, 2014 ; Villieux, Sovet, Jung, & Guilbert, *soumis*). Le contraste entre ces résultats peine à apporter une conclusion consensuelle sur la nature de la relation entre ces deux variables (Schmukle, Egloff, & Burns, 2002). Dans notre étude, nous tenterons de mesurer le bien-être subjectif en prenant en compte l'ensemble des composantes qui le définisse. A ce titre, une revue des principales échelles psychométriques sera également présentée insistant plus largement sur celles qui seront utilisées dans notre thèse. Les composantes cognitives et émotionnelles du bien-être subjectif restent corrélées les unes aux autres (Diener et *al.*, 1999 ; Kööts-Ausmees, Realo, & Allik, 2012).

1.1.2.2. Distinctions entre bien-être subjectif et le bien-être psychologique

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le bonheur au sens philosophique se définit à travers deux approches dominantes qui sont les approches eudémonistes et les approches hédonistes. Ces distinctions se retrouvent aussi en psychologie, donnant des bases épistémologiques distinctes au bien-être psychologique et au bien-être subjectif.

Une définition générale du bien-être psychologique. Initialement, lorsque les premiers chercheurs ont voulu élaborer une science du bonheur, ils n'ont considéré exclusivement que l'approche eudémoniste du bonheur choisissant le terme d'eudologie[16] pour parler de cette nouvelle discipline psychologique (Creel, 1983). Néanmoins, ce terme n'est plus d'usage et le bien-être psychologique appartient maintenant, tout comme le bien-être subjectif, au champ de la psychologie positive. D'une manière générale, le bien-être psychologique – se basant donc sur une approche eudémoniste – se définit comme le fait de vivre en accord avec ses valeurs et de poursuivre un but (Waterman, 1993). Toutefois, il n'existe pas de définition consensuelle des composantes de ce concept (Kashdan, Biswas-Diener, & King, 2008) comparativement au bien-être subjectif. Kashdan et *al.* (2008)

[16] Le terme « eudeamonologie » avait été également considéré mais était trop contraignant à prononcer.

soulignent que les différentes théories du bien-être psychologique dépendent fortement de leur ancrage théorique et épistémologique. Le bien-être subjectif et le bien-être psychologique ont tendance être positivement corrélés (Oishi & Diener, 2009). Certains concepts comme la satisfaction de vie peuvent parfois être assimilés à une composante du bien-être subjectif (Diener, 2009) ou du bien-être psychologique (Ryff & Heidrich, 1997). Enfin, d'autres auteurs comme Lent (2004) ont défini le bien-être psychologique comme un antécédent du bien-être subjectif.

Deux théories dominantes du bien-être psychologique. Dans la littérature actuelle, deux théories sont particulièrement citées et valorisées et des items relatifs à leur instrument psychométrique associé sont présentés dans le tableau 1.1. La première théorie est celle de la détermination de soi (Ryan & Deci, 2001) qui définit le bien-être psychologique comme la somme de plusieurs éléments incluant le sentiment d'un fonctionnement optimal, la cohérence avec soi-même ou encore la sensation de vitalité. Ce modèle se mesure notamment à partir de l'échelle de satisfaction des besoins primaires (*Basic Need Satisfaction Scale,* Ryan & Deci, 2000) et se décline dans plusieurs domaines comme le travail (Brien et *al.*, 2012), le sport (Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008) ou encore les loisirs (Leversen, Danielsen, Birkeland, & Samdal, 2012). Les différentes recherches conduites sur ce modèle témoignent de la consistance et de la forte validité transculturelle de ce modèle tridimensionnel (Deci & Ryan, 2008). L'autre modèle théorique du bien-être psychologique est celui de Ryff (1989) qui fournit une taxonomie élargie de ses composantes, incluant six dimensions : le besoin d'autonomie, la croissance personnelle, l'acceptation de soi, le contrôle de son environnement, le sens de la vie et des relations sociales positives. Ce modèle théorique s'évalue notamment à partir des échelles de Ryff (*Ryff's scales of Psychological Well-being,* Ryff & Keyes, 1995). La particularité de ce modèle est qu'il rassemble plusieurs grandes théories psychologiques élaborées notamment par Abraham Maslow (1908-1970), Carl Gustav Jung (1875-1961), Viktor Frankl (1905-1997) ou encore Carl Rogers (1902-1987) et repose aussi sur des bases philosophiques insipirées des travaux d'Aristote sur le bonheur eudémoniste (Ryff, 2014). Enfin, d'autres concepts peuvent s'intégrer au bien-être psychologique comme notamment l'estime de soi (Roques, 2004 ; Warr & Jackson, 1983). Récemment, une échelle courte élaborée par Diener et *al.* (2010) permet de donner une mesure générale du bien-être psychologique associant les différentes composantes du bien-être psychologique des deux modèles théoriques évoqués. Nous évoquerons ultérieurement les caractéristiques de cette échelle psychométrique.

Tableau 1.1. Exemples d'item mesurant les dimensions spécifiques du bien-être subjectif et du bien-être psychologique

Dimensions spécifiques	Exemples d'item
Bien-être subjectif – Modèle de Diener et *al.* (1999)	
Satisfaction générale	« Je suis satisfait(e) de ma vie. » (SWLS, item 3)
Satisfaction spécifique	« Globalement, je suis content(e) de la discipline que j'ai choisie » (AMSS, item 4)
Affects positifs	« [Au cours de la semaine dernière, je me suis senti(e)] Inspiré(e) / Emballé(e) » (PANAS, item 14)
Affects négatifs	« [Au cours de la semaine dernière, je me suis senti(e)] Angoissé(e) / Stressé(e) » (PANAS, item 2)
Bien-être psychologique – Modèle de Ryan et Deci (2000)	
Autonomie	« Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions » (BNSS, item 8)
Sentiment de compétence	« Les gens que je connais me disent que je suis dans ce que je fais » (BNSS, item 5)
Relations sociales positives	« Les gens sont généralement assez gentils avec moi » (BNSS, item 21)
Bien-être psychologique – Modèle de Ryff et Keyes (1995)	
Besoin d'autonomie	« Habituellement, mes décisions ne sont pas influencées par ce que les autres font » (RPWB, item 7)
Croissance personnelle	« Pour moi, la vie est un processus continu d'apprentissage, de changement et de croissance » (RPWB, item 33)
Acceptation de soi	« En général, je me sens confiant et positif vis-à-vis de moi-même » (RPWB, item 12)
Contrôle de son environnement	« Je me sens souvent dépassé(e) par mes responsabilités » (RPWB, item 26)
Sens de la vie	« J'ai une orientation et un but précis dans la vie » (RPWB, item 11)
Relations sociales positives	« La plupart des gens me voient comme une personne adorable et affectueuse » (RPWB, item 4)

Note : Les items mentionnés sont issus des échelles psychométriques les plus utilisées. Pour d'autres exemples de mesures du bien-être voir Bouffard et Lapierre (1997) ou Shankland et Martin-Krumm (2012). SWLS : Échelle de satisfaction de vie (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), AMSS : Échelle de satisfaction avec la discipline universitaire (Nauta, 2007), PANAS : Calendrier des Affects Positifs et Négatifs (Watson, Clark, & Tellegen, 1988), BNSS : Échelle de satisfaction des besoins primaires (Ryan & Deci, 2000), RPWB : Échelle du bien-être psychologique de Ryff (Ryff & Keyes, 1995).

1.1.2.3. Distinctions entre bien-être subjectif et bien-être « objectif »

Le bien-être « objectif » peut se définir comme une mesure objective du bien-être en prenant en compte uniquement des indicateurs extérieurs à l'individu. Par opposition, le bien-être subjectif cherche davantage à rendre compte de l'expérience quotidienne vécue par les individus (Oishi, 2012). Le bien-être « objectif » peut renvoyer à différents concepts comme le bien-être matériel (Sirgy, 2012), le bien-être sociétal (Easterlin, 2000) ou encore le capital social (Helliwell & Putnam, 2004) soulignant la relativité même du concept d'objectivité. Initialement, le niveau financier et/ou le salaire d'un individu furent longtemps considérés comme des indicateurs fiables du bien-être matériel par la plupart des économistes (Oishi, 2012). Néanmoins, de nombreuses recherches ont pu démontrer que le salaire n'était pas nécessairement un prédicteur pertinent du bien-être subjectif (Diener, Sandvik, Seidlitz, & Diener, 1993 ; Easterlin, 1974 ; Veenhoven, 1991). Ce phénomène est aussi appelé le paradoxe d'Easterlin (1974) désignant le fait que l'augmentation du niveau de vie d'un pays ou d'un individu n'est pas nécessairement associée à une augmentation du bien-être collectif ou du bien-être individuel (Hooghe & Vanhouette, 2011). Contextuellement, cela signifie que l'augmentation des revenus d'un individu n'est pas nécessairement associée à une augmentation du bien-être subjectif de l'individu (Diener, Tay, & Oishi, 2013). Ce contraste entre les indicateurs subjectifs et objectifs du bien-être témoigne d'une limite importante et finalement, de la complémentarité de ces indicateurs dans l'évaluation du bien-être (Diener & Seligman, 2004).

Le tableau 1.2, présenté à la page suivante permet de mettre en évidence les corrélations entre les indicateurs de bien-être subjectif et les indicateurs de bien-être objectif issus de plusieurs grandes enquêtes internationales réalisées dans 42 pays, majoritairement européens. Ces données soulignent un écart important dans les corrélations observées entre ces deux catégories d'incateurs tandis que les indicateurs de bien-être subjectif présentent des liens très forts.

Tableau 1.2. Corrélations entre différents indicateurs de bien-être dans plusieurs enquêtes internationales menées dans 42 pays membres ou associés de l'OCDE

	Bien-être subjectif				Bien-être subjectif latent		Bien-être objectif	
	WDH	WVS	HPI	BLI	NWI	SI	QoLI	PIB
WDH	–							
WVS	.91**	–						
HPI	.88**	.80**	–					
BLI	.92**	.82**	.96**	–				
NWI	.76**	.80**	.73**	.69**	–			
SI	.20	.16	.12	.10	.10	–		
QoLI	.56**	.57**	.59**	.60**	.67**	-.23	–	
PIB	.70**	.64**	.74**	.73**	.66**	-.16	.69**	–

** $p < .01$

WDH = *World Data Happiness* (Kalmijn & Veenhoven, 2013) ; WVS = *World Values Survey* (Okulicz-Kozaryn, 2011) ; HPI = *Happy Planet Index* (NEF, 2012) ; BLI = *Better Life Index* (OCDE, 2014) ; NWI = *National Well-being Index* (Abdallah, Thompson, & Marks, 2008) ; SI = *Smiling Index* (JetPac, 2014) ; QoLI = *Quality of Life Index* (Nation Ranking, 2011) ; PIB = Produit intérieur brut par habitant (Nations Unies, 2013). Les données brutes sont présentées dans l'annexe 1.

La Corée du Sud pourrait d'ailleurs être un exemple très pertinent pour illustrer le paradoxe Easterlin et ce contraste entre le bien-être subjectif et le bien-être objectif. Ainsi, bien que la Corée du Sud soit considérée comme l'une des plus grandes puissances mondiales – dans la mesure où elle bénéficie d'un système éducatif très performant, un taux de chômage très faible, d'une prospérité économique, d'un développement technologique élevé et d'un accès aux soins – le bien-être subjectif de la population sud-coréenne reste relativement faible et tend à diminuer d'année en année (Diener, Suh, Kim-Prieto, Biswas-Diener, & Tay, 2010). Un autre exemple peut être puisé dans le contexte français à travers le phénomène de la « sarcellite ». Ce terme renvoie, dans son sens original, à la dépression ressentie par les habitants des premières banlieues parisiennes dans les années 1960 et qui fut observé, plus particulièrement, dans la ville de Sarcelles. Ainsi, bien que ces nouveaux habitants rencontraient une élévation manifeste de leur niveau de vie à travers l'accès à un logement très moderne pour l'époque, équipé entre autres d'une salle de bain et d'un accès à l'eau courante (eau chaude et eau froide), passant d'un milieu rural à un milieu urbain, beaucoup d'entre eux et notamment les femmes au foyer ont commencé à éprouver un sentiment de

solitude et de mal-être allant jusqu'au suicide (Mezrahi, 1986). Frankl (2009) parlerait également d'une perte de sens pour ces jeunes femmes face au déracinement qu'elles ont connu lors de cette transition. Ces deux exemples tendent ainsi à souligner la fragilité et les limites respectives d'indicateurs dits objectifs du bien-être dans la compréhension d'un phénomène psycho-social.

1.1.2.4. Distinctions entre bien-être subjectif, santé mentale positive et qualité de la vie

Santé mentale positive. Selon Provencher et Keyes (2010), le bien-être psychologique et le bien-être subjectif peuvent être considérés comme deux indicateurs de la santé mentale positive. La santé mentale se définit généralement comme l'absence de troubles pathologiques comme l'anxiété ou la dépression. La santé mentale positive met l'accent davantage sur la prise en compte du bien-être en restant nécessairement vague sur ses composantes (Deci & Ryan, 1995). Keyes (2006) évoque ainsi que « la santé [mentale positive] n'est pas simplement l'absence de maladie, c'est aussi la présence d'un haut niveau de bien-être subjectif » (p. 6). L'unification des modèles théoriques du bien-être subjectif et du bien-être psychologique permettrait potentiellement d'apporter une définition exhaustive et une mesure adaptée au concept de santé mentale positive (Henderson & Knight, 2012 ; Kashdan et *al.*, 2008 ; Seligman, 2011).

Qualité de vie. Les premières mesures de la qualité de vie s'appuyaient davantage sur des données relatives au bien-être objectif. Néanmoins, avec l'avancée des recherches sur le bien-être subjectif, les indicateurs de la qualité de vie se définissent de plus en plus comme des scores composites intégrant aussi bien des indicateurs de bien-être objectif que des indicateurs de bien-être subjectif (Costanza et *al.*, 2007). Par exemple, l'outil utilisé par l'Organisation Mondiale de la Santé pour mesurer la qualité de vie prend en compte quatre dimensions : la santé physique, la santé mentale, les relations sociales et l'environnement (1998). Pour Diener (2009a), le bien-être subjectif est l'indicateur essentiel de la qualité de vie dans la mesure où les individus sont les principaux concernés pour juger de leur propre qualité de vie.

1.1.3. Approches théoriques du bien-être subjectif

Bases génétique, neurologique et biologique du bien-être subjectif. Dans la revue de la littérature réalisée par Diener et *al.* (1999), plusieurs travaux mettent en évidence une base génétique du bien-être subjectif dont l'étude de Lykken et Tellegen (1996) estimant que les gènes expliquaient 40 à 55% de la variance du bien-être subjectif. Néanmoins, ces résultats restent fragiles dans la mesure où il existe des différences importantes en termes de variance expliquée d'une étude à l'autre. Une manière de comprendre l'influence des gènes sur le bien-être subjectif est d'examiner davantage comment ils agissent sur le fonctionnement du cerveau et sur la production d'hormone (Diener et *al.*, 1999). Selon Kahneman et Krueger (2006), le cortex préfrontal gauche serait davantage activé lorsque l'individu ressentirait des émotions positives tandis que le cortex préfrontal droit serait plus sollicité lorsque l'individu ressentirait des émotions négatives. D'ailleurs, nous pouvons souligner que ce fonctionnement différencié des zones du cerveau face aux émotions ressenties tend à étayer l'hypothèse que les émotions positives et les émotions négatives sont deux variables indépendantes. Une étude conduite par Urry et *al.* (2004) montre une corrélation de 0.30 entre le bien-être subjectif et l'activation de la zone du cerveau où plus le bien-être subjectif est élevé, plus le cortex préfrontal gauche est activé. Ensuite, plusieurs études ont mis en évidence que le gène 5HTTLPR, impliqué dans la production de sérotonine, aurait une influence sur le bien-être subjectif (DeNeve, 2011 ; Matsunaga, Isowa, Yamakawa, & Ohira, 2013 ; McKay, 2009). Enfin, une étude longitudinale conduite au Brésil montre que le fait de fumer quotidiennement pendant une grossesse augmente la probabilité que l'enfant, à l'âge de 18 ans, présente un bien-être subjectif moindre et des troubles dépressifs plus importants que les autres jeunes (Menezes et *al.*, 2013). Dans l'ensemble, ces données indiquent des bases biologiques au bien-être subjectif. Néanmoins, elles ne suggèrent pas l'existence d'un déterminisme du bonheur mais plutôt que, dans un même environnement donné, certains individus auraient plus de facilités à éprouver un bien-être subjectif élevé comparativement à d'autres (Diener et *al.*, 1999). De même, les indicateurs neurophysiologiques associés au bien-être subjectif démontrent une certaine plasticité (Rickard & Vella-Brodrick, 2014).

Approches ascendante et descendante. Les approches ascendante (*bottom-up*) et descendante (*top-down*) renvoient à une distinction majeure dans la conception du bien-être subjectif et dans ses relations à d'autres variables (Feist, Bodner, Jacobs, Miles, & Tan, 1995 ; Lance, Lautenschlager, Sloan, & Varca, 1989 ; Marsh & Seeshing, 1998). Diener (2009a)

souligne que ce débat n'est pas propre à la psychologie du bonheur et se retrouve autant dans d'autres domaines de la psychologie que dans d'autres champs disciplinaires relatifs à l'étude du bonheur. L'approche ascendante considère que le bien-être subjectif est le résultat d'évènements de vie ou de circonstances particulières. Ainsi, un évènement de vie heureux entrainerait une augmentation du bien-être subjectif, désignant davantage celui-ci comme variable dépendante. Certaines recherches donnent des indices de consistance à cette approche comme par exemple celles relatives à l'influence du jour de la semaine et du moment de la journée sur la variation du bien-être subjectif (Egloff, Tausch, Kohlmann, & Krohne, 1995 ; Helliwell & Wang, 2014), l'influence de l'expression émotionnelle des minifigures « Lego » sur l'évaluation du bien-être subjectif des enfants (Bartneck, Obaid, & Zawieska, 2013) ou encore aux effets bénéfiques de partir en vacances (Nawjin, 2011). En revanche, l'approche descendante considère que le bien-être subjectif est une variable stable au cours du temps et qu'elle exerce une influence sur certains évènements de vie et la manière de réagir face à ceux-là désignant davantage celle-ci comme variable indépendante. Ainsi, certaines recherches montrent que le bien-être subjectif reste stable (Diener & Larsen, 2009 ; Ehrhardt, Saris, & Veenhoven, 2000 ; Lucas & Donnellan, 2007 ; Luhmann, Schimmack, & Eid, 2011) et impactent significativement certains aspects de notre vie comme notre santé (Diener & Chan, 2011) ou notre réussite professionnelle (Graham, Eggers, & Sukhtankar, 2004). Néanmoins, la cohabitation de ces deux approches n'exclut pas l'hypothèse de relations causales réciproques entre le bien-être subjectif et les événènements (Rolland, 2000). Implicitement, cette distinction revient également à considérer que le bien-être subjectif est à la fois un trait avec une tendance stable et un état dépendant de l'environnement (Diener, 2009a). De récents travaux mettent en évidence que la variabilité interindividuelle du bien-être subjectif s'explique davantage par une modélisation trait – état ouvrant de nouvelles perspectives à sa compréhension (Kaczmarek, Bujacz, & Eid, 2014 ; Schimmack, Diener, & Oishi, 2009 ; Schimmack, Krause, Wagner, & Schupp, 2010). D'une manière générale, la compréhension des approches ascendante et descendante du bien-être subjectif est essentielle pour le lecteur dans la mesure où nous organiserons une large partie de notre revue de la littérature dans la relation entre le bien-être subjectif et les théories de l'orientation scolaire et professionnelle selon cette distinction.

Théories associationnistes et théories du jugement. Deux autres approches théoriques ont été élaborées fournissant des éléments complémentaires intéressants à la compréhension du bien-être subjectif (Diener, 2009a). Tout d'abord, les théories

associationnistes suggèrent que le bien-être subjectif de l'individu serait lié à l'association d'un évènement présent ou passé. Diener et Biswas-Diener (2008) expliquent notamment que la manière dont nos souvenirs sont émotionnellement encodés – en y associant soit une valence positive ou négative – influence le bien-être subjectif de l'individu. En effet, les individus ayant un bien-être subjectif élevé se souviennent davantage des évènements heureux (Garcia, 2014). De même, prononcer des paroles émotionnellement positives au réveil influence le bien-être subjectif de la journée (Diener & Biswas-Diener, 2008). Enfin, dans cette même perspective, le bien-être subjectif journalier peut aussi être lié au temps qu'il fait (Connolly, 2013 ; Kämpfer & Mutz, 2013). À l'inverse, les théories du jugement supposent que l'évaluation du bien-être subjectif de l'individu correspond à la différence entre ses conditions de vie et les standards qu'il définit (Diener, 2009a). Ainsi, si les conditions de vie sont au-dessus des standards que l'individu s'est fixés, il éprouve alors un bien-être subjectif élevé. Selon Diener (2009a), l'évaluation de la satisfaction de vie, fondée sur une comparaison, relève d'un processus davantage conscient tandis que l'évaluation des émotions, fondée sur une comparaison, relève d'un processus davantage inconscient. Dans la théorie de la comparaison sociale, le bien-être subjectif n'est pas le résultat de la confrontation entre les conditions actuelles de vie d'un invidu avec ses propres standards mais plutôt avec les conditions actuelles de vie des autres (Diener, 2009a). Cette approche peut s'illustrer par l'expression idiomatique très courante aux États-Unis « *Keeping up with the Joneses* »[17] qui désigne le fait de considérer son voisin comme un référentiel pour définir son niveau de vie socio-culturel et les conséquences pathétiques qui peuvent en résulter comme la surenchère matérialiste. Cette comparaison sociale est à l'œuvre dans de nombreux aspects relatifs au bien-être subjectif comme l'influence de la vie sexuelle des autres sur l'évaluation de la satisfaction avec sa propre vie sexuelle (Wadsworth, 2014). Suh (2007) suggère également que la comparaison sociale est un élément essentiel dans l'évaluation individuelle du bien-être subjectif de la population sud-coréenne et qu'elle est particulièrement saillante dans les sociétés dites collectivistes. Cet auteur parle ainsi d'un soi sensible à l'environnement social. Ainsi, en Corée du Sud, le phénomène des *doenjangnyeo* (된장녀) désigne de manière satirique les femmes qui affichent un style de vie luxueux et un attrait particulier pour le luxe – attrait qui amène à vivre largement au-dessus de leur moyen et à s'engager dans différents comportements visant à maintenir cette image sociale – et peut s'expliquer par l'importance accordée à la comparaison sociale. En somme, Diener et Fujita (1997) présentent une revue de

[17] Rester au même niveau que la famille Jones

la littérature indiquant que la comparaison sociale dans l'évaluation à court terme du bien-être subjectif est un phénomène présent aussi bien dans les sociétés individualistes que collectivistes et constitue une perspective intéressante pour mieux comprendre le fonctionnement du concept. Deaton (2008) explique notamment l'importance de ce phénomène dans l'évaluation du bien-être subjectif auprès de personnes vivant dans les sociétés les plus pauvres comme le Togo.

1.2. Recherches actuelles sur le bien-être subjectif

Selon Diener et Napa Scollon (2014), le bien-être subjectif génère annuellement plus de 10 000 publications scientifiques depuis quelques années constituant un objet d'étude très florissant. Il semble vain de dresser un bilan exhaustif des recherches actuelles sur quelques pages se centrant à la fois sur la définition du concept, sa mesure et sa variabilité interindividuelles. Ainsi, nous évoquerons, présentemment, les recherches actuelles sur le bien-être subjectif sous l'angle de sa relation avec les différentes sphères de vie, les caractéristiques individuelles et les différences interculturelles.

1.2.1. Bien-être subjectif et sphères de vie

Pour rédiger cette partie, nous nous sommes partiellement appuyés sur l'ouvrage de Diener et Biswas-Diener (2008) qui présente une revue du concept en proposant un découpage en différentes sphères de vie. Une revue de la littérature enrichie nous a permis de sélectionner quelques études scientifiques complémentaires qui permettent de mettre en relief tout l'intérêt et tout le potentiel que recèlent les études sur le bien-être subjectif. Les différences sphères de vie sélectionnées sont celles qui peuvent plus particulièrement se mettre en lien avec le bien-être étudiant bien que nous ne prétendons pas à l'exhaustivité.

1.2.1.1. La santé

Une influence positive sur la santé. De nombreux chercheurs se sont intéressés à l'influence du bien-être subjectif sur la santé, donnant lieu à des résultats consensuels quant à leurs bénéfices sur celle-ci (Diener & Chan, 2011). Deux études scientifiques seront évoquées pour illustrer les liens entre ces deux variables. La première, une recherche menée par Cohen,

Doyle, Turner, Alper et Skoner (2003), a été conduite auprès de 334 adultes étatsuniens en bonne santé dans le but de tester de manière empirique les effets du bien-être subjectif sur l'adaptation à une maladie. Ainsi, chaque participant reçut un rhinovirus inoffensif dont l'une des conséquences est le développement d'un rhume. Les chercheurs ont pris en compte à la fois des symptômes objectifs (indicateurs physiologiques) et subjectifs (perception par le sujet de sa maladie) mettant en évidence que les individus ayant le niveau de bien-être subjectif le plus élevé initialement sont ceux qui développent le moins de symptômes. Ces effets se retrouvent aussi bien pour les symptômes objectifs que subjectifs. Ensuite, une recherche s'inscrivant dans le décryptage des effets des émotions ressenties durant un évènement sportif majeur sur la santé fut réalisée par Berthier et Boulay (2003). Ces auteurs ont mis en évidence que la victoire des Bleus lors de la finale de la Coupe du Monde de football en 1998 s'est accompagnée d'une réduction significative du nombre de décès liés à un infarctus du myocarde chez une population masculine française. Witte, Bots, Hoes et Grobbee (2000) mirent en évidence l'effet inverse auprès d'une population masculine néerlandaise lorsque l'Ajax d'Amsterdam perdit face la Juventus de Turin lors de la finale de Ligue des Champions de l'UEFA de 1995-1996. Nous pouvons souligner que dans les deux études, aucune différence significative n'a été observée auprès des populations féminines. Dans cette perspective, nous pourrions nous interroger sur l'effet de la suprenante défaite du Brésil face à l'Allemagne sur la santé des supporters brésiliens pendant la Coupe du Monde de football de 2014.

Bénéfices et limites. Dans leur revue sur les effets positifs du bien-être subjectif sur la santé, Diener et Biswas-Diener (2008) ont identifié huit bénéfices potentiels : 1) une plus grande tolérance à la douleur, par opposition au fait d'exagérer la perception d'un symptôme, 2) le développement d'une bonne hygiène de vie, 3) un meilleur fonctionnement du système immunitaire, 4) des problèmes cardiovasculaires moindres, 5) une guérison plus rapide d'une maladie ou d'une blessure, 6) une meilleure gestion du stress, 7) un meilleur fonctionnement hormonal, et 8) un soutien social plus important. Pour ce dernier point, Diener et Biswas-Diener (2008) évoquent qu'une personne ayant un bien-être subjectif élevé développe des relations sociales positives contribuant conjointement à une meilleure santé. Diener et Chan (2011) relèvent néanmoins une taille des effets assez hétérogène et des difficultés à trouver des résultats directement comparables. Par exemple, Lett et *al.* (2004) montrent qu'une personne dépressive a presque deux fois plus de chance d'avoir des problèmes cardiovasculaires qu'une personne jugée saine (ratio de 1.5 à 2.00) alors que Chida et Steptoe

(2008) mettent en évidence qu'une personne ayant un faible bien-être psychologique présente un risque de mortalité légèrement plus élevé (ratio de 1.22). Diener et Chan (2011) évoquent également que les relations entre le bien-être subjectif et la santé sont encore en débat, soulignant l'effet potentiel d'un biais de publication ou de l'orientation des résultats par les chercheurs. Ils citent notamment l'étude de Bjornskov (2008) qui montre que les dépenses de santé dans les pays les plus heureux ne sont pas significativement plus faibles que celles engagées dans les pays les moins heureux. De même, il y aurait un risque pour une personne ayant un bien-être subjectif trop élevé de négliger ses troubles de la santé pensant qu'elle va facilement s'en remettre. Enfin, ces études n'excluent pas le fait qu'une bonne santé contribue également de manière significative au bien-être subjectif (Deaton, 2008).

1.2.1.2. L'argent et le matérialisme

Nous avons pu précédemment évoquer le paradoxe d'Easterlin (1974) pour montrer que l'augmentation du niveau de vie ne contribuait pas nécessairement à celle du bien-être subjectif. Nous allons maintenant étayer la nature des relations entre l'argent et le bien-être subjectif essentiellement sous l'angle d'une approche ascendante.

Un lien modeste mais significatif. De nombreuses études ont exploré les liens éventuels entre le niveau de revenu et le niveau de bien-être subjectif mettant en évidence un lien modeste mais significatif entre les deux variables à l'intérieur d'un pays (Boyce, Brown, & Moore, 2010 ; Lawless & Lucas, 2011 ; Levin et *al.*, 2011 ; Lucas & Schimmack, 2009 ; Luhmann et *al.*, 2011) avec tout de même l'observation d'un certain plafond où le niveau de revenu ne contribue plus autant au bien-être subjectif (Mentzakis & Moro, 2009). De même, ces résultats sont observés entre les pays (Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Diener, Ng, Harter, & Arora, 2010 ; Diener, Tay, & Oishi, 2013 ; Tay & Diener, 2011) avec là encore un effet différencié où le lien est plus intense dans les pays pauvres que dans les pays riches (Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 1999). Néanmoins, ces résultats corrélationnels ne permettent pas d'apprécier pleinement la nature des relations entre ces deux variables.

Pauvreté et bien-être subjectif. Ainsi, le fameux « Indiana Jones de la psychologie positive » est allé à la rencontre de populations extrêmement pauvres comme des prostitués à Calcutta (Biswas-Diener & Diener, 2001), des personnes sans domicile fixe en Inde et aux États-Unis (Biwas-Diener & Diener, 2006) ou des individus vivant dans un contexte dénué de

tout matérialisme comme les communautés amishs, les communautés inuits ou encore les communautés maasais (Biswas-Diener, Vittersø, & Diener, 2005) mettant en évidence que l'ensemble des individus interrogés présentaient un niveau de bien-être subjectif relativement moyen. Diener et Biswas-Diener (2008) proposent alors de concevoir la contribution de l'argent au bien-être subjectif comme le différentiel entre ce que l'individu dispose et ce qu'il attend. Cependant, une replication de l'étude de Biswas-Diener et Diener (2001) auprès de différentes classes sociales au Nicaragua montre que les travailleurs les plus pauvres ont un niveau de bien-être subjectif dramatiquement faible comparativement aux populations appartenant aux classes sociales les plus élevés (Cox, 2012).

Richesse et bien-être subjectif. Parallèlement, plusieurs travaux ont également été conduits auprès de personnes riches ou devenues riches. Tout d'abord, Diener, Horwitz et Emmons (1985) ont conduit une étude auprès de cent personnes figurant dans le classement des personnalités les plus riches des États-Unis afin d'évaluer leur niveau de bien-être subjectif. Cette étude met en évidence des scores plus faibles que ceux observés parmi un groupe d'individus représentatifs de la population nationale. Ensuite, en Grande-Bretagne, une étude longitudinale, menée auprès de gagnants du loto, met en évidence une augmentation du bien-être subjectif lors de la remise des gains mais il s'avère que deux ans plus tard, le bien-être subjectif est revenu à son niveau initial (Gardner & Oswald, 2007). Ces éléments permettent ainsi de relativiser l'influence de l'argent sur le bien-être subjectif auprès des personnes riches.

Le secret du riche heureux. Diener et Biswas-Diener (2008) évoquent une variable médiatrice importante en soulignant que le secret du bonheur des personnalités les plus riches de la planète comme Bill Gates, Warren Buffet ou encore Paul Allen est celui de redistribuer une partie de leur richesse dans différentes actions caritatives. Plusieurs études tendent à confirmer la pertinence de ce processus (Aknin et *al.*, 2013 ; Aknin, Sandstrom, Dunn, & Norton, 2011 ; Dunn, & Aknin, & Norton, 2008 ; Greenen, Hohelüchter, Langholf, & Walther, 2014 ; Liu & Aaker, 2008) bien que d'autres variables comme les traits de la personnalité peuvent aussi intervenir dans cette relation (Soto & Luhmann, 2013). Cette conclusion peut s'illustrer par le roman de Charles Dickens intitulé « Un chant de Noël » (1843) où Ebenezer Scrooge, un vieil homme avare se rend compte au fil de l'histoire que son argent peut contribuer au bien-être de son entourage et lui apporter en retour une plus grande satisfaction et un sens à sa vie.

Le bien-être subjectif influence le revenu futur. À l'opposé, certains travaux indiquent qu'un haut niveau de bien-être subjectif est prédicteur du revenu futur. Ils mettent en avant comme explication que les personnes heureuses connaissent une ascension sociale plus importante compativement aux personnes qui paraissent malheureuses (Diener & Biswas-Diener, 2009 ; Lyubomirsky, Tucker, & Kasri, 2001). Ces éléments soulignent la difficulté d'établir avec certitude les relations causales entre l'argent et le bien-être subjectif.

Le matérialisme nuit au bien-être subjectif. De nombreuses études soulignent également l'impact négatif du matérialisme sur le bien-être subjectif (Froh, Emmons, Card, Bono, & Wilson, 2011 ; Tsang, Carpenter, Roberts, Frisch, & Carlisle, 2014). Ainsi, Solberg, Diener et Robinson (2004) expliquent que le faible niveau de bien-être subjectif observé chez les personnes matérialistes est lié au fait que ces personnes développent des attentes très fortes envers l'objet qu'elles souhaitent acquérir et s'imaginent déjà les émotions positives comme la gratitude qu'elles ressentiront. Or, une fois l'objet obtenu, les émotions ont tendance à rapidement diminuer pour retourner à leur stade antérieur voire en-dessous. Dans l'étude de Cockrill (2012), les effets bénéfiques de la détention d'un iPod sur le bien-être subjectif ne peut être envisagé qu'à court terme. De même, le haut niveau de matérialisme observé en Corée du Sud est mis en avant pour expliquer le faible bien-être subjectif de la population sud-coréenne (Diener & Oishi, 2000). Dans une culture dite collectiviste comme la Corée du Sud mettant beaucoup l'accent sur la comparaison sociale dans l'évaluation du bien-être subjectif (Srivastava, Locke, & Bartol, 2001 ; Suh, 2007), ce phénomène aurait ainsi tendance à amplifier les conséquences négatives du matérialisme sur le bien-être subjectif de la population sud-coréenne (Diener, Suh, Kim-Prieto, Biswas-Diener, & Tay, 2010).

1.2.1.3. Les relations sociales

Le besoin d'interactions sociales. Les relations sociales constituent un thème très large et transversal à d'autres sphères de vie indiquant, suivant l'idée d'Aristote, que l'individu est avant tout un être social[18] et que ces premières sont les meilleures prédictrices du bien-être subjectif (Diener & Seligman, 2002 ; Leung, Kier, Fung, Fung, & Sproule, 2013 ; Park, Peterson, & Seligman, 2004). De même, les émotions les plus fortes dans la vie d'un

[18] Éthique à Nicomaque.

individu impliquent, généralement, une interaction sociale (Diener & Seligman, 2009 ; Hammen & Brennan, 2002).

Une causalité non définie. Des modèles descendants et ascendants existent pour caractériser les liens entre le bien-être subjectif et les relations sociales rendant la causalité particulièrement complexe à établir et suggérant l'existence d'une relation réciproque (Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Diener & Seligman, 2009). L'approche descendante du bien-être subjectif est notamment étayée par les travaux de Stutzer et Frey (2006) qui démontrent que les personnes heureuses ont une probabilité plus grande de se marier. De même, le niveau de bien-être subjectif d'un membre d'un groupe familial a tendance à influencer le niveau de bien-être subjectif des autres membres indépendamment de leur parenté génétique (Matteson, McGue, & Iacono, 2013). Enfin, une étude expérimentale met en évidence des liens réciproques entre le bien-être subjectif et les relations sociales où une personne plutôt heureuse se connecte facilement à l'autre et qui en retour permet d'augmenter son propre niveau de bien-être sujectif (Maus et *al.*, 2011).

Le difficile équilibre des relations sociales. Parmi les différents travaux portant sur les relations sociales, nous pourrions nous intéresser plus particulièrement à la relation de couple. Lucas, Clark, Georgellis et Diener (2004) évoquent ainsi que la vie conjugale conduit à une augmentation du bien-être subjectif dont le pic est atteint au même moment du mariage, notant ensuite une diminution progressive du bien-être subjectif sur les deux années suivantes qui peut, dans les meilleurs des cas, être légèrement supérieur à son niveau initial ou, dans le pire des cas, inférieur à ce dernier. Ces auteurs suggèrent également l'existence de plusieurs variables modératrices comme les conditions de vie ou la personnalité des conjoints. Cette courbe en cloche du bien-être subjectif est assez caractéristique de son évolution face à différents évènements de vie où, passer le stade de la nouveauté, le bien-être subjectif tend à retourner à son niveau initial (Diener & Biswas-Diener, 2008). Néanmoins, une étude longitudinale – conduite auprès d'une population représentative étatsunienne – ne confirme pas l'hypothèse de ce déclin du bien-être subjectif juste après le mariage soulignant la nécessité de poursuivre les recherches pour mieux comprendre et évaluer le bonheur conjugal (Waite, Luo, & Lewin, 2009). Enfin, les travaux de Gottman (1994) cités également par Diener et Biswas-Diener (2008) montrent l'importance d'un équilibre entre les interactions positives et les interactions négatives au sein du couple, suggérant un ratio davantage en faveur des interactions positives. Le ratio de Gottman recommande ainsi une interaction

négative pour cinq interactions positives avec sa ou son partenaire et une interaction négative pour mille interactions positives avec sa belle-mère. De même, les conflits à l'intérieur et les violences domestiques nuisent au bien-être subjectif de l'ensemble du groupe familial (Brown, Trangsrud, & Linnemeyer, 2009).

Des effets constrastés avec réseaux sociaux. L'impact des réseaux sociaux comme Facebook sur le bien-être subjectif commence à être explorer par la cyberpsychologie, montrant que la raison première des usagers est avant tout celle de se connecter à l'autre ce qui traduit un besoin fort de liens sociaux (Manago, Taylor, & Greenfield, 2012 ; Nadkarni & Hofman, 2012). Les études restent très contrastées quant à l'effet des réseaux sociaux (Chan, 2014 ; Huang, 2010 ; Kross et *al.*, 2013 ; Litwin & Shiovitz-Ezra, 2011 ; Valenzuela, Park, & Kee, 2009). Plus spécifiquement, parmi les variables contribuant positivement au bien-être subjectif se retrouvent les communications actives avec d'autres usagers ou amis (Chan, 2013), les révélations de soi (Ko & Kuo, 2009 ; Lee, Lee, & Kwon, 2011) ou encore le nombre d'amis sur les différents réseaux (Kalpidou, Costin, & Morris, 2011 ; Manago et *al.*, 2012). Néanmoins, les réseaux sociaux peuvent aussi avoir une influence négative sur le bien-être subjectif (Moreno et *al.*, 2011) s'expliquant potentiellement par la comparaison sociale où l'usager perçoit les autres comme étant plus heureux que lui (Chou & Edge, 2012).

Donner vaut mieux que recevoir. Enfin, plusieurs travaux scientifiques démontrent qu'apporter son soutien à l'autre contribue davantage au bien-être subjectif que de recevoir du soutien social (Brown, Nesse, Vinokur, & Smith, 2003 ; Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Liang, Krause, & Bennett, 2001 ; Thomas, 2010). De même, s'engager dans des activités de volontariat tend à augmenter le bien-être subjectif des individus (Dulin, Gavala, Stephens, Kostick, & McDonald, 2012 ; Frey, 2008 ; Morrow-Howell, Hinterlong, Rozario, & Tang, 2003)

1.2.1.4. L'alimentation

Une facette pertinente du bien-être subjectif. Dans le dessin animé « Astérix et Cléopâtre » (1968) inspiré de la bande dessinée du même nom créée par René Goscinny et Albert Uderzo (1963), Obélix entonna une chanson à la gloire de l'hédonisme intitulée « Quand l'appétit va, tout va ! ». Ainsi, des travaux scientifiques tendent à confirmer l'affirmation de ce personnage, mettant en évidence une forte convergence entre la

satisfaction avec la nourriture et la satisfaction générale de vie (Dean, Grunert, Raats, Nielsen, & Lumbers, 2008 ; Grunert, Dean, Raats, Nielsen, & Lumbers, 2007 ; Schnettler et *al.*, 2012 ; Schnettler et *al.*, 2013 ; Seo, Cho, Kim, & Ahn, 2013). Ces données suggèrent ainsi de considérer la satisfaction avec la nourriture comme une sphère non négligeable de la satisfaction générale de vie et plus largement du bien-être subjectif.

Un effet positif sur le bien-être subjectif. Ensuite, plusieurs études ont pu mettre en évidence un modèle ascendant dans la relation entre une alimentation saine et le bien-être subjectif, suggérant une influence de la première variable sur la seconde (Blanchflower, Oswald, & Stewart-Brown, 2013 ; Carr, Bozonet, Pullar, & Vissers, 2013 ; Rooney, McKinley, & Woodside, 2013 ; Tillisch et *al.*, 2013 ; Tsai, Chang, & Chi, 2011 ; White, Horwath, & Conner, 2013). Par exemple, White et *al.* (2013) montrent un effet significatif de la consommation de huit fruits et légumes sur le bien-être subjectif. Tsai et *al.* (2011) soulignent que la consommation de légumes contribue à diminuer les symptômes dépressifs chez les personnes âgées tandis que des effets similaires sont trouvés avec une consommation quotidienne de kiwis (Carr et *al.*, 2014). Tillisch et *al.* (2013) expliquent la consommation de produits laitiers impacte le fonctionnement du cerveau impliqué dans la gestion des émotions positives et négatives. Néanmoins, Blanchflower et *al.* (2013) soulignent le manque de données pour établir avec certitude la causalité entre la consommation d'aliments sains et le bien-être subjectif. De même, Diener et Chan (2011) évoquent qu'une personne présentant un niveau de bien-être subjectif élevé a tendance à s'engager davantage dans des comportements sains. Ces travaux sont à mettre en relation avec les mauvais comportements alimentaires régulièrement dénoncés dans la littérature scientifique autant chez les élèves relevant de l'enseignement primaire et secondaire (Her, 2013 ; Park et *al.*, 2013) que chez les étudiants (Arts, Fernandez, & Lofgren, 2014).

1.2.1.5. La religion

Un effet positif universel sur le bien-être subjectif. Les études sur les relations entre la religion et le bien-être subjectif sont plétoriques depuis de nombreuses décennies, aboutissant au constat que les personnes religieuses ont tendance à présenter un bien-être subjectif plus élevé que les personnes athées quelque soit la culture et les caractéristiques sociodémographiques (Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Diener, Tay, & Myers, 2011 ; Elliott & Hayward, 2009 ; Hadaway, 1978 ; Kelley & Miller, 2007 ; Kesebir & Diener, 2009 ; Kim-

Prieto & Diener, 2009 ; Okulicz-Kozaryn, 2011 ; Snoep, 2008 ; Wilson, 1967). Bien entendu, les plus septiques pourront dénoncer le caractère illusoire de la religion à l'image de Karl Marx (1818-1883) qui la définissait comme l'opium du peuple[19] mais il n'en reconnut pas moins son caractère nécessaire pour accéder au vrai bonheur (McMahon, 2006). Il existe des différences notables entre la religiosité et la spiritualité, renvoyant à deux éléments indépendants avec soit la possibilité d'avoir une pratique religieuse dépourvue de spiritualité ou soit d'avoir une pratique spirituelle dépourvue de religiosité, bien que leur contribution respective au bien-être subjectif semble relativement proche (Zullig, Ward, & Horn, 2006). Néanmoins, pour éviter toute confusion, seule la relation entre la religion et le bien-être subjectif sera abordée ici.

Les mécanismes explicatifs. Bien que ces études démontrent de manière consensuelle les relations positives entre les croyances religieuses et le bien-être subjectif, il est possible de s'interroger sur les mécanismes sous-jacents expliquant ces relations. Diener et Biswas-Diener (2008) évoquent plusieurs « ingrédients actifs » potentiels (p. 117) comme notamment les croyances réconfortantes, permettant de trouver une explication à beaucoup d'évènements négatifs, d'épreuves et d'incertitudes que l'individu peut rencontrer au cours de sa vie. De même, le sentiment d'appartenir à une communauté, de prier ensemble, d'être soutenu par ses membres et par Dieu, et de transmettre autour de soi comme aux générations suivantes des traditions contribuent à la fois au bien-être satisfaction et au sens de la vie (Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Frankl, 2009 ; Kesebir & Diener, 2009). Selon Steger et Frazier (2005), ce dernier serait d'ailleurs une variable intermédiaire entre la reliogisité et le bien-être subjectif. Une analyse sociologique de ces mêmes variables au sein de différentes communautés religieuses aux États-Unis met en évidence que l'appartenance à un groupe et la possibilité de développer des relations sociales sont des éléments explicatifs significatifs (Lim & Putnam, 2010). Diener et *al.* (2011), à partir de données internationales, identifient que les relations entre les croyances religieuses et le bien-être subjectif sont significativement médiatisées par le soutien social, le sentiment d'être respecté et le sens de la vie.

Annulation des effets dans un pays très religieux. Diener et *al.* (2011) montrent que les croyances religieuses sont davantage associées au bien-être subjectif dans les pays affichant une religiosité importante ce qui suggère que dans les pays où le niveau de

[19] Marx, K. (février 1844). Critique de la philosophie du droit de Hegel. Annales Franco-Allemandes.

religiosité de la population est faible, la religion contribue moins au bien-être subjectif. Ce constat souligne le bénéfice de la congruence entre les valeurs de l'individu et celles du pays dans lequel il se trouve. Ils suggèrent également le rôle de proxy de la religion qui permettrait aux habitants des pays les plus pauvres de compenser leurs conditions de vie défavorables. Cependant, nous pouvons noter que lorsqu'une nation est culturellement homogène dans ses pratiques religieuses, l'influence de la religion sur le bien-être subjectif disparait (Diener, Diener, & Diener, 2009) commes nous avons pu le constater auprès d'une population étudiante togolaise (Sovet, Atitsogbe, Pari, Park, & Villieux, *soumis*). Enfin, plusieurs études soulignent que les croyances religieuses ont tendance à accroître le bien-être subjectif auprès des personnes âgées y trouvant à la fois une source de sens et une source de resilience face aux angoisses de fin de vie (Ardelt & Koening, 2006 ; Krause, 2005 ; Krause & Hayward, 2014 ; Lee, 2007). Néanmoins, la nature des relations entre la religion et le bien-être subjectif reste encore peu définie dans la mesure où beaucoup d'études s'appuient sur des données corrélationnelles pour établir leurs conclusions (George, 2010).

1.2.1.6. L'école, l'université et le travail

Des enjeux différents mais des analogies possibles. Nous concevons l'école, l'université et le travail comme des lieux de vie occupant une place significative pour des individus à différents âges. Dans ces lieux de vie, il est possible de refaire un découpage en différents domaines incluant notamment la satisfaction avec l'environnement, la satisfaction avec les relations sociales entretenues à l'intérieur de l'environnement ou encore avec les tâches réalisées au sein de l'environnement (Sirgy, Grzeskowiak, & Rahtz, 2007). Nauta (2007) suggère également qu'un parallèle est possible entre la satisfaction professionnelle et la satisfaction avec la discipline universitaire soulignant l'analogie entre l'environnement de travail et l'environnement universitaire.

Bien-être subjectif à l'école : Des indicateurs multiples. Le bien-être à l'école fait l'objet de recherches très larges et très diverses. D'une manière générale, les études soulignent les effets positifs d'un bien-être subjectif élevé chez l'adolescent à la fois dans sa vie personnelle et dans son environnement scolaire (Noddings, 2003 ; Park, 2004 ; Proctor, Linley, & Maltby, 2009). Ainsi, bien qu'il soit nécessaire de distinguer les travaux qui s'intéressent au bien-être subjectif auprès d'enfants et d'adolescents de ceux portant sur le bien-être subjectif des élèves au sein d'une institution scolaire, nous parlons facilement d'un

même public (Seligson, Huebner, & Valois, 2003). Huebner, Gilman et Furlong (2009) proposent un modèle conceptuel, rassemblant les travaux portant sur le bien-être subjectif auprès de ce public, dans une vision plutôt holistique (tableau 1.3). Ce modèle s'articule autour d'un écosystème comprenant un niveau ontogénique, un micro-niveau, un meso-niveau et un macro-niveau et d'un champ d'étude comprenant de la recherche fondamentale, de la recherche centrée sur la mesure du bien-être subjectif et de la recherche appliquée. Dans leur revue de la littérature, Huebner et *al.* (2009) identifient ainsi les principaux éléments contribuant au bien-être subjectif. À un niveau individuel, le sentiment d'efficacité personnelle est de loin le prédicteur le plus important du bien-être subjectif bien que les capacités de régulation émotionnelle, les évènements majeurs de vie ou encore la qualité des relations avec l'entourage ont aussi un rôle significatif. Nous pouvons également souligner que la composition familiale peut avoir une influence sur la satisfaction des adolescents (Antaramian, Huebner, & Valois, 2008). À un niveau plus large, la qualité de vie et la qualité des relations avec le corps enseignant et les camarades de classe ont été identifées comme des éléments importants dans le bien-être subjectif des élèves. Enfin, à un macro-niveau, il existe des différences importantes dans la gestion des systèmes éducatifs à travers la planète, entraînant une variabilité plus ou moins importante dans le bien-être subjectif des élèves, pouvant être mis en correspondance avec la place accordée à cet aspect dans chaque pays. De même, ces auteurs relèvent auprès des enfants migrant dans un autre pays que le niveau d'acculturation ou la distance entre les valeurs de l'enfant et celles du système éducatif dans lequel ils s'intégrent prédisent le bien-être subjectif. Enfin, les transitions scolaires – de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire ou de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur – peuvent entrainer des variations du bien-être subjectif des adolescents (West, Sweeting, & Young, 2010).

Tableau 1.3. Modélisation des recherches sur le bien-être subjectif à l'école

<table>
<tr><th></th><th>Niveau ontogénique
(estime de soi)</th><th>Micro-niveau
(soutien social)</th><th>Meso-niveau
(environnement)</th><th>Macro-niveau
(cultures)</th></tr>
<tr><td>Recherche fondamentale
(conceptualisation)</td><td colspan="4" rowspan="3">Études sur le bien-être subjectif à l'école</td></tr>
<tr><td>Recherche sur la mesure
(validité d'une échelle de satisfaction)</td></tr>
<tr><td>Recherche appliquée
(intervention auprès d'écoliers)</td></tr>
</table>

Note : Les éléments entre parenthèse sont des exemples illustrant chaque niveau d'analyse. Reproduction et adaptation partielle avec autorisation des auteurs de la figure 1.1 (p. 5) issue de [Huebner, E. S., Gilman, R., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 3-8). London: Routledge.].

Bien-être subjectif à l'université. Tout comme les travaux menés sur le bien-être subjectif à l'école, il existe des travaux tout autant immenses s'inscrivant dans le domaine du bien-être subjectif (Cha, 2003). Il s'agit à nouveau de faire la distinction entre le bien-être subjectif du jeune adulte et le bien-être subjectif de l'étudiant, même si cette fois, la superposition n'apparaît pas aussi pertinente que dans le paragraphe précédent. En effet, le pourcentage de lycéens poursuivant des études supérieures peut considérablement varier d'un pays (OECD, 2011). De même, ces travaux nécessitent d'être contextualisés et analysés dans leur environnement socioculturel (Balatsky & Diener, 1993 ; Cha, 2003 ; Diener, Diener, & Diener, 2009). Dans le troisième chapitre de notre thèse, nous apporterons des éléments permettant de caractériser les déterminants du bien-être subjectif auprès d'un public étudiant en partant des études disponibles sur chaque population cible de notre recherche (étudiants français, étudiants, sud-coréens, étudiants étatsuniens).

Bien-être au travail et bien-être subjectif. Nous pouvons explorer ce thème sous trois axes : la mesure du bien-être au travail, la contribution de la satisfaction professionnelle au bien-être subjectif ainsi que les bénéfices d'un salarié heureux pour lui et l'organisation professionnelle dans laquelle il travaille. Ainsi, la mesure et la conceptualisation du bien-être au travail sont des thèmes d'étude faisant l'objet d'une littérature présentant plusieurs analogies avec ceux relatifs au bien-être subjectif. De nombreuses méta-analyses débatent de

la qualité des mesures de la bien-être subjectif au travail (Dormann & Zapf, 2001 ; Nagy, 2002 ; van Saane, Verbeek, & Frings-Dresen, 2003 ; Wanous, Reichers, & Hudy, 1997) tandis que d'autres soulignent ses liens avec la performance (Judge & Bono, 2001), la personnalité (Judge, Heller, & Mount, 2002), la santé (Faragher, Cass, & Cooper, 2005), l'engagement organisationnel (Riketta, 2002) ou encore la rémunération (Judge, Piccolo, Podsakoff, Shaw, & Rich, 2010). La sphère professionnelle étant une sphère de vie importante dans la vie d'un individu, les corrélations entre le bien-être professionnel et le bien-être subjectif sont étroites (Diener & Seligman, 2009). Une étude menée dans 128 pays par Morrison, Tay et Diener (2011) indique une corrélation de $r = 0.26$ ($p < 0.01$) entre ces deux construits, bien que le lien soit plus fort dans les pays riches. La définition de la causalité reste complexe même si l'approche descendante reste priviligiée (Diener & Seligman, 2009). Une littérature assez dense a souligné que les salariés heureux avaient tendance à être performants, à se montrer plus créatifs, à être moins absents, à s'engager davantage dans des conduites altruites et à gagner un salaire plus conséquent par rapport aux personnes moins heureuses (Boehm & Lyubomirsky, 2008 ; Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Frijters, 2000 ; Zelenski, Murphy, & Jenkins, 2008). Rétroactivement, le succès obtenu par ces personnes heureuses contribuait à perpétuer et fructifier leur bien-être subjectif. Enfin, la satisfaction et la fidélité de la clientèle sont aussi corrélées au bien-être subjectif du salarié dans une relation directe (Harter, Schmidt, & Hayes, 2002). Les bénéfices du travail sur le bien-être subjectif peuvent s'expliquer par le fait que le travail est un élément important de l'identité de l'individu et qui peut lui fournir un moyen de s'épanouir tout en offrant une contribution à la société (Blustein, 2008 : Walsh & Eggerth, 2005). À l'inverse, une approche ascendante est également possible dans la mesure où l'augmentation de la rémunération est associée à celle du bien-être subjectif (Diener & Biswas-Diener, 2009) tandis que le workaholisme conduit à une diminution de cette même variable (Schaufeli, Bakker, van der Heijden, & Prins, 2009). Cet effet est d'autant plus important si le salarié a l'impression de ne pas être payé à hauteur de ses compétences (Hamermesh, 2001).

Bien-être subjectif et recherche d'emploi. Dans une perspective ascendante, le fait d'avoir un emploi contribue activement à l'augmentation du bien-être subjectif (Murphy & Athanasou, 1999). Lorsque cet emploi est en lien avec les compétences et les talents de l'individu, cela contribue d'autant plus au bien-être subjectif (Betz, 2004). À l'inverse, Diener, Lucas et Napa Scollon (2006) ont montré que la perte d'un emploi s'accompagnait d'une diminution significative du bien-être subjectif et l'effet tend à s'amplifier à mesure que

la durée sans emploi se prolonge (Clark, 2010). Dans une méta-analyse recensant 324 études scientifiques, Paul et Moser (2009) mettent en évidence une taille de l'effet $d = 0.51$ dans la relation entre le chômage et le niveau de bien-être subjectif. Ce phénomène touche tous les individus indépendamment de leur niveau initial de bien-être subjectif et s'explique notamment par la rupture sociale que cela représente (Lucas et *al.*, 2004). Cependant, les effets négatifs de la perte d'emploi sur le bien-être subjectif peuvent s'atténuer ou diminuer si l'individu justifie sa situation par des facteurs externes échappant à sa responsabilité (Clark, 2010). La recherche active d'un emploi contribue également à l'augmentation du bien-être subjectif (Duffy, Bott, Allan, & Torrey, 2013). Schimmack, Schupp et Wagner (2008) démontrent que c'est davantage la composante cognitive du bien-être subjectif qui est affectée que la composante émotionnelle. Dans une approche descendante, Diener, Nickerson, Lucas, et Sandvik (2002) mettent en évidence, dans une étude longitudinale conduite sur un intervalle de 19 ans, que le bien-être subjectif d'un étudiant prédit sa satisfaction professionnelle et sa rémunération futures.

Conciliation et conflit travail – famille. Lorsque l'individu réussit à concilier avec succès les différents domaines de vie qui composent son quotidien, cela a un effet bénéfique sur la satisfaction générale et d'autres variables d'ordre affectif (Greenhaus, Collins, & Shaw, 2003). A l'inverse, un conflit important entre la sphère du travail et la sphère familiale peut conduire à diminuer la satisfaction générale et entrainer une augmentation des affects négatifs ressentis (Carlson, Kacmar, & Williams, 2000 ; Noor, 2004). De récents travaux ont pu mettre en évidence qu'il n'y avait aucune différence significative entre les sexes dans la perception de ces conflits, soulignant que les hommes et les femmes sont aujourd'hui confrontés à une répartition des rôles relativement similaires (Barnett, Gareis, James, & Steele, 2003 ; Gaffey & Rottinghaus, 2009). En conséquence, les hommes et les femmes ressentiraient des affects et une satisfaction générale équivalente dans la conciliation travail – famille (Roxburgh, 2004).

1.2.1.7. Les loisirs et les activités sportives

Les effets positifs des loisirs sur le bien-être subjectif. Les loisirs peuvent être également une source importante dans le bien-être subjectif des individus et notamment dans les sociétés valorisant ce type d'activités. Brajsa-Zganec, Merkas et Sverko (2011) soulignent l'importance des loisirs dans le développement des relations sociales, dans l'acquisition de nouvelles compétences, dans le bien-être physiologique et sur le bien-être subjectif.

Récemment, Newman, Tay et Diener (2014) ont conduit une revue de littérature sur la relation entre les loisirs et le bien-être subjectif identifiant plus de 350 articles scientifiques sur le thème. Par exemple, dans une étude conduite auprès d'une centaine d'enseignants néerlandais, Sonnentag (2001) s'est intéressée aux déterminants du bien-être subjectif en examinant l'activité hors travail. Elle a ainsi mis en évidence que l'utilisation du temps de repos pour s'engager dans des activités récréationnelles était plus bénéfique que l'absence de toute activité. Newman et *al.* (2014) évoquent quatre aspects des loisirs à considérer séparant la dimension objective avec le type d'activité réalisée et le temps investi par rapport au temps disponible et la dimension subjective avec l'investissement personnel et la fréquence perçue de réalisation de l'activité (exemple : « Je pratique beaucoup le tennis de table »). Ils récensent également une quizaine de théories psychologiques différentes dans l'explication des mécanismes sous-jacents aux relations entre les loisirs et le bien-être subjectif suggérant le rôle médiateur de plusieurs ressources psychologiques (détachement-relaxation, autonomie, maitrise, sens et appartenance). Ces résultats se retrouvent également auprès d'adolescents participant à des activités extrascolaires (Gilman, 2001).

Les effets positifs des activités sportives sur le bien-être subjectif. Les effets de la pratique d'une activité sportive ont également été beaucoup étudiés (Fox, 1999 ; Netz, Wu, Becker, & Tenenbaum, 2005). Des études ont été conduites auprès de différents groupes parmi lesquels figurent les personnes souffrant d'obésité (Berger, 2004), de problèmes cardiovasculaires, de maladies chroniques (Oldervoll, Kaasa, Hjermstad, Lund, & Loge, 2004) ou de problèmes physiopathologiques (Ginis, Jetha, Mack, & Hetz, 2010) ou encore des populations tout-venant incluant des adolescents (Brown & Lawton, 1986 ; Norris, Carroll, & Cochrane, 1992 ; Sacker & Cable, 2006), des adultes (Fox, 1999) et des personnes âgées (Ku, Fox, Chen, & Chou, 2011 ; Netz et *al.*, 2005). Dans une méta-analyse portant sur des personnes âgées (k = 36), Netz et *al.* (2005) mettent en évidence un effet relativement moyen d'une pratique sportive sur le bien-être (d = 0.24). Plusieurs recherches notent des effets bénéfiques sur la diminution de l'anxiété et l'augmentation d'une sensation de bien-être (Morgan, 1985). Des effets similaires sont observés avec la pratique du yoga (Sharma, Gupta, & Bijlani, 2008). D'un point de vue neurophysiologique, la pratique d'une activité sportive tend à libérer dans l'organisme du GABA (acide gamma-aminobutyrique) et de l'endorphine contribuant respectivement à un sentiment de relaxation et d'euphorie (Lenoir, 2013).

1.2.1.8. Les troubles psychopathologiques

Troubles psychopathologiques et bien-être subjectif : Deux dimensions distinctes. Dans cette dernière partie consacrée aux différentes sphères de vie relatives au bien-être subjectif, nous nous intéresserons aux troubles psychopathologiques. Les relations entre ces deux variables peuvent apparaître comme complexes car elles tendent spontanément à s'opposer l'une de l'autre (Jahoda, 1958). Néanmoins, Greenspoon et Saklofske (2001) ont démontré l'intérêt de les concevoir comme deux dimensions distinctes où même si des troubles psychologiques importants s'accompagnent d'un faible bien-être subjectif, cette tendance n'est pas systématique retrouvée. Dans cette partie, nous avons choisi d'évoquer deux aspects psychopathologiques que peuvent potentiellement rencontrer les étudiants (Pinoit et *al.*, 2011). À nouveau, les relations entre ces variables peuvent s'envisager aussi bien sous l'angle d'une approche ascendante que d'une approche descendante.

Troubles dépressifs et bien-être subjectif. Les troubles dépressifs et le bien-être subjectif sont souvent confondus dans la littérature scientifique où ces premiers sont davantage assimilés à la composante affective du bien-être subjectif (Diener, 2009a). Ainsi, beaucoup d'études reportent des corrélations importantes dans ces deux variables où des troubles dépressifs élevés sont généralement associés à un faible bien-être subjectif plaçant cette dernière variable comme une conséquence de cette première (Diener & Seligman, 2009). Néanmoins, tout récemment, Cummins (2013) a proposé de considérer la relation inverse proposant un système d'état émotionnel homéostatiquement protégé (*homeostatically protected mood* ou HPMood) du bien-être subjectif. Plus concrètement, le HPMood serait une émotion positive qui chercherait à rester stable dans la vie quotidienne de l'individu et qui permettrait à l'individu de faire face aux situations rencontrées. Un bien-être subjectif élevé correspondrait alors à un niveau supérieur au point de stabilité du HPMood tandis qu'un bien-être subjectif faible correspondrait à un niveau inférieur. Dans cette perspective, lorsqu'un individu rencontre une situation imprévue, cela peut affaiblir le HPMood et entrainer un état dépressif.

Troubles addictifs et bien-être subjectif. Les relations entre les troubles addictifs et le bien-être subjectif font l'objet d'une littérature scientifique importante portant notamment sur la consommation d'alcool, de tabac et de drogue. D'une manière générale, il semble nécessaire de dissocier les effets immédiats qui sont généralement associés à une

augmentation du bien-être subjectif, des effets à long terme qui peuvent être davantage associés à une diminution du bien-être subjectif (Gawin, 1991 ; Kairouz & Dubé, 2000 ; Lanier, Nicholson, & Duncan, 2001 ; Molnar, Busseri, Perrier, & Sadava, 2009). Les troubles addictifs peuvent également avoir des conséquences néfastes sur le fonctionnement psycho-physiologique de l'individu ou sur la socialisation qui vont accentuer la diminution du bien-être subjectif. Sigmund Freud (1856-1939) fut notamment l'un des premiers chercheurs à souligner l'influence d'une absorption de cocaïne sur le bien-être subjectif bien qu'il n'en reconnut pas immédiatement les effets de dépendance (Coblence, 2002). D'un point de vue neurophysiologique, la consommation de drogue et d'alcool peut stimuler la production hormonale de dopamine – hormone impliquée dans le bien-être subjectif – bien qu'une production excessif puisse conduire à l'apparition de comportements violents (Mizrahi et *al.*, 2009). De même, l'usage excessif des technologies comme les jeux vidéos, les réseaux sociaux ou encore internet peut aussi être considéré comme un trouble addictif conduisant à des effets négatifs sur la socialisation de l'individu et se traduisant par une diminution du bien-être subjectif (Gross, Juvonen, & Gable, 2002 ; Kim, LaRose, & Peng, 2009 ; Mehroof & Griffiths, 2010).

Un bien-être subjectif élevé tend à prevenir les troubles psychopathologiques. D'une manière générale, un bien-être subjectif tend à prevenir les troubles dépressifs et les troubles addictifs (Diener & Chan, 2011). Lorsqu'un adolescent ou un jeune adulte ne dispose pas des ressources nécessaires pour s'adapter une situation (Lanier et *al.*, 2001) ou qu'il cherche à éviter une situation (Kim et *al.*, 2009), il tend alors à s'engager dans des comportements addictifs ou des conduites à risque. Néanmoins, il semble nécessaire d'intégrer ces variables dans un contexte plus général où l'environnement familial et l'histoire personnelle de l'adolescent ou du jeune adulte peuvent également intervenir comme des antécédents à de faibles ressources psychologiques et à des troubles psychopathologiques (Shedler & Block, 1990 ; Shek, 1997).

1.2.2. Bien-être subjectif et caractéristiques individuelles

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux variables sociodémographiques et socioculturelles ainsi qu'aux traits de personnalité.

1.2.2.1. Caractéristiques sociodémographiques

Nous venons d'examiner précédemment plusieurs caractéristiques socio-démographiques qui contribuent au bien-être subjectif comme la santé, les relations sociales ou encore la religion. Nous allons maintenant aborder succinctement le rôle du sexe et de l'âge sur les variations du bien-être subjectif.

Aucune différence majeure entre les hommes et les femmes. Globalement, la plupart des études indiquent l'absence de différences significatives entre les hommes et les femmes, suggérant un niveau de bien-être subjectif équivalent dans des conditions de vie similaires (Diener, 2009a). En revanche, le niveau d'égalité entre les sexes au sein d'une société peut modérer les différences observées dans l'évaluation du bien-être subjectif. Ainsi, plus une société est inégalitaire à la défaveur des femmes, plus les hommes présentent un bien-être subjectif plus élevé que ces dernières (Tesch-Römer, Motel-Klingebiel, & Tomasik, 2008). Ensuite, il peut apparaître également des différences entre les hommes et les femmes sur des dimensions spécifiques du bien-être subjectif comme notamment la satisfaction professionnelle. En effet, plusieurs études indiquent que les femmes ont tendance à éprouver une satisfaction professionnelle plus importante que les hommes (Kim, 2005). Néanmoins, à nouveau, dans les sociétés offrant des opportunités d'emploi égalitaires envers les deux sexes, cette différence tend à disparaître (Kaiser, 2007). Enfin, une étude a montré que des comportements de gratitude contribuent davantage au bien-être subjectif des garçons que des filles (Froh, Yurkewicz, & Kashdan, 2009). D'une manière générale, ces études suggèrent d'analyser les différences hommes-femmes davantage au regard des rôles de genre au sein d'un environnement socioculturel.

Une courbe en U pour l'âge : Une question en débat. La relation entre l'âge et le bien-être subjectif est assez partagée dans la littérature scientifique. Ainsi, beaucoup d'études transversales comparant des individus de différentes classes d'âge, montrent aucune différence significative (Diener & Suh, 1997 ; Lawrence & Liang, 1988 ; Myers & Diener, 1995). Une méta-analyse portant sur les relations entre les émotions positives et négatives et l'âge montre une corrélation proche de 0 (Pinquart, 2001) tandis qu'une autre portant sur les relations entre la satisfaction de vie et l'âge révèle une corrélation positive également proche de 0 (Diener, Napa Scollon, & Lucas, 2009). En revanche, d'autres études plus récentes se basées à la fois sur des approches longitudinales et transversales – auprès de cohortes ou

groupes représentatifs – suggèrent l'existence d'une courbe en U où le bien-être subjectif tendrait à décliner au début de la vingtaine tandis qu'il y aurait tendance à augmenter vers la cinquantaine (Blanchflower & Oswald, 2008 ; Frijters & Beatton, 2012 ; Stone, Schwartz, Broderick, & Deaton, 2010). Néanmoins, les méthodologies utilisées dans ces études font l'objet de débats et incitent à des recherches complémentaires afin d'examiner les effets réels (de Ree & Alessie, 2011 ; Kassenboehmer & Haisken-DeNew, 2012 ; Realo & Dobewall, 2011).

1.2.2.2. Différences et similarités interculturelles

Des travaux transculturels. Les travaux réalisés dans la perspective d'une psychologie interculturelle comparée sont nombreux et s'inscrivant dans des domaines très variés. Par exemple, les mesures utilisées pour évaluer le bien-être subjectif ont été adaptées dans beaucoup de pays, mettant en évidence des résultats convergents (Pavot & Diener, 2009), bien qu'il existe quelques différences mineures appelant à faire preuve de précautions dans les études interculturelles comparées (Pavot & Diener, 2008). Diener, Diener et Diener (2009) ont exploré le concept de bien-être subjectif auprès de populations représentatives dans 55 pays différents à travers la planète couvrant l'équivalent de plus de 4 milliards d'individus. Premièrement, une forte validité transculturelle des mesures auto-évaluées du bien-être subjectif est mise en évidence. Ensuite, il s'avère que quatre prédicteurs sont particulièrement significatifs, expliquant, à l'échelle des pays, près de 73% de la variance du bien-être subjectif. Ces prédicteurs influençant positivement le bien-être subjectif sont un revenu élevé, un niveau important d'individualisme, la perception de l'égalité entre les citoyens et le respect des droits de l'homme. Ensuite, Diener (2009b) souligne qu'il existe des différences notables entre les pays collectivistes et les pays individualistes dans les prédicteurs du bien-être subjectif. Par exemple, il indique que la valorisation de buts individuels contribue davantage au bien-être subjectif des individus vivant dans une société individualiste que la valorisation de buts d'intérêts communs alors que l'inverse est observé dans les sociétés collectivistes. De même, les personnes vivant dans les sociétés collectivistes prennent davantage en compte le bien-être subjectif de leur entourage dans l'évaluation de leur propre bien-être subjectif, aboutissant à une comparaison sociale plus intense dans ce processus (Suh, 2007). Enfin, Diener (2009b) note que les personnes vivant dans les sociétés collectivistes utilisent beaucoup moins leurs émotions dans l'évaluation de leur satisfaction de vie, soulignant un

fonctionnement différencié des relations entre les composantes du bien-être subjectif en fonction des cultures.

Les besoins et les valeurs comme modérateurs du bien-être subjectif. La recherche conduite par Oishi, Diener, Lucas et Suh (1999) fournit des résultats très intéressants sur la compréhension des prédicteurs du bien-être subjectif au sein des différents pays. Ces chercheurs s'appuient sur la pyramide des besoins de Maslow (1970) pour étayer l'idée que les besoins immédiatement perçus par les populations rendent ces besoins comme des éléments particulièrement saillants dans la prédiction du bien-être subjectif. Ils soulignent que dans les pays les plus pauvres, les besoins physiologiques et sécuritaires ne sont pas garantis au quotidien tandis que dans les pays les plus riches, ces mêmes besoins sont plus ou moins considérés comme de solides acquis, amenant les populations à développer des aspirations vers des besoins supérieurs comme les besoins de reconnaissance sociale. Les données recueillies mettent ainsi en évidence que les besoins immédiats interviennent comme des modérateurs significatifs dans la prédiction du bien-être subjectif. Plus spécifiquement, dans un pays pauvre, la satisfaction financière aura tendance à être davantage corrélée au bien-être subjectif que dans un pays riche. Une autre recherche conduite par Oishi, Diener, Suh et Lucas (1999) indique que les valeurs interviennent également comme des modérateurs significatifs dans la relation entre la satisfaction dans certains domaines de vie et le bien-être subjectif. Ces deux recherches illustrent assez clairement l'influence de ce que l'individu valorise dans son quotidien comme sources de bien-être subjectif. À un niveau individuel, cela signifie que si une personne accorde une grande valeur à son travail, alors la satisfaction professionnelle sera un prédicteur significatif de son bien-être subjectif. Plus récemment, une recherche a analysé le rôle des besoins fondamentaux suggérés par la théorie de l'autodétermination sur le bien-être subjectif dans huit pays différents (Church et *al.*, 2013). Les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les pays dans la contribution du besoin d'autonomie, de compétences et de relation aux autres au bien-être subjectif suggérant que l'universalité de ces besoins dans le fonctionnement psychologique de l'être humain.

Quelques critiques sur les enquêtes internationales. Dans un article de presse publié en 2011[20] et qui se veut critique à l'égard du classement des pays en fonction du niveau de bonheur, la contestation porte avant tout sur l'opposition qui est faite entre l'Occident et

[20] http://www.slateafrique.com/42959/statistiques-le-bonheur-n-est-pas-dans-les-statistiques

l'Afrique. Il y est dénoncé la vision occidentale du bonheur plaquée sur l'Afrique, et l'incompréhension de l'Occident vis-à-vis du bonheur africain. L'une des personnes interrogées affirme ainsi : « C'est encore une affaire de "blancs" cette histoire ! ». Ainsi, bien que les propos de l'auteur de cet article soient spontanément cohérents et pertinents, ils se fondent principalement sur une méconnaissance de l'indicateur utilisé bien qu'ils soient[21]. En effet, deux critiques majeures sont adressées à l'encontre de la validité des enquêtes internationales portant sur le bien-être subjectif : Le relativisme culturel du concept et les biais de mesure (Veenhoven, 2012). Tout d'abord, Veenhoven (1997) reconnait les potentiels malentendus d'employer le terme « bonheur » et « bien-être subjectif » de manière interchangeable alors que le bonheur repose davantage sur des bases philosophiques évasives. Ensuite, Veenhoven (2012) estime que les biais de mesure représentent une marge d'erreur d'environ 5%, ce qui est relativement négligeable. L'apparition de l'item évaluant le bien-être subjectif dans le questionnaire peut générer des biais d'effet d'ordre où le répondant va prendre compte des éléments évoqués dans les questions précédentes. Il est recommandé de faire figurer préférentiellement cet item au début du questionnaire (Graham, 2005). Enfin, l'autre phénomène qui peut être critiquable dans la mesure du bien-être subjectif au sein d'enquêtes internationales prend appui sur la théorie du jugement qu'utilise Deaton (2008). Cet auteur suggère que, face à la question consistant à évaluer son bien-être subjectif, le répondant a tendance à comparer ses conditions de vie à des standards globalisés entrainant inévitablement un score faible lorsqu'il se trouve dans une situation de pauvreté. Ces éléments appellent davantage à conduire des recherches complémentaires afin de pouvoir mieux comprendre le fonctionnement cognitif, au moins de répondre à de telles questions.

1.2.2.3. Traits de personnalité

Le modèle du Big-Five. Parmi les différents modèles existants pour décrire la personnalité, le modèle des traits de la personnalité en cinq facteurs ou *Big-Five* est le plus consensuel dans la littérature actuelle (Bouvard, 2002 ; Plaisant, Gertault, Courtois, Réveillère, Mendelsohn, & John, 2010). Les cinq dimensions sont l'ouverture, la conscience, l'extraversion, l'agréabilité et le névrosisme[22] réunies sous l'acronyme OCEAN et s'inscrire

[21] L'auteur ne tient pas compte non plus de la période à laquelle les données ont été collectées. Dans le cas du Togo classé dernier en 2006 lors de l'enquête, le pays était traversé par une forte instabilité politique.

[22] Nous choisirons le terme de « stabilité émotionnelle » pour désigner la mesure inversée du névrosisme.

individuellement sur un continuum composé d'un pôle positif et d'un pôle négatif (Rolland, 2004). Selon Bouvard (2002), l'ouverture rassemble tous les éléments relatifs à la curiosité intellectuelle et à la créativité, la consience rassemble tous les éléments relatifs à la volonté d'exécuter des objectifs et des tâches, l'extraversion rassemble tous les éléments relatifs à la recherche de stimulations sensorielles et d'expériences de socialisation, l'agréabilité rassemble tous les éléments relatifs aux tendances interpersonnelles et la stabilité émotionnelle rassemble tous les éléments relatifs à la tendance à gérer ses affects. Ce modèle du Big-Five a fait l'objet de recherches interculturelles importantes démontrant des indices forts de sa validité transculturelle (Bartram, 2013 ; McCrae, 2002 ; Rolland, 2002 ; Zecca et *al.*, 2013). Le NEO PI R (*Neuroticism-Extraversion-Openness Personality Inventory Revised*) développé par Costa et McCrae (1985) ainsi que le BFI (*Big Five Inventory*) développé par John, Donahue et Kentle (1991) sont les mesures les plus utilisées pour appréhender les traits de la personnalité (Plaisant, Guertault, Courtois, Réveillère, Mendelsohn, & John, 2010). Dans notre étude, nous nous utilierons préférentiellement cette deuxième mesure en la présentant au préalable.

Bien-être subjectif et traits de personnalité. Beaucoup d'études se sont intéressées aux relations entre les traits de personnalité et le bien-être subjectif (Diener et *al.*, 1999). Deux méta-analyses ont été conduites, indiquant que les traits de personnalité sont des prédicteurs importants du bien-être subjectif (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel, Schmidt, & Schultz, 2008). Par exemple, Steel et *al.* (2008) mettent en évidence que 39 à 68% de la variance du bien-être subjectif est prédite par les traits de personnalité. La stabilité émotionnelle et la conscience sont les deux principaux traits de la personnalité significativement associés au bien-être subjectif dans la méta-analyse réalisée par ces auteurs. Une étude menée auprès d'étudiants ingénieurs en France montre également ces résultats (Sovet, 2011b). Le rôle prédicteur de l'extraversion sur le bien-être subjectif est également démontré (Rolland, 2000 ; Salary & Shaieri, 2013) bien que les effets ne soient pas homogènes (Steel et *al.*, 2008). Enfin, dans une étude conduite par Sovet, Villieux, Guédon et Rottinghaus (*soumis*) auprès d'étudiants infirmiers, il est mis en évidence que la satisfaction avec la discipline universitaire est prédite par les dimensions conscience, agréabilité et stabilité émotionnelle. Ces éléments soulignent qu'en fonction de l'indicateur choisi pour mesurer le bien-être subjectif, il existe des variations plus ou moins importantes. Ces mêmes variations peuvent également s'expliquer par l'instrument de mesure utilisé pour évaluer les traits de personnalité (Steel et *al.*, 2008).

Une perspective descendante. Tout récemment, une étude longitudinale – conduite sur quatre ans auprès de plus de 14 000 individus représentatifs de la population allemande – montre que le bien-être subjectif intervient dans le processus de maturation des traits de personnalité (Specht, Egloff, & Schmuckle, 2013). Ainsi, une augmentation de la satisfaction de vie a tendance à entrainer des changements positifs sur les dimensions conscience, agréabilité et stabilité émotionnelle. Ces auteurs indiquent également que l'agréabilité a tendance à augmenter lorsque l'individu s'est marié ou a eu un enfant tandis que la conscience a tendance à augmenter lorsque l'individu décroche un nouvel emploi. Il en ressort des processus de maturation en lien avec les attentes liées à leur rôle. Cette étude démontre qu'il est possible d'envisager la relation entre les traits de personnalité et le bien-être subjectif sous l'angle d'une approche descendante.

1.3. Mesures du bien-être subjectif

1.3.1. Mesurer le bien-être subjectif : Une revue des méthodes actuelles

1.3.1.1. Mesures auto-évaluées et multi-informants

Définitions. Les mesures auto-évaluées (*self-report measures*) consistent pour le répondant à évaluer soi-même son niveau de bien-être subjectif tandis que les mesures multi-informants consistent (*multi-informant measures*) pour le répondant à évaluer le niveau de bien-être subjectif d'un tiers (Schneider & Schimmack, 2010). Dans les différentes études qui ont été réalisées, une personne a pu être évaluée par des membres de sa famille (Dobewall, Realo, Allik, Esko, & Metspalu, 2013 ; Zou, Schimmack, & Gere, 2013), son/sa partenaire (Dobewall et *al.*, 2013 ; Gere & Schimmack, 2011 ; Schneider & Schimmack, 2010), ses amis (Schneider & Schimmack, 2010 ; Schneider, Schimmack, Petrican, & Walker, 2010) ou encore par des évaluateurs à la suite d'un entretien (Diener et *al.*, 1985 ; Sandvik, Diener, & Seidlitz, 2009).

Vers une convergence des méthodes. D'une manière générale, il existe une convergence assez forte entre les mesures auto-évaluées et les mesures multi-informants étayée par des données transculturelles (Dobewall et *al.*, 2013 ; Koydemir & Schütz, 2012 ; Schneider & Schimmack, 2009). Une méta-analyse a été conduite à partir de 44 échantillons

indépendants afin d'examiner la validité de cette approche et les modérateurs éventuels (Schneider & Schimmack, 2009). Une corrélation moyenne de r = 0.42 a été trouvée, de même que la dimension mesurée du bien-être, l'âge des participants, le nombre de personnes tiers évaluant l'individu et les caractéristiques de la mesure sont des modérateurs significatifs. Ainsi, ces auteurs soulignent qu'il n'existe aucune étude empirique remettant en cause la validité des mesures auto-évaluées et que le nombre de personnes tiers évaluant l'individu tend à augmenter la validité d'une mesure multi-informant. Malgré tout, cette corrélation reste modeste et peut s'expliquer en partie par le fait que cette méta-analyse s'appuie sur des données agrégées sans une différenciation systématique des personnes tiers et une évaluation explicite du niveau de connaissance qu'ils ont de la personne évaluée. Ces éléments peuvent contribuer à une erreur de mesure. Suivant cette conclusion, Diener (2009a) suggère également que les mesures auto-évaluées sont les approches les plus efficaces et les plus fiables pour définir le niveau de bien-être subjectif de l'individu bien que les mesures multi-informants contribuent à trianguler de manière plus précise, le niveau de bien-être subjectif individuel (Schneider & Schimmack, 2009). De même, ces approches semblent plus appropriées pour prendre en compte tout le vécu subjectif de l'individu qui pèse sur l'évaluation du bien-être subjectif (Diener, Scollon, Oishi, Dzokoto, & Suh, 2000).

1.3.1.2. Mesures à un item et à plusieurs items

Définitions. Ici se pose la question de savoir si les échelles mesurant le bien-être subjectif à partir d'un seul item sont équivalentes à celles mesurant ce même construit à partir de plusieurs items. Généralement, les enquêtes internationales incluant une mesure du bien-être subjectif utilisent le plus souvent un item unique tandis que les recherches s'inscrivant dans le champ de la psychologie tendent à utiliser davantage des mesures incluant plusieurs items (Diener, Inglehart, & Tay, 2013). Gardner, Cummings, Dunham et Pierce (1998) expliquent que l'intérêt d'une mesure à plusieurs items est de permettre une évaluation sous différentes facettes un même construit contrairement à un item unique. Ils soulignent également que l'item unique serait plus approprié lorsque le construit mesuré est relativement simple et unidimensionnel.

Vers une convergence des méthodes. Une méta-analyse réalisée par Schimmack et Oishi (2005) sur la validité de ces deux approches montre que les mesures à item unique ont une plus faible stabilité à court terme que les mesures à plusieurs items. Diener et *al.* (2013)

évoquent que cette caractéristique se retrouve dans la plupart des études ayant entrepris de comparer les deux approches. Ce résultat se retrouve également dans les domaines de vie spécifique du bien-être subjectif comme la satisfaction avec les études (Sovet, Park, & Jung, 2013), la satisfaction avec le travail (Gardner et *al.*, 1998) ou encore la satisfaction avec la vie sexuelle (Mark, Herbenick, Fortenberry, Sanders, & Reece, 2014). Néanmoins, ces deux formes de mesure tendent à fonctionner avec beaucoup de similarité dans leur relation à d'autres construits suggérant qu'elles puissent être utilisées de manière interchangeable (Cheung & Lucas, 2014 ; Sovet, Atitsogbe, Pari, Park, & Villieux, *soumis*).

1.3.1.3. Mesures globales et spécifiques

Définitions. L'autre débat qui fait l'objet de nombreuses recherches est la différence entre les mesures globales du bien-être subjectif et les mesures spécifiques incluant différentes facettes de la satisfaction de vie. Les mesures globales renvoient aux mesures psychométriques dont le score est la somme de plusieurs items considérés comme homogènes ou se composant d'un item unique. Les mesures spécifiques sont les mesures psychométriques prenant en compte plusieurs aspects dans l'évaluation du bien-être subjectif donnant lieu à un score composite (voir tableau 1.4, pour des exemples d'échelles psychométriques).

Deux approches distinctes. Diener et *al.* (2000) soulignent que la plupart des études se sont appuyées sur une mesure globale de la satisfaction de vie comme l'échelle de la satisfaction de vie (*Satisfaction with Life Scale*, Diener et *al.*, 1985). De même, les enquêtes internationales se sont appuyées sur une question unique et globale pour établir le niveau général de satisfaction des habitants de la planète (Diener et *al.*, 2013). Cependant, Schwarz et Strack (1991) émettent plusieurs objections à cette approche mettant en avant le fait qu'elle suppose que l'individu puisse, en quelques secondes, évaluer et pondérer l'ensemble des facettes de sa satisfaction personnelle (voir figure 1.1). Les données recueillies par Diener et *al.* (2000) auprès d'étudiants de 41 pays différents lors d'une enquête internationale conduite 1995-1996 mettent en évidence que l'évaluation globale de la satisfaction de vie n'est pas la somme des facettes spécifiques de la satisfaction. Les auteurs estiment qu'il s'agit de deux éléments distincts redéfinissant la mesure cognitive du bien-être subjectif comme étant à la fois l'évaluation globale de la satisfaction et l'évaluation de la satisfaction dans plusieurs domaines spécifiques. De même, faire la somme des différentes facettes de la satisfaction

supposerait que les facettes soient équiprobables dans leur contribution à la satisfaction générale de tout individu. Or, il apparaît clairement que le poids de chaque facette soit déterminé par sa saillance, dans un contexte donné suggérant une pondération unique de ces facettes pour chaque individu (Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 1999) et une réévaluation permanente par le mécanisme de contrôle homéostatique (Cummins, 2003).

Tableau 1.4. Quelques exemples des échelles les plus utilisées mesurant la satisfaction de vie ou des facettes spécifiques de la satisfaction de vie

	Mesures globales	Mesures spécifiques
Mesures à un item	L'échelle du bonheur de Fordyce (*Fordyce's happiness scale)*[1]	–
Mesures multi-items	L'échelle de satisfaction de vie *(Satisfaction with Life Scale)*[2] L'échelle de satisfaction de vie pour les élèves *(Students' Life Satisfaction Scale)*[3]	L'échelle courte multidimensionnelle de satisfaction de vie pour les élèves *(Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale)*[4] L'échelle de satisfaction des domaines de vie *(Satisfaction with Life Domains Scale)*[5]

[1] Fordyce (1988) ; [2] Diener et *al.* (1985) ; [3] Huebner (1991) ; [4] Seligson, Huebner, & Valois (2003) ; [5]Bakar & Intagliata (1982).

Vers une complémentarité. Bien que les mesures globales et spécifiques puissent être considérées comme distinctes et supposent un traitement différencié (González, Coenders, Saez, & Casas, 2010), elles entretiennent des liens très étroits avec un pourcentage de variance commune très important (Diener et *al.*, 1999 ; Fugl-Meyer, Bränholm, & Fulg-Meyer, 1991 ; Sovet, Atitsogbe, Pari, Park, & Villieux, *soumis* ; Zou et *al.*, 2013). L'autre aspect est que ces mesures spécifiques peuvent à leur tour se subdiviser en sous-dimensions spécifiques comme notamment la satisfaction professionnelle ou la satisfaction à l'université (Fugl-Meyer et *al.*, 1991 ; Sovet, Park, & Jung, 2013). Dernièrement, une recherche a souligné le manque d'éléments pour conclure véritablement à une équivalence des mesures globales et spécifiques dans l'évaluation de la satisfaction de vie (Long & Huebner, 2014).

1.3.1.4. Mesures latentes du bien-être subjectif

Les recherches sur le bien-être subjectif se montrent particulièrement créatives dans leur méthodologie (Diener & Biswas-Diener, 2008) nous amenant à présenter plusieurs travaux se basant sur une mesure latente du bien-subjectif. Par ce terme, nous entendons surtout la notion de mesure du bien-être subjectif inférée à partir d'éléments idiosyncrasiques de l'individu tel que les écrits qu'il peut produire ou les comportements qu'il peut adopter dans un contexte particulier. Ainsi, nous évoquerons successivement les approches basées sur l'inférence des émotions à partir d'écrits, les approches comportements et les approches physiologiques du bien-être subjectif.

Analyse des écrits. Parmi les études portant sur l'exploration des écrits, les auteurs utilisent le plus souvent une analyse de la valence émotionnelle des expériences vécues ou la valence des émotions exprimées. Par exemple, la recherche conduite par Danner, Snowdon et Friesen (2001), portant sur les liens entre bien-être subjectif et longévité, utilise cette première approche. Ainsi, dans leur étude longitudinale conduite sur plus de 60 ans, ils ont mis en évidence que la présence plus importante d'expériences positives vécues et racontées dans les écrits autobiographiques rédigés vers l'âge d'environ 22 ans par 180 religieuses catholiques étatsuniennes était significativement associée à une plus grande longévité. La deuxième approche peut s'illustrer par l'étude de Pressman et Cohen (2012) qui se sont appuyés sur les récits autobiographiques de 88 psychologues décédés en examinant le pourcentage de mots ayant une connotation émotionnelle ainsi que leur valence positive ou négative. Les résultats montrent que la proportion de mots ayant une valence émotionnelle positive était corrélée à la longévité alors que la proportion de mots ayant une valence émotionnelle négative n'avait aucun lien avec cette même variable. Ces auteurs soulignent donc un rôle différencié des émotions sur la santé. Par ailleurs, d'autres auteurs s'appuient davantage sur une analyse automatique du langage pour analyser cette valence émotionnelle dans les écrits. Tout récemment, Frank, Mitchell, Dodds et Danforth (2013) ont ainsi exploré la valence émotionnelle de 37 millions de tweets anglophones géolocalisés de 180 000 individus, mettant en évidence qu'un trajet inhabituel était davantage associé à des termes émotionnellement plus positifs que lorsqu'il s'agissait d'un trajet routinier. Cependant, de nombreuses critiques s'élèvent contre ce type d'approche, soulignant la difficulté pour un tel logiciel de détecter réellement les intentions de l'émetteur et l'absence de corrélations significatives avec des mesures auto-reportées (Khan, Tobin, Massy, & Anderson, 2007 ;

Tov, Ng, Lin, & Qiu, 2013). Une étude récente menée sur la mise à profil des Facebook montre à nouveau l'échec de cette méthode (Wang, Kosinski, Stillwell, & Rust, 2014).

Analyse des comportements. Ensuite, plusieurs travaux se sont basés sur l'intensité du sourire d'une personne (Abel & Kruger, 2010 ; Harker & Keltner, 2001 ; Seder & Oishi, 2012) que Diener et Chan (2011) identifient comme un indicateur du bien-être subjectif. Green et Reid (1996) définissent d'ailleurs le sourire comme un indicateur du bonheur perçu par l'individu et emploient cette méthode à plusieurs reprises auprès de personnes en situation de handicap mental. Ainsi, une étude portant sur la prédiction de l'intensité dans la longévité menée par Abel et Kruger (2010) s'est basée sur cette méthodologie. Les auteurs ont ainsi examiné et classé l'intensité du sourire de 196 joueurs de baseball professionnel étatsuniens qu'ils ont mis en relation avec leur durée de vie. Tout récemment, des premiers éléments ont permis d'explorer la validité de cette méthodologie, soulignant une convergence entre l'intensité du sourire et le bien-être subjectif évalué par des mesures auto-reportées (Seder & Oishi, 2012). Cependant, en 2014, une compagnie privée s'appelant *Jetpac City Guides* s'est fait connaitre en élaborant un indicateur de bien-être subjectif basé sur une mesure automatique de l'intensité du sourire des individus ayant posté une photographie d'eux-mêmes sur Instagram à un endroit géolocalisé. Or, l'examen des corrélations de cet indicateur avec d'autres indicateurs du bien-être subjectif avérés souligne les limites de sa validité (voir tableau 1.2). En effet, Seder et Oishi (2012) soulignent des effets potentiels de plusieurs variables socioculturelles telles le sexe, la culture ou le contexte dans lequel la photo a été prise. D'autre part, ils évoquent l'existence d'une relation causale entre l'intensité du sourire et le bien-être subjectif où un sourire intense permettrait de développer des relations sociales positives permettant en retour d'accroître le bien-être subjectif. Cependant, il est possible de s'interroger sur la validité d'une mesure automatisée des sourires. En contraste, cette approche comportementale dans la mesure du bien-être subjectif, évaluée qualitativement, est de plus en plus utilisée auprès des personnes atteintes de handicap mental donnant des indices de validité importants (pour une revue, voir Singh et *al.*, 2004).

Analyse des indicateurs physiologiques. Bien que Diener (2000) fasse part de la possibilité d'élaborer une mesure physiologique du bien-être subjectif afin de fournir une mesure plus complète du concept, les avancées actuelles sont assez contrastées. Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué précédemment, plusieurs travaux suggèrent que certains gènes comme le gène 5HTLLPR impliqué dans la production de sérotonine aient une influence sur

le bien-être subjectif (DeNeve, 2011 ; Matsunaga et *al.*, 2013 ; McKay, 2009). Néanmoins, aucune une étude n'a réussi à mettre en évidence une corrélation significative entre le niveau de sérotonine dans le sang et le bien-être subjectif. Parallèlement, Vos et *al.* (2010) ont tenté de mettre en relation plusieurs indicateurs physiologiques relatifs au système respiratoire auprès de trois personnes atteintes de handicap mental, aboutissant à des effets différenciés de ces indicateurs en fonction des émotions ressenties. Ainsi, les auteurs soulignent la nécessité de conduire des études supplémentaires. En somme, il n'existe pas encore d'indicateur physiologique permettant d'offrir une mesure fiable du bien-être subjectif bien que cette perspective puisse particulièrement intéressant auprès d'un public ne disposant pas de la possibilité d'exprimer leur bien-être subjectif (Vos et *al.*, 2010).

1.3.2. Quelques outils psychométriques du bien-être subjectif

Dans cette partie, les principaux outils psychométriques auto-rapportés permettant d'évaluer le bien-être subjectif seront successivement présentés en distingant les mesures relatives à sa dimension cognitive de celles relatives à sa dimension émotionnelle. La multiplication de ces outils psychométriques durant ces dernières années n'en permet pas une revue exhaustive (Diener, 2009b). Nous nous centrerons plus particulièrement sur les outils applicables à une population étudiante et qui seront utilisés dans notre présente recherche. La validité de ces échelles dans les contextes culturels de cette thèse sera également abordée.

1.3.2.1. Mesures de la dimension cognitive du bien-être subjectif

La dimension cognitive du bien-être subjectif est souvent définie en terme de satisfaction (Diener et *al.*, 1999). Ainsi, dans cette partie, nous ferons la distinction entre les mesures de la satisfaction globale de vie et les mesures de la satisfaction spécifique à certains domaines de vie.

L'échelle de satisfaction de vie (SWLS). L'échelle de satisfaction de vie ou *Satisfaction with Life Scale* (SWLS, Diener et *al.*, 1985) est une échelle étatsunienne permettant de mesurer la satisfaction générale de l'individu envers sa vie. Elle est très utilisée dans la littérature scientifique relative au bien-être subjectif, démontre des qualités psychométriques très robustes et a fait l'objet de nombreuses adaptations à travers le monde (Pavot & Diener, 2008, 2009). Cette échelle est notamment disponible dans 28 langues

différentes sur le site internet de son auteur[23] et a été utilisée dans plus de 2 500 articles scientifiques entre 1993 et 2013[24]. La SWLS se compose de cinq items formulés positivement et évalués à partir d'une échelle de Likert en 7 points allant de 1 « totalement pas d'accord » à 7 « totalement d'accord » pour un score total compris entre 5 et 35. Dans sa phase d'élaboration, 48 items furent initialement générés dans le but d'évaluer la satisfaction générale de l'individu et administrés auprès d'une population de 176 étudiants étatsuniens en licence de l'Université de l'Illinois, au Nord-Est des États-Unis. Cependant, seuls les cinq items présentant une évaluation cognitive de la satisfaction générale, des saturations factorielles robustes (> 0.60) et un contenu sémantique distinct furent conservés. Ces cinq items représentent 66% de la variance du facteur unique. L'échelle démontra également une bonne stabilité temporelle (r = 0.82) et une bonne cohérence interne (α = 0.87). Dans une deuxième étude menée par ces mêmes auteurs et publiée dans le même article, la validité convergente et discriminante furent testées auprès de 339 étudiants provenant en partie de la première étude indiquant de fortes corrélations avec les autres mesures du bien-être subjectif et des troubles psychopathologiques réduits pour les individus présentant une forte satisfaction générale. Enfin, dans leur troisième étude, la validité de cette échelle fut également testée auprès de 53 personnes âgées provenant de la même région. L'échelle fut auto-administrée à cette population et en parallèle, la satisfaction générale des répondants fut évaluée par de deux expérimentateurs extérieurs durant des entretiens individuels indiquant une forte convergence entre les deux mesures.

Propriétés psychométriques de la SWLS. D'autres études sont venues confirmer les qualités psychométriques de la SWLS. Par exemple, l'échelle est fortement corrélée à la satisfaction dans d'autres domaines de vie comme la famille, les amis, la situation financière ou encore les relations amoureuses (Diener et *al.*, 1999 ; Oishi & Diener, 2001). La SWLS démontre une forte consistance interne (Pavot & Diener, 2008) et une stabilité temporelle élevée à court terme qui tend à diminuer à long terme, soulignant notamment une sensibilité aux évènements de vie rencontrés (Diener, 2006 ; Pavot & Diener, 2009). Une convergence entre les mesures auto-évaluées et les mesures multi-informants a également été mise en évidence (Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991) La distribution de certains items peut également être influencée par les caractéristiques socioculturelles du répondant. Tout d'abord,

[23] http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/SWLS.html Consulté le 26 juillet 2013

[24] Source : PsycINFO© en prenant en compte uniquement les articles relus par un comité de lecture

l'item 1 « En général, ma vie correspond à mes idéaux » a tendance à présenter une saturation factorielle plus faible dans les pays pauvres comparativement aux pays riches, soulignant, selon les auteurs, l'intériorisation des standards occidentaux dans la manière de considérer l'évaluation chez les répondants de ces premiers pays (Deaton, 2008 ; Vittersø, Røysamb, & Diener, 2002). Ensuite, l'item 5 « Si je pouvais recommencer, je n'y changerais presque rien » est davantage orienté vers le passé comparativement aux autres items ce qui se traduit par une tendance à observer une saturation factorielle moindre sur cet item comparativement aux autres items (Pavot & Diener, 2008). Cette différence de temporalité peut alors se traduire par un biais de mesure lorsqu'il s'agit de comparer deux groupes d'âges opposés où les personnes les plus âgées vont considérer un plus grand nombre d'évènements par rapport aux personnes les plus jeunes (Hultell & Gustavsson, 2008). Pour pallier le problème, l'échelle temporelle de satisfaction avec la vie (*Temporal Satisfaction with Life Scale*) fut développée évaluant la satisfaction de vie du passé, du présent et du futur (Pavot, Diener, & Suh, 1998). Concrètement, chaque item provenant de la SWLS était formulé dans trois modalités différentes. Néanmoins, les résultats démontrent que les trois dimensions évaluées ne constituent pas trois facteurs exclusifs mais présentent au contraire des covariances très fortes s'expliquant par un biais de formulation des items (McIntosh, 2001). La TSWLS reste plus marginalement utilisée comparativement à la SWLS ayant fait l'objet d'une moindre attention et présentant des indices psychométriques beaucoup moins consensuels (Ye, 2007). De larges études ont également été conduites afin d'analyser l'invariance de la mesure du SWLS entre les hommes et les femmes conduisant à des résultats transculturels plutôt convergents qui soulignent que ces deux populations tendent à évaluer le concept de manière équivalente (Bai, Wu, Zheng, & Ren, 2011 ; Biswas-Diener et *al.*, 2005 ; Clench-Aas, Nes, Dalgard, & Aarø, 2011 ; Hultell & Gustavsson, 2008 ; Shevlin, Brunsden, & Miles, 1998 ; Swami & Chamorro-Premuzic, 2009 ; Wu & Yao, 2006). Enfin, les travaux s'inscrivant dans une perspective interculturelle comparée montrent des résultats contrastés quant au fonctionnement de la SWLS dans des échantillons provenant de différents pays (Pavot & Diener, 2008). Ainsi, il est rapporté que dans les pays dits individualistes tels les États-Unis et la France, l'estime de soi est un meilleur prédicteur de la satisfaction de vie comparativement aux pays dits collectivistes tels la Corée du Sud ou le Togo. De même, chez les populations des pays pauvres, la satisfaction financière sera davantage associée à la satisfaction de vie comparativement aux populations des pays riches (Diener & Biswas-Diener, 2002 ; Diener, Diener, & Diener, 2009 ; Levin et *al.*, 2011 ; Pavot & Diener, 2008 ; Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 1999 ; Veenhoven, 1991).

Validité culturelle de la SWLS. La version française de cette échelle fut développée par Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière (1989) et validée auprès de populations d'étudiants et de séniors québécois (Canada) indiquant une forte cohérence interne (respectivement $\alpha = 0.80$ et $\alpha = 0.84$), un facteur unique expliquant respectivement 56% et 60% de la variance totale de l'échelle auprès de ces deux populations et une stabilité temporelle de 0.64 à 2 mois. Elle est citée comme une échelle de référence dans deux revues de la littérature consacrées aux mesures du bien-être en contexte francophone (Bouffard & Lapierre, 1997 ; Shankland & Martin-Krumm, 2012). Une première version coréenne de cette échelle fut élaborée par Cha en 1998 (cité par Kim, 2007) et une méta-analyse réalisée par Lim, Lee et Suh (2010) dresse les propriétés psychométriques de la SWLS auprès de populations sud-coréennes ($k = 19$, $N = 4\,342$). Ainsi, les études reportent une cohérence interne très importante variant de $\alpha = 0.78$ à $\alpha = 0.95$ (*mdn* = 0.84). De même, un facteur unique explique 44% à 64% (*mdn* = 53%) de la variance totale de l'échelle auprès des différents groupes interrogés. Deux études conduites auprès d'étudiants ont également testé la stabilité temporelle de l'outil avec 0.83 à 5 semaines (Kim et *al.*, 2009 cité par Lim et *al.*, 2010) et 0.77 à 2 mois (An, 2006 cité par Lim et *al.*, 2010). Enfin, Lim et *al.* (2010) mettent en évidence des corrélations élevées entre la SWLS et d'autres mesures associées au bien-être et à la santé mentale, soulignant une validité convergente et discriminante importante. En somme, la SWLS démontre des indicateurs forts de validité dans ces deux contextes culturels.

Autres mesures de la satisfaction de vie. D'autres mesures alternatives au SWLS pour mesurer la satisfaction de vie existent et nous choisirons d'évoquer celles présentées dans le tableau 1.2. La première échelle intitulée l'échelle de satisfaction de vie pour les élèves ou *Students' Life Satisfaction Scale* (SLSS, Huebner[25], 1991) a été spécifiquement élaborée pour mesurer de manière globale la satisfaction de vie auprès d'un public âgé entre 8 et 18 ans (Gilman & Huebner, 2000). Elle se compose de sept items incluant notamment deux items formulés négativement qui sont évalués à partir d'une échelle de Likert en sept points allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « totalement d'accord ». Dans une revue de question consacrée à la mesure de la satisfaction de vie auprès d'un public jeune, Suldo, Huebner, Friedrich et Gilman (2009) mettent en évidence que cette échelle de mesure démontre des

[25] Alors que les travaux sur le bien-être subjectif d'Ed Diener sont considérables et s'étendent à de nombreux domaines, il n'explore peu le concept auprès de publics scolarisés. En revanche, les travaux de Scott Huebner se focalisent presque exclusivement sur l'étude du bien-être subjectif auprès d'adolescents fournissant une contribution considérable dans ce domaine.

qualités psychométriques remarquables et reste l'une des échelles les plus utilisées lorsqu'il s'agit d'évaluer la satisfaction de vie auprès d'un public adolescent. Cette échelle a fait l'objet de plusieurs adaptations culturelles comme au Portugal (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2007), en Espagne (Galindez & Casas, 2010) et en Allemagne (Weber, Ruch, & Huebner, 2013). De plus, une version francophone de cet outil est actuellement en cours auprès de lycéens togolais (Sovet, Atitsogbe, Park, Martin-Krumm, & Huebner, *en cours*). Ensuite, une deuxième mesure particulièrement intéressante à évoquer est l'échelle courte multidimensionnelle de satisfaction de vie pour les élèves ou *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (BMSLSS, Seligson, Huebner, & Valois, 2003) qui est une version réduite de l'échelle courte multidimensionnelle de satisfaction de vie pour les élèves (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*, Huebner, 1994). La version initiale comportait 40 items pour mesurer cinq domaines de satisfaction incluant la famille, les amis, les conditions de vie, l'école et soi-même. Elle fut réduite à cinq items soit la conservation d'un item pour chaque dimension. Plusieurs études interculturelles soulignent la validité transculturelle de cet outil (Gilman, Ashby, Sverko, Florell, & Varjas, 2005 ; Gilman et *al.*, 2008 ; Park, Huebner, Laughlin, Valois, & Gilman, 2004). Cependant, une analyse des qualités psychométriques de la BMSLSS à partir de la théorie des réponses aux items semble remettre en cause le fonctionnement des items (Bradley, Cunningham, & Gilman, 2013).

1.3.2.2. Mesure de la dimension émotionnelle du bien-être subjectif

Le Calendrier des Affects Positifs et Négatifs (PANAS). Le Calendrier des Affects Positifs et Négatifs ou *Positive and Negative Affect Schedule* (Watson et *al.*, 1988) est une échelle courte étatsunienne permettant de mesurer les affects positifs et les affects négatifs ressentis au cours de la semaine passée. La PANAS est un questionnaire auto-administré de 20 items dont chaque dimension est évaluée par 10 items à partir d'une échelle de Likert en 5 points allant de 1 « Très peu / Pas du tout » à 5 « Très fortement », pour un score compris entre 10 et 50. Dans sa phase d'élaboration, les items ont été choisis parmi une liste désignant différents affects identifiés dans une étude précédente (Zevon & Tellegen, 1982). Watson et *al.* (1988) ont ainsi sélectionné les items présentant les meilleures qualités psychométriques tout en étant restrictifs sur leur nombre dans une volonté de proposer un instrument court s'orientant vers l'idée de 10 items par dimension. Sept consignes différentes furent testées avec une variation portant sur la temporalité auprès d'échantillons indépendants composés d'étudiants (comprenant entre 586 et 1 002 participants) de l'Université Méthodiste du Sud,

au Sud-Ouest des États-Unis. L'analyse factorielle met en évidence deux dimensions bien distinctes expliquant entre 63% et 69% de la variance totale cumulée des items. Les coefficients de consistance interne alpha de Cronbach de cette échelle sont respectivement de 0.86 et 0.87 pour les affects positifs et négatifs sur l'ensemble des échantillons. Les deux dimensions sont aussi très faiblement corrélées négativement avec r = -0.09. Pour l'ensemble des consignes, une stabilité temporelle à huit semaines est mise en évidence avec des données comprises entre 0.47 et 0.68 montrant des résultats supérieurs pour des consignes dont la temporalité évoquée est supérieure à une semaine. Ensuite, les deux dimensions de la PANAS montrent des corrélations convergentes avec des échelles évaluant les mêmes affects (exemple : une corrélation élèvée entre la dimension des affects positifs et des échelles mesurant les affects positifs) et des corrélations discriminantes avec celles évaluant des affects différents (exemple : l'absence de corrélation significative entre la dimension des affects positifs et des échelles mesurant les affects négatifs). Enfin, le format de l'échelle de Likert présenté initialement en 5 points fut comparé à celle en 4 points dans la corrélation des deux dimensions des affects avec d'autres échelles mesurant les affects. Les auteurs ont ainsi démontré une forte homogénéité dans les deux formats préférant néanmoins celui en 5 points. Dans le manuel rédigé et publié par Watson et Clark (1994), il n'est donné aucune indication sur le choix final de la temporalité relevant simplement que plus la temporalité était longue (exemple : une année) plus les affects mesurés représenteraient des traits tandis que plus la temporalité était courte (exemple : une semaine), plus les affects mesurés représenteraient des états. En l'occurrence, la PANAS est davantage utilisée aujourd'hui comme une mesure étatique des affects proposant de situer les affects ressentis au cours de la semaine passée.

Propriétés psychométriques de la PANAS. Comparativement à la SWLS, la PANAS a fait l'objet d'une moindre attention bien qu'il y ait une littérature suffisante sur ses propriétés psychométriques et qu'elle a été utilisée dans plus de 2 000 études scientifiques publiées (Thompson, 2007). La PANAS fut également testée, ajustée et validée auprès de différents publics comme des enfants (Hughes & Kendall, 2009), des adolescents (Huebner & Dew, 1995 ; Melvin & Molloy, 2000), des sportifs (Nicolas, Martinent, & Campo, 2014 ; Tuccitto, Giacobbi Jr., & Leite, 2010), des publics en rééducation (Ostir, Smith, Smith, & Ottenbacher, 2005), des populations adultes représentatives (Crawford & Henry, 2004) ou encore des populations souffrant de troubles psychopathologiques (Leue & Beauducel, 2011). La structure bidimensionnelle de la PANAS est systématiquement mise en évidence, identifiant les affects positifs et les affects négatifs comme deux dimensions distinctes. Une

méta-analyse incluant 147 études indique une consistance interne et une stabilité temporelle satisfaisantes (Leue & Lange, 2011). Une recherche s'intéressant aux différences interindividuelles met en évidence le fait que les filles ont tendance à exprimer moins d'affects positifs et plus d'affects négatifs comparativement aux garçons, tandis qu'aucune différence significative n'est trouvée concernant l'effet de l'âge (Molloy, Pallant, & Kantas, 2001). Plusieurs versions courtes de la PANAS ont été développées en retenant généralement les saturations factorielles les plus élevées dans chaque dimension, bien qu'il n'y ait pas nécessairement une convergence sur les items retenus (Damasio, Pacico, Poletto, & Koller, 2013 ; Mackinnon et *al.*, 1999 ; Merz et *al.*, 2013 ; Thompson, 2007). Enfin, la PANAS fut adaptée et validée dans plusieurs langues et contextes (pour une revue, voir Thompson, 2007) et continue toujours de faire l'objet d'adaptation et de validation culturelles (de Carvalho et *al.*, 2013 ; Cotigă, 2012). Cependant, les procédures d'adaptation sont relativement critiquables dans la mesure les vingts termes choisis pour appréhender les émotions positives et négatives présentent une grande sensibilité culturelle. Dans une approche mixte, Thompson (2007) a ainsi conduit une analyse qualitative sur la compréhension des items inclus dans la PANAS auprès de 18 étudiants internationaux montrant l'instabilité ou la sensibilité culturelle de plusieurs d'entre eux. Les résultats de cette étude ont permis de développer et valider dans 16 pays différents une version réduite en 10 items de la PANAS présentant des indices de validité transculturelle. Néanmoins, dans notre thèse, nous sommes davantage intéressés à l'échelle originale et aux études de validité conduites dans nos pays cibles.

Validité culturelle de la PANAS. La version française de cette échelle a été développée par Bouffard, Bastin et Lapierre (1997) et validée auprès de 38 étudiants canadiens adultes (Québec) âgés en moyenne de 33 ans. L'analyse factorielle montre deux facteurs distincts correspondant à la dimension des affects positifs et à la dimension des affects négatifs. Ces deux facteurs expliquent respectivement 30% et 18% de la variance totale des items tandis que leur consistance interne est α = 0.90 et α = 0.77. Néanmoins, Bouffard et Lapierre (1997) suggèrent de conduire des études supplémentaires pour explorer davantage la validité de la version française de la PANAS. Nous notons également que la consigne choisie par Bouffard et *al.* (1997) renvoit le répondant à s'interroger sur ses affects au cours de la semaine passée, alors que dans la version originale de l'outil, la temporalité porte sur les dernières semaines. La version coréenne de cette échelle a été développée par Lee, Kim et Lee (2003) et validée auprès de 155 étudiants et 82 travailleurs communautaires. L'analyse factorielle montre à nouveau deux facteurs distincts correspondant à la dimension

des affects positifs et à la dimension des affects négtifs et expliquant respectivement 18% et 22% de la variance totale des items tandis que la consistance interne de ces deux dimensions est α = 0.84 et α = 0.87. Ces auteurs ont également mis en évidence une forte validité convergente de la PANAS avec d'autres mesures des affects positifs et négatifs. En somme, ces deux études fournissent des données statistiques permettant de conclure à un bon ajustement de la PANAS dans leur contexte culturel respectif.

Autres mesures des affects. D'autres mesures psychométriques des affects ont précédemment été développées comme l'*Affect Balance Scale* (Bradburn, 1969), la *Profile of Mood States* (McNair, Lorr, & Droppleman, 1971) ou encore l'*Affectometer 2* (Kamman & Flett, 1983). Bien que ces différentes mesures mettent en évidence un modèle bidimensionnel des affects – séparant les affects positifs des affects négatifs – elles présentent des propriétés psychométriques beaucoup plus faibles que la PANAS (Diener, 2009). Plus récemment, Diener et *al.* (2010) ont proposé une nouvelle mesure des affects intitulée l'échelle des expériences positives et négatives ou *Scale of Positive and Negative Experience* permettent d'évaluer les affects positifs et négatifs en 12 items. Plusieurs études commencent à fournir des éléments relatifs à sa validité transculturelle (Silva & Caetano, 2013 ; Sumi, 2013).

1.3.3. Principaux enjeux de la mesure du bien-être subjectif

Comme nous avons pu l'évoquer dans cette partie, la mesure du bien-être subjectif fait l'objet d'un débat scientifique très nourri. Globalement, les études soulignent une grande convergente dans les différentes méthodes utilisées, bien que les mesures ne se superposent pas totalement. Ainsi, l'utilisation de mesures auto-évaluées du bien-être subjectif semble être un choix méthodologique très fiable (Diener, 2009 ; Diener et *al.*, 2000 ; Diener et *al.*, 2013, Schneider & Schimmack, 2009).

Dans notre thèse, nous ferons le choix d'évaluer le bien-être subjectif à partir de deux instruments de mesure : la SWLS (Diener et *al.*, 1985) et la PANAS (Watson et *al.*, 1988). Ces deux échelles psychométriques permettent de mesurer respectivement la dimension cognitive et la dimension affective du bien-être subjectif. De plus, notre analyse de littérature met en évidence que ces deux mesures font l'objet de travaux scientifiques consensuels quant à leur validité de construit et leur validité transculturelle. L'existence de versions françaises et

sud-coréennes de chacune de ces deux échelles a également été une raison supplémentaire de les emprunter dans le cadre de nos expérimentations.

1.4. Conclusions

Pour conclure cette première partie, nous allons maintenant dresser quelques grands axes de réflexion qui alimenteront la partie suivante ainsi que les expérimentations qui seront successivement conduites au cours de cette thèse :

1) Le bonheur est un concept que la psychologie s'est progressivement appropriée élaborant deux modèles principaux : Le bien-être subjectif et le bien-être psychologique (Kashdan et *al.*, 2008). Leurs fondements philosophiques et les composants psychologiques laissent envisager un rôle différencié fort mais complémentaire dans leurs relations à d'autres construits psychologiques comme notamment l'indécision vocationnelle.

2) Le bien-être subjectif se décomposant en plusieurs dimensions, différenciant *a minima* sa composante cognitive et sa composante affective (Diener et *al.*, 1999). Il est nécessaire d'utiliser plusieurs mesures psychométriques pour approcher ce concept. De même, il est possible que les différentes dimensions du bien-être subjectif entretiennent des relations différenciées avec d'autres construits psychologiques comme l'indécision vocationnelle.

3) Ensuite, plusieurs études centrées soulignent que les éléments saillants ou ceux dont l'individu a le plus besoin contribuent le plus au bien-être subjectif (Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 1999). Ainsi, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'un individu qui considère son choix d'orientation comme immédiatement important dans sa vie présentera un bien-être subjectif davantage associé à cet élément.

4) Une lecture approfondie des études actuelles sur le bien-être subjectif met en évidence toute la difficulté à établir avec certitude les relations causales entre ce concept et d'autres éléments s'appuyant principalement sur des études corrélationnelles et des hypothèses plausibles pour les approches ascendantes et descendantes (Diener & Seligman, 2009). Même les traits de personnalité qui sont considérés comme relativement stables peuvent être appréhendés aussi bien dans par ces deux approches dans leurs relations au bien-être subjectif

(DeNeve & Cooper, 1998 ; Sprecht, et *al.*, 2013 ; Steel et *al.*, 2008). Notre thèse se heurtera à une limite similaire, ce qui nécessite d'être prudent quant aux interprétations possibles des résultats dérivant d'une analyse corrélationnelle.

5) D'autres travaux mettent également en évidence des différences interculturelles importantes dans les déterminants du bien-être subjectif. D'une part, dans les pays dits collectivistes, le bien-être subjectif sera davantage associé aux relations avec les autres comparativement aux pays dites individualistes. D'autre part, dans les pays en situation de grande pauvreté, le bien-être subjectif sera davantage associé au bien-être financier comparativement aux pays en situation de grande richesse. Comme dans le point précédent, Oishi, Diener, Lucas et Suh (1999) définissent la saillante du besoin immédiat comme un modérateur critique du bien-être subjectif. Ainsi, par rapport aux spécificités de chaque pays en matière d'orientation scolaire et de place accordée au choix d'orientation, nous pourrions formuler l'hypothèse que cet élément intervient comme un modérateur auprès de populations étudiantes de différents pays.

6) Enfin, à travers la présentation des différentes mesures du bien-être subjectif, nous avons pu identifier plusieurs échelles psychométriques ayant fait l'objet d'une littérature abondante portant à la fois sur leur validité de construit et sur leur validité transculturelle (Diener, 2009 ; Pavot & Diener, 2009). Par ailleurs, nous tenterons, dans l'une de nos expérimentations, d'inclure une mesure spécifique de la dimension cognitive du bien-être subjectif : celle de la satisfaction avec la discipline universitaire choisie (Nauta, 2007) afin d'examiner son rôle différencié par rapport à une mesure globale dans ses relations à l'indécision vocationnelle. Des éléments complémentaires sur cette échelle seront présentés ultérieurement dans cette thèse.

7) D'une manière générale, le bien-être subjectif reste un concept faisant l'objet d'une littérature très abondante et s'articulant dans une lecture transdisciplinaire puisant des références dans des champs épistémologiques variés (philosophie, psychologie, anthropologie, sociologie, éducation, médecine, neurologie, épidémiologie, économie, politique). Cette complémentarité – assez rare pour être soulignée – permet une meilleure compréhension du concept et offre des perspectives intéressantes pour la recherche scientifique.

2. Bien-être subjectif et construction du choix d'orientation

Cette deuxième partie théorique a pour objectif d'expliquer, dans un premier temps, les différents concepts et modèles théoriques se rattachant à la construction du choix d'orientation. Loin de vouloir faire une présentation *in extenso* de l'ensemble des concepts existants dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, nous nous centrerons exclusivement sur les éléments manipulés au cours de notre thèse et plus particulièrement les concepts de sentiment d'efficacité et d'indécision vocationnelles. Nous analyserons plus spécifiquement les résultats des recherches menées dans les contextes culturels et portant sur les variables choisies dans cette étude. Lorsque cela sera possible, nous calculerons les méta-corrélations observées dans les différents contextuels choisis dans notre étude[26]. Ensuite, nous évoquerons les différentes approches existantes permettant d'étudier ou d'appréhender les relations entre le bien-être subjectif et la construction du choix d'orientation. Nous verrons alors que ces approches ont des implications très divergentes dans l'appréhension de ces relations. Nos propos seront étayés – autant que possible – par la présentation de recherches antérieures.

2.1. Définitions et modèles

2.1.1. Indécision vocationnelle

2.1.1.1. Définition du concept

Une définition générale. L'indécision vocationnelle (*career indecision*) peut se définir comme une incapacité ou une difficulté à formuler et faire un choix d'orientation (Crites, 1969; Forner, 2007 ; Hartman, Fuqua, & Blum, 1985 ; Kelly & Lee, 2002). Elle touche davantage l'adolescent qui se retrouve confronté à la nécessité de devoir formuler

[26] Les méta-corrélations seront menées à partir du logiciel StatsDirect 3.0 produit et distribué par StatsDirect Ltd®, Londres Grande-Bretagne. Les tests d'homogénéité réalisés sur les méta-corrélations ont été calculés à l'aide du logiciel Statistica 10.0 produit et distribué par StatSoft®, Paris, France.

plusieurs choix d'orientation au niveau des différents paliers d'orientation rencontrés à de nombreuses reprises au cours de la scolarité (Guichard & Huteau, 2006). Généralement, une distinction est faite entre l'indécision passagère – résultant du contexte et s'inscrivant dans le développement normal de l'adolescent – et l'indécision chronique – résultant davantage d'une incapacité régulière à prendre des décisions dans des domaines plus larges que les choix d'orientation[27] (Forner, 2007). De même, l'indécision vocationnelle est conceptuellement différente d'un style décisionnel qui désigne davantage la manière dont les individus approchent leurs prises de décision qu'elles soient générales (Scott & Bruce, 1995) ou appliquées au projet d'orientation scolaire et/ou professionnelle (Gadassi, Gati, & Dayan, 2012 ; Gati, Landman, Davidovitch, Peretz-Asulin, & Gadassi, 2010). De manière heuristique, Falardeau et Roy (1999) ont élaboré une typologie des formes d'indécision vocationnelle en se basant sur une analogie avec treize oiseaux. Ainsi, ces auteurs comparent notamment le perroquet à l'adolescent qui a tendance à s'orienter en suivant ce que son entourage lui a dit, tandis que le poussin est celui qui se définit comme trop jeune pour prendre une décision.

La difficulté d'établir une définition consensuelle. Ce concept constitue l'un des champs de recherche les plus étudiés dans le domaine de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle et donne lieu à l'élaboration de nombreux modèles explicatifs (Brown & Rector, 2008 ; Forner, 2007 ; Gati, 2013 ; Kelly & Lee, 2002 ; Osipow, 1999 ; Osipow & Gati, 1998 ; Super, 1957). Néanmoins, cette multiplication des approches amène également des difficultés à établir une définition consensuelle de l'indécision vocationnelle (Forner, 2007 ; Kelly & Lee, 2002). Les auteurs semblent toutefois, s'accorder sur la conception multidimensionnelle de ce construit (Brown & Rector, 2008 ; Nauta, 2012 ; Saka, Gati, & Kelly, 2008) et sur la nécessité d'élaborer un modèle de l'indécision vocationnelle qui permette de connecter les approches théoriques et empiriques (Gati et *al.*, 1996 ; Osipow, 1999 ; Tinsley, 1992). En effet, il cohabite actuellement dans la littérature scientifique, une pléthore d'instruments de mesure permettant d'évaluer l'indécision vocationnelle renvoyant tout autant à des modèles théoriques sous-jacents relativement différents (une revue des principaux modèles pourra être trouvée dans le tableau 2.1). Par ailleurs, une étude réalisée

[27] Plus spécifiquement, Salomone (1982) suggère une terminologie où la personne non décidée reflèterait le premier état alors que la personne indécise reflèterait le second. Néanmoins, nous ne ferons pas cette distinction dans le vocabulaire utilisé suivant la terminologie utilisée par Forner (2007).

par Tinsley, Bowman et York (1989) auprès de 252 étudiants étatsuniens et incluant plusieurs mesures de l'indécision vocationnelle indique que les construits mesurés ne sont pas exactement les mêmes, bien qu'ils soient fortement corrélés entre eux. Suivant, cette même approche, Kelly et Lee (2002) mirent en évidence un modèle de l'indécision vocationnelle en six facteurs en croisant trois principales mesures du concept tandis que Brown et *al.* (2012) démontrèrent un modèle de l'indécision vocationnelle en quatre facteurs en croisant 35 instruments de mesure psychologique. Ces modèles des « ingrédients » de l'indécision vocationnelle seront plus particulièrement développés dans la partie 2.4.3.

Mesurer l'indécision vocationnelle. Bien que tous ces auteurs soulignent la multidimensionnalité de l'indécision vocationnelle, de nombreuses recherches se basent sur une mesure de ce concept à l'aide d'un item unique (Savickas, Carden, Toman, & Jarjoura, 1992). Selon Forner (2007), deux approches s'opposent avec d'une part, les mesures de l'indécision vocationnelle sous la forme d'un item dichotomique permettant de classer les individus décidés et indécis, et d'autre part, les mesures continues se basant sur une échelle de Likert qui permet de définir le niveau d'indécision perçu. Selon ces auteurs, les deux principales limites sont d'ordre méthodologique où il semble difficile d'établir la validité d'un item unique (Savickas et *al.*, 1992) et d'ordre conceptuel où l'item unique ne permet pas de prendre en compte le type d'indécision (Forner, 2007). Suivant ce dernier argument, les mesures multidimensionnelles de l'indécision vocationnelle permettent également d'identifier plus précisément les antécédents de l'indécision vocationnelle (Chartrand & Robbins, 1990) et de mettre en place des interventions plus adaptées aux différentes formes d'indécision vocationnelle rencontrées (Barak & Firedkas, 1981). Dans la prochaine partie, nous allons présenter les instruments de mesure de l'indécision vocationnelle les plus répandus dans la recherche actuelle en s'intéressant aussi bien aux outils dominants qu'aux outils endogènes élaborés dans les contextes français et sud-coréen. Nous nous centrerons exclusivement sur les conceptions multidimensionnelles de l'indécision vocationnelle.

2.1.1.2. Principaux instruments de mesure de l'indécision vocationnelle

Échelle de décision vocationnelle. L'un des outils les plus utilisés dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle est l'échelle de décision vocationnelle (*Career Decision Scale* ou CDS, Osipow, 1987 ; Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1976). Le CDS se compose de 18 items et inclut deux dimensions principales : la certitude et

l'indécision. Un item supplémentaire, présenté sous la forme d'une question ouverte, permet au répondant de pouvoir ajouter une description de lui-même s'il trouve que les items ne reflètent pas sa pensée. L'étude de validité réalisée auprès de 59 étudiants étatsuniens inscrits en psychologie révèle une fiabilité de 0.82 et une stabilité temporelle à deux semaines de 0.90. Néanmoins, plusieurs études nord-américaines ont pu démontrer que le CDS se structure en un facteur (Osipow, 1994), deux facteurs (Hartman & Fuqua, 1982), trois facteurs (Hartman & Hartman, 1982) ou même quatre facteurs (Hartman, Utz, & Farnum, 1979 ; Shimizu, Vondraeck, Schulenbarg, & Hosterler, 1988). Cette échelle fut aussi développée et validée auprès d'une population de 678 étudiants sud-coréens par Kim (2006) et auprès d'une population 589 étudiants canadiens francophones par Martin, Sabourin, Laplante et Coallier (1991). Néanmoins, dans ces deux études de validité, une structure en quatre facteurs, similaire à celle définie par Shimizu et *al.* (1988) émergea : Diffusion, soutien, approche et barrières externes. La CDS constitue une échelle psychométrique largement utilisée dans les recherches portant sur l'indécision vocationnelle et disponible dans de nombreuses langues différentes et a permis l'émergence de nouvelles mesures de l'indécision vocationnelle (Winer, 2006). Cependant, son utilisation reste soumise à des droits d'exploitation payants, ce qui constitue une limite majeure dans le cadre d'une recherche doctorale non financée.

Inventaire des Facteurs de Carrière. Un autre outil largement utilisé pour mesurer l'indécision vocationnelle est l'Inventaire des Facteurs de Carrière (*Career Factors Inventory* ou CFI, Chartrand, Robins, Morill, & Boggs, 1990). Le CFI se compose de 21 items et inclut quatre facteurs : 1) L'anxiété face au choix, 2) l'indécision généralisée, 3) le besoin d'infirmations professionnelles, et 4) le besoin d'informations sur soi. Cette structure factorielle en quatre dimensions fut identifiée lors d'une étude de validité menée auprès de 409 étudiants étatsuniens. Les données indiquent une fiabilité comprise entre 0.73 et 0.86 selon la dimension (0.87 pour l'échelle totale) et une stabilité temporelle à deux semaines d'intervalle comprise entre 0.79 et 0.84 (N = 88, r = 0.80 pour l'échelle totale). La particularité du CFI est qu'elle intègre autant les aspects personnels et émotionnels de l'individu que les aspects informationnels comme antécédents de l'indécision vocationnelle (Chartrand & Nutter, 1996). Cette échelle fut également adaptée en coréen lors d'une étude menée auprès de 610 étudiants sud-coréens avec une fiabilité comprise entre 0.73 et 0.86 (Maeng, 2002) et en français lors d'une étude menée auprès de 150 lycéens français confirmant la structure originale des auteurs et révélant une fiabilité comprise entre 0.64 et 0.81 (Bernaud & Caron, 2004).

Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle. Ce troisième outil appelé le Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle ou *Career Decision-making Difficulties Questionnaire* (CDDQ, Gati et *al.*, 1996). Il se compose de 32 items répartis en 10 facteurs : 1) le manque de motivation, 2) l'indécisivité et 3) les croyances dysfonctionnelles, 4) le manque de connaissance au sujet des étapes à suivre dans le processus décisionnel, 5) le manque de connaissance de soi, 6) le manque d'information au sujet des métiers, et 7) le manque d'information pour obtenir des informations supplémentaires, 8) les informations non fiables, 9) les conflits internes et 10) les conflits externes. La particularité du CDDQ porte sur le fait que les facteurs ont été identifiés empiriquement par une analyse qualitative menée auprès de conseillers d'orientation et qu'ils ont pu être validés auprès d'une population d'étudiants (Gati, 2013 ; Gati et *al.*, 1996). Ainsi, le CDDQ permet de faire un rapprochement entre la conception empirique et la conception théorique de l'indécision vocationnelle à travers la validation de cette structure (Gati & Saka, 2001a ; Gati et *al.*, 1996 ; Lancaster, Rudolph, Perkins, & Patten, 1999 ; Osipow, 1999 ; Osipow & Gati, 1998). Nous détaillerons davantage les indices de validité psychométrique du CDDQ à la partie 5.4. En effet, nous avons choisi d'utiliser cet outil dans le cadre de notre thèse étant donné que la taxonomie proposée est très complète et qu'elle offre une compréhension intéressante de l'indécision vocationnelle (Gati, 2013). En outre, la version coréenne de cet outil fut élaborée au cours de nos recherches.

Inventaire Coréen d'Indécision Vocationnelle. Cet outil est appelé l'Inventaire Coréen d'Indécision Vocationnelle (*Korean Career Indecision Inventory* ou K-CII, Tak & Lee, 2003). Le K-CII se compose de 22 items mesurant cinq facteurs : 1) Le manque d'information, 2) l'identité de soi, 3) le besoin de reconnaissance, 4) l'indécisivité et 5) les barrières externes perçues. Cet instrument de mesure a la particularité d'être totalement endogène au contexte sud-coréen. En effet, les items ont, tout d'abord, été élaborés suivant les descriptions données par 90 étudiants sud-coréens puis validés auprès d'une population de 283 étudiants sud-coréens, permettant de sélectionner les 22 items actuels. Enfin, la validité de construit du K-CII fut testée auprès de 844 étudiants sud-coréens permettant de confirmer cette structure en cinq facteurs et de mettre en évidence une fiabilité des facteurs comprise entre 0.57 et 0.87 (*mdn* = 0.74). Par ailleurs, une recherche menée auprès de 238 étudiants sud-coréens (Tak, 2006) a permis de mettre en évidence des corrélations relativement élevées avec la CDS ($r = 0.49$, $p < 0.01$), l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle ($r = 0.49$, $p < 0.01$), l'Échelle de l'Identité Vocationnelle ($r = -0.47$, $p < 0.01$) ou encore l'Échelle Mon

Identité Vocationnelle (r = -0.63, p < 0.01). Le K-CII permet de mettre en évidence une indécision vocationnelle s'expliquant potentiellement par des facteurs similaires aux autres outils élaborés aux États-Unis (Forner, 2007 ; Tak, 2006 ; Tak & Lee, 2003). Cette échelle est aujourd'hui largement utilisée dans les recherches portant sur l'indécision vocationnelle dans le contexte sud-coréen.

Échelle Française de Décision Vocationnelle. L'Échelle de Décision Vocationnelle (EDV) a été élaboré par Forner (1999) et peut se définir comme une mesure endogène de l'indécision vocationnelle dans le contexte français. L'EDV se compose de 7 facteurs : 1) La personnalité, 2) le manque de développement vocationnel, 3) le manque de méthode décisionnelle, 4) le manque d'information, 5) les obstacles externes, 6) les anticipations pessimistes, 7) le désinvestissement de la scolarité (Forner, 2007). Une version spécifique appelée l'EDV-9S fut aussi élaborée à destination des publics scolarisés (Forner, 2010). Néanmoins, tout comme la CDS, l'EDV est soumis à des droits d'exploitation payants ce qui constitue, à nouveau, une limite majeure dans le cadre d'une recherche doctorale non financée.

2.1.1.3. Principales études sur l'indécision vocationnelle

Dans cette partie, nous évoquerons uniquement les relations entre l'indécision vocationnelle et l'anxiété, le bien-être subjectif et la personnalité. Nous aborderons les relations entre l'indécision vocationnelle et le sentiment d'efficacité vocationnelle après avoir expliqué ce dernier concept, dans la partie suivante.

Relations avec l'anxiété. Les relations entre l'indécision vocationnelle et l'anxiété ont fait l'objet d'une attention toute particulière dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, une littérature relative abondante est disponible sur ces relations (Berger-Gross, Kahn, & Weare, 1983 ; Forner, 2007 ; Forner & Dosnon, 1991 ; Fuqua, Blum, & Hartman, 1988 ; Hawkins, Bradley, & White, 1977 ; Kaplan & Brown, 1987 ; Kimes & Troth, 1974 ; Newman, Fuqua, & Seaworth, 1989 ; Saka et *al.*, 2008 ; Sepich, 1987 ; Sovet, 2011a). Ainsi, Krumboltz (1992) a même suggéré d'utiliser le terme de *zeteophobia* pour expliquer l'anxiété associée à l'indécision vocationnelle. Néanmoins, bien que les travaux restent relativement divisés sur la nature causale des variables, opposant les approches ascendantes et descendantes (Forner, 2007 ; Miller & Rottinghaus, 2014), des corrélations

positives entre l'anxiété et l'indécision vocationnelle sont systématiquement observées (Daniels, Stewart, Stupnisky, Perry, & LoVerso, 2011). La plupart des études se sont basées sur un modèle d'anxiété distinguant l'anxiété – trait de l'anxiété – état (Fuqua, Newman, & Seaworth, 1988). En s'appuyant sur cette conception de l'anxiété, nous avons pu identifier cinq études incluant des étudiants étatsuniens et portant sur la relation entre l'indécision vocationnelle et l'anxiété – trait (Chartrand et *al.*, 1990 ; Fuqua, Newman, & Seaworth, 1988 ; Jones, 1989 ; O'Hare & Tamburri, 1986 ; Saunders, Peterson, Sampson, & Reardon, 2000). Des corrélations comprises entre 0.28 et 0.55 ($p < 0.01$) sont observées auprès d'une population comprise entre 102 et 349 étudiants. Ainsi, il ressort un effet moyen $d = 0.38$ ($IC_{95\%} = [0.33 ; 0.43]$) avec des effets homogènes : Z (5, 1185) = 13.70, $p < 0.01$. Pour la relation entre l'indécision vocationnelle et l'anxiété – état, quatre études étatsuniennes ont été recensées (Fuqua, Newman, & Seaworth, 1988 ; Miller & Rottinghaus, 2014 ; O'Hare & Tamburri, 1986 ; Saunders et *al.*, 2000) avec des corrélations comprises entre 0.23 et 0.58 ($p < 0.01$) pour une population comprise entre 215 et 349 participants. Il ressort un effet moyen $d = 0.36$ ($IC_{95\%} = [0.31 ; 0.41]$) avec des effets homogènes : Z (4, 1012) = 11.97, $p < 0.01$. En somme, la comparaison des méta-corrélations met en évidence des différences non significatives avec Z (2, 2197) = -8.63, $p = 0.59$, ce qui tend à invalider l'hypothèse de Fuqua, Newman et Seaworth (1988) concernant l'effet supérieur de l'anxiété – trait sur l'indécision vocationnelle auprès de populations étatsuniennes. Dans le contexte sud-coréen, nous avons pu identifier 8 recherches incluant une communication, 3 thèses doctorales et 4 articles scientifiques portant sur un public étudiant (Jo, 2004 ; Kim & Kim, 2007 ; Lee, 2005 ; Lee, Kim, Lee, 1999 ; Lee et *al.*, 2013 ; Song, 2003 ; Sovet, 2011a ; Tak & Lee, 2003). Ainsi, des corrélations allant de 0.21 à 0.36 ($p < 0.01$) entre l'anxiété – trait et l'indécision vocationnelle sont observées auprès de populations comprises entre 398 et 653 étudiants. Un effet moyen $d = 0.30$ ($IC_{95\%} = [0.25 ; 0.36]$) avec des effets homogènes : Z (2, 1051) = 10.18, $p < 0.01$. Ensuite, des corrélations allant de 0.23 à 0.53 ($p < 0.01$) entre l'anxiété – état et l'indécision vocationnelle auprès de populations comprises entre 167 et 653 étudiants. Un effet moyen $d = 0.37$ ($IC_{95\%} = [0.34 ; 0.40]$) avec des effets homogènes : Z (8, 2799) = 20.40, $p < 0.01$ a été observée. La comparaison des méta-corrélations met également en évidence des différences non significatives avec Z (2, 3613) = 10.19, $p < 0.05$, soulignant, à nouveau, la validité de l'hypothèse de Fuqua, Newman et Seaworth (1988) indiquant que l'anxiété – trait serait davantage associée à l'indécision vocationnelle que l'anxiété – état auprès d'une population étudiante sud-coréenne. Dans le contexte français, nous avons pu identifier une recherche portant sur l'analyse du lien entre l'anxiété – état et l'indécision vocationnelle avec

r = 0.40 (p < 0.01) testée auprès de 68 étudiants en école d'ingénieur (Sovet, 2011b). Parallèlement, de nombreuses recherches ont été menées auprès de populations lycéennes (Forner, 2007).

Relations avec le bien-être subjectif. Récemment, Uthayakumar, Schimmack, Hartung et Rogers (2010) ont testé la relation entre l'indécision vocationnelle – dans sa forme multidimensionnelle – et le bien-être subjectif auprès de 181 étudiants canadiens, mettant en évidence une corrélation globale et négative de -0.28 (p < 0.01) entre ces variables. Ces auteurs soulignent un effet modérateur relativement modeste du sexe, de l'année d'étude, de la spécialité universitaire et de l'origine ethnique sur cette relation. Cependant, la relation entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif reste relativement peu explorée. Pourtant, suivant les conclusions de l'étude réalisée par Hawkins et *al.* (1977), les affects négatifs peuvent être considérés comme des indicateurs beaucoup plus pertinents que l'anxiété pour appréhender l'indécision vocationnelle. Ainsi, plusieurs recherches ont été entreprises soulignant l'effet des émotions négatives sur les capacités d'une personne à formuler un choix d'orientation scolaire et professionnelle et sur l'indécision vocationnelle (Brown & Krane, 2000 ; Constantine & Flores, 2006 ; Larson & Majors, 1998 ; Rottinghaus, Jenkins, & Jantzer, 2009 ; Saunders, Peterson, Sampson, & Reardon, 2000). Dans une étude réalisée auprès de 238 lycéens sud-coréens (Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014), des corrélations de -0.31 et 0.33 (p < 0.01) étaient observées entre l'indécision vocationnelle et respectivement, les affects positifs et négatifs. La satisfaction de vie a également fait l'objet de travaux particuliers. Dans une étude menée auprès de 177 étudiants sud-coréens, une corrélation de -0.37 (p < 0.01) a été mise en évidence avec l'indécision vocationnelle (Sovet, 2011a). L'étude longitudinale menée auprès de deux cohortes d'étudiants étatsuniens (N = 124 et N = 157) réalisée par Arnold (1989) est particulièrement intéressante. En fait, ce chercheur constate que la relation corrélative entre l'indécision vocationnelle et la satisfaction de vie tend à augmenter au moment où l'étudiant arrive dans sa dernière année d'étude. Il arrive également à la conclusion qu'un niveau de bien-être élevé puisse être favorable à la prise de décision vocationnelle. Plus récemment, l'étude d'Albion et Fogarty (2003) menée auprès de 856 athlètes australiens met en évidence des corrélations allant de -0.39 à -0.50 (p < 0.01) tandis que l'étude de Bubany (2011) menée auprès de 371 étudiants étatsuniens indique une corrélation relative modeste de -0.18 (p < 0.01). Enfin, Massoudi, Masdonati, Clot-Siegrist, Franz et Rossier (2008) mettent en évidence une augmentation de la corrélation entre la satisfaction de vie et l'indécision vocationnelle auprès de 101 demandeurs d'emploi suisses

romands au cours d'une démarche d'accompagnement psychologique en orientation scolaire et professionnelle passant de r = -0.30 à r = -0.35 ($p < 0.01$). Cependant, nous avons pu déterminer que la différence entre les deux corrélations était homogène ($Z = 0.35$, $p = 0.70$) ce qui signifie que l'augmentation observée entre ces deux corrélations n'est pas significative. Enfin, aucune étude portant sur le lien entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif n'a pu être identifiée dans les contextes français et sud-coréens.

Relations avec les traits de personnalité. Dans le cadre de notre analyse de la littérature, nous ferons référence plus particulièrement au modèle du *Big-Five* comme modèle de la personnalité (Costa & McCrae, 1992). Bien qu'il existe quelques travaux portant sur l'étude des relations entre la personnalité et l'indécision, ce champ de recherche reste encore peu exploré (Germeijs & Verschueren, 2011 ; Hirschi, Niles, & Akos, 2011 ; Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005 ; Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens, & Gibson, 1999 ; Lucas & Wanberg, 1995 ; Martincin & Stead, 2014 ; Page, Bruch, & Haase, 2008 ; Tokar, Fischer, & Subich, 1998). Une première étude réalisée par Slaney (1988) avait notamment mis en évidence l'effet négatif de la dimension névrosisme sur l'indécision vocationnelle. Dans une étude plus complète intégrant l'ensemble des traits de la personnalité auprès de 249 étudiants étatsuniens, il est apparu que la dimension névrosisme était la plus influente sur la dimension affective de l'indécision vocationnelle suivie par les dimensions conscience et extraversion (Chartrand, Rose, Elliott, Marmarosh, & Caldwell, 1993). Plusieurs efforts avaient également été réalisés pour tenter de clarifier les relations entre l'ensemble des cinq traits de la personnalité et les comportements d'exploration vocationnelle. Suivant la revue de la littérature réalisée par Reed, Bruch et Haase (2004) : l'ouverture à l'expérience permet une exploration de ses choix et de ses intérêts, la conscience permet de s'engager dans des comportements actifs vers la réalisation de ses objectifs, l'extraversion permet de rencontrer plus facilement des conseillers d'orientation et le névrosisme permet de gérer le stress ressenti durant tout le processus d'exploration. En revanche, ces auteurs ne postulaient aucun rôle de l'agréabilité dans ce processus. Dans une étude réalisée auprès de 641 collégiens slovènes, des différences significatives sont mises en évidence entre les élèves décidés et indécis où ces derniers se reporteraient des scores sur les dimensions conscience, extraversion, stabilité émotionnelle et ouverture plus faibles que les premiers (Pečjak & Košir, 2007). Enfin, dans une recherche menée auprès de 296 apprentis italiens, il est indiqué des corrélations de 0.36, -0.47, -0.40, -0.24 et -0.34 ($p < 0.01$) entre l'indécision vocationnelle et les dimensions respectives névrosisme, extraversion, ouverture, agréabilité et conscience (Di Fabio &

Palazzeschi, 2009). En somme, bien que les résultats semblent relativement convergents entre les études et entre les cultures, il n'existe aucune donnée à notre connaissance sur l'étude de ces relations dans les contextes français et sud-coréens.

Relations avec la satisfaction relative à la filière universitaire choisie. La relation entre l'indécision vocationnelle et la satisfaction relative à la filière universitaire choisie reste relativement peu étudiée dans la mesure où le sentiment d'efficacité vocationnelle vient fournir un modèle explicatif à cette variable beaucoup plus intéressant pour les chercheurs (Hackett & Betz, 1995 ; Lent, Brown, & Hackett., 1994 ; Lent, Brown, & Hackett, 2002 ; Nauta, 2007). Ainsi, Lunneborg (1976) a démontré, dans une étude réalisée auprès de 127 étudiants étatsuniens indécis venant tout juste d'être diplômés, que les plus indécis ressentaient significativement une moindre satisfaction par rapport aux autres étudiants. Plus récemment, Saka et *al.* (2008) suggèrent d'intégrer la satisfaction de l'étudiant comme un critère déterminant dans l'indécision vocationnelle, dans leur modèle intégratif des difficultés émotionnelles et dans l'indécision vocationnelle. Enfin, une étude réalisée par Sovet (2011a) auprès de 177 étudiants sud-coréens indique une corrélation de -0.42 ($p < 0.01$) entre ces deux variables. Néanmoins, des recherches supplémentaires semblent nécessaires pour bien comprendre les liens entre l'indécision vocationnelle et la satisfaction relative à la filière universitaire choisie.

2.1.2. Sentiment d'efficacité vocationnelle

2.1.2.1. Définition

Une définition générale. Pour définir le concept de sentiment d'efficacité vocationnelle, il faut tout d'abord évoquer le concept de sentiment d'efficacité (*self-efficacy*)[28] développé par Bandura (1977a). C'est notamment l'un des concepts qui a été le plus étudié dans le champ de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle (Betz, 2008 ; Blanchard, 2008 ; Fitzgerald & Harmon, 2001 ; Gainor, 2006 ; Hackett, 1995 ; Hackett & Lent, 1992 ; Hackett, Lent, & Greenhaus, 1991 ; Lent et *al.*, 1994 ; Locke & Latham, 1990 ;

[28] Selon les traductions francophones proposées, *self-efficacy* peut se traduire par sentiment d'efficacité personnelle (Lecomte, 2004), sentiment d'auto-efficacité (Bouffard-Bouchard, 1992) ou encore sentiment de compétences (Guichard & Huteau, 2006). Suivant l'article de Lecomte (2004), nous utiliserons de manière indifférente les termes de sentiment d'efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle en référence à ce concept.

Swanson & Gore, 2000). Ce concept peut notamment se définir comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Selon Bandura (1989), ces croyances d'auto-efficacité constituent le mécanisme le plus central et le plus persuasif dans l'agentivité humaine. Le sentiment d'efficacité personnelle vient également influencer le choix des individus dans leur engagement vers certaines activités, la détermination des efforts à mettre en œuvre dans l'atteinte d'objectifs et même les réactions émotionnelles ressenties lors de la réussite ou l'échec d'une tâche (Lent et *al.*, 1994).

Un concept qui se contextualise. Le sentiment d'efficacité personnelle peut se contextualiser à de nombreuses situations dans des domaines comme l'éducation, la santé, le sport, ou encore le milieu de l'entreprise (Bandura, 2007). Hackett et Betz (1981) furent les premiers auteurs à contextualiser le sentiment d'efficacité personnelle dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. Une première étude s'est notamment intéressée au sentiment d'efficacité perçue dans les mathématiques pour évaluer l'impact sur le choix de carrières scientifiques (Betz & Hackett, 1981). Néanmoins, très rapidement, les chercheurs se sont orientés vers le concept de sentiment d'efficacité vocationnelle (*career decision self-efficacy*)[29]. Ainsi, en 1983, Taylor et Betz élaborent une première mesure de ce concept. Le sentiment d'efficacité vocationnelle se base sur le concept de maturité vocationnelle établie par Crites (1978) qui définit et opérationnalise les compétences nécessaires pour faire un choix d'orientation. Cinq grandes catégories de compétences sont identifiées dans le modèle de la maturité vocationnelle : 1) L'évaluation de soi, 2) la collecte d'informations sur les métiers et les formations, 3) la sélection d'un but, 4) la planification des projets futurs, et 5) la résolution de problème. Ces catégories de compétences forment ainsi les cinq grandes dimensions de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle (Betz & Taylor, 2001 ; Taylor & Betz, 1983).

[29] La traduction francophone du concept peut paraître légèrement trompeuse et se confondre avec le terme *career self-efficacy*. Néanmoins, cette traduction est souvent admise dans les articles francophones dans la mesure où elle simplifie l'utilisation du concept original (Bernaud, Danet, & Dinar, 2009). La traduction stricte du concept anglophone pourrait être « le sentiment d'efficacité dans la prise de décision relative au choix d'orientation scolaire et professionnelle ».

2.1.2.2. Principaux instruments de mesure du sentiment d'efficacité vocationnelle

Version Courte de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle. Cet outil appelé la Version Courte de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle (*Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form* ou CDSES-SF) a été développé par Betz, Klein et Taylor (1996). La CDSES-SF permet d'évaluer différentes croyances perçues quant aux capacités des répondants à réaliser différentes tâches spécifiques à la prise de décision d'un choix d'orientation et professionnelle. Cinq dimensions sont plus particulièrement évaluées : 1) Évaluation de soi, 2) information vocationnelle, 3) la sélection de buts, 4) la planification, et 5) la résolution de problèmes. La CDSES-SF fut initialement composée de 50 items (Taylor & Betz, 1983) mais elle fut réduite à 25 items par Betz et *al.* (1996). De même, la version originelle de l'instrument était évaluée en 10 points mais l'échelle d'approbation fut réduite à 5 points par Betz, Hammond et Multon (2005). Cette échelle fut initialement validée auprès de 346 étudiants étatsuniens permettant de confirmer la structure théorique de l'outil en cinq facteurs et d'obtenir une fiabilité globale de 0.94 (Betz et *al.*, 1996). La fidélité test-retest à six semaines d'intervalle, testée auprès d'un échantillon de 44 étudiants étatsuniens est de 0.83 (Luzzo, 1993). La CDSES-SF est corrélée avec de nombreux concepts relatifs au développement vocationnel comme l'indécision vocationnelle (r = -0.40, $p < 0.01$), l'identité vocationnelle (r = 0.36, $p < 0.01$), le sentiment d'efficacité vocationnelle relative aux tâches professionnelles (r = 0.37, $p < 0.01$) et de nombreux concepts relatifs à l'affectivité comme l'estime de soi (r = 0.58, $p < 0.01$) et l'anxiété (r = 0.24, $p < 0.01$) (voir Betz & Taylor, 2001 ; Luzzo, 1996, pour une revue plus complète des indices psychométriques de cette échelle). La CDSES-SF est actuellement l'un des outils psychométriques les plus utilisés en psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle (Choi et *al.*, 2012).

Adaptations culturelles de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle La version coréenne du CDSES-SF fut initialement adaptée et validée auprès de 370 étudiants sud-coréens avec un indice global de fiabilité de 0.90 (Lee & Lee, 2000). Une méta-analyse indique que cette échelle a été utilisée dans plus de 90 études publiées en Corée du Sud entre 2001 et 2007 (Lee, Nam, & Lee, 2008). Plusieurs études de validité ont été menées comme l'étude de Lee, Nam, Park et Kim (2007) réalisée auprès de 436 collégiens sud-coréens et où une analyse factorielle indique une structure en trois facteurs contenant 13 items et l'étude de Nam, Yang, Lee, Lee et Seol (2011) menée auprès de 370 étudiants sud-coréens et où une

analyse à partir du modèle de Rasch indique une structure unidimensionnelle en 22 items. Quant à la version francophone de cette échelle, elle fut initialement testée auprès d'un échantillon de 834 étudiants canadiens francophones relevant un indice global de fiabilité de 0.93 (Guay, Senécal, Gauthier, & Fernet, 2003). Plus récemment, une étude menée par Gaudron (2011) auprès de 650 étudiants français inscrits en psychologie a mis en évidence, à partir d'une analyse factorielle confirmatoire, une structure en quatre facteurs contenant 18 items avec une fiabilité globale de 0.87 et une stabilité temporelle globale de 0.81 (N = 139, à six semaines d'intervalle). Une autre étude menée par Gaudron (2013) auprès de 234 lycéens français suggère également, à partir d'une analyse factorielle confirmatoire, une structure en quatre facteurs contenant 16 items. Néanmoins, cette multiplication des validations alternatives d'une même échelle psychométrique peut poser plusieurs problèmes méthodologiques et conceptuels. Par exemple, dans l'étude de Gaudron (2011), l'évaluation de soi apparait comme inconsistante auprès d'une population étudiante française alors que l'évaluation et la connaissance de soi sont définies comme des éléments centraux dans les pratiques d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle dans le contexte français (Guichard & Huteau, 2006 ; Zunker, 2008). En outre, la découverte d'un modèle différent du modèle sous-jacent à l'échelle peut être considérée comme problématique dans l'étude du sentiment d'efficacité vocationnelle (Lindley, 2006). Ensuite, le fait d'avoir plusieurs versions d'une même échelle dans plusieurs contextes culturels peut constituer un frein majeur dans les recherches comparatives voire même un biais (Lindley, 2006 ; Van de Vijver & Leung, 1997). Dans le cadre de nos recherches, nous utiliserons préférentiellement les versions complètes des instruments de mesure en veillant notamment à l'équivalence des construits au sein des échantillons d'étude (Chen, 2008).

Échelle Coréenne du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle. Cet outil appelé Échelle Coréenne du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle (*Korean Career Self-Efficacy Scale* ou KCSES) a été développé par Kim et Park (2006) à l'intention d'un public lycéen. La KCSES permet d'évaluer un construit similaire à la CDSES-SF en mesurant la confiance de l'individu dans ses capacités à réaliser des tâches d'orientation à travers trois dimensions : 1) la capacité à mener des recherches, 2) la capacité à mettre en œuvre des comportements, et 3) la capacité à prendre des décisions. La KCSES a été construit à travers une analyse rigoureuse de la littérature permettant d'identifier 51 comportements relatifs au sentiment d'efficacité vocationnelle. Une analyse factorielle réalisée auprès de 298 lycéens sud-coréens a permis de mettre en évidence ces trois facteurs répartis en 32 items. Cette échelle présente de bons

indices psychométriques avec une fiabilité globale de 0.93 et une fidélité test-retest à trois semaines de 0.88. La KCSES démontre également de bons indices de convergence avec d'autres mesures relatives au développement vocationnel. Cependant, bien que cette échelle représente une mesure endogène du sentiment d'efficacité vocationnelle très pertinente pour la recherche sud-coréenne dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, elle reste peu utilisée par les chercheurs et sa diffusion reste exclusivement limitée au contexte sud-coréen.

Autres échelles similaires au sentiment d'efficacité vocationnelle (*career self-efficacy measurements*). Quatre échelles ont pu être identifiées bien que la revue ne soit pas exhaustive : 1) l'Échelle du Sentiment d'Efficacité relatif aux Tâches de Kuder (*Kuder Task Self-Efficacy Scale* ou KTSES, Lucas, Wanberg, & Zytowski, 1997), 2) l'Échelle du Sentiment d'Efficacité relatif à des Tâches Professionnelles (*Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale* ou TSOSS, Osipow, Temple, & Rooney, 1993), 3) l'Échelle du Sentiment d'Efficacité relatif à la Planification et à l'Exploration de Carrière (*Career Planning and Exploration Efficacy Scale* ou CPEE, Gysbers, Multon, Lapan, & Lukin, 1992), et 4) l'Échelle du Sentiment d'Efficacité dans la Recherche d'Emploi (*Career Search Self-Efficacy Scale* ou CSES, Solberg, Good, & Nord, 1994). La KTSES est une échelle en 30 items permettant d'évaluer le sentiment d'efficacité dans différentes tâches relatives aux dimensions du modèle de Holland (1997). Il fut initialement testé auprès de 345 étudiants étatsuniens indiquant une fiabilité de 0.91 (Lucas et *al.*, 1997) tandis qu'une adaptation française de cette échelle fut utilisée auprès de 650 étudiants français indiquant une fiabilité comprise entre 0.62 et 0.85 (Sovet, Villieux, & Bernaud, *soumis*). La TSOSS est relativement similaire à la KTSES dans la mesure où elle permet d'évaluer le sentiment d'efficacité dans différentes tâches professionnelles relatives à quatre domaines (compétences langagières, compétences logico-mathématiques, compétences physiques et compétences esthétiques) avec 60 items (Osipow et *al.*, 1993). Cette échelle fut initialement testée auprès de 1 265 étudiants étatsuniens permettant d'identifier ces quatre facteurs. La structure factorielle fut ensuite confirmée auprès de 382 étudiants étatsuniens avec une fiabilité de 0.90 et avec une fidélité test-retest évaluée auprès de 34 étudiants étatsuniens de 0.95. Ensuite, le CPEE est une sous-échelle incluse dans le questionnaire *Missouri Comprehensive Guidance Survey* (Gysbers et *al.*, 1992) et permet de mesurer le sentiment d'efficacité relatif aux capacités du répondant à s'engager dans des activités de planification et d'exploration de son choix d'orientation scolaire et professionnelle. L'échelle se compose de 10 items et a été utilisée vers des publics

collégiens dans l'État du Missouri aux États-Unis lors d'enquêtes régionales. Enfin, le CSES est une échelle permettant d'évaluer le sentiment d'efficacité des répondants dans la capacité à réaliser certaines démarches relatives à la recherche d'un emploi (Solberg et *al.*, 1994). Il se compose de 35 items répartis en quatre facteurs : 1) L'exploration professionnelle, 2) la réalisation d'entretien, 3) le networking ou le réseautage, et 4) l'exploration de soi. L'échelle fut initialement validée auprès de 192 étudiants étatsuniens et la structure en quatre facteurs de l'échelle fut mise en évidence par une analyse factorielle exploratoire. Les données indiquèrent également une fiabilité de 0.97 et des corrélations comprises entre 0.48 et 0.73 ($p < 0.01$) avec la CDSES-SF. En somme, bien que ces échelles offrent un intérêt certain pour la recherche dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, elles se révèlent légèrement différentes du sentiment d'efficacité vocationnelle.

2.1.2.3. Sentiment d'efficacité vocationnelle et bien-être subjectif

Dans cette partie, nous évoquerons plus particulièrement les relations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif, la personnalité et l'environnement académique.

Relations avec l'indécision vocationnelle. La relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'indécision vocationnelle dans sa forme multidimensionnelle a été beaucoup étudiée au cours de deux dernières décennies, affichant des effets relativement consistant (Betz & Taylor, 2001 ; Choi et *al.*, 2012). La première théorisation de cette relation a été réalisée par Hackett et Betz (1981) en s'appuyant sur la théorie socio-cognitive de Bandura (1977b). Parallèlement, ce modèle fut empiriquement validé par l'étude de Betz et Hackett (1981) auprès d'un groupe d'étudiants étatsuniens composés de 134 femmes et 101 hommes. Betz et Taylor (2001) soulignent qu'une corrélation négative est généralement observée entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'indécision vocationnelle. Une méta-analyse réalisée par Choi et *al.* (2012) s'appuyant sur la littérature scientifique anglophone confirme cet effet avec une méta-corrélation de $r = -.52$ ($k = 12$, $N = 4\,460$, $p < 0.01$). Blustein (1989) définit le sentiment d'efficacité vocationnelle comme un antécédent de l'indécision vocationnelle. Guay et *al.* (2003) s'appuient quant à eux sur la théorie de l'auto-détermination de Ryan et Deci (2001) pour définir le sentiment d'efficacité vocationnelle comme un antécédent causal de l'indécision vocationnelle. Ensuite, une analyse de la littérature réalisée en Corée du Sud (Kim & Ahn, 2012), s'appuyant sur l'analyse des relations entre ces deux

variables, indique que le sentiment d'efficacité vocationnelle est généralement positionné comme un prédicteur de l'indécision vocationnelle. Cependant, dans une étude longitudinale réalisée sur deux ans auprès de 166 lycéens australiens et visant à tester la nature causale de la relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'indécision vocationnelle, Creed, Patton et Prideaux (2006) n'arrivent pas à démontrer cet effet. Plus spécifiquement, ces auteurs révèlent une corrélation forte entre ces deux construits mais évoquent l'absence d'effet causal. Ils recommandent en retour d'explorer des variables intermédiaires permettant d'expliquer davantage la nature des relations entre l'ensemble de ces variables. Pour illustrer les corrélations observées dans les différents contextes cibles de notre étude et s'appuyant sur l'utilisation du CDDQ comme mesure de l'indécision vocationnelle, nous pourrions rapidement évoquer quelques études. Tout d'abord, Osipow et Gati (1998) ont mis en évidence une corrélation r = -0.50 (p < 0.01) auprès de 403 étudiants étatsuniens. Ensuite, dans une étude comparative réalisée auprès de 613 lycéens sud-coréens et 575 lycéens français par Sovet et Metz (2014), des corrélations respectives r = -0.51 et r = -0.55 (p < 0.01) ont été observées.

Relations avec le bien-être subjectif. Les liens entre le bien-être subjectif et le sentiment d'efficacité vocationnelle restent peu étudiés dans la littérature actuelle (Uthayakuma et *al.*, 2010). Cependant, le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans le bien-être subjectif est largement souligné par certains auteurs (Bandura, 1977a ; Maddux, 2002 ; Maddux & Meier, 1995). Ainsi, nous avons pu recenser six études réalisées auprès d'étudiants étatsuniens portant plus particulièrement sur l'analyse de la relation entre sentiment d'efficacité vocationnelle et satisfaction de la vie, incluant trois articles scientifiques (Creed, Muller, & Patton, 2003 ; Steger & Dik, 2009 ; Wright & Perrone, 2010) et trois recherches doctorales (Bubany, 2011 ; Ganginis, 2008 ; Kelly, 2009). Des corrélations compris entre 0.24 et 0.36 (p < 0.01) sont observées auprès d'une population comprise entre 40 et 456 étudiants étatsuniens (M = 261 ; ET = 140). Ainsi, il ressort un effet moyen d = 0.32 ($IC_{95\%}$ = [0.28 ; 0.36]) avec des effets homogènes : Z (6, 1564) = 13.07, p < 0.01. Dans le contexte sud-coréen, une recherche a été menée auprès d'un groupe de 345 étudiantes, rapportant des corrélations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et la satisfaction de la vie comprises entre 0.35 et 0.39 (Kim, Yoo, & Lim, 2011). Dans le contexte français, une étude réalisée auprès de 172 étudiants révèle une corrélation de 0.34 (p < 0.01) entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et la satisfaction de la vie (Sovet, 2013). Pour les études portant sur la relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les affects, nous avons

recensé un total de trois études reportant les corrélations entre ces variables (Betz et *al.*, 2005 ; Dahling & Thompson, 2013 ; Hammond, Lockman, & Boling, 2010) auprès de populations incluant entre 136 et 400 étudiants étatsuniens (M = 236 ; ET = 110). Pour les affects positifs, nous observons un effet moyen d = 0.45 ($IC_{95\%}$ = [0.39 ; 0.52]) avec des effets homogènes : Z (2, 571) = 11.61, $p < 0.01$, tandis que pour les affects négatifs, nous observons un effet moyen d = -0.25 ($IC_{95\%}$ = [0.18 ; 0.32]) avec également des effets homogènes : Z (3, 707) = 6.86, $p < 0.01$. En Corée du Sud, une étude réalisée par Hwang (2010) auprès de 352 étudiants indique une corrélation de 0.48 et -0.27 avec respectivement les affects positifs et négatifs. Enfin, la relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les affects a également été explorée auprès de 172 étudiants français dans l'étude de Sovet (2013), indiquant une corrélation de 0.27 ($p < 0.01$) et -0.12 ($p > 0.05$) avec, respectivement, les affects positifs et les affects négatifs. L'estimation de la taille des échantillons indique qu'il faut un minimum de N = 543 participants pour observer une corrélation significative entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les affects négatifs dans cet échantillon (β = 0.20, α = 0.05)[30]

Relations avec la personnalité. Comme précédemment, nous ferons référence plus particulièrement au *Big-Five* comme modèle de la personnalité (Costa & McCrae, 1992). Dans une première revue consacrée aux liens entre la personnalité et les comportements d'orientation scolaire et professionnelle (Tokar, Fischer, & Subich, 1998), les auteurs ne reportent aucune étude portant sur le lien avec le sentiment d'efficacité vocationnelle. L'exploration de la relation entre ces variables reste relativement récente, bien que de nombreux travaux commencent à apparaître dans la littérature scientifique (Bullock-Yowell, Andrews, & Buzzetta, 2011 ; Hartman & Betz, 2007 ; Jin, Watkins, & Yuen, 2009 ; Page et *al.*, 2008 ; Reed et *al.*, 2004 ; Rogers, Creed, & Glendon, 2008 ; Rottinghaus & Miller, 2014 ; Sovet, 2013). Dans un modèle testé par Schaub et Tokar (2005) auprès de 327 étudiants étatsuniens, des relations indirectes entre la personnalité et le sentiment d'efficacité personnelle sont suggérés. Ensuite, dans la théorie socio-cognitive du bien-être subjectif (Lent & Brown, 2006b, 2008), des relations directes entre la personnalité et le sentiment d'efficacité personnelle sont définies par les auteurs. Par ailleurs, Rogers et *al.* (2008) proposent de

[30] L'estimation de la taille de l'échantillon a été calculée à l'aide de la transformation z de Fisher : $N = \left(\frac{z_\alpha + z_\beta}{C(r)}\right)^2 + 3$ où $C(r) = \frac{1}{2}\ln\frac{1+r}{1-r}$ avec α, la probabilité d'erreur de type I, β, la probabilité d'erreur de type II et r, la corrélation observée pour N observations.

remanier la théorie socio-cognitive de carrière (Lent et *al.*, 1994, 2002) en incluant la personnalité comme un prédicteur direct du sentiment d'efficacité personnalité. Ce modèle fut ensuite testé auprès de 414 lycéens australiens permettant de mettre en évidence des corrélations de -0.27, 0.30, 0.22, 0.21 et 0.42 ($p < 0.01$) pour les dimensions respectives névrosisme, extraversion, ouverture, agréabilité et conscience. Dans le contexte étatsunien, plusieurs études furent réalisées permettant de conclure à un effet significatif des dimensions extraversion et conscience sur le sentiment d'efficacité vocationnelle (Hartman & Betz, 2007 ; Nauta, 2004 ; Rottinghaus, Lindley, Green, & Borgen, 2002). Néanmoins, une autre étude, plus récente, réalisée auprès de 322 étudiants étatsuniens met en évidence des effets significatifs des dimensions ouverture et conscience sur le sentiment d'efficacité vocationnelle (Bullock-Yowell et *al.*, 2011). Dans une étude réalisée auprès de 785 étudiants chinois, Jin et *al.* (2009) ont pu mettre en évidence que les cinq dimensions de la personnalité expliquaient 36% de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle où les dimensions conscience et extraversion étaient les principaux prédicteurs. Ces tendances se confirment également dans l'étude menée par Sovet (2013) auprès de 172 étudiants français – avec des corrélations de 0.31, 0.20 et -0.14 ($p < 0.05$) pour les dimensions respectives conscience, extraversion et névrosisme – soulignant une convergence avec les premières recherches réalisées aux États-Unis (Hartman & Betz, 2007 ; Nauta, 2004 ; Rottinghaus et *al.*, 2002). Néanmoins, des résultats divergents sont mis en évidence dans une autre étude réalisée par Sovet, Villieux, Guédon et Rottinghaus (*soumis*) auprès de 182 étudiants en soins infirmiers français où la personnalité vient expliquer 19% de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle avec les dimensions ouverture et conscience comme prédicteurs significatifs, soulignant une convergence avec les travaux de Bullock-Yowell et *al.* (2011). À notre connaissance, une seule étude portant sur la relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et la personnalité a été réalisée dans le contexte sud-coréen auprès de 2 796 étudiants, indiquant des corrélations respectives de -0.12, 0.35, 0.45, 0.31 et 0.38 ($p < 0.01$) pour les dimensions névrosisme, extraversion, ouverture, agréabilité et conscience (Oh, 2012).

Relations avec la satisfaction relative à la filière universitaire choisie. Les relations entre ces variables étaient été le plus souvent appréhendées et étudiées à travers la théorie socio-cognitive de carrière (Lent et *al.*, 1994, 2002). Suivant cette approche, deux postulants s'affrontent, définissant d'une part la satisfaction relative à la filière universitaire choisie comme un précurseur du sentiment d'efficacité vocationnelle (Hackett & Betz, 1995 ; Nauta, 2007), et d'autre part comme la conséquence du sentiment d'efficacité vocationnelle (Lent,

Taveira, Sheu, & Singley, 2009). Dans tous les cas, la plupart des études ont mis en évidence des relations positives et significatives entre ces variables (Lent et *al.*, 2013 ; Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007 ; Ojeda, Flores, & Navarro, 2011). Plus particulièrement, dans celle réalisée par Duffy, Allan et Dik (2011) auprès de 312 étudiants étatsuniens, ces auteurs démontrent que la confiance associée au choix d'orientation a tendance à agir positivement sur la satisfaction relative à la filière universitaire choisie. Plus récemment, Sovet, Villieux, Guédon et Rottinghaus (*soumis*) mettent en évidence des corrélations variant entre 0.15 et 0.46 ($p < 0.01$) entre la satisfaction relative à la filière universitaire choisie et les différentes dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle auprès de 182 étudiants français en soins infirmiers. Plus spécifiquement, les dimensions relatives à la sélection et la poursuite d'un but sont les plus influentes sur cette variable. Ces résultats sont relativement cohérents avec les travaux précédents ayant démontrés l'impact positif de la définition d'un but sur l'ajustement et les comportements de l'étudiant vis-à-vis de son apprentissage et sur la satisfaction avec la filière universitaire choisie (Ames & Archer, 1988 ; Fortune, Cavazos, & Lee, 2005 ; Jung, 2012 ; Roebken, 2007).

2.2. Vers une différenciation des approches

2.2.1. Approche ascendante et approche descendante : Une confusion

Un débat complexe et une causalité incertaine. Paraphrasant notre introduction générale, est-ce le bien-être subjectif qui favorise la construction du choix d'orientation ou est-ce que la construction du choix d'orientation qui favorise le bien-être subjectif ? La réponse ne parait pas aussi simple qu'il n'y parait renvoyant davantage à l'énigme de l'œuf et de la poule. Une autre manière d'y répondre sera de requalifier la question en tant que paradoxe sorite permettant de dire qu'il s'agit davantage d'identifier les construits psychologiques sous-jacents aux concepts évoqués pour comprendre et définir le sens de cette relation. Néanmoins, ce paradoxe est pourtant très présent dans la littérature scientifique actuelle. À titre d'illustration, nous pourrions évoquer le numéro spécial sur le bien-être subjectif publiée dans la revue scientifique *Journal of Career Assessment* en 2008 dirigée par W. Bruce Walsh. Ainsi, dans son introduction, l'auteur évoque que l'objectif est d'explorer comment la psychologie de l'orientation peut contribuer au développement du bien-être subjectif. Néanmoins, plusieurs auteurs, publiant dans ce même numéro, évoquent à leur tour

comment le bonheur ou le bien-être subjectif peuvent contribuer au développement professionnel de l'individu. De même, Uthayakumar et *al.* (2010) explorent et argumentent le rôle prédicteur de la prise de décision d'un choix d'orientation sur le bien-être subjectif auprès de 181 étudiants canadiens en construisant leur introduction théorique à partir d'une étude réalisée par Rottinghaus et *al.* (2009) ayant explorée l'effet de certaines dimensions du bien-être subjectif sur cette première variable auprès d'un groupe de 388 étudiants étatsuniens.

La difficulté de positionnement des chercheurs. Notre objectif ne sera pas de relever toutes les contradictions qui peuvent se révéler dans la littérature scientifique mais il nous semble essentiel de clarifier les différents positionnements et les ambiguïtés qui peuvent être soulevées dans l'étude des relations entre le bien-être subjectif et la construction du choix d'orientation. De nombreux modèles suggèrent le caractère évolutif des choix d'orientation en tant que résultats d'une interaction entre les caractéristiques et l'environnement socio-culturel (Hall, 1996 ; Lent et *al.*, 1994 ; Pryor & Bright, 2007 ; Savickas, 1997 ; Savickas et *al.*, 2009). Parallèlement, de nombreuses études ont démontré autant la sensibilité du bien-être subjectif aux évènements de vie (Lucas, 2007 ; McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000 ; Suh, Diener, & Fujita, 1996) que sa stabilité au cours du temps (Chamberlain & Zika, 1992 ; Costa, McCrae, & Zonderman, 1987; George, 2010 ; Horley & Lavery, 1991 ; Sandvik et *al.*, 2009). Enfin, d'autres auteurs évoquent ne pas vouloir ou ne pas pouvoir se positionner sur la causalité, bien qu'ils prennent pourtant un positionnement relativement clair dans l'analyse des résultats (Arnold, 1989; Uthayakumar et *al.*, 2010). Plus récemment, Robertson (2013) dresse une revue de la littérature portant sur les effets de l'orientation scolaire scolaire et professionnelle sur le bien-être. La définition étiologique de la relation entre le bien-être subjectif et la construction du choix d'orientation se retrouve donc fortement compliquée à établir dans le sens où ces deux ensembles de variables peuvent être catégorisés autant comme des variables dépendantes que comme des variables indépendantes, autrement dit, autant comme des prédicteurs que comme des prédicats de l'autre.

Catégoriser les principaux modèles théoriques par la causalité. En somme, ce courant de recherche est traversé par deux approches majeures. La première intègre les modèles théoriques et empiriques se basant sur une conception ascendante de la relation entre bien-être subjectif et construction du choix d'orientation, où ce dernier serait le précurseur du premier. La deuxième intègre les modèles théoriques et empiriques se basant sur une conception descendante de cette même relation, où cette fois-ci, le bien-être subjectif serait un

antécédent dans la construction du choix d'orientation. Dans les parties suivantes, nous ferons un inventaire et une analyse des principaux modèles élaborés appartenant à ces deux approches. Nous pourrons ainsi observer que les approches descendantes sont relativement plus récentes que les approches ascendantes. Néanmoins, il nous semble essentiel d'évoquer succinctement le statut de l'hypothèse de la causalité réciproque entre le bien-être subjectif et la construction du choix d'orientation et les implications épistémiques et politiques de ces approches.

2.2.2. Statut de l'hypothèse de la causalité réciproque

Quel statut de l'hypothèse de la causalité réciproque ? Pour concilier les approches ascendantes et descendantes du bien-être subjectif, l'hypothèse d'une causalité réciproque a été explorée à plusieurs reprises (Diener et *al.*, 1999 ; Rolland, 2000 ; Scherpenzeel & Saris, 1996) donnant lieu à une forme de *statu quo*. Suivant le même schéma, il est certainement possible d'imaginer des liens de réciprocité entre le bien-être subjectif et la construction du choix d'orientation (Hirschi, 2011). Cependant, il semble très difficile de mettre en œuvre une méthode expérimentale permettant de tester les inférences causales dans la mesure où la manipulation du bien-être auprès d'un groupe d'individus n'est pas viable d'un point de vue éthique et déontologique (Rolland, 2000).

L'apport des études longitudinales. Une étude longitudinale menée par Patton, Creed et Muller (2002) sur un intervalle de 9 mois auprès d'un groupe de 132 lycéens australiens en classe de terminale avait pour objectif d'examiner la relation entre les effets du bien-être psychologique sur la maturité vocationnelle et l'emploi occupé. Ces chercheurs ont alors pu démontrer que le bien-être psychologique était corrélé avec la maturité vocationnelle et qu'il venait prédire l'emploi occupé. Cependant, l'étude ne permet pas de conclure sur le rôle prédicteur du bien-être subjectif. En revanche, une autre étude longitudinale menée par Creed et *al.* (2003) sur un intervalle de 9 mois également auprès d'un groupe de 168 lycéens australiens en classe de terminale a porté sur les effets de la satisfaction de la vie et du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'emploi occupé. Les résultats indiquent que ces deux variables indépendantes viennent prédire l'emploi occupé suggérant qu'une satisfaction de vie faible était plus souvent associée avec une absence d'emploi. Néanmoins, ces études ne traitent pas directement de la construction du choix d'orientation et ne permettent pas de statuer directement sur l'hypothèse de la causalité réciproque.

2.2.3. Implications épistémiques de ces approches

Que faire en l'absence face aux interprétations possibles de la causalité ? Beaucoup de recherches se basent sur l'étude de corrélations entre ces variables ce qui peut laisser une double interprétation possible à travers l'inversion des variables dépendantes et indépendantes sélectionnées dans le cadre expérimental (Headey, Veenhoven, & Wearing, 1991). Dans la mesure où le lien de causalité n'a pas été clairement établi dans la recherche scientifique, le choix réalisé par un chercheur étudiant la relation entre ces variables peut alors s'apparenter davantage à un choix épistémique, méthodologique, idéologique, ou même politique. Suivant les idées évoquées par Yeganeh, Su et Chrysostome (2004), ce positionnement épistémique ou méthodologique, lorsqu'il est pleinement affirmé et argumenté par les auteurs, peut se révéler être très important pour mesurer les limites inhérentes à la recherche scientifique réalisée et établir les perspectives alternatives à explorer.

Affirmer son positionnement épistémique. Nous choisirons nous-mêmes dans certaines expérimentations un positionnement épistémique clair mais prudent qui permettra de donner une lecture à nos hypothèses et à notre analyse des données. Suivant la réflexion menée par Lecomte (2012), les choix épistémiques sont inhérents à la recherche en psychologie et plus particulièrement dans le champ de la psychologie positive. Par exemple, le fait d'avoir choisi comme objet d'étude le bien-être subjectif souligne notamment la considération et l'acceptation du bonheur dans sa conception hédoniste. Néanmoins, chaque choix relevant d'un positionnement épistémique et prenant racine sur des faits peut être scrupuleusement analysé, détaillé et falsifiable suivant des principes reposant sur « l'objectivité, la rationalité, la cohérence, la simplicité, l'exactitude, la plausibilité » (Lecomte, 2012, p. 24). Ces mêmes choix viendront définir des limites à notre étude qui seront nécessairement abordées en discussion.

Le manque de données empiriques dans certains modèles théoriques. Dans plusieurs modèles théoriques, il n'existe pas nécessairement de données empiriques pour étayer les propos. Ainsi, plusieurs auteurs affirment que la finalité de l'orientation scolaire et professionnelle est de permettre aux individus de formaliser leur recherche de sens et de bonheur (Gal, 1955 ; Savickas et *al.*, 2009 ; Sharf, 2006 ; Walsh, 2008). Néanmoins, il s'agit

parfois davantage d'une orientation philosophique, politique ou idéologique que d'une démonstration scientifique des effets produits sur l'individu.

2.3. Principaux modèles basés sur une approche ascendante

2.3.1. Approches téliques et bien-être subjectif

2.3.1.1. Définition des approches téliques

But et bien-être subjectif. Les approches téliques du bien-être subjectif postulent que l'atteinte ou l'accomplissement d'un but contribuent au bien-être subjectif (Diener, 2009). La relation entre les buts et le bien-être subjectif fait l'objet d'une littérature particulièrement abondante donnant lieu à un relatif consensus sur les effets positifs de ce premier sur ce dernier (Bauer & McAdams, 2004 ; Brunstein, 1993 ; Brunstein, Schultheiss, & Grässmann, 1998 ; Elliot, Sheldon, & Church, 1997 ; Emmons, 1986 ; Kasser & Ryan, 1993; King, Richards, & Stemmerich, 1998 ; Sheldon & Elliot, 1999 ; Sheldon & Kasser, 1995 ; Tuominen-Soini, Samela-Aro, & Niemivirta, 2008). Plus particulièrement, Michalos (1980) précise que c'est le fait d'être parvenu à la réalisation d'un but formulé consciemment qui permet une augmentation du bien-être subjectif tandis que Emmons (1986) souligne le niveau d'exigence de l'individu comme prédicteur du bien-être subjectif. Par ailleurs, le rôle des conditions environnementales qui peuvent faciliter ou gêner la réalisation d'un but sont également déterminant sur l'atteinte d'un but et le niveau de bien-être subjectif (Riediger & Freund, 2004).

Différencier les buts pour comprendre leurs effets sur le bien-être subjectif. Cependant, plusieurs nuances sont à apporter dans l'analyse de ces relations. Tout d'abord, l'accomplissement, l'évitement ou encore l'abandon d'un but ont des conséquences importantes sur le bien-être subjectif (Elliot et *al.*, 1997; Haase, Heckhausen, & Silbereisen, 2012 ; Wrosch, Amir, & Miller, 2011 ; Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2004). Par exemple, l'étude menée par Elliot et *al.* (1997) auprès de 72 étudiants étatsuniens met en évidence que l'évitement d'un but tend à diminuer le bien-être subjectif. Ensuite, une distinction peut être faite entre les buts intrinsèques – comme l'acceptation de soi – et les buts extrinsèques – comme la reconnaissance – dans la compréhension de la relation entre les buts

et le bien-être subjectif (Schmuck, Kasser, & Ryan, 2000). Ainsi, il apparait que les buts intrinsèques contribuent positivement au bien-être subjectif alors qu'une relation inverse est observée pour ceux extrinsèques. Emmons (1992) propose aussi une distinction entre les buts abstraits et concrets dans leur contribution au bien-être subjectif. Cet auteur démontre que les buts abstraits étant moins spécifiques que les buts concrets sont plus facilement satisfaits et donc peuvent plus facilement contribuer au bien-être subjectif. Enfin, d'autres auteurs mettent le niveau de cohérence entre le but choisi et les valeurs de l'individu dans la compréhension des relations avec le bien-être subjectif (Gore & Cross, 2010). Emmons (2003) propose également une taxonomie de quatre catégories de buts pouvant contribuer au bien-être subjectif : 1) les buts intimes visant à vouloir se rapprocher et d'établir des relations avec autrui, 2) les buts spirituels qui s'orientent vers la transcendance de soi, 3) les buts générationnels qui s'apparentent à une contribution et un investissement envers les générations futures, et 4) les buts de puissance qui visent à étendre son influence sur autrui.

Avoir un but contribue au bonheur. Plus généralement, la définition de buts à court et à long termes est placée comme le premier ingrédient dans la « Recette du Bonheur » élaborée par Diener & Biswas-Diener (2008). Cet élément se retrouve également dans la plupart des formations centrées sur le développement personnel ou la motivation, les manuels de *self-help*, ou encore dans les pratiques de coaching (voir Bournois, Chavel, & Filleron, 2008 ; Linley & Joseph, 2004).

2.3.1.2. Universalité du modèle ?

Contextualiser les buts à un environnement culturel. Bien que la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2000) et le modèle multidimensionnel du bien-être psychologique (Ryff & Keyes, 1995) aient définis la relation positive des buts sur le bien-être subjectif comme universelle, Oisihi (2000) propose de revisiter et de nuancer cette approche universaliste en suggérant plutôt une approche relativiste. Dans son étude menée auprès de 6 782 étudiants issus de 39 pays différents, Oishi (2000) démontre ainsi un fort contraste entre les cultures individualistes et collectivistes dans les effets modérateurs des buts sur le bien-être subjectif. En effet, il note qu'un effet plus important et relativement homogène dans les cultures individualistes par rapport aux cultures collectivistes. Ainsi, la définition et l'accomplissement de buts sont largement définis par les normes sociales et l'individu a tendance à vouloir développer des buts qui soient congruents avec celles-ci (Markus &

Kitayama, 1994 ; Oishi, 2000 ; Oishi & Diener, 2001 ; Schwartz, Sagiv, & Boehnke, 2000 ; Triandis, 1995). En somme, Oishi (2000) propose de nuancer entre les buts individuels et les buts socialement définis pour comprendre et étudier les différences interculturelles dans la relation entre les buts et le bien-être subjectif.

Dépendance au groupe social et but. Dans une autre étude menée par Oishi et Diener (2001), cet auteur tente d'explorer cette hypothèse en examinant les différences entre des buts dépendants et indépendants du groupe social d'appartenance en comparant des groupes d'étudiants étasuniens d'origine européo-américaine et asio-américaine. Les résultats indiquent alors que la poursuite de buts indépendants (correspondant davantage à un bénéfice personnel comme la joie et le plaisir) contribuait significativement à une augmentation du bien-être subjectif, auprès du groupe d'étudiants européo-américains, alors qu'aucun résultat n'était observé dans d'étudiants asio-américains. Les résultats inverses sont observés en examinant les effets de la poursuite de buts dépendants (correspondant davantage à un bénéfice collectif comme le bonheur procuré à l'entourage familial). Ces résultats sont relativement cohérents avec ce qui est peut-être observé dans la société sud-coréenne où la réussite des enfants dans la scolarité va largement contribuer à l'harmonie et au bien-être du groupe familial (Kim & Park, 2006, 2008). À l'inverse, les parents français ont tendance à encourager les comportements d'autonomie et d'indépendance de leurs enfants vis-à-vis de leurs décisions et de leurs objectifs personnels (Monceau, 2008).

Cohérence des buts avec la culture. Enfin, une étude menée par Sheldon et *al.* (2004) auprès de quatre cultures (Chine, Corée du Sud, États-Unis et Taïwan) met en évidence que la cohérence entre les buts définis et le soi est prédicteur du bien-être subjectif quel que soit la culture considérée. Cette étude permet de relativiser l'hypothèse d'Oishi et Diener (2001) tout en nuançant la posture universaliste du modèle portant sur la relation entre les buts et le bien-être subjectif.

2.3.1.3. Place de ces approches dans le champ de l'orientation

But et choix d'orientation. Plusieurs modèles s'inscrivant dans le champ de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle ont également souligné les aspects téliques du processus de construction d'un choix d'orientation. Le but peut alors facilement se concevoir comme un projet scolaire, universitaire et professionnel à poursuivre pour

l'adolescent. La sélection de but(s) est notamment soulignée dans le modèle de la maturité vocationnelle de Crites (1978) comme une compétence clé dans la formulation d'un choix d'orientation et, de ce fait, se définit également comme une sous-échelle du sentiment d'efficacité vocationnelle (Betz et *al.*, 1996)[31]. Le rôle des buts dans la construction vocationnelle de l'individu est aussi largement souligné dans la théorie socio-cognitive de carrière (Lent et *al.*, 1994, 2002). Ces auteurs le définissent comme les résultats d'une interaction entre les caractéristiques individuelles (incluant le sentiment d'efficacité personnelle, des attentes de résultat et les intérêts) et les conditions environnementales (incluant les barrières et les soutiens perçues). Ils expliquent aussi que le processus de choix comprend trois étapes successives incluant l'expression d'un but, la mise en œuvre d'un comportement orientée vers la réalisation du but initié et l'atteinte d'un résultat, qu'il s'agisse d'un échec ou d'une réussite.

But et engagement. Enfin, plusieurs études ont également souligné le rôle de l'engagement et désengagement dans un but scolaire ou professionnel (cf. choix d'une formation dans l'enseignement supérieur ou dans le monde professionnel) sur le bien-être subjectif, et notamment durant les transitions entre l'adolescence et l'âge adulte (Haase, Heckhausen, & Koeller, 2008 ; Hill, Burrow, Brandenberger, Lapsley, & Quaranto, 2010 ; Massey, Gebhardt, &, Garnefski, 2009 ; Messersmith, & Schulenberg, 2010 ; Salmela-Aro, 2009 ; Skaletz & Seiffge-Krenke, 2010 ; Wiese & Freund, 2005 ; Wiese, Freund, & Baltes, 2002 ; Wilson, Henry, & Peterson, 1997). Dans une étude plus récente réalisée auprès de 523 étudiants allemands, Haase et *al.* (2012) mettent en lumière les effets positifs de l'engagement dans un but professionnel sur le bien-être subjectif durant leur transition entre l'université et le monde du travail.

Comprendre les buts dans un environnement scolaire. L'importance de la place des buts dans la construction du choix d'orientation, l'importance de cette problématique, et notamment sa valeur distale ou proximale, n'est pas nécessaire la même d'une société à l'autre et peut largement s'interpréter à travers la structuration du système éducatif. Plus particulièrement, dans le contexte français, les paliers d'orientation arrivent très tôt dans le développement de l'individu qui se retrouve confronté à ses premiers choix d'orientation dès

[31] Pour rappel, l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle de (Betz et al., 1996) est basée sur le modèle de Crites (1978).

le collège avec une première décision déterminante à prendre à l'âge de 15 ou 16 ans (Guichard & Huteau, 2006). Dans, un tel cadre, la question « Que pourrais-je bien faire plus tard ? » prend alors tout son sens et devient même un élément fort dans la construction identitaire du jeune (Erickson, 1968). En Corée du Sud, en revanche, près de 82% des lycéens sont entrés à l'université en 2010 (OCDE, 2011) et se retrouvent davantage confrontés à la formulation d'un premier choix d'orientation une fois admis à l'université, c'est-à-dire vers l'âge de 18 ou 19 ans (Lee, 2001).

2.3.2. Approches trait-facteur

2.3.2.1. Une introduction aux approches trait-facteur

Deux modèles dominants. L'approche trait-facteur renvoie à cette conception de la recherche d'une compatibilité entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques environnementales. Elle fut initialement formulée par Parsons (1909) qui metta l'accent sur la nécessité d'une harmonie entre ces deux dimensions dans l'élaboration d'un choix d'orientation. La vision de Parsons a eu beaucoup de répercussions dans plusieurs théories de l'orientation scolaire et professionnelle. Deux courants principaux se dessinent dans la littérature avec d'une part les modèles adéquationnistes (Spokane, Luchetta, & Richwine, 2002) et d'autre part, les modèles intéractionnistes (Dawis, 2002). D'une manière générale, nous verrons que ces deux approches conceptualisent l'harmonie entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques environnementales comme un élément contribuant significativement à la satsifaction et à l'épanuissement de l'individu.

2.3.2.2. Modèles adéquationnistes

Modèles des intérêts professionnels. Il existe plusieurs modèles rendant compte des intérêts professionnels (Guichard & Huteau, 2006) mais c'est surtout le modèle de Holland (1997) qui fait l'objet d'une littérature abondante, démontrant une forte robustesse (Vrignaud, 2005) et forte validité transculturelle (Rounds & Tracey, 1996). Plusieurs travaux suggérent également que les intérêts professionnels auraient tendance être stables, mettant en évidence leur cristalisation vers l'âge de 17-18 ans (Vrignaud, 2005). Le modèle de Holland se compose de six dimensions réunies sous l'acronyme RIASEC (Bernaud, 1998). La première dimension est le type Réaliste, correspondant à une préférence pour des activités concrètes et

physiques, se déroulant davantage dans des environnements techniques ou en plein air. La deuxième dimension est le type Investigateur, correspondant à une préférence pour des activités abstraites et de recherche se déroulant davantage dans des environnements scientifiques. La troisième dimension est le type Artiste, correspondant à une préférence pour des activités créatives et sans contrainte se déroulant davantage dans des environnements artistiques. La quatrième dimension est le type Social, correspondant à une préférence pour des activités sociales et relationnelles se déroulant davantage dans des environnements paramédicaux, éducatifs et d'aide à la personne. La cinquième dimension est le type Entrepreneur, correspondant à une préférence pour des activités commerciales impliquant une relation de négocation se déroulant davantage dans des environnements économiques ou dans la gestion des ressources humaines. Enfin, la sixième dimension est le type Conventionnel, correspondant à une préférence pour des activités bureaucratiques et régulières se déroulant davantage dans des environnements relatifs à l'administration, la finance ou encore la gestion. Dans une perspective différentielle, ce modèle montre une sensibilité en fonction du sexe, du milieu socio-économique ou encore du milieu socio-culturel (Guichard & Huteau, 2006 ; Sovet, Villieux, & Bernaud, *soumis*).

Congruence et satisfaction professionnelle. Deux postulats sont énoncés dans la théorie des intérêts professionnels de Holland. Tout d'abord, l'individu a tendance à se diriger davantage vers des environnements professionnels qui sont en congruence avec ses propres intérêts professionnels (Huteau, 2007). Selon Vrignaud (2005, p. 61), la congruence réfère à « l'attraction entre personnes et environnements de même type ». Rosé (2005) parle également d'un modèle adéquationniste pour référer à cette notion de congruence entre l'individu et son emploi. Ainsi, une personne dont le type dominant est Réaliste se dirigera davantage vers un environnement professionnel de même type. Ensuite, un niveau de congruence élevé serait prédicteur de la satisfaction professionnelle avec une corrélation observée d'environ 0.30 (François, 2007). Néanmoins, selon la méthode utilisée pour mesurer la congruence, les corrélations peuvent varier de 0.10 à 0.55 (Assouline & Meir, 1987 ; Guichard & Huteau, 2006 ; Tsabari, Tziner, & Meir, 2005).

Congruence et satisfaction à l'université. Ces résultats qui s'appliquent davantage dans le choix d'un individu vers une profession ou un environnement professionnel peuvent également s'étendre aux choix d'un élève ou d'un étudiant vers une discipline universitaire ou un environnement académique (Feldman, Smart, & Ethington, 1999 ; Guichard & Huteau,

2006 ; Vrignaud, 2005). Ainsi, la congruence entre les intérêts professionnels de l'individu et son environnement académique prédit la motivation, la réussite académique, la satisfaction et le choix final de discipline universitaire (Allen & Robbins, 2010 ; Leuwerke, Robbins, Sawyer, & Hovland, 2004 ; Morstain, 1977 ; Pozzebon, Ashton, & Visser, 2014). Cette approche de la congruence entre les intérêts professionnels et la satisfaction à l'université tend aujourd'hui à se renouveler en s'appuyant sur les traits de personnalité. Ainsi, des traits de personnalité qui seraient congruents avec l'environnement académique contribueraient significativement à la satisfaction de l'étudiant (Logue et *al.*, 2007 ; Sovet, 2014 ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis*).

2.3.2.3. Modèles intéractionnistes

Définition des modèles intéractionnistes. La principale théorie s'inscrivant dans une approche intéractionniste est celle initialement développée par Dawis et Lofquist en 1984 qui s'intitule la théorie de l'ajustement professionnel (*Theory of Work Adjustement*). Cette théorie fut renommée en 1993 pour devenir la théorie de la correspondance personne-environnement (Guichard & Huteau, 2006). La particularité de cette dernière, comparativement à la théorie de Holland, est qu'elle définit la relation entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques environnementales comme une interaction permanente susceptible d'évoluer au cours du temps (Dawis, 2002). Cette interaction est symétrique dans le sens où l'individu et l'environnement ont des exigences spécifiques vis-à-vis de l'autre et que chacun doit dans une certaine mesure, s'adapter à l'autre. Plus spécifiquement, Dawis (2002) souligne que le mot « correspondance » désigne l'idée d'une réponse mutuelle. Les caractéristiques de l'individu se décomposent en besoins, qui sont plutôt stables, et en compétences, qui se développement au cours du temps. Les caractéristiques de l'environnement professionnel définissent les caractéristiques de l'individu pertinentes à prendre en compte (Guichard & Huteau, 2006). Cette théorie suggère que l'individu cherche à s'adapter de manière continue à son environnement professionnel. Selon Dawis (2002), la satisfaction perçue serait le meilleur indicateur de son adaptation.

Correspondance personne-environnement et satisfaction. Dans le modèle de Dawis et Lofquist (1993), la satisfaction est clairement le produit de l'interaction entre l'individu et son environnement. Dawis (2002) écrit ainsi que lorsqu'un besoin de l'individu est satisfait, celui-ci éprouve de la satisfaction, de même, lorsqu'un besoin de l'organisation

professionnelle est satisfait, celle-ci éprouve à son tour de la satisfaction. À l'inverse, de l'insatisfaction peut être éprouvée lorsque le besoin n'est pas satisfait. La satisfaction amène un feedback positif sur l'individu et sur l'organisation, ce qui vient renforcer les comportements de chacun. Cependant, cet auteur insiste sur deux éléments complexes à appréhender. D'une part, les besoins réciproques évoluent et d'autre part, il est nécessaire de faire la distinction entre les besoins perçues et les besoins réels de chacun. Lorsqu'un besoin n'est pas satisfait par l'une des deux parties, il est nécessaire de le compenser, suggérant soit à l'individu, soit à l'organisation de s'ajuster aux besoins de l'autre. D'une manière générale, bien que ce modèle s'inscrive dans une approche ascendante du bien-être subjectif, il suppose également un effet retro-actif sur les comportements. Ainsi, nous pourrions considérer ici que Dawis et Lofquist (1993) conçoivent une causalité réciproque entre la correspondance personne-environnement et la satisfaction bien qu'il soit possible d'établir que cette première variable est l'antécédent de la seconde.

Application de l'approche « correspondance personne-environnement » dans l'orientation scolaire et professionnelle. Ce modèle est particulièrement recommandé dans les pratiques de counseling à destination de différents publics (Dawis, 2000 ; Degges-White & Shoffner, 2002 ; Eggerth, 2008 ; Guichard & Huteau, 2006 ; Lofquist & Dawis, 1991). À ce titre, il se rapproche fortement du modèle ATI (aptitude-treatment interaction) développé par Snow (1991) où il est question d'adapter l'approche utilisée par le conseiller aux caractéristiques individuelles.

Autres modèles interactionnistes. Dans l'ouvrage de Guichard et Huteau (2006), deux autres modèles théoriques, s'inscrivant dans cette approche, sont présentées : la théorie de l'adaptation de Moos (1987) et la théorie sociale cognitive de Bandura (1977b). Ce second modèle sera plus particulièrement évoqué dans la partie suivante.

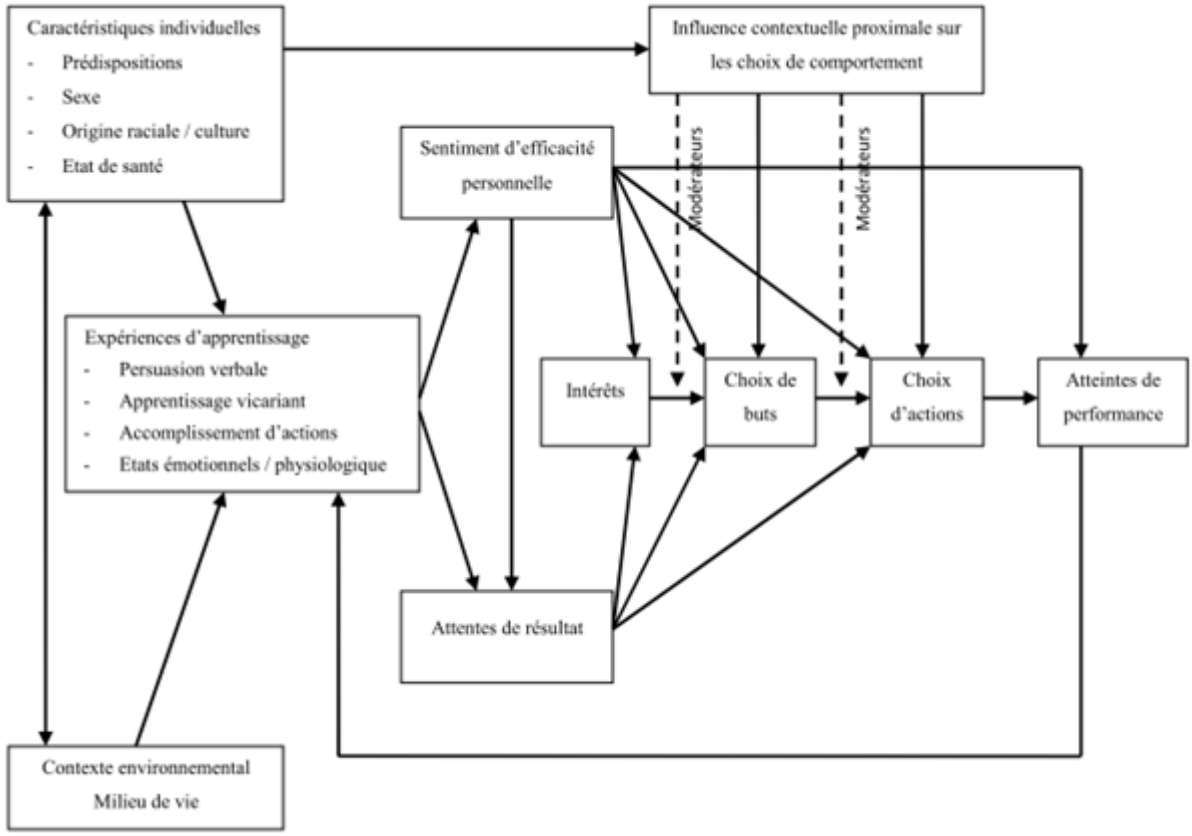
2.3.3. Approches sociocognitives du bien-être subjectif

2.3.3.1. Théorie socio-cognitive de carrière de Lent, Brown et Hackett (1994)

Une définition. La théorie socio-cognitive de carrière (*social cognitive career theory*) fut développée par Lent et *al.* (1994, 2002). Elle se définit comme un modèle explicatif du développement des intérêts professionnels, des choix d'orientation scolaire et professionnelle

et des performances scolaires dans une dimension interactionnelle entre les caractéristiques individuelles et environnementales (voir figure 2.1). La particularité de ce modèle est qu'il a été construit en rassemblant plusieurs théories socio-cognitives élaborées auparavant et s'inscrivant dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, comme la théorie socio-cognitive (Bandura, 1977b), la théorie de l'apprentissage social dans la décision du choix d'orientation (Krumboltz, 1979 ; Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976) et la théorie du sentiment d'efficacité vocationnelle (Hackett & Betz, 1981).

Figure 2.1. La théorie socio-cognitive de carrière (Lent et *al.*, 1994)



Note. Traduction libre adaptée de la figure 2 (p. 93) de [Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.]. Reproduite avec permission de l'auteur. Tous droits réservés.

Un modèle fortement présent dans la littérature scientifique. La théorie socio-cognitive de carrière est régulièrement citée comme l'une des théories (socio)cognitives les plus influentes dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle et dans le contexte nord-américain (Betz, 2008 ; Fassinger, 2005 ; Lent, 2005 ; Lent et *al.*, 2002 ; Lent, Brown, & Hackett, 2006 ; Leung, 2008) et dans de nombreux contextes culturels différents (Lent, 2001 ;

Lent & Sheu, 2010 ; Sovet, Atitsogbe, & Pari, 2013 ; Sovet, Villieux & Bernaud, *soumis* ; Tien, 2007). Entre 1996 et 2013, 165 articles scientifiques portant sur la théorie socio-cognitive de carrière ont été publiés et référés sur de la base de données PsycINFO©. Dans le contexte français, cette théorie fut initialement présentée dans l'ouvrage de Guichard et Huteau (2006) sous la dénomination de « théorie socio-cognitive de l'orientation » (p. 89-90). Puis, elle fut présentée dans la revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* sous la dénomination de « théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle » suivant la traduction proposée par Serge Blanchard dans l'article de Lent (2008). Enfin, elle est reprise par Gelpe sous le terme « théorie socio-cognitive de carrière » dans un article publié en 2009[32]. Cette théorie commence à se répandre progressivement en France. Enfin, dans le contexte sud-coréen, le terme est directement traduit par 사회인지적 진로이론 (*sahoe injijeok jinlo ilon*) qui reprend littéralement le terme anglophone (Kim, Jeong, & Kim, 2006). Une revue de la littérature réalisée par Kim et Ahn (2012) indique que cette approche socio-cognitive a été utilisée dans 52 publications entre 2000 et 2012 en Corée du Sud montrant des éléments forts de validité du modèle. L'un des intérêts majeurs de cette théorie est qu'elle trouve de nombreux applications concrètes dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, la remédiation scolaire ou encore l'accompagnement à la recherche d'emploi (Gelpe, 2009 ; Lent, 1996 ; Lent, Brown, & Hackett, 1999 ; Lent et *al.*, 2002 ; Olson, 2014 ; Sheu & Lent, 2014 ; Zikic & Saks, 2009). Cependant, des précautions doivent être prises dans l'applicabilité de ce modèle selon la population visée et le contexte institutionnel comme en témoigne les commentaires récents de Brown, Lent et Knoll (2013) sur l'utilisation de ce dernier auprès de populations incarcérées.

Des variables nombreuses. Comme le montre la figure 2.1, cette théorie inclut de nombreuses variables comme notamment les expériences d'apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultat, les intérêts, le choix des buts, le choix des actions et l'atteintes de performance qui se retrouvent fortement influencés à la fois par le contexte environnemental distal et proximal et par les caractéristiques individuelles (voir Lent, 2008; Sovet, 2009b, 2010, pour des présentations plus complètes de ce modèle en langue française). Néanmoins, ce modèle est régulièrement enrichi de nouvelles variables

[32] Bien que la traduction de *career* proposé par Blanchard (2008) puisse paraître plus correcte d'un point de vue sémantique, nous choisirons celle proposée par Gelpe (2009) en considérant l'usage du terme « carrière » dans une conception élargie.

comme la personnalité (Brown, Lent, Telander, & Tramayne, 2011 ; Cupani & Pautassi, 2013 ; Jin et *al.*, 2009 ; Schaub & Tokar, 2005 ; Tokar, Thompson, Plaufcan, & Williams, 2007) ou les rôles parentaux (Metheny & McWhirter, 2013 ; Sovet & Metz, 2014 ; Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, de Fillipis, & Garcia, 2005) pouvant renvoyés à un approfondissement des caractéristiques individuelles et des conditions environnementales. Cependant, Lent et Brown (2006b) soulignent la difficulté d'appréhender l'ensemble des composants de cette théorie dans une même recherche. Plusieurs méta-analyses ont récemment été réalisées, confirmant la validité de certaines relations au sein de ce modèle (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan, & Lent, 2008 ; Brown et *al.*, 2011 ; Choi et *al.*, 2012 ; Sheu, Lent, Brown, Miller, Hennessy, & Duffy, 2010).

La place du bien-être (subjectif). Suivant la théorie socio-cognitive de carrière, il reste relativement complexe de positionner le bien-être comme un concept inhérent à ce modèle. Le raisonnement formulé par Nauta (2007) amène à faire de la satisfaction ressentie par un étudiant envers la discipline universitaire choisie[33], un précurseur du sentiment d'efficacité personnelle suggérant davantage un positionnement épistémique en faveur de l'approche descendante. A l'inverse, Lent et Brown (2008) proposent de définir le sentiment d'efficacité personnelle comme un précurseur du bien-être, adoptant un positionnement épistémique en faveur de l'approche ascendante. Dans le modèle original de Lent et *al.* (1994, 2000), le bien-être peut être un effet concomitant à l'atteinte de performance. En conséquence, Lent et Brown (2006b, 2008) ont proposé un modèle alternatif se basant sur une approche socio-cognitive permettant d'intégrer le bien-être subjectif.

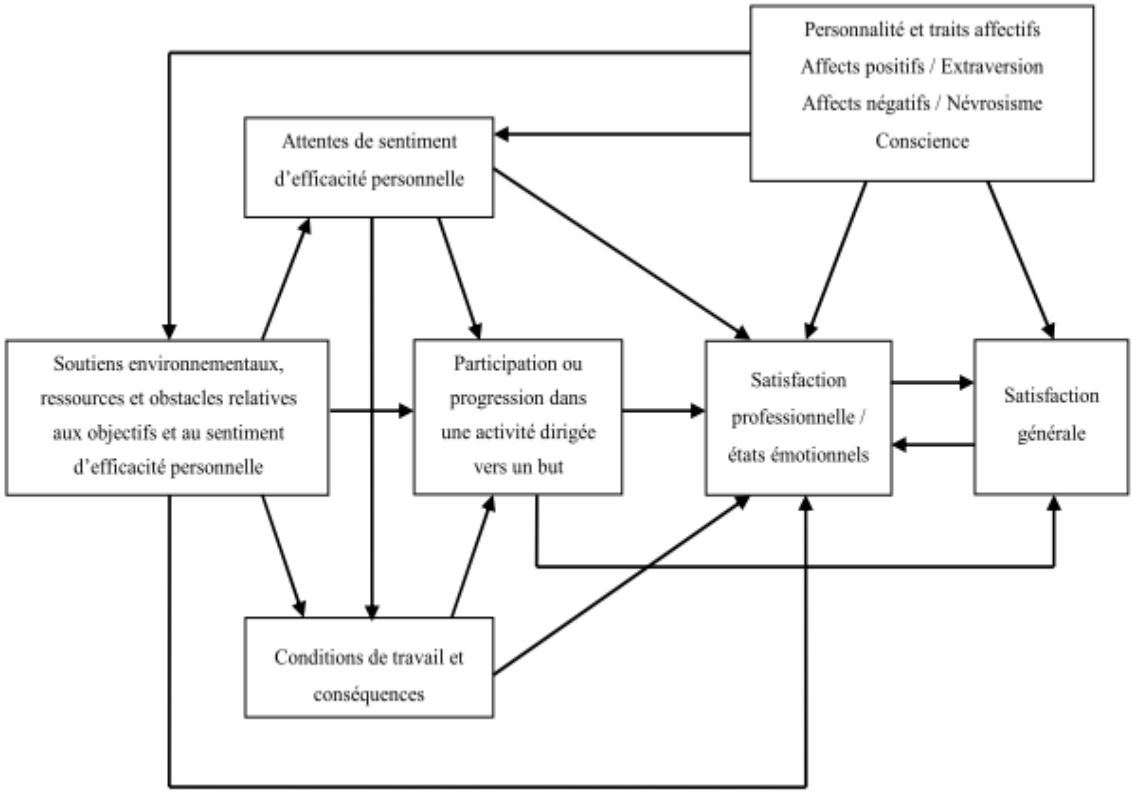
2.3.3.2. Théorie socio-cognitive du bien-être subjectif de Lent et Brown (2008)

Une théorie étendue au bien-être subjectif. Les fondements épistémologiques de la théorie socio-cognitive du bien-être subjectif (voir figure 2.2) se trouvent dans l'article de Lent (2004) où il tente de développer une approche combinant des éléments du bien-être psychologique et du bien-être subjectif. Ainsi, l'évaluation des buts tend à refléter certains aspects du premier concept tandis que les affects et la satisfaction reflètent davantage le deuxième. Cet auteur souligne également que son approche socio-cognitive du bien-être

[33] La satisfaction ressentie par un étudiant envers la discipline universitaire choisie peut être considérée comme un élément pertinent du bien-être subjectif pour un étudiant (Sovet, Park, & Jung, 2013).

s'oriente davantage vers un modèle socio-cognitif du bien-être subjectif. Dans ce même article, Lent s'intéresse aussi aux relations entre la satisfaction générale et les différents domaines de vie de l'individu, se positionnant davantage en faveur de l'hypothèse de réciprocité pour la plupart des relations tracées sur la figure 2.2. Cependant, la relation entre les composants du bien-être subjectif et le sentiment d'efficacité personnelle est plus complexe définissant les affects comme des antécédents au sentiment d'efficacité personnelle tandis que ces deux variables seraient précurseurs de la satisfaction de vie. Pour étayer son modèle, Lent s'appuie sur une large partie de la littérature scientifique relative à l'approche ascendante du bien-être subjectif. De ce fait, il souligne l'importance de plusieurs variables comme la personnalité, les émotions, l'origine génétique, le contexte environnemental et culturel, le soutien social ainsi que plusieurs variables cognitives comme le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes et les buts.

Figure 2.2. La théorie socio-cognitive du bien-être subjectif (Lent & Brown, 2008)



Note. Traduction libre adaptée de la figure 1 (p. 10) de [Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*, 6-21.]. Reproduite avec permission de l'auteur. Tous droits réservés.

Une multiplication des études. Ce modèle théorique a ensuite été repris et enrichi par Lent et Brown (2006b; 2008) qui l'ont étendu à différents contextes relatifs à la satisfaction éprouvée durant la construction du projet scolaire et professionnelle. Dans la figure 3, le modèle est contextualisé dans le domaine de la satisfaction professionnelle mais il peut tout autant s'appliquer à la satisfaction universitaire auprès d'un public scolarisé. Ainsi, ce modèle a donné lieu à plusieurs recherches touchant autant à la satisfaction professionnelle (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2013 ; Duffy, Bott, Torrey, & Webster, 2013 ; Duffy & Lent, 2009 ; Gelpe, 2009; Joo & Ready, 2012 ; Lent et *al.*, 2011) qu'à la satisfaction d'un public lycéen et étudiant (Conklin, Dahling, & Garcia, 2013 ; Hui, Lent, & Miller, 2013 ; Jung & Cho, 2011 ; Lent et *al.*, 2005; Lent, Paixao, da Silva, & Leitao, 2010 ; Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007 ; Lent, Taveira, & Lobo, 2012 ; Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009 ; Singley, Lent, & Sheu, 2010 ; Sovet, 2013). Les résultats tendent à démontrer la validité du modèle théorique original. Ces mêmes études se sont déroulées dans plusieurs contextes culturels comme l'Arabie Saoudite, la Corée du Sud, les États-Unis, la France, l'Italie ou encore le Portugal confirmant également la validité culturelle de ce même modèle théorique. Enfin, la plupart des études ont utilisé des analyses de régression à partir de modélisations par équations structurelles pour démontrer leurs résultats.

Un modèle en extension. Récemment, la recherche menée par Duffy, Bott, Torrey et Webster (2013) auprès de 206 employés étatsuniens avait pour objectif d'étendre le modèle de Lent et Brown (2006b, 2008) en incluant la volonté à formuler un choix d'orientation professionnelle malgré les contraintes perçues (*work volition*) comme variable modérateur au sentiment d'efficacité personnelle et à la satisfaction professionnelle. De même, Duffy, Bott, Allan et Torrey (2013) ont appliqué ce modèle auprès d'un groupe de 184 adultes étatsuniens sans emploi démontrant l'implication des ressources psychologiques positives (cf l'optimisme), la volonté à retrouver un travail, le sentiment d'efficacité personnelle dans la recherche d'un emploi et le soutien perçu dans la recherche d'un emploi sur la satisfaction générale expliquant environ 35% de cette variable. Hoffman, Lent et Raque-Bogdan (2013) ont également adapté ce modèle théorique auprès de personnes atteintes d'un cancer. Ces études récentes soulignent les perspectives importantes de cette approche socio-cognitive du bien-être dans la recherche dans le champ de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle, de la psychologie positive et la psychologie du counseling.

2.4. Principaux modèles basés sur une approche descendante

Organisation de la partie. Nous avons choisi dans un premier temps de présenter les approches centrées sur la prise de décision. Elles seront particulièrement éclairantes pour comprendre les modèles suivants. De la même manière que dans la partie précédente, lorsque les modèles présentés ne seront pas initialement en lien avec l'orientation scolaire et professionnelle et notamment l'indécision vocationnelle, nous présenterons un argument permettant de les connecter avec ce champ d'étude.

2.4.1. Approches centrées sur la prise de décision

2.4.1.1. Définition des relations entre bien-être subjectif et prise de décision

Principaux travaux. Les relations entre le bien-être subjectif et la prise de décision ont été étudiées en s'intéressant plus particulièrement aux composants affectifs du bien-être subjectif (émotions négatives et positives), amenant un relatif consensus sur l'implication significative des émotions dans les prises de décision (Angie, Connelly, Waples, & Kligyte, 2011 ; Bandyopadhyay, Pammi, & Srinivasan, 2013 ; Isen, 2001 ; Isen, 2008 ; Loewenstein & Lerner, 2003 ; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Ainsi, dans la méta-analyse réalisée par Lyubomirsky et *al.* (2005), il est démontré que la plupart des études soulignent le rôle positif des émotions positives sur les processus de choix et de prise de décision. Paradoxalement, il existe assez peu de travaux portant sur le rôle des affects négatifs et de la satisfaction de vie dans la prise de décision (Raghunathan & Pham, 1999).

2.4.1.2. Principaux effets observés des affects sur les processus cognitifs

Une disctinction dans les effets des émotions positives et négatives. Isen (2008) dresse une revue de littérature sur les principaux effets bénéfiques des affects positifs sur les processus cognitifs dans la prise de décision. Elle souligne notamment une augmentation de la flexibilité dans la pensée qui exerce, en retour, un effet sur les capacités de résolution de problèmes, sur la créativité et sur l'innovation dans la prise de décision. Elle situe également l'impact des émotions positives sur les stratégies d'adaptation et de résilience de l'individu, sur la prise en compte de conditions extérieures dans les processus décisionnels, sur les

compétences sociales ou encore sur les processus mémoriels impliqués dans la prise de décision. En revanche, il existe assez peu de travaux portant sur les affects négatifs. Une étude réalisée par Raghunathan et Pham (1999) suggère de distinguer les effets de certains composants des affects négatifs sur la prise de décision comme l'anxiété et la tristesse. Ainsi, l'anxiété favorise des processus centrés sur la réduction de l'incertitude tandis que la tristesse favorise des processus centrés sur le remplacement de la récompense dans la prise de décision. Clore et Huntsinger (2007) formulent la distinction dans les effets des affects positifs et négatifs, affirmant que les affects positifs ont un rôle facilitateur tandis que les affects négatifs ont un rôle inhibiteur dans la prise de décision.

Vers une approche neuropsychologique. L'approche descendante du rôle des affects sur les processus cognitifs est également soutenue par une théorie neuropsychologique qui postule une implication de la dopamine (Ashby, Isen, & Turken, 1999). Plus spécifiquement, s'appuyant sur les recherches précédentes, cette théorie suggère que les affects positifs auraient tendance à augmenter la production de dopamine, notamment dans l'aire frontale et dans le cortex préfrontal, ce qui aurait pour conséquence de faciliter les processus cognitifs impliqués dans la prise de décision (Isen, 2008). Si le postulat de l'implication de la dopamine dans le processus de décision d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle peut sembler curieux pour les théoriciens et les praticiens de ce champ disciplinaire, une publication traitant de cette problématique fut présentée dans *Journal of Vocational Behavior* par Krieshok, Black et McKay (2009). Cependant, cette hypothèse n'est étayée par aucune étude empirique à ce jour.

2.4.1.3. Vers un élargissement des modèles à la prise de décision vocationnelle

Vers une approche neuropsychologique de l'indécision vocationnelle ? L'élargissement des modèles centrés sur la prise de décision à la prise de décision vocationnelle semble s'assimiler davantage à une contextualisation de ces modèles au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Cependant, il s'avère que le champ de l'orientation scolaire et professionnelle a également investi celui de la prise de décision. Nous verrons ainsi que la prise en compte des affects dans les modèles de l'indécision vocationnelle est de plus en plus présente. Une analyse bibliométrique souligne néanmoins un rapprochement récent des modèles centrés sur le rôle des affects dans la prise de décision vers le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, nous avons pu identifier un total

de 12 études scientifiques publiés entre 2003 et 2012 s'inscrivant des problématiques liées aux choix d'orientation et citant la professeure feue Alice M. Isen dont les travaux constituent une contribution significative à la compréhension du rôle des affects dans la prise de décision. La publication de Krieshok et *al.* (2009) fut, quant à elle, citée dans approximativement 41 articles et ouvrages issus de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle traitant notamment des processus décisionnels (34%), des approches constructivistes (20%), des approches narratives (15%) ou encore des nouvelles perspectives dans ce champ disciplinaire (10%).

2.4.2. Théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)

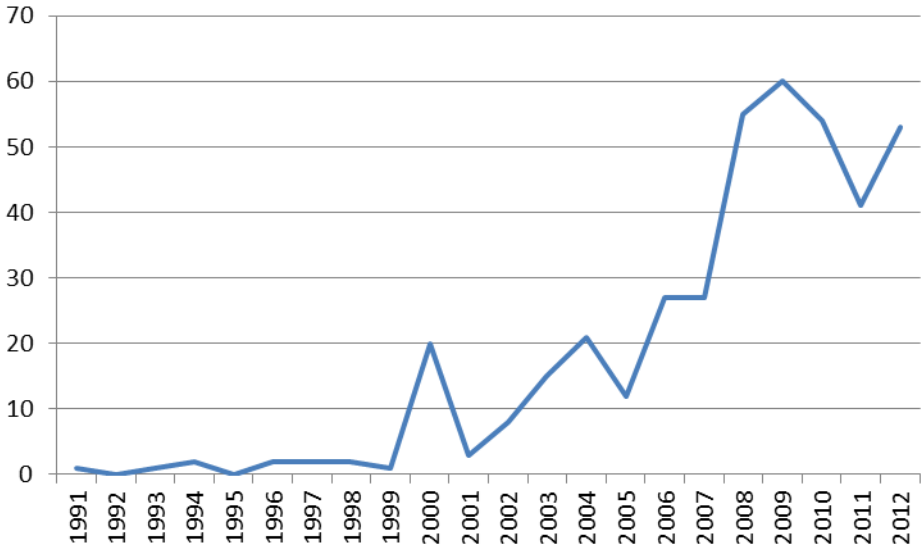
2.4.2.1. Présentation du modèle théorique

Théorie de l'autodétermination et bien-être. La théorie de l'autodétermination (*self-determination theory*) a été développée par Deci et Ryan (1985, 1991 ; Ryan & Deci, 2000) et se définit comme une approche de la motivation intrinsèque et de la personnalité. Elle fait notamment la distinction entre la conception intrinsèque et extrinsèque de la motivation humaine, plaçant cette première comme essentielle dans la satisfaction et le bien-être de l'individu. Cette théorie se base sur l'inclusion de trois besoins psychologiques élémentaires qui sont le sentiment de compétence, la relation aux autres et l'autonomie. Selon Ryan et Deci (2001), ces mêmes éléments sont déterminants dans le fonctionnement de l'être humain à la fois dans son développement psychologique, son bien-être, son intégrité social, ses expériences vitales et la congruence de soi. Ces auteurs soulignent également l'importance des facteurs contextuels, culturels et développementaux dans la variabilité interindividuelle observée vis-à-vis de la validité et la compréhension de l'effet de ces besoins psychologiques élémentaires sur le bien-être (Deci & Ryan, 2012). Ainsi, par définition, l'approche de Deci et Ryan (1985) se base sur une conception eudémoniste du bien-être (Ryan & Deci, 2001). Néanmoins, ils évoquent que la satisfaction d'un besoin psychologique fondamental contribue autant au bien-être subjectif qu'au bien-être psychologique. Dans une étude réalisée par Reis, Sheldon, Gable, Roscoe et Ryan (2000) auprès de 76 étudiants étatsuniens, ces chercheurs ont mis en évidence que le bien-être subjectif au quotidien était fortement influencé par le sentiment de compétence, la relation aux autres et l'autonomie.

2.4.2.2. Principaux résultats

Une expansion du modèle. Depuis les premiers travaux réalisés par Deci et Ryan (1985, 1991), la théorie de l'autodétermination a connu une forte expansion dans la recherche scientifique (voir figure 2.3). Elle a pu être appliquée dans de nombreux domaines comme l'éducation, la santé, les relations humaines, les contextes organisationnels, le sport, le bien-être, les buts, l'environnement ou encore les approches psychothérapeutiques amenant une littérature considérable dans chacun de ces domaines (Deci & Ryan, 2008).

Figure 2.3. Représentation du mot-clé « théorie de l'auto-détermination » dans les publications scientifiques en sciences psychologiques entre 1991 et 2012.



Note. Les publications ont été identifiées à l'aide de la base de données PsycInfo© en prenant en compte uniquement les revues avec comité de lecture et en sélectionnant uniquement les publications comportant *self-determination theory* comme mots-clés.

Les limites de la théorie de l'autodétermination dans le champ de l'éducation. Plus spécifiquement, dans le domaine de l'éducation, la revue de littérature réalisée par Guay, Ratelle et Chanal (2008) met en évidence le rôle essentiel des parents et des enseignants dans le développement de la motivation chez l'élève et l'étudiant. Néanmoins, cinq limites sont identifiées concernant l'application de la théorie de l'autodétermination dans le champ de l'éducation :

- Le faible nombre de méta-analyses sur les effets quantitatifs observés ;
- Le faible nombre d'études longitudinales sur les effets observés ;

- Le faible nombre d'études sur la prise en compte du rôle des amis (la plupart des études se basent sur la prise du rôle des parents et des enseignants) ;
- Le faible nombre d'études sur la nature proactive de la motivation ;
- Le faible nombre d'études se basant sur l'application concrète du modèle théorique de l'autodétermination.

2.4.2.3. Place du modèle théorique dans le champ de l'orientation

Principaux travaux. Les apports de la théorie de l'auto-détermination en tant que modèle théorique à la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle restent relativement récents et notamment dans le champ de l'indécision vocationnelle (Guay et *al.*, 2003 ; Guay, Ratelle, Senécal, Larose, & Deschênes, 2006 ; Hagiwara & Sakurai, 2008). Guay et *al.* (2003), dans une recherche auprès de 834 étudiants canadiens francophones, mettent en évidence la validité de la théorie de l'auto-détermination dans la prédiction de l'indécision vocationnelle, incluant différentes variables comme le sentiment d'efficacité vocationnelle, l'autonomie dans la prise de décision d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que le soutien et l'encouragement des amis et des parents. Cette approche témoigne d'une conception descendante du bien-être dans la mesure où les composants de leur modèle sont placés comme des antécédents à l'indécision vocationnelle. Bien que certains construits, pouvant s'assimiler à des éléments de la théorie de l'auto-détermination, ont déjà fait l'objet de recherches relativement vastes dans le champ de l'indécision vocationnelle (exemple : le sentiment d'efficacité personnelle, voir partie 2.1.2), d'autres aspects restaient relativement peu explorés comme le rôle du soutien social et de l'autonomie. Néanmoins, l'implication de ces mêmes variables ont fait l'objet de nombreux débats dans la littérature scientifique antérieure concernant le rôle des parents dans le développement vocationnel de leurs enfants (Cohen, Chartrand &, Jowdy, 1995 ; Dietrich & Kracke, 2009 ; Eigen, Hartman, & Hartman, 1987 ; Ferry, Fouad, & Smith, 2000 ; Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002 ; Kinnier, Brigman, & Noble, 1990 ; Lopez & Andrews, 1987 ; Sovet & Metz, 2014 ; Whiston, 1996). Ainsi, ces recherches concluent de manière consensuelle aux effets positifs du soutien social et l'encouragement à l'autonomie des parents sur le développement vocationnel. Cependant, la validité interculturelle de ce modèle théorique reste encore à explorer. Dans une recherche menée par Sovet et Metz (2014) auprès de 575 lycéens français et 613 lycéens coréens, un fort encouragement à l'autonomie de la part des parents est associé à une faible indécision vocationnelle (r = -0.17, p < 0.01) pour le premier groupe tandis qu'un fort encouragement à

l'autonomie est associé à une forte indécision vocationnelle (r = 0.25, p < 0.01) dans le deuxième groupe. Ces différences interculturelles peuvent notamment s'expliquer par une conception collective ou individuelle de la prise de décision d'un choix d'orientation dans sa relation au groupe familial selon la culture considérée.

2.4.3. Modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle

Dans cette partie, nous ne reprendrons pas les travaux portant sur la relation entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle abordés et développées dans la partie 2.1.1.3. En revanche, nous allons explorer davantage la place des composants du bien-être subjectif dans les modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle.

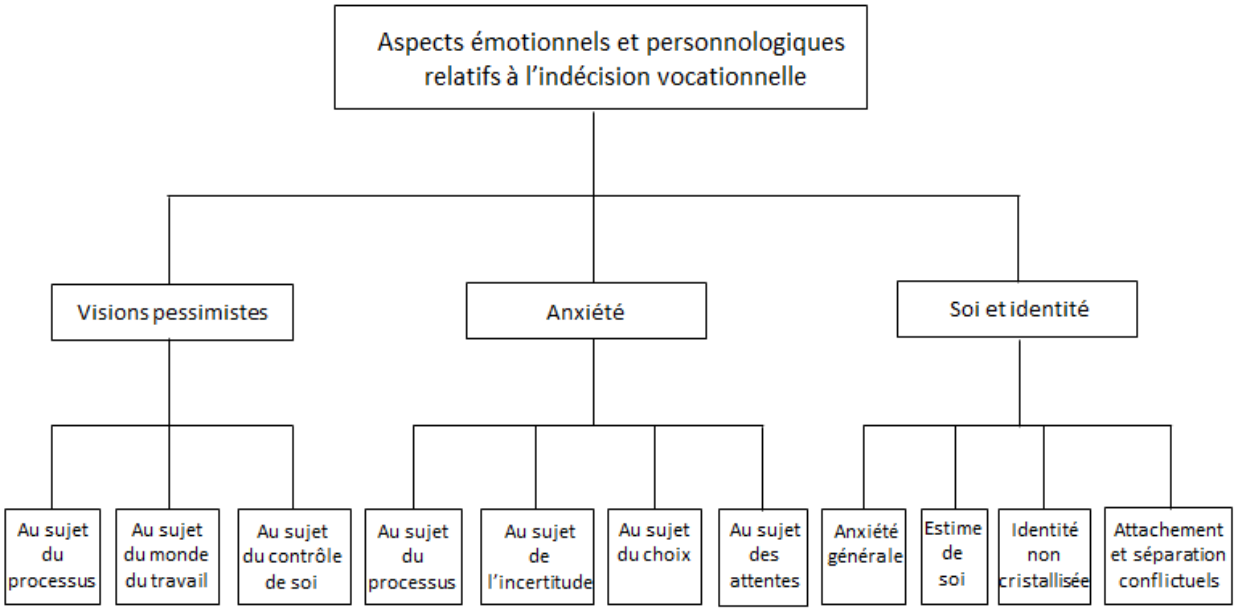
2.4.3.1. Présentation et caractéristiques des principaux modèles

Analyse bibliométrique des modèles de l'indécision vocationnelle. Lors de notre analyse de la littérature scientifique, nous avons pu identifier un total de quinze modèles de l'indécision vocationnelle dont trois méta-modèles qui ont été élaborés entre 1964 et 2012 avec un nombre de facteurs ou dimensions variant de 1 à 12 (voir tableau 2.1). Ces modèles proviennent majoritairement des États-Unis représentants plus de 70% des modèles identifiés et 80% de ces modèles sont accompagnés d'un instrument psychométrique permettant de mesurer l'indécision vocationnelle ou un construit relatif à l'indécision vocationnelle. Une analyse bibliométrique indique que l'Échelle de Décision Vocationnelle (*Career Decision Scale,* Osipow et *al.*, 1976) et le Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle (*Career Decision-making Difficulties Questionnaire*, Gati et *al.*, 1996) avec respectivement 2 et 10 dimensions sont les instruments psychométriques les plus cités dans la littérature scientifique avec des indices *h* atteignant une valeur de 7. Plus spécifiquement, quatre modèles intègrent des dimensions relatives au bien-être subjectif comme l'anxiété ou l'affectivité[1] (Brown et *al.*, 2012 ; Callanan & Greenhaus, 1990 ; Chartrand et *al.*, 1990 ; Saka Saka & Gati, 2007). Les deux derniers sont particulièrement pertinents dans le cadre de notre étude.

[1] Suivi les travaux de Diener et al. (1999), l'anxiété et l'affectivité peuvent être considérées comme des composants du bien-être subjectif.

2.4.3.2. Modèle de Saka et Gati (2007)

Figure 2.4. Modèle taxonomique de l'indécision de Saka et Gati (2007)



Note. Traduction libre adaptée de la figure 1 (p. 343) de [Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 340-358.]. Reproduite avec permission de l'auteur. Tous droits réservés.

Définition du modèle. Le modèle de l'indécision vocationnelle de Saka et Gati (2007) se décompose en trois clusters (visions pessimistes, anxiété, et identité de soi) qui se subdivisent eux-mêmes en un total de onze sous-dimensions (voir la figure 2.4). Le premier cluster relatif aux visions pessimistes se définit comme les tendances d'un individu à se centrer sur les aspects négatifs d'une situation et à développer des pensées négatives (Saka et *al.*, 2008). Ce cluster inclut des visions pessimistes vis-à-vis de son environnement proximal comme distal et en particulier le monde du travail, qui peuvent se traduire par une incapacité de l'individu à prendre globalement des décisions, notamment celles liées aux choix d'orientation scolaire et professionnelle. Il inclut également des visions pessimistes à l'égard des capacités de l'individu aussi bien dans son sentiment d'efficacité vocationnelle que dans le contrôle de soi et de son environnement. Le deuxième cluster relatif à l'anxiété mesure plusieurs effets possibles de l'anxiété sur la prise de décision d'un choix vocationnel comme l'anxiété relative au processus lui-même, celle relative à l'incertitude, celle relative à la réalisation et celle liée à l'implication future du choix. Enfin, le dernier cluster relatif au

concept de soi et à l'identité mesure les aspects développementaux et personnologiques de l'individu incluant l'anxiété en tant que trait, l'estime de soi, l'identité non cristallisée et l'attachement et la séparation avec la famille.

Construction et validation du modèle théorique. Ce modèle a été construit en se basant sur une analyse de la littérature rassemblant tous les travaux connectant l'indécision vocationnelle à des aspects émotionnels et personnologiques (Saka & Gati, 2007; Saka et *al.*, 2008). Un outil intitulé « Échelle des Difficultés Vocationnelles liées à des Facteurs Émotionnels et Personnologiques » (*Emotional and Personality Career Difficulties Scale*) a été élaboré par Saka et Gati (2007). Une étude menée auprès de 1 119 participants israéliens indique une forte convergente du modèle théorique avec la personnalité, le *locus of control*, la procrastination, le besoin de clarification[1], le perfectionnisme et le sentiment d'efficacité vocationnelle (Gati et *al.*, 2011). L'outil présente une stabilité temporelle variable selon la dimension considérée où le cluster relatif à l'anxiété apparait comme le plus stable et le cluster lié à des visions pessimistes comme le plus instable (Gati, Asulin-Peretz, & Fisher, 2012). Cet outil commence également à faire l'objet d'adaptations culturelles comme en Turquie (Oztemel, 2013) et en Corée du Sud (Jin, Nam, Joo, & Yang, 2014 ; Min, 2012).

Relation du modèle au bien-être subjectif. Dans le modèle proposé par Saka et Gati (2007), le composant le plus proche du bien-être subjectif peut être le cluster relatif à l'anxiété. Néanmoins, nous pouvons également voir que des composants relatifs au bien-être psychologique comme l'estime de soi se trouvent également intégrés dans cette taxonomie.

2.4.3.3. Modèle de Brown et *al.* (2012)

Deux méta-modèles de l'indécision vocationnelle. Le modèle présenté par Brown et *al.* (2012) s'appuie directement sur les facteurs identifiés dans les deux méta-modèles élaborés par Brown et Krane (2000) et Brown et Rector (2008). Ces deux méta-modèles seront donc présentés dans un premier temps pour mieux comprendre la structure taxonomique du modèle de l'indécision vocationnelle de Brown et *al.* (2012).

[1] Ce terme renvoie en anglais à *need for cognitive closure* ce qui signifie, dans sa définition psychologique, le besoin d'un individu d'obtenir des informations lui permettant de lever une ambiguïté ou une incertitude (Webster & Kruglanski, 1994). Le terme de besoin de clarification peut être une traduction appropriée du concept exprimé.

Le modèle tripartite de l'indécision vocationnelle. Tout d'abord, le méta-modèle de Brown et Krane (2000) se définit comme un modèle tripartite de l'indécision vocationnelle intégrant l'affectivité négative, l'identité vocationnelle et le besoin d'information comme facteurs principaux. Ces auteurs soulignent que l'affectivité négative peut recouvrir différents construits comme l'anxiété, les affects négatifs et la peur de l'engagement. Ils suggèrent que les difficultés rencontrées par certaines personnes sont relatives à une tendance à éprouver des émotions négatives et à se focaliser sur des aspects négatifs de leur choix d'orientation scolaire et/ou professionnelle. L'identité vocationnelle, inspirée des travaux de Super (1970), est présentée par Guichard et Huteau (2006) comme « la possession d'une vue claire et stable de ses buts, intérêts et talents » (p. 176). Dans la littérature scientifique, le concept d'identité vocationnelle peut être appréhendée à travers plusieurs concepts cités par Brown et Ryan-Krane (2000) comme l'identité vocationnelle[1], le sentiment d'efficacité vocationnelle, la maturité vocationnelle, l'évaluation de la résolution de problèmes ou encore la stabilité des buts. Enfin, la troisième dimension fait référence au besoin d'information relative au choix d'orientation scolaire et professionnelle et peuvent se traduire notamment par un besoin d'expérience scolaire ou professionnelle supplémentaire, par un besoin de rencontrer quelqu'un (par exemple : un conseiller d'orientation) et par un besoin d'information sur les débouchés et les pré-requis concernant une profession ou un groupe de professions.

Études empiriques sur le modèle tripartite de l'indécision vocationnelle. Le modèle tripartite de l'indécision vocationnelle de Brown et Ryan-Krane (2000) fut empiriquement testé auprès d'une population de 171 étudiants afro-américains par Hammond, Lockman et Boling (2010) incluant également les affects positifs et l'intelligence émotionnelle à partir d'une analyse factorielle. Les résultats de cette étude mettent en évidence un modèle en cinq facteurs composés des dimensions suivantes : 1) le sentiment d'efficacité vocationnelle, 2) maturité émotionnelle relative à l'orientation scolaire et professionnelle (incluant les affects positifs), 3) le besoin d'information, 4) l'identité vocationnelle (incluant les affects négatifs) et 5) le statut du choix d'orientation.

[1] Il ne s'agit pas d'une répétition. L'identité vocationnelle fait ici référence au modèle de Holland, Daiger et Power (1980).

D'un modèle tripartite à un modèle quadripartite de l'indécision vocationnelle. Le méta-modèle de Brown et Rector (2008) a été construit en rassemblant les matrices de corrélations présentées dans 24 études étatsuniennes incluant au moins deux variables manifestes du modèle tripartite de l'indécision vocationnelle de Brown et Ryan-Krane (2000). Ensuite, une analyse factorielle a été menée à partir de toutes les corrélations observées permettant ainsi d'identifier quatre facteurs avec des saturations factorielles significatives. Le premier facteur est l'affectivité négative se rattachant à l'indécisivité. Le deuxième facteur est le manque d'information qui porte sur plusieurs aspects comme les informations sur les métiers, sur soi ou encore sur la procédure à suivre. Le troisième facteur porte sur les barrières et les conflits interpersonnels comprenant les désaccords avec autrui, la perception de barrières ou encore les contraintes environnementales. Le dernier facteur pourrait se nommer le manque de préparation. Bien qu'il s'apparente à l'identité vocationnelle dans le modèle tripartite de l'indécision vocationnelle de Brown et Ryan-Krane (2000), ce facteur, plus large, inclut une attitude vocationnelle immature, des représentations erronées, un manque de clarté de soi, un manque de motivation à prendre une décision, ou encore une identité encore instable. Brown et *al.* (2012) soulignent que le méta-modèle de Brown et Rector (2008) offre des perspectives intéressantes dans la compréhension de l'indécision vocationnelle, néanmoins, ce modèle doit également faire l'objet de réplication afin de pouvoir être validé.

Validation du modèle quadripartite de l'indécision vocationnelle En conséquent, Brown et *al.* (2012) ont tenté de vérifier la validité du méta-modèle de Brown et Rector (2008) ont mis en place un inventaire intitulé *Career Indecision Profile* incluant 167 items et permettant de mesurer différents construits se rattachant à au moins un des facteurs identifiés dans leur modèle. Cet inventaire a été testé auprès de 488 participants étatsuniens et validé par Hacker, Carr, Abrams et Brown (2013). Une analyse factorielle a permis de confirmer le modèle à quatre facteurs de l'indécision vocationnelle élaboré par Brown et Rector (2008) bien que quelques différences mineures apparaissent. En somme, Brown et *al.* (2012) définissent un modèle de l'indécision vocationnelle en quatre dimensions : 1) Affectivité négative et de la stabilité émotionnelle, 2) Anxiété liée au choix et à l'engagement, 3) Manque de préparation et 4) Conflits interpersonnels. De récents travaux tendent à confirmer la validité interculturelle du *Career Indecision Profile* auprès d'un échantillon d'étudiants islandais, français, suisses et italiens bien qu'il existe certaines différences notables avec des étudiants étatsuniens dans le fonctionnement de cette échelle (Abrams et *al.*, 2013 ; Carr et *al.*, 2014).

Tableau 2.1. Principaux modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle (15 modèles présentés)

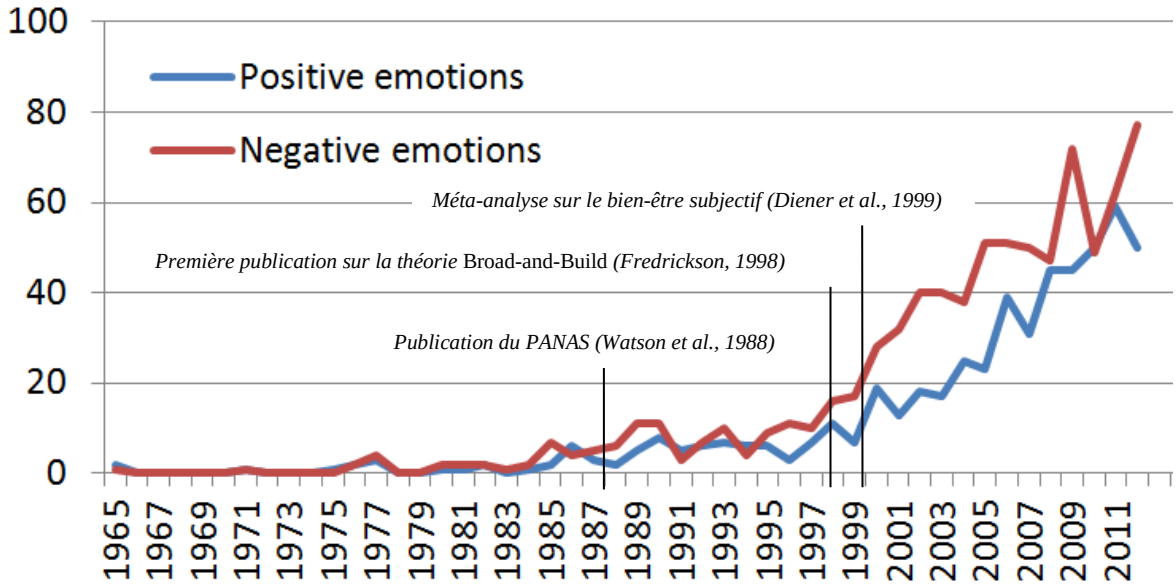
Auteurs	Origine	Facteurs	Description du modèle	Instrument de mesure associé	Citations[1]
Holland & Nichols (1964)	États-Unis	1	Mesure générale de l'indécision vocationnelle	*Indecision Scale*	34.7 / 3
Holland & Holland (1977)	États-Unis	1	Mesure générale de l'indécision vocationnelle	*Vocational Decision Making Difficulty Scale*	53.1 / 3
Osipow, Carney, & Barak (1976)	États-Unis	2	Certitude, indécision	*Career Decision Scale*	120.9 / 7
Holland, Daiger, & Power (1980)	États-Unis	3	Identité vocationnelle, manque d'information, contexte environnement	*My Vocational Situation Scale*	53.8 / 4
Brown & Krane (2000)	États-Unis	3	Affectivité, identité vocationnelle, besoin d'information	Méta-modèle	**156.2 / 6**
Jones (1989)	États-Unis	3	Niveau d'indécision, confort, diagnostic décisionnel	*Career Decision Profile*	98.7 / 6
Chartrand, Robbins, Morrill, & Boggs (1990)	États-Unis	4	Anxiété face au choix, indécision généralisée, besoin d'infirmations professionnelles, besoin d'information sur soi	*Career Factors Inventory*	96.6 / 6
Brown & Rector (2008)	États-Unis	4	Affectivité négative, manque d'information, conflits interpersonnels, manque de préparation	Méta-modèle	**99.3 / 5**
Brown et al. (2012)	États-Unis	4	Affectivité négative, anxiété liée au choix, manque de préparation, conflits interpersonnels	*Career Indecision Profile*	7.5 / 2
Tak & Lee (2003)	Corée du Sud	5	Manque d'information, identité de soi, besoin de reconnaissance, indécisivité, barrières externes perçues	*Korean Career Indecision Inventory*	8.1 / 1
Kelly & Lee (2002)	États-Unis	6	Manque d'information, besoin d'information, indécisivité, désaccord avec autrui, identité vocationnelle, anxiété liée au choix	Méta-modèle	**73.9 / 4**
Callanan & Greenhaus (1990)	États-Unis	7	Manque d'information sur soi, manque d'information intra-organisationnelle, manque d'information extra-organisationnelle, manque de confiance en soi, peur et anxiété, contraintes extérieures, contraintes situationnelles	Modèle *ad hoc* (populations salariées)	**29.9 / 3**
Forner (2007)	France	7	Personnalité, manque de développement vocationnel, manque de méthode décisionnelle, manque d'information, obstacles externes, anticipations pessimistes, désinvestissement de la scolarité	Échelle de Décision Vocationnelle	1.7 / 1
Gati, Krausz, & Osipow (1996)	États-Unis / Israël	10	Manque de préparation (3 sous-dimensions), manque d'information (4 sous-dimensions), informations non fiables (3 sous-dimensions)	*Career Decision-making Difficulties Questionnaire*	113.8 / 7
Saka & Gati (2007)	Israël	11	Visions pessimistes (3 sous-dimensions), anxiété (4 sous-dimensions), identité de soi (4 sous-dimensions)	*Emotional and Personality Career Difficulties Scale*	32.3 / 4

Note. [1]Le premier nombre correspond à la fréquence des citations a été calculée en divisant le nombre de citations totales par le nombre d'années de chaque citation tandis que le deuxième nombre (séparé par un tiret) correspond à l'indice *h* (Hirsch, 2005). Un facteur *h* supérieur à 3 indique une forte utilisation du modèle théorique dans la littérature scientifique. Ces indices ont été calculés à partir du module d'analyse bibliométrique de Google Scholar™ en se basant uniquement sur la prise en compte des articles scientifiques. Les nombres en gras ont été calculés en prenant en compte la référence bibliographique complète.

2.4.4. Théorie *Broad-and-Build* de Fredrickson (1998)

2.4.4.1. Présentation du modèle théorique

Figure 2.5. Représentation des mots-clés « émotions positives » et « émotions négatives » dans les publications scientifiques en sciences psychologiques entre 1965 et 2012.



Note. Les publications ont été identifiées à l'aide de la base de données PsycInfo© en prenant en compte uniquement les revues avec comité de lecture et en sélectionnant uniquement les publications comportant *positive emotions* ou *negative emotions* comme mots-clés. Sur le graphique, trois références bibliographiques permettent de mieux situer l'évolution des publications par rapport à l'avancement des connaissances sur ce thème.

Émotions positives et négatives dans la littérature scientifique. Nous avons choisi de présenter la théorie *Broad-and-Build* de Fredrickson (1998, 2001, 2004) juste après les modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle car elle offre une perspective complémentaire à ces approches. Ainsi, parmi les composants du bien-être subjectif, les émotions négatives ont suscitées un nombre beaucoup plus important de travaux dans les sciences psychologiques (Fredrickson, 2004). Cela se constate notamment dans les modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle où seuls les affects négatifs sont étudiés. Plus précisément, la figure 2.5 présentée ci-dessous met en évidence des différences significatives en termes de publications scientifiques dans l'étude des émotions positives et négatives soulignant un nombre plus important de publications scientifiques entre 1965 et 2012 traitant des émotions négatives [$t(1, 47) = 4.31$, $p < 0.01$]. Les premiers travaux de Watson et *al.*

(1988), sur le développement d'un instrument psychométrique mesurant les émotions positives et négatives, ont eu un impact relativement important sur l'étude des concepts. Ces études s'articulent de manière complémentaire avec les travaux observés dans le champ de la prise de décision évoqué dans la partie 2.4.1. Cependant, leurs liens avec l'orientation scolaire et professionnelle diffèrent significativement.

Définition générale du modèle. D'une manière simplifiée, la théorie *Broad-and-Build* de Fredrickson (1998, 2001, 2004) évoque l'idée que les émotions positives contribuent positivement au fonctionnement humain tant que sa dimension physique que psychologique, à l'augmentation de l'attention et à l'élargissement des pensées – actions. L'auteur tire ainsi des arguments tout autant de nature physique que psychologique pour étayer sa théorie. Plus spécifiquement et s'inspirant notamment des travaux de Gottman (1994), Fredrickson et Losada (2005) évoquent même un ratio de 3 contre 1 pour évoquer la proportion d'affects positifs comparativement aux affects négatifs pour caractériser l'épanouissement psychologique de l'individu. Nous nous baserons essentiellement sur l'article de Fredrickson publié en 2004 pour évoquer les principaux faits évoqués pour illustrer la pertinence de cette théorie. Ensuite, nous tenterons de mettre cette théorie en perspectives avec les théories vocationnelles.

2.4.4.2. Principaux résultats

Les bénéfices potentiels des émotions positives sur le fonctionnement humain. Fredrickson insiste beaucoup sur ce qu'elle appelle le répertoire pensées – actions. Ainsi, elle évoque que les émotions positives permettent un élargissement du répertoire pensées – actions, c'est-à-dire qu'avec des émotions positives, l'individu a tendance à disposer de ressources cognitives beaucoup plus importantes contribuant à une augmentation des pensées et des actions possibles. Ces effets sont également visibles sur l'attention. D'un point de vue physiologique, elle évoque également que les émotions négatives ont tendance à provoquer une augmentation de l'activité cardiovasculaire, mettant potentiellement en danger le corps. À l'inverse, les émotions positives permettent de créer des conditions physiologiques favorables pour s'engager au répertoire pensées – actions. Dans l'une de ses recherches, elle met en évidence que les individus éprouvant de la joie sont capable d'énumérer un plus grand nombre d'items que les individus éprouvant de la colère lors d'une expérimentation (Fredrickson & Branigan, 2005). Les émotions positives tendent également à agir sur la

créativité des individus, encourageant ces derniers à explorer davantage leur environnement, à recueillir davantage d'information, à faire preuve d'une plus grande motivation et à s'engager dans des expériences nouvelles. A travers les émotions positives, l'individu a également tendance à transformer ses ressources personnelles en devenant plus créatif, résilient, socialement intégré et adoptant des comportements sains. Fredrickson oppose également la spirale descendante (*downward spiral*) où état dépressif et pensées pessimistes s'influencent réciproquement à la spirale ascendante (*upward spiral*) où état positif et pensées optimistes s'influencent également réciproquement. Enfin, les personnes éprouvant des émotions positives ont tendance à davantage développer de projets à long termes et s'engager dans des buts. Fredrickson (2000) a également tenté d'adapter son modèle dans un contexte organisationnel suggérant qu'un employé éprouvant des émotions positives a tendance à influencer positivement ses collègues dans leurs propres émotions, à développer des contacts interpersonnels plus positifs avec les clients et à aider l'entreprise à prospérer dans son développement économique par son implication, sa motivation et sa productivité.

Liens avec la philosophie. D'un point de vue philosophique, les idées de Fredrickson peuvent se rapprocher des pensées de Bentham (1789) qui suggère que l'investissement dans le bonheur individuel vient contribuer à la prospérité économique d'une organisation ou d'une nation. Cela rejoint également les idées de Noddings (2003) sur les liens entre l'éducation et le bonheur dans l'intégration de l'individu dans la société. A titre d'illustration, certaines idées dérivées de la théorie *Broad-and-Build* se retrouvent dans l'ouvrage « *Yes Man* » publié par Danny Wallace[1] en 2005 où l'auteur raconte l'histoire de l'épanouissement d'un jeune londonien qui expérimente une nouvelle philosophie de vie consistant à dire « oui » à chaque opportunité qu'il rencontre dans son quotidien comme la participation à des activités sportivités, à des clubs, l'apprentissage de nouvelles langues vivantes, etc. Son attitude et ses émotions positives à l'égard de ses évènements de vie le conduisent à réaliser tout son potentiel intellectuel et devenir heureux. Le plaisir de vivre et l'expérience de la sérenpidité décrits avec beaucoup de passions par Schützenberger (2009) peut aussi se lier à cette théorie.

[1] Wallace, D. (2005). *Yes Man: The amazing tale of what happens when you decide to say... Yes*. Croydon: Ebury Press.

2.4.4.3. Place du modèle théorique dans le champ de l'orientation

La théorie *Broad-and-Build* et les modèles constructivistes de l'orientation. Dans le contexte de la construction du choix d'orientation scolaire et professionnelle, la théorie *Broad-and-Build* postulant une implication des émotions positives sur la créativité peut facilement s'accorder avec la théorie du *life design* (Savickas et *al.*, 2009) où l'individu se retrouve à devoir construire sa carrière tout au long de sa vie, mais aussi les modèles de l'adaptabilité de carrière défendue par plusieurs recherches (Lent, 2013 ; Lent & Brown, 2013 ; Rottinghaus, Day, & Borgen, 2005 ; Savickas & Porfeli, 2012), la théorie du chaos vocationnel (Pryor & Bright, 2007), les théories du sentiment d'efficacité (Bandura, 1977a), le modèle de la carrière protéaire (Hall, 1996) et même les nouvelles approches se basant sur l'inclusion du bien-être dans les théories vocationnelles (Walsh, 2008). Fredrickson (1998, 2001, 2004) soulève également d'autres points qui peuvent faire échos à la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle comme l'exploration de soi et de son environnement, une mobilisation plus importante de ses compétences, la plus grande facilité à prendre des décisions, des capacités de résilience plus importantes ou encore la définition de buts à long terme. Rottinghaus et *al.* (2009) se sont notamment appuyés sur les travaux de Fredrickson (2001) pour justifier de la relation entre les affects positifs et le sentiment d'efficacité vocationnelle dans leur étude.

2.4.5. Approches existentialistes centrées sur le sens de la vie

2.4.5.1. Présentation de ces approches

Une facette du bonheur complémentaire au bien-être subjectif : Le sens de la vie. Les approches centrées sur le sens de la vie sont davantage présentes dans les courants de la psychologie humaniste et de la psychologique existentialiste que dans celui de la psychologie positive suivant les définitions données dans la partie 1.1.1.5. En conséquent, pour des raisons d'ordre épistémique et idéologique, il existe assez peu de travaux reliant le concept de sens de la vie à celui de bien-être subjectif dans la mesure où ils sont appréhendés comme des concepts très distincts (Emmons, 2003 ; Miller & Rottinghaus, 2014 ; Waterman, 2013). Néanmoins, le sens de la vie et le bien-être subjectif sont considérés comme des indicateurs pertinents du bien-être de l'être humain bien que ces concepts soient corrélés positivement (Hicks, Trent, Davis, & King, 2012 ; King, Hicks, Krull, & Del Gaiso, 2006 ; Steger &

Kashdan, 2007). De la même manière, il est relativement difficile d'établir une définition consensuelle du sens de la vie (Steger, 2012). Suivant les travaux de Miller et Rottinghaus (2014), nous reprendrons la définition de Steger, Frazier, Oishi et Kaler (2006) qui désigne « le sens de la vie comme le sens construit et la signification perçue par un individu au regard de la nature de son être et de son existence[2] » (p. 81). La perception d'un sens de la vie contribue à l'épanouissement et au bien-être de l'être humain (Seligman, 2011). Enfin, selon Lent (2004), le sens de la vie peut aussi être considéré comme un indicateur du bien-être psychologique.

2.4.5.2. Principaux résultats

Tableau 2.2. Principaux modèles taxonomiques du sens de la vie (Emmons, 2003**)**

Ebersole (1998)	Emmons (1999)	Wong (1998)
Narration de vie	Ambitions personnelles	Profil de sens personnel
Travail de vie	Accomplissement	Accomplissement
Relations	Intimité	Relations
Croyances religieuses	Religions / Spiritualité	Religion
Service envers les autres	Générativité	Transcendance de soi

Note. Traduction libre adaptée du tableau 5.1. (p. 108) de [Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In C. L. M. Keyes (Ed.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 105-128). Washington, DC: American Psychological Association.]. Reproduit avec permission de l'auteur. Tous droits réservés.

Principaux modèles taxonomiques du sens de la vie. Plusieurs études ont été réalisées afin de définir les principaux éléments qui composent le concept de sens de la vie. Ainsi, Chamberlain et Zika (1988) démontrent la multidimensionnalité du concept en analysant la structure factorielle des principales mesures du sens de la vie. Plus spécifiquement, Emmons (2003) identifie un consensus relatif dans la composition du sens de vie dans plusieurs modèles taxonomiques (voir tableau 2.2) et établit quatre catégories principales : accomplissement / travail, relations / intimité, religion / spiritualité et transcendance de soi / générativité. Parallèlement, Baumeister (1991) évoque un modèle du sens de la vie qui repose sur quatre besoins fondamentaux : 1) le besoin d'avoir un but, 2) le

[2] *Meaning in life as the sense made of, and significance felt regarding, the nature of one's being and existence* (traduction libre).

besoin de valeurs, 3) le besoin de compétences, et 4) le besoin d'estime de soi. Suivant une conception existentialiste, il existe une très grande variabilité interindividuelle quant à la définition du sens de la vie évoquant la famille, les amis, le travail, la religion, etc. (Emmons, 1997). Enfin, Steger (2012) propose une distinction entre le concept de sens de la vie (*meaning in life*) et celui de but de la vie (*purpose in life*) où le premier se définit comme la perception et la compréhension de sa vie tandis que le deuxième se définit davantage comme une aspiration personnelle et à long terme qui est en congruence avec ses valeurs.

2.4.5.3. Place de ces approches dans le champ de l'orientation

Sens de la vie et orientation scolaire et professionnelle. Les approches centrées sur le sens de la vie peuvent également s'appliquer dans le contexte d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle où celui-ci peut s'apparenter à une problématique existentielle (Bernaud, 2014 ; Cohen, 2003). De nombreux auteurs soulignent la place du travail dans le sens de la vie (Blustein, 2006; Hartung & Taber, 2008 ; Savickas, 2003). Cohen (2003) explique le rôle du sens de la vie dans ce processus par le fait que la réalisation d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle se définit comme une décision majeure dans la vie d'un individu. De ce fait, suivant l'approche de la psychologie existentialiste, la prise de conscience de l'individu face au fait qu'il doive envisager de prendre une décision qui peut avoir un impact déterminant sur le restant de sa vie peut entrainer l'apparition ou l'augmentation de l'anxiété (Cohen, 2003 ; Miller & Rottinghaus, 2014 ; Tyler, 1971 ; Yalom, 1980). Le sens de la vie se retrouve donc positionné comme un antécédent à l'indécision vocationnelle. Dans une étude menée auprès de 229 étudiants étatsuniens, Miller et Rottinghaus (2014) démontrent le rôle médiateur du sens de la vie dans la relation entre l'anxiété et l'indécision vocationnelle. De plus, une corrélation $r = -0.71$ ($p < 0.01$) est mise en évidence entre l'indécision vocationnelle et le sens de la vie dans cette même étude soulignant un lien très fort entre ces deux concepts. Enfin, Steger, Littman-Ovadia, Miller, Menger et Rothmann (2013) ont démontré l'influence des affects positifs et du sens de la vie sur l'engagement professionnel auprès de 252 cols blancs israéliens.

Constructivisme et sens de la vie. Dans les approches constructivismes en orientation scolaire et professionnelle, la construction de soi telle qu'elle est présentée par Guichard (2004, 2005) peut s'apparenter à une approche existentialiste centrée sur le sens de la vie. Dans l'ouvrage de Guichard et Huteau (2006), les auteurs utilisent l'expression de « réflexion

sur le sens de ses choix » (p. 226) pour décrire ce modèle. De même, Guichard (2004) se réfère également à « la quête du sens » (p. 510) pour traduire le concept de construction de soi. Les dimensions existentialistes soulevées dans les approches constructivistes amènent nécessairement à les rapprocher ou tout au moins à les situer par rapport à la problématique du sens de la vie. Ainsi, ces approches accordent une grande place à la subjectivité de l'individu, à la relation qu'il noue avec son environnement social et à la dimension holistique de l'individu (Guichard, 2004 ; Savickas, 2005 ; Savickas et *al.*, 2009).

2.5. Conclusion

Au terme de cette deuxième partie portant sur les liens entre le bien-être subjectif et la construction du choix d'orientation, nous avons pu mettre en évidence plusieurs éléments :

1) Les études portant sur l'analyse des relations entre les différentes composantes du bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle restent limitées et relativement récentes. Cependant, les études s'intéressant au lien entre cette première variable et le sentiment d'efficacité vocationnelle sont un peu plus nombreuses. La synthèse de notre revue de la littérature est présentée dans le tableau 2.3 à la page suivante.

2) La détermination du lien de causalité entre le bien-être subjectif et les concepts d'indécision et de sentiment d'efficacité vocationnelles reste assez peu étudiée ce qui nécessite souvent chez les auteurs de faire un choix épistémique dans l'appréhension de ce phénomène. Une étude conduite par Arnold (1989) permet d'apporter des éléments sur le bien-être subjectif comme antécédent de l'indécision vocationnelle se basant sur une approche longitudinale. Néanmoins, il serait nécessaire de disposer d'éléments complémentaires.

3) Il existe une pléthore de modèles théoriques permettant d'appréhender les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle s'inscrivant à la fois dans une approche ascendante et dans une approche descendante. Les modèles théoriques s'inscrivant dans cette deuxième approche sont apparus plus récemment dans la littérature scientifique. Par exemple, plusieurs modèles de l'indécision vocationnelle intègrent progressivement des dimensions relatives au bien-être subjectif (Brown et *al.*, 2012 ; Brown & Rector, 2008 ; Saka & Gati, 2007).

Tableau 2.3. Résumé des corrélations entre l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et la personnalité pour l'ensemble des pays cibles de notre étude.

	Corée du Sud		États-Unis		France	
	IV	SEV	IV	SEV	IV	SEV
SEV	-.51[a]	–	-.52[g]	–	-.55[a]	–
Bien-être subjectif						
Satisfaction de vie	-.36[b]	[.35 ; .39][d]	–	[.28 ; .36]	-.40[l]	.22[m]
Satisfaction avec la discipline	-.42[c]	.27[c]	-.61[h]	.45[j]	–	.38[m]
Affects positifs	-.31[b]	.48[e]	–	[.39 ; .52]	–	.38[m]
Affects négatifs	.33[b]	-.27[e]	–	[-.18 ; -.32]	–	-.17[m]
Anxiété – Trait	[.21 ; .36]	.48[c]	[.33 ; .43]	–	–	–
Anxiété – État	[.23 ; .53]	–	[.31 ; .41]	–	.40[l]	–
Personnalité						
Ouverture	–	.45[f]	-.05[i]	–	-.05[l]	.26[m]
Conscience	–	.38[f]	-.11[i]	–	-.30[l]	.33[m]
Extraversion	–	.35[f]	-.01[i]	.31[k]	-.18[l]	.16[m]
Agréabilité	–	.31[f]	-.08[i]	–	-.03[l]	.26[m]
Névrosisme	–	-.12[f]	.21[i]	-.27[k]	.42[l]	-.23[m]

Note. IV : Indécision vocationnelle ; SEV : Sentiment d'efficacité vocationnelle. Les corrélations entre crochets désignent le résumé des corrélations observées dans plusieurs études évoquées dans notre revue de la littérature. a) Sovet & Metz (2014) - *Lycéens* ; b) Sovet, Carrein, Jung, & Tak (2014) – *Lycéens* ; c) Sovet (2011a) – *Étudiants* ; d) Kim, Yoo, & Lim (2011) – *Étudiants* ; e) Hwang (2010) – *Étudiants* ; f) Oh (2012) – *Étudiants* ; g) Choi et *al.* (2012) – *Étudiants* ; h) Miller & Rottinghaus (2014) – *Étudiants* ; i) Burns, Morris, Rousseau, & Taylor (2013) – *Étudiants* ; j) Nauta (2007) – *Étudiants* ; k) Wang, Jome, Haase, & Bruch (2006) – *Étudiants* ; l) Sovet (2011b) – *Étudiants* ; m) Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus (soumis) – *Étudiants*.

Deuxième partie

Analyse des contextes culturels

3. Analyse des contextes culturels

Dans cette troisième partie, nous présenterons successivement les principes de la psychologie interculturelle comparée et son place dans le champ plus large de la psychologie interculturelle. Nous aborderons également plusieurs aspects méthodologiques et éthiques qui doivent être pris en considération dans le cadre d'une comparaison interculturelle. Ces éléments permettront de justifier un certain nombre de choix réalisés au cours de nos recherches. Ensuite, une présentation succinte de deux modèles des valeurs culturelles sera réalisée dans le but d'apporter un éclairage sur certains éléments qui seront utilisés pour appréhender la description de chaque environnement culturel. Efin, une analyse des trois contextes culturels cibles sera réalisée en s'intéressant plus particulièrement à l'organisation du système scolaire et de l'orientation scolaire et professionnelle. Les données statistiques associées à ces différents contextes seront davantage issues d'enquêtes internationales que de données nationales afin d'apporter des éléments de comparaison sur des indicateurs consensuels (voir annexes 2 à 5).

3.1. Introduction à la psychologie interculturelle

3.1.1. Définition des principaux termes

3.1.1.1. Distinction entre « race », nationalité et culture

Ces trois termes sont régulièrement employés de manière interchangeable dans le langage commun alors qu'ils se réfèrent à trois éléments distincts dans l'absolu de l'identité sociale de l'individu mais qui tendent parfois à se superposer et même à se confrondre.

« Race » : Un mot à l'usage très controversé. Comme le souligne Moodley et Curling (2006b), ce terme nécessite souvent l'emploi de guillemets face à la sensibilité du concept. Il fait l'objet de plusieurs malentendus et d'usages qui peuvent être controversés dans la littérature scientifique. Selon Licata et Heine (2012), la « race » désigne davantage un marqueur biologique s'exprimant par des traits physiques et la couleur de peau bien que les fondements génétiques soient largement remis en cause (Moodley & Curling, 2006b). En

effet, certains sociologues suggèrent de définir le terme par une approche socio-historique. Ainsi, Trina (2001) fait la distinction entre les discriminations fondées exclusivement sur la couleur de peau – qui peuvent se retrouver notamment dans certains pays africains – et les discriminations fondées sur la « race » qui peuvent exister notamment au sein de sociétés multiculturelles. La « race » doit être distinguée de l'ethnie qui désigne un groupe plus réduit d'individus partageant des pratiques culturelles (Moodley & Curling, 2006a). L'identité ethnique pourrait être à la jonction entre l'identité raciale et l'identité culturelle (Thompson, 2006).

La nationalité et ses rapports à la culture. Ce terme renvoie à une identité définie administrativement. Elle peut être obtenue suivant différents critères spécifiés dans chaque pays comme le droit du sang (*jus sanguinis*), le droit du sol (*jus soli*), ou encore la naturalisation. En ce sens, c'est un indicateur objectif de l'identité de l'individu. Bien qu'une nation puisse véhiculer des éléments culturels, elle ne peut pas se réduire à une culture (Helm & Cook, 1998). Par exemple, une personne peut acquérir la nationalité d'un pays sans partager les mêmes valeurs culturelles. À l'inverse, deux nations peuvent présenter une grande proximité culturelle. Ainsi, il est difficile de considérer qu'une nation soit culturellement homogène et d'employer les termes de manière interchangeable. Néanmoins, c'est une erreur très fréquente que nous pouvons retrouver dans les études s'inscrivant dans le champ de la psychologie interculturelle comparée (Green, 2005). Notre thèse ne fera pas exception à cette tradition, parlant davantage de groupes culturels et de comparaison interculturelle que de groupes nationaux et de comparaison internationale. Berry, Poortinga, Segall et Dasen (2002) soulignent également ce problème propre à la psychologie interculturelle dans son ensemble et qui s'explique notamment par les difficultés à conceptualiser ce terme de culture. En somme, selon la perpsective proposée par ces auteurs, parler de comparaison interculturelle n'est pas erroné par rapport à la définition donnée à ce terme mais il est nécessaire de conserver l'idée qu'il puisse y avoir des biais potentiels liés à des différences intra-nationales. Par exemple, plusieurs chercheurs ont mis en évidence des différences culturelles très fortes dans les configurations familiales et le rapport à la communauté entre plusieurs régions françaises (Le Play, 1871 ; Todd, 2011).

Comprendre le concept de « culture ». Après avoir présenté ces deux premiers termes en soulignant en quoi ils diffèrent du concept de « culture », nous allons maintenant tenter de le définir. En 1952, Kroeber et Kluckhohn ont recensé au moins 150 définitions

différentes du concept. Selon Licata et Heine (2012), il existe au moins 11 approches théoriques du concept de culture. Ensuite, Helm et Cook (1998) évoquent que l'individu n'a pas nécessairement conscience de son identité culturelle rendant ce concept d'autant plus difficile à appréhender. Enfin, une culture n'est pas un élément stable mais évolutif par l'intermédiaire de ses échanges avec d'autres cultures mais également par des bouleversements socio-économiques au sein d'un espace régional ou national (Lévi-Strauss, 1952). Pour illustrer les derniers propos de Lévi-Strauss, nous pourrions citer, à titre d'exemple, l'évolution du travail des femmes sur l'Île de Jeju en Corée du Sud, pays se définissant comme une société confucéenne impliquant notamment des rôles sociaux rigides entre les hommes et les femmes. Ainsi, bien que la tradition confucéenne soit plusieurs fois millénaire, au XIXème siècle, l'augmentation des taxes sur le travail réalisé par les hommes sur cette île a amené un bouleversement culturel très curieux. En effet, les femmes ont commencé à s'engager dans des activités professionnelles tandis que les hommes sont progressivement restés à la maison. Bien que le gouvernement sud-coréen protesta et invectiva les dirigeants de cette île, les femmes se sont progressivement imposées comme chefs de foyer. Cette situation a amené une rupture forte et durable avec le reste du pays, faisant émerger de nouvelles pratiques culturelles à cet endroit (Gwon, 2005 ; Hong, 1965).

Vers une approche de la définition de la culture. Nous pourrions commencer par proposer la définition de Kluckhohn (1951, p. 86) : « La culture consiste en différentes façons de penser, de ressentir et de réagir, acquises et transmises principalement par l'intermédiaire de symboles, constituant les différences de développement entre les groupes humains incluant la réalisation d'objets d'art ; le noyau essentiel de la culture réside dans les idées traditionnelles (historiquement transmises et sélectionnées) et surtout l'attachement aux valeurs ». Néanmoins, selon Lévi-Strauss, cette définition peut paraître trop orientée vers le passé (1952). Il tient, en effet, à souligner sa continuelle évolution dans une interaction permanente à l'autre. Soudijn, Hutschemaekers et van de Vijver (1990) ont tenté d'organiser et de structurer 128 définitions de la culture pour élaborer une définition commune du concept. Ainsi, bien que ces auteurs ne soient pas parvenus à atteindre leur objectif, ils ont pu dégager cinq grandes dimensions (van de Vijver, Chasiotis, & Breugelmans, 2011). La première réfère à la localisation interrogeant sur le fait de savoir si la culture est le produit d'un phénomène psychologique ou d'un phénomène contextuel. Ce débat est central dans la psychologie interculturelle (Licata et Heine, 2012) bien que les effets de l'environnement, incluant notamment le rôle de l'éducation, soient parfois ignorés ou sous-estimés (van de

Vijver et *al.*, 2011). La deuxième dimension porte sur la distinction entre fonction et structure où l'enjeu est de déterminer si la culture doit davantage être appréhendée par sa fonction, c'es-à-dire le signifié culturel, ou par sa structure, c'est-à-dire le signifiant culturel. Par exemple, les populations asiatiques usent préférentiellement des baguettes chinoises tandis que les populations occidentales usent davantage des couverts lors des repas. Ainsi, le significant culturel est différent mais le signifié culturel – s'alimenter – est sensible équivalent. À l'inverse, si un lycéen sud-coréen pose ses chaussures sur le bord d'une fenêtre, ses camarades penseront davantage qu'il s'apprête à se suicider alors que si un lycéen français fait cette même action, ses camarades penseront davantage que ses chassures sont en train de sécher. Dans cet exemple, bien que le comportement adopté soit le même, il n'a pas la même fonction dans son environnement socioculturel respectif. La troisième dimension renvoie à la distinction entre des comportements moléculaires et molaires, où ces premiers désignent la possibilité de décomposer une chaine de comportements en plusieurs unités fondamentales et comparables tandis que ces derniers désignent la nécessité d'appréhender l'ensemble comme un tout indivisible (Baum, 2004). La quatrième dimension porte sur les contenus de la définition où certains auteurs listent l'ensemble des éléments associés à la culture alors que d'autres auteurs tentent d'apporter une définition générale au terme. Enfin, la cinquième dimension est celle de la dynamique associée à la définition où certains auteurs présentent davantage la culture comme étant stable alors que d'autres envisagent ce même terme comme étant en perpétuel mouvement. Ces cinq dimensions rendent potentiellement toute définition arbitraire ou incomplète et plusieurs auteurs pointent le manque de consistance de ce concept (Green, 2005).

Une définition générale mais plutôt consensuelle de la culture. Selon Licate et Heine (2012, p. 54), la définition proposée par Kroeber et Kluckhohn (1952, p. 357) paraît plus consensuelle prenant en compte des éléments associés aux cinq dimensions évoquées : « La culture consiste en des modèles, explicites ou implicites, d'idées et de leur incarnation dans les institutions, les pratiques, les artefacts, dérivés et sélectionnés par l'histoire ; les modèles culturels peuvent, d'une part, être considérés comme les produits de l'action et, d'autre part, comme conditionnant les éléments d'une nouvelle action ».

3.1.1.2. Principaux courants de la psychologie interculturelle

Un tableau complexe à décrire. Derrière le terme de psychologie interculturelle se cache toute une variété de courants de recherche qui partagent parfois beaucoup de similarités, mais aussi beaucoup de différences recélant des enjeux à la fois épistémologiques et méthodologiques. Il est important de souligner que la psychologie interculturelle est un champ transversal à l'ensemble des disciplines traditionnelles de la psychologie se définissant davantage par sa méthodologie (Triandis, 1980). Suivant la taxonomie proposée par Licata et Heine (2012), nous ferons la distinction entre la psychologie interculturelle, la psychologie interculturelle comparée et la psychologie culturelle. Nous devons souligner également la complexité à catégoriser certains sous-courants, dans la mesure où ils s'entrecroisent. De même, certains courants dénotent des enjeux idéologiques (Tiberghien & Beauvois, 2008) dénoncés par la psychologie critique (Santiago-Delefosse, 2008). Ces éléments nous amèneront à définir la position épistémique de notre thèse.

Psychologie interculturelle (*intercultural psychology*). La psychologie interculturelle désigne d'une manière générale la psychologie étudiant l'individu en contact avec une autre culture (Licata & Heine, 2012). Une distinction subtile peut être rapportée entre la psychologie interculturelle et la psychologie multiculturelle. La psychologie interculturelle se focalise sur l'étude des relations entre deux individus ou deux groupes de cultures différentes sans spécifiquement se référant à l'environnement culturel, comme par exemple les travaux relatifs aux stéréotypes et à la discrimination (Berry et *al.*, 2002). En revanche, la psychologie multiculturelle se focalise davantage sur l'étude des relations entre un individu d'une culture spécifique et un environnement d'une autre culture, donnant lieu notamment à des travaux importants dans le champ de la psychologie de l'acculturation (Sam & Berry, 2006) et dans la psychologie du *counseling* multiculturel (Gielen, Draguns, & Fish, 2008). Plus spécifiquement, nous pouvons souligner l'existence d'une psychologie du *counseling* multiculturel de l'orientation s'intéressant à la manière de prendre en considération l'identité, les croyances et les pratiques culturelles de l'individu dans ses problématiques d'orientation (Flores & Bike, 2014 ; Leong & Flores, 2013 ; Leong & Gupta, 2008 ; Leung, 1995 ; Osipow & Littlejohn, 1995 ; Zunker, 2012). Enfin, la psychologie interculturelle peut aussi faire

référence à la psychologie post-coloniale[3]. Les fondements d'une psychologie post-coloniale sont décrits par Hook (2012) et soulignent la nécessité de prendre en compte toutes les représentations sociales liées au passé colonial dans les rapports ethniques et dans la confrontation de l'individu à une autre culture. La psychologie post-coloniale semble particulièrement intéressante pour explorer et interroger les représentations sociales du travail et des professions d'adolescents d'Afrique Sub-saharienne (Bomda, 2014 ; Sovet, Bomda, Ouedraogo, & Atitsogbe, 2013).

Psychologie interculturelle comparée (*cross-cultural psychology*). La psychologie interculturelle comparée consiste à examiner, de manière systématique, des variables psychologiques soumises à des contextes culturels différents (Berry et *al.*, 2002 ; Licata & Heine, 2012). Cette discipline se définirait davantage par sa méthodologie que par ses théories puisqu'applicable à tout objet d'étude (Berry et *al.*, 2002). Les objectifs sont alors « de décrire la diversité des comportements humains à travers le monde et de tenter d'associer un comportement à l'environnement culturel dans lequel il se produit » (Berry et *al.*, 2002, p. 1). La psychologie interculturelle comparée est parfois présentée en langue française sous le terme de psychologie transculturelle[4] comme l'indique Vallerand (1989) mais l'examen approfondi de la définition proposée par ce même auteur montre une prise de position correspondant davantage à une psychologie interculturelle comparée s'inscrivant dans une visée absolutiste. D'autres auteurs emploient également ce terme pour parler aussi bien des rapports interculturels ou multiculturels indiquant une confusion potentielle sur son sens implicite (Blaise, 2008). En somme, les avancées scientifiques dans le domaine de la psychologie interculturelle comparée rendent l'emploi du terme de « psychologie transculturelle » polysémique ouvrant la voie à des confusions épistémologiques (Berry et *al.*, 2002). Selon Berry et *al.* (2002), la psychologie interculturelle comparée peut se décliner en trois orientations différentes. La première orientation est la position absolutiste qui considère qu'un phénomène psychologique est qualitativement équivalent dans toutes les cultures et suggére une faible influence de l'environnement culturel. Elle est parfois désignée par le

[3] Nous nous sommes interrogés si la psychologie post-coloniale s'insérer davantage dans la psychologie interculturelle ou dans la psychologie culturelle. Le fait que le post-colonialisme décrit par Fanon (1952) fasse référence aux rapports complexes entre l'ancienne colonie et l'ancienne puissance colonisatrice suggère de positionner la psychologie post-coloniale dans la catégorie de la psychologie interculturelle.

[4] Dans notre thèse, nous utilisons le terme de « transculturalité » pour désigner la tendance universaliste d'un concept ou d'un outil psychologique

terme de « psychologie internationale » et cherche à mettre en évidence des caractéristiques métaculturelles ou universelles. Le caractère ethnocentrique de la position absolutiste soumise à la psychologie dominante (*mainstream psychology*) est fortement critiqué (Kim, Yang, & Hwang, 2006). La deuxième orientation est la position relativiste qui prend le postulat inverse de la position précédente en affirmant que les comportements humains se contextualisent et se comprennent dans un environnement culturel spécifique, rendant difficile voire impossible toute comparaison directe. Ainsi, cette position se rapproche fortement de la psychologie culturelle. Enfin, la dernière orientation est la position universaliste qui se situe comme un intermédiaire entre la position absolutiste et la position relativiste, considérant que les comportements psychologiques sont communs à tous les cultures mais que l'environnement culturel viendra façonner leurs expressions. Cette position nécessite plusieurs précautions méthodologiques pour garantir la comparabilité des données recueillies. Ces trois positions sont parfois déclinées sous les concepts respectifs d'approches *etic*, *emic* et *imposed etic* (Berry, 1969 ; Poortinga, 1997). L'usage d'une position universaliste dans la recherche interculturelle comparée s'inscrivant dans le champ de la psychologie de l'orientation est particulièrement recommandé (Duarte & Rossier, 2008). Cette position peut s'expliquer notamment par le fait que l'expression du choix d'orientation se comprend dans un système éducatif spécifique (Sovet & Metz, 2014 ; Sovet, Tak, & Jung, 2014).

Psychologie culturelle (*cultural psychology*). La psychologie culturelle s'intéresse à l'individu comme être socioculturel se définissant exclusivement à travers le prisme de son environnement socioculturel (Licata & Heine, 2012). Selon Markus et Hamedani (2007), il y aura une interdépendance très forte entre l'individu et le contexte dans lequel il évolue. La psychologie culturelle diffère de la psychologie interculturelle en ce sens qu'elle postule qu'un même comportement observé dans deux cultures peut potentiellement s'expliquer par des motivations radicalement différentes rendant les comparaisons directes particulièrement complexes (Poortinga, 1997). Kim (2001) explique que la comparaison est possible que si les individus provenant de deux cultures tendent à suivre des buts similaires en y attachant des valeurs et des sens similaires. Néanmoins, d'une manière générale, la psychologie culturelle ne vise pas spontanément la comparaison, ayant davantage pour objectif de comprendre l'individu dans son contexte. Tout comme la psychologie interculturelle comparée, la psychologie culturelle se décline en différentes branches (Kim et *al.*, 2006). La psychologie culturelle trouve certaines racines dans l'anthropologie prenant alors l'appellation d'ethnopsychologie ou de *Völkerpsychologie* (LeVine, 2007). Une autre psychologie

culturelle est apparue au cours des années 1990 sous la forme de psychologie endogène (*indigenous psychology*[5]) se positionnant comme une psychologie d'opposition à la psychologie dominante nord-américaine (Kim & Berry, 1993 ; Kim et *al.*, 2006 ; Tiberghien & Beauvois, 2008). La particularité de la psychologie endogène est qu'elle remet en cause l'universalité de la psychologie en tant que science et qu'elle met en avant la nécessité d'élaborer une psychologie culturellement et socialement valide en partant notamment des traditions locales (Kim et *al.*, 2006). Au cours de ces dernières années, plusieurs chercheurs ont encouragé le développement d'une approche endogène dans le champ de la psychologie de l'orientation (Hardin, Leong, & Osipow, 2001 ; Leong et Pearce, 2011). Enfin, d'autres courants comme la psychologie communautaire (Morin, Terrade, & Préau, 2012 ; Nsamenang, 1992 ; Nsamenang, Fru, & Browne, 2007), la psychologie environnementale (Steg, van den Berg, & de Groot, 2013) et la psychologie géographique (Rentfrow, 2013) s'indexant à la psychologie de la santé peuvent s'apparenter à des courants proches de la psychologie culturelle mettant l'accent sur la nécessité de prendre en compte l'environnement dans sa globalité et dans une perspective pluridisciplinaire pour répondre à des problématiques localement définies relativement à l'individu et à son bien-être.

3.1.2. Postures méthodologiques et éthiques

3.1.2.1. Sélection des pays et des échantillons

Sélection des pays. Il existe trois méthodes principales pour sélectionner des cultures dans une recherche s'inscrivant dans la psychologie interculturelle comparée (Berry et *al.*, 2002 ; van de Vijver & Leung, 1997). La première méthode appelée échantillonnage systématique (*systematic sampling*) consiste à choisir plusieurs pays en raison des éléments théoriques étudiés où les différences dans leus valeurs culturelles peuvent permettre de venir vérifier des concepts et des hypothèses théoriques. La deuxième méthode appelée échantillonnage aléatoire (*random sampling*) implique un nombre de pays relativement

[5] Bien que la traduction littérale « psychologie indigène » puisse être utilisée dans certains écrits en langue française (Huteau, 2013 ; Tiberghien & Beauvois, 2008), ce terme peut être perçu comme étant particulièrement offensant pour certains lecteurs francophones et dénote une connotation péjorative. Nous suggérons d'employer le terme de « psychologie endogène » pour désamorcer cette ambiguïté et permettre une lecture plus attentive quant aux perspectives que représente cette approche pour de nombreux pays émergents. Kim et *al.* (2006) souligne une confusion similaire apportée par ce terme en langue anglaise (p. 6).

important et s'applique généralement lorsque l'on cherche à interroger l'universalité d'un modèle théorique. Pour ces deux premières méthodes, le choix des pays cibles repose davantage sur des bases hypothético-déductives et s'inscrit dans une volonté d'obtenir des données représentatives. Enfin, la troisième méthode appelée échantillonnage de convenance (*convenience sampling*) consiste à choisir plusieurs pays par rapport à la facilité d'y avoir accès sans nécessairement prendre en considération des éléments théoriques. Dans les faits, cette dernière méthode est largement répandue et peut s'expliquer pour différentes raisons : contacts, connaissance de la langue et/ou de la culture, moyens financiers, accès à la population cible. Dans une recherche à laquelle nous avons collaborée, l'objectif était de collecter des données auprès de pays aussi différents que possible sur la base de notre réseau et de notre facilité à accéder à des échantillons (He et *al.*, 2014). Dans notre étude, le choix s'est fondé sur les mêmes critères, s'inscrivant à la fois dans la continuité de nos recherches précédentes (Sovet, 2010 ; Sovet & Metz, 2014) et sur l'accès à la population dans les différents pays cibles. De plus, dans une recherche s'inscrivant la psychologie interculturelle comparée et comportant un nombre limité de pays, les autres modes d'échantillonnage ne sont pas nécessairement pertinents puisqu'il semble difficile de pouvoir traiter les données au niveau des pays (le tableau 1.2 est un exemple d'analyse au niveau des pays). Nous montrerons ultérieurement que nos pays cibles présentent à la fois des caractéristiques proches comme par exemple leur niveau de développement économique et des caractéristiques critiques différentes comme notamment la place accordée à la construction du projet professionnel au cours du cycle universitaire rendant la comparaison particulièrement pertinente (Shiraev & Levy, 2007).

Sélection des échantillons. Le choix des échantillons peut présenter les mêmes contraintes que la sélection des échantillons. Néanmoins, les conséquences peuvent être graves sur la validité des résultats. Nous pourrions tout d'abord distinguer les échantillonnages stratifiés où il s'agit d'identifier des strates spécifiques et de les inclure dans l'analyse. Cette approche permet d'obtenir des échantillons représentatifs. Cela nécessite de prendre en compte les principales caractéristiques démographiques de l'ensemble des sujets et de les traiter comme des co-variables et de les contrôler lors de la comparaison avec les autres échantillons. L'autre approche renvoit à des échantillonnages non stratifiés consistant à sélectionner des individus sans tenir compte de leur représentativité. Il peut alors s'agir de quotas ou même d'échantillons de convenance. Par exemple, dans une recherche impliquant une comparaison interculturelle (He et *al.*, 2014), l'échantillon d'étudiants togolais se

compose à 50% de femmes alors que les étudiantes togolais dans l'enseignement supérieur ne représente qu'environ 25% des effectifs totaux (Présidence de l'Université de Lomé, 2010) tandis que les étudiants ne représentent que 10 à 15% d'une génération dans le pays (Chitou, 2011). Les recherches s'inscrivant dans une comparaison interculturelle tendent à sélectionner davantage des étudiants par rapport à leur facilité d'accès bien que ces populations ne permettent pas d'établir une connaissance générale et complète du comportement humain (Matsumoto & Juang, 2013). Dans l'exemple présenté, il s'agissait plus d'un échantillonnage par quota plutôt qu'un échantillonnage stratifié. Cependant, *a minima*, il est nécessaire de sélectionner des participants partageant des caractéristiques sociodémographiques similaires afin d'accroître la qualité de la comparaison (van de Vijver & Leung, 1997). Dans notre étude, tous les participants seront des étudiants inscrits en premier cycle universitaire.

3.1.2.2. Choix des outils et des méthodes de recueil des données

Validité culturelle des outils psychométriques. Le choix des outils psychométriques est un élément critique dans une recherche interculturelle comparée en psychologie (Duarte & Rossier, 2008). Au premier plan, il est nécessaire que ces outils psychométriques aient fait l'objet d'une adaptation culturelle et démontrent des indices forts de la validité culturelle du construit représenté. Ainsi, nous avons choisi des outils psychométriques bien représentés dans la littérature scientifique internationale et ayant fait l'objet d'investigation quant à leur validité transculturelle (Messick, 1980). À cet effet, pour chaque outil utilisé, nous avons relevé de manière extensive l'ensemble des propriétés psychométriques associé à la population de chaque pays cible (Moreland, Eyde, Robertson, Primoff, & Most, 1995). Nous verrons néanmoins que nous avons dû nous-mêmes adapter et valider plusieurs échelles psychométriques suivant une méthodologie rigoureuse. Nous pouvons noter que ces échelles psychométriques ont toutes été élaborées aux États-Unis et validées auprès de populations étudiantes étatsuniennes. Ce choix peut être critiqué par un biais ethnocentrique potentiel où les instruments psychométriques tendent davantage à capturer un construit étatsunien auprès d'autres groupes culturels plutôt que de saisir pleinement l'expression culturelle de ce même construit (van de Vijver & Tanzer, 2004). Ces éléments constituent d'emblée des limites à notre recherche que nous aborderons et analyserons en discussion.

Recueil des données et relativisme culturel. Selon van de Vivjer (2002), la standardisation de la méthodologie utilisée est essentielle pour éviter que les différences

observées dans les résultats reflètent un biais expérimental plutôt qu'un résultat lié aux différences culturelles. Néanmoins, ce concept de la standardisation de la méthodologie ne signifie pas qu'il faille adopter une posture rigide et absolutiste dans le recueil des données. En effet, cet auteur recommande davantage d'utiliser une approche qui soit culturellement adaptée auprès de chaque groupe cible. Par exemple, bien qu'il soit courant en France de n'offrir aucune rétribution et de ne faire signer aucune lettre de consentement éclairée aux étudiants participant à une recherche quantitative anonyme en psychologie ne comportant aucune risque pour la santé physique psychologique, cette stratégie ne semble pas effective aux États-Unis où les étudiants volontaires pour participer à une recherche s'attendent à recevoir une récompense et à signer un document présentant les risques encourus. De même, en Corée du Sud, il est possible de distribuer un questionnaire à remplir à des étudiants en leur demandant de rapporter, eux-mêmes, ce document complèté au bureau de l'enseignant responsable alors que cette même stratégie aboutirait à un taux de non-retour très élevé en France ou aux États-Unis. En somme, il semble plus pertinent de tenir compte des spécificités culturelles dans une perspective relativiste dans le recueil de nos données (Sovet & Metz, 2014).

3.1.2.3. Enjeux déontologiques et éthiques

Un enjeu à deux niveaux. Sur le plan éthique et déontologique, notre recherche a du prendre en compte deux niveaux. Tout d'adord, dans la mesure où l'institution rattachée à cette recherche était une institution française, le Code de Déontologie des Psychologues (AEPU, 1996) devait s'appliquer *in extenso* quelque soit le contexte culturel. Ensuite, cette recherche se déroulant sur différents territoires disposant chacun de lois encadrant la recherche auprès de sujets humains, il fallait également en tenir compte dans le recueil des données (Palladino Schultheiss & Stead, 2008). Durant notre formation éthique, nous avons appris qu'en cas de conflit entre les lois associées au pays d'origine de l'institution et celles du pays cible dans la collecte de données auprès de sujets humains dans ce même pays cible, ce sont les lois de ce dernier qui prennent le pas face à toute autre considération (Loue, 2000). Par exemple, un chercheur rattaché institutionnellement à une université étatsunienne pourra obtenir un accord de la part du comité d'éthique de son institution de collecter des données raciales sur le sol français mais il devra renoncer à cette possibilité face aux lois françaises encadrant le recueil de telles données. De même, toute donnée recueillie auprès d'un sujet humain ou animal sur le sol étatsunien doit faire l'objet d'une validité par un comité d'éthique

institutionnel reconnu aux États-Unis, cette loi s'appliquant à tout chercheur, indépendemment de son rattachement institutionnel.

Une nécessité de formation à l'éthique de la recherche dans chaque pays cible. Dans un premier temps, nous avons exploré dans leur langue originale l'ensemble des codes de déontologie des psychologues de chaque pays (AEPU, 1996 ; APA, 2002 ; KPA, 2003) et notamment les sections relatives à la pratique de la recherche sur des sujets majeurs. Ensuite, il a fallu identifier les dispositions spécifiques dans chaque pays en matière de recherche scientifique impliquant des êtres humains. Aux États-Unis, toute recherche scientifique impliquant des sujets humains doit être expertisée par un comité d'éthique institutionnel (*Institutional Review Board* ou IRB). Les IRB sont constitués de chercheurs non directement impliqués dans la recherche devant statuer sur le respect de l'être humain et les risques physiques ou psychologiques encourus (Amdur & Bankert, 2006). Les données recueillies auprès des étudiants étatsuniens de l'Université de l'Utah et de l'Universté de l'Illinois du Sud ont fait l'objet de deux demandes séparées auprès de leur IRB respectifs par les enseignants-chercheurs locaux référents. Parallèlement, nous avons du suivre une formation à l'éthique (*Collaborative Institutional Training Initiative Program*) donnant une habilitation à conduire des recherches sur le sol étatsunien. Avec cette habilitation, nous avons pu être inclus comme collaborateur de recherche dans les projets soumis aux deux IRB. Les lois étatsuniennes sont très strictes concernant l'accès aux données et sans cette habilitation ni un accord formel des IRB, l'accès aux données recueillies est strictement proscrit[6]. Nos recherches ont été considérées comme des recherches présentant pas plus de risques que le risque minimum désignant le niveau le plus faible en matière de dangerosité de l'expérimentation pour tout être humain. Enfin, l'administration des questionnaires s'accompagnait obligatoirement d'une lettre de consentement éclairé devant être signée ainsi que d'une lettre de debriefing à la fin de l'épreuve. En Corée du Sud, certaines universités disposent également d'IRB s'inspirant du modèle existant aux États-Unis mais au sein de l'Université Catholique de Corée, cette disposition n'était pas en pratique au moment du recueil des données. Ainsi, nous avons donc constitué notre questionnaire suivant un modèle proche de celui réalisé en France. D'une manière générale, dans les trois pays, chaque

[6] Par exemple, notre directeur de thèse n'a pas accès aux données originales recueillies auprès d'étudiants étatsuniens conformément aux dispositions légales concernant la recherche auprès de sujets humains sur le territoire des États-Unis.

participant recevait une information générale sur le cadre institutionnel, l'identité et l'adresse e-mail des chercheurs, le contenu de l'étude, le temps nécessaire pour compléter le questionnaire, les conditions d'administration de l'épreuve, les risques physiques et psychologiques encourus, l'anonymat et la confidentialité des données, le caractère volontaire de l'engagement du participant et sa possibilité de se désengager de l'épreuve à tout moment et enfin la démarche libre et éclairé à la lecture des éléments précédents (Grisso, 1996 ; Pipes, Blevins, & Kluck, 2008).

La nécessité d'une collaboration avec des chercheurs locaux. Dans une recherche interculturelle comparée amenant l'expérimentateur principal à se déplacer pour participer au recueil des données, des précautions sont nécessaires pour élaborer un protocole qui soit à la fois conforme aux dispositions légales et culturellement adapté à la population. De même, l'analyse du contexte culturel nécessite d'éviter tout ethnocentrisme qui consisterait à interpréter ou comparer les données en fonction de sa propre culture (Cohen, 2007 ; Islam, 2007). Ainsi, l'association avec des chercheurs locaux ayant une expertise dans le champ de la psychologie de l'orientation se révèle particulièrement bénéfique sur différents points (Sovet & Atitsogbe, 2015). Tout d'abord, ces chercheurs ont une certaine maîtrise des procédures conformes à l'éthique de la recherche en vigueur dans leur pays respectif en matière de collecte des données. Ensuite, ils connaissent les meilleures stratégies pour accéder à la population cible et la manière appropriée de leur présenter notre projet de recherche. Enfin, leur connaissance des institutions universitaires, de la culture et de toute connaissance relative à la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle dans leur pays respectif permet de guider la lecture des données vers une mise en relation avec des éléments caractéristiques de l'environnement culturel (Berry et *al.*, 2002 ; Sovet, 2013 ; Sovet & Metz, 2014). Cette collaboration scientifique s'est donc révélée très bénéfique tout au long de nos recherches doctorales.

3.1.3. Modèles théoriques pour appréhender les valeurs culturelles

3.1.3.1. Valeurs et culture

Définition d'une valeur. Une valeur peut se définir comme étant « une conception, explicite ou implicite, particulièred'un individu ou des caractéristiques d'un groupe de ce qui est désirable et qui influencent la sélection des modes, des moyens et des fins d'actions »

(Kluckhohn, 1951, p. 395). Une valeur serait aussi bien définie par l'individu que par la société entière sous la forme d'un compromis implicite (Hofstede, 2001) et serait globament partagée par l'ensemble du groupe social (Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1999). Pour Schwartz (1999), les valeurs culturelles permettent l'établissement de normes spécifiques au groupe qui permettent de définir la manière la plus appropriée à l'ensemble des individus de se comporter face à différentes situations de la vie quotidienne. Segall et *al.* (1999) ajoutent également que toute transgression d'une valeur culturelle se traduit par une réponse émotionnelle de la part des membres du groupe à l'encontre du transgresseur.

Les valeurs comme mode d'appréhension d'une culture. Les valeurs sont souvent appréhendées dans la perspective moléculaire de décrire et caractériser un groupe culturel selon plusieurs grandes dimensions (van de Vijver et *al.*, 2011). Ainsi, lorsqu'un modèle des valeurs démontre une certaine robustesse transculturelle, il permet assez facilement d'établir une cartographie que différences interculturelles sous l'angle de ces différentes valeurs (Hofstede, 2001). Dans la littérature scientifique orientée vers une comparaison interculturelle intégrant un ensemble élargi de pays, ces modèles permettent d'organiser les différents échantillons selon plusieurs valeurs culturelles (He et *al.*, 2014 ; Hofstede, 2001 ; Schwartz, 1999). Cette approche est également suggérée dans le champ de la psychologie de l'orientation s'inscrivant dans cette même perspective afin d'apporter des éléments généraux sur la population étudiée (Stead, 2004). Cependant, il est important de noter que si ces modèles peuvent caractériser, d'une manière générale, les valeurs d'une nation ou d'un groupe culturel, leur application à un niveau individuel est plus difficile voire impossible (Venaik & Brewer, 2010, 2013). En effet, bien que ces modèles permettent de décrire des différences interculturelles, ils sont en revanche, moins robustes pour décrire des différences intraculturelles (Javidan, House, Dorfman, Hanges, & de Luque, 2006 ; Livian, 2011 ; Minkov & Hofstede, 2011 ; Venaik & Brewer, 2010, 2013).

Choix des modèles des valeurs culturelles. Nous avons choisi d'évoquer deux modèles des valeurs culturelles : Le modèle d'Hofstede (2001) et le modèle de Schwartz (2009). Ce choix s'explique par l'abandonce de la littérature scientifique sur ces modèles et leur inscription dans une perspective universaliste bien qu'ils fassent également l'objet d'une critique tout aussi importante (Licata & Heine, 2012). Enfin, les données internationales, produites sur ces deux modèles, sont accessibles et ont pu être valorisées dans notre présent travail pour apporter une description des contextes culturels.

3.1.3.2. Valeurs culturelles d'Hofstede

Présentation générale du modèle d'Hofstede. Initialement, Hofstede conduisit deux recherches internationales entre 1968 et 1972 auprès des employés du groupe IBM afin de comprendre leur manière de penser et fonctionner. Ainsi, ce sont près de 116 000 questionnaires qui furent collectés dans 72 pays différents. Ses analyses initiales ont permis de mettre en évidence quatre grandes valeurs culturelles se définissant sur des continuums : distance hiérarchique, contrôle de l'incertitude, individualisme – collectivisme, et masculinité – féminité (Hofstede, 2001). Ultérieurement, deux valeurs supplémentaires furent élaborées : orientation à court terme – orientation à long terme et indulgence (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). Néanmoins, le modèle à cinq dimensions est le plus cité bien qu'il doit être observé avec prudence face aux nombreuses critiques dont il fait l'objet (Licata & Heine, 2012 ; Livian, 2011). Pour chaque pays, le score obtenu pour chaque valeur culturelle est présenté en annexe 4.

Distance hiérarchique. La distance hiérarchique se définit comme le niveau d'acceptation de l'inégalité de pouvoir par les individus ayant le moins de pouvoir au sein d'une organisation ou d'une institution (Hofstede, 2001). Plus le score de distance hiérarchique est élevé, plus les individus ayant le moins de pouvoir ont tendance à relativement accepter cette répartition inégale. Cet indicateur est applicable à l'individu dans différents domaines de vie comme au sein de son lieu de travail ou au sein de sa famille. Dans les sociétés présentant un haut niveau de distance hiérarchique, la mobilité sociale a tendance à être très faible et les relations hiérarchiques sont très marquées entre le subordonné et son supérieur. À l'inverse, dans les sociétés présentant un fiable niveau de distance hiérarchique, les rapports entre le subordonné et son supérieur reposent davantage sur des relations égalitaires marquées par une proximité sociale (Licata & Heine, 2012).

Contrôle de l'incertitude. Le contrôle de l'incertitude désigne le niveau de tolérance des individus vis-àvis de l'incertitude qui pèse sur la société. Plus le score de contrôle de l'incertitude est élévé, plus les individus ont tendance à vouloir contrôler différents aspects de leur vie (Licata & Heine, 2012). Hofstede (2001) indique que les pays présentant une faible intolérance à l'incertitude se démarquent par le fait d'imposer tout un ensemble de règles strictes et à être plutôt méfiants vis-à-vis de la divergence d'opinion et de la nouveauté. Cette valeur culturelle peut se retrouver à différents niveaux organisationnelles comme la famille, le

système éducatif, l'organisation du travail, le système politique ou encore la religion. Elle influence également les individus quant à l'accès aux biens de consommation et aux loisirs.

Individualisme – collectivisme. La valeur individualisme – collectivisme définit le degré de dépendance d'un individu dans sa manière de pensée par rapport au groupe (Hofstede, 2001). Plus spécifiquement, dans les sociétés individualistes, les individus se montrent davantage indépendants et autonomes vis-à-vis des autres dans leurs pensées. La recherche d'un bien-être individuel et la poursuite de buts personnels seront des éléments dominants de leur agentivité. En revanche, dans les sociétés collectivistes, les individus se montrent davantage dépendants et loyaux envers les membres de leur groupe de référence y trouvant une base sécuritaire pour leur développement personnel. Ainsi, la recherche d'un bien-être collectif et la volonté de contribuer à des buts collectifs seront des éléments dominants. Ce niveau d'indépendance de l'individu par rapport au groupe influence de nombreux aspects du fonctionnement psychologique comme la construction de soi, la personnalité, les attitudes, le langage ou encore la moralité (Hofstede, 2001 ; Rhee, Uleman, & Lee, 1996). Selon Licata et Heine (2012), cette dimension a également un impact sur la structure familiale, le système éducatif, le monde du travail, le système politique ou encore le système de santé.

Critiques des valeurs individualisme-collectivisme. Plusieurs critiques existent quant à ces notions d'individualisme et de collectivisme. La première est d'ordre idéologique soulignant le fait qu'à travers le concept d'individualisme, les chercheurs nord-américains ont voulu, avant tout, définir leur propre culture tandis que le collectivisme serait ce que la culture nord-américaine n'est pas (Fiske, 2002). D'autres soulignent que le collectivisme englobe un ensemble hétérogène de pays appelant à distinguer par exemple le collectivisme asiatique du collectivisme africain (Kim et *al.*, 2006). Enfin, la dernière critique est d'ordre théorique est fait l'objet d'une littérature plutôt abondante, représentée notamment par Triandis (1994). Tout d'abord, Triandis évoque que le collectivisme – défini comme équivalent au non-individualisme suivant la critique formulée précédemment – s'apparante plus à l'autoritarisme et désignerait une variante du collectivisme. Ensuite, il considère que l'individualisme et le collectivisme ne forment pas un même continuum mais deux dimensions indépendantes. Ainsi, selon Singelis, Triandis, Bhawuk et Gelfand (1995), un même individu peut présenter à la fois des attitudes individualistes et collectivistes qui varient en fonction du domaine considéré.

Masculinité – féminité. Cette dimension emprunte les termes associés à une vision stéréotypée de la représentation des rôles des genres. Ainsi, dans les sociétés masculines, l'accent sera mis davantage sur l'accomplissement personnel, la compétition et la recherche du succès matériel et professionnel tandis que dans les sociétés féminines, l'accent sera mis davantage sur la qualité des relations entretenues, la compassion ou encore la qualité de vie (Hofstede, 2001). Respectivement, Licata et Heine (2012) opposent dans ces deux pôles motivationnelles par les termes « vouloir être le meilleur » et « aimer ce que l'on fait ». À nouveau, cette valeur a une influence à différents niveaux de la société. Hofstede (2001) souligne également que individualisme – collectivisme et masculinité – féminité sont deux dimensions indépendantes. Par exemple, le fait d'aider une personne dans la rue reflète davantage un comportement féminin qu'un comportement collectiviste.

Orientation à court terme – orientation à long terme. Cette dimension que Hofstede et *al.* (2010) ont renommé « pragmatisme » désigne le niveau d'attachement d'une société à ses valeurs et à ses traditions. Ainsi, dans une société ayant une orientation à long terme ou un niveau élevé de pragmatisme, l'accent est mis davantage sur la persévérance, le statut social comme définissant ses compétences ou encore l'absence de remise en cause du modèle société. En revanche, dans une société ayant une orientation à court terme ou un faible niveau de pragmatisme, l'accent est mis sur l'importance d'obtenir des résultats rapidement, le statut social comme une reconnaissance de ses compétences ou encore l'évolution régulière du modèle sociétal. Les auteurs notent que les individus développant une orientation à long terme auront tendance à faire davantage d'économie, à investir dans l'immobiler ou encore à considérer que la réussite dépend des efforts mis en œuvre tandis que les individus développant une orientation à court terme auront tendance à faire moins d'économie, à investir davantage dans des placements risqués ou encore à considérer que la réussite dépend beaucoup de la chance.

Indulgence. L'indulgence se définit comme la réponse apportée face aux désirs hédoniques perçus. Dans une société présentant un score élevé d'indulgence, les individus ont tendance à davantage répondre favorablement aux désirs qu'ils perçoivent tandis que dans une société présentant un score faible d'indulgence, les individus ont tendance à refouler leurs désirs considérant que ce type d'attitude est contraire aux normes sociales. Plus concrètement, un score élève d'indulgence sera associé à un style de vie mettant l'accent sur l'amusement et l'idée de profiter de la vie.

3.1.3.3. Valeurs culturelles de Schwartz

Présentation générale du modèle de Schwartz. De 1988 à 2005, Schwartz a réalisé plusieurs enquêtes internationales sur les valeurs humaines à travers le globe interrogeant plus de 55 000 individus répartis dans 72 pays différents (Licata & Heine, 2012). L'analyse des données recueillies a permis de mettre en évidence dix valeurs culturelles qui se rapprochent parfois de certaines valeurs proposées par Hofstede (Licata & Heine, 2012 ; Schwartz, 2006). Il considére que ces différentes valeurs culturelles reflètent la manière dont les individus tendent à répondre aux problèmes qu'ils rencontrent au sein de leur société (Schwartz, 2009) et il les présente comme étant universelles (Schwartz, 2006).

Tableau 3.1. Mesure des valeurs de Schwartz dans les enquêtes WVS

Dimension	**Item**
Autonomie	Il est important pour cette personne de toujours avoir un bon comportement, d'éviter de faire des choses que les autres diraient mauvaises.
Stimulation	L'aventure et la prise de risque sont importantes pour cette personne, avoir une vie excitante.
Hédonisme	Il est important pour cette personne de s'amuser, de se faire plaisir.
Réussite	Réussir est important pour cette personne, que les autres reconnaissent sa réussite.
Pouvoir	Il est important pour cette personne d'être riche, d'avoir beaucoup d'argent et des choses chères.
Sécurité	Vivre dans un environnement sûr est important pour cette personne, éviter tout ce qui peut être dangereux.
Conformité*	Il est important pour cette personne de trouver de nouvelles idées et d'être créative, de faire les choses à sa façon.
Tradition	La tradition est importante pour cette personne, suivre les coutumes transmises par sa religion ou sa famille.
Bienveillance	Il est important pour cette personne d'aider les gens qui l'entourent, de s'occuper de leur bien-être.
Universalisme	Se préoccuper pour l'environnement est important pour cette personne, s'occuper de la nature.

* Item évaluant présentement la non-conformité mais recodé dans les analyses.

Source : http://www.worldvaluessurvey.org

Description des valeurs culturelles. L'*autonomie* se définit comme l'indépendance de sa pensée et de ses actions vis-à-vis des autres. La *stimulation* se définit comme la recherche de la nouveauté. L'*hédonisme* se définit comme la recherche de plaisir et de gratification. La *réussite* désigne les valeurs de réussite personnelle. Le *pouvoir* renvoie à la

notion de statut et domination sociale. La *sécurité* désigne le sentiment de vivre dans une société stable et sécurisée. La *conformité* se définit comme la tendance à suivre les normes sociales par opposition à la tendance à développer des idées nouvelles. La *tradition* appelle au respect des valeurs et idées traditionnelles de la société. La *bienveillance* renvoit à la préoccupation de l'individu pour le bien-être des autres et l'harmonie sociale. Enfin, l'*universalisme* se définit comme l'importance accordée à la justice sociale dans une perspective universelle et à la protection de la nature suivant le principe de la compréhension de l'environnement (Schwartz, 2006).

Mesure des valeurs de Schwartz dans les enquêtes WVS. Dans les enquêtes conduites par l'Enquête Internationale des Valeurs (*World Values Survey* ou WVS), les valeurs proposées par Schwartz sont prises en compte sous la forme d'un item unique pour chaque dimension évaluée par une échelle de Likert allant de 1 « Vraiment comme moi » à 6 « Pas du tout comme moi » (voir tableau 3.1). Ces données permettent d'établir un descriptif des tendances de chaque valeur dans nos trois pays cibles dans la mesure où elles sont constituées d'échantillons représentatifs de la population nationale (voir annexe 5).

3.2. Contexte sud-coréen[7]

La Corée du Sud est une république démocratique située dans l'Asie du Nord-Est. Sa population est d'environ 48 millions d'habitants avec une densité démographique de 484 habitants par km² dont une large partie se concentre dans la région séoulite. Ses indicateurs socio-économiques sont sensiblement similaires aux autres pays industrialisés se positionnant notamment comme la 15ème puissance économique mondiale (voir annexe 2) avec un indicateur de la qualité de vie très élevé (voir annexe 4). Enfin, la Corée du Sud se démarque par un fort développement de ses infrastructures comme les transports et les technologies de l'information et de la communication (Statistics Korea, 2009).

3.2.1. Valeurs culturelles

Les valeurs confucéennes. De nombreuses valeurs coréennes sont directement héritées des doctrines confucéennes et se répercuttent sur plusieurs aspects de la société sud-

[7] Cette partie a été partiellement présentée par Sovet (2013) et dans Sovet, Carrein, Jung et Tak (2014).

coréenne contemporaine (Deuchler, 1992). Ainsi, dans les œuvres de Confucius assemblées vers le quatrième siècle avant -J.C, il est évoqué un certain nombre de conduites à observer comme la modestie, l'exigence avec soi-même, le conformisme social, l'importance d'étudier et d'apprendre de nouvelles connaissances, ou encore le respect, l'allégeance et la loyauté envers la famille, les amis et l'autorité supérieure, ainsi que l'orientation eudémoniste de l'individu dans la conception et l'organisation de sa vie[8]. Ces éléments sont encore très prégnants dans le modèle familial (Han, 1989). Néanmoins, nous verrons également que les valeurs protestantes transmises par les États-Unis et assimilées par la Corée du Sud ont eu beaucoup de répercussions sur l'organisation des institutions et notamment le système éducatif (Chung, 2001 ; Seth, 2002).

La place de la famille dans la société sud-corénne. Durant le XXème siècle, l'évolution et la modernisation de la Corée du Sud ont entrainé de nombreuses mutations dans la structure familiale. Tout d'abord, les mariages ont lieu beaucoup plus tard et ont diminué s'expliquant notamment par l'allongement du temps d'études et le coût excessivement élevé des préparatifs de mariage et de la mise en ménage du couple. Les familles tendent à privilégier un habitat avec un groupe familial restreint excluant les grands-parents même si des liens très forts sont conservés. Une augmentation constante du nombre de divorces et à l'apparition de compositions familiales multiples ont également modifié la conception du couple. Le coût de la vie et notamment celui de l'éducation des enfants ont conduit à une diminution du nombre de naissance par foyer atteignant aujourd'hui le taux de natalité le plus faible au monde. Enfin, tandis que le modèle de la famille traditionnelle coréenne s'orientait vers leurs ancêtres, c'est-à-dire le passé, le modèle de la famille moderne coréenne s'oriente davantage vers leurs enfants, c'est-à-dire le futur (Kim & Park, 2006). En retour, les parents nourrissent des attentes de réussite scolaire et professionnelles énormes envers leurs enfants permettant d'assurer la continuité du groupe familial et un niveau de vie satisfaisant voyant dans ceux-là une projection d'eux-mêmes (Park & Kim, 2004). La transmission des valeurs familiales passera également par un mode affectif très fort (Joh, 2002). Selon les principes confucéens, les hommes et les femmes ont une place distincte, donnant lieu à des patterns de socialisation spécifiques à chacun (Park & Cheah, 2005).

[8] Confucius (2005). *Les entretiens*. Paris : Folio.

Analyse des valeurs culturelles dans les enquêtes internationales. Suivant les données présentées en annexe 5, nous constatons que la Corée du Sud se caractérise par des niveaux élévés de collectivisme, de contrôle de l'incertitude, de pragmatisme et de distance hiérarchique et des niveaux faibles de masculinité et d'indulgence. Ces scores pour chaque valeur culturelle référencée par Hofstede (2001) s'articulent assez bien avec les valeurs confucéennes soulignant l'attachement à la tradition, le contrôle de l'image de soi, le respect de la hiérarchie et l'importance du groupe dans la pensée individuelle. L'analyse des valeurs de Schwartz (2006) fait ressortir l'importance de la norme sociale, de la réussite sociale et du bien-être collectif dans les comportements de l'individu, indiquant là encore des éléments congruents avec la culture confucéenne.

3.2.2. Système scolaire

Présentation générale. Le système éducatif sud-coréen est un système K-12[9] organisé en 6-3-3, c'est-à-dire que l'école primaire se déroule en 6 ans (éducation primaire), le collège se déroule en 3 ans (éducation secondaire de premier cycle) et le lycée se déroule en 3 ans (éducation secondaire de deuxième cycle). Le suivi d'une scolarité est obligatoire et gratuite pour tous les élèves de 6 à 15 ans (Huh, 2007). L'enseignement secondaire de deuxième cycle se divise en trois types d'établissements incluant des lycées généraux, des lycéens professionnels et des lycées spécialisés. Pour ces derniers, l'entrée est très sélective et quatre spécialisations sont possibles parmi lesquels figurent les arts, les langues étrangères, les sciences et le sport (KEDI, 2007). D'après un rapport de l'OECD (2008), 97% des personnes de 25 à 34 ans ont un niveau d'éducation équivalent à l'achèvement de l'éducation secondaire de deuxième cycle. L'enseignement supérieur se décline également en différents établissements majoritairement constitué de *junior colleges* (premier cycle universitaire de deux ans) et de *colleges* ou universités (premier cycle universitaire de quatre ans) représentant respectivement 42% et 43% de l'ensemble des établissements relevant de l'enseignement supérieur (Lee, 2002). Le mode de fonctionnement des cours est très similaire à celui des États-Unis où les étudiants doivent capituliser des crédits laissant la possibilité de construire eux-mêmes leur parcours. En somme, contrairement au système universitaire français, l'étudiant sud-coréen ne doit pas suivre des matières imposées s'articulant autour d'une discipline universitaire.

[9] Système éducatif organisé sur 12 ans depuis la fin de la maternelle (*kindergarden*) jusqu'à la terminale.

Des influences confucéenne et américaine. Le système éducatif sud-coréen est le résultat de multiples influences dont les bases essentielles proviennent des valeurs confucéennes (Lee, 2000). Les États-Unis, au lendemain de la capitulation japonaise, ont également beaucoup influencé son développement en apportant de nouvelles valeurs est plus particulièrement la démocratisation de l'éducation. Cependant, bien que ce principe puisse être considéré comme positif dans l'évolution d'un système éducatif, il a conduit progressivement à imposer l'enseignement général et l'enseignement supérieur comme des étapes nécessaires à l'insertion professionnelle et à un accroissement de la compétitivité entre les élèves (KEDI, 2007 ; Lee, 2000 ; Seth, 2002).

La fièvre de l'éducation. L'importance de l'éducation dans la culture sud-coréenne peut facilement être comprise par les différents symboles et rituels qui rythment toute l'enfance de la majeure partie des Sud-Coréens, parlant même de « fièvre de l'éducation » (Seth, 2002). Le *suneung* (수능 ou *College Scholastic Ability Test*) désigne l'examen d'entrée à l'université que la plupart des lycéens sud-coréens doivent passer à la fin du lycée et qu'ils considèrent comme l'examen le plus important de leur vie, préparé depuis leur entrée en maternelle et conditionnant tout leur avenir professionnel. Parallèlement, l'examen permettant d'obtenir l'équivalent du baccalauréat a une importance secondaire étant presque systématiquement obtenu (Moon, 1998). Ils cherchent ainsi à rentrer dans les meilleures universités du pays qu'ils réunissent sous le sigle SKY où chacune des lettres désignent l'une d'elles (*Seoul National University*, *Korea University*, *Yonsei University*). Pour le *suneung*, tout le pays se mobilise : les employés de venir plus tard au travail pour libérer les routes, le trafic aérien est interrompu, les parents et les autres élèves ne passant pas l'examen prient tous ensemble, ou encore des policiers, chauffeurs de taxi et psychologues s'apprêtent à aider d'éventuels retardataires à atteindre leur établissement scolaire le plus rapidement possible (Seth, 2002). Keum (2012) note ainsi que le taux de lycéens poursuivant des études supérieures est passé de 33% en 1990 à 82% en 2005. Cependant, cette progression entraine plusieurs répercussions sur le marché de l'emploi et la valeur du diplôme obtenu dans l'enseignement supérieur est fortement déterminée par le classement national de l'université où les SKY figurent en tête (Seth, 2002).

Des contraintes éducatives fortes. Le système éducatif sud-coréen mettant fortement l'accent sur la compétition, cela a donné lieu à plusieurs pratiques désignées aujourd'hui comme des dérives éducatives. En premier lieu, l'enseignement supplémentaire après les

cours dans des instituts privés appelés *hakwon* (학원) est devenu un phénomène que la société sud-coréenne tente de contrôler autant que possible. Ainsi, les élèves sud-coréens vont prendre l'habitude dès l'âge de 13 ans, ou même parfois bien avant, de suivre ces enseignements après l'école (Jung & Lee, 2010 ; Oh-Hwang, 1994). En 1998, il était recensé environ 63 000 instituts privés représentant environ une pour 200 élèves de l'enseignement primaire au supérieur (OECD, 1998). À mesure que le *suneung* approche, le rythme scolaire de l'élève tend à devenir de plus en plus chargé. Ainsi, sur une semaine, un lycéen sud-coréen en classe de terminale passe en moyenne 58 heures à l'école, 12 heures à travailler individuellement et 8 heures dans une ou plusieurs institutions privées (Lee, 2009). Cette charge de travail diminue considérablement le temps pour toute autre activité (Lee & Larson, 2000). Selon la Korea National Statistical Office (2008), environ 77% des élèves suivent des enseignements supplémentaires après l'école terminant régulièrement leur journée vers 23 heures. Bien que l'impact positif de ces enseignements sur l'obtention du *suneung* soit démontré (Choi, 2012 ; Kim, 2007), les inégalités sociales amènent des différences significatives entre les élèves en termes de qualité de l'enseignement (Jung & Lee, 2010). Néanmoins, une politique visant à réguler cette activité reste difficile à mettre en place face à une forte résistance des parents. Cette compétitivité n'est pas sans conséquence pour sur le bien-être individuel et collectif menaçant d'ailleurs aujourd'hui toute la pérennité du système éducatif. En effet, l'investissement financier dans l'éducation des enfants a conduit à une diminution du taux de natalité et cette décroissance menace aujourd'hui l'enseignement supérieur qui souffre d'un déficit d'étudiants (Park, 2007). Cet effet est très néfaste dans la mesure où l'enseignement supérieur est essentiellement financé par les frais d'inscription payés les étudiants (OECD, 2011 ; Park, 2007). Parallèlement aux *hakwons*, il existe une forte mobilité des élèves se dirigeant préférentiellement vers les États-Unis, concernant davantage les classes sociales les plus aisées (Cho, 2005 ; Prébin, 2011). Généralement, la mère part avec son enfant pendant une partie ou toute la durée de la scolarité se chargeant à la fois du suivi scolaire et de la transmission des valeurs famiales. En revanche, le père, appelé « Père Oie » (기러기 아빠), reste au pays pour travailler et assurer le soutien financier de sa famille. Bien que faisant l'admiration de la population sud-coréenne pour leur dévouement, les « Pères Oies » sud-coréens vivent dans des conditions de vie difficiles souffrant notamment de dépression et de malnutrition (Cha, 2012).

3.2.3. Orientation scolaire

Organisation de l'orientation scolaire. En Corée du Sud, il n'existe encore aucun programme d'aide à l'orientation scolaire institutionnalisé par le Ministère de l'Éducation Nationale (Hwang, Kim, Ryu, & Heppner, 2006). Selon OECD (2002), il y aurait 185 conseillers d'orientation pour un total de 4820 établissements de l'enseignement secondaire soulignant une insuffisance en personnel (Kim & Kim, 2001). Ces conseillers d'orientation sont le plus souvent des enseignants ayant reçu une formation spécifique dans le conseil en orientation. Néanmoins, les conseils en orientation ont tendance à être donnés directement par le professeur principal et tend essentiellement à se focaliser sur les stratégies possibles pour augmenter les résultats scolaires de l'élève. De même, les enseignants dans leur rapport aux élèves, incitent davantage à se concentrer sur la préparation du *suneung* plutôt qu'à réfléchir à des aspirations professionnelles (Lee, 2001). Ainsi, dans la mesure où le rythme scolaire, tout au long de la scolarité, ne permet pas réellement aux élèves de s'interroger sur leur projet professionnel futur, cette réflexion débutera davantage à l'entrée à l'université (Hwang et *al.*, 2006). Au lycée général, un seul cours optionnel s'apparentant à un cours d'éducation à l'orientation est proposé et fait l'objet d'une évaluation mais il n'est pas beaucoup choisi dans la mesure où son contenu semble peu pertinent dans la préparation du *suneung* (KEDI, 2007). Les élèves souhaitant mener un travail de réflexion sur leur projet professionnel auront davantage recours à des services en ligne ou à des cahiers d'exercice (Kim & Kim, 2001). Ces derniers auteurs soulignent une préférence des élèves pour des activités abordant peu leurs problèmes personnels et n'impliquant pas un contact direct avec un conseiller afin de préserver leur face. L'importance de maintenir la face dans la société sud-coréenne, confucéenne, est un élément influençant significativement les situations de communication (Oetzel & Ting-Toomey, 2003) et se retrouve aussi dans les pratiques d'orientation.

Éléments critiques du développement vocationnel chez les adolescents sud-coréens. L'ensemble des éléments présentés précédemment permettent facilement de comprendre que les lycéens sud-coréens ont tendance à présenter un niveau de maturité vocationnelle beaucoup plus faible que dans les autres pays (Lee, 2001). Le niveau social de l'élève joue également un rôle crucial sur cette même variable (Kim & Oh, 2013 ; Lee & Rojewski, 2012 ; Yon, Choi, & Goh, 2013). Enfin, la famille prend également une place très importante dans la construction du projet professionnel. Par exemple, Lee et Yi (2010) soulignent l'importance de la cohésion et de l'adaptabilité de la structure familiale sur le

développement des adolescents. De même, Sovet et Metz (2014) mettent en évidence l'importance d'un style autoritaire sur le statut décisionnel des participants vis-à-vis de leur choix d'orientation. Plus récemment, Lee, Rojewski et Hill (2013) soulignent non seulement le rôle de la famille mais également celui de l'environnement scolaire et notamment les activités menées autour du projet professionnel comme éléments contribuant significativement au développement vocationnel.

Les services d'orientation à l'université. Initialement, les premiers services d'orientation dans les établissements relevant de l'enseignement supérieur furent fondés dans les années 1980, assurant un service minimal consistant à fournir de l'information générale sur les professions et quelques offres d'emploi ponctuellement (Yang, Lee, & Ahn, 2012). Néanmoins, la crise économique de 1997 a bouleversé leur fonctionnement devant répondre à l'augmentation dramatique du chômage. Progressivement, les prestations se sont élargies, organisant différentes activités destinées à accroître l'employabilité des étudiants. Actuellement, les besoins en orientation au sein des universités ne cessent d'augmenter alors que ces services d'orientation peinent à développer une pratique culturellement adaptée et à faire connaître ce qu'ils peuvent réellement apporter aux étudiants. Ainsi, Yang et *al.* (2012) montrent dans une recherche menée auprès de 15 services d'orientation répartis sur le territoire national que les prestations s'orientent davantage vers l'aide à la recherche d'emploi et au placement que vers des activités centrées sur le conseil en orientation. Cependant, une méta-analyse réalisée auprès de 93 études scientifiques publiées entre 1993 et 2002 par Lim et Lim (2003) portant sur l'efficacité du conseil en orientation montre que globalement des effets robustes sur les bénéficiaires. Plus spéciquement, les plus importants sont observés auprès de lycéens, avec un nombre de sessions variant de 6 à 10, une durée moyenne de 76 à 105 minutes et une alternance des activités. Ces éléments mettent en évidence la nécessité pour les services d'orientation de rendre plus accessibles les prestations qu'ils proposent et de mieux faire connaître leur rôle au sein de l'université.

3.2.4. Emploi et gestion de carrière

Accès à l'emploi chez les jeunes. Selon l'OCDE (2011), 69% de l'emploi se concentre dans le domaine des services contre 25% dans l'industrie et 6% dans le secteur agricole. Environ 62% de la population est active avec un taux de chômage de 3% en général (Statistics Korea, 2009). Le taux de femmes parmi l'ensemble de la population salariée est de

42% (OCDE, 2011). Plus spécifiquement auprès d'un public jeune de 15-29 ans, le taux de chômage s'élève à près de 8% (Statistics Korea, 2009). Les plus jeunes ont tendance à alterner régulièrement les emplois avec plus de 70% des 20-24 ans quittant leur emploi au bout de moins d'un an mais avec une grande facilité à trouver un autre emploi (OCDE, 2011). En revanche, les 25-29 ans ont tendance à conserver leur emploi plus longtemps et à travailler davantage à temps plein. Environ 9% des 15-19 ans et 23% des 20-24 ans se trouvent actuellement sans emploi et sans qualitification. Nous pouvons également noter qu'à la fin de leur formation, les jeunes diplômés cherchent un emploi préférentiellement dans les grands groupes appelés les chaebols (재벌) comme Samsung, LG ou Hyundai délaissant les PME dans la mesure où ces premiers pourront permettre une carrière prestigieuse et s'inscrivant dans une durée presque illimitée (Witt, 2014).

Une évolution sociale critique. L'évolution du marché de l'emploi reste fortement marquée par la crise économique asiatique de 1998 passant d'un mode de gestion collective des carrières à un mode de gestion beaucoup plus individualiste (Keum, 2012). L'après 1997 marque une volonté du gouvernement sud-coréen de développer la flexibilité et la compétitivité des emplois. Néanmoins, la condition sociale de la jeunesse sud-coréenne tend à se dégrader depuis quelques années. Ainsi, Un et Park (2007), un économiste sud-coréen a parlé de la « génération 880 000 wons » (« 88만원 세대 ») qui désigne cette nouvelle génération de jeunes évoluant dans un contexte socio-économique très précaire ne permettant plus d'offrir un travail décent et correctement rémunéré. Ainsi, ces jeunes tentant de s'intégrer sur le marché de l'emploi n'arrivent à obtenir que des emplois rémunérés mensuellement à hauteur d'environ 880 000 wons (environ 640 euros). Ce phénomène peut être mis en parallèle avec celui des « *edu-poor* » (« 에듀푸어 ») qui désigne les personnes qui se retrouvent actuellement endettées par le crédit contracté pour payer leur étude et qui ne peuvent pas rembourser (Yoo, Cho, & Kim, 2012). Ces auteurs soulignent également que les nouvelles générations hautement diplômées tendent à gagner que les générations précédentes à un niveau d'éducation proportiellement similaire conduisant à une précanisation de ces classes sociales estimant que ce phénomène touche plus de 800 00 foyers en Corée du Sud.

3.2.5. Bien-être et qualité de vie chez les étudiants

Bien-être psychologique et système éducatif. La pression liée à la réussite scolaire au sein du système éducatif sud-coréen a de nombreuses conséquences sur la santé mentale et physique des adolescents coréens. Parmi les principaux problèmes se trouve le taux de suicide très élevé et considéré comme la première cause de mortalité chez les jeunes sud-coréens (Ahn & Baek, 2013 ; Lee, Hong, & Espelage, 2010). Environ 53% des jeunes ayant commis une tentative de suicide justifient leur acte par une pression académique. Des effets sur la santé physique ont aussi été observés avec une augmentation considérable du nombre de porteurs de lunettes passant de 38% au sein de la population adulte à 52% au sein de la population scolarisée (Moon, 1998). De même, cet auteur note une diminue de la performance sportive. Les adolescents sud-coréens présentent également un bien-être subjectif plus faible que la plupart des autres pays de l'OECD indiquant 55% de répondants sud-coréens évaluant positivement cette variable tandis que 85% de réponses positives sont observées dans les autres pays (Ahn & Baek, 2013). Ensuite, bien que l'un des objectifs de l'enseignement secondaire soit de permettre le développement de pensées critiques et créatives (KEDI, 2007), le style éducatif n'est pas propice au développement de ces compétences mettant exclusivement l'accent sur l'apprentissage par cœur et proposant des examens à choix multiples[10] (Kim, 2005 ; Moon, 1998). Dans une recherche conduite par Jang et Kim (2004) auprès de 227 lycéens sud-coréens, ces participants reportaient que les activités extra-scolaires, les exercices pratiques ou encore l'éducation à l'orientation au sein de leur programme permettraient d'augmenter leur créativité.

L'avenir professionnel comme déterminant de la qualité de vie présente. La compétitivité du système éducatif sud-coréen associée à un marché de l'emploi de plus en plus fragilisé amène les étudiants à redoubler d'efforts pour maintenir des notes éleves et accroître leur employabilité. Suivant la revue de la littérature réalisée par Choi et *al.* (2011), l'insertion professionnelle est la principale source de stress parmi les étudiants sud-coréens. Ces auteurs ont également mis en évidence quatre sources majeures de stress au sein de cette population incluant l'incertitude vis-à-vis de l'avenir professionnel, le manque d'information, la pression liée à l'employabilité et les conflits avec l'entourage. Une étude menée par Lee et Jung (2014) auprès de 524 étudiants sud-coréens met en évidence que le fait d'avoir la

[10] Face aux enjeux associés au *suneung*, cet examen se compose exclusivement de questions à choix multiples.

possibilité de repasser à nouveau le *suneung* contribue à l'amélioration du bien-être psychologique de cette population. Ainsi, ces étudiants développent de meilleures capacités de résilience qui en retour contribuent à l'augmentation du sens de la vie et du bien-être subjectif. Les auteurs expliquent ces résultats par l'importance accordée à cet examen au sein de la société sud-coréenne à la fois dans l'image de soi et dans les perspectives professionnelles. Shin, Steger et Lee (2014) montrent également que le fait d'avoir une discipline universitaire qui ne correspond pas à son projet professionnel est associé à un faible sens du travail.

Bien-être subjectif à l'université. Dans une recherche réalisée auprès de 177 étudiants sud-coréens, plusieurs mesures relatives au bien-être subjectif comme la satisfaction de vie, les troubles dépressifs et l'anxiété étaient significativement associées à l'indécision vocationnelle (Sovet, 2011a). Cet échantillon présentait des scores moyens à l'ensemble des indicateurs de bien-être subjectif. Sirgy et *al.* (2010) ont également conduit une étude auprès de 188 étudiants sud-coréens recueillant plusieurs indicateurs de la satisfaction universitaire. Ces données indiquent des scores légèrement supérieurs à la moyenne pour la satisfaction générale avec la vie, la satisfaction avec les cours, la satisfaction avec l'environnement social et la satisfaction avec la vie sur le campus. Les étudiants sud-coréens ont également tendance à présenter un bien-être subjectif beaucoup plus bas que les étudiants des autres nations (Cha, 2003). Cet auteur met également l'accent sur l'estime de soi et le rapprt aux autres dans l'évaluation du bien-être subjectif des répondants.

3.3. Contexte étatsunien

Les États-Unis sont une république fédérale située en Amérique du Nord. Sa population est d'environ 313 millions d'habitants en faisant le troisième pays le plus peuplé de la planète derrière la Chine et l'Inde pour une densité démographique de 33 habitants par km². Ses indicateurs socio-économiques classent les États-Unis comme la première puissante économique mondiale (voir annexe 2). Son indicateur de qualité de vie peut être considéré comme l'un des plus élevés parmi le classement mondial atteignant 81 sur 100 voir annexe 4). Ce pays se démarque dans de nombreux domaines comme l'économie, la recherche scientifique, l'enseignement, les relations internationales ou encore la culture.

3.3.1. Valeurs culturelles

Les fondements de l'*American way*. Comme pour les deux autres pays, la culture américaine fait l'objet d'une littérature extrêmement riche et rendant la synthèse particulièrement difficile. Dès 1904-1905, Max Weber (1864-1920) met en évidence deux éléments centraux rassemblant les principales valeurs qui sont le concept de l'*American Dream* et l'éthique protestante (Weber, 2003). Plus récemment, Althen (2011) identifie huit valeurs principales qui reflètent encore d'une certaine manière les deux éléments décrits par Weber : individualisme, accomplissement, égalité, informalité dans les relations sociales, orientation vers le futur, bonté de l'humanité, rapport au temps et franchise et confiance en soi. Plus spécifiquement, nous nous attarderons sur les deux premières valeurs. L'individualisme est considéré comme la valeur centrale de la culture américaine structurant très largement la manière de penser et d'agir de cette population. Cette valeur réfère aussi bien à la liberté de soi vis-à-vis des autres, à l'importance de l'intimité physique et psychologique ou encore à la responsabilité de ses actes et s'articule avec d'autres valeurs comme notamment la franchise. Par exemple, cet auteur évoque le fait que, spontanément, les Américains apprécient faire visiter toute leur maison à leurs invités mais ils fixent assez rapidement une limite sur le niveau d'intimité qu'ils souhaitent dévoiler. Ensuite, l'accomplissement renvoit à différents concepts comme l'action, le travail ou encore la réussite. Il est attendu d'un individu qu'il soit toujours engagé dans la réalisation d'un acte et qu'il le fasse aussi bien de manière déterminée que de manière consciencieuse renvoyant à l'idée sous-jacente du terme « *hard worker* ». De même, sa profession sera un élément fort de son identité sociale et ce sera l'une des premières questions adressées dans sa vie quotidienne.

La place de la famille. La famille traditionnelle américaine est fondée sur l'acquisition de la propriété privée, le respect de certaines traditions propres au groupe familial et une division sexuée des rôles attribués à chacun (Softas-Nall & Sukhodolsky, 2006). Il existait également pendant longtemps une préférence pour un modèle endogamique de la famille. Néanmoins, cette conception de la famille a fortement évalué vers un modèle davantage fondé sur le choix et les sentiments où les décisions sont prises en communs et où chacun doit participer activement à l'ensemble des tâches. Weiss (2000) notait que la nouvelle génération américaine tend à discuter le rôle de chacun et casser le modèle traditionnel. Ainsi, les hommes cherchent davantage à passer du temps avec leur famille tandis que les femmes cherchent à concilier l'éducation des enfants et leur vie professionnelle. Cependant, certains

groupes sociaux, culturels ou ethniques tendent à maintenir un modèle fondé sur des traditions. Par exemple, la communauté mormone a tendance à privilégier un modèle communautaire endogamique choisissant plutôt des personnes partageant la même ferveur religieuse dans l'union maritale et à avoir des fratries relativement nombreuses, conservant un modèle plutôt traditionnel[11]. Les enfants grandissent souvent en ayant leurs deux parents qui travaillent se traduisant par une scolarisation très précoce et une grande autonomie dans leur vie quotidienne (Softas-Nall & Sukhodolsky, 2006). Cependant, les parents contribuent activement au développement de leurs enfants et cherchent à passer autant de temps que possible avec eux. Dès l'adolescence, certains enfants commencent à avoir un emploi à temps partiel en parallèle à leurs études où leur salaire sera davantage utilisé pour leurs propres dépenses. En général, les parents assureront un soutien financier au moins partiel jusqu'à l'indépendance totale de leurs enfants.

Analyse des valeurs culturelles dans les enquêtes internationales. Suivant les données présentées en annexe 5, les États-Unis présentent un niveau très élevé d'individualisme, de masculinité et d'indulgence et des niveaux moyens voire faibles de distance hiérarchique, de contrôle de l'incertitude et de pragmatisme suivant les valeurs culturelles définies par Hofstede (2001). Par ailleurs, suivant les valeurs culturelles de Schwartz (2006), les Américains accordent beaucoup d'importance à la bienveillance, à la sécurité, au respect des normes sociales et la tradition, considérant à l'opposé le pouvoir et la prise des risques comme des aspects de moindre importance. Ces éléments s'articulent avec une culture étatsunienne fortement marquée par une centration du bien-être individuel et l'importance de la réussite sociale. Le changement, les relations hiérarchiques égalitaires et la flexibilité dans la manière de travailler ne sont pas des aspects qui effraient à condition qu'ils ne remettent pas en cause ce principe de déterminisme individuel. Hofstede (2001) évoque ce principe du « *work hard, play hard* » dans le mode de fonctionnement de la culture américaine.

[11] Pour indication, la polygamie qui réfère au mormonisme est une pratique minoritaire qui se retrouve exclusivement dans certaines communautés mormonnes vivant dans les montagnes rocheuses du Sud de l'Utah. La communauté mormone majoritaire est monogame (Hales, 2006).

3.3.2. Système scolaire

Appréhender le système fédéral américain. Le système éducatif américain se caractérise par un niveau élevé de décentralisation face à l'immensité du territoire et la gestion de plus de 50 millions d'élèves (Emile-Besse, 2004). Trois niveaux d'organisation co-existent : niveau fédéral, niveau étatique, niveau local. Le niveau le plus élevé est le niveau fédéral qui définit les grandes orientations de la politique éducative, veille au respect des principes de la fédération et centralise l'ensemble des données et recherches relatives à l'éducation. Au niveau des états, il existe le *State Department of Education* piloté par le *State Board of Education* dont les objectifs sont de relayer la politique fédérale et de définir les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Enfin, le dernier niveau est celui des *School Districts* administrés par un *School Community Council* ou *School Board* en comptant plus de 16 000 sur tout le territoire se chargeant notamment de l'application de la politique éducative définie par les deux niveaux précédents, par la définition des méthodes pédagogiques, l'organisation des programmes scolaires ou encore le recrutement des enseignants. Ces différents niveaux amènent à certaines variations à la fois dans la terminologie utilisée, dans la structure du système éducatif à l'intérieur de chaque état et dans les pratiques mises en œuvre.

Structure du système K-12. Il est courant d'utiliser « K-12 » pour parler du système éducatif américain renvoyant aux douze années de scolarité composant l'enseignement primaire et secondaire depuis la maternelle (K pour *Kindergarden*) jusqu'à la dernière année du lycée. Ainsi, bien que la terminologie et l'organisation des établissements puissent changer, la scolarité s'organise en K-12 allant du Grade 1 au Grade 12. La scolarité obligatoire peut aller de 6 à 18 ans avec des variations à quelques années près selon les états (US Department of Education, 2014). Dans le système K-12, la plupart des élèves commencent l'école à l'âge de 6 ans. L'enseigment primaire peut durer entre 4 et 9 ans (*elementary* ou *primary school*). L'enseignement secondaire peut durer entre 3 et 8 ans avec l'équivalent d'un collège (*middle school* ou *junior high school*) et l'équivalent d'un lycée (*high school* ou *senior high school*). Il existe également une distinction entre les lycées généraux, technologiques (*technical high school*) et professionnels (*vocational high school*). Le lycée se termine par l'obtention du baccalauréat (Emile-Besse, 2004). L'entrée dans l'enseignement supérieur est souvent déterminée par l'obtention du SAT qui est un test

standardisé payant géré par un organisme à but non lucratif[12]. Néanmoins, le contenu de ce test n'est pas nécessairement préparé au cours de la scolarité du lycéen, appelant à bien distinguer le SAT du baccalauréat américain.

Enseignement supérieur. L'enseignement supérieur aux États-Unis trouverait ses influences à la fois dans le modèle britannique du *college* et dans le modèle allemand de l'université centrée sur la recherche scientifique (Eckel & King, 2007). Dans ce système se retrouvent beaucoup de valeurs américaines comme l'individualisme, la liberté d'expression ou encore l'exigence de la qualité et de la compétitivité. Les États-Unis comptent environ 4 200 universités et *colleges* privés ou publiques et 2 300 institutions professionnalisantes publiques (*vocational institutions* ou *community colleges*). Les *colleges* américains se définissent comme des établissements relevant de l'enseignement supérieur et préparant un diplôme de premier cycle universitaire (*Bachelor's degree*) après 4 ans. Si un étudiant envisage une poursuite d'étude après l'obtention d'un *Bachelor's degree*, il doit intégrer un *graduate college* dans une université afin de préparer le diplôme de Master (*Master's degree*). Il y a environ 30% d'établissements publiques, 30% d'établissements privés à but non lucratif et 30% d'établissements privés à but lucratif. Néanmoins, les établissements à but lucratif représentent moins de 5% des étudiants inscrits (Kinser & Levy, 2007). D'une manière générale, les frais liés à l'inscription dans un établissement relevant de l'enseignement supérieur sont élevés et majoritairement pris en charge par l'étudiant (OECD, 2011). Bien que les établissements relevant de l'enseignement supérieur cherchent à conserver une grande autonomie, ils tendent à plus en plus à se rapprocher du gouvernement fédéral dans la gérance de leurs affaires internes et dans leur financement (El-Khawas, 2005). Tout au long de leur cursus, les étudiants doivent capitaliser des crédits universitaires. Par exemple, l'obtention d'un *Bachelor's degree* nécessite 60 crédits (Eckel & King, 2007). Pour cela, ils doivent choisir différents cours ou activités éligibles à l'obtention de crédits universitaires. Les étudiants doivent également choisir une discipline universitaire (*major*) au cours de leur première ou deuxième année dans l'établissement, c'est-à-dire que le choix d'un établissment précéde généralement le choix d'une *major*. Il n'est pas rare de croiser un étudiant qui n'a pas encore défini sa *major*. Celle-ci implique de suivre certains cours directement en lien avec celle-ci mais l'étudiant reste libre et donne l'orientation finale du diplôme. À l'inverse, un même cours peut être suivi par des étudiants ayant différentes *major* mais un intérêt

[12] www.collegeboard.org

particulièrement pour ce cours. Par exemple, le cours de Psychologie 101 qui est un cours d'introduction à la psychologie transversale aux universités américaines et accrédité par l'APA et au sein duquel nous avons collecté nos données, attire des étudiants avec des profils assez variés.

3.3.3. Orientation scolaire

Objectifs fondamentaux de l'orientation. Selon Brown (2007), les objectifs des établissements scolaires en matière d'orientation sont de réduire le décrochage scolaire, contribuer au développement et à la réussite de l'élève, de faciliter la poursuite d'étude vers l'enseignement supérieur et de réduire autant que possible les inégalités sociales entre les élèves et plus particulièrement les inégalités raciales. Ainsi, les programmes d'orientation scolaire doivent suivre les recommandations suivantes : servir tous les élèves, être mis en œuvre par des professionnels, des conseillers scolaires et des enseignants, faliciter les transitions, être coordonné au sein du système K-12, contribuer à la réalisation des objectifs de l'établissement et plus généralement du *district* et s'intégrer au programme plus général d'accompagnement de l'élève. Dans une étude réalisée par Albion et Fogarty (2002) auprès de lycéens étatsuniens, ces auteurs ont mis en évidence que 70% d'entre eux étaient très indécis vis-à-vis de leur choix d'orientation tandis que 84% d'entre eux étaient dans le même temps plutôt satisfaits de leur niveau actuel d'indécision, soulignant que l'indécision n'était pas nécessairement perçu comme une source d'inquiétude. Dans un échantillon de lycéens étatsuniens, 40% d'entre eux ne savaient pas comment obtenir de l'aide vis-à-vis de leur choix d'orientation (Julien, 1999). Ces deux études soulignent l'importance d'offrir des opportunités aux lycéens durant leur scolarité de développer les compétences nécessaires pour s'orienter et construire leur projet scolaire, universitaire et professionnel.

Une gestion par compétences. Les pratiques d'orientation ne relèvent pas des pratiques indépendantes comme cela peut être le cas en France où elles sont assurées par des conseillers d'orientation – psychologues. Au contraire, aux États-Unis, ces pratiques s'articulent plus largement autour d'un programme de *counseling* scolaire. En 2003, l'*American School Counselor Association* (ASCA) a élaboré un modèle national du socle de compétences (*National Standards for School Counseling Programs* ou NSSCP) dans le but de garantir la réalisation des objectifs cités précédemment et rationaliser les compétences à acquérir pour tous les élèves ainsi qu'un modèle de management (*ASCA National Model*)

permettant la mise en œuvre, l'évaluation et la gestion d'un programme de *counseling* scolaire. Le NSSCP met l'accent sur trois domaines de compétences qui sont les compétences relatives au développement scolaire, celles relatives au développement vocationnel et celles relatives au développement personnel et social pour un total de 120 sous-compétences (ASCA, 2004). Le premier domaine de compétences inclut plusieurs éléments pouvant être mis en lien avec une pratique d'orientation scolaire comme les sous-compétences B et C qui mettent l'accent sur l'analyse des intérêts professionnels et la mise en œuvre de stratégies dans la prépatation de la transition vers l'enseignement supérieur. Le deuxième inclut plusieurs éléments pouvant être mis en lien avec une pratique professionnelle visant à préparer la transition école – travail et à développer une approche effective dans la recherche d'emploi. Enfin, le dernier domaine de compétence met beaucoup l'accent sur la connaissance de soi. Ces éléments s'articulent donc pleinement autour de l'idée de préparer l'élève à sa vie personnelle et professionnelle future (Dedmond & Schwallie-Giddis, 2006). Bien que les compétences soient définies par l'ASCA, la mise en œuvre des activités tout au long du système K-12 pour conduire à leur développement est laissée aux établissements et aux districts tout en proposant des formations, des exemples et des outils aux praticiens (Brown, 2007). Bien que les premières évaluations de ce programme indiquent des résultats positifs sur le développement des étudiants (Carey, Harrington, Martin, & Hoffman, 2011 ; Carey, Harrington, Martin, & Stevenson, 2011 ; Lapan, 2011 ; Lapan, Whitcomb, & Aleman, 2011), ces mêmes études soulignent la grande hétérogénéité entre les établissements scolaires dans sa mise en place, plaidant en faveur de sa généralisation à l'échelle fédérale.

Pratiques de *counseling* scolaire et éducation à l'orientation. L'éducation à l'orientation fait l'objet d'une planification rigoureuse en réponse à des besoins régulièrement évalués et réévalués prenant en considérant à la fois les besoins socio-économiques à l'échelle nationale et de la communauté, les attentes des parents et de la communauté et les besoins des élèves (Dedmond & Schwallie-Giddis, 2006). Elle est planifiée suivant un modèle développemental défini par la *National Career Development Association* (NCDA, 1997) qui recommande de focaliser l'attention sur la prise de conscience du fonctionnement du monde du travail au niveau primaire tandis que les élèves explorent davantage leurs relations au monde du travail au niveau secondaire. Les activités mises en place doivent faire l'objet d'une validation par un *School Community Council*, organisme supervisant le fonctionnement d'un *district* et se composant notamment d'élèves, d'enseignants, de professionnels et de représentants officiels (Dedmond & Schwallie-Giddis, 2006). Les conseillers scolaires et les

enseignants doivent travailler en collaboration étroite permettre le développement des compétences définies par l'ASCA (2003) chez les élèves et établir également des partenariats dynamiques avec des organismes, entreprises et services locaux (Brown, 2007). Pour les enseignants, il est attendu notamment de mettre en place des activités pédagogiques qui ont un lien avec les réalités socio-économiques et le monde du travail dans la volonté d'une vision holistique de l'éducation (Dedmond & Schwallie-Giddis, 2006). Par exemple, pour la rédaction d'une dissertation, ils pourront demander aux élèves de prendre comme thème le métier d'un de leurs parents. De nombreuses activités peuvent être proposées comme une séance d'information collective, un suivi individuel, une évaluation des intérêts professionnel, un stage professionnel ou encore un *career camp* centré sur le dévelopment de compétences spécifiques par l'organisation de plusieurs activités alternant conférences et mises en pratiques.

L'éducation professionnelle et technique : *Career and Technical Education* (CTE). Le programme d'éducation professionnelle et technique (*Career and Technical Education* ou CTE) ne réfère pas à la voie professionnelle bien que l'intitulé puisse laisser penser qu'il s'agisse ici d'un enseignement proposé dans un lycée professionnel (Barabasch & Dykeman, 2012). Au contraire, les CTE sont des enseignements professionnels à destination des lycéens inscrits dans des lycées d'enseignement général dont l'objectif est d'offrir l'opportunité de développer des compétences techniques en lien avec un projet professionnel et de mieux préparer la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur (Utah State Office of Education, 2014). Généralement, des crédits universitaires sont offerts aux lycéens pour leur participation à ces cours. Durant une visite d'un lycée général dans l'Utah, nous avons pu voir différentes options proposées aux élèves comme des cours de puériculture, de mécanique automobile ou encore de construction. Plusieurs études ont été réalisées sur l'efficacité des CTE dans le cursus des adolescents montrent des effets notables sur le développement personnel et professionnel (Hawley & Montrichard, 2009).

Pratiques d'orientation dans l'enseignement supérieur. Bien que de la moitié des lycéens décident de poursuivre des études supérieures dans le but d'obtenir des opportunités d'emploi intéressantes, les personnes diplômées de l'université ne sont que 54% à considérer que leur emploi actuel résulte d'une réflexion sérieuse relative à leur projet professionnel (Brown, 2007). Dans une étude menée auprès d'étudiants étatsuniens, Gianakos (1999) a mis en évidence que 50% des participants reportaient avoir des difficultés à formuler un choix

d'orientation. Selon Brown (2007), la question du choix intervient à différents moments dans l'enseignement supérieur nécessitant successivement de choisir un établissement, puis une majeure ou une discipline universitaire (exemple : psychologie) et finalement une spécialisation (exemple : psychologie du travail). L'éducation à l'orientation va également être planifiée dans l'enseignement supérieur faisant l'objet d'un socle de compétences définies par la NCDA (Kobylarz, 1996). Elle va prendre différentes formes que ce soit par l'intermédiaire de cours, d'activités individuelles auxquelles l'étudiant peut participer en ligne, des stages professionnels ou encore des séances d'information organisées par le *Career Resource Centers* de l'établissement (Brown, 2007).

3.3.4. Emploi et gestion de carrière

Accès à l'emploi chez les jeunes. D'après les données de l'OECD portant sur l'année 2011, 81% des emplois se concentrent dans le secteur tertiaire, 17% dans le secteur industriel et 2% dans le secteur agricole. Le taux de femmes parmi l'ensemble de la population salariée est sensiblement similaire équilibré à celui des hommes. Environ 50% de la population est considérée comme active avec un taux de chômage de 9%. Néanmoins, ce taux a tendance à fortement diminuer depuis quelques années passant de 8% en mai 2012 à 6% en mai 2014 (US Bureau of Labor Statistics, 2014). Néanmoins, ce taux s'élève à près de 19% pour les adolescents, de 11% pour les 20-24 ans et de 7% pour les 25-34 ans. Parmi les demandeurs d'emploi, 35% sont considérés des demandeurs d'emploi de longue durée (plus de 6 mois sans emploi) bien que leur nombre soit en diminution tandis que 23% des 20-24 ans à la recherche d'un emploi passent plus d'un an au chômage (OECD, 2011). Les jeunes de 20-24 ans passent en moyenne 7 mois au chômage. Environ 7% des 15-19 ans et 18% des 20-24 ans sont conservés comme n'ayant ni emploi ni qualification.

Gestion de carrière : Deux enquêtes nationales. Cinq enquêtes nationales ont été menées entre 1987 et 2009 auprès d'échantillons nationaux représentatifs de la population adulte étatsunienne afin d'évaluer le regard des individus vis-à-vis de la gestion de leur carrièr. Nous nous focaliserons, plus particulièrement, sur les deux dernières enquêtes menées en 1999 et 2009 (NCDA, 1999, 2011). Ainsi, en 2009, 21% des adultes salariés ont indiqué avoir besoin d'aide dans la gestion de leur carrière avec un pourcentage en augmentation régulière depuis 1999, tandis que les jeunes de 18-24 ans sont plus de 30% à percevoir ce besoin. Ainsi, ces derniers sont susceptibles de percevoir un besoin plus fort d'acquérir une

formation universitaire ou professionnelle supplémentaire pour progresser dans leur carrière. Parmi les participants, 24% ont déclaré avoir rencontré un conseiller d'orientation afin de discuter de leur carrière et 86% considèrent l'aide de ces derniers comme particulièrement utile. En 1999, 35% des répondants indiquaient consulter leur famille ou leurs amis lorsqu'ils avaient besoin d'aide concernant la gestion de leur carrière alors qu'ils sont 70% à le faire en 2009. De même, l'utilisation des sites internet comme source d'information est passé de 13% à 57%. Néanmoins, près de la moitié des répondants considérent que la qualité de l'information pourrait être améliorée. En 2009, 37% des répondants considèrent que leur trajectoire professionnelle suit un plan clairement défini tandis qu'ils sont 28% à se considérer comme influencés par leur entourage et 28% à avoir saisi une opportunité. Comparativement à 1999, les employeurs se montrent de plus en plus volontaires à fournir de l'aide aux employés dans l'évolution de leur carrière professionnelle et dans les moyens d'accroître leur performance au travail. Dans la dernière enquête, 77% des salariés reportaient une satisfaction professionnelle très élevée, cependant ce chiffre est en légère diminution par rapport à 1999 où il était de 81%. La satisfaction professionnelle est positivement associée avec un âge élevé, un haut niveau d'éducation, le haut salaire et un emploi à temps plein. En 2009, 46% des salariés ont quitté leur emploi précédent par choix. Les répondants sont également très sensibles à la mondialisation pensant majoritairement qu'elle a impacté négativement leurs conditions, les obligeant notamment à s'inscrire dans une gestion tout au long de la vie de leurs compétences (77%) ou à accepter des emplois sous-payer (74%). Les publics fragilisés comme les salariés afro-américains et les salariés ayant un emploi précaire sont particulièrement affectés par la mondialisation. D'une manière générale, ils sont 36% à penser que les changements liés à la mondialisation ont changé leur manière de gérer leur carrière. Ces efforts sont en hausse significative par rapport aux données recueillies dans l'enquête conduite en 1999.

3.3.5. Bien-être et qualité de vie chez les étudiants

Une enquête nationale sur la qualité de vie. Dans une enquête nationale, il a été démontré que 32% des étudiants indiquaient que le stress ressenti influençait directement leurs résultats universitaires (ACHA-NCHA, 2006). De même, 62% se sont déjà sentis désespérés tandis que 15% ont été diagnostiqués comme ayant des troubles dépressifs et 9% ont déjà eu des idées suicidaires. 8% mangent au moins 5 fruits et légumes et 44% pratiquent du sport régulièrement. D'une manière générale, 92% des étudiants se considèrent en bonne

santé. 24% des étudiants interrogés présentent des troubles du sommeil. 60% des étudiants ont un emploi en parallèle à leurs études et 36% s'engagent dans des activités de volontariat.

Sécurité et satisfaction avec le campus. Dans une étude conduite auprès d'étudiants de l'Université du Massachusetts, 1 600 étudiants ont évalué leur niveau de satisfaction avec la sécurité sur le campus universitaire (Harris & Cares, 2010). Les résultats mettent en évidence que le risque d'agression est relativement faible, que les étudiants perçoivent un sentiment de sécurité importants et qu'ils sont plutôts satisfaits de leur environnement universitaire.

Bien-être financier. Une enquête menée auprès de 15 797 étudiants étatsuniens sur leur bien-être financier met en évidence un score moyen (Gutter & Copur, 2011). Plus spécifiquement, l'examen des variables sociodémographiques montre que les étudiants hommes, les étudiants célibataires et les étudiants en première année sont ceux qui présentent les niveaux les plus élevés de bien-être financier. Une autre variable modératrice très importante est le niveau d'endettement de l'étudiant.

Le bien-être des individus après leurs études. Une enquête menée par Gallup Organization en 2014 auprès de 30 000 personnes ayant suivi des études supérieures indique que globalement, 54% présent un niveau de bien-être journalier élevé, 42% sont satisfaits de leur condition financière, 49% sont satisfaits de leurs relations sociales, 47% se sentent bien intégrés au sein de leur communauté et 35% se considèrent en bonne santé. Néanmoins, seuls 11% des répondants présentent un niveau de satisfaction élevé dans les 5 sphères. Les données indiquent d'une part que les participants à cette enquête estiment que leur niveau de bien-être aurait été beaucoup élevé s'ils avaient bénéficié d'un cadre d'études plus favorable à leur développement personnel. D'autre part, les données soulignent que les répondants actuellement en emploi et présentant un niveau de bien-être subjectif élevé sont les salariés les plus engagés dans leur travail.

3.4. Contexte français

La France est une république démocratique située en Europe de l'Ouest. Sa population est d'environ 63 millions d'habitants pour une densité démographique de 115 habitants par km². Ses indicateurs socio-économiques la classent parmi les pays industralisés les plus puissants (voir annexe 2). Son indicateur de qualité de vie est l'un des plus élevés parmi le classement mondiale atteignant 87 sur 100 (voir annexe 4) figurant à la 15ème place sur 137 pays. Enfin, la France se démarque par sa politique sociale en direction de la santé publique, de l'éducation et de l'emploi. Elle représente également une forte attractivité touristique.

3.4.1. Valeurs culturelles

Les valeurs culturelles fondamentales. Pour comprendre les valeurs culturelles françaises, il est nécessaire de s'interroger sur deux symboles que sont la devise « Liberté, Égalité, Fraternité » et la « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen ». Le terme « universelle » dénote ici une vision universaliste de l'être humain suggérant qu'elle puisse être applicable à tout être humain (Doise, 2001). Elle suggère que tout citoyen est assimilé à la nation (Obin & Obin-Coulon, 1999). Dans la perspective de l'universalisme républicain, il existe une égalité stricte entre les individus appelant au respect inconditionnel de chacun (Epstein, 2011 ; Liu, 2013). La laïcité française découle également de ce principe républicain. Selon Nadeau et Barlow (2003), une autre valeur également très présente porte sur la tendance révendicatrice de la population française s'illustrant notamment par l'attitude de Charles de Gaulle dans sa manière de défendre les intérêts français et francophones tout au long de sa carrière mais tout aussi par de nombreux mouvements sociaux constitutifs de son histoire. Déjà en 1899, Saussure identifia ses deux valeurs comme des éléments forts de la psychologie française permettant d'expliquer plusieurs éléments de sa politique nationale, coloniale et internationale[13].

La place de la famille dans la société française. Dans la famille traditionnelle française, le système familial s'organise autour d'une conception patrilinéaire où le patrimoine dans sa conception globale est transmis à l'homme et plus particulièrement l'aîné de la famille qui n'a aucune obligation ensuite de redistribuer ces biens aux autres membres

[13] Saussure, L. de (1899). *Psychologie de la colonisation*. Paris : Félix Alcan.

de sa fratrie. De plus, le système familial se définit comme patriarcal où toute l'autorité du foyer est détenue uniquement par le père, la mère ayant une position soumise par rapport à ce dernier (Pithon & Prévôt, 2006). Néamoins, Todd (2011) souligne des différences régionales fortes dans les configurations familiales. D'une manière générale, même si les structures et les cultures familiales évoluent et tendent à se diversifier (Claes & Lacourse, 2001 ; Clausier, 2007), la famille française conserve toujours le même rôle d'agent socialisant pour l'enfant se chargeant de son éducation, de son développement personnel, de son épanouissement personnel ou encore de le préparer à intégrer la société à travers l'assimilation des valeurs républicaines et culturelles de la société française (Pithon & Prévôt, 2006 ; Monceau, 2008 ; Van Zanten, 2009). Dans la société actuelle, les relations de couple se fondent sur une logique d'un rapport égalitaire où chacun dispose des mêmes droits et notamment à l'égard de l'éducation des enfants, la gestion de leur carrière professionnelle respective ou encore les prises de décisions majeures du couple. Dans les faits, il existe une persistance de certaines valeurs du modèle patriarcal français, confrontant chaque membre du couple à une division sexuée dans la distribution des tâches même si des changements apparaissent assez rapidement (Kauffman, 1993). Bien que le modèle de la famille nucléaire égalitaire tende à s'imposer comme modèle dominant avec un mode de vie relativement indépendant entre les enfants mariés et les parents, de fortes relations perdurent et pour la plupart des français, la famille reste toujours la valeur la plus importante (Bawin-Legros, 1988).

Analyse des valeurs culturelles dans les enquêtes internationales. Suivant les données présentées en annexe 5, nous constatons que la France se caractérise par des niveaux relativement élevés d'individualisme, d'intolérance à l'incertitude et de distance hiérarchique et des niveaux moyens de masculinité, d'indulgence et de pragmatisme dans les valeurs d'Hofstede (2001). Ensuite, l'analyse des valeurs de Schwartz (2006) met en évidence des scores dans l'importance de la bienveillance, de la sécurité, de la norme sociale, de l'universalisme et de l'hédonisme et des scores relativement faibles dans l'importance du pouvoir et de la stimulation. Suivant ces auteurs, l'analyse des valeurs culturelles s'accorde avec plusieurs dimensions de la culture française, soulignant à la fois l'importance du bien-être individuel, son art de vivre et de l'égalité sociale. Elle montre également un attachement au modèle sociétal et aux institutions marqué par une forte résistance au changement et une méfiance à l'égard du pouvoir et de l'argent.

3.4.2. Système scolaire

L'enseignement primaire et secondaire. Le système éducatif français est organisé sur 12 années réparties 5-4-3, c'est-à-dire 5 ans pour l'école primaire, 4 ans pour le collègue et 3 ans pour le lycée. En France, l'éducation est guidée par plusieurs principes comme la grauité, la neutralité, la laïcité et est obligatoire[14] pour les enfants âgés de 6 à 16 ans résidant sur le territoire français, qu'ils soient français et étrangers (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). Le lycée offre plusieurs voies possibles incluant la voie générale, la voie professionnelle et la voie technologique. L'enseignement par apprentissage est également possible dès l'âge de 16 ans. Parmi les préoccupations du système éducatif français se retrouvent la promotion de l'égalité des chances (Dubet, 2004) et le décrochage scolaire (Esterle-Hedibel, 2006) faisant régulièrement l'objet de politiques éducatives nouvelles avec des résultats notables comme la réduction des inégalités sociales (Thélot & Vallet, 2000). Selon le Haut Conseil de l'Éducation (2008), environ 120 000 jeunes sortent du système scolaire chaque année sans qualification et sans formation. Parallèlement, la France a connu une large période de massification de l'éducation passant 5% d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat en 1950 à presque 63% en 2005 (Guichard & Huteau, 2006).

L'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur propose une offre de formation très diversifiée renvoyant notamment aux universités, aux grandes écoles, aux écoles spécialisées, aux sections de technicien supérieur, aux instituts universitaires de technologie et aux formations en alternance (Ministère de l'Éducation, 2006). L'accès à certains établissements fait l'objet d'une sélection drastique basée sur le parcours scolaire et universitaire de l'élève comme par exemple les écoles de commerce appartenant à la catégorie des grandes écoles. À l'inverse, l'accès à d'autres établissements est conditionné à un certain niveau de diplôme comme par exemple l'université où l'obtention du baccalauréat permet d'y entrer indépendemment des résultats obtenus. Ces différentes voies de formation ne renvoient pas nécessairement à des établissements privés ou publics : les universités sont généralement publics mais il existe des universités privées, de même, les grandes écoles sont généralement privées mais il existe des grandes écoles publiques. Musselin (2007) souligne qu'environ 90% des étudiants sont inscrits dans un établissement public avec des frais d'inscription annuels allant de 141 à 900 euros selon le type d'établissement. La massification de l'éducation a

[14] L'obligation porte sur l'enseignement et non pas sur la scolarisation dans un établissement.

également touchée l'enseignement supérieur avec une augmentation régulière des effectifs quelque soit l'établissement considéré. Selon l'OECD, environ 35% des 25-34 ans ont achevé une formation universitaire en 2003.

L'européanisation de l'enseignement supérieur en France. Avec les réformes engagées suite au processus de Bologne en 1999, les universités françaises ont alignées leur modèle de formation sur le modèle européen correspondant au système LMD (Licence-Master-Doctorat ; Musselin, 2007). Bien que fondamentalement le nombre d'années pour achever un cycle universitaire ne change pas, une terminologie nouvelle, européenne, a émergé. La licence correspondant à un niveau universitaire de premier cycle se déroule en trois ans, le master correspondant à un niveau universitaire de deuxième cycle se déroule en deux ans et le doctorant correspondant à un niveau universitaire de troisième cycle se déroule en trois ans. Ces réformes visent notamment à favoriser une plus grande souplesse de l'étudiant dans l'enseignement supérieur français et européen par l'attribution d'ECTS (*European Credit Transfert System*) en fonction du programme suivi et des matières validées. Selon Musselin (2006), la mise en œuvre du système LMD a permis la normalisation de l'offre de formation de l'enseignement supérieur par l'utilisation d'une terminologie commune. Néanmoins, elle souligne que l'application concrète de ce système est très hétérogène entre les établissements. Par exemple, les règles de compensation des notes ne sont pas uniformes. Depuis quelques années dans la continuité du processus de Bologne, la formation universitaire se renouvele offrant la possibilité aux étudiants d'avoir un enseignement majeur (une majeure) et un enseignement mineur (une mineure). Cependant, cette possibilité n'est pas encore généralisée à l'ensemble des cursus de formation. Dans notre recherche, nos données seront recueillies plus particulièrement auprès d'étudiants de psychologie. Or, à notre connaissance, il n'existe pas de cursus de psychologie de premier cycle en France proposant le système mineure/majeure amenant un étudiant inscrit en psychologie à suivre exclusivement des enseignements s'intégrant à la formation de psychologie (Mareau, Stoki, & Dreyfus, 2005).

Réussite en première année à l'université. La réussite en premier cycle universitaire est une préoccupation importante du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) ayant engagé en 2008 environ 730 millions d'euros sur 5 ans dans le plan « Réussite en Licence » dans le but de réduire de 50% le taux d'échec (OECD, 2009). Selon le MESR (2013), environ 41% des étudiants inscrits en première année de licence se

retrouvent en deuxième année l'an suivant, tandis que 27% parviennent à obtenir leur diplôme de licence en trois ans et ce chiffre tombe même à 3% parmi les étudiants titulaires d'un baccalauréat professionnel soulignant un effet modérateur important du parcours initial de l'étudiant (Perret, Berthaud, & Benoist, 2013). L'accès à l'université n'étant pas sélective et pas très honéreuse comparativement à d'autres voies de formation, il n'est pas rare de voir des étudiants considérer leur première année à l'université comme une année de découverte permettant d'explorer leur projet professionnel (Bodin & Millet, 2011 ; Cannard, Entenmann, Paris, Delmas, & Graff, 2012) ou même comme un choix négatif (Vatin & Vernet, 2009). En conséquence, plusieurs dispositifs ont été mis en place s'inscrivant dans une logique d'éducation à l'orientation permettant à l'étudiant de réfléchir sur son projet professionnel, sa formation universitaire et ses compétences pour réussir et s'épanouir (Cannard et *al.*, 2012 ; Gayraud, Simon-Zarca, & Soldano, 2011 ; Hass, Fieulaine, Morin-Messabel, & Demoures, 2012 ; Mérini & Séré, 2001 ; Morlaix & Perret, 2013 ; Perret, 2013).

3.4.3. Orientation scolaire

Des pratiques d'orientation qui se structurent autour de paliers. Selon le Haut Conseil de l'Éducation (2008), environ 5 millions d'élèves sont scolarisés dans un établissement relevant de l'enseignement secondaire. Parmi eux, environ 2 millions seraient chaque année concernés par la nécessité de réaliser un choix d'orientation scolaire ou professionnelle. Les paliers d'orientation sont nombreux dans le système scolaire français et se définissent comme des moments de la scolarité où l'élève doit formuler un choix relatif à sa formation ou à son avenir professionnel. Trois paliers d'orientation se succèdent à la fin de la troisième (collège) pour choisir entre la voie générale et technologique et la voie professionnelle, à la fin de la seconde (lycée) pour choisir la série du baccalauréat et à la fin du lycée pour poursuivre une formation dans l'enseignement supérieur (Deubel, Huart, Montoussé, & Vin-Datiche, 2007). De ce fait, les services d'orientation tendent davantage à se focaliser sur la préparation de ces différents paliers dans leurs interventions auprès des élèves. Néanmoins, ces paliers ne permettent pas de réduire tous les besoins des élèves en matière d'orientation où derrière le choix de la formation scolaire et universitaire se construit le projet professionnel (Sovet, 2009a). Ainsi, les acteurs de l'orientation sont amenés à agir auprès d'élèves et leur famille non immédiatement confrontés à un palier d'orientation. Plus spécifiquement, le droit au conseil en orientation est inscrit dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, impliquant la nécessité – pour les établissements et les personnels de

l'Éducation Nationale – de donner les moyens aux élèves d'élaborer un projet d'orientation scolaire et professionnelle (Guichard & Huteau, 2006). À cet effet, environ 5 000 conseillers d'orientation – psychologues sont répartis dans les établissements scolaires et assurent des permanences au sein de centre d'information et d'orientation (Bernaud, Cohen-Scali, & Guichard, 2007).

L'éducation à l'orientation. L'éducation à l'orientation est une pratique qui s'est beaucoup développée en France à partir des années 1990 bien que la volonté de préparer les enfants et leur famille par une démarche éducative apparait dès les années 1970 (Duru-Bellat & Perretier, 2007) voire même dès les années 1930 (Guichard & Huteau, 2006). L'institutionnalisation de l'éducation à l'orientation est établie par la circulaire de 1996 définissant l'éducation à l'orientation comme le développement de savoirs et de compétences s'inscrivant dans les domaines des activités professionnelles, du système scolaire et de la connaissance de soi. L'éducation à l'orientation désigne d'une manière générale tout programme consistant à transmettre des connaissances et des compétences nécessaires à l'élève ou à l'étudiant dans l'élaboration de son projet d'orientation scolaire et professionnelle (Guichard & Huteau, 2006). Ces éléments sont clairement identifiés et planifiés tout au long du parcours scolaire de l'élève et mis en œuvre par les conseillers d'orientation psychologues (Eduscol, 2010). Ces derniers exercent leurs missions aussi bien en direction des élèves que des parents (Bernaud et *al.*, 2007). En effet, les parents ont également un rôle très important dans l'accompagnement de leur enfant à la construction de son projet professionnel (Sovet & Metz, 2014).

Recherches actuelles sur l'orientation scolaire. L'état de la recherche en orientation et plus particulièrement en psychologie de l'orientation en France a fait l'objet de plusieurs synthèses (Bernaud et *al.*, 2007 ; Guichard & Huteau, 2006). L'équipe de recherche « Psychologie de l'Orientation » au sein du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD) définit cinq axes principaux qui sont : 1) La modalisation et l'efficacité du conseil, 2) La division sexuée de l'orientation, 3) La construction identitaire à travers le parcours scolaire et professionnel, 4) Les compétences dans la construction du parcours, et 5) Le développement d'outils et de méthodes dans l'aide à l'orientation (CNAM, 2014).

3.4.4. Emploi et gestion de carrière

Accès à l'emploi chez les jeunes. Concernant la répartition des emplois dans les différents secteurs professionnels, 81% de l'emploi se concentre dans le domaine des services contre 17% dans l'industrie et 2% dans l'agriculture (OECD, 2011). Selon l'INSEE (2009), 66% de la population est active. Le taux de chômage tend à progresser passant de 7% en 2008 (INSEE, 2009) à 9% en 2011 (OECD, 2011). Se basant sur des indices plus récents, le taux de chômage actuel est de 10% pour la population générale et de 23% pour les 15-24 ans touchant les hommes et les femmes dans des proportions similaires (INSEE, 2014). Environ 29% des 20-24 ans passent plus d'un an au chômage tandis que 50% d'entre eux conservant un emploi moins d'un an (OECD, 2011). Parmi les jeunes 20-29 ans ayant un emploi, entre 89 et 95% d'entre eux travaille à temps plein. Environ 7% des 15-19 ans et 20% des 20-24 ans se trouvent actuellement sans emploi et sans qualitification.

Crise économique et précarisation de l'emploi chez les jeunes. Une enquête transversale auprès de jeunes âgés de 15 à 29 ans menée entre 2004 et 2009 montre que la crise économique de 2008 a fortement contribué à une précarisation de l'emploi chez ce public, touchant autant les hommes que les femmes (Danzin, Simonnet, & Trancart, 2011). Cette précarisation de l'emploi se traduit notamment par un nombre important de transitions allant de l'emploi vers le chômage et une augmentation du nombre de contrats à temps partiel. Cette précarisation de l'emploi touche, à différentes proportions, toutes les catégories de jeunes y compris ceux se destinant à une carrière de cadre (Bouffartigue & Gadea, 2000). De même, le temps d'étude s'allonge tandis que l'accès à l'emploi se durcit (Minni & Meron, 1995). La politique française en matière d'aide à l'emploi en direction des jeunes s'articule autour de deux axes qui sont l'accompagnement passant par la multiplication de contrats subventionnés par l'État et la qualification passant par diverses actions de formation (Aeberhardt, Crusson, & Pommier, 2011). Néanmoins, ces auteurs indiquent le manque d'éléments tangibles permettant de conclure à l'impact réel de la mise en œuvre de ces différents dispositifs. Ces difficultés d'accès à l'emploi sont caractéristiques de ce que Savickas et *al.* (2009) désignent comme le reflet d'une société liquide marquée par la flexibilité, l'incertitude et la mobilité professionnelle. Parallèlement, ces jeunes appartenant à la génération Y n'envisagent pas nécessairement une carrière figée au sein de la même société et développent un regard différent vis-à-vis de leur place dans l'entreprise allant jusqu'à bouleverser les modèles traditionnels de management (Ollivier & Tanguy, 2008). Ainsi,

certains jeunes s'épanouissement et se construisent dans le modèle d'une carrière nomade, que se soit par la voie d'une carrière internationale (Cerdin, 2004) ou par la voie de l'intérim (Lacroux, 2009). Néanmoins, Gilson (2010) tente de rationnaliser cette mobilité professionnelle en montrant qu'elle est parfois subie par les jeunes en quête de stabilité tandis qu'elle est parfois choisie par les jeunes en quête d'enrichir leurs compétences.

3.4.5. Bien-être et qualité de vie chez les étudiants

Des données nationales sur la qualité de vie chez les étudiants. L'Observatoire National de la Vie Étudiante (OVE) est un organisme public d'études et de recherche affilié au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ayant pour mission d'élaborer de l'information relative à la qualité de vie chez les étudiants. Les enquêtes s'appuient généralement sur des échantillons représentatifs de la population étudiante nationale. Les données présentées s'appuient sur deux enquêtes nationales conduites en 2010 et 2013 auprès de 33 000 et 41 000 étudiants représentatifs respectivement de 85% et 82% de la population étudiante nationale (OVE, 2011, 2013).

Qualité de vie et relations aux études. Environ 78% des étudiants déclarent avoir choisi leur présente filière universitaire comme premier vœux tandis que 87% considèrent que leurs études ont un rôle central dans leur vie. 83 à 93% des répondants déclarent être très rarement en cours et investissent entre 32 et 56 heures de travail personnel. Parmi eux, 32% s'estiment débordés. Environ 12% se sentent pleinement intégrés au sein de leur établissement universitaire. Les étudiants sont également 75% à déclarer que leur réussite universitaire dépend largement de leur investissement personnel. 68% des étudiants un emploi parallèle à leurs études et 43% justifient leur choix pour payer leurs études. 23% estiment que la conciliation travail – étude est particulièrement difficile tandis que 20% considèrent qu'une activité professionnelle parallèle nuit aux résultats universitaires. Environ 95% des étudiants inscrits dans les filières comme la santé, le management et l'ingenierie pensent trouver facilement du travail à l'issue de leurs études alors que les étudiants inscrits en sciences humaines et sociales sont environ 50% à penser cela.

Qualité de vie et vie personnelle. Les étudiants français sont âgés en moyenne de 22 ans et 74% se déclarent célibataires. Les modes de logement des étudiants sont très hétérogènes avec 24% habitant chez les parents, 23% habitant seul dans un logement

individuel, 12% habitant en colocation ou encore 11% habitant en résidence universitaire. Néanmoins, 74% des étudiants se déclarent satisfaits ou très satisfaits de leur logement. Ensuite, 41% considérent être satisfait de leurs ressources financières et 43% estiment avoir suffisamment d'argent pour assurer leurs dépenses mensuelles. Environ 67% des étudiants de moins de 20 ans reçoivent de l'argent de la part de leurs parents. 73% des étudiants se déclarent satisfaits de leur santé tandis que 27% d'entre eux ont déjà renoncé à aller voir un médecin. 53% des étudiants se sentent déprimés ou stressés, 26% souffrent de solitude et d'isolement alors 20% déclarent n'avoir aucun symptôme de mal-être psychologique.

3.5. Conclusion

Au terme de cette troisième partie, nous pouvons apporter des précisions sur nos choix méthodologiques quant à l'inscription de notre recherche dans une comparaison interculturelle :

1) Notre recherche s'oriente davantage sur une approche dérivant de la psychologie interculturelle comparée avec une position universaliste. Plus concrètement, nous considérerons que les cultures sont comparables dans une certaine mesure présentant à la fois des points des communs et des différences.

2) L'utilisation d'outils psychométriques ayant été élaborés aux États-Unis mais ayant également démontré des indices forts de leur validité transculturelle suggère que nous nous positionnions davantage dans une approche *imposed etics*.

3) Notre recherche devra prendre en considération des méthodes culturellement valides et appropriées dans chaque pays suivant la manière d'élaborer les questionnaires de recherche, recruter des participants et collecter des données tout en respectant un cadre éthique.

L'analyse générale des différents contextes culturels sur des éléments que nous jugeons pertinents pour l'étude des relations entre nos variables apporte un éclairage intéressant :

4) Chaque contexte culturel présente des spécificités quant à leurs valeurs culturelles, la gestion de leurs systèmes scolaire et universitaire, leur politique d'éducation à l'orientation et leur marché de l'emploi. Les différentes caractéristiques que nous avons pu identifier fourniront des éléments pertinents pour la contextualisation de nos données au cours de l'analyse des résultats.

5) Plus spécifiquement, l'analyse de la place de l'éducation à l'orientation et de la culture universitaire de chaque pays amène à proposer une classification des trois pays suivant le modèle présenté dans le tableau 3.2 ci-après :

Tableau 3.2. Modélisation des trois pays cibles selon le type de culture universitaire et de modèle d'éducation à l'orientation.

	Peu d'activité autour de l'éducation à l'orientation	Programme intégré d'éducation à l'orientation
Culture universitaire anglo-saxonne	**Corée du Sud**	**États-Unis**
Culture universitaire francophone	**Togo**[1]	**France**

[1] Le Togo est mentionné dans ce tableau car des données périphériques à nos recherches doctorales ont été recueilliées mais non intégrées présentement. Nous justifions notre position dans une section figurant dans la discussion.

Ainsi, la Corée du Sud et les États-Unis partagent de nombreux points communs dans la gestion de leur système universitaire et plus particulièrement en ce qui concerne la gestion souple du parcours universitaire de l'étudiant et la politique méritocratique mise en place. Par opposition, le système universitaire français se veut davantage égalitaire dans l'accès à la formation mais propose généralement un parcours pré-défini par l'intitulé de la discipline universitaire. Par exemple, en France, un étudiant de psychologie suivra les cours définis préalablement dans son cursus de psychologie sans avoir la possible de suivre des cours proposés dans un autre cursus universitaire. Ensuite, la France et les États-Unis mettent l'accent sur l'éducation à l'orientation plaçant la réflexion sur le choix d'orientation comme

un élément central dans le parcours scolaire et universitaire de l'étudiant. En revanche, le système éducatif sud-coréen accorde assez peu d'importance à cette problématique donnant une priorité à d'autres aspects dans le parcours de formation comme la réussite aux examens. Cependant, à l'échelle individuelle, la construction d'un projet professionnel apparait pour les étudiants sud-coréens comme une préoccupation importante et une source de stress non négligeable.

4. Objectifs de la thèse

Depuis quelques années, le bien-être, le bonheur et le sens de la vie ne sont plus seulement désignés comme les finalités de l'individu à travers son choix d'orientation mais apparaissent comme étant fortement impliqués tout au long du processus, le conduisant à décider de son choix d'orientation. Alors que les recherches empiriques intégrant ses variables commencent à se multiplier dans le champ de la psychologie de l'orientation, nous avons voulu approfondir et clarifier leurs relations avec l'indécision vocationnelle.

Notre objectif général de recherche est d'explorer les liens corrélationnels entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle dans trois contextes culturels différents incluant la Corée du Sud, la France et les États-Unis. Dans une perspective ascendante, nous pouvons émettre l'hypothèse que les corrélations observées seront relativement similaires suggérant que le bien-être subjectif intervient comme élément facilitateur dans le processus décisionnel. En revanche, dans une perspective descendante, nous pouvons émettre l'hypothèse que la place accordée au développement vocationnel au sein d'un système universitaire rend saillant la nécessité de formuler le choix d'orientation amenant une contribution différenciée au bien-être subjectif.

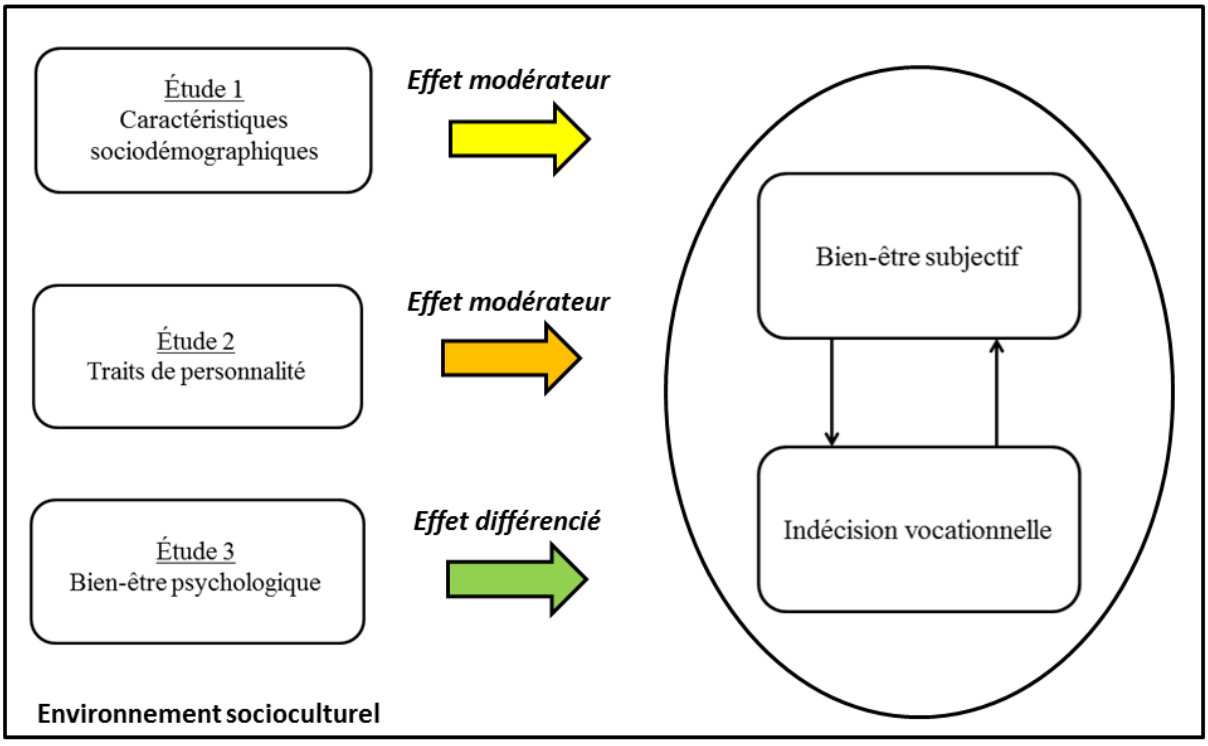
Dans une première partie, les propriétés psychométriques de plusieurs échelles de mesure seront explorées dans certains contextes culturels à partir de la théorie classique des tests. Il s'agira avant tout de déterminer que l'outil utilisé soit valide auprès de notre population cible lorsqu'aucune étude de validité n'a été réalisé précédemment.

Dans une seconde partie, trois expérimentations successives seront conduites ayant chacune leurs objectifs propres dans chaque contexte culturel dans le but d'élaborer un modèle différentiel de la relation entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. La figure 7 modélise la série d'étude conduite et la variable spécifique introduite. Deux niveaux d'analyse seront considérés : L'analyse intra-groupe consistera à explorer la relation entre les différentes variables à l'intérieur de chaque groupe culturel tandis que l'analyse inter-groupe consistera à faire cette même démarche mais entre les différents groupes culturels comparés. Plus concrètement, l'objectif de la première étude sera de caractériser la relation entre le bien-

être subjectif et l'indécision vocationnelle et d'examiner le rôle modérateur des caractéristiques sociodémographiques. L'objectif de la deuxième étude sera d'explorer l'effet modérateur des traits de personnalité sur la relation entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. Enfin, dans une dernière étude, nous analyserons le rôle différencié du bien-être subjectif et du bien-être psychologique sur l'indécision vocationnelle.

L'ensemble de ces trois études nous permettra de mieux comprendre les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle dans une perspective différentielle. Ces éléments nous amèneront à dégager de nouvelles perspectives à la compréhension de l'indécision vocationnelle et de discuter des enjeux de la psychologie positive à la fois pour la recherche et pour la pratique dans le champ de la psychologie de l'orientation.

Figure 4.1. Modélisation des objectifs de recherche dans l'étude des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle



Troisième partie
Validation d’échelles psychométriques

5. Étude de la validité des échelles psychométriques

Dans le cadre de nos recherches, plusieurs outils psychométriques ont été rassemblés et utilisés afin de tester nos hypothèses. Suivant un principe d'économie, nos choix se sont davantage orientés vers des outils psychométriques déjà existants ou adaptés dans les contextes culturels cibles. Néanmoins, nous nous sommes heurtés à la nécessité de devoir élaborer plusieurs adaptations de certains d'entre eux : l'**Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire Choisie** (*Academic Major Satisfaction Scale*, Nauta, 2007), l'**Échelle d'Épanouissement** (*Flourishing Scale*, Diener et *al.*, 2010) et le **Questionnaire des Difficultés Perçues dans le Processus de Choix d'Orientation** (*Career Decision-making Difficulties Questionnaire*, Gati et *al.*, 1996). Ainsi, après avoir présenté et justifié succinctement la méthodologie utilisée, nous présenterons les principaux éléments de validité et les propriétés psychométriques des échelles psychométriques adaptées. L'ensemble de ces outils et ceux utilisés dans les nos expérimentation (voir chapitre 6 à 8) sont présentés dans les annexes 6 à 12 en version française.

5.1. Procédure suivie dans la validation des échelles psychométriques

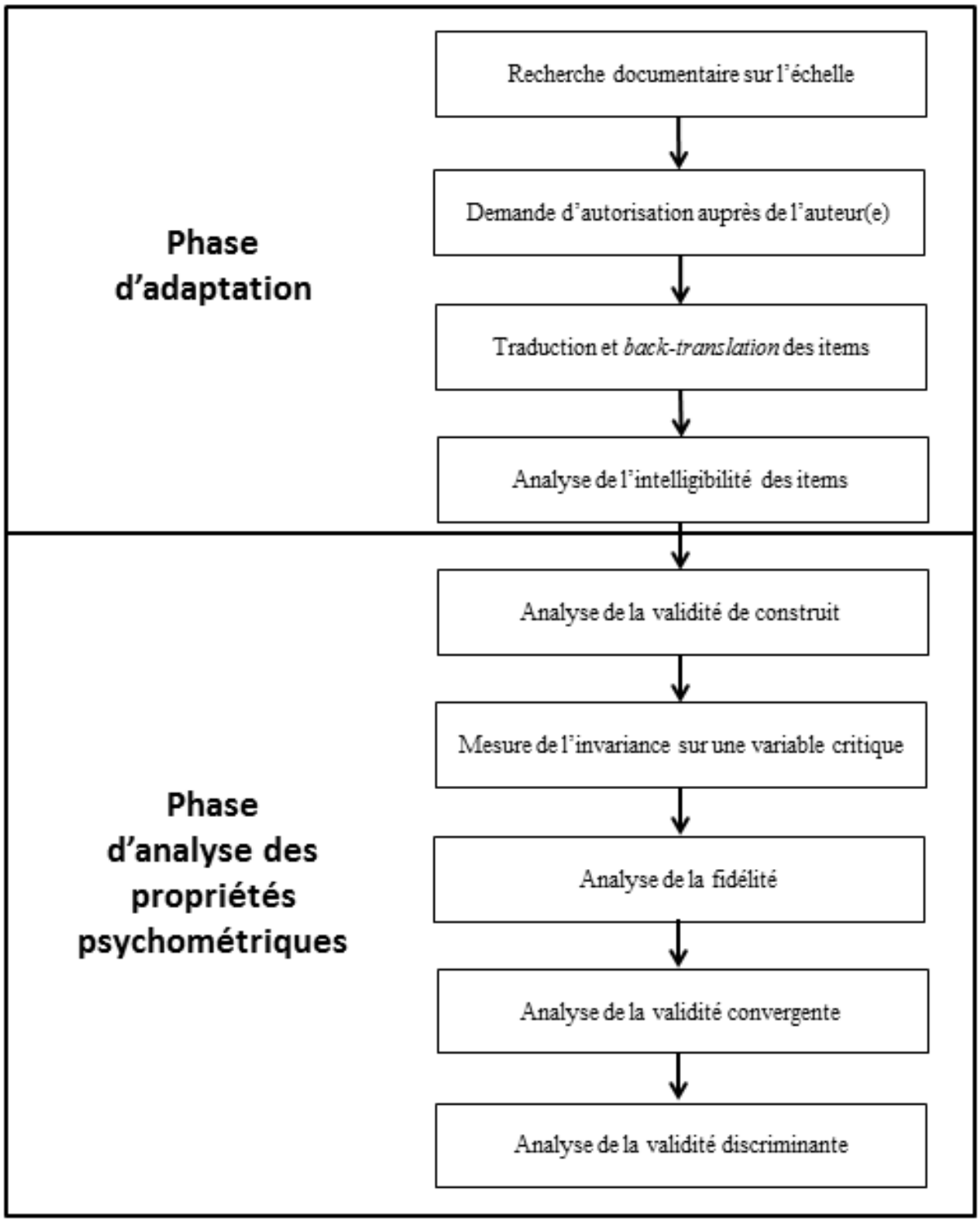
Dans cette partie, nous évoquerons plus particulièrement la procédure suivie dans l'adaptation des items et les critères de validité choisis. Enfin, nous aborderons plus en détail les méthodes utilisées dans la validation d'échelles psychométriques.

5.1.1. Réalisation des adaptations et procédure de traduction

Obtention de l'échelle psychométrique. Suivant la figure 5.1, l'adaptation d'une échelle psychométrique constitue une première phase dans le processus plus général de validation d'une échelle psychométrique. Dans un premier temps, à travers notre revue de la littérature, nous avons pu obtenir toutes les informations concernant les modèles théoriques sous-jacents aux échelles psychométriques, les propriétés psychométriques de chacune d'elles et l'existence éventuelle de version adaptée et validée dans nos contextes cibles. Ensuite, après avoir confirmé le choix de nos outils psychométriques, il fut nécessaire de contacter individuellement chaque auteur afin d'obtenir l'autorisation de les utiliser, de les adapter et de

les valider. Il est à noter que certains auteurs donnent cette autorisation sans nécessité d'une prise de contact tandis que d'autres demandent à ce qu'un formulaire soit rempli. Cette démarche offre plusieurs avantages parmi lesquels figurent le respect du droit d'auteur, l'obtention des informations supplémentaires sur l'échelle psychométrique ou encore l'assistance de l'auteur dans notre démarche d'adaptation et de validation.

Figure 5.1. Procédure de validation des échelles psychométriques.



Réalisation de l'adaptation et de la traduction. L'adaptation et la traduction d'une échelle psychométrique est une étape sensible dans la démarche de validation d'une échelle psychométrique (Duarte & Rossier, 2008). Suivant les recommandations générales, nous avons utilisé préférentiellement la procédure de double traduction dite de back-translation (Brislin, 1986 ; Mau, 2001 ; Vallerand, 1989 ; van de Vijver & Tanzer, 2004). Cette procédure consiste dans un premier temps à traduire les items de la langue d'origine vers la langue cible puis de traduire à niveau les items de la langue cible vers la langue d'origine. L'objectif est alors d'examiner l'équivalence des items dans leur version originale et les items retraduits. Dans certains cas, l'auteur original de l'échelle psychométrique a ainsi pu établir lui-même l'équivalence entre ces deux versions. Ensuite, la dernière étape s'inscrivant dans cette première phase d'adaptation a été d'analyser l'intelligibilité des items (Bernaud, 2007). Pour cela, nous avons choisi davantage une évaluation qualitative de l'intelligibilité des items par des experts dans le champ de la psychologie incluant des étudiants en master ou en doctorat et des enseignants-chercheurs. Leur rôle était de déterminer si les items étaient facilement compréhensibles pour nos publics cibles et s'ils étaient pertinents dans le contexte culturel cible. Dans le cas de la validité de la version française de l'échelle d'épanouissement, en addition à cette approche, nous avons eu recours à une évaluation quantitative de l'intelligibilité des items en interrogeant un groupe de 70 étudiants sur ce critère.

5.1.2. Définir des critères de validité

Les dix-huit critères de validité. Établir la validité d'un instrument psychométrique est central pour pouvoir conclure à sa fiabilité et pouvoir être à même de l'utiliser ultérieurement dans des recherches ou des interventions (Bernaud, 2007). Les critères d'évaluation pour conclure à la validité minimale d'un instrument psychométrique sont complexes à définir et il semble difficile de mettre en œuvre une étude de validité exhaustive (Vallerand, 1989). Plus exactement, Cohen, Manion et Morrison (2007) ont identifié et défini dix-huit formes de validité d'un outil incluant : a) la validité de contenu, b) la validité critérielle, c) la validité de construit, d) la validité interne, e) la validité externe, f) la validité concourante, g) la validité apparente, h) la validité des juges, i) la validité prédictive, j) la validité conséquentielle, k) la validité systématique, l) la validité catalytique, m) la validité écologique, n) la validité culturelle, o) la validité descriptive, p) la validité interprétative, q) la validité théorique, et r) la validité évaluative ! Les auteurs en concluent qu'il existe

relativement peu d'outils psychométriques ayant fait l'objet d'une évaluation exhaustive et recommandent aux chercheurs très particulièrement attentifs dans la sélection des critères.

L'absence d'un modèle consensuel. De manière plus pragmatique, Bernaud (2007) identifie trois grands critères de validité à explorer dans l'adaptation d'une échelle psychométrique : la validité de contenu, la validité de construction et la validité critérielle. Nous pouvons néanmoins souligner qu'il n'existe pas de règle absolue ni de consensus concernant la validité d'une échelle psychométrique bien que certaines méthodologies soient disponibles (Cohen et *al.*, 2007 ; Vallerand, 1989 ; van de Vijver & Tanzer, 2004).

5.1.3. Méthode utilisée pour l'analyse des propriétés psychométriques

Inscription épistémologique de notre approche. Actuellement, une analyse de la littérature montre que deux grands courants de méthodes s'opposent dans la validité d'échelles psychométrique depuis plusieurs décennies (Bechger, Maris, Verstralen, & Beguin, 2003 ; Fan, 1998 ; Hambleton & Jones, 1993) : la théorie classique des tests (*classic tests theory*) et la théorie des modèles de réponse à l'item (*items response theory*). Néanmoins, nous nous sommes dirigés exclusivement vers une approche basée sur la théorie classique des tests.

Mise en œuvre des étapes de validation. Suivant la figure 8, cinq critères ont permis d'explorer la validité de nos échelles psychométriques. Le première critère est la validité de construit où l'objectif était de confirmer le modèle théorique sous-jacent à l'échelle psychométrique. Pour cela, nous avons conduit des analyses factorielles confirmatoires à partir de modélisations par équations structurelles (Byrne, 2010). Ensuite, nous avons cherché à explorer l'invariance de la mesure au sein de deux groupes constituant notre échantillon d'étude en réalisation des analyses factorielles confirmatoires multigroupes. Le plus souvent, nous avons examiné l'équivalence du construit théorique entre les hommes et les femmes. Plusieurs auteurs soulignent l'apport de cette approche dans la validitation d'une échelle psychométrique (Sovet, Villieux, & Bernaud, *soumis* ; Wu, Li, & Zumbo, 2007). Ensuite, l'analyse de la fidélité a porté à la fois sur la cohérence interne mesurée par le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach et sur la stabilité temporelle mesurée par le coefficient de corrélation intra-classe (Bernaud, 2007). La quatrième étape consiste en l'examen de la validité convergente de l'échelle psychométrique avec d'autres échelles ou indicateurs

mesurant un construit similaire. Dans ce cas, une corrélation élevée et positive est souvent attendue mettant en évidence une convergence dans la mesure réalisée. Enfin, la cinquième étape a pour objectif d'analyser les corrélations entre l'échelle psychométrique et d'autres construits supposés être en lien avec celle-ci. Dans notre étude, pour les échelles psychométriques dont la validation a fait l'objet d'une publication scientifique, les experts et éditeurs ont salué la qualité de notre démarche soulignant qu'elle s'inscrit dans les standards attendus.

Analyse factorielle confirmatoire et indices d'ajustement. Dans les différentes analyses factorielles confirmatoires réalisées, nous avons pris en compte plusieurs indices d'ajustement parmi lesquels figurent : le chi-deux (χ^2), le degré de liberté (*ddl*), le quotient χ^2/ddl, l'indice d'adéquation comparatif (*Comparative Fit Index* ou CFI), l'indice de Tucker-Lewis (*Tucker Lewis Index* ou TLI), l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (*Root Mean Square Error of Approximation* ou RMSEA) et l'indice standardisé de la racine du carré moyen d'erreur (*Standardized Root Mean square Residual* ou SRMR). Bien qu'il soit attendu d'un modèle bien ajusté que le χ^2 soit non-significatif, un échantillon large tend à rendre cet indice significatif préférant alors considérer un quotient χ^2/ddl inférieur à 3 comme plus approprié (Kline, 1998). Pour le CFI et le TLI, des indices supérieurs à 0.95 mettent en évidence un modèle présentant un bon ajustement bien que des indices situés entre 0.90 et 0.95 restent acceptables (Hoyle & Panter, 1995 ; Hu & Bentler, 1999 ; Kline, 1998 ; Sun, 2005). De même, le RMSEA et le SRMR doivent présenter des indices inférieurs à 0.08.

Principes de la mesure d'invariance d'un construit psychologique. D'une manière générale, la mesure d'invariance permet de définir si un construit psychologique se comporte de la même manière dans deux populations différentes (Chen, 2008). Dans le cadre de l'exploration des qualités psychométriques d'une échelle, cela apporte des éléments supplémentaires quant à sa validité auprès de l'échantillon cible. Pour la mesure d'invariance entre deux groupes déterminés, nous nous sommes intéressés plus particulièrement à trois niveaux : 1) l'invariance de configuration (*configural invariance*), 2) l'invariance des saturations factorielles (*factor loadings invariance*) et 3) l'invariance des intersections (*intercepts invariance*). Le premier niveau correspond à un modèle initial sans aucune contrainte d'équivalence entre les différents paramètres. Le deuxième niveau consiste à contraindre les saturations factorielles à être équivalentes entre les deux groupes. Cela permet d'estimer si un même item contribue de la même manière au facteur latent pour chaque

groupe. Une variation non significative du χ^2 entre le modèle initial et le modèle testé notée $\Delta\chi^2$ permet de conclure à une invariance entre les deux groupes. Chen, Sousa et West (2005) parlent alors d'une invariance faible, soulignant également que les études s'intéressant à l'invariance d'une mesure psychométrique se limitent généralement à ce niveau. En cas de non-équivalence, il est alors possible de retirer une ou plusieurs contraintes permettant de conclure à une invariance partielle des saturations factorielles. Le trois niveau ajoute des contraintes supplémentaires au modèle en définissant les intersections des items comme équivalentes et peut être exploré uniquement si les saturations factorielles sont apparues comme équivalentes. Ici, les intersections réfèrent à l'origine de l'item par rapport à l'échelle. L'invariance des intersections permet de conclure à une invariance et constitue une étape préalable à l'exploration de l'équivalence des moyennes latentes (invariance stricte). Dans le cadre de nos études des qualités psychométriques des échelles utilisées, nous nous sommes généralement limités à l'analyse de l'invariance des saturations factorielles.

5.2. Échelle de satisfaction avec la filière universitaire choisie[15]

Les versions françaises, coréennes et américaines de l'Échelle de satisfaction avec la filière universitaire choisie sont présentées dans l'annexe 10.

5.2.1. Présentation de l'échelle

Les mesures actuelles du concept. De nombreuses échelles psychométriques ont été développées afin d'évaluer la satisfaction des étudiants par rapport à leur environnement académique. Une manière de catégoriser ces mesures peut se faire en opposant les mesures comportant un item unique à celles comportant plusieurs items, ainsi que les mesures comportant une seule dimension à celles multidimensionnelles (Szymanski & Henard, 2001). La plupart de ces échelles ont été développées et utilisées auprès d'un public d'étudiants étatsuniens. Parmi les principales échelles se composant de plusieurs items, l'Indice Descriptif de l'Université (*College Descriptive Index*, Reed, Lahey, & Downey, 1984), le Questionnaire de Satisfaction de l'Étudiant (*College Student Satisfaction Questionnaire*, Betz, Betz, & Menne, 1989), la Qualité Perçue de la Vie Académique (*Perceived Quality of Academic Life*,

[15] Cette partie est partiellement basée sur les articles de Sovet, Park et Jung (2013) et de Sovet, Villieux, Guédon et Rottinghaus (*soumis*).

Staats & Partlo, 1990), l'Échelle Multidimensionnelle Brève de la Satisfaction de Vie de des Étudiants (*Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*, Huebner, 1994), ou encore l'Inventaire de la Satisfaction de l'Étudiant (*Student Satisfaction Inventory*, Schreiner & Juillerat, 1997) ont été développées afin d'évaluer plusieurs dimensions de la satisfaction de l'étudiant comme la qualité de l'enseignement, la qualité de l'environnement académique, les relations avec les amis, le rapport aux enseignants, etc. Dans le contexte français, une échelle analogue à ces échelles multidimensionnelles a été construite et validée auprès de lycéens, mettant en évidence trois facteurs principaux : a) les qualités académiques et le rythme de travail, 2) les qualités de l'environnement physique du lycée, 3) les qualités des relations paritaires (Marcouyeux-Deledalle, Fleury-Bahi, & Florin, 2009). À l'opposé, la satisfaction générale de l'étudiant, en tant que construit unidimensionnel, est le plus souvent mesurée en utilisant un item unique (voir Nauta, 2007 pour une revue). Néanmoins, la validité et la fiabilité cette approche fait l'objet d'une source très abondante de critiques (Gardner et *al.*, 1998 ; Oshagbemi, 1999 ; Scarpello & Campbell, 1983 ; Wanous, Reichers, & Hudy, 1997). De plus, le concept de satisfaction académique qui a été évaluée par Vallerand et Bissonnette (1990) auprès d'étudiants québécois peut apparaitre comme trop général et porte sur un aspect différent de la satisfaction avec la filière universitaire choisie (Nauta, 2007). Ainsi, la satisfaction avec la filière universitaire choisie apporte des informations spécifiques sur un aspect très précis de la satisfaction de l'étudiant. Selon Tessama, Ready et Yu (2012), cette variable a fait l'objet d'une très grande attention dans la littérature scientifique bien qu'il n'existe pas encore de mesure valide et fiable se composant de plusieurs items (Nauta, 2007). En conséquence, Nauta (2007) a voulu proposer une nouvelle mesure de la satisfaction avec la filière universitaire – prenant en compte les besoins actuels des chercheurs – en développant l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire (*Academic Major Satisfaction Scale*).

Présentation des qualités psychométriques. Se basant sur le concept de bien-être subjectif (Diener et *al.*, 1999), l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire est composée à la fois de dimensions cognitive et émotionnelle avec un score composite donnant une évaluation globale de la satisfaction avec la filière universitaire choisie par l'étudiant (Nauta, 2007). La première version de cette échelle se composait de 20 items et fut testée auprès de 237 étudiants étatsuniens inscrits dans une université du Midwest des États-Unis. Une analyse factorielle confirmatoire portant sur l'ensemble des 20 items démontra une structure unidimensionnelle. Les 6 items présentant les effets prédictifs les plus importants sur les étudiants ayant gardé ou changé leur filière universitaire durant une période de deux ans

furent conservés pour former la version finale de l'outil. Ainsi, cette échelle se compose de 4 items formulés négativement et 2 items formulés positivement. Testée auprès de 244 étudiants étatsuniens, sa consistance interne α de Cronbach est de 0.90 et des corrélations significatives (à $p < 0.01$) avec le sentiment d'efficacité vocationnelle ($r = 0.45$), l'anxiété liée à la prise de décision vocationnelle ($r = -0.50$), l'indécisivité ($r = -0.30$) et les résultats obtenus aux examens ($r = 0.35$) furent mises en évidence (Nauta, 2007). Une analyse de littérature indique que cette échelle commence à être de plus en plus utilisée comme une mesure fiable de la satisfaction avec la filière universitaire choisie par des étudiants dans des chercheurs anglophones (Dahling & Thompson, 2013 ; Jadidian & Duffy, 2012 ; Leach & Patall, 2013 ; McIlveen, Beccaria, & Burton, 2013). A notre connaissance, aucune version de cet instrument psychométrique n'était disponible en français ou en coréen lors de la réalisation de notre étude.

5.2.2. Méthodologie

5.2.2.1. Participants et procédures

Échantillon sud-coréen. La population de cette étude se compose de 290 étudiants sud-coréens inscrits dans une université privée située dans la banlieue de Séoul en Corée Sud. Neuf profils (< 4%) furent exclus de cette analyse en raison des non-réponses observées à certains items. L'échantillon final comporte donc 281 participants incluant 103 hommes (37%) et 176 femmes (63%) tandis que 2 participants n'ont pas mentionnés cette information (< 1%). Ils sont âgés entre 18 et 48 ans ($M = 21.96$; $ET = 3.82$). 32 participants sont en première année (11%), 113 en deuxième année (40%), 74 en troisième année (26%) et 60 en quatrième année (21%), tandis que 3 participants n'ont pas mentionnés cette information (1%). 79 participants (27%) ont complété l'échelle une deuxième fois après une période de deux semaines. Les questionnaires ont été distribués auprès des étudiants durant un cours et ont été retournés auprès de leur responsable pédagogique après avoir été dûment complétés et de manière anonyme. Tous les participants ont été volontaires et consentants pour participer à cette recherche et trois d'eux furent sélectionnés au hasard afin de recevoir 20 000 wons (environ 13 euros).

Échantillon français. La population de cette étude se compose de 240 étudiants français inscrits dans une université publique du Nord-Ouest de la France. Cet échantillon

inclut 200 femmes (83%) et 40 hommes inscrits en première année de psychologie âgés entre 17 et 25 ans (M = 19.09, ET = 1.24). Les questionnaires ont été distribués auprès des étudiants durant un cours et administrés anonymement directement en présence de l'expérimentateur pour un temps de passation d'environ 20 à 30 minutes. Tous les participants ont été volontaires et consentants pour participer à cette recherche. Après la passation, une session de débriefing a été réalisée afin de donner des éléments complémentaires sur les objectifs de cette étude auprès des participants.

5.2.2.2. Instruments de mesure

L'**Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire** (*Academic Major Satisfaction Scale*, Nauta, 2007) se compose de 6 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 5 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale de la satisfaction avec la filière universitaire choisie. Les versions française et coréenne adaptées présentement ont été utilisées.

La **Version Courte de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle** (*Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form*, Betz et *al.*, 1996) se compose de 25 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Pas du tout confiant » à 5 « Complètement confiant ». L'échelle permet de mesurer les croyances perçues quant aux capacités à réaliser des tâches spécifiques à la prise de décision d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle. La version coréenne adaptée par Lee et Lee (2000) et la version française adaptée par Guay et *al.* (2003) ont été utilisées.

L'**Échelle de Satisfaction de la Vie** (*Satisfaction with Life Scale*, Diener et *al.*, 1985) se compose de 5 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 7 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale de la satisfaction de la vie perçue par le répondant. La version coréenne adaptée par Kim (2007) et la version française adaptée par Blais et *al.* (1989) ont été utilisées.

Le **Calendrier des Affects Positifs et Négatifs** (*Positive and Negative Affects Schedule*, Watson et *al.*, 1988) se compose de 20 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Assez peu ou pas du tout » à 5 « Vraiment beaucoup ». L'échelle permet une évaluation des émotions positives et négatives ressenties par l'individu au cours

de la semaine passée en donnant une fréquence subjective de ses ressentis. La version coréenne adaptée par Lee et *al.* (2003) et la version française adaptée par Bouffard et *al.* (1997) ont été utilisées.

5.2.3. Principaux indices pour la version coréenne utilisée

5.2.3.1. Analyse de la validité interne

L'analyse de la factoriabilité de l'échelle indique des corrélations inter-items allant de 0.26 à 0.75 (*mdn* = 0.53) avec seulement une corrélation sur les 15 observées au-dessous de 0.30. Le test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est de 0.83 et le test de sphéricité de Barltett est significatif avec $\chi^2(15) = 870.40$, $p < 0.001$. La diagonale de la matrice des corrélations anti-images a des valeurs comprises en 0.80 et 0.86 (*mdn* = 0.84). La qualité de représentation des items a des valeurs comprises en 0.44 et 0.78 (*mdn* = 0.61). Les valeurs Eigen indiquent qu'une solution à un facteur explique 61% de la variance. Tous ces indicateurs suggèrent que tous les 6 items semble former un construit unidimensionnel (Nauta, 2007). En conséquence, cette structure sera testée en réalisant une analyse factorielle confirmatoire à l'aide de modélisations par équations structurelles.

Ainsi, les résultats de cette première structure testée indiquent des indices non satisfaisants : $\chi^2(9) = 86.23$, $p < 0.001$, $\chi^2/ddl = 9.58$, TLI = 0.85, CFI = 0.91, RMSEA = 0.175, SRMR = 0.06. D'après Nauta (2007), la faiblesse des indices relevés peut s'expliquer par la présence concomitante d'items positifs et d'items négatifs inversés. En conséquence, afin d'améliorer la qualité du modèle testé, des liens de covariance entre toutes les erreurs résiduelles des items négatifs inversés ont été ajoutés (Byrne, 2010). Ce second modèle semble donner des indices en adéquation avec les critères attendues : $\chi^2(3) = 6.20$, $p = 0.10$, $\chi^2/ddl = 2.07$, TLI = 0.98, CFI = 0.99, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.02. Ce modèle sera donc utilisé pour tester la mesure d'invariance entre les hommes et les femmes de cet échantillon.

5.2.3.2. Analyse de la fiabilité et de la stabilité temporelle

La consistance interne α de Cronbach de l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire est de 0.87 tandis que la stabilité test-retest de .84 pour un intervalle de deux

semaines. Ces valeurs suggèrent une fiabilité et une stabilité temporelle très satisfaisantes pour cette échelle.

5.2.3.3. Mesure d'invariance de l'échelle entre les hommes et les femmes

Le premier modèle testant l'invariance de configuration montre des indices très acceptables indiquant que ce modèle s'ajuste bien aux deux groupes (tableau 5.1). Le deuxième modèle testant l'invariance des saturations factorielles montre également des indices très acceptables. La comparaison entre ce modèle et le précédent met en évidence des différences non significatives : $\Delta\chi^2(5) = 3.876$, $p = 0.57$. Ce résultat suggère que les saturations factorielles sont équivalentes chez les deux groupes. Ce niveau d'équivalence signifie que les hommes et les femmes sont comparables dans la mesure où l'échelle démontre une invariance métrique. Ces résultats sont convergents avec ceux de Nauta (2007).

Tableau 5.1. Indices d'ajustement des mesures d'invariance testées entre les hommes et les femmes pour l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire auprès d'un échantillon d'étudiants sud-coréens

	χ^2	ddl	p	χ^2/ddl	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
1. Invariance de configuration	7.695	6	.261	1.282	.990	.998	.032	.016
2. Invariance des saturations factorielles	11.571	11	.397	1.052	.998	.999	.014	.037

N = 279. ddl = degrés de liberté ; TLI = Tuckers-Lewis index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual.

5.2.3.4. Analyse de la validité convergente

La validité convergente de l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire a été explorée en analysant les corrélations de cette échelle avec le bien-être subjectif et le sentiment d'efficacité vocationnelle (tableau 5.2).

Les corrélations avec le bien-être subjectif sont respectivement de 0.21, -0.23 et 0.39 pour les affects positifs, les affects négatifs et la satisfaction avec la vie ($p < 0.01$). Ces résultats sont convergents avec les études précédentes qui soulignent la relation significative entre le bien-être subjectif et différentes facettes de la satisfaction de l'individu (Diener et *al.*,

1999) et notamment ses effets sur la satisfaction avec la filière universitaire choisie par les étudiants (Dahling & Thompson, 2013 ; Hahn, Chon, Tak, Lee, & Lee, 1993 ; Lee et *al.*, 2009 ; Lent et *al.*, 2007 ; Ojeda et *al.*, 2011). Ainsi, ces résultats indiquent qu'un individu satisfait de la filière universitaire qu'il a choisi est susceptible d'éprouver plus d'émotions positives, moins d'émotions négatives et plus de satisfaction avec sa vie. La corrélation entre cette échelle et l'échelle du sentiment d'efficacité vocationnelle est de 0.47 ($p < 0.01$) ce qui est relativement proche des résultats mis en évidence dans les précédentes études (Dahling & Thompson, 2013 ; Jadidan & Duffy, 2012 ; Nauta, 2007).

Tableau 5.2. Corrélations, moyennes, écarts-types et α de Cronbach pour l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	Satisfaction avec la filière	Satisfaction avec la vie	Affects positifs	Affects négatifs	Sentiment d'efficacité
Satisfaction avec la filière	–				
Satisfaction avec la vie	.39**	–			
Affects positifs	.21**	.42**	–		
Affects négatives	–.23**	–.38**	–.20**	–	
Sentiment d'efficacité	.47**	.43**	.38**	–.16**	–
M	21.73	19.36	30.45	25.01	86.62
ET	5.57	5.47	7.24	7.83	13.11
α	.87	.85	.86	.85	.91

*N = 281. ** p < 0.01.*

5.2.4. Principaux indices pour la version française utilisée

5.2.4.1. Analyse de la validité interne

Suivant la même procédure que pour l'étude de la validité de la version coréenne de cette échelle, les indices de factoriabilité ont été initialement explorés. Les corrélations inter-items sont comprises entre 0.37 et 0.78 (*mdn* = 0.56), le test KMO mesurant l'adéquation de l'échantillonnage est de 0.85 et le test de sphéricité de Bartlett est significatif avec : $\chi^2(15) = 764.99$, $p < 0.001$. La diagonale de la matrice des corrélations anti-images indique des valeurs toutes supérieures à 0.80 (*mdn* = 0.86). Ensuite, une analyse factorielle exploratoire en axes principaux a été réalisée en intégrant les 6 items. Les qualités de représentations sont comprises entre 0.25 et 0.74 (*mdn* = 0.60) et les valeurs Eigen initiales montrent qu'une

structure en un facteur explique 56% de la variance. Bien que l'item 6 montre une qualité de représentation inférieure au seuil de 0.30, nous avons décidé de poursuivre l'analyse factorielle confirmatoire en intégrant l'ensemble des six items dans la mesure où tous les autres indices démontrent des valeurs satisfaisantes.

Les six items ont donc été autorisés à saturer sur un unique facteur latent avec les indices suivants mis en évidence : $\chi^2(9) = 53.29$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 5.92$, TLI = 0.90, CFI = 0.94, RMSEA = 0.143, SRMR = 0.049. Ce premier modèle montre des indices qui ne sont pas pleinement satisfaisants par rapport aux seuils fixés. Deux liens de covariance entre les erreurs résiduelles des items furent ajoutés pour améliorer ces différents indices. Le premier lien de covariance se trouve entre les erreurs résiduelles des items 1 et 2 et peut s'expliquer potentiellement par le fait que les deux propositions évoquent le regret pouvant être associé au choix de la filière universitaire ($r = 0.18$, $p < 0.01$). Le deuxième lien de covariance se trouve entre les erreurs résiduelles des items 3 et 6 et peut s'expliquer quant à lui par l'évocation du besoin de changer de filière universitaire dans ces deux propositions ($r = 0.33$, $p < 0.01$). Les indices d'ajustement du nouveau modèle testé montre une amélioration comparativement au précédent : $\chi^2(7) = 15.00$, $p < 0.05$, $\chi^2/ddl = 2.14$, TLI = 0.98, CFI = 0.99, RMSEA = 0.069, SRMR = 0.028. Les saturations factorielles sont comprises entre 0.43 et 0.91 ($mdn = 0.75$).

Ce modèle démontre des indices d'ajustement satisfaisants par rapport aux critères suggérés ce qui confirme la validité de la structure unidimensionnelle de la version française de l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Choisie.

5.2.4.2. Analyse de fiabilité et de la stabilité temporelle

La consistance interne α de Cronbach de l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire est de 0.86 auprès de cet échantillon. Afin de tester la stabilité temporelle, un test-retest de cette échelle a été réalisé auprès de 107 étudiants inscrits en Master de psychologie dans une université publique du Nord-Ouest de la France. Cet échantillon se compose de 91 femmes (85%) et 16 hommes (15%) âgés entre 19 et 42 ans ($M = 22.02$, $ET = 3.68$). L'administration s'est déroulée sur la base du volontariat et après avoir reçu le consentement des participants en deux passations (au début et à la fin du semestre de l'année universitaire en cours). Toutes les réponses données étaient anonymes et les répondants devaient inscrire un même numéro anonyme afin de faire la correspondance entre les deux

passations. Sur un intervalle de 4 mois, cette échelle a montré une corrélation test-retest de 0.94 dans $IC_{95\%}$ = [0.91 ; 0.96]. En somme, l'échelle démontre une fiabilité et une stabilité temporelle très satisfaisantes.

5.2.4.3. Analyse de la validité convergente

Tableau 5.3. Corrélations, moyennes, écart-types et α de Cronbach pour l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire auprès de l'échantillon d'étudiants français

	Satisfaction avec la filière	Satisfaction avec la vie	Affects positifs	Affects négatifs	Sentiment d'efficacité
Satisfaction avec la filière	–				
Satisfaction avec la vie	0.19**	–			
Affects positifs	0.22**	0.28**	–		
Affects négatives	–0.11	–0.18**	–0.04	–	
Sentiment d'efficacité	0.16**	0.32**	0.45**	–0.14*	–
M	24.24	22.02	29.78	18.99	65.63
ET	5.26	5.54	6.68	6.40	10.93
α	.86	.80	.82	.81	.91

*N = 240. * p < 0.05, ** p < .01.*

La validité convergente de l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire a été explorée en analysant ses corrélations avec le bien-être subjectif et le sentiment d'efficacité vocationnelle (tableau 5.3).

La satisfaction avec la filière universitaire choisie est positivement et modérément corrélée avec la satisfaction avec la vie (r = 0.19, p < 0.01) et les affects positifs (r = 0.22, p < 0.01) tandis qu'une corrélation négative et non significative a été observée avec les affects négatifs (r = -0.11, p > 0.05). Une analyse de régression multiple indique que 6.5% de la variance de la satisfaction avec la filière choisie est expliquée par ces trois variables [R^2 = 0.08, F(3, 236) = 6.50, p < 0.01]. Cependant, seuls les affects positifs sont des prédicateurs significatifs (β = 2.95, p < 0.01). Ces résultats sont convergents avec les travaux précédents et amènent à des conclusions similaires à ceux mis en évidence lors de l'analyse de la validité de la version coréenne de cette outil (Diener et *al.*, 1999 ; Hahn et *al.* 1993 ; Lee et *al.*, 2009 ; Lent et *al.*, 2007 ; Ojeda et *al.*, 2011 ; Sovet, Park, & Jung, 2013). Ensuite, une corrélation positive et modérée entre la satisfaction avec la filière universitaire et le sentiment d'efficacité

vocationnelle (r = 0.16, p < 0.01). Une analyse de régression linaire montre que 2.0% de la variance de la satisfaction avec la filière universitaire choisie est expliquée par le sentiment d'efficacité vocationnelle [R^2 = 0.02, F(1, 238) = 5.87, p < 0.05]. L'effet de cette variable sur la satisfaction avec la filière universitaire choisie est donc convergent avec les études précédentes (Dahling & Thompson, 2013 ; Jadidan & Duffy, 2012 ; Nauta, 2007 ; Sovet, Park, & Jung, 2013), cependant l'importance de l'effet est relativement modeste.

5.2.5. Conclusion

En somme, ces deux études réalisées démontrent une forte validité de l'Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire auprès d'étudiants sud-coréens et français. L'utilisation de cette échelle dans notre recherche se révèle donc appropriée.

5.3. Échelle d'Épanouissement[16]

Les versions françaises, coréennes et américaines de l'Échelle d'Épanouissement sont présentées dans l'annexe 11.

5.3.1. Présentation de l'échelle

Durant ces dernières années, plusieurs auteurs ont tenté d'unifier le bien-être subjectif et le bien-être psychologique dans une approche commune (Henderson & Knight, 2012 ; Kashdan et *al.*, 2008; Lent, 2004 ; Seligman, 2011). Plus particulièrement, Keyes et Annas (2009) ont défini l'état d'épanouissement comme le résultat conjoint de ces deux formes de bien-être, et pouvait, en conséquence, faire l'objet d'une mesure globale. Récemment, se basant sur la complémentarité de ces deux approches, l'Échelle d'Épanouissement fut développée par Diener et *al.* (2010) afin de proposer une nouvelle mesure du bien-être. Originellement, cette échelle fut présentée dans l'ouvrage de Diener and Biswas-Diener (2008, p. 240-241) en tant qu'Échelle d'Épanouissement Psychologique (*Psychological Flourishing Scale*) et composée de 12 items. Dans une recherche initiale évaluant les propriétés psychométriques de cette échelle (Diener et *al.*, 2009), quatre items furent exclus et

[16] Cette partie est partiellement basée sur les articles de Sovet et Park (*soumis*) et de Villieux, Sovet, Jung et Guilbert (*soumis*)

l'échelle fut renommée Échelle du Bien-Être Psychologique (*Psychological Well-Being Scale*). Ensuite, la version finale de cette échelle fut revisitée en incluant un échantillon plus large. Le nom final de cette échelle a été celui d'Échelle d'Épanouissement (*Flourishing Scale*) en considérant que le construit de cette échelle reflète davantage celui de l'épanouissement humain incluant plusieurs composants majeurs des besoins psychologiques humains.

L'Échelle d'Épanouissement se compose de 8 items qui mesurent individuellement des concepts spécifiques du bien-être psychologique comme le sens et le but de la vie, le soutien social, l'engagement dans des activités, la contribution dans le bien-être d'autrui, l'acceptation de soi, l'optimisme et le respect des autres pour soi-même (Diener et *al.*, 2009). L'objectif de cette échelle est de fournir une évaluation globale de plusieurs composants du bien-être psychologiques qui sont définis comme des composants majeurs par la plupart des auteurs (voir Diener et *al.*, 2009, pour une revue complète). En somme, elle pourrait être également considérée comme une méta-échelle agrégeant plusieurs dimensions mesurées à partir d'un item unique. Les auteurs de l'Échelle d'Épanouissement considèrent que cette échelle fournit « une vision élargie du bien-être psychologique de l'individu » (Diener et *al.*, 2009, p. 252). Testée initialement auprès d'étudiants étatsuniens et singapouriens, cette échelle démontre de très bonnes qualités psychométriques avec une consistance de 0.87, une stabilité temporelle à un mois d'intervalle de 0.71 et des corrélations inter-items comprises entre 0.57 et 0.71 (*mdn* = 0.62). Cette échelle présente aussi une structure unidimensionnelle forte représentant 53% de la variance totale de l'échelle avec des saturations factorielles comprises entre 0.61 et 0.77. Ensuite, la validité convergente de l'Échelle d'Épanouissement avec d'autres échelles mesurant des construits relatifs au bien-être psychologique et au bien-être subjectif est aussi très élevée avec des corrélations comprises entre 0.57 et 0.78 (Diener et *al.*, 2010). Cette échelle a également été l'objet d'une adaptation auprès d'une population portugaise constituée de 717 employés et 194 étudiants démontrant des résultats similaires à l'étude princeps (Silva & Caetano, 2013). A notre connaissance, l'Échelle d'Épanouissement n'a pas encore fait l'objet d'une validation auprès de populations sud-coréennes et françaises.

5.3.2. Méthodologie

5.3.2.1. Participants et procédures

Échantillons sud-coréens. 1) Le premier échantillon se compose de 272 étudiants sud-coréens inscrits dans une université prive située dans la banlieue de Séoul en Corée du Sud. Parmi les participants, il y a 103 hommes (38%) et 169 femmes (62%) âgés entre 18 et 26 ans (M = 21.48, ET = 1.86). 11% sont en première année (N = 30), 41% sont en deuxième année (N = 111), 26% sont en troisième année (N = 71) et 22% sont en quatrième année (N = 60). Tous les participants étaient volontaires et consentants pour participer à cette recherche. Les questionnaires furent distribués aux étudiants durant un cours d'introduction à la psychologie et furent retournés à l'expérimentateur après été complétés. 79 participants ont été complétés l'Échelle d'Épanouissement une deuxième fois après deux semaines d'intervalle. 2) Le deuxième échantillon se compose de 238 lycéens sud-coréens en classe de première générale inscrits dans un établissement mixte dans la banlieue de Séoul en Corée du Sud. Cet échantillon inclut 83 adolescents (35%) et 155 adolescentes (65%) âgés entre 15 et 17 ans (M = 16.03, ET = 0.55). Tous les lycéens participants à cette recherche étaient volontaires et consentants pour participer à cette recherche. L'administration du questionnaire s'est déroulée sous la direction d'un enseignant et fut approuvée par le chef d'établissement.

Échantillons français. 1) Le premier échantillon se compose de 403 étudiants en deuxième année en filière de psychologie (48%) et en école d'infirmier (52%) incluant 345 femmes (85%) et 57 hommes (14%), un participant n'a pas mentionné cette information (< 1%). Les participants sont âgés entre 18 et 62 ans (M = 23.08, ET = 5.77), un participant n'a pas mentionné cette information (< 1%). 2) Le deuxième échantillon se compose de 107 étudiants en Master 1 de psychologie incluant 91 femmes (85%) et 16 hommes (15%) âgés entre 19 et 42 ans (M = 22.02, ET = 3.68). Tous les participants ont été recrutés sur la base de volontariat et de leur consentement. L'administration du questionnaire s'est déroulée pendant un temps de classe et le remplissage du questionnaire était d'environ 20 à 30 minutes.

5.3.2.2. Instruments de mesure

L'**Échelle d'Épanouissement** (*Flourishing Scale*, Diener et *al.*, 2010) se compose de 8 items évalués par une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « Fortement en

désaccord » à 7 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale du fonctionnement psychologique humain comme le sens de la vie, les relations sociales ou encore le sentiment de compétences. Les versions française et coréenne adaptées présentement ont été utilisées.

L'**Échelle de Satisfaction de la Vie** (*Satisfaction with Life Scale*, Diener et *al.*, 1985) se compose de 5 items évalués par une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 7 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale de la satisfaction de la vie perçue par le répondant. La version coréenne adaptée par Kim (2007) et la version française adaptée par Blais et *al.* (1989) ont été utilisées.

Le **Calendrier des Affects Positifs et Négatifs** (*Positive and Negative Affects Schedule*, Watson et *al.*, 1988) se compose de 20 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Assez peu ou pas du tout » à 5 « Vraiment beaucoup ». L'échelle permet une évaluation des émotions positives et négatives ressenties par l'individu au cours de la semaine passée en donnant une fréquence subjective de ses ressentis. La version coréenne adaptée par Lee, Kim et Lee (2003) et la version française adaptée par Bouffard et *al.* (1997) ont été utilisées.

L'**Échelle du Bonheur Subjectif** (*Subjective Happiness Scale*, Lyubomirsky & Lepper, 1999) se compose de 4 items évalués par une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « Une personne pas très heureuse » à 7 « Une personne très heureuse ». L'échelle permet une évaluation globale et subjective du bonheur dans sa définition hédonique. Les items sont basées sur la comparaison de soi à autrui. La version coréenne fut adaptée par Kim (2006) tandis que la version française fut traduite et adaptée par Villieux, Sovet, Jung et Guilbert (*soumis*).

L'**Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg** (*Rosenberg Sef-Esteem Scale*, Rosenberg, 1965) se compose de 10 items évalués par une échelle de type Likert en 4 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 4 « Fortement d'accord ». Parmi ces items, 5 sont formulés positivement (exemple d'items : « Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités ») tandis que les 5 autres sont formulés négativement et ensuite inversés (exemple d'items : « Parfois, je me sens vraiment inutile »). Le score total de cette échelle fournit une mesure unidimensionnelle de l'estime de soi perçue par le répondant. La version coréenne de

cet outil a été adaptée et validée par Lee, Nam, Lee, Lee et Lee (2009). Cette échelle n'a pas été utilisée présentement auprès de l'échantillon français.

L'**Échelle du Sentiment d'Efficacité Générale** (*General Self-Efficacy Scale*, Schwarzer & Jerusalem, 1995) se compose de 10 items évalués par une échelle de Likert en 4 points allant de 1 « Pas du tout vrai » à « Totalement vrai ». L'échelle permet de mesurer les croyances perçues par le répondant quant à ses capacités à faire face à des difficultés de la vie quotidienne. La version française de cet outil a été adaptée et validée par Dumont et *al.* (2000). Cette échelle n'a pas été utilisée présentement auprès de l'échantillon sud-coréen.

5.3.3. Principaux indices de validité pour la version coréenne utilisée

5.3.3.1. Analyse de la validité interne

Dans un premier temps, une analyse factorielle exploratoire en axes principaux de l'Échelle d'Épanouissement fut conduite afin de tester l'unidimensionnalité de sa structure auprès des deux échantillons d'étude. Les qualités de représentation étaient comprises entre 0.38 et 0.51 (*mdn* = 0.43) pour le groupe d'étudiants et entre 0.38 et 0.56 (*mdn* = 0.45) pour le groupe de lycéens. Ces données suggèrent de bons indices de factoriabilité dans les deux groupes. Des valeurs propres de 3.57 et de 3.62 comptant respectivement pour 45% de la variance ont été mises en évidence dans les deux groupes, suggérant l'existence d'une structure unidimensionnelle forte. Les saturations factorielles étaient comprises entre 0.62 et 0.71 (*mdn* = 0.66) pour le premier échantillon et entre 0.62 et 0.75 (*mdn* = 0.67) pour le deuxième. Tous ces résultats démontrent que l'Échelle d'Épanouissement présente une structure unidimensionnelle auprès de lycéens et d'étudiants sud-coréens.

Ensuite, une analyse factorielle confirmatoire fut réalisée afin de confirmer la pertinence de cette structure. Ainsi, dans la construction du modèle, tous les items ont été autorisés à saturer sur une même variable latente. Pour l'échantillon d'étudiants, le modèle original montra les indices suivants : $\chi^2(20) = 85.41$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 4.27$, TLI = 0.89, CFI = 0.92, RMSEA = 0.11, SRMR = 0.05. Le TLI était trop faible et le RMSEA était trop élevé pour considérer que les indices soient acceptables appelant à réaliser quelques modifications mineures dans la structure factorielle. Byrne (2010) suggère alors d'ajouter des liens de covariances pour contrôler la variance commune de deux items sur le facteur latent. À cet

effet, deux liens de covariances entre les erreurs résiduelles des items 1 et 2 (r = 0.29, p < 0.01) et celles des items 2 et 7 (r = -0.29, p < 0.01) furent rajoutés. Le modèle alternative présenta ainsi des indices d'ajustements plus satisfaisants : $\chi^2(18) = 45.24$, $p < 0.01$, χ^2/ddl = 2.51, TLI = 0.95, CFI = 0.97, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.04. Pour l'échantillon de lycéens, le modèle original montre les indices suivants : $\chi^2(20) = 78.98$, $p < 0.01$, χ^2/ddl = 3.95, TLI = 0.89, CFI = 0.92, RMSEA = 0.11, SRMR = 0.05. Deux liens de covariance entre des erreurs résiduelles furent également rajoutés : entre les items 1 et 4 (r = -0.40, p < 0.01) et entre les items 4 et 7 (r = -0.30, p < 0.01). Le modèle ajusté présenta ainsi des indices d'ajustements plus satisfaisants : $\chi^2(18) = 41.11$, p < 0.01, χ^2/ddl = 2.28, TLI = 0.95, CFI = 0.97, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.04.

5.3.3.2. Analyse de la fiabilité et de la stabilité temporelle

Tableau 5.4. Corrélations, moyennes, écarts-types et α de Cronbach pour l'Échelle d'Épanouissement auprès des échantillons sud-coréens

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type	α
Étudiants (N = 272)						
Hommes	103	18	56	40.20	7.91	.85
Femmes	169	21	56	39.13	7.18	.87
Total	272	18	56	39.53	7.47	.86
Lycéens (N = 238)						
Garçons	83	21	56	38.72	7.40	.86
Filles	155	18	56	37.63	7.87	.87
Total	238	18	56	38.01	7.71	.87

Le tableau 5.4 met en évidence que tous les coefficients de consistance interne alpha de Cronbach sont compris entre 0.85 et 0.87 pour les deux échantillons. Ensuite, le test Z de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon indique que les distributions suivent la loi Normale dans l'échantillon des étudiants (Z = 1.08, p = 0.19) aussi bien que dans celui des étudiants (Z = 0.90, p = 0.39). Enfin, le test-retest réalisé à deux semaines d'intervalle auprès d'une partie de l'échantillon d'étudiants (N = 79) indique un coefficient de 0.89 et des différences non significatives entre les deux scores moyens entre T1 et T2 [$F(1, 78) = 1.84$, p = 0.20].

Toutes ces données suggèrent de bonnes fiabilité et une stabilité temporelle de l'Échelle d'Épanouissement auprès de cette population sud-coréenne.

5.3.3.3. Mesure d'invariance de l'échelle entre les deux échantillons d'étude

La mesure d'invariance fut testée entre les hommes et les femmes aussi bien dans le groupe des étudiants que dans le groupe des lycéens (tableau 5.5). Pour le premier groupe, le modèle d'invariance de configuration démontra des indices d'ajustement tout à fait satisfaisants, suggérant que le modèle s'ajuste bien entre les deux sexes. Le modèle suivant consista à tester l'invariance des saturations factorielles en les contraignant à être égales. La comparaison de ce deuxième modèle avec le précédent mit en évidence des différences non significatives : $\Delta\chi^2(8) = 6.52$, $p = 0.59$. Dans le troisième modèle, les intersections furent contraintes à être égales entre les deux sexes démontrant à nouveau des différences non significatives : $\Delta\chi^2(8) = 3.59$, $p = 0.89$.

Tableau 5.5. Indices d'ajustement des mesures d'invariance testées entre les hommes et les femmes pour l'Échelle d'Épanouissement auprès des échantillons sud-coréens

	χ^2	ddl	p	ratio	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
Étudiants (N = 272)								
1. Invariance de configuration	75.96	36	< 0.01	2.11	0.93	0.95	0.06	0.05
2. Invariance des saturations factorielles	82.48	44	< 0.01	1.87	0.94	0.95	0.06	0.06
3. Invariance des intersections	86.07	52	< 0.01	1.66	0.96	0.96	0.05	0.06
Lycéens (N = 238)								
4. Invariance de configuration	72.20	36	< 0.01	2.01	0.93	0.95	0.07	0.05
5. Invariance des saturations factorielles	78.29	44	< 0.01	1.78	0.94	0.95	0.06	0.07
6. Invariance des intersections	92.23	52	< 0.01	1.77	0.94	0.95	0.06	0.06

Pour le groupe des lycéens, la même procédure fut répliquée montrant un modèle initial avec des indices d'ajustement très satisfaisant. Le modèle d'invariance des saturations factorielles montra également des indices d'ajustement corrects et des différences non significatives avec le premier modèle : $\Delta\chi^2(8) = 6.09$, $p = 0.64$. Enfin, le modèle de

l'invariance des intersections démontra également des différences non significatives avec le modèle précédent $\Delta\chi^2(8) = 13.94$, $p = .08$.

En somme, l'analyse de la mesure d'invariance a mis en évidence que l'Échelle d'Épanouissement avait une structure équivalente chez les hommes et chez les femmes aussi bien auprès d'un public étudiant que lycéen. Les hommes et les femmes de nos échantillons peuvent donc être agrégés pour former un groupe unique dans nos prochaines analyses.

5.3.3.4. Analyse de la validité convergente

Les scores moyens des items de l'Échelle d'Épanouissement varient entre 4.36 et 5.31 pour l'échantillon d'étudiants et entre 4.10 et 5.21 pour l'échantillon de lycéens indiquant que la plupart des participants présentent plutôt une vision positive d'eux-mêmes ce qui est relativement similaire aux études précédentes (Diener et *al.*, 2010 ; Silva & Caetano, 2013). Ensuite, les étudiants ont tendance à présenter significativement un score total à l'Échelle d'Épanouissement plus élevé par rapport aux lycéens bien que la taille des effets soit relativement faible [$t(508) = 2.26$, $p < 0.05$, $\eta^2 < 0.01$]. Ensuite, les hommes ont tendance descriptivement à présenter un score total à l'Échelle d'Épanouissement plus élevé par rapport aux femmes bien qu'aucune différence significative n'ait été observée dans les deux échantillons [pour les étudiants : $t(270) = 1.14$, $p = 0.25$, pour les lycéens : $t(236) = 1.05$, $p = 0.30$]. Ces résultats sont similaires avec les recherches précédentes portant sur le bien-être en Corée du Sud (Cha, 2003 ; Kim, Kim, Park, & Cheon, 2006 ; Kim & Lim, 2012 ; Lee, Kim, & Park, 2012 ; Lim, 2012).

Tableau 5.6. Corrélations entre l'Échelle d'Épanouissement et les autres variables pour les échantillons sud-coréens

	Étudiants (N = 272)	*Lycéens (N = 238)*
Satisfaction de la vie	.63	.63
Affects positifs	.46	.48
Affects négatifs	–.35	–.34
Bonheur subjectif	–	.64
Estime de soi	–	.70

Note. Toutes les corrélations sont significatives à p < .01

Dans le tableau 5.6, les corrélations entre l'Échelle d'Épanouissement et les autres variables relatives au bien-être sont présentées pour chaque échantillon. Premièrement, il est important de souligner que toutes les corrélations ont la même direction, sont sensiblement très importantes et significatives au seuil $p < 0.01$ dans les deux échantillons. Plus spécifiquement, des corrélations positives sont observées avec la satisfaction de la vie, les affects positifs et le bonheur subjectif et des corrélations négatives sont observées avec les affects négatifs (Diener et *al.*, 2010 ; Silva & Caetano, 2013). Ensuite, l'estime de soi qui se définit comme un construit associé au bien-être psychologique, présente également une corrélation très élevée avec l'Échelle d'Épanouissement ($r = 0.70$, $p < 0.01$) ce qui permet constituer un élément de validité en faveur de cette échelle en tant que mesure du bien-être psychologique (Diener et *al.*, 2010; Silva & Caetano, 2013).

En se basant sur la littérature actuelle, le score total de l'Échelle d'Épanouissement des étudiants sud-coréens a été pu être comparé des populations d'étudiants de Singapour (N = 181, Diener et *al.*, 2010), d'étudiants des États-Unis (N = 573, Diener et *al.*, 2009) et d'étudiants du Portugal (N = 194, Silva & Caetano, 2013) en utilisant des test-t pour deux échantillons indépendants. Les résultats indiquent que les étudiants coréens reportent un score d'épanouissement psychologique plus faible que les autres groupes. Ainsi, toutes les différences observées sont significatives avec des tailles variant de modeste avec les étudiants singapouriens [$t(451) = 4.53$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.04$], à large avec les étudiants portugais [$t(464) = 7.86$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.12$), voire même très large avec les étudiants étatsuniens [$t(843) = 13.11$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.17$]. Ces résultats convergent avec les études précédentes qui ont régulièrement observées un bien-être plus faible dans des échantillons d'étudiants sud-coréens par rapport à des échantillons d'étudiants provenant d'autres pays développés (Cha, 2003 ; Tov & Diener, 2009). Ainsi, cette comparaison interculturelle des scores d'épanouissement psychologique apporte un élément supplémentaire quant à la validité de construction de l'Échelle d'Épanouissement.

5.3.4. Principaux indices de validité pour la version française utilisée

5.3.4.1. Analyse de la validité interne

Tout d'abord, la factoriabilité de l'Échelle d'Épanouissement a été explorée en analysant plusieurs indices. Ainsi, les corrélations entre les items et le score total varient entre

0.25 et 0.54 (*mdn* = 0.36). Le coefficient Kaiser-Meyer-Olkin est de 0.87, le test de sphéricité de Bartlett est significatif [$\chi^2(28) = 847.37$, $p < 0.01$] et toutes les corrélations anti-image situées sur la diagonale sont au-dessus de 0.80. Ces indicateurs confirment que les huit items de cette échelle peuvent être inclus dans l'analyse factorielle. Une analyse factorielle exploratoire en composante principale fut réalisée indiquant qu'une structure factorielle unidimensionnelle représentait 44% de la variance et qu'elle était la meilleure structure factorielle. Les saturations factorielles varient entre 0.60 et 0.76 (*mdn* = 0.66). Ces résultats confirment l'unidimensionnalité de l'Échelle d'Épanouissement auprès d'un échantillon d'étudiants français.

5.3.4.2. Analyse de la fiabilité et de la stabilité temporelle

Le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach était de 0.82 pour le premier échantillon (*N* = 403) et de 0.79 pour le deuxième échantillon (*N* = 107). Le test-retest de l'Échelle d'Épanouissement fut réalisé sur un intervalle de 4 mois sur ce dernier groupe. Les résultats indiquent un coefficient de 0.85 ($p < 0.01$). En somme, ces résultats suggèrent une fiabilité et une stabilité temporelle très satisfaisantes de l'outil psychométrique.

5.3.4.3. Mesure d'invariance de l'échelle entre les étudiants

Tableau 5.7. Indices d'ajustement des mesures d'invariance testées entre les hommes et les femmes pour l'Échelle d'Épanouissement auprès des échantillons français

	χ^2	ddl	p	ratio	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
1. Invariance de configuration	98.21	40	< .01	2.46	.93	.94	.060	.070
2. Invariance des saturations factorielles	116.90	47	< .01	2.49	.91	.93	.061	.078
3. Invariance partielle des saturations factorielles	108.28	45	< .01	2.41	.92	.93	.059	.074

L'invariance de la structure factorielle unidimensionnelle de l'Échelle d'Épanouissement fut testée en prenant comme critère de comparaison la filière universitaire de notre premier échantillon d'étudiants français provenant des filières de la psychologie (*N* = 195) et des soins infirmiers (*N* = 208). Tous les indices d'ajustement ont été présentés dans le tableau 5.7. Le premier modèle testé ne présente aucune contrainte ce qui démontre des

indices d'ajustement très satisfaisants et indique que le modèle semble bien s'ajuster dans les deux groupes d'étudiants. Ensuite, un second modèle où les saturations factorielles furent contraintes à être égales démontra également des indices d'ajustement satisfaisants. Cependant, la comparaison entre ces deux modèles mit en évidence des différences significatives : $\Delta\chi^2(8) = 18.69$, $p = 0.009$ suggérant qu'au moins une saturation factorielle n'était pas équivalente entre ces deux groupes d'étudiants. L'analyse des régressions révéla deux différences importantes entre les étudiants en psychologie et en soins infirmiers sur les items 2 et 3. En conséquence, un troisième modèle permettant aux saturations factorielles de ces deux items de saturer librement dans les deux groupes a été testé. Ainsi, la comparaison du modèle présentant une invariance partielle des saturations factorielles et celui sans contrainte a mis en évidence des différences non significatives : $\Delta\chi^2(6) = 10.07$, $p = 0.073$. En somme, à l'exception de ces deux items, l'Échelle d'Épanouissement démontre une structure invariante entre les deux groupes d'étudiants.

5.3.4.4. Analyse de la validité convergente

Tableau 5.8. Corrélations entre l'Échelle d'Épanouissement et les autres variables pour les échantillons français

	Groupe 1 (N = 403)	*Groupe 2 (N = 107)*
Satisfaction de la vie	.68	.62
Affects positifs	.44	–
Affects négatifs	–.21	–
Bonheur subjectif	–	.50
Sentiment d'efficacité générale	–	.56

Note. Toutes les corrélations sont significatives à $p < 0.01$

Pour examiner la validité convergente, les corrélations de l'Échelle d'Épanouissement avec d'autres construits ont été analysées dans les deux échantillons d'étude (tableau 5.8). Dans le premier échantillon, il apparait que les corrélations avec la satisfaction de la vie et les affects positifs sont positives et relativement importantes avec respectivement $r = 0.68$ et $r = 0.44$ ($p < 0.01$) tandis qu'une corrélation négative et relativement moyenne est observée avec les affects négatifs ($r = -0.21$, $p < 0.01$). Dans le deuxième échantillon, nous avons voulu explorer le lien entre l'Échelle d'Épanouissement et d'autres construits relatifs au bien-être psychologique comme la satisfaction de la vie, le bonheur subjectif et le sentiment d'efficacité

personnelle. Ainsi, des corrélations très élevées et positives sont observées avec respectivement $r = 0.62$, $r = 0.50$ et $r = 0.56$ ($p < 0.01$). Ces résultats sont consistants avec la nature supposée de l'outil (Diener et *al.*, 2010 ; Silva & Caetano, 2013).

5.3.5. Conclusion

En somme, ces deux études réalisées démontrent une forte validité de l'Échelle d'Épanouissement auprès d'étudiants sud-coréens et français. L'utilisation de cette échelle dans notre recherche se révèle donc appropriée.

5.4. Questionnaire des difficultés dans la prise de décision vocationnelle[17]

Les versions françaises, coréennes et américaines du Questionnaire des difficultés dans la prise de décision vocationnelle sont présentées dans l'annexe 6.

5.4.1. Présentation de l'échelle

L'indécision vocationnelle est devenue un champ de recherche de plus en plus étudié dans le domaine de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle (Forner, 2007 ; Kelly & Lee, 2002 ; Osipow, 1999 ; Osipow & Gati, 1998 ; Super, 1957). L'un des aspects les plus importants a été de connecter les approches théoriques et empiriques dans la compréhension de l'indécision vocationnelle (Gati et *al.*, 1996 ; Osipow, 1999). En fait, les premières mesures de ce construit étaient essentiellement basées sur une approche empirique et ne reflétaient pas nécessairement les modèles théoriques existants. Dès 1992, Tinsley a souligné le besoin d'élaborer une mesure de l'indécision vocationnelle qui soit fondée sur une conceptualisation théorique rigoureuse. En conséquence, Gati et *al.* (1996) ont cherché à tester empiriquement un modèle basé sur une approche théorique en proposant une taxonomie des difficultés perçues dans la réalisation du choix d'orientation. Ainsi ces auteurs ont développé le **Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle**

[17] Cette partie est partiellement basée sur l'article de Sovet, Tak et Jung (2014) et sur la communication de Sovet (2011b)

(*Career Decision-making Difficulties Questionnaire* ou CDDQ[18]) dans le but d'explorer la validité de cette taxonomie proposée (Gati et *al.*, 1996 ; Gati & Saka, 2001a ; Lancaster *al.*, 1999 ; Osipow, 1999 ; Osipow & Gati, 1998).

La structure du CDDQ peut se décrire en tant que modèle hiérarchique incluant un large ensemble de catégories relatives aux difficultés perçues dans le processus de réalisation d'un choix d'orientation et qui peuvent se diviser en trois grandes catégories et dix sous-catégories (Lancaster et *al.*, 1999). Les grandes catégories sont le manque de préparation qui se produit préalablement au processus de choix d'orientation, le manque d'information et les informations inconsistantes qui apparaissent quant à eux, au cours du processus décisionnel (Gati et *al.*, 1996 ; Osipow & Gati, 1998). Plus spécifiquement, le manque de préparation inclut trois sous-catégories qui sont : a) le manque de motivation, b) l'indécisivité et c) les croyances dysfonctionnelles. Ensuite, le manque d'information inclut quatre sous-catégories qui sont : d) le manque de connaissance au sujet des étapes à suivre dans le processus décisionnel, e) le manque de connaissance de soi en tant qu'intérêts vocationnels et traits de personnalité, f) le manque d'information au sujet des métiers, et g) le manque d'information pour obtenir des informations supplémentaires. Enfin, la dernière grande catégorie relative aux informations inconsistantes inclut trois sous-catégories : h) information non fiable, i) conflits internes et j) conflits externes.

La version originale du CDDQ se compose de 44 items et sa validité fut originellement testée auprès d'un groupe de 259 jeunes adultes israéliens et d'un groupe de 304 étudiants étatsuniens (Gati et *al.*, 1996). Les résultats confirmèrent la taxonomie des dix catégories de difficultés perçues dans la prise de décision vocationnelle. Pour l'échantillon israélien, les alphas de Cronbach pour les principales catégories étaient de 0.70 (manque de préparation), 0.93 (manque d'information) et 0.91 (informations inconsistantes) et de 0.95 pour l'échelle totale tandis que la stabilité temporelle était respectivement de 0.67, 0.74, 0.72 et 0.80. La plupart des recherches précédentes ont mis en évidence que la catégorie relative au manque de préparation présentait souvent un faible niveau de fiabilité avec des valeurs comprises entre 0.55 et 0.70 (Gati et *al.*, 1996 ; Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000 ; Gati & Saka, 2001b ; Lancaster et *al.*, 1999 ; Mau, 2001 ; Osipow & Gati, 1998). Lancaster et *al.* (1999) ont d'ailleurs remarqué que la sous-catégorie relative aux croyances dysfonctionnelles

[18] Pour faciliter la lecture, nous utiliserons l'abréviation CDDQ pour faire référence à cet outil.

était particulièrement inconsistante. Ils ont également souligné la nécessité d'explorer davantage sa validité au regard du modèle taxonomique proposé (Gati & Saka, 2001a). Ensuite, la corrélation entre le score auto-évalué par le répondant au CDDQ et celui fournit par un conseiller d'orientation fut testée auprès de 95 participants israéliens (Gati et *al.*, 2000). Une corrélation de 0.37 ($p < 0.01$) fut mise en évidence permettant de mettre en évidence une convergence assez robuste entre les deux sources d'évaluation. Plus récemment, le CDDQ a été révisé et réduit à 34 items (Gati & Saka, 2001a). L'équivalence de la version papier et de la version électronique a été explorée permettant de conclure à une convergence des mesures (Gati & Saka, 2001b).

À travers toutes les études précédentes réalisées en vue d'explorer sa validité, le CDDQ est actuellement considéré comme un instrument fiable permettant de mesurer et de diagnostiquer les difficultés perçues dans la prise de décision vocationnelle constituant une mesure pertinente de l'indécision vocationnelle (Amir, Gati, & Kleiman, 2008 ; Gati, 2013 ; Osipow, 1999). En effet, il a été démontré que les étudiants indécis reportaient davantage de difficultés que les étudiants décidés vis-à-vis de leur choix d'orientation (Gati & Saka, 2001a ; Lancaster et *al.*, 1999 ; Mau, 2001 ; Tien, 2001 ; Tien, 2005). Ensuite, plusieurs études ont mis en évidence que le CDDQ était négativement corrélé avec le sentiment d'efficacité vocationnelle (Amir & Gati, 2006 ; Gati et *al.*, 1996 ; Morgan & Ness, 2003). Cependant, des différences significatives entre les hommes et les femmes portant sur les scores obtenus au CDDQ ne furent pas systématiquement observées (Hijazi, Tatar, & Gati, 2004 ; Lancaster et *al.*, 1999 ; Zhou & Santos, 2007). Ainsi, Gati et Saka (2001a) mirent en évidence des différences significatives auprès d'un groupe de lycéens israéliens indiquant que les garçons percevaient des difficultés plus importantes sur les sous-catégories relatives aux conflits externes et aux croyances dysfonctionnelles comparativement aux filles. Enfin, une étude utilisant le CDDQ et menée auprès de 694 étudiants étatsuniennes par Fouad et *al.* (2006) a mis en évidence que les étudiants indécis reportaient des symptômes anxieux et dépressifs plus importants. Les liens entre anxiété et indécision vocationnelle ont fait l'objet d'une littérature très abondante durant ces dernières années (voir Forner, 2007, pour une revue).

Le CDDQ a également été utilisé dans de nombreux contextes culturels différents. Selon Gati (2013), cet instrument a été validé et adapté dans près de 32 langues différentes incluant notamment l'arabe (Hijazi et *al.*, 2004), le néerlandais (Germeijs & Verschueren, 2006), le slovène (Pečjak & Košir, 2007), le français (Massoudi et *al.*, 2008), l'italien (Di

Fabio & Kenny, 2011), le grec (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011), le roumain (Bîrle & Perţe, 2011) ou encore le chinois (Creed & Yin, 2006 ; Mau, 2001 ; Tien, 2005 ; Zhou & Santos, 2007). En se basant plus particulièrement sur les études précédentes ayant analysées la validité du CDDQ, la structure originale et théorique de cet instrument présentant une taxonomie de dix catégories de difficultés perçues fut le plus souvent confirmé dans les autres contextes culturels comme en Israël (Gati et *al.*, 1996), aux États-Unis (Osipow & Gati, 1998 ; Lancaster et *al.*, 1999), à Taïwan (Mau, 2001 ; Tien, 2005) ou encore en Espagne (Lozano, 2007). À l'opposé, Creed et *al.* (2006) ont identifié un modèle à deux facteurs incluant uniquement le manque d'information et les informations inconsistantes auprès d'un échantillon d'adolescents chinois. Ces auteurs ont monté une faible fiabilité et une faible corrélation des items avec le score total pour la troisième catégorie relative au manque de préparation suggérant de retirer complètement cette catégorie dans le modèle taxonomique du CDDQ. Vahedi, Farrokhi, Mahdavi et Moradi (2012) ont rencontré également des difficultés à confirmer la structure taxonomique en dix categories du CDDQ auprès d'un échantillon d'étudiants iraniens. Plus particulièrement, ils notent une forte inconsistance des sous-catégories relatives au manque de préparation. De même, Mau (2001) reporta aussi des saturations factorielles relativement faibles pour la sous-catégorie relative aux croyances dysfonctionnelles auprès d'étudiants étatsuniens et taiwanais. Globalement, toutes ces études recommandent d'explorer avec prudence la catégorie des difficultés perçues relatives au manque de préparation dans les études de validité du CDDQ.

5.4.2. Méthodologie

5.4.2.1. Participants et procédures

Échantillon 1. Les participants de cette étude se composent de 854 étudiants sud-coréens inscrits dans trois universités (deux publiques et une privée) et provenant de différentes régions de la Corée du Sud (respectivement, 306, 301 et 247 participants dans chaque université). Il y a 350 hommes (41%) et 484 femmes (53%) tandis que 20 participants ne sont pas identifiés (2%). Ils sont âgés entre 17 et 31 ans (M = 21.17, ET = 2.42). Dans cet échantillon, 303 étudiants sont en première année (35%), 156 sont en deuxième année (18%), 205 sont en troisième année (24%) et 182 sont en quatrième année (21%). Les participants proviennent de filières universitaires différentes (61 filières identifiées) parmi lesquelles la psychologie (37%), le commerce (9%) et le travail social (7%) sont les plus représentés. 608

étudiants (71%) ont affirmé avoir un projet d'orientation ou une idée de métier qu'ils souhaiteraient exercer tandis que 223 étudiants (26%) n'ont aucune idée quant à leurs perspectives professionnelles, 23 étudiants n'ont pas répondu à cette question. Enfin, 109 étudiants (14%) ont accepté d'être recontactés un mois après le recueil des données pour compléter le CDDQ une deuxième fois dans le cadre d'un test-retest.

Échantillon 2. Pour cette deuxième étude, 177 étudiants sud-coréens inscrits dans une université privée située au Nord-Est de Séoul ont été interrogés. Cet échantillon se compose de 109 hommes (62%) et 68 femmes (32%) âgés entre 18 et 27 ans (M = 21.64, ET = 2.50) et inscrits en sciences naturelles (46%) ou en sciences humaines et sociales (52%), 3 profils n'ayant pas reporté cette information. 57 étudiants sont en première année (32%), 58 sont en deuxième année (33%), 32 sont en troisième année (18%) et 30 sont en quatrième année (17%).

Administration du questionnaire. Tous les participants ont été recrutés durant un cours d'introduction à la psychologie par les enseignants locaux. Après avoir reçu une présentation générale de la recherche et les informations légales et éthiques relatives au consentement libre et éclairé, un questionnaire au format papier a été distribué à chaque participant et a été retourné auprès de l'enseignant référent après avoir été dûment complété. Pour le premier échantillon, les participants ayant acceptés de compléter le CDDQ a une deuxième reprise ont reçu une version électronique de l'outil. Une précédente recherche avait mis en évidence l'équivalence structurelle du CDDQ dans les versions papiers et électroniques de l'outil autorisant les futurs chercheurs à utiliser de manière indifférente la forme souhaitée (Gati & Saka, 2001b).

Adaptation du questionnaire. Suivant les recommandations de van de Vijver et Tanzer (2004), le CDDQ a fait l'objet d'une procédure de double traduction (*back translation*). Initialement, après une sensibilisation de l'outil, un étudiant sud-coréen trilingue (anglais, français, coréen) réalisant ses études en Angleterre a réalisé une traduction de l'anglais vers le coréen tandis qu'un professeur sud-coréen ayant fait ses études aux États-Unis et spécialisé dans le domaine de la psychologie de l'orientation a traduit les items coréens vers l'anglais. Ensuite, les items « retraduits » en anglais ont été comparés avec les items originaux par le Professeur Itamar Gati, auteur original de l'échelle, faisant quelques

recommandations mineures. En complément, l'intelligibilité des items a été explorée par plusieurs étudiants sud-coréens réalisant un master en psychologie du travail.

5.4.2.2. Instruments de mesure

Le **Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle** (*Career Decision-making Difficulties Questionnaire* ou CDDQ, Gati et *al.*, 1996) se compose originellement de 44 items mais fut réduit à 34 items par Gati et Saka. (2001a). Le CDDQ est divisé entre trois échelles évaluant : le manque de préparation (trois sous-échelles réparties en 10 items), le manque d'information (quatre sous-échelles réparties en 12 items) et les informations inconsistantes (trois sous-échelles réparties en 10 items) suivant le modèle théorique présenté précédemment. En addition, deux items de validité ont été inclus permettant de contrôler la crédibilité des répondants (Amir & Gati, 2006). Le score total permet de fournir une mesure globale des difficultés perçues relatives à la prise de décision du choix d'orientation tandis que les échelles et les sous-échelles fournissent des informations plus spécifiques sur le type de difficultés rencontrées. Tous les items sont évalués par une échelle de type Likert en 9 points allant de 1 « Ne me décrit pas du tout » à 9 « Me décrit bien ». Le score total du CDDQ est compris entre 32 et 288 où un score élevé signifie un nombre de difficultés perçues important. À la fin du questionnaire, un item additionnel permet également d'évaluer le niveau général de difficulté perçue dans la prise de décision vocationnelle à l'aide d'une échelle de type Likert en 9 points allant de 1 « Faible » à 9 « Élevé ». Cet item sera utilisé comme une mesure uni-item des difficultés perçues afin d'évaluer sa convergence avec les échelles et les sous-échelles du CDDQ.

La **Version Courte de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle** (*Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form*, Betz et *al.*, 1996) se compose de 25 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Pas du tout confiant » à 5 « Complètement confiant ». L'échelle permet de mesurer les croyances perçues quant aux capacités à réaliser des tâches spécifiques à la prise de décision d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle. La version coréenne adaptée par Lee et Lee (2000) a été utilisée.

L'**Échelle Coréenne de Satisfaction avec la Spécialité Choisie** développée par Hahn et *al.* (1993) se compose de 5 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant

de 1 « Ne me décrit pas » à 5 « Me décrit très bien ». L'échelle permet de mesurer le niveau global de satisfaction des répondants avec la filière universitaire choisie.

L'**Échelle Coréenne de Satisfaction avec la Vie** développée par Hahn et *al.* (1993) se compose de 3 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Ne me décrit pas » à 5 « Me décrit très bien ». L'échelle permet d'évaluer le niveau global de satisfaction des répondants avec leur vie.

L'**Inventaire d'Anxiété État – Trait** (*State – Trait Anxiety Inventory*, Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970) se compose de 40 items permettant d'évaluer l'anxiété-trait (20 items) et l'anxiété-état (20 items) évalués à l'aide d'une échelle de type Likert en 4 points allant de 1 « Presque jamais » à 4 « Presque toujours ». Dans notre étude, seule l'anxiété-trait a été mesurée. L'adaptation coréenne de cet instrument a été réalisée par Hahn et *al.* (1993) où seuls les 10 items présentant les saturations factorielles les plus élevées ont été conservés.

L'**Échelle de Dépression du Centre pour les Études Épidémiologiques** (*Center for Epidemological Studies Depression Scale*, Radloff, 1977) se compose de 20 items évalués par une échelle de type Likert en 4 points allant de 0 « Rarement ou pas du tout (moins d'une journée) à 3 « La plupart du temps ou tout le temps (5 à 7 jours). Cette échelle permet de mesurer le niveau de dépression ressenti durant la semaine passée par le répondant. L'adaptation coréenne de cet instrument a été réalisée par Hahn et *al.* (1993) où seuls les 11 items présentant les saturations factorielles les plus élevées ont été conservés.

5.4.3. Principaux indices de validité pour la version coréenne utilisée

5.4.3.1. Analyse de la validité interne

La factoriabilité des 32 items du CDDQ fut explorée dans un premier temps. Le coefficient Kaiser-Meyer-Olkin était de 0.83 et le test de sphéricité de Bartlett était significatif avec $\chi^2(496) = 11523.64$, $p < 0.001$. Les valeurs de la diagonale des corrélations anti-image étaient comprises entre 0.57 et 0.96 (*mdn* = 0.92) où les valeurs observées les plus faibles correspondaient à trois des quatre items de la sous-échelle relative aux croyances dysfonctionnelles. Néanmoins, à ce niveau, tous les items ont été conservés afin de réaliser une analyse factorielle confirmatoire à partir d'une modélisation par équations structurelles.

Selon Osipow et Gati (1998), le CDDQ peut s'interpréter suivant trois niveaux d'analyse : au niveau global (modèle à un facteur), au niveau des échelles (modèle à trois facteurs) et à celui des sous-échelles (modèle à dix facteurs). Nous avons ainsi pu examiner chacun de ces niveaux. Ensuite, des modèles ajustés et alternatifs ont également été testés afin d'identifier une structure adéquate pour notre échantillon d'étudiants sud-coréens.

Tableau 5.9. Indices d'ajustement pour l'ensemble des structures testées du CDDQ

	χ^2	ddl	p	ratio	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Structures théoriques*								
Modèle à 1 facteur	4603.62	464	< .01	9.92	.63	.60	.102	.084
Modèle à 3 facteurs	3631.54	461	< .01	7.88	.72	.70	.090	.073
Modèle à 10 facteurs	1635.97	419	< .01	3.90	.89	.87	.058	.064
Structures alternatives								
Modèle à 9 facteurs	1238.61	314	< 0.01	3.95	0.91	0.89	0.059	0.050
Modèle à 10 facteurs	1067.98	305	< 0.01	3.50	0.93	0.91	0.054	0.047
Modèle ajusté à 10 facteurs	891.60	300	< 0.01	2.97	0.94	0.93	0.048	0.045

N = 854. *Tous les modèles testés sur la version en 32 items sont basés sur les modèles proposés par Gati, Krausz, & Osipow (1996). ddl = degrés de liberté ; TLI = *Tuckers-Lewis Index* ; CFI = *Comparative Fit Index* ; RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation* ; SRMR = *Standardized Root Mean Square Residual*.

D'après le tableau 5.9, les trois modèles théoriques testés indiquent des indices d'ajustement relativement peu satisfaisants bien que le modèle en dix facteurs présente une amélioration notable et des différences significatives avec les deux précédents modèles : $\Delta\chi^2(45) = 2967.65$, $p < 0.001$ et $\Delta\chi^2(42) = 1995.57$, $p < 0.0001$ pour respectivement le modèle à un facteur et celui à trois facteurs. En conséquence, nous partirons de ce modèle en dix facteurs pour tenter de proposer une ou plusieurs structures alternatives avec des indices plus satisfaisants. Premièrement, toutes les saturations factorielles de la sous-échelle relative aux croyances perçues indiquaient des valeurs comprises entre 0.15 et 0.92 (*mdn* = 0.41). Ainsi nous avons décidé d'exclure complètement ce facteur afin de tester un modèle en neuf facteurs dans la mesure où certaines de ces valeurs étaient particulièrement faibles. Bien que les indices d'ajustement semblaient montraient une amélioration, ils restaient toujours insatisfaisants. En conséquence, des liens de covariance furent ajoutés entre certaines erreurs résiduelles dans le but d'améliorer nos modèles (Byrne, 2010). Plus précisément, au sein de la sous-échelle relative au manque d'information sur soi, des covariances relativement

importantes furent observées entre les items 16 et 17 d'une part (cf. le soi en relation avec les préférences vocationnelles) et entre les items 18 et 19 d'autre part (cf. le soi en relation avec les traits de personnalité) avec respectivement $r = 0.41$ et $r = 0.21$ à $p < 0.01$. L'analyse de ce modèle montra une légèrement amélioration. Cependant, il semblait plus pertinent de séparer cette sous-échelle en deux facteurs distinctifs permettant de tester une structure alternative en dix facteurs. En addition, cinq liens de covariance supplémentaires furent nécessaires pour aboutir à un modèle ajusté en dix facteurs : Entre les items 25 et 29 ($r = 0.17$, $p < 0.01$), entre les items 29 et 30 ($r = 0.24$, $p < 0.01$), entre les items 30 et 31 ($r = 0.21$, $p < 0.01$), entre le facteur relatif au manque d'information sur soi (préférences vocationnelles) et l'item 25 ($r = 0.18$, $p < 0.01$) et entre le facteur relatif au manque d'information sur soi (traits de personnalité) et l'item 23 ($r = 0.24$, $p < 0.01$). Ces liens s'expliquent notamment par la proximité sémantique entre ces items. Ce modèle nous est apparu comme étant le plus satisfaisant auprès de notre échantillon d'étude. Toutes les saturations factorielles sont comprises entre 0.49 et 0.90 ($mdn = 0.71$) et significatives à $p < 0.01$.

5.4.3.2. Analyse de la fiabilité et de la stabilité temporelle

Le tableau 5.10 indique que les alphas de Cronbach sont très satisfaisants à la fois pour l'échelle totale du CDDQ incluant les 28 items de la version finale testée avec une valeur de 0.92 et pour l'ensemble des sous-échelles avec des valeurs comprises entre 0.66 et 0.88 ($mdn = 0.75$) suggérant une fiabilité des données. L'alpha de Cronbach de la sous-échelle relative aux croyances dysfonctionnelles était de 0.52. La fiabilité test-retest avec un mois d'intervalle ($N = 109$) était de 0.88 ($IC_{95\%} = [0.83 ; 0.92]$) pour l'échelle totale, de 0.82 ($IC_{95\%} = [0.73 ; 0.88]$) pour l'échelle relative au manque de préparation, de 0.81 ($IC_{95\%} = [0.72 ; 0.87]$) pour l'échelle relative au manque d'information et de 0.86 ($IC_{95\%} = [0.79 ; 0.90]$) pour l'échelle relative aux informations inconsistantes. Ces données suggèrent donc une fiabilité et stabilité temporelle très satisfaisantes.

Par ailleurs, la distribution des scores des deux items de validité fut aussi examinée. Ainsi, 86% des participants ont évalué le premier item (cf. « J'aime faire les choses à ma façon ») avec une note supérieure à 4 suivant l'échelle en 9 points tandis que 42% des participants ont évalué le deuxième item (cf. « Je fais toujours ce que l'on me dit de faire, même si cela va à l'encontre de ma volonté ») avec une note supérieure à 5 suivant les critères recommandées par Gati (2013). Néanmoins, suivant une analyse du contexte sud-coréen

fortement influencée par les pensées confucéennes, ce deuxième item n'apparait pas comme pertinent dans la mesure où il arrive régulièrement qu'un adolescent doive faire des choses et prendre des décisions qui vont à l'encontre de sa volonté première (Cole, 1999 ; Han, 1989).

Tableau 5.10. Moyennes, écarts-types, alphas et corrélations du CDDQ avec la mesure globale des difficultés perçues et le sentiment d'efficacité vocationnelle

	Nbr. items	M	ET	α	CDDQ score total	Mesure globale	SEV
Manque de préparation	6	25.89	7.21	.65	.68**	.38**	-.39**
Manque de motivation	3	8.91	4.49	.66	.45**	.18**	-.23**
Indécisivité	3	16.98	4.75	.66	.60**	.41**	-.38**
Manque d'information	12	57.40	18.26	.91	.92**	.61**	-.54**
Processus	3	16.26	5.46	.88	.74**	.54**	-.47**
Soi – Préférences	2	8.94	4.36	.86	.73**	.54**	-.51**
Soi – Personnalité	2	8.24	3.95	.79	.74**	.44**	-.48**
Métiers	3	14.51	5.23	.76	.74**	.49**	-.36**
Obtention d'information	2	9.46	3.55	.67	.76**	.46**	-.41**
Informations inconsistantes	10	39.86	13.44	.85	.84**	.49**	-.36**
Informations non fiables	3	11.82	4.92	.75	.75**	.44**	-.31**
Conflits internes	5	21.15	7.49	.75	.77**	.45**	-.33**
Conflits externes	2	6.89	3.58	.73	.52**	.29**	.23**
CDDQ – Score total	28	123.15	32.91	.92	–	.62**	-.54**

N = 854. Mesure globale = Mesure globale des difficultés perçues à l'aide d'un item unique, SEV = Sentiment d'efficacité vocationnelle. ** $p < 0.01$.

5.4.3.3. Mesure d'invariance de l'échelle entre les hommes et les femmes

L'objectif est d'examiner l'invariance du CDDQ en comparant les hommes et les femmes dans notre premier échantillon d'étudiants sud-coréens. Trois niveaux d'invariance seront évalués : 1) l'invariance de configuration, 2) l'invariance des saturations factorielles, et 3) l'invariance des intersections. Le modèle d'invariance de configuration présenta des indices d'ajustement assez satisfaisants avec : $\chi^2(600) = 1323.17$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 2.21$, CFI = 0.93, TLI = 0.92, RMSEA = 0.038, SRMR = 0.050. Ce premier modèle suggère un bon

ajustement de l'échelle au sein des deux groupes. Ensuite, le modèle de l'invariance des saturations factorielles montra également des indices d'ajustement acceptables avec : $\chi^2(628) = 1360.98$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 2.17$, CFI = 0.93, TLI = 0.92, RMSEA = 0.037, SRMR = 0.055. La comparaison avec le premier modèle se révéla non significative avec : $\Delta\chi^2(28) = 37.81$, $p = 0.10$. Cela signifie que le CDDQ présente une équivalente métrique entre les hommes et les femmes. Finalement, le modèle d'invariance des intersections fut aussi satisfaisants avec les indices d'ajustement suivants : $\chi^2(656) = 1444.980$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 2.20$, CFI = 0.92, TLI = 0.91, RMSEA = 0.038, SRMR = 0.055. Néanmoins, la comparaison avec le modèle précédent se révéla significative avec $\Delta\chi^2(28) = 83.92$, $p < 0.01$. Cela indique qu'il existe un fonctionnement différent entre les hommes et les femmes au niveau scalaire.

En se basant sur les moyennes obtenues à l'ensemble des sous-échelles, il fut observé descriptivement que les étudiantes présentaient des difficultés plus importantes que leurs pairs. Néanmoins, seules trois sous-échelles présentèrent des différences significatives : Indécisivité [$t(832) = -3.88$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.02$], le manque d'information sur les moyens d'obtenir des informations supplémentaires [$t(832) = -2.16$, $p < 0.05$, $\eta^2 < 0.01$] et le manque d'information sur les métiers [$t(832) = -2.54$, $p < 0.05$, $\eta^2 < 0.01$]. Néanmoins, la taille des effets reste très faible (Cohen, 1988). Ces résultats sont convergents avec les études précédentes (Hijazi et *al.*, 2004 ; Lancaster *al.*, 1999 ; Zhou & Santos., 2007).

5.4.3.4. Analyse de la validité convergente

Trois variables furent incluses dans l'exploration de la validité convergente du CDDQ : les corrélations des sous-dimensions avec le score total du CDDQ, avec l'item unique mesurant les difficultés perçues et le sentiment d'efficacité vocationnelle (tableau 5.10). Ainsi, des corrélations positives, élevées et significatives comprises entre 0.45 et 0.77 ($p < 0.01$, $mdn = 0.74$) furent observées entre les sous-échelles et la dimension globale du CDDQ. Ensuite, corrélations positives, relativement moyennes et significatives avec la mesure uni-item des difficultés perçues furent également observées variant de 0.18 à 0.54 ($p < 0.01$, $mdn = 0.50$). Plus spécifiquement, les corrélations les plus élevées concernant surtout les sous-échelles relatives au manque d'information et aux informations inconsistantes. Les dix sous-échelles du CDDQ permettent d'expliquer 42% de la variance de cet item unique [$R^2 = 0.43$, $F(10, 843) = 62.34$, $p < 0.01$]. Enfin, des corrélations négatives, relativement importantes et significatives entre les sous-échelles du CDDQ et le sentiment

d'efficacité vocationnelle comprises entre -0.23 et -0.51 ($p < 0.01$, $mdn = -0.37$) furent mises en évidence. En complément, une corrélation significative de -.54 ($p < 0.01$) fut observée entre le score total du CDDQ et cette variable. Ces résultats semblent convergents avec les études précédentes (Amir & Gati, 2006 ; Morgan & Ness, 2003 ; Osipow & Gati, 1998). En opposition, une corrélation faible et positive de 0.08 ($p > 0.05$) fut reportée entre les croyances dysfonctionnelles et le sentiment d'efficacité vocationnelle soulignant, à nouveau, l'inconsistance de cette sous-dimension du CDDQ (Creed et *al.*, 2006 ; Gati et *al.*, 1996 ; Gati & Saka, 2001a ; Lancaster et *al.*, 1999 ; Mau, 2001 ; Osipow & Gati, 1998 ; Vahedi et *al.*, 2012).

5.4.3.5. Analyse de la validité discriminante

Tableau 5.11. Différences de moyenne en fonction du statut décisionnel

	Décidés (N = 608)		Indécis (N = 223)		test-t		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
Manque de préparation	24.80	7.31	28.73	6.24	–7.12	< .01	.06
Manque de motivation	8.28	4.37	10.51	4.47	–6.48	< .01	.05
Indécisivité	16.53	4.82	18.22	4.40	–4.60	< .01	.02
Manque d'information	53.34	18.31	68.26	13.57	–11.10	< .01	.13
Processus	15.46	5.64	18.46	4.37	–7.19	< .01	.06
Soi – Préférences	7.75	4.06	12.18	3.51	–14.42	< .01	.20
Soi – Personnalité	7.43	3.78	10.30	3.63	–9.80	< .01	.10
Métiers	13.84	5.44	16.30	4.35	–6.08	< .01	.04
Obtention d'information	8.86	3.57	11.01	3.08	–7.97	< .01	.07
Informations inconsistantes	37.53	13.40	45.84	11.87	–8.16	< .01	.07
Informations non fiables	11.08	4.82	13.67	4.79	–6.88	< .01	.05
Conflits internes	20.00	7.55	24.14	6.61	–7.24	< .01	.06
Conflits externes	6.45	3.53	8.03	3.50	–5.71	< .01	.04
CDDQ – Score total	115.68	33.20	142.83	23.58	–11.22	< .01	.13

L'analyse de l'effet du statut décisionnel du choix d'orientation (décidés ou indécis) sur le CDDQ et ses sous-dimensions montre que les étudiants indécis présentent des difficultés relatives dans le processus de choix d'orientation plus élevées que les étudiants

décidés (tableau 5.11). Toutes les sous-échelles et échelles présentent des différences significatives à $p < 0.01$. La taille des effets varie de 0.02 pour la sous-échelle d'indécisivité à 0.20 pour la sous-échelle du manque d'information sur les préférences vocationnelles pour un effet médian de 0.06. La taille des effets est particulièrement importante pour l'échelle relative au manque d'information et pour le score total du CDDQ (avec $\eta^2 = 0.13$ pour les deux variables). Ces résultats tendent à converger avec les recherches précédentes (Gati & Saka, 2001a ; Lancaster et *al.*, 1999 ; Mau, 2001 ; Tien, 2001 ; Tien, 2005). Enfin, il n'y a aucune différence significative pour la sous-échelle relative aux croyances dysfonctionnelles [$t(829) = 1.80$, $p > 0.05$] suggérant une nouvelle fois l'absence de congruence de cette sous-échelle avec le construit sous-jacent du CDDQ.

5.4.3.6. Analyse de la validité critérielle

Tableau 5.12. Corrélations du CDDQ avec des variables relatives au bien-être subjectif pour les échantillons sud-coréens

	CDDQ Score total	Satisfaction avec filière	Satisfaction avec vie	Anxiété	Dépression
Manque de préparation	.71**	–.29**	–.23**	.54**	.27**
Manque de motivation	.45**	–.35**	–.27**	.34**	.15*
Indécisivité	.59**	–.09	–.09	.46**	.25**
Manque d'information	.88**	–.31**	–.31**	.42**	.35**
Processus	.62**	–.20**	–.23**	.34**	.26**
Soi – Préférences	.65**	–.27**	–.21**	.22**	.14
Soi – Personnalité	.70**	–.12	–.14	.31**	.23**
Métiers	.69**	–.28**	–.27**	.33**	.33**
Obtention d'information	.76**	–.33**	–.36**	.44**	.39**
Informations inconsistantes	.82**	–.29**	–.29**	.42**	.32**
Informations non fiables	.68**	–.24**	–.21**	.40**	.30**
Conflits internes	.70**	–.24**	–.24**	.34**	.28**
Conflits externes	.60**	–.23**	–.26**	.29**	.17*
CDDQ – Score total	–	–.36**	–.35**	.53**	.39**
M	124.78	11.94	11.59	22.73	21.61
ET	31.70	3.89	2.37	5.72	8.95
α	.90	.78	.62	.87	.92

N = 177. * p < 0.05, ** p < 0.01.

La validité critérielle fut testée auprès du deuxième échantillon entre analysant les corrélations du CDDQ avec des construits relatifs au bien-être subjectif (voir tableau 5.12). Tout d'abord, nous observons des corrélations négatives et relativement importantes entre le score total du CDDQ et la satisfaction de la vie (r = -0.35, p < 0.01) aussi bien que celle avec la filière universitaire choisie (r = -0.36, p < 0.01). Cela signifie que des difficultés perçues importantes dans la prise de décision vocationnelle sont associées avec un faible niveau de satisfaction dans les deux dimensions évaluées. L'analyse approfondie de ces corrélations avec les sous-échelles du CDDQ confirme des tendances similaires bien que des différences non significatives soient observées avec l'indécisivité et le manque de connaissance de soi portant sur les traits de la personnalité. Ensuite, des corrélations positives et relativement importantes sont observées entre le score total du CDDQ et l'anxiété (r = 0.53, p < 0.01) aussi bien que la dépression (r = 0.39, p < 0.01). Cela signifie que des difficultés perçues importantes dans la prise de décision vocationnelle sont associées avec un niveau élevé de troubles anxieux ou dépressifs. Des nuances peuvent apparaître selon la sous-échelle du CDDQ mais les tendances restent sensiblement les mêmes. En somme, ces résultats convergent avec les études précédentes, évoquant la relation entre une indécision vocationnelle élevée et un faible niveau de bien-être subjectif (Brown & Krane, 2000 ; Creed et *al.*, 2005 ; Forner, 2007 ; Gati, 2013 ; Gordon, 1998 ; Mallet, 1999 ; Saka & Gati, 2007).

5.4.4. Conclusion

Cette étude de validité conduite de manière extensive met en évidence des propriétés psychométriques satisfaisantes pour le Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle auprès d'étudiants sud-coréens et français. L'utilisation de cette échelle dans notre recherche se révèle donc appropriée.

5.5. Conclusion

La méthodologie que nous avons utilisée dans la validation des échelles psychométriques s'inscrit dans des recommandations proches formulées dans la littérature scientifique (Bernaud, 2007 ; Vallerand, 1989). En somme, les cinq études conduites précédemment dans l'objectif d'apporter des éléments sur les propriétés psychométriques des

échelles utilisées dans nos recherches doctorales auprès d'étudiants mettent en évidence des qualités psychométriques satisfaisantes au regard des différents critères explorés.

Nous devons souligner le fait que nos études apportent davantage d'éléments relatifs à la validité intra-culturelle qu'à la validité inter-culturelle. En effet, l'absence d'élément permettant de conclure à l'équivalence interculturelle des instruments de mesure peut constituer une limite dans la généralisation de nos résultats (Chen, 2008 ; Duarte & Rossier, 2008 ; van de Vijver & Tanzer, 2004). Ce point sera davantage développé en conclusion.

Quatrième partie
Études empiriques

6. Rôle des caractéristiques sociodémographiques

Notre revue de la littérature a permis d'identifier plusieurs recherches scientifiques qui ont étudié la relation entre certains composants du bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. Cependant, ces données ne sont pas nécessairement exhaustives (voir le tableau 2.5) et ne sont pas nécessairement basées sur les outils psychométriques que nous utiliserons dans notre étude pour l'ensemble des contextes culturels cibles. Cette première étude aura donc pour premier objectif de caractériser la relation entre les différentes composantes et l'indécision vocationnelle. Notre deuxième étude sera celui d'analyser le rôle de plusieurs caractéristiques socio-démographiques comme variables modératrices de la relation entre ces deux variables.

6.1. Hypothèses

À partir de notre revue de la littérature nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

H1 : La satisfaction de vie est négativement corrélée à l'indécision vocationnelle, c'est-à-dire que plus le niveau d'indécision vocationnelle est élevé, plus le niveau de satisfaction de vie est faible (Bubany, 2011 ; Creed et *al.*, 2003 ; Ganginis, 2008 ; Kelly, 2009 ; Kim, Yoo, & Lim, 2011 ; Steger & Dik, 2009 ; Sovet, 2011b ; Sovet, 2013 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014 ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis* ; Wright & Perrone, 2010). Le sens de cet effet sera le même dans les trois échantillons bien que l'intensité pourrait varier.

H2 : Les affects positifs sont négativement corrélés à l'indécision vocationnelle, c'est-à-dire que plus le niveau d'indécision vocationnelle est élevé, plus le niveau perçu d'affects positifs est faible (Betz, 2007 ; Dahling & Thompson, 2013 ; Hammond et *al.*, 2010 ; Hwang, 2010 ; Sovet, 2013 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014 ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis*). Le sens de cet effet sera le même dans les trois échantillons bien que l'intensité pourrait varier.

H3 : Les affects négatifs sont positivement corrélés à l'indécision vocationnelle, c'est-à-dire que plus le niveau d'indécision vocationnelle est élevé, plus le niveau perçu d'affects négatifs est élevé (Betz, 2007 ; Dahling & Thompson, 2013 ; Hammond et *al.*, 2010 ; Hwang, 2010 ; Sovet, 2013 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014 ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis*). Le sens de cet effet sera le même dans les trois échantillons bien que l'intensité pourrait varier.

H4 : Dans la mesure où peu de différences significatives sont observéees entre les hommes et les femmes dans la variation du bien-être subjectif (Diener, 2009) et que peu de différences significatives sont observées entre les hommes et les femmes dans la variation de l'indécision vocationnelle (Hijazi et *al.*, 2004 ; Lancaster et *al.*, 1999 ; Zhou & Santos, 2007), nous pouvons émettre l'hypothèse qu'aucun effet modérateur de cette variable ne sera observé.

H5 : Suivant l'étude d'Oishi, Diener, Lucas et Suh (1999) portant sur la saillance du besoin comme modérateur de la relation entre le bien-être subjectif et différentes facettes de la vie, nous pourrions émettre l'hypothèse qu'il existe un effet modérateur du niveau universitaire dans la relation entre nos deux variables. Ainsi, nous supposons que la corrélation entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle sera plus faible chez des étudiants en première année que chez des étudiants en dernière année (Arnold, 1989).

6.2. Méthodologie

6.2.1. Échantillon

6.2.1.1. Échantillon sud-coréen

Initialement, 437 étudiants sud-coréens ont été interrogés dans trois universités incluant deux établissements publiques et un établissement privé. Après avoir effectué les passations, 8 profils (2%) ont dû être écartés de cette étude soit en raison d'un nombre trop élevé de non-réponse (75%) ou soit en raison d'un âge trop élevé (25%). L'échantillon final se compose donc de 429 étudiants de nationalité sud-coréenne âgés entre 17 et 28 ans (M = 20.95 ; ET = 2.25) incluant 59% de femmes. Les étudiants proviennent de 46 disciplines universitaires différentes parmi lesquelles figurent la psychologie (35%), le travail social et

familial (12%), les soins infirmiers (5%) ou encore la préparation à l'expatriation[19] (5%). Parmi les participants, 175 sont en première année (41%), 86 sont en deuxième année (20%), 73 sont en troisième année (17%) et 93 sont en quatrième année (22%). Dans le traitement de nos données, les étudiants en deuxième et en troisième année seront regroupés en une catégorie intermédiaire entre la première et la dernière année d'une licence universitaire. Enfin, 72% des répondants ont évoqué avoir une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement.

6.2.1.2. Échantillon étatsunien

Un total de 428 étudiants étatsuniens inscrits dans une université publique située au Nord-Est des États-Unis a répondu à notre questionnaire. Néanmoins, 62 profils (14%) ont été invalidés en raison d'un taux de non-réponse excessif (73%) ou d'un âge supérieur à 28 ans (27%). Notre échantillon final est constitué de 366 étudiants de nationalité américaine âgés entre 18 et 28 ans (M = 21.16 ; ET = 1.81) incluant 70% de femmes. Plus de 40 disciplines universitaires furent identifiées parmi lesquelles la psychologie (49%), la criminologie (11%) et le travail social et familial (10%) sont les plus repéresentées comme *majore*. Cinq étudiants (1%) ont reporté ne pas avoir encore choisi leur discipline universitaire. Il y a 22 étudiants en première année (6%), 56 étudiants en deuxième année (15%), 151 étudiants en troisième année (41%), 116 étudiants en quatrième année (32%) et 5 étudiants (1%) n'ont pas répondu à cette question. Dans le traitement de nos données, tout comme l'échantillon d'étudiants sud-coréens, les étudiants en deuxième et en troisième année seront regroupés en une catégorie intermédiaire entre la première et la dernière année d'une licence universitaire. Enfin, 91% des répondants évoquent une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement tandis que 18 participants n'ont aucune idée (5%) et 16 participants n'ont pas répondu à cette question (4%).

6.2.1.3. Échantillon français

Initialement, 964 étudiants français ont été interrogés dans cinq universités réparties dans plusieurs régions françaises. Cependant, 58% des données ont été recueillies dans un

[19] L'intitulé de cette licence peut sembler un peu étrange mais elle n'est proposée que dans une seule université en Corée du Sud et elle vise à préparer les étudiants qui veulent poursuivre un cursus aux États-Unis.

même établissement. Après avoir effectué les passations, 154 profils (16%) ont du être écartés de cette étude pour différents motifs. Tout d'abord, 85 profils (55%) présentaient un taux trop important de non-réponse, 46 profils (30%) présentaient un âge trop élevé et enfin 23 profils (15%) réportaient ne pas être de nationalité française. L'échantillon final se compose donc de 810 étudiants de nationalité française âgés entre 17 et 26 ans (M = 20.13 ; ET = 1.65) incluant 83% de femmes. Parmi les participants, 88% sont inscrits en psychologie et 12% en sociologie tandis que 51%, 21% et 28% sont respectivement inscrits en première (L1), deuxième (L2) et troisième année de licence (L3). 80% des répondants évoquent avoir une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement.

D'une manière générale, les échantillons d'étudiants sud-coréens et étatsuniens peuvent être considérés comme des échantillons représentatifs ou tout au moins diversifiés des populations étudiantes de ces deux pays avec des disciplines universitaires et des niveaux variés. En revanche, l'échantillon d'étudiants français se compose exclusivement d'étudiants inscrits en psychologie. Ces éléments suggèrent beaucoup de précautions dans nos analyses.

6.2.2. Instruments de mesure

Le **Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle** (*Career Decision-making Difficulties Questionnaire* ou CDDQ, Gati et *al.*, 1996) se compose originellement de 34 items évalués par une échelle de type Likert en 9 points allant de 1 « Ne me décrit pas du tout » à 9 « Me décrit bien ». L'échelle permet de mesurer les difficultés perçues relatives à la prise de décision du choix d'orientation. La version coréenne a été adaptée dans le cadre de cette recherche (Sovet, Tak, & Jung, 2014) tandis que la version française a été adaptée par Massoudi et *al.* (2008).

La **Version Courte de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle** (*Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form*, Betz et *al.*, 1996) se compose de 25 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Pas du tout confiant » à 5 « Complètement confiant ». L'échelle permet de mesurer les croyances perçues quant aux capacités à réaliser des tâches spécifiques à la prise de décision d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle. La version coréenne adaptée par Lee et Lee (2000) et la version française adaptée par Guay, Senécal, Gauthier et Fernet (2003) ont été utilisées.

L'**Échelle de Satisfaction de la Vie** (*Satisfaction with Life Scale*, Diener et *al.*, 1985) se compose de 5 items évalués par une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 7 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale de la satisfaction de la vie perçue par le répondant. La version coréenne adaptée par Kim (2007) et la version française adaptée par Blais et *al.* (1989) ont été utilisées.

Le **Calendrier des Affects Positifs et Négatifs** (*Positive and Negative Affects Schedule*, Watson et *al.*, 1988) se compose de 20 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Assez peu ou pas du tout » à 5 « Vraiment beaucoup ». L'échelle permet une évaluation des émotions positives et négatives ressenties par l'individu au cours de la semaine passée en donnant une fréquence subjective de ses ressentis. La version coréenne adaptée par Lee, Kim et Lee (2003) et la version française adaptée par Bouffard et *al.* (1997) ont été utilisées.

6.2.3. Procédure

Recueil des données en Corée du Sud. Tous les participants ont été recrutés durant un cours d'introduction à la psychologie. Comme nous l'avons évoqué dans la partie 3, les étudiants inscrits dans un cours de psychologie ne sont pas nécessairement des étudiants ayant comme discipline universitaire la psychologie. Lors de la distribution des questions au format papier, une rapide présentation portant sur une brève description du contenu et des aspects légaux a été réalisée permettant à chacun de donner son consentement libre et éclairé dans la participation à cette recherche. Nous insistions notamment sur la confidentialité des données. Lorsque les étudiants avaient fini de remplir le questionnaire, celui-ci était remis ultérieurement à notre collaborateur. Aucun crédit universitaire n'était donné mais en revanche, une loterie était organisée récompensant 3 étudiants d'une somme d'environ 20 euros.

Recueil des données aux États-Unis. Chaque année, les étudiants ont l'opportunité de participer à des recherches scientifiques afin d'obtenir des crédits universitaires. Lorsqu'un enseignant ait autorisé à proposer sa recherche scientifique aux étudiants, celui-ci doit les informer de cette possibilité. Dans le cadre de notre présente recherche, nous avons du nous rendre directement dans plusieurs salles de cours afin d'expliquer succinctement notre recherche et d'inviter les étudiants à y participer. Cette publicité semble nécessaire dans la

mesure où d'autres enseignants ont recours à la même méthode laissant le choix aux étudiants de la recherche scientifique à laquelle ils souhaitent participer. Toutes les opportunités de participation à une recherche scientifique étaient accessibles dans leur espace numérique personnel. Un lien électronique permettait alors aux participants de remplir directement le questionnaire en ligne. Plusieurs études concluent à l'équivalence des méthodes en ligne ou au format papier dans l'évaluation de l'indécision vocationnelle (Gati & Saka, 2001b) et du bien-être subjectif (Howell, Rodzon, Kurai, & Sanchez, 2010). Plus spécifiquement, ces études scientifiques réfèrent aux instruments utilisés dans nos propres recherches.

Recueil des données en France. Après avoir obtenu l'autorisation de plusieurs enseignants-chercheurs, le recueil des données s'est déroulé en se présentant dans plusieurs ampithéâtres pendant un cours de psychologie. Après une brève présentation de notre recherche et des consignes permettant à chaque participant de donner son consentement libre et éclaire, les questionnaires au format papier furent distribués à l'ensemble des étudiants volontaires. Aucune compensation n'a été donnée mais lorsque cela était possible, un débriefing était organisé (62% des répondants ont bénéficié d'un débriefing).

6.3. Principaux résultats

Méthode d'analyse. Pour l'analyse des résultats, nous avons utilisé le logiciel SPSS 22.0 (Gaur & Gaur, 2009). Dans les analyses de régressions hiérarchiques modérées que nous conduirons, les variables relatives au bien-être subjectif seront introduites comme des variables indépendantes tandis que les variables relatives à l'indécision vocationnelle seront introduites comme des variables dépendantes (Sovet & Metz, 2014). Dans la première étape de notre équation, la variable sociodémographique cible et nos variables indépendantes seront inclus tandis que dans la deuxième étape, le produit de la variable sociodémographique standardisée et des variables indépendantes standardisées seront inclus. Un bêta (β) significatif pour une variable indépendante et le produit de la variable sociodémographique standardisée et de cette même variable indépendante standardisée indique un effet modérateur significatif.

6.3.1. Analyses préliminaires

6.3.1.1. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Les corrélations, les moyennes à l'item, les écart-types ainsi que les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre échantillon d'étudiants sud-coréens sont présentés dans le tableau 6.1. Ensuite, les corrélations des sous-dimensions des difficultés perçues dans le choix d'orientation et du sentiment d'efficacité vocationnelle avec les différentes composantes du bien-être subjectif sont présentées dans le tableau 6.2. Dans l'ensemble, les étudiants sud-coréens présentent des scores relativement moyens d'indécision vocationnelle avec un score de difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation de 4.18 (*ET* = 0.82) et un score de sentiment d'efficacité vocationnelle de 3.39 (*ET* = 0.54). De même, ils présentent un bien-être subjectif relativement proche de la moyenne avec une satisfaction générale de vie de 3.79 (*ET* = 1.14), des affects positifs de 3.15 (*ET* = 0.71) et des affects négatifs de 2.57 (*ET* = 0.76).

Tableau 6.1. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	CDDQ	CDSE	SWLS	PA	NA
CDDQ	–				
CDSE	-.53**	–			
SWLS	-.33**	.46**	–		
PA	-.30**	.46**	.45**	–	
NA	.31**	-.23**	-.31**	-.23**	–
Min	1	1	1	1	1
Max	9	5	7	5	5
M	4.18	3.39	3.79	3.15	2.57
ET	.82	.54	1.14	.71	.76
α	.91	.91	.85	.84	.83

Note. N = 429. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

L'analyse des corrélations met en évidence des corrélations relativement importantes entre les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et la satisfaction

générale de vie (r = -0.33, p < 0.01), les affects positifs (r = -0.30, p < 0.01) et les affects négatifs (r = 0.31, p < 0.01). Ces éléments indiquent que des difficultés perçues importantes dans la réalisation d'un choix d'orientation sont associés avec une faible satisfaction générale de vie, de faibles affects positifs et des affects négatifs auprès de notre échantillon d'étudiants sud-coréens. Plus spécifiquement, seuls les affects négatifs sont significativement corrélés au manque de préparation (r = 0.30, p < 0.01) tandis que le manque d'information et les informations inconsistantes sont significativement corrélés à l'ensemble des composantes du bien-être subjectif.

Tableau 6.2. Corrélations entre les facettes de l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	SWLS	PA	NA
CDDQ	-.33**	-.30**	.31**
CDDQ MP	-.05	-.08	.30**
CDDQ MI	-.38**	-.37**	.24**
CDDQ II	-.27**	-.18**	.27**
CDSE	.46**	.46**	-.16**
CDSE ES	.49**	.42**	-.16**
CDSE RI	.35**	.30**	-.20**
CDSE S	.41**	.41**	-.21**
CDSE P	.37**	.43**	-.21**
CDSE RP	.26**	.35**	-.17**

Note. N = 429. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDDQ MP : Difficultés liées au manque de préparation ; CDDQ MI : Difficultés liées au manque d'information ; CDDQ II : Difficultés liées aux informations inconsistantes ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; CDSE ES : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à l'évaluation de soi ; CDSE RI : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information ; CDSE S : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but ; CDSE P : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la plannification ; CDSE RP : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la résolution de problème.

Ensuite, l'analyse des corrélations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les différentes composantes du bien-être subjectif montre des corrélations positives très importantes de cette première variable avec la satisfaction générale de vie (r = 0.46, p < 0.01)

et les affects positifs (r = 0.46, p < 0.01) et une corrélation négative assez moyenne avec les affects négatifs (r = -0.23, p < 0.01). Ces résultats soulignent que plus le sentiment d'efficacité vocationnelle est élevé, plus la satisfaction générale de vie et les affects positifs sont élevés et plus les affects négatifs sont faibles auprès de cette population d'étudiants sud-coréens. Ces mêmes tendances se retrouvent globalement pour l'ensemble des sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle.

6.3.1.2. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Tableau 6.3. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	CDDQ	CDSE	SWLS	PA	NA
CDDQ	–				
CDSE	-.52**	–			
SWLS	-.27**	.33**	–		
PA	-.32**	.45**	.49**	–	
NA	.34**	-.20**	-.34**	-.22**	–
Min	1	1	1	1	1
Max	9	5	7	5	5
M	4.12	3.86	4.77	3.60	2.35
ET	1.10	.60	1.26	.74	.74
α	.95	.94	.87	.89	.85

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Les corrélations, les moyennes à l'item, les écart-types ainsi que les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre échantillon d'étudiants sud-coréens sont présentés dans le tableau 6.3. Ensuite, les corrélations des sous-dimensions des difficultés perçues dans le choix d'orientation et du sentiment d'efficacité vocationnelle avec les différentes composantes du bien-être subjectif sont présentées dans le tableau 6.4. Dans l'ensemble, les étudiants étatsuniens présentent des scores relativement moyens d'indécision vocationnelle avec un score de difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation de 4.12 (ET = 1.10) et un score de sentiment d'efficacité vocationnelle de 3.86 (ET = 0.60). En revanche, ils présentent un bien-être

subjectif, dans l'ensemble, relativement élevé avec une satisfaction générale de vie de 4.77 (*ET* = 1.26), des affects positifs de 3.60 (*ET* = 0.74) et des affects négatifs de 2.35 (*ET* = 0.74).

Tableau 6.4. Corrélations entre les facettes de l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	SWLS	PA	NA
CDDQ	-.27**	-.32**	.34**
CDDQ MP	-.14**	-19**	.28**
CDDQ MI	-.27**	-.32**	.31**
CDDQ II	-.25**	-.30**	.29**
CDSE	.33**	.45**	-.20**
CDSE ES	.29**	.43**	-.16**
CDSE RI	.21**	.39**	-.19**
CDSE S	.31**	.38**	-.17**
CDSE P	.31**	.42**	-.18**
CDSE RP	.33**	.38**	-.17**

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDDQ MP : Difficultés liées au manque de préparation ; CDDQ MI : Difficultés liées au manque d'information ; CDDQ II : Difficultés liées aux informations inconsistantes ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; CDSE ES : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à l'évaluation de soi ; CDSE RI : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information ; CDSE S : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but ; CDSE P : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la plannification ; CDSE RP : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la résolution de problème.

Nous pouvons observer des corrélations assez importantes entre les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et la satisfaction générale de vie (r = -0.27, p < 0.01), les affects positifs (r = -0.32, p < 0.01) et les affects négatifs (r = 0.34, p < 0.01). Cela signifie que plus les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation sont importantes, plus la satisfaction générale de vie et les affects positifs sont faibles et plus les affects négatifs sont importants chez les étudiants étatsuniens. L'analyse des corrélations des sous-dimensions de cette première variable avec la satisfaction générale et les affects positifs montre des effets significatifs assez homogènes pout le manque d'information et les

informations inconsistantes tandis que des corrélations très faibles et non significatives sont observées avec le manque de préparation (respectivement $r = 0.05$ et $r = 0.08$ à $p > 0.05$).

De même, nous pouvons constater des corrélations positives entre le sentiment d'efficacité vocationnelle avec la satisfaction générale de vie ($r = 0.33$, $p < 0.01$) et les affects positifs ($r = 0.45$, $p < 0.01$) sont relativement importantes tandis que la corrélation de cette première variable avec les affects négatifs est négative ($r = -0.20$, $p < 0.01$). Les corrélations entre la satisfaction générale de vie et les différentes sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle varient de $r = 0.21$ à $r = 0.33$ ($p < 0.01$). Les corrélations entre les affects positifs et les différentes sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle varient de $r = 0.38$ à $r = 0.43$ ($p < 0.01$). Enfin, les corrélations entre les affects négatifs et les différentes sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle varient de $r = -0.16$ à $r = -0.19$ ($p < 0.01$).

6.3.1.3. Échantillon d'étudiants français

Tableau 6.5. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants français

	CDDQ	CDSE	SWLS	PA	NA
CDDQ	–				
CDSE	-.61**	–			
SWLS	-.25**	.32**	–		
PA	-.23**	.45**	.28**	–	
NA	.26**	-.19**	-.34**	-.02	–
Min	1	1	1	1	1
Max	9	5	7	5	5
M	3.90	3.47	4.57	3.19	2.24
ET	1.24	.58	1.15	.65	.73
α	.92	.91	.82	.82	.83

Note. N = 810. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Les corrélations, les moyennes à l'item, les écart-types ainsi que les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre

échantillon d'étudiants sud-coréens sont présentés dans le tableau 6.5. Ensuite, les corrélations des sous-dimensions des difficultés perçues dans le choix d'orientation et du sentiment d'efficacité vocationnelle avec les différentes composantes du bien-être subjectif sont présentées dans le tableau 6.6. Dans l'ensemble, les étudiants français présentent des scores relativement moyens d'indécision vocationnelle avec un score de difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation de 3.90 (*ET* = 1.24) et un score de sentiment d'efficacité vocationnelle de 3.47 (*ET* = 0.58). De même, ils présentent un bien-être subjectif assez élevé avec une satisfaction générale de vie de 4.57 (*ET* = 1.15), des affects positifs de 3.19 (*ET* = 0.65) et des affects négatifs de 2.24 (*ET* = 0.73).

Tableau 6.6. Corrélations entre les facettes de l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants français

	SWLS	PA	NA
CDDQ	-.25**	-.23**	.26**
CDDQ MP	-.23**	-18**	.23**
CDDQ MI	-.19**	-.23**	.22**
CDDQ II	-.23**	-.17**	.23**
CDSE	.32**	.45**	-.19**
CDSE ES	.27**	.43**	-.15**
CDSE RI	.23**	.31*	-.11**
CDSE S	.28**	.36**	-.15**
CDSE P	.31**	.42**	-.14**
CDSE RP	.24**	.34**	-.19**

Note. N = 810. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDDQ MP : Difficultés liées au manque de préparation ; CDDQ MI : Difficultés liées au manque d'information ; CDDQ II : Difficultés liées aux informations inconsistantes ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; CDSE ES : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à l'évaluation de soi ; CDSE RI : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information ; CDSE S : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but ; CDSE P : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la plannification ; CDSE RP : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la résolution de problème.

Notre analyse corrélationnelle montre des liens assez moyens entre les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et la satisfaction générale de vie (*r* = -

0.25, $p < 0.01$), les affects positifs ($r = -0.23$, $p < 0.01$) et les affects négatifs ($r = 0.26$, $p < 0.01$). Plus spécifiquement, cela indique que plus les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation sont faibles, plus la satisfaction générale de vie et les affects positifs sont élevés et moins les affects négatifs sont importants dans notre échantillon d'étudiants français. Cette tendance est également retrouvée dans l'analyse des corrélations entre les sous-dimensions de notre première variable et les différentes composantes du bien-être subjectif.

Ensuite, l'analyse des liens entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les différentes variables relatives au bien-être subjectif montre une corrélation négative relativement faible avec les affects négatifs ($r = -0.19$, $p < 0.01$), une corrélation positive relativement moyenne avec la satisfaction générale de vie ($r = 0.32$, $p < 0.01$) et une corrélation positive assez importante avec les affects positifs ($r = 0.45$, $p < 0.01$). Au niveau des sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle, cette tendance se retrouve fortement avec des corrélations plutôt homogènes allant de -0.11 à -0.19 ($p < 0.01$) pour les affects négatifs, de 0.23 à 0.31 ($p < 0.01$) pour les affects positifs et de 0.31 à 0.43 ($p < 0.01$) pour la satisfaction générale de vie.

6.3.2. Analyses des différences entre les hommes et les femmes

Les différences liées au sexe seront analysées dans chaque échantillon en trois étapes. Dans un premier temps, nous examinerons et caractériserons les différences observées dans les scores moyens à l'item entre les hommes et les femmes. Ensuite, les corrélations entre les deux indicateurs de l'indécision vocationnelle et les différentes composantes du bien-être subjectif seront explorées pour chaque groupe. Enfin, nous nous intéressons aux effets modérateurs du sexe en introduisant les composantes du bien-être subjectif comme des variables indépendantes et les deux indicateurs de l'indécision vocationnelle comme des variables dépendantes. Dans notre modèle de modération, les produits des variables standardisées « Sexe x Satisfaction générale de vie », « Sexe x Affects positifs » et « Sexe x Affects négatifs » seront introduits dans la deuxième étape. Un produit significatif indique un effet modérateur du sexe.

6.3.2.1. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Tableau 6.7. Différences de scores moyens à l'item entre les hommes et les femmes pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	Hommes (N = 166)		Femmes (N = 253)		Différences de moyenne		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
CDDQ	4.18	1.13	4.41	.99	-2.19	.03	.01
CDSE	3.40	.55	3.39	.53	.19	.85	< .01
SWLS	3.88	1.12	3.72	1.16	1.45	.15	< .01
PA	3.32	.76	3.04	.66	3.93	< .01	.04
NA	2.53	.75	2.60	.77	-.90	.37	< .01

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Tableau 6.8. Corrélations entre les différentes variables pour les hommes et pour les femmes dans l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	CDDQ	CDSE	SWLS	PA	NA
CDDQ	–	-.49**	-.33**	-.21**	.31**
CDSE	-.60**	–	.47**	.49**	-.19**
SWLS	-.34**	.44**	–	.52**	-.28**
PA	-.38**	.44**	.38**	–	-.14*
NA	.34**	-.30**	-.36**	-.33**	–

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs. Les corrélations pour l'échantillon d'hommes (N = 166) figurent en dessous de la diagonale tandis que l'échantillon des femmes (N = 253) figurent au-dessus.

Suivant les données présentées dans le tableau 6.7, l'analyse des différences entre les hommes et les femmes dans l'échantillon d'étudiants sud-coréens met en évidence des différences significatives quant aux difficultés perçues dans la réalisation d'un choix où les femmes tendent à reporter un score moyen à l'item plus élevé que les hommes [$t(417) = -2.19$, $p = 0.03$]. Néanmoins la taille de l'effet reste relativement faible avec $\eta^2 = 0.01$. Une deuxième différence est également observée sur le score moyen à l'item des affects positifs.

Ainsi, les étudiants sud-coréens tendent à reporter davantage d'affects positifs que les étudiantes sud-coréens avec une taille de l'effet relativement importante : $t(417) = 3.93$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.04$. Globalement, l'analyse des corrélations entre les indicateurs de l'indécision vocationnelle et les composantes du bien-être subjectif montre des résultats similaires entre les deux groupes (tableau 6.8). Cependant, nous pouvons constater une corrélation plus forte entre les difficultés liées au choix d'orientation et les affects positifs chez les hommes [$r(166) = -0.38$, $p < 0.01$] comparativement aux femmes [$r(253) = -0.21$, $p < 0.01$].

L'analyse de modération indique l'absence d'effet modérateur de la variable sexe avec des produits non significatifs et un R^2 ajusté restant stable entre l'étape 1 et l'étape 2 (tableau 6.9). Cependant, nous pouvons observer un effet presque significatif de cette variable sur la relation entre les affects positifs et les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation avec $\beta = 0.10$, $p = 0.054$. En addition, nous pouvons constater que les variables du bien-être subjectif expliquent un pourcentage plus élevé du sentiment d'efficacité vocationnelle ($R^2_{ajusté} = 0.29$) que des difficultés perçues dans le choix d'orientation ($R^2_{ajusté} = 0.18$) bien que les deux modèles de régression soient significatifs à $p < 0.01$.

Tableau 6.9. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	p	β	p	β	p	β	p
1	Sexe	.06	.23	.05	.27	.08	.07	.08	.08
1	SWLS	-.19	< .01	-.21	< .01	.29	< .01	.28	< .01
1	PA	-.15	< .01	-.13	.01	.33	< .01	.33	< .01
1	NA	.23	< .01	.22	< .01	-.07	< .01	-.08	.08
2	Sexe x SWLS			-.01	.87			-.02	.71
2	Sexe x PA			.10	.054			.04	.41
2	Sexe x NA			.00	.95			.02	.69
R^2 ajusté		.18		.18		.29		.29	

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

6.3.2.2. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Tableau 6.10. Différences de scores moyens à l'item entre les hommes et les femmes pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	Hommes (N = 94)		Femmes (N = 255)		Différences de moyenne		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
CDDQ	4.05	1.42	3.48	1.39	3.34	< .01	.03
CDSE	3.70	.55	3.92	.62	-3.08	< .01	.03
SWLS	4.85	1.31	4.73	1.27	.82	.41	< .01
PA	3.64	.69	3.58	.78	.64	.52	< .01
NA	2.27	.69	2.38	.77	-1.24	.22	< .01

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Tableau 6.11. Corrélations entre les différentes variables pour les hommes et pour les femmes dans l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	CDDQ	CDSE	SWLS	PA	NA
CDDQ	–	-.53**	-.33**	-.34**	.32**
CDSE	-.44**	–	.32**	.46**	-.21**
SWLS	-.17**	.42**	–	.50**	-.38**
PA	-.32**	.47**	.45**	–	-.23**
NA	.44**	-.20*	-.24**	-.21*	–

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs. Les corrélations pour l'échantillon d'hommes (N = 94) figurent en dessous de la diagonale tandis que l'échantillon des femmes (N = 255) figurent au-dessus.

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 6.10, les différences entre les étudiants et les étudiantes étatsuniens concernent exclusivement nos indicateurs de l'indécision vocationnelle. En effet, les hommes tendent à reporter davantage de difficultés dans la réalisation d'un choix d'orientation [$t(347) = 3.34$, $p < 0.01$] et un plus faible sentiment d'efficacité vocationnelle [$t(347) = -3.08$, $p < 0.01$] que les femmes. Néanmoins, la taille des effets observés reste relativement modeste avec respectivement $\eta^2 = 0.03$ et $\eta^2 =$

0.03. Suivant les données présentées dans le tableau 6.11, l'analyse des corrélations entre les différentes variables de notre étude pour chacun de ces groupes montre une corrélation plus importante entre les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et la satisfaction générale de vie chez les femmes [$r(255) = -0.33$, $p < 0.01$] comparativement aux hommes [$r(94) = -0.17$, $p < 0.01$] tandis qu'une corrélation plus importante entre cette première variable et les affects négatifs est observée chez les hommes [$r(94) = 0.44$, $p < 0.01$] comparativement aux femmes [$r(255) = 0.32$, $p < 0.01$].

Tableau 6.12. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	p	β	p	β	p	β	p
1	Sexe	-.21	< .01	-.21	< .01	.19	< .01	.19	< .01
1	SWLS	-.07	.20	-.08	.14	.12	.03	.12	.03
1	PA	-.24	< .01	-.23	< .01	.38	< .01	.38	< .01
1	NA	.27	< .01	.27	< .01	-.08	.11	-.08	.10
2	Sexe x SWLS			-.08	.16			-.06	.26
2	Sexe x PA			.03	.58			.02	.69
2	Sexe x NA			-.09	.06			-.01	.88
R^2 ajusté		.21		.22		.25		.25	

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Dans notre analyse de modération présentée dans le tableau 6.12, nous pouvons constater l'absence d'effet modérateur de la variable sexe pour nos deux indicateurs de l'indécision vocationnelle. La différence dans l'évolution du $R^2_{ajusté}$ entre l'étape 1 et l'étape 2 reste nulle. Cependant, un effet modérateur presque significatif du sexe est observé dans la relation entre les affects négatifs et les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ($\beta = -0.09$, $p = 0.08$). D'une manière générale, la variable sexe et le bien-être subjectif tendent à expliquer un pourcentage de variance de nos deux indicateurs de l'indécision vocationnelle relativement similaire avec $R^2_{ajusté} = 0.22$ et $R^2_{ajusté} = 0.25$ à $p < 0.01$ pour respectivement les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix

d'orientation et le sentiment d'efficacité vocationnelle. Néanmoins, pour cette première variable dépendante, les dimensions affectives du bien-être subjectif ont un rôle prédicteur significativement plus important que la dimension cognitive tandis que pour cette deuxième variable dépendante, la satisfaction générale de vie et les affects positifs ont un rôle prédicteur significativement plus important que les affects négatifs.

6.3.2.3. Échantillon d'étudiants français

Tableau 6.13. Différences de scores moyens à l'item entre les hommes et les femmes pour l'échantillon d'étudiants français

	Hommes (N = 140)		Femmes (N = 670)		Différences de moyenne		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
CDDQ	3.89	1.16	3.90	1.25	-.14	ns	< .01
CDSE	3.59	.59	3.45	.58	2.68	< .01	.01
SWLS	4.44	1.25	4.60	1.13	-1.56	.12	< .01
PA	3.29	.61	3.17	.66	2.02	< .05	.01
NA	2.02	.61	2.29	.74	-4.03	< .01	.02

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

D'après les données présentées dans le tableau 6.13, les hommes tendent à reporter un sentiment d'efficacité vocationnelle et des affects positifs significativement plus élevés bien que la taille des effets soit relativement faible avec respectivement : $t(808) = 2.68$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.01$ et $t(808) = 2.02$, $p < 0.05$, $\eta^2 = 0.01$. En revanche, les femmes tendent à reporter des affects négatifs plus élevés avec une taille de l'effet assez importante avec : $t(808) = -4.03$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.02$. Ensuite, nous pouvons observer, descriptivement, que les corrélations entre les deux indicateurs de l'indécision vocationnelle et les composantes du bien-être subjectif restent relativement proches entre les deux groupes (tableau 6.14).

Nos analyses de modération ne montrent aucun effet significatif quel que soit l'indicateur de l'indécision vocationnelle (tableau 6.15). Cependant, nous pouvons constater que l'ensemble des composantes du bien-être subjectif explique un pourcentage de variance beaucoup plus important du sentiment d'efficacité vocationnelle que des difficultés perçues

dans la réalisation d'un choix d'orientation avec respectivement : $R^2_{ajusté}$ = 0.26, p < 0.01 et $R^2_{ajusté}$ = 0.12, p < 0.01.

Tableau 6.14. Corrélations entre les différentes variables pour les hommes et pour les femmes dans l'échantillon d'étudiants français

	CDDQ	CDSE	SWLS	PA	NA
CDDQ	–	-.62**	-.24**	-.23**	.26**
CDSE	-.56**	–	.34**	.45**	-.19**
SWLS	-.29**	.28**	–	.28**	-.35**
PA	-.24**	.47**	.29**	–	-.02
NA	.25**	-.10	-.35**	.07	–

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs. Les corrélations pour l'échantillon d'hommes (N = 140) figurent en dessous de la diagonale tandis que l'échantillon des femmes (N = 670) figurent au-dessus.

Tableau 6.15. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants français

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	p	β	p	β	p	β	p
1	Sexe	-.03	.32	-.95	.35	-.06	.051	-.05	.12
1	SWLS	-.12	< .01	-.12	< .01	.18	< .01	.18	< .01
1	PA	-.20	< .01	-.20	< .01	.40	< .01	.40	< .01
1	NA	.22	< .01	.22	< .01	-.11	< .01	-.11	< .01
2	Sexe x SWLS			.01	.80			.04	.28
2	Sexe x PA			.01	.86			-.04	.25
2	Sexe x NA			-.00	.93			.00	.98
R² ajusté		.13		.12		.26		.26	

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

6.3.3. Analyses des différences entre les niveaux universitaires

Dans cette troisième analyse pour sur les différences entre les niveaux universitaires, nous poursuivrons la même méthodologie que dans la partie précédente. Notre première étape consistera à analyser les différences des scores moyens à l'item à partir d'une ANOVA à un facteur. En cas de différence significative à ce test, l'analyse sera complétée de comparaisons post hoc à partir d'un test Tukey HSD ce qui nous permettra de caractériser plus précisément les différences entre les groupes. Notre deuxième étape se centrera sur l'analyse descriptive des différences de corrélations entre les indicateurs de l'indécision vocationnelle et des composantes du bien-être subjectif pour chaque groupe.

Enfin, nous conduirons une analyse de l'effet modérateur du niveau universitaire en introduisant les composantes du bien-être subjectif comme des variables indépendantes et les deux indicateurs de l'indécision vocationnelle comme des variables dépendantes. Dans notre modèle de modération, les produits des variables standardisées « Niveau universitaire x Satisfaction générale de vie », « Niveau universitaire x Affects positifs » et « Niveau universitaire x Affects négatifs » seront introduits dans la deuxième étape. Un produit significatif indique un effet modérateur du niveau universitaire. Pour simplifier le traitement de nos données, nous regrouperons les étudiants sud-coréens et étatsuniens de deuxième et troisième année dans un groupe intermédiaire situé entre le groupe d'étudiants en première année et le groupe d'étudiants en quatrième année (dernière année de licence).

6.3.3.1. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Suivant les données présentées dans le tableau 6.16, nous pouvons voir descriptivement que les niveaux d'indécision vocationnelle et de bien-être subjectif restent relativement stables entre les trois groupes d'étudiants sud-coréens bien que les étudiants en troisième tendent à présenter une indécision vocationnelle légèrement plus faible que les deux autres groupes. L'analyse des différences de score en fonction du niveau universitaire pour l'ensemble des variables de notre étude à partir d'une ANOVA à un facteur met en évidence une différence significative à $p < 0.05$ quant aux difficultés perçues relatives à la réalisation d'un choix d'orientation [$F(2, 424) = 4.18$, $p = 0.02$]. Des comparaisons post hoc conduites à partir d'un test Tukey HSD montrent que le score moyen des étudiants en niveau intermédiaire ($M = 4.50$; $ET = 1.07$) est significativement plus élevé que le score moyen des

étudiants en dernière année de premier cycle universitaire (*M* = 4.11 ; *ET* = 1.13). En revanche, le score moyen des étudiants en première année (*M* = 4.31 ; *ET* = .96) n'est pas significativement différent des deux autres groupes. Ainsi, notre analyse tend à suggérer que les étudiants inscrits en dernière année perçoivent moins de difficultés dans la réalisation d'un choix d'orientation que les étudiants des précédentes années. Pour les autres variables, aucune différence significative n'est observée soulignant une stabilité transversale des scores au fil des années universitaires.

Tableau 6.16. Analyse des différences de score pour l'ensemble des variables en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	Première année (N = 175)		Intermédiaire (N = 159)		Dernière année (N = 93)		Différences de moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET	F	p
CDDQ	4.31	.96	4.50	1.07	4.11	1.13	4.18	.02
CDSE	3.37	.50	3.39	.56	3.45	.55	.82	.44
SWLS	3.78	1.13	3.75	1.18	3.86	1.12	.29	.75
PA	3.20	.69	3.17	.74	3.03	.69	1.89	.15
NA	2.63	.77	2.52	.76	2.54	.74	.98	.38

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Tableau 6.17. Corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	Première année		Intermédiaire		Dernière année	
	CDDQ	CDSE	CDDQ	CDSE	CDDQ	CDSE
SWLS	-.29**	.43**	-.37**	.50**	-.35**	.42**
PA	-.17*	.40**	-.32**	.52**	-.52**	.54**
NA	.24**	-.17*	.34**	-.21**	.43**	-.37**

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

L'analyse descriptive des corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour chaque groupe montre des résultats très intéressants (Tableau 6.17). En effet, plus le niveau d'étude est élevé, plus la taille des corrélations tend à augmenter quelle que soit

la variable considérée. L'effet le plus notable est celui entre les affects positifs et les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation où les étudiants en première année présentent une corrélation de $r(175) = -0.17$, $p < 0.01$, les étudiants dans le groupe intermédiaire présentent une corrélation de $r(159) = -0.32$, $p < 0.01$ et les étudiants en quatrième année présentent une corrélation de $r(93) = -0.52$, $p < 0.01$. D'ailleurs, l'effet modérateur du niveau universitaire entre ces deux variables est presque significatif avec : $\beta = -0.09$, $p = 0.07$ (tableau 6.18). Néanmoins, aucun effet de modération significatif du niveau universitaire n'est observé dans la relation entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens.

Tableau 6.18. Analyse de l'effet modérateur du niveau universitaire sur la relation entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	p	β	p	β	p	β	p
1	Niveau	-.04	.33	-.05	.23	.08	.06	.08	.04
1	SWLS	-.19	< .01	-.19	< .01	.28	< .01	.28	< .01
1	PA	-.16	< .01	-.16	< .01	.33	< .01	.33	< .01
1	NA	.21	< .01	.21	< .01	-.07	.13	-.06	.16
2	Niveau x SWLS			.03	.61			-.04	.38
2	Niveau x PA			-.09	.07			.05	.28
2	Niveau x NA			.06	.18			-.04	.36
R^2 ajusté		.17		.18		.30		.30	

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

6.3.3.2. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Dans notre échantillon d'étudiants étatsuniens, nous pouvons observer que les étudiants en première année tendent à reporter une indécision vocationnelle plus élevée et un bien-être subjectif plus faible que les étudiants en dernière année (Tableau 6.19). Dans l'analyse des différences de score en fonction du niveau universitaire pour l'ensemble des variables de notre étude à partir d'une ANOVA à un facteur, nous observons descriptivement

que les étudiants en première année présentent des indicateurs de l'indécision vocationnelle et de bien-être subjectif beaucoup plus faibles que les étudiants en dernière année. À un niveau inférentiel, nous pouvons constater deux différences significatives à $p < 0.05$ entre les groupes portant sur le score moyen de la satisfaction générale de vie [$F(2, 342) = 3.54$, $p = 0.03$] et le score moyen des émotions positives [$F(2, 342) = 3.40$, $p = 0.04$]. Pour cette première variable, les comparaisons post hoc conduites à partir d'un test Tukey HSD montrent que le score moyen des étudiants en niveau intermédiaire ($M = 4.66$; $ET = 1.31$) est significativement plus faible que le score moyen des étudiants en dernière année ($M = 5.02$; $ET = 1.24$). Cependant, le score moyen de satisfaction générale de vie des étudiants en première année ($M = 4.48$, $ET = 1.00$) n'est pas significativement différent des deux autres groupes. Pour la deuxième variable, les comparaisons post hoc conduites à partir d'un test Tukey HSD montrent que le score moyen d'émotions positives est significativement plus chez le groupe d'étudiants en première année ($M = 3.25$; $ET = 0.82$) que chez le groupe d'étudiants en dernière année ($M = 3.69$; $ET = 0.70$) tandis que le score moyen du groupe d'étudiants en niveau intermédiaire ($M = 3.57$; $ET = 0.77$) n'est pas significativement différent des deux autres groupes.

Tableau 6.19. Analyse des différences de score pour l'ensemble des variables en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	Première année (N = 22)		Intermédiaire (N = 207)		Dernière année (N = 116)		Différences de moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET	F	p
CDDQ	4.12	1.49	3.68	1.41	3.55	1.42	1.54	.22
CDSE	3.60	.60	3.87	.60	3.87	.63	2.04	.13
SWLS	4.48	1.00	4.66	1.31	5.02	1.25	3.54	.03
PA	3.25	.82	3.57	.77	3.69	.70	3.40	.04
NA	2.50	.62	2.34	.78	2.34	.73	.43	.65

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Ensuite, l'analyse descriptive des corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif ne permet pas de souligner un effet particulier quelle que soit les variables considérées (tableau 6.20). Il semblerait davantage que les corrélations tendent à être plus ou moins stables sur les différentes années avec quelques effets hétérogènes. En conséquence,

aucun effet modérateur du niveau universitaire n'est mis en évidence dans cet échantillon d'étudiants étatsuniens (tableau 6.21).

Tableau 6.20. Corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	Première année (N = 22)		Intermédiaire (N = 207)		Dernière année (N = 116)	
	CDDQ	CDSE	CDDQ	CDSE	CDDQ	CDSE
SWLS	-.11	.10	-.31**	.34**	-.21*	.33**
PA	-.45*	.37	-.31**	.47**	-.30**	.47**
NA	.28	-.24	.36**	-.23**	.28**	-.10

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Tableau 6.21. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	p	β	p	β	p	β	p
1	Niveau	-.04	.46	-.03	.50	-.00	.94	-.01	.89
1	SWLS	-.07	.25	-.07	.26	.11	.06	.10	.09
1	PA	-.23	< .01	-.23	< .01	.40	< .01	.41	< .01
1	NA	.25	< .01	.25	< .01	-.06	.22	-.07	.19
2	Niveau x SWLS			-.01	.87			.05	.40
2	Niveau x PA			.02	.71			.02	.65
2	Niveau x NA			-.02	.71			.08	.14
R^2 ajusté		.17		.16		.22		.22	

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

6.3.3.3. Échantillon d'étudiants français

Descriptivement, nous pouvons observer que les étudiants français en deuxième année tendent à reporter des indicateurs de l'indécision vocationnelle plus élevés et un bien-être

subjectif plus faible comparativement aux étudiants en première et en troisième année (tableau 6.22). Cependant, l'analyse des différences de score à partir d'une ANOVA à un facteur pour l'ensemble des variables en fonction du niveau universitaire met en une seule différence significative relative aux difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation. Plus spécifiquement, les étudiants en première année reportaient davantage de difficultés que les étudiants en deuxième ou en troisième année avec $F(2, 807) = 3.50$, $p < 0.05$. Cependant, la comparaison post hoc à partir d'un test de Tukey HSD ne montre pas de différence significative entre les paires.

Tableau 6.22. Analyse des différences de score pour l'ensemble des variables en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants français

	L1 (N = 416)		L2 (N = 170)		L3 (N = 224)		Différences de moyenne	
	M	ET	M	ET	M	ET	F	p
CDDQ	4.01	1.23	3.75	1.21	3.81	1.26	3.50	< .05
CDSE	3.45	.59	3.54	.58	3.44	.57	1.74	.18
SWLS	4.53	1.21	4.49	1.20	4.72	1.00	2.68	.07
PA	3.16	.68	3.29	.63	3.17	.60	2.61	.07
NA	2.21	.75	2.29	.70	2.28	.71	1.06	.35

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Tableau 6.23. Corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle en fonction du niveau universitaire pour l'échantillon d'étudiants français

	L1 (N = 416)		L2 (N = 170)		L3 (N = 224)	
	CDDQ	CDSE	CDDQ	CDSE	CDDQ	CDSE
SWLS	-.27**	.36**	-.21**	.31**	-.22**	.28**
PA	-.27**	.50**	-.22**	.52**	-.14*	.28**
NA	.27**	-.16**	.30**	-.30**	.23**	-.16*

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

L'analyse descriptive des corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif montre que les liens tendent, en général, à être plus importants pour les étudiants

inscrits en première et en deuxième année que pour les étudiants inscrits en troisième année (tableau 6.23). Notre analyse de modération indique que le niveau universitaire modère la relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les affects positifs avec : β = -0.07, p = 0.04 (tableau 6.24). Un effet assez proche du seuil de significativité est également observé pour cette même variable indépendante avec les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation.

Tableau 6.24. Analyse de l'effet modérateur du sexe sur la relation entre l'indécision vocationnelle et bien-être subjectif pour l'échantillon d'étudiants français

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	p	β	p	β	p	β	p
1	Niveau	-.08	.02	-.08	.02	-.01	.76	-.01	.76
1	SWLS	-.11	< .01	-.11	< .01	.17	< .01	.17	< .01
1	PA	-.19	< .01	-.19	< .01	.40	< .01	.40	< .01
1	NA	.22	< .01	.22	< .01	-.12	< .01	-.12	< .01
2	Niveau x SWLS			-.45	.65			.01	.69
2	Niveau x PA			1.48	.14			-.07	.04
2	Niveau x NA			-.46	.65			.01	.83
R^2 ajusté		.13		.13		.26		.26	

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

6.3.4. Analyse de l'effet d'ordre des échelles dans l'échantillon d'étudiants français

Description des deux versions du questionnaire. Dans cette première étude, nous avons voulu analyser l'hypothèse d'un effet d'ordre dans la présentation des différentes échelles au sein de notre questionnaire de recherche. Cet effet a pu être étudié exclusivement auprès de l'échantillon français. Deux versions ont été testées avec d'une part, la présentation en premier des échelles d'indécision vocationnelle suivies par les échelles de bien-être subjectif (version 1, N = 361) tandis que le schéma inverse a été proposé dans une deuxième version (version 2, N = 449).

Tableau 6.25. Différences de score pour l'ensemble des variables en fonction de l'ordre des échelles pour l'échantillon d'étudiants français

	Version 1 (N = 361)		Version 2 (N = 449)		Différences de moyenne		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
CDDQ	3.90	1.20	3.90	1.27	-.00	1.00	–
CDSE	3.55	.55	3.40	.59	3.77	< .01	.02
SWLS	4.61	1.17	4.55	1.14	.76	.45	< .01
PA	3.27	.68	3.13	.62	3.09	< .01	.01
NA	2.31	.76	2.18	.70	2.49	< .05	.01

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Principaux résultats observés. L'analyse descriptive des scores moyens à l'item montre des scores sensiblement plus élevés dans la version 1 quelle que soit la variable considérée (tableau 6.25). L'analyse inférentielle met en évidence trois différences significatives portant sur le sentiment d'efficacité vocationnelle [$t(808) = 3.77$, $p < 0.01$], les affects positifs [$t(808) = 3.09$, $p < 0.01$] et les affects négatifs [$t(808) = 2.49$, $p < 0.01$]. L'analyse de la taille des effets indique des η^2 relativement faibles. Dans un deuxième temps, la comparaison des corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif entre les deux groupes montre des liens très proches (tableau 6.26).

Tableau 6.26. Corrélations entre l'ensemble des variables en fonction de l'ordre des échelles pour l'échantillon d'étudiants français

	CDDQ	CDSE	SWLS	PA	NA
CDDQ	–	-.60**	-.24**	-.25**	.28**
CDSE	-.63**	–	.32**	.47**	-.18**
SWLS	-.25**	.32**	–	.30**	-.35**
PA	-.20**	.42**	.25**	–	-.04
NA	.24**	-.22**	-.34**	-.02	–

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs. Les corrélations pour la Version 1 (N = 361) figurent en dessous de la diagonale tandis que l'échantillon pour la Version 2 (N = 449) figurent au-dessus.

6.4. Discussion

6.4.1. Relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle

La comparaison des scores moyens à l'item des indicateurs de l'indécision vocationnelle montre descriptivement des différences assez faibles entre les trois échantillons d'étude aussi bien pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle. Ces résultats ne s'articulent pas avec les travaux précédents montrant une plus grande indécision vocationnelle chez les lycéens sud-coréens comparativement aux lycéens étatsuniens ou français (Lee, 2001 ; Sovet & Metz, 2014). Ces éléments peuvent s'expliquer par le fait que les étudiants de ces trois pays se retrouvent face à des contraintes similaires dans l'organisation de leur cursus universitaire. L'indécision vocationnelle tend à diminuer à mesure de la progression universitaire bien que cette observation ne soit pas systématiquement significative. Parallèlement, des différences plus notables peuvent être observées concernant les scores moyens à l'item des composantes du bien-être subjectif où les étudiants étatsuniens et français tendent à reporter un niveau de bien-être subjectif plus important que les étudiants sud-coréens quelle que soit la composante considérée. Ces éléments semblent converger avec plusieurs études antérieures soulignant un bien-être subjectif plus faible en Corée du Sud comparativement à celui observé dans les pays occidentaux (Diener, 2009 ; Diener et *al.*, 2010 ; Suh, 2007).

D'une manière générale, nos trois analyses montrent que la satisfaction générale de vie est négativement corrélée avec des difficultés perçues importantes dans la réalisation d'un choix d'orientation. La taille de l'effet est relativement homogène dans nos trois échantillons variant de -0.25 à -0.33 ($p < 0.01$). De même, la satisfaction générale de vie est positivement corrélée avec un sentiment d'efficacité vocationnelle élevé. La taille de l'effet est, à nouveau, assez homogène entre les échantillons variant de 0.32 à 0.46 ($p < 0.01$). Ces éléments tendent à valider notre première hypothèse et à s'incrire dans la continuité des travaux précédents (Bubany, 2011 ; Creed et *al.*, 2003 ; Ganginis, 2008 ; Kelly, 2009 ; Kim, Yoo, & Lim, 2011 ; Steger & Dik, 2009 ; Sovet, 2011b ; Sovet, 2013 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014 ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis* ; Wright & Perrone, 2010).

L'analyse des corrélations entre nos deux indicateurs de l'indécision vocationnelle et les affects positifs met en évidence un lien négatif entre cette dernière et les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation (r = -0.23 à r = -0.32, $p < 0.01$) et un lien positif entre cette même variable et le sentiment d'efficacité vocationnelle (r = 0.45 à r = 0.46, $p < 0.01$). La taille des effets reste relativement homogène entre les échantillons. Cette analyse permet de confirmer notre deuxième hypothèse et les travaux précédents (Betz et *al.*, Dahling & Thompson, 2013 ; Hammond et *al.*, 2010 ; Hwang, 2010 ; Sovet, 2013 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014 ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis*).

Nous avons également pu mettre en évidence que les affects négatifs importants étaient positivement associés à de fortes difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation (r = 0.26 à r = 0.34, $p < 0.01$). De même, des affects négatifs importants étaient associés à un faible sentiment d'efficacité vocationnelle avec des corrélations relativement modestes (r = -0.19 à r = -0.23, $p < 0.01$). Cette analyse permet de confirmer notre troisième hypothèse pour l'ensemble des échantillons étudiés et les études antérieures (Betz et *al.*, Dahling & Thompson, 2013 ; Hammond et *al.*, 2010 ; Hwang, 2010 ; Sovet, 2013 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014 ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis*).

Enfin, nous pouvons souligner que les liens entre le bien-être subjectif et nos deux indicateurs de l'indécision vocationnelle présentent des différences assez notables que nous retrouvons dans nos trois échantillons. Ainsi, le bien-être subjectif est davantage corrélé au sentiment d'efficacité vocationnelle qu'aux difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation. Ces différences peuvent potentiellement s'expliquer par la nature même des concepts utilisés. Cependant, des études supplémentaires semblent nécessaires pour mieux comprendre les mécanismes sous-jacents.

6.4.2. Différences entre les hommes et les femmes

En somme, cette analyse montre peu de différences significatives entre les hommes et les femmes aussi bien pour nos deux indicateurs de l'indécision vocationnelle que des composantes du bien-être subjectif. La comparaison entre les différents échantillons montre des effets assez hétérogènes où les hommes issus des échantillons sud-coréen et français tendent à reporter des indicateurs de l'indécision vocationnelle moindres que les femmes alors que l'inverse est observé dans l'échantillon d'étudiants étatsuniens. Ces éléments convergent

vers les résultats mis en évidence dans les études précédentes (Hijazi et *al.*, 2004 ; Lancaster et *al.*, 1999 ; Zhou & Santos, 2007). En revanche, quel que soit l'échantillon, les hommes présentent, descriptivement, un bien-être subjectif plus élevé que les femmes bien que les différences de score soient relativement modestes voire nulles. Ces éléments confirment également les résultats mis en évidence dans les études précédentes (Diener, 2009).

Dans un deuxième temps, nous avons voulu examiner l'effet modérateur du sexe dans les relations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif dans nos trois échantillons. Descriptivement, nous avons observé quelques différences entre les hommes et les femmes dans l'intensité des corrélations à travers les groupes avec des résultats assez hétérogènes et relativement modestes voire marginaux. Nos analyses de modérateur ont mis en évidence l'absence d'un effet modérateur du sexe dans l'ensemble de nos trois populations. Ces résultats confirment notre quatrième hypothèse.

6.4.3. Différences entre les niveaux universitaires

Finalement, cette analyse montre quelques différences significatives en fonction du niveau universitaire. Plus spécifiquement, il semblerait que les étudiants en première année reportent une indécision vocationnelle plus importante que les autres étudiants quel que l'échantillon d'étude considéré. Néanmoins, ces observations ne se vérifient pas tout le temps à un niveau inférentiel. Cette tendance se retrouve également dans la littérature scientifique (Morgan & Ness, 2003).

Plus spécifiquement, nous avons pu observer que les corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle tendent à augmenter en Corée du Sud. Cet effet peut potentiellement s'expliquer par le fait que dans le système universitaire sud-coréen, les étudiants ne sont pas immédiatement confrontés à la nécessité de devoir formuler un choix d'orientation. Cet élément deviendra une préoccupation de plus en plus importante dans les dernières années du cursus universitaire et s'inscrira notamment dans un contexte de pression et compétition avec d'autres étudiants face à un marché de l'emploi de plus en plus restreint (Choi et *al.*, 2011). Pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens, les corrélations tendent à rester stables. Ces éléments peuvent s'expliquer par le fait que le système universitaire américain propose à la fois de nombreuses possibilités aux étudiants de faire mûrir leur projet d'orientation universitaire et professionnelle et par le fait qu'ils se retrouvent confrontés à

devoir faire des choix d'orientation tout au long de leur cursus (Brown, 2007). Enfin, la corrélation entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle tend à diminuer au fur et à mesure des années universitaires au sein de l'échantillon d'étudiants français. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la première année universitaire reste une année centrale dans la définition du projet universitaire et professionnel des étudiants (Bodin & Millet, 2011 ; Cannard et *al.*, 2012 ; Vatin & Vernet, 2009). Ces éléments s'articulent avec les résultats d'Arnold (1989) mettant en évidence une fluctation des corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle de la nécessité de devoir formuler un choix d'orientation.

6.4.4. Effets d'ordre

Cette analyse souligne d'une manière générale des effets d'ordre assez négligeables. Néanmoins, l'existence d'effets d'ordre potentiels est soulignée lorsqu'il s'agit d'évaluer le bien-être subjectif des individus (Graham, 2005). Plus spécifiquement, cet auteur affirme que l'évaluation du bien-être subjectif peut être influencée par les éléments rendus saillant dans les questions précédentes. En conséquence, ces résultats fragiles invitent à poursuivre notre investigation des effets d'ordre dans notre prochaine étude.

6.4.5. Perspectives pour notre prochaine étude

Cette première étude apporte un éclairage sur les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. Nous constatons des corrélations relativement proches entre les différents échantillons suggérant un effet potentiellement universel entre ces deux variables. Ces éléments peuvent s'expliquer par le fait que les systèmes scolaires et universitaires organisent sensiblement la construction du projet d'orientation scolaire et professionnelle suivant les mêmes étapes. Néanmoins, il semble nécessaire d'examiner la stabilité des effets obtenus dans notre prochaine étude. Enfin, les effets du sexe et du niveau universitaire restent assez faible. Nous continuerons de prendre en compte ces deux variables comme variables contrôles dans nos prochaines études.

7. Rôle des traits de personnalité

Notre première étude a permis d'apporter une meilleure compréhension aux relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. Celle-ci s'était focalisée notamment sur l'étude du rôle modérateur des caractéristiques socio-démographiques comme le sexe et le niveau universitaire. Dans cette deuxième étude, nous nous intéressons plus spécifiquement au rôle des traits de personnalité sur le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. S'appuyant sur notre revue de la littérature, l'étude des relations entre les traits de personnalité et le bien-être subjectif fait l'objet de travaux très importants rassemblés dans plusieurs méta-analyses (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008). En revanche, suivant les données présentées dans le tableau 2.5, peu de recherches ont porté sur l'étude des relations entre les traits de personnalité et l'indécision vocationnelle (Burns et *al.*, 2013 ; Jin et *al.*, 2009 ; Oh, 2012 ; Reed et al., 2004 ; Sovet, 2011b ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis* ; Wang et *al.*, 2006). Cette présente recherche s'orientera davantage sur une approche descendante de la relation entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle.

7.1. Hypothèses

Dans cette deuxième recherche, nous avons élaboré un total de sept hypothèses s'appuyant à la fois sur la revue de la littérature et les résultats de notre première étude. Les hypothèses H2 à H6 sont synthétisées dans la figure 7.1. Ainsi, nous formulons :

H1 : Les relations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif seront les mêmes que celles observées dans notre étude précédente pour nos échantillons respectifs. L'échantillon d'étudiants étatsuniens inclus dans cette présente étude ne permettra pas de tester cette hypothèse. Elle sera donc uniquement appliquée auprès des étudiants sud-coréens et français.

H2 : Cette deuxième hypothèse se décompose en deux sous-hypothèses. H2.1 : La dimension Ouverture sera associée positivement au bien-être subjectif, c'est-à-dire que plus le score d'Ouverture sera élevé, plus le bien-être subjectif sera élevé. Cependant, la taille de l'effet

sera assez faible (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008). H2.2 : La dimension Ouverture sera associée négativement à l'indécision vocationnelle, c'est-à-dire que plus le score d'Ouverture sera élevé, plus l'indécision vocationnelle sera faible. Cependant la taille de l'effet sera assez importante (Bullock-Yowell et *al.*, 2011 ; Burns et *al.*, 2013 ; Di Fabio & Palazzeschi, 2009 ; Hartman & Betz, 2007 ; Jin et *al.*, 2009 ; Page et *al.*, 2008 ; Pečjak & Košir, 2007 ; Reed et *al.*, 2004 ; Rogers et *al.*, 2008). L'échantillon d'étudiants français inclus dans cette présente étude ne permettra pas de tester cette hypothèse. Elle sera donc uniquement appliquée auprès des étudiants sud-coréens et étatsuniens.

H3 : Cette troisième hypothèse se décompose en deux sous-hypothèses. H3.1 : La dimension Conscience sera associée positivement au bien-être subjectif, c'est-à-dire que plus le score de Conscience sera élevé, plus le bien-être subjectif sera élevé. La taille de l'effet sera assez importante (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008). H3.2 : La dimension Conscience sera associée négativement à l'indécision vocationnelle, c'est-à-dire que plus le score de Conscience sera élevé, plus l'indécision vocationnelle sera faible. Cependant la taille de l'effet sera assez modeste (Bullock-Yowell et *al.*, 2011 ; Burns et *al.*, 2013 ; Di Fabio & Palazzeschi, 2009 ; Hartman & Betz, 2007 ; Jin et *al.*, 2009 ; Page et *al.*, 2008 ; Pečjak & Košir, 2007 ; Reed et *al.*, 2004 ; Rogers et *al.*, 2008).

H4 : Cette quatrième hypothèse se décompose en deux sous-hypothèses. H4.1 : La dimension Extraversion sera associée positivement au bien-être subjectif, c'est-à-dire que plus le score d'Extraversion sera élevé, plus le bien-être subjectif sera élevé. La taille de l'effet sera assez importante (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008). H4.2 : La dimension Extraversion sera associée négativement à l'indécision vocationnelle, c'est-à-dire que plus le score d'Extraversion sera élevé, plus l'indécision vocationnelle sera faible. Cependant la taille de l'effet sera assez modeste (Bullock-Yowell et *al.*, 2011 ; Burns et *al.*, 2013 ; Di Fabio & Palazzeschi, 2009 ; Hartman & Betz, 2007 ; Jin et *al.*, 2009 ; Page et *al.*, 2008 ; Pečjak & Košir, 2007 ; Reed et *al.*, 2004 ; Rogers et *al.*, 2008).

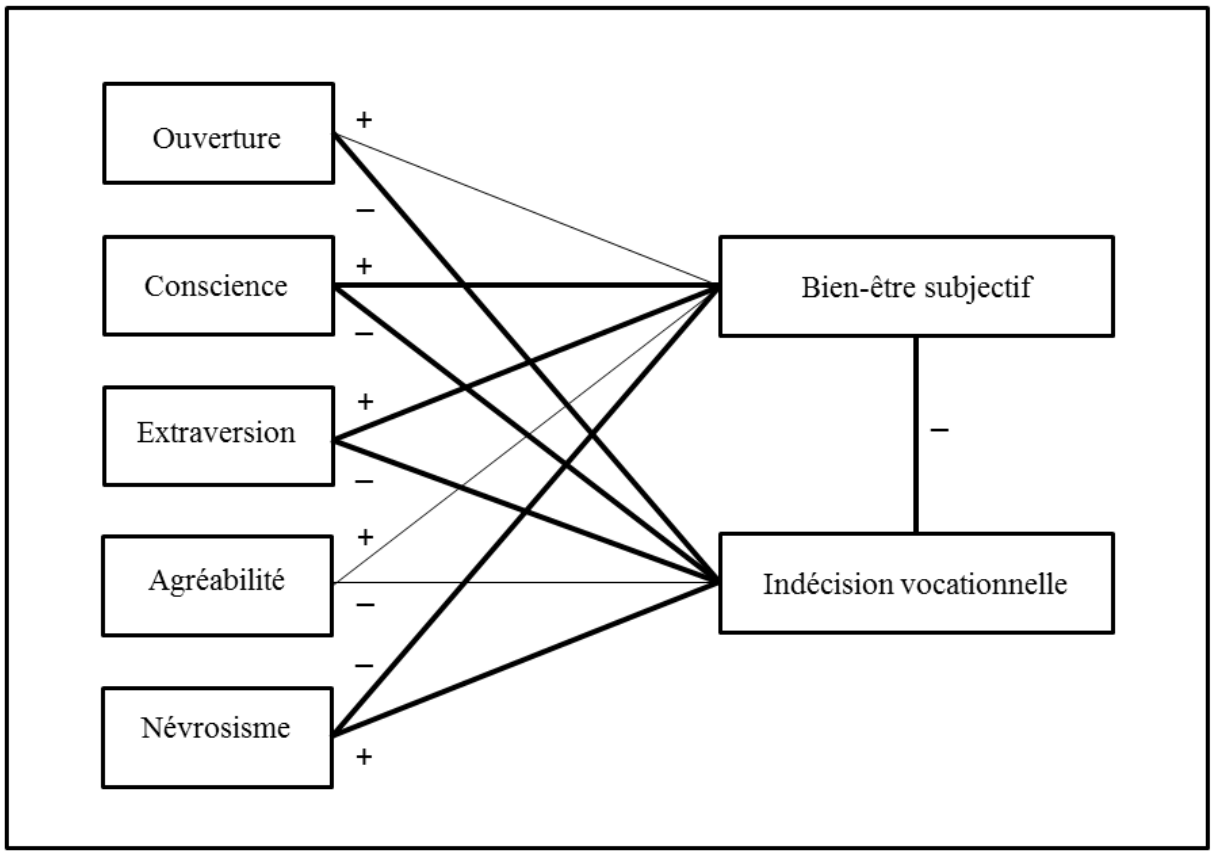
H5 : Cette cinquième hypothèse se décompose en deux sous-hypothèses. H5.1 : La dimension Agréabilité sera associée positivement au bien-être subjectif, c'est-à-dire que plus le score d'Agréabilité sera élevé, plus le bien-être subjectif sera élevé. Cependant, la taille de l'effet sera assez faible (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008). H5.2 :

La dimension Agréabilité sera associée négativement à l'indécision vocationnelle, c'est-à-dire que plus le score d'Agréabilité sera élevé, plus l'indécision vocationnelle sera faible. Cependant la taille de l'effet sera assez faible. L'échantillon d'étudiants français inclus dans cette présente étude ne permettra pas de tester cette hypothèse. Elle sera donc uniquement appliquée auprès des étudiants sud-coréens et étatsuniens (Bullock-Yowell et *al.*, 2011 ; Burns et *al.*, 2013 ; Di Fabio & Palazzeschi, 2009 ; Hartman & Betz, 2007 ; Jin et *al.*, 2009 ; Page et *al.*, 2008 ; Pečjak & Košir, 2007 ; Reed et *al.*, 2004 ; Rogers et *al.*, 2008).

H6 : Cette quatrième hypothèse se décompose en deux sous-hypothèses. H6.1 : La dimension Névrosisme sera associée négativement au bien-être subjectif, c'est-à-dire que plus le score de Névrosisme sera élevé, plus le bien-être subjectif sera faible. La taille de l'effet sera assez importante (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008). H6.2 : La dimension Névrosisme sera associée négativement à l'indécision vocationnelle, c'est-à-dire que plus le score d'Extraversion sera élevé, plus l'indécision vocationnelle sera faible. Cependant la taille de l'effet sera assez modeste (Bullock-Yowell et *al.*, 2011 ; Burns et *al.*, 2013 ; Di Fabio & Palazzeschi, 2009 ; Hartman & Betz, 2007 ; Jin et *al.*, 2009 ; Page et *al.*, 2008 ; Pečjak & Košir, 2007 ; Reed et *al.*, 2004 ; Rogers et *al.*, 2008).

H7 : Plusieurs études définissent les traits de personnalité comme des prédicteurs directs du bien-être subjectif (DeNeve & Copper, 1998 : Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008). De plus, plusieurs auteurs suggèrent un effet des traits de personnalité sur l'indécision vocationnelle qu'elle soit appréhendée par les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation (Burns et *al.*, 2013 ; Di Fabio & Palazzeschi, 2009 ; Pečjak & Košir, 2007) ou par le sentiment d'efficacité vocationnelle (Bullock-Yowell et *al.*, 2011 ; Hartman & Betz, 2007 ; Jin et *al.*, 2009 ; Page et *al.*, 2008 ; Reed et *al.*, 2004 ; Rogers et *al.*, 2008). Cependant, les liens entre les traits de personnalité et ces deux dernières variables restent assez modestes comparativement aux liens observés entre les traits de personnalité et le bien-être subjectif. En somme, dans une perspective descendante, nous émettons l'hypothèse que la relation entre les traits de personnalité et l'indécision vocationnelle est médiatisé par le bien-être subjectif à la fois dans sa composante cognitive et dans sa composante affective. Un effet médiateur particulièrement fort est attendu quel que soit l'échantillon d'étude.

Figure 7.1. Modélisation de l'ensemble des hypothèses corrélationnelles de notre étude dans les relations entre les traits de personnalité, le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle



Note. Dans ce schéma, le bien-être subjectif est défini comme une variable générale ayant un score positif tandis que l'indécision vocationnelle est définie également comme une variable générale ayant un score négatif. Les signes définissent le sens de la corrélation tandis que l'épaisseur des liens définit la taille de la corrélation où un trait épais désigne une corrélation élevée tandis que un trait fin désigne une corrélation faible.

7.2. Méthodologie

7.2.1. Échantillon

7.2.1.1. Échantillon sud-coréen

Pour notre deuxième étude, 429 étudiants sud-coréens ont été interrogés dans les trois mêmes universités que dans l'étude précédente. Nous avons du exclure 9 profils en raison d'un nombre trop élevé de non-réponse (89%) et d'un âge trop élevé (11%). Finalement, notre échantillon d'étude se compose de 420 étudiants de nationalité sud-coréenne âgés entre 18 et 28 ans (M = 21.38 ; ET = 2.29). Nous avons recensé 229 femmes (55%) et 182 hommes

(43%) tandis que 9 participants (2%) n'ont pas répondu à cette question. Les étudiants proviennent de 47 disciplines universitaires différentes dont les plus représentées sont la psychologie (37%), le commerce (14%), le travail social (7%) et les soins infirmiers (5%). Parmi les participants à cette étude, 128 sont en première année (31%), 70 sont en deuxième année (17%), 132 sont en troisième année (31%) et 85 sont en quatrième année (20%). Enfin, 71% des répondants ont évoqué avoir une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement.

7.2.1.2. Échantillon étatsunien

Un total de 428 étudiants étatsuniens inscrits dans une université publique située au Nord-Est des États-Unis a répondu à notre questionnaire. Néanmoins, 62 profils (14%) ont été invalidés en raison d'un taux de non-réponse excessif (73%) ou d'un âge supérieur à 28 ans (27%). Notre échantillon final est constitué de 366 étudiants de nationalité américaine âgés entre 18 et 28 ans (M = 21.16 ; ET = 1.81) incluant 70% de femmes. Plus de 40 disciplines universitaires furent identifiées parmi lesquelles la psychologie (49%), la criminologie (11%) et le travail social et familial (10%) sont les plus repéresentées comme *majore*. Cinq étudiants (1%) ont reporté ne pas avoir encore choisi leur discipline universitaire. Il y a 22 étudiants en première année (6%), 56 étudiants en deuxième année (15%), 151 étudiants en troisième année (41%), 116 étudiants en quatrième année (32%) et 5 étudiants (1%) n'ont pas répondu à cette question. Dans le traitement de nos données, tout comme l'échantillon d'étudiants sud-coréens, les étudiants en deuxième et en troisième année seront regroupés en une catégorie intermédiaire entre la première et la dernière année d'une licence universitaire. Enfin, 91% des répondants évoquent une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement tandis que 18 participants n'ont aucune idée (5%) et 16 participants n'ont pas répondu à cette question (4%).

La démarche de recueil de données aux États-Unis étant très complexe notamment par rapport à l'inspection de notre projet par un IRB, il a été estimé qu'un seul recueil de données était possible auprès d'étudiants de l'Université de l'Illinois du Sud (*Southern Illinois University*). En conséquence, contrairement aux échantillons d'étudiants sud-coréens et français, le présent échantillon est exactement le même que dans l'étude précédente.

7.2.1.3. Échantillon français

Dans cette deuxième étude, 246 étudiants inscrits en première année de psychologie dans une université située au Nord-Ouest de la France ont été interrogés. Toutefois, 6 profils ont été exclus en raison de non-réponse observée (50%) ou de la nationalité (50%). Ainsi, notre échantillon final se compose de 240 étudiants de nationalité française âgés entre 17 et 25 ans (M = 19.09 ; ET = 1.24) incluant 83% de femmes. Environ 83% des participants évoquent une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement.

De la même manière dans l'étude précédente, les échantillons d'étudiants sud-coréens et étatsuniens peuvent être considérés comme des échantillons représentatifs ou tout au moins diversifiés des populations étudiantes de ces deux pays avec des disciplines universitaires et des niveaux variés. En revanche, l'échantillon d'étudiants français se compose exclusivement d'étudiants inscrits en psychologie. Ces éléments suggèrent, à nouveau, beaucoup de précautions dans nos analyses.

7.2.2. Instruments de mesure

L'**Échelle de Satisfaction de la Vie** (*Satisfaction with Life Scale*, Diener et *al.*, 1985) se compose de 5 items évalués par une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 7 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale de la satisfaction de la vie perçue par le répondant. La version coréenne adaptée par Kim (2007) et la version française adaptée par Blais et al. (1989) ont été utilisées.

Le **Calendrier des Affects Positifs et Négatifs** (*Positive and Negative Affects Schedule*, Watson et *al.*, 1988) se compose de 20 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Assez peu ou pas du tout » à 5 « Vraiment beaucoup ». L'échelle permet une évaluation des émotions positives et négatives ressenties par l'individu au cours de la semaine passée en donnant une fréquence subjective de ses ressentis. La version coréenne adaptée par Lee, Kim et Lee (2003) et la version française adaptée par Bouffard et al. (1997) ont été utilisées.

L'**Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire** (*Academic Major Satisfaction Scale*, Nauta, 2007) se compose de 6 items évalués par une échelle de type Likert

en 5 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 5 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale de la satisfaction avec la filière universitaire choisie. Les versions française et coréenne adaptées présentement ont été utilisées.

Le **Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle** (*Career Decision-making Difficulties Questionnaire* ou CDDQ, Gati et *al.*, 1996) se compose originellement de 34 items évalués par une échelle de type Likert en 9 points allant de 1 « Ne me décrit pas du tout » à 9 « Me décrit bien ». L'échelle permet de mesurer les difficultés perçues relatives à la prise de décision du choix d'orientation. La version coréenne a été adaptée dans le cadre de cette recherche (Sovet, Tak, & Jung, 2014) tandis que la version française a été adaptée par Massoudi et *al.* (2008).

La **Version Courte de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle** (*Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form*, Betz et *al.*, 1996) se compose de 25 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Pas du tout confiant » à 5 « Complètement confiant ». L'échelle permet de mesurer les croyances perçues quant aux capacités à réaliser des tâches spécifiques à la prise de décision d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle. La version coréenne adaptée par Lee et Lee (2000) et la version française adaptée par Guay, Senécal, Gauthier et Fernet (2003) ont été utilisées.

L'**Inventaire du Big Five** (*Big Five Inventory*, John, Donahue, & Kentle, 1991) se compose de 44 items dans sa version originale qui sont évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Désapprouve fortement » à 5 « Approuve fortement ». L'échelle permet de mesurer les cinq dimensions du modèle du *Big-Five* (Costa & McCrae, 1992) incluant l'Ouverture (10 items), la Conscience (9 items), l'Extraversion (8 items), l'Agréabilité (9 items) et le Névrosisme (8 items). La version coréenne fut adaptée par Kim, Kim et Ha (2011). La version française fut adaptée par Plaisant, Courtois, Réveillère, Mendelson et John (2010) amenant à l'ajout d'un item supplémentaire pour la dimension Agréabilité qui est « cherche des histoires aux autres ». Dans la mesure où nous nous référons au score moyen aux items et non à la somme des items dans la présentation de nos résultats, cela n'entrainera pas une différence de score.

7.2.3. Procédure

Recueil des données en Corée du Sud. Tous les participants ont été recrutés durant un cours d'introduction à la psychologie. Comme nous l'avons évoqué dans la partie 3, les étudiants inscrits dans un cours de psychologie ne sont pas nécessaire des étudiants ayant comme discipline universitaire la psychologie. Lors de la distribution des questions au format papier, une rapide présentation portant sur une brève description du contenu et des aspects légaux a été réalisée permettant à chacun de donner son consentement libre et éclairé dans la participation à cette recherche. Nous insistions notamment sur la confidentialité des données. Lorsque les étudiants avaient fini de remplir le questionnaire, celui-ci était remis ultérieurement à notre collaborateur. Aucun crédit universitaire n'était donné mais en revanche, une loterie était organisée récompensant 3 étudiants d'une somme d'environ 20 euros.

Recueil des données aux États-Unis. Chaque année, les étudiants ont l'opportunité de participer à des recherches scientifiques afin d'obtenir des crédits universitaires. Lorsqu'un enseignant ait autorisé à proposer sa recherche scientifique aux étudiants, celui-ci doit les informer de cette possibilité. Dans le cadre de notre présente recherche, nous avons du nous rendre directement dans plusieurs salles de cours afin d'expliquer succinctement notre recherche et d'inviter les étudiants à y participer. Cette publicité semble nécessaire dans la mesure où d'autres enseignants ont recours à la même méthode laissant le choix aux étudiants de la recherche scientifique à laquelle ils souhaitent participer. Toutes les opportunités de participation à une recherche scientifique étaient accessibles dans leur espace numérique personnel. Un lien électronique permettait alors aux participants de remplir directement le questionnaire en ligne. Plusieurs études concluent à l'équivalence des méthodes en ligne ou au format papier dans l'évaluation de l'indécision vocationnelle (Gati & Saka, 2001b) et du bien-être subjectif (Howell, Rodzon, Kurai, & Sanchez, 2010). Plus spécifiquement, ces études scientifiques réfèrent aux instruments utilisés dans nos propres recherches.

Recueil des données en France. Après avoir obtenu l'autorisation de plusieurs enseignants-chercheurs, le recueil des données s'est déroulé en se présentant dans plusieurs ampithéâtres pendant un cours de psychologie. Après une brève présentation de notre recherche et des consignes permettant à chaque participant de donner son consentement libre et éclaire, les questionnaires au format papier furent distribués à l'ensemble des étudiants

volontaires. Aucune compensation n'a été donnée mais lorsque cela était possible, un débriefing était organisé.

7.3. Principaux résultats

7.3.1. Analyses préliminaires

7.3.1.1. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Tableau 7.1. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	CDDQ	CDSE	SWLS	AMSS	PA	NA
CDDQ	–					
CDSE	-.49**	–				
SWLS	-.32**	.46**	–			
AMSS	-.34**	.37**	.30**	–		
PA	-.20**	.41**	.50**	.21**	–	
NA	.34**	-.21**	-.26**	-.11**	-.22**	–
Min	1	1	1	1	1	1
Max	9	5	7	5	5	5
M	4.22	3.35	3.74	3.59	3.18	2.53
ET	.87	.55	1.14	.94	.74	.74
α	.90	.91	.83	.88	.87	.83

Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Présentation générale des données. Les corrélations, les moyennes à l'item, les écart-types ainsi que les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre échantillon d'étudiants sud-coréens sont présentés dans le tableau 7.1. Ensuite, les corrélations des indicateurs de l'indécision vocationnelle et du bien-être subjectif avec les traits de la personnalité sont présentées dans le tableau 7.2. Dans l'ensemble, nous pouvons observer les étudiants sud-coréens présentent des scores relativement moyens d'indécision vocationnelle avec un score de difficultés perçues dans la

réalisation d'un choix d'orientation de 4.22 (*ET* = 0.87) et un score de sentiment d'efficacité vocationnelle de 3.35 (*ET* = 0.55). De même, ils présentent un bien-être subjectif relativement proche de la moyenne avec une satisfaction générale de vie de 3.74 (*ET* = 1.14), des affects positifs de 3.18 (*ET* = 0.74) et des affects négatifs de 2.53 (*ET* = 0.74). En revanche, la satisfaction avec la discipline universitaire est assez importante avec un score moyen à l'item de 3.59 (*ET* = 0.94). Ces scores moyens à l'item restent descriptivement très proches des scores moyens à l'item obtenus dans la recherche précédente. Une analyse inférentielle portant sur la différence de scores ne montre aucune différence sur l'ensemble des variables relatives à l'indécision vocationnelle et au bien-être subjectif.

Tableau 7.2. Corrélations entre l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et les traits de personnalité pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	O	C	E	A	N
CDDQ	-.06	-.27**	-.24**	-.17**	.32**
CDSE	.26**	.32**	.30**	.21**	-.27**
SWLS	13**	.30**	.34**	.30**	-.41**
AMSS	.03	.13**	.11*	.11*	-.10*
PA	.20**	.28**	.52**	.30**	-.28**
NA	.01	-.20**	-.23**	-.30**	.47**
Min	1	1	1	1	1
Max	9	5	7	5	5
M	3.36	3.21	3.22	3.52	3.11
ET	.61	.59	.64	.49	.63
α	.77	.78	.75	.63	.73

Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion ; A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Analyse des corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif. L'analyse des corrélations met en évidence des corrélations relativement importantes entre les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et la satisfaction générale de vie (r = -0.32, p < 0.01), la satisfaction avec la discipline universitaire (r = -0.34, p < 0.01), les affects positifs (r = -0.20, p < 0.01) et les affects négatifs (r = 0.34, p < 0.01). Ensuite,

l'analyse des corrélations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les différentes composantes du bien-être subjectif montre des corrélations positives très importantes de cette première variable avec la satisfaction générale de vie ($r = 0.46$, $p < 0.01$), la satisfaction avec la discipline universitaire ($r = 0.37$, $p < 0.01$) et les affects positifs ($r = 0.41$, $p < 0.01$) et une corrélation négative assez moyenne avec les affects négatifs ($r = -0.21$, $p < 0.01$). À l'exception de la satisfaction avec la discipline universitaire qui n'était pas incluse dans notre première étude, les corrélations observées entre les indicateurs de l'indécision vocationnelle et du bien-être subjectif tendent à être relativement similaires avec nos résultats précédents.

Analyse des corrélations de l'indécision vocationnelle et du bien-être subjectif avec les traits de personnalité. Les indicateurs de l'indécision vocationnelle corrèlent aux traits de la personnalité suivant la direction attendue, c'est-à-dire qu'un haut niveau de difficultés perçues quant à la réalisation d'un choix d'orientation est associé négativement avec les dimensions et Ouverture, Conscience, Agréabilité et Extraversion et positivement avec la dimension Névrosisme. La situation inverse est observée pour les relations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les traits de la personnalité. En revanche, des résultats plus hétérogènes sont observées quant à la taille des effets où les corrélations les plus faibles portent sur les dimensions Ouverture et Agréabilité dans un intervalle en terme de valeur absolue de [0.06 ; 0.26] tandis que les corrélations les plus élevées portant sur les trois autres dimensions dans un intervalle en terme de valeur absolue de [0.24 ; 0.32]. Ensuite, les corrélations entre le bien-être subjectif et les traits de la personnalité sont convergents avec nos hypothèses dans leur direction pour l'ensemble des indicateurs pris en compte. Néanmoins, la taille des effets est assez hétérogène. La dimension Ouverture présente les effets les plus faible avec [0.01 ; 0.20] dans sa relation avec les variables associées au bien-être subjectif. En terme de valeur absolue, l'examen des autres dimensions des traits de la personnalité montre une taille des effets assez faible dans sa relation à la satisfaction avec la discipline universitaire [0.10 ; 0.13] tandis que des effets assez importants sont observées avec les autres variables [0.20 ; 0.47].

7.3.1.2. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Présentation générale des données. Les corrélations, les moyennes à l'item, les écart-types ainsi que les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre échantillon d'étudiants étatsuniens sont présentés

dans le tableau 7.3. Ensuite, les corrélations des indicateurs de l'indécision vocationnelle et du bien-être subjectif avec les traits de la personnalité sont présentées dans le tableau 7.4. Dans l'ensemble, les étudiants étatsuniens présentent des scores relativement moyens d'indécision vocationnelle avec un score de difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation de 4.12 (*ET* = 1.10) et un score de sentiment d'efficacité vocationnelle de 3.86 (*ET* = 0.60). En revanche, ils présentent un bien-être subjectif, dans l'ensemble, relativement élevé avec une satisfaction générale de vie de 4.77 (*ET* = 1.26), une satisfaction avec la discipline universitaire de 4.09 (*ET* = 0.84), des affects positifs de 3.60 (*ET* = 0.74) et des affects négatifs de 2.35 (*ET* = 0.74).

Tableau 7.3. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	CDDQ	CDSE	SWLS	AMSS	PA	NA
CDDQ	–					
CDSE	-.52**	–				
SWLS	-.27**	.33**	–			
AMSS	-.53**	.49**	.26**	–		
PA	-.32**	.45**	.49**	.31**	–	
NA	.34**	-.20**	-.34**	-.24**	-.22**	–
Min	1	1	1	1	1	1
Max	9	5	7	5	5	5
M	4.12	3.86	4.77	4.09	3.60	2.35
ET	1.10	.60	1.26	.84	.74	.74
α	.95	.94	.87	.92	.89	.85

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Analyse des corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif. Nous pouvons observer des corrélations assez importantes entre les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et la satisfaction générale de vie (r = -0.27, $p < 0.01$), la satisfaction avec la discipline universitaire (r = -0.53, $p < 0.01$), les affects positifs (r = -0.32, $p < 0.01$) et les affects négatifs (r = 0.34, $p < 0.01$). Cela signifie que plus les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation sont importantes, plus la satisfaction générale de vie et les affects positifs sont faibles et plus les affects négatifs sont importants

chez les étudiants étatsuniens. De même, nous pouvons constater des corrélations positives entre le sentiment d'efficacité vocationnelle avec la satisfaction générale de vie (r = 0.33, p < 0.01), la satisfaction avec la discipline universitaire (r = 0.49, p < 0.01) et les affects positifs (r = 0.45, p < 0.01) sont relativement importantes tandis que la corrélation de cette première variable avec les affects négatifs est négative (r = -0.20, p < 0.01).

Tableau 7.4. Corrélations entre l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et les traits de la personnalité pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	O	C	E	A	N
CDDQ	-.10	-.45**	-.30**	-.32**	.28**
CDSE	.19**	.46**	.36**	.39**	-.23**
SWLS	.09	.27**	.30**	.31**	-.38**
AMSS	.06	.45**	.23**	.30**	-.13**
PA	.22**	.36**	.47**	.40**	-.47**
NA	-.05	-.26**	-.12**	-.26**	.58**
Min	1	1	1	1	1
Max	5	5	5	5	5
M	3.52	3.67	3.39	3.74	2.88
ET	.57	.62	.72	.58	.76
α	.75	.79	.82	.74	.82

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Analyse des corrélations de l'indécision vocationnelle et du bien-être subjectif avec les traits de personnalité. Les indicateurs de l'indécision vocationnelle corrèlent aux traits de la personnalité suivant la direction attendue, c'est-à-dire qu'un haut niveau de difficultés perçues quant à la réalisation d'un choix d'orientation est associé négativement avec les dimensions et Ouverture, Conscience, Agréabilité et Extraversion et positivement avec la dimension Névrosisme. La situation inverse est observée pour les relations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les traits de la personnalité. En revanche, des résultats plus hétérogènes sont observées quant à la taille des effets où les corrélations les plus faibles portent sur les dimensions Ouverture dans un intervalle en terme de valeur absolue de [0.10 ;

0.19] tandis que les corrélations les plus élevées portant sur les quatre autres dimensions dans un intervalle en terme de valeur absolue de [0.23 ; 0.46]. Ensuite, les corrélations entre le bien-être subjectif et les traits de la personnalité sont convergents avec nos hypothèses dans leur direction pour l'ensemble des indicateurs pris en compte. Néanmoins, la taille des effets est assez hétérogène. La dimension Ouverture présente les effets les plus faible avec [0.05 ; 0.22] dans sa relation avec les variables associées au bien-être subjectif. En terme de valeur absolue, l'examen des autres dimensions des traits de la personnalité montre une taille des effets assez importantes avec [0.12 ; 0.58].

7.3.1.3. Échantillon d'étudiants français

Tableau 7.5. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants français

	CDDQ	CDSE	SWLS	AMSS	PA	NA
CDDQ	–					
CDSE	-.65**	–				
SWLS	-.35**	.32**	–			
AMSS	-.27**	.16*	.19**	–		
PA	-.35**	.45**	.28**	.22**	–	
NA	.18**	-.14*	-.18**	-.11	-.04	–
Min	1	1	1	1	1	1
Max	9	5	7	5	5	5
M	4.07	3.63	4.40	4.04	2.98	1.90
ET	1.02	.59	1.11	.88	.67	.64
α	.91	.91	.80	.86	.82	.81

Note. N = 240. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Présentation générale des données. Les corrélations, les moyennes à l'item, les écart-types ainsi que les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre échantillon d'étudiants français sont présentés dans le tableau 7.5. Ensuite, les corrélations des indicateurs de l'indécision vocationnelle et du bien-être subjectif avec les traits de la personnalité sont présentées dans le tableau 7.6. D'une manière générale, les étudiants français reportent des scores d'indécision vocationnelle assez

moyens avec un score de difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation de 4.07 (*ET* = 1.02) et un score de sentiment d'efficacité vocationnelle de 3.63 (*ET* = 0.59). Néanmoins, le bien-être subjectif des étudiants français relativement élevé avec une satisfaction générale de vie de 4.40 (*ET* = 1.11), une satisfaction avec la discipline universitaire de 4.04 (*ET* = 0.88), des affects positifs de 2.98 (*ET* = 0.67) et des affects négatifs de 1.90 (*ET* = 0.64). Ces scores moyens à l'item restent descriptivement très proches des scores moyens à l'item obtenus auprès des étudiants français inscrits en première année dans la recherche précédente. Une analyse inférentielle portant sur la différence de scores ne montre aucune différence sur l'ensemble des variables relatives à l'indécision vocationnelle et au bien-être subjectif.

Tableau 7.6. Corrélations entre l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et les traits de la personnalité pour l'échantillon d'étudiants français

	O	C	E	A	N
CDDQ	–	-.48**	-.28**	–	.29**
CDSE	–	.48**	.35**	–	-.29**
SWLS	–	.34**	.22**	–	-.32**
AMSS	–	.29**	.07	–	.01
PA	–	.43**	.28**	–	-.23**
NA	–	-.09	-.11	–	.47**
Min	–	1	1	–	1
Max	–	5	5	–	5
M	–	3.52	3.22	–	3.18
ET	–	.80	.87	–	.82
α	–	.87	.86	–	.79

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Analyse des corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif. Des corrélations relativement moyennes peuvent être observées entre les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et la satisfaction générale de vie (r = -0.35, $p < 0.01$), la satisfaction avec la discipline universitaire (r = -0.27, $p < 0.01$), les affects

positifs (r = -0.35, p < 0.01) et les affects négatifs (r = 0.18, p < 0.01). Ainsi, plus les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation sont importantes, plus la satisfaction générale de vie et les affects positifs sont faibles et plus les affects négatifs sont importants. Ensuite, des corrélations positives sont aussi constatées entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et la satisfaction générale de vie (r = 0.32, p < 0.01), la satisfaction avec la discipline universitaire (r = 0.16, p < 0.05) et les affects positifs (r = 0.45, p < 0.01) sont relativement importantes tandis que la corrélation de cette première variable avec les affects négatifs est négative (r = -0.14, p < 0.05).

Analyse des corrélations de l'indécision vocationnelle et du bien-être subjectif avec les traits de personnalité. Les variables mesurant l'indécision vocationnelle sont corrélées aux traits de la personnalité suivant la direction attendue dans nos hypothèses, c'est-à-dire qu'un haut niveau de difficultés perçues quant à la réalisation d'un choix d'orientation est associé négativement associé avec les dimensions Conscience et Extraversion et positivement associé avec la dimension Névrosisme. Nous pouvons voir la situation inverse dans les relations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et les traits de la personnalité. Toutefois, des résultats très hétérogènes sont observés quant à la taille des effets. Ainsi, la satisfaction avec la discipline universitaire est moyennement corrélée avec la dimension Conscience (r = 0.29, p < 0.01) mais très peu avec les dimensions Extraversion (r = 0.07, p > 0.05) et Névrosisme (r = 0.01, p > 0.05). De même, les affects négatifs sont fortement corrélés avec la dimension Névrosisme (r = 0.47, p < 0.01) mais très peu avec les dimensions Conscience (r = -0.09, p > 0.05) et Extraversion (r = -0.11, p < 0.05). En revanche, pour toutes les autres variables relatives à l'indécision vocationnelle et au bien-être subjectif, des corrélations moyennes voire importantes mais toutes significatives sont observées avec les trois dimensions de la personnalité évaluées.

7.3.2. Analyses de régressions hiérarchiques des traits de personnalité

7.3.2.1. Méthode d'analyse

Présentation des modèles testés. Dans nos analyses de régressions hiérarchiques, nous avons voulu examiner alterner une approche descendante et ascendante dans l'exploration des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. Dans les différents modèles testés, les variables socio-démographiques relatives au sexe et au niveau

universitaire ont été introduites comme variables contrôles. Dans une deuxième étape, les traits de personnalité ont été inclus. Dans la troisème étape, une série de trois modèles a été construite introduisant distinctement 1) Les indicateurs de l'indécision vocationnelle comme variables dépendantes et l'ensemble des indicateurs du bien-être subjectif comme variables indépendantes ; 2) Les indicateurs de la composante cognitive du bien-être subjectif comme variables dépendantes et les indicateurs de l'indécision vocationnelle comme variables indépendantes ; et 3) Les indicateurs de la composante affective du bien-être subjectif comme variables dépendantes et les indicateurs de l'indécision vocationnelle comme variables indépendantes. Nous nous intéressons ici à la fois aux variables significatives dans chaque modèle et les différences observées dans les variations du $R^2_{ajusté}$ entre les différents modèles testés. Les valeurs du β présentées dans l'ensemble des tableaux correspondent à celles trouvées à l'étape 3.

7.3.2.2. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Modèle de l'indécision vocationnelle expliquée par le bien-être subjectif. Dans notre première analyse dont les résultats sont présentés dans le tableau 7.7, nous pouvons observer que les traits de personnalité expliquent environ 14% de la variance des difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation où les dimensions Conscience (β = -2.89, $p < 0.01$), Extraversion (β = -2.49, $p = 0.01$) et Névrosisme (β = 2.69, $p < 0.01$) sont significatives. De même, 22% de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle est expliqué par les traits de la personnalité où les dimensions Ouverture (β = 0.21, $p < 0.01$) et Conscience (β = 0.19, $p < 0.01$) sont significatives. Ensuite, l'ensemble des indicateurs du bien-être subjectif permettent d'expliquer 12% supplémentaires de la variance des difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation [$F(4, 395) = 16.97$, $p < 0.01$] bien que seuls la satisfaction avec la discipline universitaire (β = -6.33, $p < 0.01$) et les affects négatifs (β = 3.73, $p < 0.01$) soient significatifs. Dans l'analyse portant sur les indicateurs du bien-être subjectif expliquant le sentiment d'efficacité vocationnelle, nous avons pu mettre en évidence que ces premières variables expliquent 14% de la variance de ce dernier [$F(4, 395) = 22.00$, $p < 0.01$]. Dans ce modèle, la satisfaction générale de vie (β = 0.20, $p < 0.01$), la satisfaction avec la discipline universitaire (β = 0.25, $p < 0.01$) et les affects positifs (β = 0.12, $p < 0.01$) sont significatifs.

Tableau 7.7. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité et du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.02	-.38	.70		.00	.10	.92	
1	Niveau	-.08	-1.74	.08	.02	.04	1.01	.32	.02
2	O	-.03	-.73	.47		.21	4.93	< .01	
2	C	-.14	-2.89	< .01		.19	4.09	< .01	
2	E	-.13	-2.49	.01		.06	1.22	.22	
2	A	.10	1.90	.06		-.05	-1.02	.31	
2	N	.14	2.69	< .01	.14	-.05	-.91	.36	.22
3	SWLS	-.09	-1.72	.09		.20	3.95	< .01	
3	AMSS	-.29	-6.33	< .01		.25	5.82	< .01	
3	PA	.08	1.41	.16		.12	2.32	.02	
3	NA	.18	3.73	< .01	.12	-.03	-.69	.49	.14
R^2 ajusté					.27				.36

Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Modèle des composantes cognitives du bien-être subjectif expliquée par l'indécision vocationnelle. Dans notre première analyse dont les résultats sont présentés dans le tableau 7.8, nous constatons que les traits de la personnalité expliquent 24% de la variance de la satisfaction générale de vie et 4% de la variance de la satisfaction avec la discipline universitaire dans notre échantillon d'étudiants sud-coréens. Dans la troisième étape, l'ajout de l'indécision vocationnelle dans l'explication de la variance de nos deux composantes cognitives du bien-être subjectif est significatif avec respectivement $F(2, 397) = 20.30$, $p < 0.01$ pour la satisfaction générale de vie et $F(2, 397) = 39.48$, $p < 0.01$ pour la satisfaction avec la discipline universitaire. Cependant, pour le modèle intégrant la satisfaction générale de vie comme variable dépendante, seul le sentiment d'efficacité vocationnelle est significatif avec $\beta = 0.28$, $p < 0.01$ expliquant 7% de la variance de cette première variable. En revanche, pour le modèle intégrant la satisfaction avec la discipline universitaire, les deux indicateurs de

l'indécision vocationnelle sont significatifs expliquant 16% de la variance de cette première variable.

Tableau 7.8. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes cognitives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

		SWLS				AMSS			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.03	-.65	.52		.10	2.10	.04	
1	Niveau	-.02	-.41	.68	.02	-.07	-1.49	.14	.01
2	O	.03	.65	.52		-.05	-.98	.33	
2	C	.08	1.60	.11		-.01	-.27	.79	
2	E	.16	3.41	< .01		-.05	-.91	.36	
2	A	.07	1.37	.17		.08	1.56	.12	
2	N	-.23	-4.86	< .01	.24	.02	.40	.69	.04
3	CDDQ	-.04	-.71	.48		-.24	-4.56	< .01	
3	CDSE	.28	5.55	< .01	.07	.29	5.25	< .01	.16
R^2 ajusté					.31				.19

Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Modèle des composantes affectives du bien-être subjectif expliquée par l'indécision vocationnelle. Dans notre première analyse dont les résultats sont présentés dans le tableau 7.9, nous pouvons voir que les traits de la personnalité expliquent 34% de la variance des affects positifs et 22% de la variance des affects négatifs. L'indécision vocationnelle apporte un pourcentage de variance explicatif significatif de 4% et 3% à chaque modèle avec respectivement $F(2, 397) = 11.77$, $p < 0.01$ pour les affects positifs et $F(2, 397) = 7.97$, $p < 0.01$ pour les affects négatifs. Cependant, pour le premier modèle, seul le sentiment d'efficacité vocationnelle est significatif ($\beta = 0.24$, $p < 0.01$) tandis que dans le deuxième modèle, seules les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation sont significatives ($\beta = 0.19$, $p < 0.01$).

Tableau 7.9. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes affectives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

		PA				NA			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.15	-3.61	< .01		.04	.84	.40	
1	Niveau	-.10	-2.33	.02	.02	.03	.77	.45	.02
2	O	.09	2.06	.04		.07	1.58	.12	
2	C	.11	2.45	.02		-.01	-.13	.90	
2	E	.42	9.66	< .01		-.10	-2.12	.04	
2	A	.04	.94	.35		-.11	-2.13	.03	
2	N	-.07	-1.61	.11	.34	.35	7.11	< .01	.22
3	CDDQ	.07	1.57	.12		.19	3.82	< .01	
3	CDSE	.24	4.84	< .01	.04	.02	.42	.68	.03
R^2 ajusté					.38				.26

Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Comparaison des trois modèles. En somme, les traits de la personnalité tendent à expliquer un pourcentage de variance plus important du bien-être subjectif que de l'indécision vocationnelle bien qu'il y ait une certaine hétérogénéité à la fois dans les dimensions de la personnalité ainsi que les indicateurs du bien-être subjectif et de l'indécision vocationnelle. Ensuite, les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle sont aussi très hérétogènes dans les variances expliquées.

7.3.2.3. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Modèle de l'indécision vocationnelle expliquée par le bien-être subjectif. Dans le tableau 7.10, nous constatons que les traits de personnalité expliquent respectivement 21% et 26% des difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et du sentiment d'efficacité vocationnelle. Pour cette première variable dépendante, les dimensions Conscience (β = -0.17, p < 0.01) et Extraversion (β = -0.10, p = 0.05) sont significatives

tandis que pour cette deuxième variable dépendante, seule la dimension Conscience (β = 0.17, p < 0.01) est significative. Dans la troisième étape de nos analyses de régressions hiérarchiques, le bien-être subjectif expliquent respectivement 13% et 12% des difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation [F(4, 329) = 16.69, p < 0.01] et du sentiment d'efficacité vocationnelle [F(4, 329) = 16.45, p < 0.01]. Cependant, pour cette première variable dépendante, seuls la satisfaction avec la discipline universitaire (β = -0.36, p < 0.01) et les affects négatifs (β = 0.15, p < 0.01) significatifs tandis que pour cette deuxième variable dépendante, seuls la satisfaction avec la discipline universitaire (β = 0.29, p < 0.01) et les affects positifs (β = 0.21, p < 0.01) significatifs.

Tableau 7.10. Analyse de régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.07	-1.37	.17		.03	.57	.57	
1	Niveau	-.03	-.74	.46	.05	.01	.11	.92	.04
2	O	-.01	-.17	.87		.05	1.13	.26	
2	C	-.17	-3.16	< .01		.17	3.26	< .01	
2	E	-.10	-1.96	.05		.09	1.82	.07	
2	A	.02	.41	.69		.09	1.66	.10	
2	N	.06	1.01	.31	.21	.04	.63	.53	.26
3	SWLS	-.01	-.14	.89		.05	.90	.37	
3	AMSS	-.36	-6.85	< .01		.29	5.75	< .01	
3	PA	-.04	-.62	.54		.21	3.75	< .01	
3	NA	.15	2.68	< .01	.13	-.01	-.11	.91	.12
R^2 ajusté					.36				.40

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion ; A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Modèle des composantes cognitives du bien-être subjectif expliquée par l'indécision vocationnelle. Pour cet échantillon d'étudiants étatsuniens, les traits de la

personnalité expliquent 20% de la variance de la satisfaction générale de vie et 15% de la variance de la satisfaction avec la discipline universitaire (tableau 7.11). Dans la troisième étape de nos analyses de régressions hiérarchiques, les indicateurs de l'indécision vocationnelle expliquent 2% de variance supplémentaire de la satisfaction générale de vie [$F(2, 331) = 4.87$, $p < 0.01$] et 15% de variance supplémentaire de la satisfaction avec la discipline universitaire [$F(2, 331) = 41.28$, $p < 0.01$].

Tableau 7.11. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes cognitives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens

		SWLS				AMSS			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.07	-1.31	.19		.13	2.81	< .01	
1	Niveau	.07	1.41	.16	.02	.07	1.63	.11	.10
2	O	-.04	-.69	.49		-.05	-1.17	.24	
2	C	.06	.95	.34		.17	3.13	< .01	
2	E	.11	1.88	.06		-.03	-.50	.62	
2	A	.08	1.28	.20		.03	.57	.57	
2	N	-.24	-4.15	< .01	.20	.04	.77	.44	.15
3	CDDQ	-.05	-.88	.38		-.30	-5.77	< .01	
3	CDSE	.15	2.50	.01	.02	.25	4.57	< .01	.15
R^2 ajusté					.22				.39

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Modèle des composantes affectives du bien-être subjectif expliquée par l'indécision vocationnelle. Dans le tableau 7.12, nous pouvons voir que les traits de la personnalité expliquent 36% de la variance des affects positifs et de la variance des affects négatifs où pour ces deux variables, l'Extraversion (respectivement, $\beta = 0.24$ et $\beta = -0.29$, $p < 0.01$) et le Névrosisme (respectivement, $\beta = 0.15$ et $\beta = 0.56$, $p < 0.01$) sont significatifs. L'indécision vocationnelle apporte un pourcentage de variance explicatif significatif de 5% pour les affects positifs [$F(2, 331) = 13.11$, $p < 0.01$] et de 2% pour les affects négatifs

[$F(2, 331) = 6.64$, $p < 0.01$]. Néanmoins, pour les affects positifs, seul le sentiment d'efficacité vocationnelle est significatif ($\beta = 0.26$, $p < 0.01$) tandis que pour les affects négatifs, seules les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation sont significatives ($\beta = 0.19$, $p < 0.01$).

Tableau 7.12. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes affectives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens

		PA				NA			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.04	-.80	.42		.01	.29	.77	
1	Niveau	.07	1.66	.10	.02	-.03	-.79	.43	.01
2	O	.07	1.49	.14		.02	.35	.73	
2	C	.07	1.23	.22		-.07	-1.21	.23	
2	E	.24	4.78	< .01		.15	2.98	< .01	
2	A	.02	.38	.71		-.03	-.55	.58	
2	N	-.29	-5.91	< .01	.36	.56	10.95	< .01	.36
3	CDDQ	.01	.11	.92		.19	3.54	< .01	
3	CDSE	.26	4.84	< .01	.05	.02	.42	.68	.02
R^2 ajusté					.41				.38

Note. N = 366. Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Comparaison des trois modèles. En somme, les traits de personnalité tendent à expliquer un pourcentage de variance plus important du bien-être subjectif que de l'indécision vocationnelle. Cependant, une différence assez importante peut être remarquée où la variance expliquée des composantes affectives du bien-être subjectif par les traits de personnalité est plus importante que celle des composantes cognitives du bien-être subjectif. Les dimensions Conscience, Extraversion et Névrosisme sont les principales dimensions significatives dans l'explication de la variance du bien-être subjectif et de l'indécision vocationnelle.

7.3.2.4. Échantillon d'étudiants français

Modèle de l'indécision vocationnelle expliquée par le bien-être subjectif. Suivant les données présentées dans le tableau 7.13, 30% de la variance des difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation et 32% de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle sont expliquées par les traits de personnalité. Ensuite, les variables relatives au bien-être subjectif expliquent 4% de variance supplémentaire des difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation [$F(4, 231) = 3.83$, $p < 0.01$] où seule la satisfaction avec la discipline est significative ($\beta = -0.15$, $p < 0.01$) et du sentiment d'efficacité vocationnelle [$F(4, 231) = 3.87$, $p < 0.01$] où seuls les affects positifs sont significatifs ($\beta = 0.22$, $p < 0.01$).

Tableau 7.13. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français

		CDDQ				CDSE			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.04	-.73	.47	.00	-.07	-1.30	.19	.01
2	C	-.31	-4.86	< .01		.32	5.05	< .01	
2	E	-.12	-2.10	.04		.18	3.07	< .01	
2	N	.14	2.05	.04	.30	-.07	-1.09	.28	.32
3	SWLS	-.11	-1.82	.07		.08	1.33	.19	
3	AMSS	-.15	-2.52	.01		.00	.06	.96	
3	PA	-.09	-1.39	.17		.22	3.50	< .01	
3	NA	.04	.66	.51	.04	-.04	-.64	.53	.04
	R^2 ajusté				.32				.35

Note. N = 240. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; C : Conscience ; E : Extraversion ; N : Névrosisme.

Modèle des composantes cognitives du bien-être subjectif expliqué par l'indécision vocationnelle. D'après le tableau 7.14, les traits de la personnalité expliquent 19% de la variance de la satisfaction générale de vie et 11% de la variance de la satisfaction avec la discipline universitaire. Dans la troisième étape de nos analyses de régressions hiérarchiques, les indicateurs de l'indécision vocationnelle n'expliquent que 2% de variance

supplémentaire de la satisfaction générale de vie bien que les résultats ne sont pas significatifs [$F(2, 233) = 2.82$, $p = 0.06$]. Ensuite, ces mêmes indicateurs expliquent 4% de variance supplémentaire de la satisfaction avec la discipline universitaire [$F(2, 233) = 5.06$, $p < 0.01$] où seules les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation sont significatives ($\beta = -0.26$, $p < 0.01$).

Tableau 7.14. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes cognitives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants français

		SWLS				AMSS			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.04	-.60	.55	.00	-.16	-2.51	.01	.01
2	C	.22	3.11	< .01		.26	3.58	< .01	
2	E	.05	.83	.41		-.13	-2.00	.05	
2	N	-.21	-3.15	< .01	.19	.09	1.27	.21	.11
3	CDDQ	-.14	-1.69	.09		-.26	-3.09	< .01	
3	CDSE	.05	.61	.55	.02	-.07	-.86	.39	.04
R^2 ajusté					.20				

Note. N = 240. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; C : Conscience ; E : Extraversion ; N : Névrosisme.

Modèle des composantes affectives du bien-être subjectif expliquée par l'indécision vocationnelle. Nous pouvons observer que les traits de la personnalité expliquent 25% de la variance des affects positifs avec la Conscience ($\beta = 0.30$, $p < 0.01$) comme seule dimension significative (tableau 7.15). Ces variables expliquent également 21% de la variance des affects négatifs avec le Névrosisme ($\beta = 0.47$, $p < 0.01$) comme seule dimension significative. Dans la troisième de nos analyses de régressions hiérarchiques, les indicateurs de l'indécision vocationnelle expliquent 4% de variance supplémentaire des affects négatifs [$F(2, 233) = 6.57$, $p < 0.01$] où seul le sentiment d'efficacité vocationnelle est significatif ($\beta = 0.24$, $p < 0.01$) et moins de 1% de la variance supplémentaires des affects négatifs avec des résultats non significatifs [$F(2, 233) = 0.36$, $p = 0.70$]

Tableau 7.15. Régressions hiérarchiques des traits de la personnalité et de l'indécision vocationnelle sur les composantes affectives du bien-être subjectif auprès de l'échantillon d'étudiants français

		PA				NA			
Étape	Variables indépendantes	β	t	p	ΔR^2	β	t	p	ΔR^2
1	Sexe	-.13	-2.14	.03	.01	.01	.14	.89	.01
2	C	.30	4.58	< .01		-.03	-.49	.63	
2	E	.12	1.93	.06		.07	1.01	.31	
2	N	-.05	-.82	.41	.25	.47	7.24	< .01	.21
3	CDDQ	.00	.01	1.00		.07	.84	.40	
3	CDSE	.24	3.15	< .01	.04	.04	.45	.65	.00
R^2 ajusté					.28				.20

Note. N = 240. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; C : Conscience ; E : Extraversion ; N : Névrosisme.

Comparaison des trois modèles. En somme, les traits de personnalité tendent à expliquer un pourcentage de variance plus important du bien-être subjectif que de l'indécision vocationnelle. Le pourcentage de variance expliquée par les traits de personnalité est relativement similaire pour l'ensemble des indicateurs considérés du bien-être subjectif. Néanmoins, les dimensions spécifiques de la personnalité peuvent sensiblement varier dans leur rôle prédicteur.

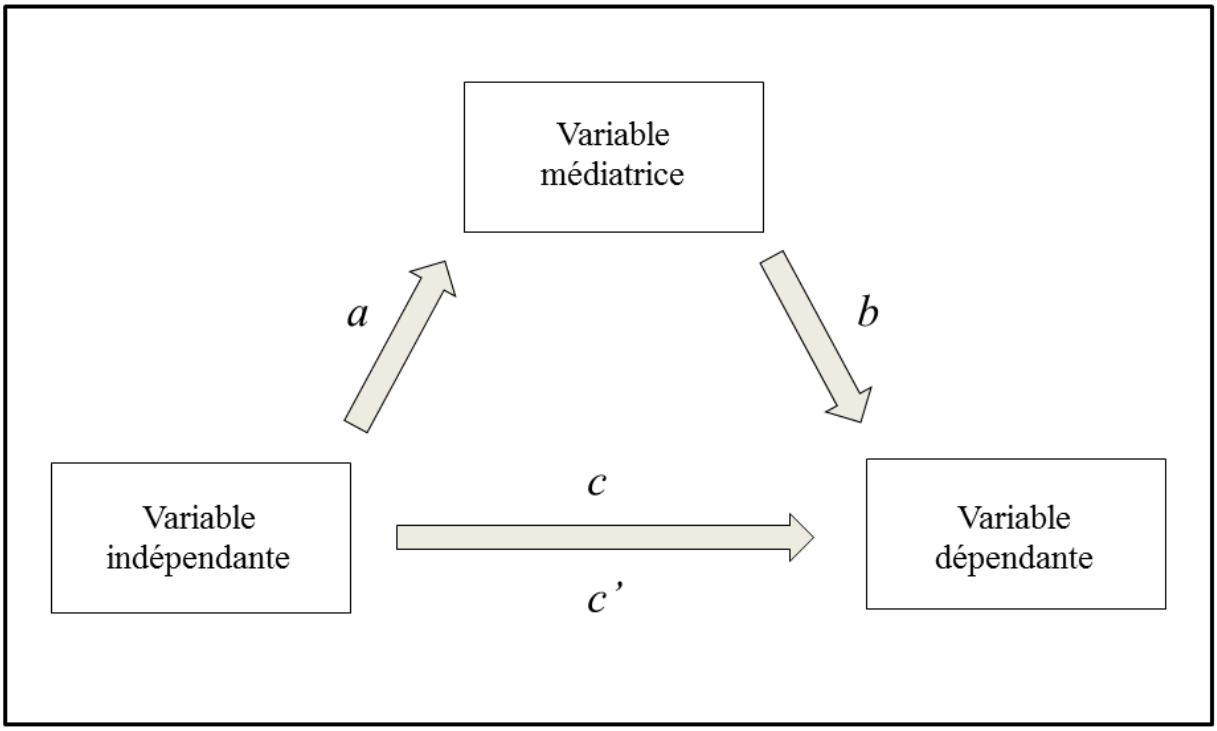
7.3.3. Analyses de médiation

7.3.3.1. Méthode d'analyse

Pour réaliser l'analyse de médiation, nous nous sommes appuyés sur la procédure définie par Preacher et Hayes (2008). Dans cette procédure, les auteurs identifient quatre paramètres (*a*, *b*, *c* et *c'*) analysés suivant la figure 7.2 présentée ci-dessous. Les effets indirects médiatisés par la variable indépendante sur la variable dépendante sont calculés en se basant sur la différence observée entre les effets totaux (*c*) et les effects directs (*c'*). Il est ensuite possible d'estimer la significativité des effets indirects en boostrappant l'échantillon

d'étude à N = 10 000 et d'obtenir un intervalle de confiance à 95% avec une correction et une accélération des biais. Dans nos analyses, les variables sociodémograpiques seront intégrées comme variables contrôlées.

Figure 7.2. Modèle de médiation et paramètres calculés



Suivant les résultats des analyses de régressions hiérarchiques des traits de personnalité sur les différentes composantes du bien-être subjectif et de l'indécision vocationnelle réalisée précédemment, nous nous intéresserons plus particulièrement aux dimensions Conscience, Extraversion et Névrosisme comme variables indépendantes. Notre choix s'explique par le fait que les dimensions Ouverture et Agréabilité ne sont pas, d'une manière générale, des prédicteurs significatifs et que ces variables n'ont pas été évaluées dans l'échantillon d'étudiants français. Ainsi, nous examinerons le rôle médiateur du bien-être subjectif sur la relation entre la personnalité et l'indécision vocationnelle pour ces trois dimensions de la personnalité en utilisant une approche descendante, c'est-à-dire en positionnant le bien-être subjectif comme un antécédent de l'indécision vocationnelle.

7.3.3.2. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Analyse de la dimension Conscience. L'analyse du rôle médiateur du bien-être

subjectif dans la relation entre la Conscience et l'indécision vocationnelle montre que qu'entre 48% et 54% des effets de la variable indépendante sur la variable dépendante sont médiatisés par le bien-être subjectif (tableau 7.16). Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction avec la discipline universitaire (β = -.07, $IC_{95\%}$ = [-0.13 ; -0.02]) et les affects négatifs (β = -0.07, $IC_{95\%}$ = [-0.13 ; -0.03]) sont les variables médiatrices les plus importantes tandis que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, la satisfaction générale de vie (β = 0.06, $IC_{95\%}$ = [0.03 ; 0.10]) et les affects positifs (β = 0.05, $IC_{95\%}$ = [0.02 ; 0.09]) sont les variables médiatrices les plus importantes.

Tableau 7.16. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Conscience et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

Conscience									Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	faible	haut
CDDQ											
SWLS	.51	< .01	-.12	.01					-.06	-.12	-.02
AMSS	.23	< .01	-.29	< .01					-.07	-.13	-.02
PA	.34	< .01	.02	.71					.01	-.04	.06
NA	-.22	< .01	.31	< .01					-.07	-.13	-.03
Total					-.40	< .01	-.21	< .01	-.19	-.29	-.10
CDSE											
SWLS	.51	< .01	.11	< .01					.06	.03	.10
AMSS	.23	< .01	.14	< .01					.03	.01	.07
PA	.34	< .01	.14	< .01					.05	.02	.09
NA	-.22	< .01	-.03	.38					.01	-.01	.03
Total					.28	< .01	.13	< .01	.15	.09	.21

Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Tableau 7.17. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Extraversion et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

Extraversion									Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	faible	haut
CDDQ											
SWLS	.59	< .01	-.12	< .01					-.07	-.14	-.02
AMSS	.15	.04	-.31	< .01					-.05	-.10	-.00
PA	.62	< .01	.08	.31					.05	-.05	.14
NA	-.27	< .01	.31	< .01					-.08	-.14	-.04
Total					-.34	< .01	-.19	.02	-.15	-.27	-.04
CDSE											
SWLS	.59	< .01	.12	< .01					.07	.04	.11
AMSS	.15	.04	.15	< .01					.02	.00	.05
PA	.62	< .01	.13	< .01					.08	.03	.14
NA	-.27	< .01	-.03	.33					.01	-.01	.03
Total					.25	< .01	.06	.14	.18	.11	.26

Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Analyse de la dimension Extraversion. D'après les données présentées dans le tableau 7.17, 44% à 72% des effets de la dimension Extraversion sur l'indécision vocationnelle sont médiatisés par le bien-être subjectif. Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction générale de vie (β = -0.07, $IC_{95\%}$ = [-0.14 ; -0.02]), la satisfaction avec la discipline universitaire (β = -0.05, $IC_{95\%}$ = [-0.10 ; -0.00]) et les affects négatifs (β = -0.08, $IC_{95\%}$ = [-0.14 ; -0.04]) sont les variables médiatrices les plus importantes tandis que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, la satisfaction générale de vie (β = .07, $IC_{95\%}$ = [0.04 ; 0.11]), la satisfaction avec la discipline universitaire (β = 0.02,

$IC_{95\%}$ = [0.00 ; 0.05]) et les affects positifs (β = 0.08 $IC_{95\%}$ = [0.03 ; 0.14]) sont les variables médiatrices les plus importantes.

Tableau 7.18. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Névrosisme et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

Névrosisme									Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	faible	haut
CDDQ											
SWLS	-.71	< .01	-.10	.03					.07	.00	.14
AMSS	-.21	< .01	-.30	< .01					.06	.02	.12
PA	-.29	< .01	.00	.95					-.00	-.04	.04
NA	.54	< .01	.26	< .01					.14	.07	.22
Total					.49	< .01	.22	< .01	.27	.16	.39
CDSE											
SWLS	-.71	< .01	.11	< .01					-.08	-.12	-.04
AMSS	-.21	< .01	.15	< .01					-.03	-.06	-.01
PA	-.29	< .01	.16	< .01					-.05	-.08	-.02
NA	.54	< .01	-.02	.56					-.01	-.05	.03
Total					-.23	< .01	-.06	.17	-.17	-.24	-.10

Note. N = 420. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Analyse de la dimension Névrosisme. Environ 55% à 74% des effets de la dimension Névrosisme sur l'indécision vocationnelle sont médiatisés par le bien-être subjectif. Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction générale de vie (β = 0.06, $IC_{95\%}$ = [0.00 ; 0.14]), la satisfaction avec la discipline universitaire (β = 0.06, $IC_{95\%}$ = [0.02 ; 0.12]) et les affects négatifs (β = 0.14, $IC_{95\%}$ = [0.07 ; 0.22]) sont les variables

médiatrices les plus importantes tandis que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, la satisfaction générale de vie (β = -0.08, $IC_{95\%}$ = [-0.12 ; -0.04]), la satisfaction avec la discipline universitaire (β = -0.03, $IC_{95\%}$ = [-0.06 ; -0.01]) et les affects positifs (β = -0.05, $IC_{95\%}$ = [-0.08 ; -0.02]) sont les variables médiatrices les plus importantes.

7.3.3.3. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Tableau 7.19. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Conscience et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants états-uniens

									Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	faible	haut
CDDQ											
SWLS	.60	< .01	-.02	.74					-.01	-.09	.06
AMSS	.53	< .01	-.58	< .01					-.31	-.44	-.21
PA	.45	< .01	-.18	.08					-.08	-.18	.01
NA	-.35	< .01	.33	< .01					-.11	-.20	-.05
Total					-.94	< .01	-.43	< .01	-.51	-.66	-.39
CDSE											
SWLS	.60	< .01	.03	.26					.02	-.02	.05
AMSS	.53	< .01	.21	< .01					.11	.07	.17
PA	.45	< .01	.22	< .01					.10	.06	.14
NA	-.35	< .01	.01	.84					-.00	-.03	.02
Total					.44	< .01	.22	< .01	.22	.16	.29

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Analyse de la dimension Conscience. Le bien-être subjectif tend à médiatiser 50% à 54% de la relation entre la Conscience et l'indécision vocationnelle (tableau 7.19). Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction avec la discipline universitaire (β = -0.31, $IC_{95\%}$ = [-0.44 ; -0.21]) et les affects négatifs (β = -0.11, $IC_{95\%}$ = [-0.20 ; -0.05]) sont les variables médiatrices les plus importantes tandis que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, la satisfaction avec la discipline universitaire (β = 0.11, $IC_{95\%}$ = [0.07 ; 0.17]) et les affects positifs (β = 0.10, $IC_{95\%}$ = [0.06 ; 0.14]) sont les variables médiatrices les plus importantes.

Tableau 7.20. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Extraversion et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants états-uniens

									Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	faible	haut
CDDQ											
SWLS	.52	< .01	-.02	.79					-.01	-.07	.05
AMSS	.22	< .01	-.66	< .01					-.14	-.24	-.06
PA	.48	< .01	-.15	.15					-.07	-.19	.03
NA	-.11	.05	.39	< .01					-.04	-.10	-.01
Total					-.52	< .01	-.25	< .01	-.27	-.41	-.13
CDSE											
SWLS	.52	< .01	.03	.29					.01	-.01	.05
AMSS	.22	< .01	.25	< .01					.05	.03	.09
PA	.48	< .01	.20	< .01					.10	.06	.14
NA	-.11	.05	-.02	.59					.01	-.01	.02
Total					.29	< .01	.13	< .01	.17	.12	.22

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Analyse de la dimension Extraversion. D'après les données présentées dans le tableau 7.20, 52% à 59% des effets de la dimension Extraversion sur l'indécision vocationnelle sont médiatisés par le bien-être subjectif. Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction avec la discipline universitaire (β = -0.14, $IC_{95\%}$ = [-0.24 ; -0.06]) est la variable médiatrice la plus importante tandis que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, la satisfaction avec la discipline universitaire (β = 0.05, $IC_{95\%}$ = [0.03 ; 0.09]) et les affects positifs (β = 0.10, $IC_{95\%}$ = [0.06 ; 0.14]) sont les variables médiatrices les plus importantes.

Tableau 7.21. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Névrosisme et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens

									Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	*p*	β	faible	haut
CDDQ											
SWLS	-.63	< .01	-.02	.68					.01	-.06	.09
AMSS	-.20	< .01	-.68	< .01					.14	.06	.23
PA	-.47	< .01	-.18	.08					.09	-.01	.20
NA	.58	< .01	.28	< .01					.16	.04	.29
Total					.59	< .01	.19	.10	.40	.23	.57
CDSE											
SWLS	-.63	< .01	.03	.20					-.02	-.06	.01
AMSS	-.20	< .01	.26	< .01					-.05	-.09	-.02
PA	-.47	< .01	.25	< .01					-.11	-.16	-.07
NA	.58	< .01	-.00	.92					-.00	-.05	.06
Total					-.21	< .01	-.02	.61	-.19	-.27	-.11

Note. N = 366. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Analyse de la dimension Névrosisme. Environ 68% à 90% des effets de la dimension Névrosisme sur l'indécision vocationnelle sont médiatisés par le bien-être subjectif (tableau 7.21). Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction avec la discipline universitaire (β = 0.14, $IC_{95\%}$ = [0.06 ; 0.23]) et les affects négatifs (β = 0.16, $IC_{95\%}$ = [0.04 ; 0.29]) sont les variables médiatrices les plus importantes tandis que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, la satisfaction avec la discipline universitaire (β = -0.05, $IC_{95\%}$ = [-0.09 ; -0.02]) et les affects positifs (β = -0.11, $IC_{95\%}$ = [-0.16 ; -0.07]) sont les variables médiatrices les plus importantes.

7.3.3.4. Échantillon d'étudiants français

Analyse de la dimension Conscience. Le bien-être subjectif tend à médiatiser 32% à 34% de la relation entre la Conscience et l'indécision vocationnelle (tableau 7.22). Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction générale de vie (β = -0.08, $IC_{95\%}$ = [-0.16 ; -0.02]) et les affects négatifs (β = -0.10, $IC_{95\%}$ = [-0.22 ; -0.01]) sont les variables médiatrices les plus importantes tandis que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, les affects positifs (β = 0.09, $IC_{95\%}$ = [0.04 ; 0.15]) est la variable médiatrice la plus importante.

Analyse de la dimension Extraversion. D'après les données présentées dans le tableau 7.23, 36% à 38% des effets de la dimension Extraversion sur l'indécision vocationnelle sont médiatisés par le bien-être subjectif. Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction générale de vie (β = -0.06, $IC_{95\%}$ = [-0.13 ; -0.02]) et les affects positifs (β = -0.08, $IC_{95\%}$ = [-0.16 ; -0.03]) sont les variables médiatrices les plus importantes tandis que pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, les affects positifs (β = 0.06, $IC_{95\%}$ = [0.03 ; 0.11]) sont les variables médiatrices les plus importantes.

Tableau 7.22. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Conscience et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français

	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
									Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	faible	haut
CDDQ											
SWLS	.49	< .01	-.17	.01					-.08	-.16	-.02
AMSS	.34	< .01	-.14	.08					-.05	-.13	.00
PA	.38	< .01	-.27	.02					-.10	-.22	-.01
NA	-.09	.08	.22	.04					-.02	-.07	-.00
Total					-.74	< .01	-.49	< .01	-.25	-.40	-.13
CDSE											
SWLS	.49	< .01	.06	.05					.03	.00	.07
AMSS	.34	< .01	-.03	.48					-.01	-.04	.02
PA	.38	< .01	.25	< .01					.09	.04	.15
NA	-.09	.08	-.08	.11					.01	-.00	.03
Total					.37	< .01	.24	< .01	.12	.06	.18

Note. N = 240. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Analyse de la dimension Névrosisme. Environ 43% à 60% des effets de la dimension Névrosisme sur l'indécision vocationnelle sont médiatisés par le bien-être subjectif (tableau 7.24). Pour les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation, la satisfaction générale de vie (β = 0.09, $IC_{95\%}$ = [0.03 ; 0.17]) et les affects positifs (β = 0.07, $IC_{95\%}$ = [0.02 ; 0.15]) sont les variables médiatrices les plus importantes. De même, pour le sentiment d'efficacité vocationnelle, la satisfaction générale de vie (β = -0.04, $IC_{95\%}$ = [-0.08 ; -0.01]) et les affects positifs (β = -0.06, $IC_{95\%}$ = [-0.10 ; -0.02]) sont les variables médiatrices les plus importantes.

Tableau 7.23. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Extraversion et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français

									Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	faible	haut
CDDQ											
SWLS	.28	< .01	-.21	< .01					-.06	-.13	-.02
AMSS	-.07	.31	-.26	< .01					.02	-.01	.07
PA	.22	< .01	-.39	< .01					-.08	-.16	-.03
NA	-.08	.10	.23	.04					-.02	-.06	.00
Total					-.39	< .01	-.24	< .01	-.14	-.26	-.04
CDSE											
SWLS	.28	< .01	.08	.01					.03	.00	.05
AMSS	-.07	.31	.04	.34					-.00	-.03	.00
PA	.22	< .01	.30	< .01					.06	.03	.11
NA	-.08	.10	-.08	.11					.00	-.00	.03
Total					.24	< .01	.15	< .01	.09	.04	.15

Note. N = 240. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

Tableau 7.24. Analyse du rôle médiateur du bien-être subjectif dans la relation entre la dimension Névrosisme et l'indécision vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français

									Effets indirects du sentiment d'efficacité vocationnelle sur l'indécision vocationnelle		
	Relation a		Relation b		Relation c		Relation c'		Estimation	IC 95 %	
	β	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	*p*	*β*	faible	haut
CDDQ											
SWLS	-.43	< .01	-.20	< .01					.09	.03	.17
AMSS	.03	.63	-.26	< .01					-.01	-.06	.03
PA	-.18	< .01	-.42	< .01					.07	.02	.15
NA	.36	< .01	12	.32					.05	-.04	.14
Total					.46	< .01	.26	< .01	.20	.05	.35
CDSE											
SWLS	-.43	< .01	.08	< .01					-.04	-.08	-.01
AMSS	.03	.63	.03	.52					.00	-.00	.02
PA	-.18	< .01	.33	< .01					-.06	-.10	-.02
NA	.36	< .01	-.06	.33					-.02	-.07	.02
Total					-.20	< .01	-.09	< .01	-.12	-.19	-.05

Note. N = 240. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs.

7.3.4. Analyse de l'effet d'ordre des échelles dans l'échantillon d'étudiants français

Description des deux versions du questionnaire. Tout comme la première étude, nous avons eu l'occasion de proposer deux versions différentes du questionnaire auprès de l'échantillon d'étudiants français. Dans la première version complétée par 116 participants (48%), les questions relatives à l'indécision vocationnelle étaient présentées au début du questionnaire tandis que dans la deuxième version complétée par 124 étudiants (52%), les questions relatives au bien-être subjectif étaient présentées au début du questionnaire.

Tableau 7.25. Analyse de l'effet d'ordre des échelles psychométriques auprès de l'échantillon d'étudiants français

	Version 1 (N = 116)		Version 2 (N = 124)		Différences de moyenne		
	M	ET	M	ET	t	p	η^2
CDDQ	3.60	1.21	3.64	1.22	-.22	.83	–
CDSE	3.59	.54	3.64	.63	-.68	.50	–
SWLS	4.52	1.16	4.29	1.05	1.64	.10	–
AMSS	4.12	.89	3.96	.86	1.44	.15	–
PA	3.21	.67	2.77	.59	5.39	< .01	.11
NA	2.00	.68	1.80	.59	2.44	.02	.02
C	3.61	.79	3.43	.81	1.74	.08	–
E	3.26	.89	3.19	.85	.59	.56	–
N	3.13	.86	3.23	.78	-.99	.33	–

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion ; A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Principaux résultats observés. L'analyse descriptive des scores moyens à l'item montre des scores sensiblement plus élevés dans la version 1 pour l'ensemble des dimensions relatives au bien-être (tableau 7.25). Plus spécifiquement, l'analyse inférentielle met en évidence deux différences significatives portant sur les affects positifs [$t(238) = 5.39$, $p < 0.01$] et les affects négatifs [$t(238) = 2.44$, $p = 0.02$]. De plus, la taille de l'effet est particulièrement importante pour les affects positifs avec $\eta^2 = 0.11$ et plus modeste pour les affects négatifs avec $\eta^2 = 0.02$. Dans un deuxième temps, la comparaison des corrélations entre les affects positifs et négatifs avec les autres variables dans chaque version indique est présentée dans le tableau 7.26. Ainsi, dans la version 1, la corrélation entre la dimension Conscience et les affects positifs est de $r(116) = 0.54$, $p < 0.01$ alors que dans la version 2, cette même corrélation est de $r(124) = 0.29$, $p < 0.01$ où le test d'homogénéité des corrélations met en évidence des différences significatives avec $z = 2.37$, $p = 0.02$.

Tableau 7.26. Tests d'homogénéité des corrélations entre les affects et les autres variables pour les deux versions évaluées auprès de l'échantillon d'étudiants français

	Version 1 (N = 116)		Version 2 (N = 124)		Tests d'homogénéité			
	PA	NA	PA	NA	PA		NA	
	r	r	r	r	z	p	z	P
CDDQ	-.31**	.23*	-.43**	.13	-1.08	.29	.80	.43
CDSE	.54**	-.24**	.46**	-.03	.83	.41	1.66	.10
SWLS	.24**	-.30**	.28**	-.08	-.33	.74	1.78	.08
AMSS	.22*	-.14	.19*	-.10	.24	.81	.31	.76
C	.54**	-.27**	.29**	.05	2.37	.02	1.76	.08
E	.35**	-.27**	.22*	.06	1.10	.28	1.68	.10
N	-.28**	.57**	-.15	.38**	1.06	.30	1.92	.06

Note. CDDQ : Difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation ; CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion ; A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

7.4. Discussion

7.4.1. Relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle

D'une manière générale, le bien-être subjectif est négativement associé à l'indécision vocationnelle quelle que soit la culture considérée. La comparaison des corrélations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle à l'étude 1 et à l'étude indique une direction similaire et une homogénéité des effets dans la taille des corrélations observées. Ces éléments confirment notre première hypothèse pour les échantillons sud-coréens et français.

Dans cette deuxième étude, nous avions inclus un nouvel indicateur du bien-être subjectif qui est celui de la satisfaction avec la discipline universitaire. L'analyse des corrélations entre cette variable et les indicateurs de l'indécision vocationnelle montre des effets relativement dans les échantillons sud-coréens et étatsuniens comparativement à l'échantillon français. Cette différence observée peut être mise en perspective avec le fait que le choix d'une discipline universitaire est un élément central tout au long du cursus

universitaire dans le modèle de l'enseignement supérieur anglo-saxon (Eckel & King, 2007; Nauta, 2007 ; Seth, 2002) alors que dans le système universitaire français, le choix de la discipline se déroule en amont, vers la fin du lycée (Guichard & Huteau, 2006). Néanmoins, l'analyse des liens entre la satisfaction avec la discipline universitaire et les autres dimensions du bien-être subjectif montre des corrélations similaires entre les différents échantillons soulignant la pertinance de cette première variable dans la compréhension du bien-être subjectif des étudiants (Nauta, 2007).

7.4.2. Traits de personnalité, bien-être subjectif et indécision vocationnelle

L'analyse des relations entre les traits de personnalité et le bien-être subjectif s'accorde avec les études précédentes soulignant des corrélations élevés de cette dernière variable avec les dimensions Conscience, Extraversion et Névrosisme et des corrélations modestes voire faibles avec les dimensions Ouverture et Agréabilité (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008).

En revanche, l'analyse des corrélations entre les traits de personnalité et l'indécision vocationnelle nécessité de distinguer les deux dimensions de l'indécision vocationnelle considérées dans notre présente étude. Ainsi, d'une manière générale, le sentiment d'efficacité vocationnelle présente des corrélations assez modestes voire importantes avec l'ensemble des dimensions de la personnalité. Néanmoins, nos analyses de régressions hiérarchiques indiquent, dans l'ensemble des trois échantillons, une contribution significative des dimensions Ouverture et Conscience à l'explication de la variance de cette première variable. L'effet spécifique de ces deux dimensions sur le sentiment d'efficacité vocationnelle s'accordent avec les études précédentes (Bullock-Yowell et *al.*, 2011 ; Hartman & Betz, 2007 ; Jin et *al.*, 2009 ; Nauta, 2004 ; Rottinghaus et *al.*, 2002 ; Sovet, Villieux, Guédon, & Rottinghaus, *soumis*). En revanche, les difficultés perçues dans la réalisation d'un choix d'orientation sont davantage associées avec les dimensions Conscience, Extraversion et Névrosisme à travers les différents échantillons. L'effet significatif de ces trois dimensions dans l'explication de la variance de cette variable se retrouve aussi dans les analyses de régressions hiérarchiques conduites dans notre étude. Des résultats similaires ont été mis en évidence dans plusieurs études antérieures (Burns et *al.*, 2013 ; Di Fabio & Palazzeschi, 2009 ; Page et *al.*, 2008 ; Pečjak & Košir, 2007 ; Reed et *al.*, 2004 ; Rogers et *al.*, 2008).

D’une manière générale, ces résultats peuvent être mis en relation avec les explications proposés par Reed et *al.* (2004) dans la compréhension des relations entre les traits de personnalité et l’indécision vocationnelle : l’ouverture va influencer les comportements centrés sur l’exploration de soi, la conscience va encourager l’étudiant à s’engager activement dans la réalisation de ses objectifs, l’extraversion va permettre de rencontrer plus aisément des professionnels qui peuvent apporter de l’aide à celui et le névrosisme va agir sur le stress perçu durant le processus. En somme, l’ensemble des résultats tend à valider les hypothèses 2 à 6 quelle que soit la culture considérée. Bien que le projet d’orientation scolaire et professionnel puisse présenter des variations entre les différentes cultures au sein de chaque cursus universitaire, le processus visant à prendre une décision d’orientation passe sensiblement par les mêmes processus d’exploration de soi, de rencontres avec des professionnels, de stress perçu ou encore de planification des objectifs (Betz et *al.*, 1996 ; Forner, 2007 ; Tak & Lee, 2003).

7.4.3. Bien-être subjectif comme médiateur de la relation entre les traits de personnalité et l’indécision vocationnelle

Dans cette étude, nous avons choisi d’explorer le rôle médiateur du bien-être subjectif entre la relation entre les traits de personnalité et l’indécision vocationnelle. Nous nous sommes focalisés plus spécifiquement sur les dimensions Conscience, Extraversion et Névrosisme. Nos analyses montrent une médiation importante du bien-être subjectif dans les trois échantillons et plus particulièrement en Corée du Sud et aux États-Unis. En Corée du Sud, quelle que soit la dimension de la personnalité considérée, les principales variables médiatrices associées au bien-être subjectif sont la satisfaction avec la discipline universitaire et les affects négatifs pour les difficultés perçues dans la réalisation d’un choix d’orientation et la satisfaction générale de vie et les affects positifs pour le sentiment d’efficacité vocationnelle. Aux États-Unis, quelle que soit la dimension de la personnalité et la variable relative à l’indécision vocationnelle, la satisfaction avec la discipline universitaire, les affects négatifs et positifs sont les principales variables médiatrices. Enfin, dans l’échantillon français, les principales variables médiatrices sont la satisfaction générale de vie et les affects positifs. Il est intéressant de constater ici que dans l’échantillon français, la satisfaction avec la discipline universitaire n’a aucun ou peu d’effet médiateur de la relation entre les traits de personnalité et l’indécision vocationnelle. Ces éléments tendent à valider l’hypothèse H7.

7.4.4. Effets d’ordre

Cette analyse montre à nouveau des effets d’ordre dans l’évaluation des différentes variables de cette étude. Plus spécifiquement, les différences portent sur la mesure des affects positifs et négatifs avec une taille de l’effet notamment très important pour cette première variable. Le fait que l’échelle mesurant ces deux variables ait été passée soit en tout premier dans une version, soit en tout dernier dans une autre version suggère de s’interroger sur l’élément pouvant affecter le remplissage du questionnaire de recherche. Nous reviendrons plus en détail sur cet effet d’ordre dans les limites de notre étude suggérant plusieurs hypothèses.

7.4.5. Perspectives pour notre prochaine étude

Suivant les résultats de cette recherche, les traits de personnalité ont un rôle important dans les relations entre le bien-être subjectif et l’indécision vocationnelle à travers les différents échantillons d’étude interrogés. Plus spécifiquement, le bien-être subjectif médiatise une large partie des effets des traits de personnalité sur l’indécision vocationnelle. Dans notre prochaine recherche, au même titre que les variables socio-démographiques, nous approfondirons les relations entre le bien-être subjectif et l’indécision vocationnelle en prenant en compte les traits de personnalité comme variables contrôles. Ensuite, la satisfaction avec la discipline universitaire se révèle être une variable particulièrement pertinente auprès d’une population étudiante suggérant de l’inclure également dans notre prochaine étude.

8. Rôle différencié du bien-être subjectif et du bien-être psychologique

Nos deux premières études ont apporté des éléments intéressants sur la compréhension des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. Pour l'instant, nous avons pu étudier les effets modérateurs des caractéristiques socio-démographiques, le rôle de la personnalité et la stabilité des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. Dans cette dernière étude, nous souhaitons examiner le rôle différencié du bien-être subjectif et du bien-être psychologique dans l'indécision vocationnelle. Plusieurs auteurs soulignent des différences notables dans leurs fondements théoriques respectifs opposant la conception hédoniste de la conception eudémoniste du bonheur (Kashdan et *al.*, 2008 ; Oishi & Diener, 2009). Suivant les travaux conduits par Sovet, Carrein, Jung et Tak (2014), nous nous attendons à ce que le bien-être psychologique ait un impact plus important que le bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle. Dans notre présente étude, s'inscrivant dans la continuité de l'étude précédente, nous aborderons les relations entre ces différentes variables davantage sous l'angle d'une approche descendante. L'indécision vocationnelle sera appréhendée exclusivement sous l'angle du sentiment d'efficacité vocationnelle.

8.1. Hypothèses

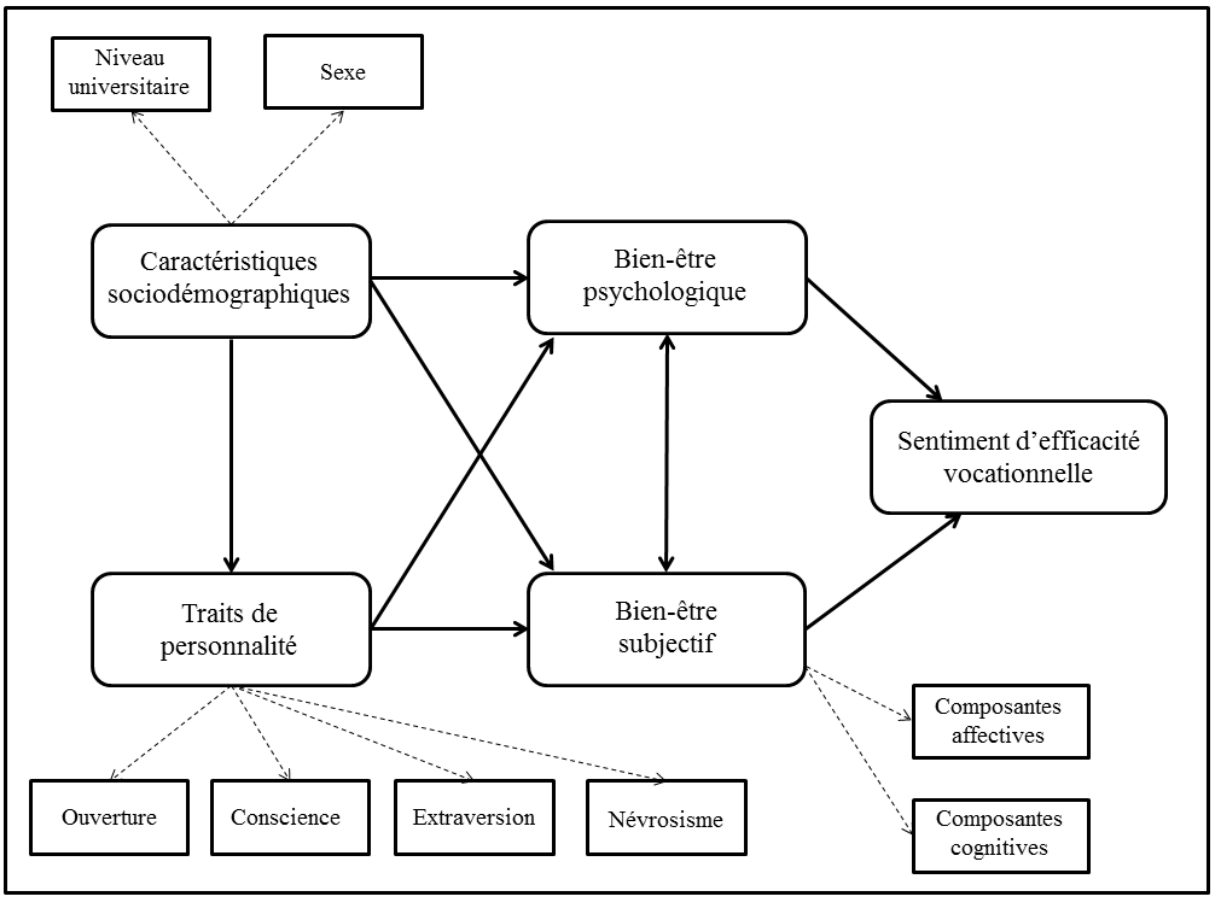
Dans cette troisième recherche, nous avons élaboré un total de quatre hypothèses s'appuyant à la fois sur la revue de la littérature et les résultats de nos précédentes études :

H1 : Comme cela a été démontré dans nos études précédentes, le bien-être subjectif sera associé positivement au sentiment d'efficacité vocationnelle.

H2 : Dans la mesure où le bien-être subjectif est corrélé positivement au bien-être psychologique (Oishi & Diener, 2009), nous faisons l'hypothèse que le bien-être psychologique sera positivement associé au sentiment d'efficacité vocationnelle. La taille de l'effet sera également assez important (Sovet, Carrein, Jung, & tak, 2014).

H3 : Suivant les résultats de la recherche réalisée par Sovet, Carrein, Jung et Tak (2014), nous faisons l'hypothèse que le bien-être psychologique sera davantage associé au sentiment d'efficacité vocationnelle que le bien-être subjectif.

Figure 8.1. Modélisation de nos hypothèses dans la relation entre le bien-être subjectif, le bien-être psychologique et le sentiment d'efficacité vocationnelle



H4 : Notre quatrième hypothèse sous la réalisation d'un modèle représenté par la figure 8.1. Plus spécifiquement, s'appuyant sur nos précédents résultats, nous proposons de définir les caractéristiques socio-démographiques et les traits de personnalité comme des antécédents du bien-être subjectif et du bien-être psychologique. Ces deux dernières variables sont également placées comme des antécédents du sentiment d'efficacité vocationnelle suivant les résultats de notre deuxième étude montrant le bien-être subjectif comme un médiateur important de la relation entre les traits de personnalité et le sentiment d'efficacité vocationnelle. Nous supposons que ce modèle sera valable pour l'ensemble de nos trois échantillons d'étude. Les conclusions de notre étude précédente suggèrent de prendre en considérant l'ensemble des

dimensions de la personnalité. Néanmoins, nous supposons que la dimension Agréabilité sera inconsistante dans nos analyses.

8.2. Méthodologie

8.2.1. Échantillon

8.2.1.1. Échantillon sud-coréen

Pour cette dernière étude, 298 participants inscrits dans une université privée située dans la banlieue ouest de Séoul ont été interrogés. Toutefois, 23 profils ont été exclus de notra analyse à cause d'un nombre excessif de non-réponse (74%) ou d'un âge supérieur à 28 ans (26%). Ainsi, notre échantillon final se compose de 275 étudiants de nationalité sud-coréenne âgés entre 18 et 26 ans (M = 21.48 ; ET = 1.86) incluant 62% de femmes. Parmi les disciciplines universitaires les plus représentées, 42% sont inscrits en psychologie, 9% en sociologie, 7% en biologie et 5% en business. Il y a environ 11% d'étudiants inscrits en première année, 40% en deuxième année, 26% en troisième année et 22% en quatrième année. Enfin, 63% des répondants ont évoqué avoir une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement.

8.2.1.2. Échantillon étatsunien

Dans notre troisième étude, 130 étudiants inscrits dans une université publique située dans le Sud-Est des États-Unis ont rempli le questionnaire. Cependant, 30 profils (23%) ont été exclus en raison d'un taux de non-réponse très important (37%) ou d'un âge supérieur à 28 ans (63%). Finalement, notre échantillon final se compose de 100 participants âgés entre 19 et 28 ans (M = 22.51 ; ET = 2.20) incluant 83% de femmes. Parmi ces participants, 7% sont en première année, 27% en deuxième année, 45% en troisième année et 20% en quatrième année, un participant n'a pas reporté cette information. Une très large majorité des étudiants sont inscrits en filière des sciences d'éducation dans la mesure où les données ont été recueillies exclusivement dans le département des sciences de l'éducation de cet établissement. Enfin, 95% des répondants ont évoqué avoir une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement.

8.2.1.3. Échantillon français

Dans notre troisième étude, 579 étudiants inscrits dans une filière de psychologie dans une université située au Nord-Ouest de la France ont été interrogés. Néanmoins, 22 profils ont été exclus en raison de non-réponse observée (4%). En conséquence, notre échantillon final se compose de 557 étudiants de nationalité française âgés entre 17 et 26 ans (M = 19.44 ; ET = 1.56) incluant 105 hommes (19%) et 452 femmes (81%). Au sein de notre échantillon, 385 participants sont en première année (69%) et 172 sont en deuxième année (31%). Enfin, environ 73% des participants évoquent une idée du métier qu'ils souhaitent exercer ultérieurement.

Suivant la même direction que dans les deux études précédentes, les échantillons d'étudiants sud-coréens et étatsuniens peuvent être considérés comme des échantillons représentatifs ou tout au moins diversifiés des populations étudiantes de ces deux pays avec des disciplines universitaires et des niveaux variés. En revanche, l'échantillon d'étudiants français se compose exclusivement d'étudiants inscrits en psychologie. Ces éléments suggèrent, à nouveau, beaucoup de précautions dans nos analyses.

8.2.2. Instruments de mesure

L'**Échelle de Satisfaction de la Vie** (*Satisfaction with Life Scale*, Diener et *al.*, 1985) se compose de 5 items évalués par une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 7 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale de la satisfaction de la vie perçue par le répondant. La version coréenne adaptée par Kim (2007) et la version française adaptée par Blais et al. (1989) ont été utilisées.

Le **Calendrier des Affects Positifs et Négatifs** (*Positive and Negative Affects Schedule*, Watson et *al.*, 1988) se compose de 20 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Assez peu ou pas du tout » à 5 « Vraiment beaucoup ». L'échelle permet une évaluation des émotions positives et négatives ressenties par l'individu au cours de la semaine passée en donnant une fréquence subjective de ses ressentis. La version coréenne adaptée par Lee, Kim et Lee (2003) et la version française adaptée par Bouffard et al. (1997) ont été utilisées.

L'**Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire** (*Academic Major Satisfaction Scale*, Nauta, 2007) se compose de 6 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 5 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale de la satisfaction avec la filière universitaire choisie. Les versions française et coréenne adaptées présentement ont été utilisées.

L'**Échelle d'Épanouissement** (*Flourishing Scale*, Diener et *al.*, 2010) se compose de 8 items évalués par une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 « Fortement en désaccord » à 7 « Fortement d'accord ». L'échelle permet une évaluation globale du fonctionnement psychologique humain comme le sens de la vie, les relations sociales ou encore le sentiment de compétences correspond à un indicateur de l'épanouissement psychologique. Les versions française et coréenne adaptées présentement ont été utilisées. Dans notre étude, cette échelle sera considérée comme un indicateur du bien-être psychologique.

La **Version Courte de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle** (*Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form*, Betz et *al.*, 1996) se compose de 25 items évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Pas du tout confiant » à 5 « Complètement confiant ». L'échelle permet de mesurer les croyances perçues quant aux capacités à réaliser des tâches spécifiques à la prise de décision d'un choix d'orientation scolaire et professionnelle. La version coréenne adaptée par Lee et Lee (2000) et la version française adaptée par Guay, Senécal, Gauthier et Fernet (2003) ont été utilisées.

L'**Inventaire du Big Five** (*Big Five Inventory*, John, Donahue, & Kentle, 1991) se compose de 44 items dans sa version originale qui sont évalués par une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 « Désapprouve fortement » à 5 « Approuve fortement ». L'échelle permet de mesurer les cinq dimensions du modèle du *Big-Five* (Costa & McCrae, 1992) incluant l'Ouverture (10 items), la Conscience (9 items), l'Extraversion (8 items), l'Agréabilité (9 items) et le Névrosisme (8 items). La version coréenne fut adaptée par Kim, Kim et Ha (2011). La version française fut adaptée par Plaisant, Courtois, Réveillère, Mendelson et John (2010) amenant à l'ajout d'un item supplémentaire pour la dimension Agréabilité qui est « cherche des histoire aux autres ». Dans la mesure où nous nous référons au score moyen aux items et non à la somme des items dans la présentation de nos résultats, cela n'entrainera pas une différence de score.

8.2.3. Procédure

Recueil des données en Corée du Sud. Tous les participants ont été recrutés durant un cours d'introduction à la psychologie. Comme nous l'avons évoqué dans la partie 3, les étudiants inscrits dans un cours de psychologie ne sont pas nécessaire des étudiants ayant comme discipline universitaire la psychologie. Lors de la distribution des questions au format papier, une rapide présentation portant sur une brève description du contenu et des aspects légaux a été réalisée permettant à chacun de donner son consentement libre et éclairé dans la participation à cette recherche. Nous insistions notamment sur la confidentialité des données. Lorsque les étudiants avaient fini de remplir le questionnaire, celui-ci était remis ultérieurement à notre collaborateur. Aucun crédit universitaire n'était donné mais en revanche, une loterie était organisée récompensant 3 étudiants d'une somme d'environ 20 euros.

Recueil des données aux États-Unis. Chaque année, les étudiants ont l'opportunité de participer à des recherches scientifiques afin d'obtenir des crédits universitaires. Lorsqu'un enseignant ait autorisé à proposer sa recherche scientifique aux étudiants, celui-ci doit les informer de cette possibilité. Dans le cadre de notre présente recherche, nous avons du nous rendre directement dans plusieurs salles de cours afin d'expliquer succinctement notre recherche et d'inviter les étudiants à y participer. Cette publicité semble nécessaire dans la mesure où d'autres enseignants ont recours à la même méthode laissant le choix aux étudiants de la recherche scientifique à laquelle ils souhaitent participer. Toutes les opportunités de participation à une recherche scientifique étaient accessibles dans leur espace numérique personnel. Un lien électronique permettait alors aux participants de remplir directement le questionnaire en ligne. Plusieurs études concluent à l'équivalence des méthodes en ligne ou au format papier dans l'évaluation de l'indécision vocationnelle (Gati & Saka, 2001b) et du bien-être subjectif (Howell, Rodzon, Kurai, & Sanchez, 2010). Plus spécifiquement, ces études scientifiques réfèrent aux instruments utilisés dans nos propres recherches.

Recueil des données en France. Après avoir obtenu l'autorisation de plusieurs enseignants-chercheurs, le recueil des données s'est déroulé en se présentant dans plusieurs ampithéâtres pendant un cours de psychologie. Après une brève présentation de notre recherche et des consignes permettant à chaque participant de donner son consentement libre et éclaire, les questionnaires au format papier furent distribués à l'ensemble des étudiants

volontaires. Aucune compensation n'a été donnée mais lorsque cela était possible, un débriefing était organisé.

8.3. Principaux résultats

8.3.1. Analyses préliminaires

8.3.1.1. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Tableau 8.1. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants sud-coréens

	Min	Max	M	ET	α
CDSE	1	5	3.46	.53	.91
Bien-être					
SWLS	1	7	3.86	1.10	.84
AMSS	1	5	3.62	.94	.87
PA	1	5	3.04	.73	.86
NA	1	5	2.50	.79	.85
FS	1	7	4.93	.94	.87
Personnalité					
O	1	5	3.38	.63	.81
C	1	5	3.21	.58	.79
E	1	5	3.19	.55	.71
A	1	5	3.42	.51	.69
N	1	5	3.13	.61	.72

Note. N = 275. CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Tableau 8.2. Corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique auprès des étudiants sud-coréens

	SWLS	AMSS	PA	NA	FS
CDSE	.44**	.47**	.39**	-.16*	.58**
CDSE ES	.40**	.42**	.36**	-.16**	.47**
CDSE RI	.18**	.24**	.21**	.00	.35**
CDSE S	.50**	.51**	.41**	-.23**	.53**
CDSE P	.41**	.44**	.36**	-.17**	.55**
CDSE RP	.28**	.28**	.25**	-.08	.47**
Personnalité					
O	.09	.12*	.21**	.08	.24**
C	.27**	.24**	.19**	-.20**	.39**
E	.26**	.11	.47**	-.20**	.39**
A	.26**	.13*	.23**	-.35**	.39**
N	-.43**	-.18**	-.28**	.53**	-.39**

Note. N = 275. CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; CDSE ES : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à l'évaluation de soi ; CDSE RI : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information ; CDSE S : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but ; CDSE P : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la plannification ; CDSE RP : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la résolution de problème ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Présentation générale des données. Les moyennes à l'item, les écart-types ainsi que les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre échantillon d'étudiants sud-coréens sont présentés dans le tableau 8.1. Les corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique sont présentées dans le tableau 8.2. Dans l'ensemble, nous pouvons observer que les étudiants sud-coréens présentent un score de sentiment d'efficacité vocationnelle assez moyen de 3.46 (*ET* = 0.53). Le bien-être subjectif reporté par l'ensemble des participants est relativement proche de la moyenne avec une

satisfaction générale de vie de 3.86 (*ET* = 1.10), une satisfaction avec la discipline universitaire de 3.62 (*ET* = 0.94), des affects positifs de 3.04 (*ET* = 0.73) et des affects négatifs de 2.50 (*ET* = 0.79). Le niveau d'épanouissement psychologique est plutôt important une moyenne de 4.93 (*ET* = 0.94) sur un score variant de 1 à 7.

Analyse des corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique. Les corrélations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et le bien-être subjectif sont sensiblement les mêmes que celles observées dans nos deux études précédentes à la fois dans leur direction et dans leur taille. Ainsi, le sentiment d'efficacité vocationnelle est corrélé positivement avec la satisfaction générale de vie ($r = 0.44$, $p < 0.01$), la satisfaction avec la discipline universitaire ($r = 0.47$, $p < 0.01$), les affects positifs ($r = 0.30$, $p < 0.01$) et négativement avec les affects négatifs ($r = -0.16$, $p < 0.05$). En revanche, la corrélation observée entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'épanouissement psychologique est très importante avec $r = 0.58$ ($p < 0.01$). D'une manière générale, l'analyse des sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle montre que c'est le sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but qui est le plus associé aux différents indicateurs du bien-être avec des corrélations allant de $r = -0.23$ ($p < 0.01$) pour les affects négatifs à $r = 0.53$ ($p < 0.01$) pour l'épanouissement psychologique. En revanche, le sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information est le moins associé aux différents indicateurs du bien-être avec des corrélations allant de $r = 0.00$ ($p > 0.05$) pour les affects négatifs à $r = 0.35$ ($p < 0.01$) pour l'épanouissement psychologique.

8.3.1.2. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Présentation générale des données. Les moyennes à l'item, les écart-types ainsi que les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre échantillon d'étudiants étatsuniens sont présentés dans le tableau 8.3. Ensuite, les corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec les différentes mesures du bien-être sont présentées dans le tableau 8.4. Dans l'ensemble, nous pouvons observer que les étudiants sud-coréens présentent un score moyen de sentiment d'efficacité vocationnelle assez proche du score maximal avec 3.93 sur 5 (*ET* = 0.59). Les indicateurs du bien-être subjectif sont également très élevés avec une satisfaction générale de vie de 5.44 (*ET* = 1.07), une satisfaction avec la discipline universitaire de 4.31 (*ET* = 0.86), des affects positifs de 3.68 (*ET* = 0.78) et des affects négatifs de 2.49 (*ET* = 0.82). Le niveau

d'épanouissement psychologique présente aussi une tendance similaire avec un score moyen de 6.04 (*ET* = 0.77).

Tableau 8.3. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	Min	Max	M	ET	α
CDSE	1	5	3.93	.59	.94
Bien-être					
SWLS	1	7	5.44	1.07	.87
AMSS	1	5	4.31	.86	.93
PA	1	5	3.68	.78	.91
NA	1	5	2.49	.82	.89
FS	1	7	6.04	.77	.91
Personnalité					
O	1	5	3.70	.60	.79
C	1	5	3.77	.64	.83
E	1	5	3.54	.83	.89
A	1	5	3.87	.49	.67
N	1	5	3.04	.77	.84

Note. N = 100. CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Tableau 8.4. Corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique auprès des étudiants étatsuniens

	SWLS	AMSS	PA	NA	FS
CDSE	.32**	.44**	.29**	-.08	.40**
CDSE ES	.38**	.41**	.30**	-.19	.44**
CDSE RS	.18	.24*	.21*	.03	.18
CDSE S	.25*	.53**	.19	-.07	.30**
CDSE P	.26**	.39**	.23*	-.06	.41**
CDSE RP	.34**	.32**	.35**	-.09	.43**
Personnalité					
O	.08	-.10	.44**	-.00	.34**
C	.29**	.36**	.37**	-.52**	.54**
E	.25*	-.14	.48**	-.23*	.43**
A	.12	-.01	.34**	-.27**	.48**
N	-.28**	-.24*	-.32**	.60**	-.40**

Note. N = 100. CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; CDSE ES : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à l'évaluation de soi ; CDSE RI : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information ; CDSE S : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but ; CDSE P : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la plannification ; CDSE RP : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la résolution de problème ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Analyse des corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique. À nouveau, les corrélations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et le bien-être subjectif présentent des similarités importantes avec celles observées auprès de notre précédent échantillon d'étudiants étatsuniens. En effet, le sentiment d'efficacité vocationnelle est corrélé positivement avec la satisfaction générale de vie (r = 0.32, p < 0.01), la satisfaction avec la discipline universitaire (r = 0.44, p < 0.01), les affects positifs (r = 0.29, p < 0.01) et négativement avec les affects négatifs (r = -0.08, p > 0.05). La corrélation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'épanouissement psychologique est aussi relativement importante avec r = 0.40 (p < 0.01). Dans l'ensemble,

l'analyse des sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle associé aux différents indicateurs du bien-être montre que le sentiment d'efficacité vocationnelle lié à l'évaluation de soi avec des corrélations allant de r = -0.19 (p > 0.05) pour les affects négatifs à r = 0.44 (p < 0.01) pour l'épanouissement psychologique et le sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but avec des corrélations allant de r = -0.07 (p > 0.05) pour les affects négatifs à r = 0.53 (p < 0.01) pour la satisfaction avec la discipline universitaire sont les dimensions les plus corrélées. Cependant, le sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information est le moins associé aux différents indicateurs du bien-être avec des corrélations allant de r = 0.03 (p > 0.05) pour les affects négatifs à r = 0.24 (p < 0.05) pour la satisfaction avec la discipline universitaire.

8.3.1.3. Échantillon d'étudiants français

Présentation générale des données. Dans le tableau 8.5 sont présentés successivement les moyennes à l'item, les écart-types et les coefficients de consistance interne Alpha de Cronbach pour l'ensemble des variables auprès de notre échantillon d'étudiants français. Les corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique sont présentées dans le tableau 8.6. Ici, nous pouvons constater un score de sentiment d'efficacité vocationnelle assez élevé avec une moyenne de 3.68 (ET = 0.53). Le bien-être subjectif reporté par l'ensemble des participants est aussi relativement élevé avec une satisfaction générale de vie de 4.68 (ET = 1.17), une satisfaction avec la discipline universitaire de 4.22 (ET = 0.75), des affects positifs de 3.28 (ET = 0.62) et des affects négatifs de 1.89 (ET = 0.64). Enfin, le niveau moyen d'épanouissement psychologique au sein de cet échantillon d'étude est de 5.30 (ET = 0.79).

Tableau 8.5. Présentation générale des données pour l'échantillon d'étudiants français

	Min	Max	M	ET	α
CDSE	1	5	3.68	.53	.90
Bien-être					
SWLS	1	7	4.68	1.17	.83
AMSS	1	5	4.22	.75	.85
PA	1	5	3.28	.62	.79
NA	1	5	1.89	.64	.81
FS	1	7	5.30	.79	.81
Personnalité					
O	1	5	3.47	.63	.75
C	1	5	3.43	.70	.82
E	1	5	3.19	.82	.84
A	1	5	4.22	.54	.60
N	1	5	3.23	.85	.83

Note. N = 557. CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

Analyse des corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique. Pour l'échantillon d'étudiants français, nous pouvons constater que les corrélations entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et le bien-être subjectif sont relativement proches de celles observées dans nos précédentes études. Plus spécifiquement, le sentiment d'efficacité vocationnelle est corrélé positivement avec la satisfaction générale de vie (r = 0.36, p < 0.01), la satisfaction avec la discipline universitaire (r = 0.20, p < 0.01), les affects positifs (r = 0.29, p < 0.01) et négativement avec les affects négatifs (r = -0.16, p < 0.01). Nous observons également une corrélation positive très importante entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'épanouissement psychologique avec r = 0.50 (p < 0.01). Ensuite, les sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle

tendent à corréler dans la même direction avec les indicateurs du bien-être bien que quelques différences puissent être mises en évidence concernant la taille des effets. Le sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but présente les corrélations les plus élevés variant de r = -0.10 ($p < 0.05$) pour les affects négatifs à r = 0.38 ($p < 0.01$) pour l'épanouissement psychologique. En revanche, le sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information et lié à la résolution de problème sont les dimensions les moins associées au bien-être.

Tableau 8.6. Corrélations du sentiment d'efficacité vocationnelle et des traits de personnalité avec le bien-être subjectif et le bien-être psychologique auprès des étudiants français

	SWLS	AMSS	PA	NA	FS
CDSE	.36**	.20**	.29**	-.16**	.50**
CDSE ES	.28**	.19**	.25**	-.12**	.43**
CDSE RI	.24**	.11**	.21**	-.10*	.38**
CDSE S	.32**	.30**	.26**	-.12**	.45**
CDSE P	.30**	.16**	.26**	-.11*	.45**
CDSE RP	.31**	.05	.20**	-.18**	.34**
Personnalité					
O	-.00	.11*	.23**	.00	.11*
C	.24**	.13**	.28**	-.13**	.37**
E	.27**	.04	.23**	-.06	.35**
A	.22**	.01	14**	-.21**	.33**
N	-.34**	.01	-.18**	.51**	-.32**

Note. N = 557. CDSE : Sentiment d'efficacité vocationnelle ; CDSE ES : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à l'évaluation de soi ; CDSE RI : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la recherche d'information ; CDSE S : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la sélection d'un but ; CDSE P : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la plannification ; CDSE RP : Sentiment d'efficacité vocationnelle lié à la résolution de problème ; SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme.

8.3.2. Analyses de régressions hiérarchiques

8.3.2.1. Méthode d'analyse

Présentation des modèles testés. Dans nos analyses de régressions hiérarchiques, le sentiment d'efficacité vocationnelle a été introduit comme variable dépendante tandis que les variables relatives au sexe et au niveau universitaire ont été introduites comme des variables contrôles (Étape 1) dans les différents modèles testés. Les cinq traits de personnalité ont été inclus dans la deuxième étape de nos modèles. Enfin, à l'Étape 3, trois modèles ont été successivement testés avec : 1) L'inclusion des variables relatives au bien-être subjectif, 2) L'inclusion de la variable relative au bien-être psychologique, 3) L'inclusion des variables relatives à la fois au bien-être subjectif et au bien-être psychologique. Nous nous intéressons ici à la fois aux variables significatives dans chaque modèle et les différences observées dans les variations du $R^2_{ajusté}$ entre les différents modèles testés.

8.3.2.2. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Principaux résultats. Pour l'ensemble de nos trois modèles, nous pouvons observer que les traits de personnalité expliquent environ 34% de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle bien que seules les dimensions Ouverture et Conscience soient significatives avec des β variant de 0.18 à 0.31 ($p < 0.01$) selon la variable et le modèle considéré. L'ajout des variables relatives au bien-être subjectif dans le modèle 1 est significatif avec $F(4,260) = 18.44$, $p < 0.01$ et $\Delta R^2 = 0.14$. Cependant, seules les composantes cognitives du bien-être subjectifs sont significatives avec $\beta = 0.19$ ($p < 0.01$) pour la satisfaction générale de vie et $\beta = 0.27$ ($p < 0.01$) pour la satisfaction avec la discipline universitaire. Dans le deuxième modèle, l'épanouissement psychologiquement apporte une contribution significative avec $F(1,263) = 52.62$, $p < 0.01$ et $\beta = 0.42$ ($p < 0.01$) expliquant 11% supplémentaires de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle. Enfin, dans le modèle 3, la combinaison des variables relatives au bien-être subjectif et au bien-être psychologique explique conjointement 17% de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle [$F(5,259) = 19.02$, $p < 0.01$]. Cependant, nous constatons que la satisfaction avec la discipline universitaire ($\beta = 0.24$, $p < 0.01$) et l'épanouissement psychologique ($\beta = 0.27$, $p < 0.01$) sont significatives.

Tableau 8.7. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité, du bien-être subjectif et du bien-être psychologique sur le sentiment d'efficacité vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

		Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
Étape	Variables indépendantes	β	t	ΔR^2	β	t	ΔR^2	β	t	ΔR^2
1	Sexe	.01	.02		-.02	-.44		-.01	-.13	
1	Niveau	-.02	-.45	.02	-.04	-.84	.02	-.02	-.51	.02
2	O	.22	**4.53**		.19	**3.95**		.18	**3.76**	
2	C	.36	**7.39**		.34	**6.66**		.31	**6.42**	
2	E	.07	1.36		.06	1.22		.04	.78	
2	A	.04	.74		-.02	-.42		.00	-.01	
2	N	.11	1.78	.34	.09	1.74	.34	.11	1.87	.34
3	SWLS	.19	**3.39**					.08	1.38	
3	AMSS	.27	**5.41**					.24	**4.95**	
3	PA	.13	*2.34*					.10	1.86	
3	NA	.03	.54					.05	.82	
3	FS			.14	.42	**7.25**	.11	.27	**4.10**	.17
R^2 ajusté				.47			.44			.50

Note. SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme. Les valeurs du t en gras sont significatives à $p < 0.01$ tandis que les valeurs du t en italique sont significatives à $p < 0.05$.

Comparaison des trois modèles. En somme, le bien-être subjectif et le bien-être psychologique expliquent séparément un pourcentage de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle relativement avec respectivement $R^2_{ajusté} = 0.14$ et $R^2_{ajusté} = 0.11$. La combinaison de l'ensemble de ces variables, présentée dans le modèle 3, montre un $R^2_{ajusté} = 0.17$ suggérant qu'elles tendent à expliquer la même variance de la variable dépendante.

8.3.2.3. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Tableau 8.8. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité, du bien-être subjectif et du bien-être psychologique sur le sentiment d'efficacité vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens

		Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
Étape	Variables indépendantes	β	t	ΔR^2	β	t	ΔR^2	β	t	ΔR^2
1	Sexe	-.05	-.55		-.02	-.17		-.05	-.58	
1	Niveau	.03	.32	.01	.09	.97	.01	.02	.26	.01
2	O	.35	**3.73**		.29	**2.85**		.34	**3.61**	
2	C	.14	1.26		.23	*2.03*		.13	1.09	
2	E	.11	.99		.05	.40		.11	.99	
2	A	-.00	-.01		-.09	-.78		-.02	-.16	
2	N	.10	.93	.24	.04	.35	.24	.11	.95	.24
3	SWLS	.23	*2.45*					.20	1.80	
3	AMSS	.47	**5.08**					.46	**5.03**	
3	PA	.04	.36					.02	.18	
3	NA	.12	1.07					.12	1.06	
3	FS			.22	.23	1.79	.03	.07	.45	.22
R^2 ajusté				.40			.21			.40

Note. SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme. Les valeurs du t en gras sont significatives à $p < 0.01$ tandis que les valeurs du t en italique sont significatives à $p < 0.05$.

Principaux résultats. Pour l'ensemble de nos trois modèles, nous pouvons observer que les traits de personnalité expliquent environ 24% de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle bien que seule la dimension Ouverture soit significative avec des β variant de 0.29 à 0.35 ($p < 0.01$) selon la variable et le modèle considéré dans la troisième étape. Plus secondairement, les dimensions Conscience, Extraversion et Névrosisme présentent des β relativement élevés mais ne parviennent généralement pas à dépasser le seuil de significativité de $p < 0.05$. Dans le modèle 1, les variables du bien-être subjectif expliquent un pourcentage de variance expliquée du sentiment d'efficacité vocationnelle de 22% [$F(4,87) = 9.02$,

$p < 0.01$]. Cependant, seules les composantes cognitives du bien-être subjectifs sont significatives avec $\beta = 0.23$ ($p < 0.01$) pour la satisfaction générale de vie et $\beta = 0.47$ ($p < 0.01$) pour la satisfaction avec la discipline universitaire. Dans le deuxième modèle, l'ajout de l'épanouissement psychologiquement n'apporte pas un pourcentage de variance expliquée du sentiment d'efficacité vocationnelle significativement plus important avec : $F(1,90) = 3.21$, $p < 0.08$ et $\beta = 0.23$ ($p < 0.01$). Enfin, dans le modèle 3, la combinaison des variables relatives au bien-être subjectif et au bien-être psychologique met en évidence la satisfaction avec la discipline universitaire comme unique variable significative ($\beta = 0.46$, $p < 0.01$) et $F(5,86) = 7.19$, $p < 0.01$.

Comparaison des trois modèles. Dans notre analyse, seules les composantes cognitives du bien-être subjectif sont significatives tandis que les composantes affectives du bien-être subjectif et l'épanouissement psychologique présentent des β non significatifs. Ces éléments sont mis en perpective en comparant les trois modèles où le modèle 2 montre clairement un faible pourcentage de variance expliquée du sentiment d'efficacité vocationnelle par l'épanouissement psychologique.

8.3.2.4. Échantillon d'étudiants français

Principaux résultats. Pour l'ensemble de nos trois modèles, nous pouvons observer que les traits de personnalité expliquent environ 19% de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle bien que seules les dimensions Ouverture et Conscience soient significatives avec des β variant de 0.12 à 0.23 ($p < 0.01$) selon la variable et le modèle considéré dans la troisième étape. Plus secondairement, les dimensions Extraversion et Névrosisme présentent des β relativement élevés mais ne parviennent systématiquement pas à dépasser le seuil de significativité de $p < 0.05$. Dans le modèle 1, les variables du bien-être subjectif expliquent un pourcentage de variance expliquée du sentiment d'efficacité vocationnelle de 6% [$F(4, 544) = 10.74$, $p < 0.01$]. Cependant, seules les composantes cognitives du bien-être subjectifs sont significatives avec $\beta = 0.22$ ($p < 0.01$) pour la satisfaction générale de vie et $\beta = 0.09$ ($p < 0.05$) pour la satisfaction avec la discipline universitaire. Dans le deuxième modèle, l'ajout de l'épanouissement psychologique explique 11% supplémentaires de la variance du sentiment d'efficacité vocationnelle avec : $F(11, 548) = 84.31$, $p < 0.01$ et $\beta = 0.40$ ($p < 0.01$). Dans le dernier modèle, la combinaison des variables relatives au bien-être subjectif et au bien-être psychologique met en évidence l'épanouissement psychologique

(β = 0.37, p < 0.01) et la satisfaction avec la discipline universitaire (β = 0.08, p < 0.05) comme variables significatives représentant un pourcentage expliqué supplémentaire de 12% par rapport à l'étape 2 [F(5, 543) = 18.20, p < 0.01].

Tableau 8.9. Régressions hiérarchiques des traits de personnalité, du bien-être subjectif et du bien-être psychologique sur le sentiment d'efficacité vocationnelle auprès de l'échantillon d'étudiants français

		Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
Étape	Variables indépendantes	β	t	ΔR²	β	t	ΔR²	β	t	ΔR²
1	Sexe	-.08	-1.93		-.08	*-2.01*		-.08	*-2.05*	
1	Niveau	.01	.23	.00	.01	.22	.00	.02	.56	.00
2	O	.13	**3.35**		.12	**3.30**		.12	**3.28**	
2	C	.23	**5.37**		.17	**4.21**		.17	**4.04**	
2	E	.09	*2.24*		.05	1.21		.05	1.26	
2	A	-.01	-.16		-.06	-1.46		-.05	-1.33	
2	N	-.10	*-2.14*	.19	-.08	*-2.10*	.19	-.08	-1.75	.19
3	SWLS	.22	**4.99**					.06	1.17	
3	AMSS	.09	*2.23*					.08	*2.13*	
3	PA	.05	1.19					-.03	-.73	
3	NA	-.00	-.10					.00	-.01	
3	FS			.06	.40	**9.18**	.11	.37	**6.68**	.12
R² ajusté				.24			.29			.30

Note. SWLS : Satisfaction générale de vie ; AMSS : Satisfaction avec la discipline universitaire ; PA : Affects positifs ; NA : Affects négatifs ; FS : Épanouissement psychologique ; O : Ouverture ; C : Conscience ; E : Extraversion : A : Agréabilité ; N : Névrosisme. Les valeurs du t en gras sont significatives à p < 0.01 tandis que les valeurs du t en italique sont significatives à p < 0.05.

Comparaison des trois modèles. Finalement, ces analyses de régressions hiérarchiques mettent en évidence que le bien-être psychologique est la principale dimension expliquant significativement le sentiment d'efficacité vocationnelle parmi les différents indicateurs du bien-être pris en compte. Sur un deuxième axe, les composantes cognitives du bien-être subjectif apportent également un pourcentage explicatif de la variance du sentiment

d'efficacité vocationnelle assez important mais lorsque nous incluons l'ensemble des variables, ces éléments tendent à déjà mineurs face à l'épanouissement psychologique.

8.3.3. Analyses de régressions en pistes causales

8.3.3.1. Méthode d'analyse

Présentation des indices d'ajustement. Les analyses de régressions en pistes causales seront réalisées à partir de modélisations par équations structurelles en s'appuyant sur la procédure de probabilité maximale d'AMOS 22.0 (Arbuckle, 1995–2009). Pour l'ensemble de nos analyses, plusieurs indices d'ajustement seront examinés parmi lesquels figurent le χ^2, le produit entre le χ^2 et le nombre de degrés de liberté (*ddl*), le CFI (*Comparative Fit Index*), le TLI (*Tucker-Lewis Index*), le RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) ainsi que l'intervalle de confiance à 90% de la valeur du RMSEA (Byrne, 2013). Un modèle présentant de bons indices d'ajustement doit avoir un ratio χ^2/ddl inférieur à 3, un CFI et un TLI supérieur à 0.90 et un RMSEA inférieur à 0.08 se situant dans son intervalle de confiance à 90% (Hoyle & Panter, 1995 ; Hu & Bentler, 1999 ; Kline, 1998 ; Sun, 2005).

Définition du modèle initial. Le modèle initial testé dans chaque échantillon correspond à la figure 8.1 présentée en introduction à cette étude. Les modèles suivants qui seront testés correspondent à des modèles allégés sur la base des inconsistances observées dans le modèle initial. Nous tenterons de mettre en évidence un modèle stable présentant des indices d'ajustement acceptables au regard des seuils définis dans la littérature scientifique. Les différents traits de la personnalité, les deux variables socio-démographiques prises en compte, les différentes composantes du bien-être subjectif et les sous-dimensions du sentiment d'efficacité vocationnelle seront respectivement regroupés sous une variable latente propre. Ainsi, quatre variables latentes ont été définies tandis que le score moyen à l'item de l'épanouissement psychologique sera introduit comme une variable observée.

8.3.3.2. Échantillon d'étudiants sud-coréens

Tableau 8.10. Indices d'ajustement des modèles testés auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens

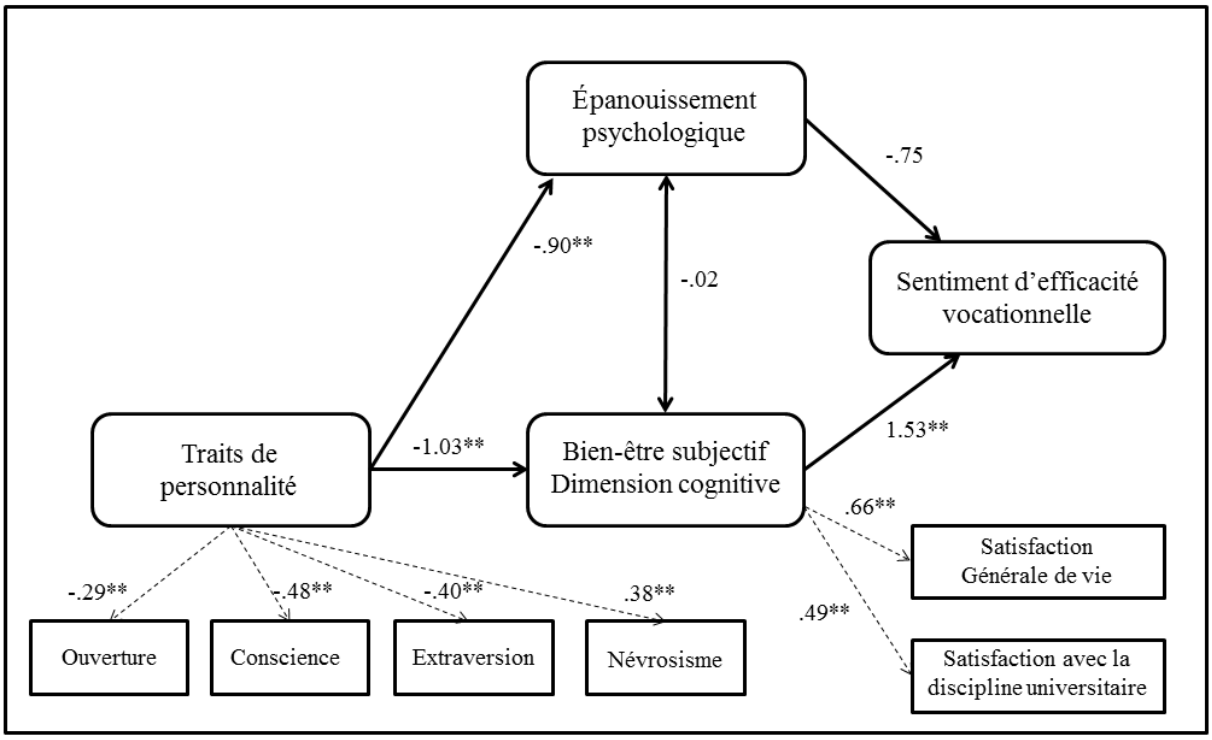
	χ^2	ddl	χ^2/ddl	p	CFI	TLI	RMSEA	IC 90%
Modèle 1.1	392.87	97	4.05	< .01	.812	.737	.106	[.095 ; .117]
Modèle 1.2	366.75	84	4.37	< .01	.818	.739	.111	[.099 ; .123]
Modèle 1.3	326.91	79	4.14	< .01	.840	.757	.107	[.095 ; .119]
Modèle 1.4	235.27	59	3.99	< .01	.866	.793	.104	[.091 ; .119]
Modèle 1.5	221.08	50	4.42	< .01	.870	.829	.112	[.097 ; .127]

Note. N = 275. Ddl : Degrés de liberté ; CFI : *Comparative Fit Index ;* TLI : *Tucker-Lewis Index* ; RMSEA : *Root Mean Square Error of Approximation*.

Le premier modèle testé (modèle 1.1) présente des indices d'ajustement assez faibles (tableau 8.10). L'examen des régressions standardisées au sein du modèle initial montre une variable « sexe » inconsistante au sein de la variable latente relative aux caractéristiques socio-démographiques. En conséquence, cette variable observée a été retirée du modèle initial prenant en considération uniquement le niveau universitaire comme indicateur socio-démographique. Le modèle 1.2 indique alors une augmentation signicative de ses indices d'ajustement avec : $\Delta\chi^2(13) = 26.12$, $p < 0.05$. Néanmoins, plusieurs modifications semblent nécessaires. Dans le troisième modèle (modèle 1.3), la variable latente du bien-être subjectif a été scindée en deux variables latentes distinctes permettant de séparer les composantes cognitives des composantes affectives. Cependant, bien que le modèle présente des améliorations significatives [$\Delta\chi^2(5) = 39.84$, $p < 0.01$], les seuils exigées dans la littérature scientifique ne sont pas encore atteints. Suivant les résultats de nos analyses de régressions hiérarchiques, nous avons décidé d'exclure les composantes affectives du bien-être subjectif. Ce quatrième modèle présente, à nouveau, des améliorations notables avec : $\Delta\chi^2(20) = 91.64$, $p < 0.01$ mais les indices d'ajustement restent toujours insuffisants. Enfin, dans un cinquième modèle, nous avons décidé d'exclure le niveau universitaire face à des régressions standardisées assez faibles. Le modèle 1.5 ne se révèle pas significativement différent du modèle 1.4 avec : $\Delta\chi^2(13) = 14.19$, $p = 0.12$ et les indices d'ajustement ne permettent pas de considérer qu'il soit stable avec : $\chi^2(50) = 221.08$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 4.42$, CFI = 0.870, TLI =

0.829, RMSEA = 0.112, $IC_{90\%}$ = [0.097 ; 0.127]. Les régressions standardisées entre les différentes variables du modèle 1.5 sont présentées dans la figure 8.2. Nous pouvons notamment observer que la régression standardisée de l'épanouissement psychologique sur le sentiment d'efficacité vocationnelle n'est pas significative comparativement à la composante cognitive du bien-être subjectif.

Figure 8.2. Modèle final de régressions en piste causale auprès de l'échantillon d'étudiants sud-coréens



** p < 0.01

8.3.3.3. Échantillon d'étudiants étatsuniens

Pour l'échantillon d'étudiants étatsuniens, nous avons suivi exactement la même démarche dans la mesure où les analyses de régressions hiérarchiques tendent à mettre en évidence des indicateurs similaires. Dans le modèle 2.1, les indices d'ajustement calculés se révèlent être très faible comme cela peut être observé dans le tableau 8.11 avec : $\chi^2(5)$ = 279.71, $p < 0.01$, χ^2/ddl = 2.88, CFI = 0.750, TLI = 0.649, RMSEA = 0.138, $IC_{90\%}$ = [0.119 ; 0.157]. Ainsi, la variable « sexe » n'a pas été conservée dans le modèle 2.2 présentant une augmentation modeste mais significative des principaux indices d'ajustement [$\Delta\chi^2(13)$ = 24.63, $p < 0.05$]. Dans le modèle 2.3, les composantes cognitives et les composantes

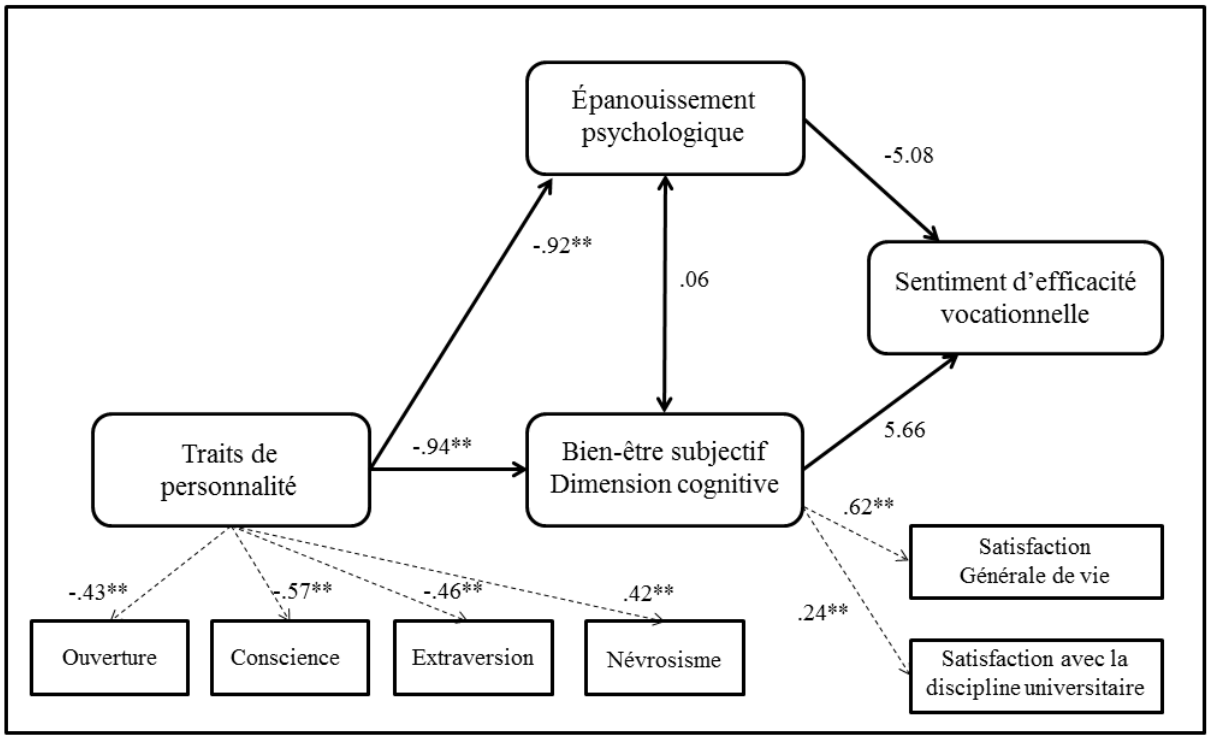
affectives du bien-être subjectif ont été séparées en deux variables latentes afin d'évaluer leur contribution respective. Ainsi, une augmentation significative des indices d'ajustement a été observée bien qu'ils restent encore insuffisants [$\Delta\chi^2(5) = 20.94$, $p < 0.01$]. Le modèle 2.4 étant saturé, aucun indice d'ajustement n'a pu être calculé. Suivant nos conclusions relatives aux analyses de régressions hiérarchiques conduites auprès de cet échantillon d'étudiants étatsuniens, nous avons choisi d'exclure le niveau universitaire de notre modèle. Le modèle 2.5 présente alors une augmentation significative des indices d'ajustement avec : $\Delta\chi^2(29) = 75.66$, $p < 0.01$. Cependant, l'ensemble des indices d'ajustement se révèle très insuffisants pour conduire à la stabilité du modèle testé : $\chi^2(50) = 158.48$, $p < .01$, $\chi^2/ddl = 3.17$, CFI = 0.819, TLI = 0.762, RMSEA = 0.148, $IC_{90\%}$ = [0.122 ; 0.174]. Les régressions standardisées entre les différentes variables du modèle 2.5 sont présentées dans la figure 8.3. Dans ce modèle, nous pouvons observer que ni l'épanouissement psychologique ni la composante cognitive du bien-être subjectif ne présentent une régression standarisée significative sur le sentiment d'efficacité vocationnelle.

Tableau 8.11. Indices d'ajustement des modèles testés auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens

	χ^2	ddl	χ^2/ddl	p	CFI	TLI	RMSEA	IC 90%
Modèle 2.1	279.71	97	2.88	< .01	.750	.649	.138	[.119 ; .157]
Modèle 2.2	255.08	84	3.04	< .01	.762	.660	.143	[.123 ; .164]
Modèle 2.3	234.14	79	2.96	< .01	.784	.673	.141	[.120 ; .162]
Modèle 2.4	–	–	–	–	–	–	–	–
Modèle 2.5	158.48	50	3.17	< .01	.819	.762	.148	[.122 ; .174]

N = 100. Ddl : Degrés de liberté ; CFI : *Comparative Fit Index ;* TLI : *Tucker-Lewis Index* ; RMSEA : *Root Mean Square Error of Approximation*.

Figure 8.3. Modèle final de régressions en piste causale auprès de l'échantillon d'étudiants étatsuniens



** p < 0.01

8.3.3.4. Échantillon d'étudiants français

Tableau 8.12. Indices d'ajustement des modèles testés auprès de l'échantillon d'étudiants français

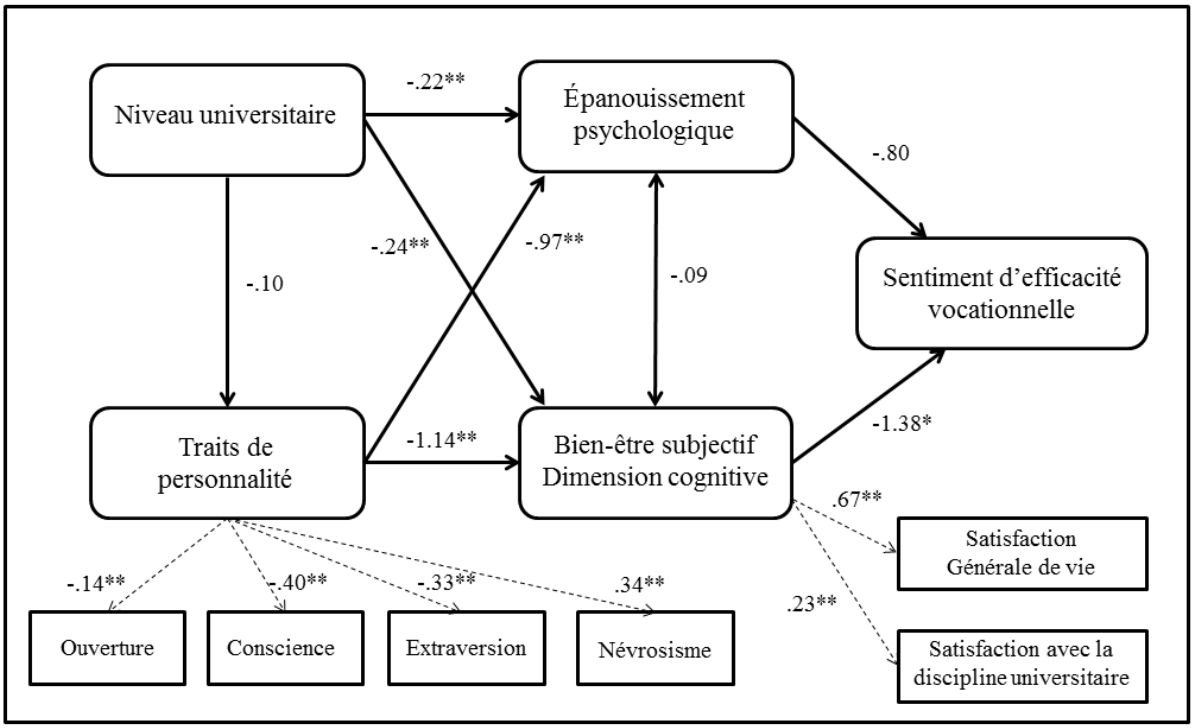
	χ^2	ddl	χ^2/ddl	p	CFI	TLI	RMSEA	IC 90%
Modèle 3.1	568.69	97	5.86	< .01	.827	.758	.094	[.086 ; .101]
Modèle 3.2	458.04	84	5.45	< .01	.858	.797	.089	[.082 ; .098]
Modèle 3.3	414.94	79	5.25	< .01	.872	.806	.087	[.079 ; .096]
Modèle 3.4	245.92	59	4.17	< .01	.916	.889	.075	[.066 ; .085]

N = 557. Ddl : Degrés de liberté ; CFI : *Comparative Fit Index ;* TLI : *Tucker-Lewis Index* ; RMSEA : *Root Mean Square Error of Approximation*.

Le premier modèle testé (modèle 3.1) montre des indices d'ajustement très faibles (voir tableau 8.12). L'analyse des régressions standardisées met en évidence une variable latente intégrant nos deux variables sociodémographiques observées inconsistante suggérant de retirer la variable « sexe » du modèle. Ainsi, dans le deuxième modèle testé, seul le niveau

universitaire a été pris en compte montrant une augmentation significative des indices d'ajustement [$\Delta\chi^2(13) = 110.65$, $p < 0.01$]. Cependant, les indices d'ajustement restent encore trop faibles suggérant d'apporter une modification supplémentaire au modèle 3.2. Nous décidons alors de séparer la variable latente du bien-être subjectif en deux variables latentes distinctes permettant de distinguer les composantes cognitives et les composantes affectives de cette variable. Le modèle 3.3 montre à son tour une augmentation significative des indices d'ajustement [$\Delta\chi^2(5) = 43.10$, $p < 0.01$]. Néanmoins, les variables observées à l'intérieur de variable latente de la composante affective du bien-être subjectif présentent des saturations factorielles assez faibles. En adéquation avec nos analyses hiérarchiques conduites dans la partie précédente, nous décidons alors d'exclure cette variable latente permettant alors de tester le modèle 3.4. Ce premier présente des indices d'ajustement significativement meilleurs [$\Delta\chi^2(20) = 1169.02$, $p < 0.01$] et ces indices atteignent des seuils appropriés avec : $\chi^2(59) = 245.92$, $p < 0.01$, $\chi^2/ddl = 4.17$, CFI = 0.916, TLI = 0.889, RMSEA = 0.075, $IC_{90\%}$ = [0.066 ; 0.085].

Figure 8.4. Modèle final de régressions en piste causale auprès de l'échantillon d'étudiants français



** p < 0.01 ; * p < 0.01

Ce modèle accompagné des régressions standardisées entre les différentes variables est présenté dans la figure 8.4. Ainsi, nous pouvons observer que la personnalité influence significativement l'épanouissement psychologique et la composante cognitive du bien-être subjectif. Néanmoins, seule cette dernière variable influence de manière significative le sentiment d'efficacité vocationnelle.

8.4. Discussion

8.4.1. Différences générales entre le bien-être subjectif et le bien-être psychologique dans leurs relations au sentiment d'efficacité vocationnelle

Tout d'abord, nous retrouvons des relations similaires aux deux études précédentes entre le bien-être subjectif et le sentiment d'efficacité vocationnelle pour l'ensemble de nos trois échantillons. Ces éléments tendent à valider notre première hypothèse. Ensuite, le bien-être psychologique est également associé positivement avec le sentiment d'efficacité vocationnelle confirmant notre deuxième hypothèse. Ces éléments tendent à confirmer les résultats mis en évidence par Sovet, Carrein, Jung et Tak (2014) quant au rôle positif du bien-être psychologique sur le sentiment d'efficacité vocationnelle.

Ensuite, l'analyse des corrélations montre un effet plus important de cette variable comparativement aux variables relatives au bien-être subjectif sur le sentiment d'efficacité vocationnelle dans les trois échantillons. Ces éléments semblent congruents avec les résultats précédents (Ryan & Deci, 2001 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014) soulignant l'importance du bien-être psychologique dans ce processus.

8.4.2. Différences dans le rôle prédicteur du bien-être subjectif et du bien-être psychologique dans leurs relations au sentiment d'efficacité vocationnelle

Nos analyses montrent la difficulté de modéliser l'ensemble des relations entre les variables de notre troisième étude. Seule la modélisation réalisée auprès de l'échantillon d'étudiants française semble présenter des indices d'ajustement satisfaisants. Plus particulièrement, nous constatons un rôle prédicteur plus important du bien-être subjectif sur le sentiment d'efficacité vocationnelle comparativement au bien-être psychologique. Ensuite,

les dimensions affectives du bien-être subjectif ont un rôle moindre comparativement aux dimensions cognitives de cette même variable dans la prédiction du sentiment d'efficacité vocationnelle. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que cette dernière variable prend davantage en compte des dimensions cognitives dans son modèle théorique que des dimensions affectives.

Cinquième partie
Discussion et conclusion

9. Discussion générale

Dans cette dernière partie, nous présenterons les limites de nos différentes études relatives notamment aux caractéristiques des échantillons sélectionnés, des mesures utilisées et de l'inscription épistémologique de nos recherches doctorales. Ensuite, nous tenterons de réunir l'ensemble des éléments mis en évidence dans notre thèse dans l'élaboration d'un modèle théorique. Cette démarche s'inscrira davantage dans nos perspectives de recherche. Enfin, nous passerons en revue les différentes perspectives d'application de nos travaux.

9.1. Limites

9.1.1. Caractéristiques des échantillons et généralisation des résultats

Échantillons de convenance. Les participants de nos études ont été recrutés exclusivement à partir d'échantillonage de convenance correspondant à une technique non probabiliste. Cette approche comporte donc plusieurs limites dans la généralisation des résultats. En France, les étudiants ayant participé à nos études proviennent exclusivement de la filière de psychologie correspondant à un très faible pourcentage de la population étudiante française. Selon Huteau (2002), il y aurait eu au cours de l'année universitaire 2001-2002, environ 65 000 étudiants inscrits en psychologie en France alors que la même année, plus de 2 millions de personnes étaient inscrites dans un établissement relevant de l'enseignement supérieur. Se basant sur les données de l'année universitaire 2001-2002, notre échantillon d'étudiants français ne représenterait que 3% environ de la population étudiante générale. Cette proportion peut être considérée comme trop faible pour permettre une généralisation des résultats. Pour les deux autres pays, nos échantillons montrent une plus grande diversité, mais il reste que la probabilité de croiser un étudiant de psychologie dans un cours d'introduction à la psychologie reste très élevée. L'accès à nos populations était fortement dépendant des contacts que nous avions avec nos partenaires scientifiques locaux tandis que les étudiants, recrutés dans nos recherches, correspondent aux étudiants auxquels ils ont accès (Matsumoto & Juang, 2013). La constitution d'échantillons représentatifs reste un enjeu essentiel pour pouvoir conclure à une généralisation des résultats (Godefroid, 2008). Ainsi, il paraît essentiel

de poursuivre nos investigations auprès de populations étudiants représentatives et mettre en œuvre les efforts nécessaires pour y parvenir.

Recueillir des données auprès de populations étudiantes représentatives. La constitution d'échantillons représentatifs étudiants suppose une préparation importante en amont du recueil de données et de concevoir une recherche s'inscrivant dans un réseau de collaboration et des partenariats. Par exemple, certains organismes comme l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) ou le Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires (CROUS) mènent régulièrement des enquêtes auprès de populations étudiantes représentatives et pourraient devenir des partenaires potentiels pour une recherche scientifique. Cependant, cette démarche peut difficilement se concrétiser sous l'impulsion unique d'un doctorant. Il semble nécessaire qu'un tel projet s'inscrive dans la volonté commune d'une équipe de recherche de collaborer avec un partenaire extérieur autour de celui-ci (Sovet & Atitsogbe, 2015). Cela nécessite également d'élaborer des protocoles de recherche avec un nombre très limité d'items tout en disposant de mesures psychométriques valides. À un autre niveau, il est possible de faire des démarches auprès de plusieurs départements dans une même université afin de recueillir des données auprès d'étudiants de différentes filières universitaires (Sovet, Villieux, & Bernaud, *soumis*). Néanmoins, dans notre thèse, nous avions choisi délibérément d'interroger des étudiants inscrits en psychologie car nous nous attendions à recueillir des données auprès d'étudiants inscrits également dans cette même discipline universitaire dans les autres pays. À présent, les résultats et les perspectives de nos études nous donnent suffisamment d'éléments pour élaborer un protocole de recherche qui puisse s'insérer dans de tels partenariats dans de futures recherches pour atteindre des échantillons étudiants représentatifs.

Concevoir une recherche interculturelle comparée. La réalisation d'une recherche s'inscrivant dans une comparaison interculturelle nécessite de nombreuses précautions dans la standardisation du recrutement des participants et dans l'administration des protocoles de recherche (van de Vijver, 2002). Cependant, de nombreuses variables environnementales restent difficilement contrôlables (Cohen, 2007 ; Duarte & Rossier, 2008). Nous pensons avoir choisi la meilleure option en utilisant préférentiellement les méthodes de recueil de données les plus fréquemment utilisées par nos partenaires locaux pour conserver une validité écologique (Sovet & Metz, 2014). Ainsi, reprenant l'idée évoquée dans le paragraphe précédent, il est très important d'inscrire son projet dans une logique partenariale. Comme le

soulignent van de Vijver et Leung (1997), les pays cibles sélectionnés dans une telle recherche sont souvent dépendants des contacts dont dispose le chercheur. Notre recherche ne fait pas exception à cette règle. Cette logique partenariale permet également de diminuer la posture ethnocentrique du chercheur qui tend à comprendre une autre culture en prenant sa propre culture comme élément de référence (Berry et *al.*, 2002 ; Islam, 2007) et d'accéder à une connaissance diffusée parfois exclusivement dans le pays cible. Par exemple, les articles scientifiques publiés en langue coréenne sont parfois difficilement accessibles pour un chercheur français.

9.1.2. Mesures des concepts

Choix des outils. Le choix d'un outil psychométrique dans une recherche empirique pose nécessairement des limites épistémologiques qu'il faut envisager sous plusieurs angles. Premièrement, nous avons choisi des outils qui ont été élaborés exclusivement aux États-Unis et qui ont fait l'objet d'adaptation culturelle dans les autres contextes cibles. Plusieurs critiques peuvent être formulées à l'égard de ce choix étant donné que le regard du chercheur étatsunien sur la mesure d'un phénomène psychologique culturellement circonscrit n'est pas nécessairement transposables à d'autres contextes culturels (Berry, 1999 ; Enriquez, 1982 ; Kim & Berry, 1993 ; Kim et *al.*, 2006 ; Nsamenang, 1992 ; Nsamenang, 2000 ; Sinha, 1986 ; Tiberghien & Beauvois, 2008). Ainsi, il est possible que ce phénomène psychologique dans les contextes sud-coréen et français s'exprime sous une forte différente comprenant des aspects supplémentaires ou contraire des aspects en moins. Par exemple, notre revue de littérature sur les principaux modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle met en évidence que les mesures endogènes de ce concept en Corée du Sud (Tak & Lee, 2003) et en France (Forner, 2007) prennent en compte des aspects similaires mais aussi différents par rapport aux autres modèles identifiés. Dans une perspective plus large, il aurait été intéressant de s'appuyer sur la méthodologie utilisée par Savickas et Porfeli (2012) dans l'élaboration de l'Échelle d'Adapation en Orientation (*Career Adapt-Abilities Scale*) en élaborant un outil transculturel pour mesurer nos variables. De même, nous n'avons pas pu conduire d'analyse complémentaire permettant de définir l'équivalence de la mesure des construits entre nos différents échantillons (Carr et *al.*, 2014 ; Chen, 2008 ; Duarte & Rossier, 2008 ; van de Vijver & Tanzer, 2004). Cet élément critique est très important car nos données ne nous permettent pas directement de considérer que les corrélations observées dans les différents échantillons soient comparables (Duarte & Rossier, 2008). Néanmoins, nous avons pris la

précaution de ne pas conduire des comparaisons directes entre les échantillons s'intéressant davantage au sens des effets qu'à leur importance. Nous préconisons de contrôler l'équivalence des mesures dans toute comparaison impliquant des groupes. Cette préconisation a été suivie lorsque nous avons cherché à rendre compte des différences entre les hommes et les femmes. L'importance de cet aspect dans toute comparaison intergroupe amène à devoir maîtriser des techniques statistiques de plus en plus en complexes et à s'interroger sur la place d'une telle procédure dans la conduite d'une étude scientifique. Enfin, le choix de mesurer certains concepts par des outils psychométriques spécifiques peut faire l'objet d'une discussion. Par exemple, nous avons choisi d'appréhender le bien-être psychologique par l'Échelle d'Épanouissement (*Flourishing Scale*, Diener et *al.*, 2010). Le modèle théorique sous-jacent de cet outil psychométrique diffère quelque peu des autres modèles théoriques du bien-être psychologique développés par d'autres auteurs (Ryan & Deci, 2000 ; Ryff & Keyes, 1995). Les travaux de validation conduits par Diener et *al.* (2010) soulignent une convergence mais pas une équivalence de cet outil avec les autres outils permettant de mesurer le bien-être psychologique. Cette question se pose également dans la mesure de l'indécision vocationnelle qui fut appréhendée par le Questionnaire des Difficultés dans la Prise de Décision Vocationnelle (*Career Decision-Making Difficulties Questionnaire*, Gati et *al.*, 1996) et la version courte de l'Échelle du Sentiment d'Efficacité Vocationnelle (*Career Decision Self-Efficacy Scale*, Betz et *al.*, 1996). Ainsi, le sentiment d'efficacité vocationnelle est conceptuellement différent de l'indécision vocationnelle mais les fortes corrélations de cette échelle psychométrique avec ce construit suggèrent un éclairage complémentaire (Betz & Taylor, 2001 ; Luzzo, 1996). Enfin, nos recherches doctorales se sont davantage focalisées sur l'individu et ses caractéristiques psychologiques. L'inclusion d'autres variables permettant d'appréhender l'individu en interaction avec son environnement social aurait apporté des éléments supplémentaires à notre étude. En effet, bien que la famille et les enseignants aient une place importante dans chaque culture, ils n'opèrent pas le même rôle et ne portent pas les mêmes attentes vis-à-vis de l'étudiant – aussi bien dans sa réussite universitaire que dans la préparation de son projet d'orientation (Sovet & Metz, 2014). Cette perspective reste fortement à envisager en prolongation de nos présentes études.

Effets d'ordre et précautions méthodologiques. Dans nos deux premières recherches, nous avons eu l'occasion de tester l'effet d'ordre des échelles psychométriques en présentant au début les échelles de l'indécision vocationnelle dans une version tandis que dans une autre version, ces mêmes échelles furent placées à la fin. Dans la première étude,

l'analyse des scores moyens révèle des différences significatives sur plusieurs variables néanmoins, la taille des effets reste modeste. De même, l'analyse des corrélations entre les différentes variables pour chaque version montre des effets sensiblement similaires. En revanche, la deuxième étude laisse apparaître une différence très importante sur la mesure des affects entre les deux versions. Graham (2005) suggère que la mesure du bien-être subjectif peut potentiellement être affectée par les questions précédentes recommandant plutôt de placer ces échelles au début du questionnaire. Néanmoins, nous pensons qu'il s'agit davantage d'un effet s'expliquant par l'usure cognitive des participants (Lent & Brown, 2006a ; Paineau, 2005). En effet, la durée de remplissage chez les participants recrutés en France variée de 20 à 35 minutes. D'une manière générale, nous avions choisi de faire figurer les mesures de l'indécision vocationnelle au début du questionnaire dans l'ensemble des pays cibles car les items apparaissaient dans nos pré-tests comme les plus complexes à comprendre. Des études complémentaires seraient nécessaires pour évaluer les effets d'ordre potentiels. Cependant, nous recommandons de ne pas proposer un questionnaire comportant un nombre excessif d'items afin de ne pas épuiser cognitivement les participants pouvant affecter la qualité de la mesure.

Appréhender la culture. Notre revue de la littérature souligne plusieurs limites liées au concept de « culture » et la manière d'appréhender les différences interculturelles dans une étude scientifique s'appuyant sur une approche quantitative (Berry et *al.*, 2002). Tout d'abord, certains modèles et notamment celui proposé par Hofstede (2001) sont fortement critiqués par rapport au fait que bien qu'ils présentent des éléments de validité à un niveau national, ils sont difficilement applicables à un niveau individuel (Javidan et *al.*, 2006 ; Livian, 2011 ; Minkov & Hofstede, 2011 ; Venaik & Brewer, 2010, 2013). Suivant les recommandations de Peterson (2007) évoqués par Livian (2011), il est nécessaire de repenser les relations entre les valeurs culturelles d'un individu et les valeurs culturelles d'un pays dans la mesure où il peut exister une forte variabilité interindividuelle au sein d'un même pays. Par exemple, dans le contexte sud-coréen, la performance scolaire est un élément central dans le développement et l'intégration de l'enfant (Kim & Park, 2006), néanmoins, ce modèle est actuellement de plus en plus dénoncé et rejeté par un nombre croissant d'élèves (Un & Park, 2007) suggérant que cette valeur n'est pas nécessairement partagée *in extenso* par toute la population. Livian (2011) suggère éventuellement de découper la population d'un pays en sous-groupes culturels. Ainsi, dans le contexte sud-coréen, Lee (2014) souligne que les enfants issus d'un mariage mixte entre une personne de nationale étrangère et une personne de nationale sud-

coréenne entretiennent un rapport différent avec le système éducatif et leurs valeurs par rapport aux autres enfants. Néanmoins, à nouveau, ce découpage ne permet pas nécessaire de rendre compte de la variabilité interindividuelle au sein de chaque sous-groupe culturel. Ensuite, le fait que l'individu n'est pas nécessairement capable de définir son identité culturelle (Helm & Cook, 1998) et qu'il évolue de plus en plus dans une société multiculturelle ou interculturelle favorisant l'évolution rapide de son environnement culturel (Lévi-Strauss, 1952) apporte des limites supplémentaires à la mesure du concept. Ainsi, l'un des enjeux de la mesure de la culture est de pouvoir prendre en compte la variabilité interindividuelle au sein d'un même groupe en considérant la culture davantage sous la forme d'une variable continue que d'une variable catégorielle. Dans notre étude, nous aurions pu éventuellement affiner nos données en appréhendant la distance ou la relation de chaque participant avec les valeurs sous-jacentes au système éducatif dans lequel il réalisait ses études.

9.1.3. Limites de l'approche *imposed etic* : Le cas du Togo

Notre objectif initial était de conduire une recherche interculturelle comparée aux quatre coins du monde en intégrant le Togo comme pays supplémentaire. Néanmoins, nous nous sommes heurtés à de nombreuses difficultés que nous avons tenté d'analyser. Ainsi, nous ferons part ici de notre réflexion et des stratégies mises en œuvre pour dépasser nos obstacles.

Les réalités du terrain. Lorsque nous partons au Togo pour la première fois sans avoir une moindre idée du contexte et des conditions de vie de la population togolais, cela amène nécessairement le chercheur à un choc culturel. Après quelques temps d'adaptation et de familiarisation avec ce nouvel environnement, celui va progressivement se rendre compte qu'il ne pourra pas envisager de conduire sa recherche de la manière dont il l'avait planifiée (Nsamenang, 1992). En effet, de nombreuses difficultés jonchent le quotidien du chercheur en sciences sociales parmi lesquelles figurent le manque de moyens financiers, le manque d'information fiable pour argumenter et construire sa revue de littérature, la méfiance vis-à-vis des participants que nous tentons de recruter pour remplir un questionnaire comme pour conduire un entretien ou encore le manque de connaissance sur la validité des méthodes utilisées comme le questionnaire (Maganawe, 1987) Pour reprendre les termes de Maganawe (1987), une étude menée au Togo nécessite pour le chercheur de « développer un esprit

pratique de recherche » (p. 275). Néanmoins, il nous a semblé difficile de démarrer une recherche scientifique au Togo sans pouvoir la situer dans son contexte. Ainsi, une revue de la littérature actuelle sur l'orientation scolaire au Togo montre un nombre trop faible de références bibliographiques et une méconnaissance de l'historique de cette institution. Cela nous a amené à faire de nombreuses démarches pour tenter de comprendre la construction et l'évolution de l'orientation scolaire qui débuta dès l'indépendance du pays en 1960. Nous avons du notamment récupérer tout un ensemble d'archives déposés quelques années auparavant dans une décharge située derrière un bâtiment administratif, contacter et rencontrer tout un ensemble de personnes au Togo mais aussi en France et en Suisse qui ont participé activement à la mise en place d'un système opérationnel d'orientation scolaire ou parcourir de nombreuses archives et mémoires publiés il y a plusieurs dizaines d'années. En somme, ce long travail nous a permis d'élaborer un article scientifique retraçant toute l'histoire de l'orientation scolaire depuis 1960 jusqu'à aujourd'hui (Sovet & Atitsogbe, *en cours*).

La limite de la psychologie dominante. Ensuite, une autre difficulté rencontrée fut l'administration de notre questionnaire à un ensemble d'étudiants et de lycéens togolais. Durant la passation, plusieurs participants trouvaient l'exercice particulièrement difficile montrant une fatigue cognitive importante. L'analyse des résultats démontra rapidement des données inconsistantes pouvant potentiellement s'expliquer soit par la méthode utilisée, soit par la pertinence des questions posées. Nous avons alors considéré qu'il s'agissait davantage de cette deuxième hypothèse. En effet, l'indécision vocationnelle ne se pose pas dans les conditions au Togo que dans les pays occidentaux dans la mesure où le parcours de l'élève togolais se déroule dans un contexte socio-économique particulier marqué par un marché de l'emploi chaotique (Chitou, 2011) et des trajectoires professionnelles se dessinant davantage par les opportunités qui s'ouvrent immédiatement à lui (Atitsogbe, Sovet, & Pari, *soumis* ; Sovet, Atitsogbe, & Pari, 2013 ; Sovet, Bomda, Ouédraogo, & Atitsogbe, 2013). De même, les jeunes au Togo rencontrent beaucoup de difficultés financières tout au long de leur parcours d'étude les amenant parfois à tout abandonner (Atitsogbe, Sovet, & Pari, *soumis* ; Sovet, Atitsogbe, & Pari, 2013 ; Sovet, Bomda, Ouédraogo, & Atitsogbe, 2013). Par ailleurs, peu de recherches ont été conduites au Togo et publiées dans le champ de la psychologie de l'orientation (Forner & Gbati, 2005). Néanmoins, dans une vision plus large, d'autres auteurs ont souligné la difficulté à transporter les théories issues de la psychologie dominante vers les pays en voie de développement ou présentant une trop grande distance culturelle avec

l'occident (Enriquez, 1982 ; Kim, Yang, & Hwang, 2006 ; Nsamenang, 1992 ; Sinha, 1986). Elms (1975) a alors parlé de la crise paradigmatique (*paradigmatic crisis*) consistant en une remise en cause de la psychologie en tant que science universellement applicable et à un questionnement de la psychologie occidentale comme modèle dominant (Kim & Berry, 1993 ; Nsamenang, 2000 ; Tiberghien & Beauvois, 2008). Il était alors recommandé de s'orienter vers des approches qui permettent de mieux rendre compte de la réalité des phénomènes psychologiques dans leur contexte culturel (Berry, 1999 ; Kim et *al.*, 2006 ; Nsamenang, 1992 ; Sinha, 1986). Cette attente est également présente dans le champ de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle (Hardin et *al.*, 2001 ; Leong & Pearce, 2011) et de la psychométrie (Cheung, 2004). Dans une recherche en collaboration avec Kokou A. Atisogbe, nous avons élaboré une échelle permettant de mesurer les barrières perçues dans le choix d'orientation (Atitsogbe, Sovet, & Pari, *soumis* ; Sovet, Atitsogbe, & Pari, 2013). Les résultats indiquent que les difficultés financières étaient la principale barrière perçue dans la progression universitaire tandis que le niveau académique de l'étudiant influençait sa manière de catégoriser les barrières perçues dans sa progression universitaire.

Des premiers résultats encourageants. Parallèlement à ce travail sur la construction du choix d'orientation chez les étudiants togolais, nous nous sommes intéressés à la validité de l'Échelle de satisfaction avec la vie (*Satisfaction with Life Scale*, Diener et *al.*, 1985), une échelle en cinq items permettant d'évaluer la satifaction générale de vie (Sovet, Atitsgobe, Pari, Park, & Villieux, *soumis*). Durant la première passation, parmi les 233 étudiants interrogés, plusieurs ont indiqué avoir des difficultés à comprendre l'item 1 « En général, ma vie correspond à mes idéaux ». Plus spécifiquement, l'expression « mes idéaux » n'était pas bien comprise par les répondants. Une analyse factorielle confirmait cette observation par la mise en évidence d'une saturation factorielle très faible pour cet item comparativement aux quatre autres. Nous avons donc voulu ré-examiner la formulation de cet item et plus généralement, de l'échelle entière afin d'envisager une autre passation. Préalablement, nous nous sommes entretenus avec 22 étudiants dans le but d'explorer qualitativement la validité culturelle du concept de bien-être. Une analyse de contenu a confirmé que les représentations associées à ce concept étaient similaires à celles trouvées dans les autres pays. Dès lors, nous avons mené un *focus group* auprès de trois étudiants pour essayer de comprendre les sources d'incompréhension de l'expression « mes idéaux ». Les étudiants avaient facilement à discuter de ce qu'était une vie idéale pour eux, insistant notamment sur une construction propre à chacun de ce que renferme ce concept. En conséquence, nous avons choisi

d'expliciter ce terme proposant la reformulation suivante : « En général, ma vie est proche de la vie idéale telle que je me l'imagine ». Bien que l'item apparaisse spontanément comme plus complexe, il perd ainsi toute sa nature versatile chez les participants de notre étude. Cette version révisée de la SWLS fut ensuite administrée auprès de 205 étudiants togolais. Les analysées ont alors montré des propriétés psychométriques très bonnes avec une homogénéité des saturations factorielles de l'ensemble des items sur un facteur unique. Cette présente recherche nous a offerte la perspective d'étendre notre investigation de la validité psychométrique des mesures du bien-être en Afrique Subsaharienne (Sovet, Villieux, Atitsogbe, & Park, 2014). Dans une autre perspective, nous nous interrogeons également si les difficultés rencontrées durant notre première recherche ne pourraient pas s'expliquer par un biais lié à l'administateur du questionnaire. En effet, Reese, Danielson, Shoemaker, Chang et Hsu (1986) soulignent que lorsque l'administrateur vient d'une culture différente de celle du groupe culturel évalué, cela peut avoir un impact sur le remplissage du questionnaire. En l'occurance, le fait de se présenter comme un doctorant venant de France peut activer et accentuer la comparaison entre les conditions de vie en France et au Togo dans l'évaluation du bien-être subjectif des participants (Deaton, 2008).

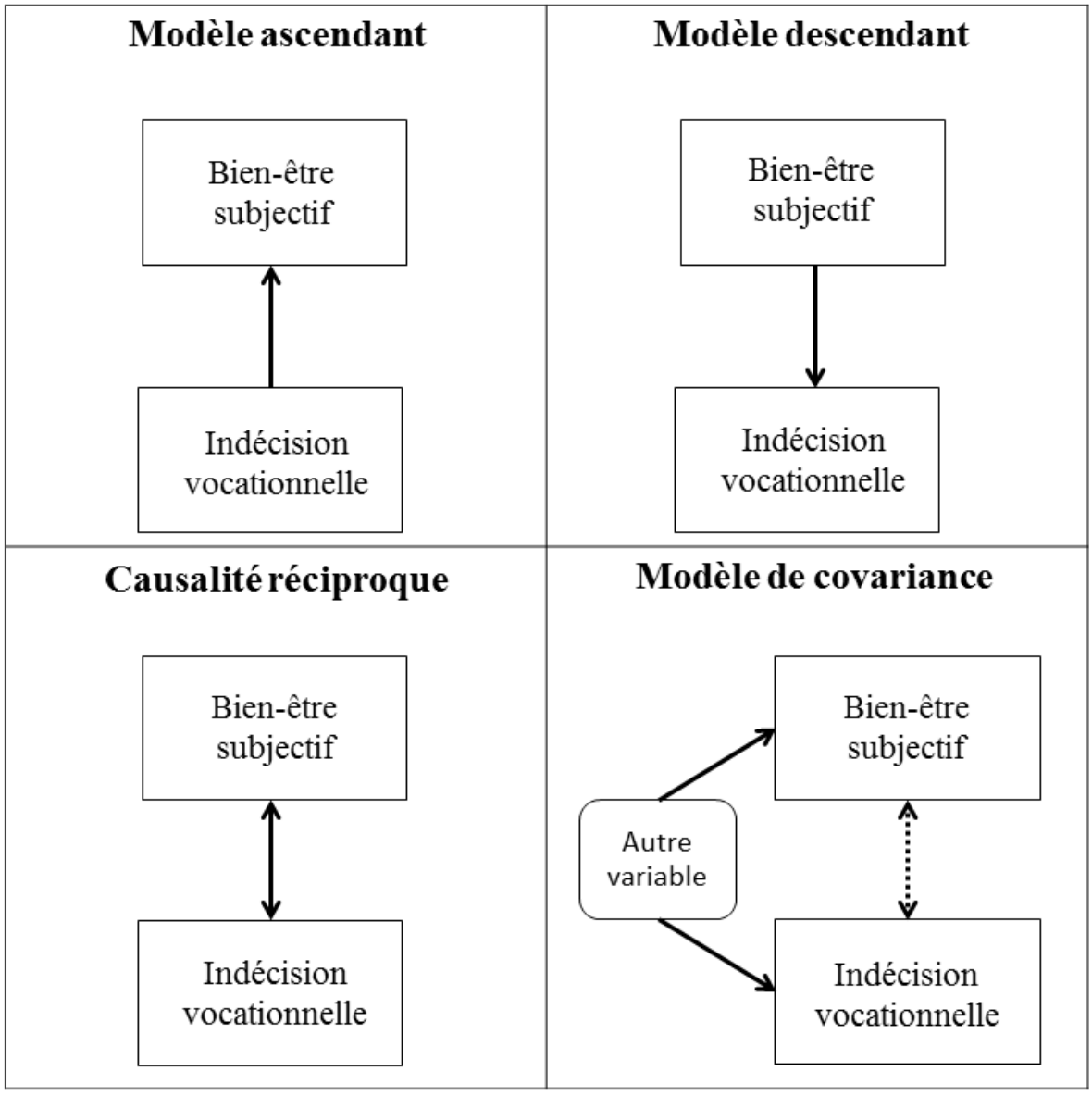
Une conclusion. Pour conclure, nos recherches doctorales au Togo ne se sont pas déroulées comme nous le souhaitions initialement. Néanmoins, cette expérience nous a permis comprendre l'influence de la culture sur la pertinence et la validité de certains construits culturels. Plus largement, nous avons également pu constater toute l'importance d'établir une collaboration étroite avec des chercheurs et acteurs locaux afin de mieux analyser ces différents éléments (Sovet & Atitsogbe, 2015).

9.2. Perspectives de recherche

Nos perspectives de recherche se focaliseront davantage sur la compréhension des relations entre le bien-être et l'indécision vocationnelle et les stratégies potentielles à mettre en œuvre dans l'exploration des différents postulats. Ces éléments nous permettront d'établir une méthodologie de recherche pour des études futures.

9.2.1. Enjeux de la modélisation des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle

Figure 9.1. Quatre explications possibles aux liens entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle



Quatre explications possibles. Dans un premier temps, il est important d'expliciter l'ensemble des possibles dans les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. Ainsi, nous pouvons considérer qu'il existe quatre relations possibles entre ces deux variables que nous avons représentées dans la figure 9.1. La première possibilité pour caractériser les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle est celle d'un modèle ascendante prenant notamment appui sur les approches mettant l'accent sur les buts (Deci & Ryan, 2000 ; Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Lent & Brown, 2008 ; Ryff & Keyes,

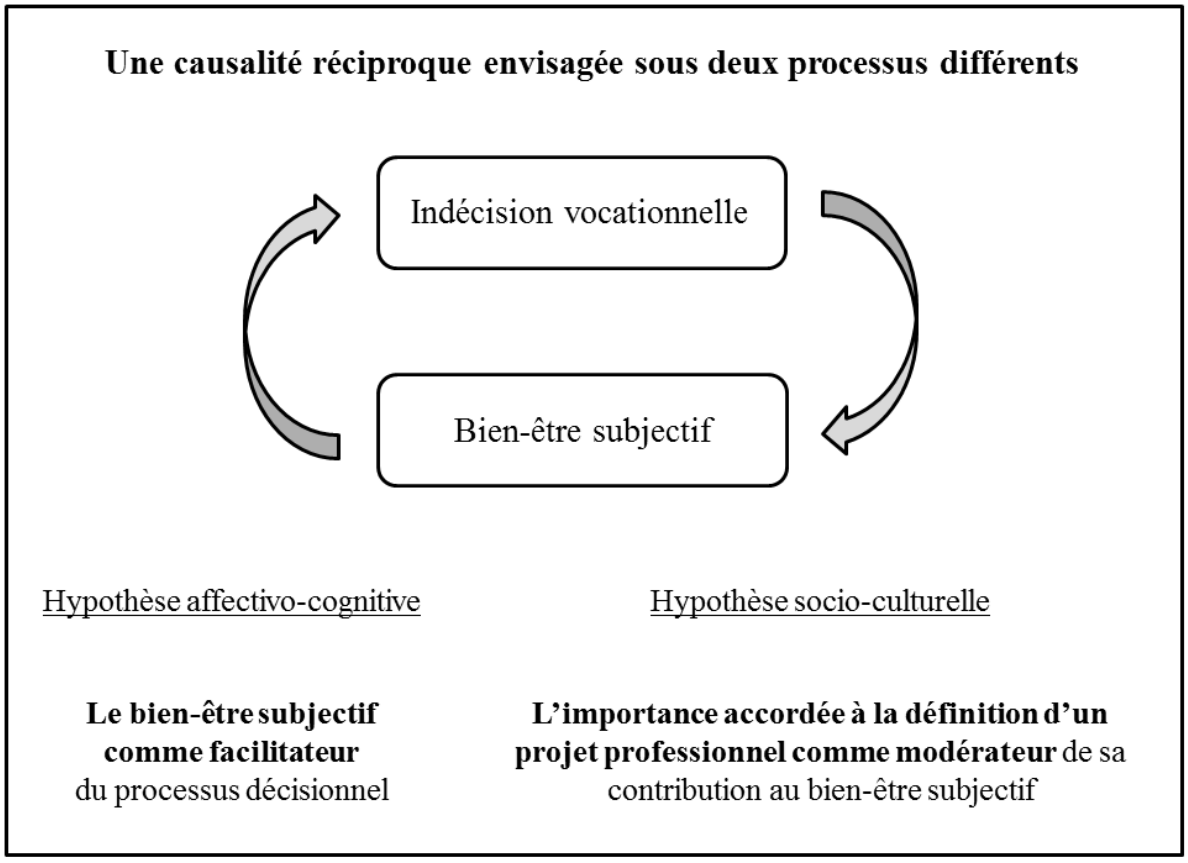
1995) et sur la congruence entre les intérêts professionnels de l'individu et l'environnement professionnel vers lequel il se dirige (Assouline & Meir, 1987 ; François, 2007 ; Guichard & Huteau, 2006 ; Tsabari et *al.*, 2005). La deuxième possibilité pour caractériser les relations entre ces deux variables est celle d'un modèle descendant s'appuyant notamment sur la théorie *Broad-and-Build* de Frederickson (1998, 2001, 2004) où certains composants du bien-être subjectif contribuent au fonctionnement psychologique de l'individu lui permettant alors une meilleure utilisation de ses ressources cognitives (Rottinghaus et *al.*, 2009). La troisième possibilité est celle d'une causalité réciproque où bien-être subjectif et indécision vocationnelle tendent à s'influencer mutuellement. L'hypothèse de causalité réciproque est évoquée dans plusieurs travaux portant sur le bien-être subjectif (Rolland, 2000) de même que les travaux s'intéressant aux relations entre l'indécision vocationnelle et l'anxiété évoquent la possibilité d'une causalité réciproque (Forner, 2007 ; Miller & Rottinghaus, 2014). Cette approche trouve un large écho dans la littérature scientifique soutenant que des difficultés relatives à la realisation d'un choix d'orientation et des troubles de la santé mentale tendent à survenir simultanément (Hinkelman & Luzzo, 2007 ; Super, 1980 ; Zunker, 2008). Enfin, une quatrième possibilité peut être celle d'une relation de covariance où une forte indécision vocationnelle et un faible bien-être subjectif seraient la conséquence d'une même cause. Nous pourrions évoquer l'hypothèse qu'un individu traversant de grandes difficultés dans une sphère de vie puisse éprouver un faible bien-être subjectif ce qui l'amène alors à négliger sa réflexion sur son projet d'orientation. Cet élément peut se justifier par la théorie du manque (*scarcity theory*) élaborée par Mullainathan et Shafir (2013) où le manque de quelque chose amène à la fois une interférence cognitive liée à ce manque et une négligeance des autres aspects de la vie. Chacun de ces quatres modèles semble donc porter un certain réalisme épistémologique (Reuchlin, 1962).

9.2.2. Proposition d'un modèle théorique et définition des postulats

Raisonnement hypothétique sur les mécanismes sous-jacents. L'analyse extensive de la littérature scientifique met également en évidence une absence d'éléments permettant de comprendre les mécanismes sous-jacents aux relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle (Rottinghaus et *al.*, 2009). De même, suivant la réflexion de Reuchlin (1962), il semble nécessaire de ne pas procéder à une imputation causale hâtive. Ainsi, bien qu'il semble soutenable de supposer l'existence d'une causalité réciproque entre ces deux variables (Rolland, 2000), il semble moins évident de considérer qu'elles s'appuient

sur des mécanismes analogues. À partir de notre revue de la littérature scientifique et des résultats de nos études, nous souhaitons donc proposer un modèle théorique permettant de comprendre les relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle à travers ses mécanismes potentiels (voir figure 9.2). Suivant les éléments évoqués dans la partie précédente, nous prenons conscience des limites théoriques et empiriques qui peuvent exister. Les postulats sous-jacents qui seront formulées seront tout autant des éléments à valider ou à invalider dans de futures recherches scientifiques.

Figure 9.2. Proposition d'un modèle théorique des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle



L'hypothèse affectivo-cognitive. Tout d'abord, dans une perspective descendante, nous suggérons un mécanisme affectivo-cognitif où le bien-être subjectif s'inscrit comme un facilitateur du processus décisionnel. Les travaux d'Isen (2001, 2008) et les travaux de Frederickson (1998, 2001, 2004) mettent en évidence les effets bénéfiques du bien-être subjectif dans le processus décisionnel et plus largement dans le fonctionnement psychologique de l'individu. De même, dans le domaine de la neuropsychologie, les travaux de Damasio mettent en évidence l'implication des émotions dans ce processus décisionnel

(Bechara, Damasio, & Damasio, 2000 ; Damasio, 2008). Ensuite, plusieurs modèles de l'indécision vocationnelle mettent l'accent sur l'implication des différents composants du bien-être subjectif dans le processus de décision d'un choix d'orientation (Brown et *al.*, 2012 ; Hammond et *al.*, 2010 ; Saka & Gati, 2007). Plusieurs chercheurs recommandent également de développer des interventions centrées sur la réduction de l'anxiété comme approche de l'indécision vocationnelle (Betz, 2007 ; Choi et *al.*, 2011 ; Germeijs, Verschueren, & Soenens, 2006 ; Reese & Miller, 2006). Ce bien-être subjectif peut lui-même être modéré par plusieurs variables relatives aux caractéristiques sociodémographiques comme l'état de santé (Diener & Chan, 2011), le niveau financier (Boyce et *al.*, 2010 ; Lawless & Lucas, 2011 ; Levin et *al.*, 2011 ; Lucas & Schimmack, 2009 ; Luhmann et *al.*, 2011), l'environnement culturel (Diener, Diener, & Diener, 2009), les croyances religieuses ou spirituelles (Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Diener, Tay, & Myers, 2011) ou encore le sexe s'appuyant sur les différences observées dans notre première étude. Le bien-être subjectif peut également être modéré par les relations sociales (Diener & Seligman, 2009 ; Leung et *al.*, 2013 ; Park et *al.*, 2004) ou les traits de personnalité comme en témoignent les travaux de plusieurs auteurs (DeNeve & Copper, 1998 ; Hayes & Joseph, 2003 ; Steel et *al.*, 2008) ou ceux de notre deuxième étude. Nous pouvons aussi souligner que l'indécision vocationnelle doit être mise en relation avec l'environnement socioculturel où l'éducation à l'orientation, l'accompagnement institutionnel de l'étudiant et les différentes implications sous-jacents à la réalisation d'un choix d'orientation peuvent différer (Mau, 2000 ; Sovet & Metz, 2014).

L'hypothèse socio-culturelle. Dans la perspective ascendante, nous suggérons de comprendre les relations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif à travers un mécanisme essentiellement socio-culturel. Plus spécifiquement, suivant une perspective eriksonnienne, la réalisation d'un choix d'orientation satisfaisant participe à un développement identitaire épanouissant de l'individu (Erikson, 1959, 1968). De même, dans une approche télique, la réalisation d'un choix d'orientation peut s'apparenter à la définition d'un but qui a son tour peut avoir un impact sur le bien-être subjectif (Deci & Ryan, 2000 ; Diener & Biswas-Diener, 2008 ; Haase et *al.*, 2012 ; Ryff & Keyes, 1995). Ainsi, Michalos (1980) évoque que c'est précisément un but formulé consciemment qui participe à l'augmentation du bien-être sujectif. Néanmoins, bien que le sens des effets puisse être universel (Ryff & Keyes, 1995), l'intensité des relations peut être modérée par des caractéristiques socio-culturelles (Oishi, 2000). Tout d'abord, le parcours scolaire et universitaire de l'individu comporte plusieurs paliers d'orientation qui rendent saillant la

nécessité formuler un choix d'orientation (Forner, 2007 ; Guichard & Huteau, 2006). Néamoins, cette nécessité de formuler un choix d'orientation peut effectivement être activé par la venue d'un palier d'orientation mais aussi par l'importance que l'individu ou son entourage accorde à celui-ci. Cette saillance va alors agir comme un modérateur des relations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif. Suivant les principes du modèle homéostatique du bien-être subjectif proposé par Cummins (Cummins, 2003 ; Cummins, Lau, & Davern, 2012), la contribution de l'indécision vocationnelle au bien-être subjectif serait donc réévaluée en permanence par l'individu. Par exemple, dans notre première étude, nous avons pu mettre en évidence que les corrélations entre ces deux variables étaient très importantes chez les étudiants sud-coréens en dernière année de licence. Ces résultats ont été mis en relation avec le fait que ces étudiants ne disposent pas d'une préparation suffisante à la réalisation d'un choix d'orientation tout au long de leur formation universitaire les confrontant tardivement à une telle réflexion (Choi et *al.*, 2011 ; Yang et *al.*, 2012). Nous pouvons alors considérer que, dans la mesure où cette réflexion devient un élément central dans leur vie, les corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif tendent à augmenter. Arnold (1989) a aussi mis en évidence une augmentation de la corrélation entre ces deux variables dans une étude longitudinale auprès d'étudiants étatsuniens. Ainsi, suivant les termes proposés par Oishi, Diener, Lucas et Suh (1999), le besoin agit comme un modérateur significatif dans les sphères de vie influençant le bien-être subjectif de l'individu. Dans le cadre de la réalisation d'un choix d'orientation, le besoin est à la fois l'expression d'un système scolaire et universitaire qui accompagne l'individu dans ce processus et définit les paliers d'orientation (Guichard & Huteau, 2006) et l'expression de valeurs culturelles portées par l'individu et son groupe d'appartenance. En somme, si l'individu et son groupe d'appartenance considèrent la définition d'un projet d'orientation comme un élément central, alors les corrélations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif seront très importantes.

9.2.3. Conception d'une méthodologie dans l'exploration de ce modèle théorique

Il semble nécessaire d'élaborer une méthodologie de recherche et des axes de recherche permettant d'explorer ce présent modèle théorique et d'en valider les principaux postulats sous-jacents.

Exploration du modèle descendant. Afin d'apporter des éléments de réponse sur l'effet du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle, plusieurs possibilités peuvent être envisagées. Tout d'abord, il est possible de conduire des interventions centrées sur l'augmentation du bien-être subjectif (Deci & Ryan, 2008 ; Shoshani & Steinmetz, 2013 ; Sin & Lyubomirsky, 2009) en évaluant les effets potentiels sur des aspects plus spécifiques à l'indécision vocationnelle. Il semble également important de conduire plusieurs études longitudinales auprès de lycéens et d'étudiants en examinant l'impact à court terme et à long terme sur l'indécision vocationnelle (Rolland, 2000 ; Rottinghaus et *al.*, 2009). Une approche qualitative permettrait d'apporter aussi des éléments sur les mécanismes sous-jacents aux relations entre le bien-être subjectif. À ce titre, la narrativité et l'analyse des récits de vie pourrait être une méthode particulièrement appropriée en se centrant notamment sur l'appréhension d'un palier d'orientation (Guichard, 2014). De même, il serait important d'examiner le rôle des différents modérateurs évoqués au sein de notre étude et ceux issus de notre revue de la littérature. Enfin, une méta-analyse de l'ensemble des études incorporant des éléments relatifs au bien-être subjectif et au bien-être psychologique en lien avec plusieurs aspects de l'indécision vocationnelle permettrait d'identifier des variables critiques et de mettre en évidence un modèle différentiel de la relation entre ces variables.

Exploration du modèle ascendant. De la même manière que dans l'exploration du modèle descendant, la réalisation d'études longitudinales permettrait d'apporter un éclairage sur la contribution de l'indécision vocationnelle au bien-être subjectif (Rolland, 2000 ; Rottinghaus et *al.*, 2009). Plus spécifiquement, il serait intéressant d'examiner auprès d'un même élève ou étudiant si le lien entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif tend à augmenter à l'approche d'un palier d'orientation. Une approche qualitative centrée sur ce modèle ainsi que sur la perception de l'individu des attentes sociales portées par l'institution et son entourage et sur ses propres aspirations et priorités de vie pourrait permettre d'appréhender les mécanismes en jeu dans la relation entre ces variables. La distinction entre l'indécision passagère et l'indécision chronique (Forner, 2007) pourrait donner des résultats intéressants avec potentiellement un lien plus important de cette deuxième forme sur le bien-être subjectif. Il conviendrait également de prendre en considération de nombreux aspects de l'environnement socioculturel dans l'analyse des relations entre l'indécision vocationnelle et le bien-subjectif en se focalisant notamment sur la place accordée à la construction du projet d'orientation au sein de la formation scolaire et universitaire. L'étude de la congruence entre

son projet d'orientation et sa personnalité sur le bien-être subjectif peut aussi apporter des éléments concourrant à mieux comprendre cette approche ascendante (Pozzebon et *al.*, 2014).

Exploration de la validité transculturelle du modèle ascendant. Dans la perspective d'une validation transculturelle de notre hypothèse socio-culturelle suggérant d'évaluer le rôle modérateur de l'importance du projet professionnel dans les relations entre l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif, une méthodologie particulière semble nécessaire. Cette variable modératrice doit intégrer deux niveaux prenant en compte à la fois l'importance du besoin portée par l'institution (Kohli & Dhaliwal, 2013) et l'importance du besoin portée par l'individu (Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 1999). Dans certains contextes culturels et notamment en Corée du Sud, la famille et les enseignants peuvent avoir une influence dans la définition des priorités sur lesquelles l'élève ou l'étudiant doit se focaliser (Hwang et *al.*, 2006 ; Lee, 2001 ; Lee et *al.*, 2013 ; Lee & Yi, 2010 ; Sovet & Metz, 2014). Dans une recherche s'inscrivant dans une comparaison interculturelle comparée, ce premier niveau pourraît présenter quelques difficultés car cela nécessite une compréhension profonde de chaque système éducatif et universitaire et la place accordée à la construction du choix d'orientation. Cependant, plusieurs possibilités sont envisageables dans l'élaboration d'un indicateur. Il est possible de caractériser chaque système suivant une grille précise à partir de plusieurs éléments qui apparaissent critiques comme la présence et les caractéristiques d'un programme d'aide à l'orientation. Cette perspective revient à concevoir un modèle d'analyse multi-niveau (Hox, 2002) prenant en compte un indicateur institutionnel pour chaque groupe culturel en addition des données recueillies auprès de chaque participant. En revanche, il est possible aussi de concevoir un indicateur relatif à la perception individuelle des attentes de l'institution vis-à-vis de la construction du choix d'orientation comme par exemple : « Il est attendu que je sois capable de choisir un métier à la fin de mon cursus universitaire ». Dans ce cas, il est nécessaire d'identifier plusieurs catégories et de construire des items qui puissent avoir une forte validité transculturelle (van de Vijver & Leung, 1997). Pour évaluer le deuxième niveau de notre variable modératrice correspondant à l'importance accordée par l'individu à la définition d'un choix d'orientation, il est possible de s'inspirer du modèle proposé par les enquêtes internationales sur les valeurs (*World Values Survey*, 2006) et la méthodologie suivie par Oishi, Diener, Lucas et Suh (1999). Plus spécifiquement, l'élaboration d'un item formulé sous la forme « Je considère mon choix d'orientation comme un aspect de ma vie » peut permettre d'appréhender cette variable. Dans la mise en œuvre d'une telle recherche, il est préférable de privilégier un questionnaire de recherche comportant

un nombre réduit d'items démontrant une forte validité transculturelle. Par exemple, plutôt que de choisir une évaluation des affects en 20 items par la PANAS (Watson et *al.*, 1988), il est possible d'opter pour la version en 10 items élaborée et validée simultanément dans 16 pays différents par Thompson (2007). De même, l'usage d'items uniques pour mesurer le bien-être subjectif démontre une moindre stabilité que les mesures muli-items des mêmes construits mais cette perspective reste néanmoins valide (Diener et *al.*, 2013 ; Schimmack & Oishi, 2005) et régulièrement utilisée dans des enquêtes de grande ampleur (Kalmijn & Veenhoven, 2013 ; NEF, 2012 ; OCDE, 2014 ; Okulicz-Kozaryn, 2011). Dans cette même direction, l'usage d'une mesure réduite de l'indécision vocationnelle peut être intéressante bien que cela pose quelques limites méthodologiques (Forner, 2007 ; Savickas et *al.*, 1992).

9.3. Perspectives d'application

9.3.1. Contribution de la psychologie positive dans les dispositifs d'intervention en orientation scolaire

Vers une psychologie positive de l'orientation scolaire et professionnelle. La psychologie positive tend à devenir un courant de recherche en psychologie de plus en plus présent touchant à des nombreux aspects de l'individu relatifs à son fonctionnement ou à son agentivité (Peterson, 2006 ; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De même, elle commence progressivement à avoir une place dans le champ de l'orientation et dans la formation du conseiller d'orientation. Les applications de ces approches positivistes ont, en effet, très vite reçu un écho dans le champ de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle (Hirschi, 2011 ; Richardson, Constantine, & Washburn, 2005 ; Rottinghaus et *al.*, 2005 ; Sovet, Carrein, Jung, & Tak, 2014). Nous pouvons nous attendre à voir apparaître de nombreuses interventions dans le champ de l'orientation s'inscrivant dans le champ de la psychologie positive (Bernaud, 2014). Parmi les principaux concepts associés à ce champ théorique, le sentiment d'efficacité personnelle fait l'objet d'une littérature très vaste étalée sur plusieurs décennies (Bandura, 2007 ; Blanchard, Lallemand, & Steinbruckner, 2009 ; Betz, 2001 ; Betz & Hackett, 2006 ; Lecomte, 2004). Néanmoins, l'intérêt pour le bien-être subjectif, et plus largement pour le bonheur dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle reste naissant mais offre des perspectives intéressantes par rapport aux effets

bénéfiques qu'il peut avoir sur le fonctionnement psychologique (Frederickson, 1998, 2001, 2004).

Sens de la vie et problématiques d'orientation. Parallèlement, l'exploration du sens de la vie tend également à se rapprocher de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle (Arnoux et *al.*, 2014 ; Bernaud, 2014 ; Cohen, 2003 ; Guichard, 2014 ; Miller & Rottinghaus, 2014 ; Sovet, Arnoux, Lhotellier, Pelayo, & Bernaud, 2014). Cette situation peut facilement s'expliquer par le contexte socio-professionnel marqué par son incertitude et son imprévisibilité qui amène de plus en plus l'individu à s'interroger sur le sens de sa vie (Bernaud, 2014 ; Guichard, 2014 ; Savickas & Pouyaud, 2014) De même, les personnes formulent des demandes de plus en plus complexes aux conseillers en orientation scolaire et professionnelle (Guichard, 2014). Ainsi, les questions d'orientation renvoient de plus en plus à la recherche de sens (Bernaud, 2014 ; Savickas et *al.*, 2009). En conséquence, progressivement, le bonheur, le bien-être subjectif et le sens de la vie deviennent alors des éléments essentiels pour aider l'adolescent ou l'adulte à construire son projet d'orientation scolaire et professionnelle et répondre à ses problématiques complexes. Dans ce nouveau schéma, nous pourrions facilement envisager de rapprocher la philosophie du bonheur et la psychologie du bonheur qui tendent à converger dans les réponses qu'elles apportent à l'individu en quête de sens. Au niveau politique, cela peut se traduire par plusieurs initiatives comme notamment celle récemment proposée et mise en place par le Recteur de Séoul, en Corée du Sud[20]. En effet, afin d'aider les adolescents sud-coréens dans la construction de leur projet d'orientation, l'accent est mis sur la promotion du bien-être à l'école. Il suggère de renverser le paradigme actuel de « travailler dur pour être heureux » en donnant du temps aux élèves pour réfléchir à leurs aspirations professionnelles et en diminuant la pression scolaire provoquée par l'excès d'évaluation. Si ces éléments apportent des perspectives intéressantes pour les théories de l'orientation scolaire et professionnelle, ils amènent une réflexion plus large sur la prise des problématiques individuelles et la formation des professionnels.

[20] A shift toward 'education for happiness' (2013). http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20130327000679 (article du *Korean Herald*, consulté le 23 juillet 2013).

9.3.2. Vers une approche holistique de l'individu en orientation scolaire

Vers des théories de l'indécision vocationnelle intégrant des éléments du bien-être subjectif. Kidd (1998) évoque la faible présence des émotions dans les approches actuelles de l'orientation scolaire et professionnelle. Emmerling et Cherniss (2003) soulignent la faible présence des aspects affectifs dans les théories vocationnelles s'expliquent notamment par une volonté implicite de la part de ces auteurs de dissocier ce qui peut relever du conseil en orientation et ce qui peut relever d'une psychothérapie. Néanmoins, face aux évolutions socio-économiques marquées par l'incertitude et l'imprévisibilité, cette séparation tend à s'effacer (Kidd, 1998). En effet, cette auteure suggère d'intégrer sous le concept de résilience vocationnelle (*career resilience*) où plusieurs composantes du bien-être subjectif et du bien-être psychologique participeraient à l'ajustement de l'individu. Notre revue de la littérature sur les modèles taxonomiques de l'indécision vocationnelle montre l'intégration progressive de ces dimensions dans leurs sous-dimensions (Brown et *al.*, 2012 ; Hammond et *al.*, 2010 ; Saka & Gati, 2007). Cette réflexion n'est pas nouvelle et tend à renouveler un débat particulièrement nourri autour d'une approche holistique de l'individu

L'approche holistique : Une interface entre les problèmes personnels et les problèmes vocationnels. Le débat porte sur la possibilité d'une interface entre les problèmes personnels et les problèmes vocationnels telle qu'elle est définit par Hackett (1993) où les caractéristiques émotionnelles et cognitives seraient davantage explorées dans le conseil en orientation. Super (1955, 1980) fut l'un des premiers auteurs à mettre l'accent sur cette approche holistique des problèmes individuels dans les pratiques de conseil en orientation. Cette posture vient alors contredire tout un courant de recherche qui affirmait alors que l'indécision vocationnelle d'un étudiant ne pouvait en aucune manière s'expliquer par les problèmes personnels rencontrées (Herriot, 1984). Plus concrètement, l'idée selon laquelle les ressentis, le vécu et l'épanouissement d'une personne ayant des difficultés à faire un choix d'orientation deviendraient des éléments centraux dans la pratique du conseiller d'orientation fut largement soutenue dans la littérature nord-américaine au cours des années 90 (Betz & Corning, 1993 ; Blustein & Spengler, 1995 ; Heppner, O'Brien, Hinkelman, & Flores, 1996 ; Herr, 1997 ; Krumboltz, 1993). Cette vision trouve aujourd'hui un appui encore plus grand se référant à la société postmoderne marquée par l'incertitude, l'insécurité ou encore la flexibilité entourant l'individu face la gestion de sa carrière (Brown & Ryan Krane, 2000 ; Hinkelman & Luzzo, 2007 ; Lenz, Peterson, Reardon, & Saunders, 2010 ; Multon, Wood,

Heppner, & Gysbers, 2007 ; Rottinghaus et *al.*, 2009 ; Saunders et *al.*, 2000 ; Savickas et *al.*, 2009 ; Swanson, 2002 ; Walker III & Peterson, 2012 ; Zunker, 2008). Cette position est également soulignée par d'autres auteurs comme Baudouin (2007) qui propose une prise en charge clinique de l'adolescent dans sa problématique vocationnelle.

Quels impacts sur la formation des professionnels d'orientation ? Cette vision holistique n'est pas sans incidence sur la formation des professionnels de l'orientation et notamment dans le contexte français où la place de la psychologie dans la formation initiale des conseillers d'orientation et la psychologisation de la prise en charge du conseil en orientation sont fortement débattues par les instances politiques (Caillot, Jellab, Vin-Datiche, Bernard, & Cervel, 2013). En effet, la prise en charge d'une personne dans cette perspective holistique justifie plus que jamais l'appellation et la formation de « conseiller d'orientation – psychologue » donnant une place importante à la dimension psychologique. Il reste seulement à s'interroger sur la volonté des institutions éducatives, universitaires et politiques d'apporter les moyens nécessaires aux professionnels de l'accompagnement en orientation de mettre en place cette approche holistique pour mieux répondre aux problématiques actuels de l'individu en proie à ses préoccupations postmodernes.

Conclusion

Conclusion générale

En somme, le bien-être subjectif est associé négativement à l'indécision suggérant qu'un bien-être subjectif élevé est associé à une faible indécision vocationnelle. Ce résultat se retrouve dans les trois échantillons d'étudiants interrogés en Corée du Sud, aux États-Unis et en France. Cependant, les caractéristiques socio-démographiques et socio-culturelles, les traits de personnalité ou encore le bien-être psychologique semblent jouer un rôle important dans la compréhension des relations entre le bien-être subjectif et l'indécision vocationnelle. À ce titre, les perspectives descendantes et les perspectives ascendantes fournissent un éclairage pertinent et prometteur dans la modélisation et la compréhension des liens entre ces différentes variables.

Revenant à la première question qui a introduit notre sujet, nous pouvons considérer que bonheur et projet d'orientation scolaire et professionnelle semblent se lier par des influences réciproques. Néanmoins, nous laisserons ce débat ouvert loin de pouvoir considérer y avoir apporté une réponse finale. Notre présente étude offre plus justement une contribution significative – s'inscrivant dans une perspective psycho-sociologique – sur la manière d'appréhender cette relation sous l'angle du bien-être subjectif et de l'explorer dans de futures recherches nationales et internationales. Ce travail encourage à la poursuite de l'analyse et de la modélisation des liens entre ces variables pour apporter une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents. La réflexion sur son bonheur autant que la réflexion sur son projet d'orientation participent conjointement à la construction et au fonctionnement psychologique de soi et concourrent à une compréhension holistique de l'individu dans ses problématiques identitaires.

Références bibliographiques[21]

Abdallah, S., Thompson, S., & Marks, N. (2008). Estimating worldwide life satisfaction. *Ecological Economics, 65*, 35-47.

Abel, E. L., & Kruger, M. L. (2010). Smile intensity in photographs predicts longevity. *Psychological Science, 21*, 542-544.

Abrams, M. D., Omarsdottir, A. O., Bjornsdottir, M. D., Einarsdottir, S., Martin, C., Carr, A., Brown, S. D., & Rector, C. (2013). Measurement invariance of the Career Indecision Profile: United States and Iceland. *Journal of Career Assessment, 21*, 469-482.

Aeberhardt, R., Crusson, L., & Pommier, P. (2011). *Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : Qualifier et accompagner*. INSEE : Portrait Social.

Ahn, S-Y., & Baek, H.-J. (2013). Academic achievement-oriented society and its relationship to the psychological well-being of Korean adolescents. In C.-C. Yi (éd.), *The psychological well-being of East Asian Youth* (pp. 265-279). London: Springer.

Aknin, L. B., Barrington-Leigh, C. P., Dunn, E. W., Helliwell, J. F., Burns, J., Biswas-Diener, R., Kemeza, I., Nyende, P., Ashton-James, C. E., & Norton, M. I. (2013). Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*, 635-652.

Aknin, L. B., Sandstrom, G. M., Dunn, E. W., & Norton, M. I. (2011). Investing in others: Prosocial spending for (pro)social change. In R. Biswas-Diener (Ed.), *Positive psychology as social change* (pp. 219-234). Dordrecht: Springer.

Albion, M. J., & Fogarty, G. J. (2002). Career decision making difficulties of adolescent boys and girls. *Australian Journal of Career Development, 9*, 14-19.

Albion, M., & Fogarty, G. (2003). *Evaluation of the Athlete Career Education Program: Phases 1*. Unpublished report prepared for the Australian Sport Commission and the Australian Institute of Sport.

Alderson, K. (2004). *Grade power: The complete guide to improving your grades through self-hypnosis*. Toronto: Insomniac Press.

[21] Pour toutes les références bibliographiques écrites et publiées en langue coréenne, nous avons choisi de mentionner uniquement le titre anglophone lorsqu'il était disponible ou de réaliser une traduction libre en anglais lorsque nécessaire. Ce choix a été fait afin ne pas surcharger les références bibliographiques.

Allen, J., & Robbins, S. (2010). Effects of interest-major congruence, motivation, and academic performance on timely degree attainment. *Journal of Counseling Psychology, 57*, 23-35.

Althen, G. (2011). *American ways: A cultural guide to the United States* (3rd ed.). Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Amdur, R. J., & Bankert, E. A. (2006). The Institutional Review Board: Definition and federal oversight. In E. A. Bankert & R. J. Amdur (Eds.), *Institutional Review Board: Management and function* (2nd ed., pp. 24-25). London: Jones and Bartlett Publishers.

American College Health Association – National College Health Assessment (2006). Reference group data report. *Journal of American College Health, 55*, 195-206.

American Psychological Association (2002). *American Psychological Association ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC: APA.

American School Counselor Association (2003). *ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: ASCA.

American School Counselor Association (2004). *ASCA National Standards for students*. Alexandria, VA: ASCA.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Amir, T., & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling, 34*, 483-503.

Amir, T., Gati, I., & Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment, 16*, 281-309.

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception oflife quality*. New York: Plenum Press.

Angie, A. D., Connelly, S., Waples, E. P., & Kligyte, V. (2011). The influence of discrete emotions on judgment and decision-making: A meta-analytic review. *Cognition & Emotion, 25*, 1393-1422.

Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 57*, 112-126.

Ardelt, M., & Koenig, C. (2006). The role of religion for hospice patients and relatively healthy older adults. *Research on Aging, 28*, 184-215.

Arnold, J. (1989). Career decidedness and psychological well-being: A two cohort longitudinal study of undergraduate students and recent graduates. *Journal of Occupational Psychology, 62*, 163-176.

Arnoux, C., Patillon, V., Sovet, L., Lhotellier, L., Pelayo, F., Bernaud, J.-L. (Juillet 2014). *Sens de la vie et sens du travail » : un dispositif d'accompagnement innovant et son évaluation*. 28th International Conference of Applied Psychology, Paris, France.

Arts, J., Fernandez, M. L., & Lofgren, I. E. (2014). Coronary heart disease risk factors in college students. *Advances in Nutrition, 5*, 177-187.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological review, 106*, 529-550.

Association des Enseignants de Psychologie des Universités (1996). *Code de déontologie des psychologues*. Paris : AEPU.

Assouline, M., & Meir, E. I. (1987). Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures. *Journal of Vocational Behavior, 31*, 319-332.

Atitsogbe, K. A., Sovet, L., & Pari, P. (*soumis*). Effets des barrières perçues dans l'élaboration du projet professionnel auprès d'étudiants togolais : Une analyse multi-méthode. *Pratiques Psychologiques*.

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research, 57*, 12-24.

Bai, X., Wu, C., Zheng, R., & Ren, X. (2011). The psychometric evaluation of the Satisfaction with Life Scale using a nationally representative sample of China. *Journal of Happiness Studies, 12*, 183-197.

Balatsky, G., & Diener, E. (1993). Subjective well-being among Russian students. *Social Indicators Research, 28*, 225-243.

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1989). A social cognitive theory in action. In J. P. Forgas & M. J. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: An international perspective* (pp. 127-138). North Holland: Elsevier.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (2nd ed.). Bruxelles: De Boeck.

Bandyopadhyay, D., Pammi, V. S., & Srinivasan, N. (2013). Role of affect in decision making. *Progress in Brain Research, 202*, 37-53.

Barabasch, A., & Dykeman, C. (2012). Career counselling/career and technical education: Spectrum of interventions in the American K-16 system. In A. Barabasch & F. Rauner (Eds.), *Work and Education in America* (pp. 155-174). Dordrecht: Springer.

Barak, A., & Friedkas, R. (1981). The mediating effects of career indecision subtypes on career counseling effectiveness. *Journal of Vocational Behavior, 20*, 120-128.

Barnett, R. C., Gareis, K. C., James, J. B., & Steele, J. (2003). Planning ahead: College seniors' concerns about career-marriage conflict. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 305-319.

Barrow, R. (1980). *Happiness*. New York: John Wiley & Sons.

Bartneck, C., Obaid, M., & Zawieska, K. (2013). *Agents with faces – What can we learn from LEGO Minifigures*. Proceedings of the 1st International Conference on Human-Agent Interaction, Sapporo.

Bartram, D. (2013). Scalar equivalence of OPQ32: Big Five Profiles of 31 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 61-83.

Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan.

Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2004). Growth goals, maturity, and well-being. *Developmental Psychology, 40*, 114-127.

Baum, W. M. (2004). Molar and molecular views of choice. *Behavioural Processes, 66*, 349-359.

Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.

Bawin-Legros, B. (1988). *Familles, mariage, divorce: Une sociologie des comportements familiaux contemporains*. Liège: Pierre Mardaga.

Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex, 10*, 295-307.

Bechger, T. M., Maris, G., Verstralen, H. H. F. M., & Béguin, A. A. (2003). Using classical test theory in combination with item response theory. *Applied Psychological Measurement, 27*, 319-334.

Berger, B. G. (2004). Subjective well-being in obese individuals: The multiple roles of exercise. *Quest, 56*, 50-76.

Berger-Gross, V., Kahn, M. W., & Weare, C. R. (1983). The role of anxiety in the career decision making of liberal arts students. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 312-323.

Berlet, J.-L. (2005). *Au-delà du désespoir : Essai*. Paris : L'Harmattan.

Bernaud, J.-L. (1998). *Les méthodes d'évaluation de la personnalité*. Paris : Dunod.

Bernaud, J.-L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris : Dunod.

Bernaud, J.-L. (2014). Le « sens de la vie » comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie Française*. doi: 10.1016/j.psfr.2013.06.004

Bernaud, J.-L., & Caron, M. (2004). Un modèle différentiel des préférences vis-à-vis de la relation d'aide en orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33,* 103-123.

Bernaud, J.-L., Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2007). Counseling psychology in France: A paradoxical situation. *Applied psychology: An International Review, 56,* 131-151.

Bernaud, J.-L., Danet, L., & Dinar, M. (2009). Comparaison des effets de trois modes de restitution de questionnaires d'intérêts: nomothétique, constructiviste et intégré. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 38,* 135-160.

Berry, J. W. (1969). On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology, 4,* 119-128.

Berry, J. W. (1999). Emics and etics: A symbiotic relationship. *Culture and Psychology, 5,* 165-171.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Berthier, F., & Boulay, F. (2003). Lower myocardial infarction mortality in French men the day France won the 1998 World Cup of football. *Heart, 89,* 555-556.

Betz, E. L., Betz, N. E., & Menne, J. W. (1989). *Manual for the College Student Satisfaction Questionnaire*. Unpublished manual, the Ohio State University at Columbus.

Betz, N. E. (2001). Career self-efficacy. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 55-77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly, 52,* 340-353.

Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 357-374). New York: Wiley.

Betz, N. E., & Corning, A. (1993). The inseparability of "career" and "personal" counseling. *The Career Development Quarterly, 42*, 137-143.

Betz, N. E., & Corning, A. F. (1993). The inseparability of “career” and “personal” counseling. *The Career Development Quarterly, 42*, 137-142.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college men and women. *Journal of Counseling Psychology, 8*, 399-410.

Betz, N. E., & Taylor, K. M. (2001). *Manual for the Career Decision Self-Efficacy Scale and CDMSE – Short Form*. Columbus, OH: Ohio State University, Department of Psychology.

Betz, N. E., Hammond, M. S., & Multon, K. D. (2005). Reliability and validity of five-level response continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 13*, 131-149.

Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 4*, 47-57.

Bîrle, D., & Perţe, A. (2011). An adaptation and validation study of the Romanian version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *Romanian Journal of School Psychology, 7*, 59-72.

Biswas-Diener, R., & Diener, E. (2001). Making the best of bad situation: Satisfaction in the slums of Calcutta. *Social Indicators Research, 55*, 329-352.

Biswas-Diener, R., & Diener, E. (2006). The subjective well-being of the homeless, and lessons for happiness. *Social Indicators Research, 76*, 185-205.

Biswas-Diener, R., Vittersø, J., & Diener, E. (2005). Most people are pretty happy, but there is cultural variation: The Inughuit, the Amish, and the Maasai. *Journal of Happiness Studies, 6*, 205-226.

Bjornskov, C. (2008). Healthy and happy in Europe? On the association between happiness and life expectancy over time. *Social Science & Medicine, 66*, 1750-1759.

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). French-Canadian validation of the Satisfaction with Life Scale. *Canadian Journal of Behavioral Science, 21*, 210-223.

Blaise, M. (2008). De la pluralité à la transculturalité : L’apprentissage-enseignement d’une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective. *Études de Linguistique, 152*, 451-462.

Blanchard, S. (2008). Introduction: Sentiments d’efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*, 5-27.

Blanchard, S., Lallemand, N., & Steinbruckner, M. L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 38*, 417-449.

Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle? *Social Science & Medicine, 66*, 1733-1749.

Blanchflower, D. G., Oswald, A. J., & Stewart-Brown, S. (2013). Is psychological well-being linked to the consumption of fruit and vegetables? *Social Indicators Research, 114*, 785-801.

Blustein, D. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 194-203.

Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for counseling, career development, and public policy*. New York: Routledge.

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.

Blustein, D. L., & Spengler, P. (1995). Personal adjustment: Career counseling and psychotherapy. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (2nd ed., pp. 295-329). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L' « abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie, 3*, 225-242.

Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment, 16*, 101-116.

Bomda, J. (2014). *Les paradoxes de l'éducation formelle et de l'orientation scolaire et professionnelle en Afrique subsaharienne*. Paris : Edilivre.

Bouffard, L., & Lapierre, S. (1997). La mesure du bonheur. *Revue Québécoise de psychologie, 18*, 273-316.

Bouffard, L., Bastin, E., & Lapierre, S. (1997). *Validation du PANAS (Positive affect and negative affect scales)*. Manuscrit, Université de Sherbrooke.

Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance, 45*, 63-78.

Bouffartigue, P., & Gadea, C. (2000). *Sociologie des cadres*. Paris : La Découverte.

Bournois, F., Chavel, T., & Filleron, A. (2008). *Le grand livre du coaching*. Paris : Eyrolles.

Bouvard, M. (2002). *Questionnaires et échelles d'évaluation de la personnalité* (2nd ed.). Paris : Masson.

Boyce, C. J., Brown, G. D. A., & Moore, S. C. (2010). Money and happiness: Rank of income, not income, affects life satisfaction. *Psychological Science, 21*, 471-475.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Bradley, K. D., Cunningham, J. D., & Gilman, R. (2013). Measuring adolescent life satisfaction: A psychometric investigation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Happiness Studies*. doi: 10.1007/s10902-013-9478-z

Brajsa-Zganec, Merkas, M., & Sverko, I. (2011). Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? *Social Indicators Research, 102*, 81-91.

Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E. M. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-being, 4*, 167-187.

Brislin, R. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. Lorner & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Newbury Park, CA: Sage.

Brown, C., Trangsrud, H. B., & Linnemeyer, R. M. (2009). Battered women's process of leaving a 2-year follow-up. *Journal of Career Assessment, 17*, 439-456.

Brown, D. (2007). *Career information, career counseling, and careeer development* (9th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Brown, J. D., & Lawton, M. (1986). Stress and well-being in adolescence: The moderating role of physical exercise. *Journal of Human Stress, 12*, 125-131.

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* (4th ed., pp. 392-407). New York: Wiley.

Brown, S. D., & Ryan-Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York: Wiley.

Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C., Lamp, K., Telander, K., & Siena, A. (2012). Validation of a four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment, 20*, 3-21.

Brown, S. D., Lent, R. W., & Knoll, M. (2013). Applying social cognitive career theory to criminal justice populations: A commentary. *The Counseling Psychologist, 41*, 1052-1060

Brown, S. D., Lent, R. W., Telander, K., & Tramayne, S. (2011). Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 81-90.

Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72*, 298-308.

Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., & Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it: Results from a prospective study of mortality. *Psychological Science, 14*, 320-327.

Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1061-1070.

Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 494-508.

Bubany, S. T. (2011). *Career decision-making competence: Formulation and testing of a measurement model*. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota.

Bugental, J. F. (1964). The third force in psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 4*, 19-26.

Bullock-Yowell, E., Andrews, L., & Buzzetta, M. E. (2011). Explaining career decision-making self-efficacy: Personality, cognitions, and cultural mistrust. *The Career Development Quarterly, 59*, 400-411.

Burns, G. N., Morris, M. B., Rousseau, N., & Taylor, J. (2013). Personality, interests, and career indecision: A multidimensional perspective. *Journal of Applied Social Psychology, 43*, 2090-2099.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.

Caillot, L., Jellab, A., Vin-Datiche, D., Bernard, H., & Cervel, J.-F. (2013). *Le service public de l'orientation : État des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation*. Paris : IGAS, IGEN, IGAEN-R.

Callanan, G. A., & Greenhaus, J. H. (1990). The career indecision of managers and professionals: Development of a scale and test of a model. *Journal of Vocational Behavior, 37*, 79-103.

Cannard, C., Entenmann, F., Paris, S., Delmas, F., & Graff, C. (2012). Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 28*, 1-17.

Cantril, H. (1967). *The pattern of human concerns*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Carey, J., Harrington, K., Martin, I., & Hoffman, D. (2011). A statewide evaluation of the outcomes of the implementation of ASCA national model school counseling programs in rural and suburban Nebraska high schools. *Professional School Counseling, 16*, 100-107.

Carey, J., Harrington, K., Martin, I., & Stevenson, D. (2011). A statewide evaluation of the outcomes of the implementation of ASCA national model school counseling programs in Utah high schools. *Professional School Counseling, 16*, 89-99.

Carlson, D. S., Kacmar, K. M., & Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 249-276.

Carr, A. C., Bozonet, S. M., Pullar, J. M., & Vissers, M. C. M. (2014). Mood improvement in young adult males following supplementation with gold kiwifruit, a high-vitamin C food. *Journal of Nutritional Science, 2*, 1-8.

Carr, A., Rossier, J., Rosselet, J. G., Massoudi, K., Bernaud, J.-L., Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S., Rowe-Johnson, M., Brown, S. D., & Roche, M. (2014). The Career Indecision Profile: Measurement equivalence in two international samples. *Journal of Career Assessment, 22*, 123-137.

Cerdin, J.-L. (2004). Les carrières dans un contexte global. *Revue Management & Avenir, 1*, 155-175.

Cha, E. J. (2012). Predictive model of health-related quality of life of Korean goose daddies. *Korean Journal of Adult Nursing, 24*, 428-437.

Cha, K.-H. (2003). Subjective well-being among college students. *Social Indicators Research, 62-63*, 455-477.

Chamberlain, K. & Zika, S. (1992). Stability and change in subjective well-being over short time periods. *Social Indicators Research, 26*, 101-117.

Chamberlain, K., & Zika, S. (1988). Measuring meaning in life: An examination of three scales. *Personality and Individual Differences, 9*, 589-596.

Chan, M. (2013). Mobile phones and the good life: Examining the relationships among mobile use, social capital and subjective well-being. *New Media & Society*. doi: 10.1177/1461444813516836

Chan, T. H. (2014). Facebook and its effects on users' empathic social skills and life satisfaction: A double-edged sword effect. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*, 276-280.

Chartrand, J. M., & Nutter, K. J. (1996). The Career Factors Inventory: Theory and applications. *Journal of Career Assessment, 4*, 205-218.

Chartrand, J. M., & Robbins, S. B. (1990). Using multidimensional career decision instruments to assess career decidedness and implementation. *The Career Development Quarterly, 39*, 166-177.

Chartrand, J. M., Robins, S. B., Morill, W. H., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 491-501.

Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliott, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, S. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment, 1*, 66-82.

Chen, F. F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons with cross-cultural research. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1005-1018.

Chen, F. F., Sousa, K. H., & West, S. G. (2005). Testing measurement invariance of second-order factor models. *Structural Equation Modeling, 12*, 471-492.

Cheung, F. M. (2004). Use of western and indigenously developed personality tests in Asia. *Applied Psychology: An International Review, 53*, 173-191.

Cheung, F., & Lucas, R. E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: Results from three large samples. *Quality of Life Research*. doi: 10.1007/s11136-014-0726-4

Chida, Y., & Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: A quantitative review of prospective observational studies. *Psychosomatic Medicine, 70*, 741–756.

Chitou, I. (2011). L'enseignement supérieur et la recherche dans la problématique du développement du Togo : Une orientation vers la gestion entrepreneuriale. *Management et Avenir, 45*, 126-143.

Cho, U. (2005). The encroachment of globalization into intimate life: The flexible Korean family in 'economic crisis'. *Korea Journal, 45*, 8-35.

Choi, J. (2012). *Unequal access to shadow education and its impacts on academic outcomes: Evidence from Korea*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association, Colorado Convention Center and Hyatt Regency, Denver.

Choi, Y., Park, H., Nam, S. K., Lee, J., Cho, D., & Lee, S. M. (2011). The development and initial psychometric evaluation of the Korean Career Stress Inventory for college students. *The Career Development Quarterly, 59*, 559-572.

Choi, Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y., & Lee, S. M. (2012). Understanding career decision self-efficacy: A meta-analytic approach. *Journal of Career Development, 39*, 443-460.

Chou, H.-T. G., & Edge, N. (2012). "They are happier and having better lives than I am": The impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*, 117-121.

Chung, B. (2001). Politique et religion en Corée du Sud. *Revue d'Études Comparatives Est-Ouest, 32*, 85-110.

Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H., Shen, J., de Jésus Vargas-Flores, J., Ibáñez-Reyes, Tanaka-Matsumi, J., Curtis, G. J., Cabrera, H. F., Mastor, K. A., Alvarez, J. M., Ortiz, F. A., Simon, J.-Y. R., & Ching, C. M. (2012). Need satisfaction and well-being: Testing self-determination theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 507-534.

Claes, M., & Lacourse, E. (2001). *Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clark, A. E. (2010). Work, jobs and well-being across the Millennium. In E. Diener, J. F. Helliwell, & D. Kahneman (Eds.), *International differences in well-being* (pp. 436-468). Oxford: Oxford University Press.

Clausier, M. (2007). Accueillir tous les parents. In M.-P. Thollon-Behar (Ed.), *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?* (pp. 167-175). Paris : Erès.

Clench-Aas, J., Nes, R. B., Dalgard, O. S., & Aarø, L. E. (2011). Dimensionality and measurement invariance in the Satisfaction with Life Scale in Norway. *Quality of Life Research, 20*, 1307-1317.

Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in cognitive sciences, 11*, 393-399.

CNAM (2014). Les thèmes de recherche de l'Équipe de Recherche en Psychologie de l'Orientation. http://inetop.cnam.fr/l-institut/

Coblence, F. (2002). Freud et la cocaïne. *Revue Française de Psychanalyse, 66*, 371-383.

Cockrill, A. (2012). Does an iPod make you happy? An exploration of the effects of iPod ownership on life satisfaction. *Journal of Consumer Behaviour, 11*, 406-414.

Cohen, B. N. (2003). Applying existential theory and intervention to career decision-making. *Journal of Career Development, 29*, 195-209.

Cohen, C. R., Chartrand, J. M., & Jowdy, D. P. (1995). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology, 42*, 440-447.

Cohen, D. (2007). Methods in cultural psychology. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). New York: The Guilford Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.

Cohen, S., Doyle, W. J., Turner, R. B., Alper, C. M., & Skoner, D. P. (2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic Medecine, 65*, 652-657.

Cole, M. (1999). Culture in development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 73-123). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Conklin, A. M., Dahling, J. J., & Garcia, P. A. (2013). Linking affective commitment, career self-efficacy, and outcome expectations: A test of social cognitive career theory. *Journal of Career Development, 40*, 68-83.

Connolly, M. (2013). Some like it mild and not too wet: The influence of weather on subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 14*, 457-473.

Constantine, M. G., & Flores, L. Y. (2006). Psychological distress, perceived family conflict, and career development issues in college students of color. *Journal of Career Assessment, 14*, 354-369.

Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T. Jr., McCrae, R. R., & Zonderman, A. B. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology, 78*, 299-306.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., Danigelis, N. L., Elliott, C., Farley, J., Gayer, D. E., Gleen, L. M., Hudspeth, T., Mahonney, D., McCahilli, L., McIntosh, B., Reed, B., Rizvi, A. T., Rizzo, D. M., Simpatico, T., & Snapp, R. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological Economics, 61*, 267-276.

Cotiga, M. I. (2012). Development and validation of a Romanian version of the expanded version of Positive and Negative Affect Schedule (PANAS-X). *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 33*, 248-252.

Cox, K. (2012). Happiness and unhappiness in the developing world: Life satisfaction among sex workers, dump-dwellers, urban poor, and rural peasants in Nicaragua. *Journal of Happiness Studies, 13*, 103-128.

Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology, 43*, 245-265.

Creed, P. A., & Yin, W. O. (2006). Reliability and validity of a Chinese version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 6*, 47-63.

Creed, P. A., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence, 26*, 295-311.

Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2006). Causal relationships between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Career Development, 33*, 47-65.

Creel, R. E. (1983). Eudology: The science of happiness. *New Ideas in Psychology, 1*, 303-312.

Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Crites, J. O. (1978). *Administration and use manual for the Career Maturity Inventory* (2nd ed.). Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.

Cummins, R. A. (2003). Normative life satisfaction: Measurement issues and a homeostatic model. *Social Indicators Research, 64*, 225-256.

Cummins, R. A. (2013). Subjective well-being, homeostatically protected mood and depression: A synthesis. In A. Delle Fave (Ed.), *The exploration of happiness: Present and future perspectives* (pp. 77-95). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Cummins, R. A., Lau, A. L. D., & Davern, M. T. (2012). Subjective wellbeing homeostasis. In K. C. Land, A. C. Michalos & M. J. Sirgy (Eds.), *Handbook of social indicators and quality of life research* (pp. 79-98). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Cupani, M., & Pautassi, R. M. (2013). Predictive contribution of personality traits in a sociocognitive model of academic performance in mathematics. *Journal of Career Assessment, 21*, 395-413.

Dahling, J. J., & Thompson, M. N. (2013). Detrimental relations of maximization with academic and career attitudes. *Journal of Career Assessment, 21*, 278-294.

Damasio, A. R. (2008). *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Vintage.

Damasio, B. F., Pacico, J. C., Poletto, M., & Koller, S. H. (2013). Refinement and psychometric properties of the eight-item Brazilian Positive and Negative Affective Schedule for children (PANAS-C8). *Journal of Happiness Studies, 14*, 1363-1378.

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.

Danner, D. D., & Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 804-813.

Danzin, E., Simonnet, V., & Trancart, D. (2011). *L'impact de la crise sur les trajectoires professionnelles des jeunes*. Centre d'Études de l'Emploi, Document de travail n°146.

Dawis, R. V. (2000). The person-environment tradition in counseling psychology. In W. E. Martin & J. L. Swartz-Kulstad (Eds.), *Person-environment psychology and mental health* (pp. 91-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dawis, R. V. (2002). Person-environment-correspondence theory. In D. Brown & Associateds (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 427-464). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustement: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1993). From TWA to PEC. *Journal of Vocational Behavior, 43*, 113-121.

de Carvalho, H. W., Andreoli, S. B., Lara, D. R., Patrick, P. J., Quintana, M. I., Bressan, R. A., de Melo, M. F., Mari, J. J., & Jorge, M. R. (2013). Structural validity and reliability of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Evidence from a large Brazilian community sample. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 35*, 169-172.

de Ree, J., & Alessie, R. (2011). Life satisfaction and age: Dealing with underidentification in age-period-cohort models. *Social Science & Medicine, 73*, 177-182.

Dean, M., Grunert, K. G., Raats, M. M., Nielsen, N. A., & Lumbers, M. (2008). The impact of personal resources and their goal relevance on satisfaction with food-related life among the elderly. *Appetite, 50*, 308-315.

Deaton, A. (2008). Income, health, and well-being around the world: Evidence from the Gallup World Poll. *Journal of Economic Perspectives, 22*, 53-72.

DeCarvalho, R. J. (1990). A history of the" third force" in psychology. *Journal of Humanistic Psychology, 30*, 22-44.

Deci, E. .L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Self-Determination*. New York: Wiley Online Library.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation. Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*, 182.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.

Dedmond, R. M., & Schwallie-Giddis, P. (2006). Career counseling in schools. In D. Capuzzi & M. D. Stauffer (Eds.), *Career counseling: Foundations, perspectives, and applications* (pp. 257-281). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Degges-White, S., & Shoffner, M. F. (2002). Career counseling with lesbian clients: Using theory of work adjustementn as a framework. *The Career Development Quarterly, 51*, 87-96.

DeNeve (2011). Functional polymorphism (5-HTTLPR) in the serotonin transporter gene is associated with subjective well-being: Evidence from a US nationally representative sample. *Journal of Human Genetics, 56*, 456-459.

DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124*, 197-229.

Deubel, P., Huart, J.-M., Montoussé, M., & Vin-Datiche, D. (2007). *100 fiches pour comprendre le système éducatif*. Paris : Bréal.

Deuchler, M. (1992). *The Confucian transformation of Korea: A study of society and ideology. Harvard-Yenching Institute Monograph Series 36*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment, 19*, 21-34.

Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 9*, 135-146.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*, 103-157.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a National Index. *American Psychologist, 55*, 34-43.

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life, 1*, 151-157.

Diener, E. (2009a). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 11-58). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Diener, E. (2009b). Introduction – Culture and well-being works by Ed Diener. In E. Diener (Ed.), *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 1-8). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research, 57*, 119–169.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Oxford: Blackwell Publishing.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2009). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 119-154). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 3*, 1-43.

Diener, E., & Fujita, F. (1997). Social comparisons and subjective well-being. In B. P. Buunk, F. X. Gibbons & A. Buunk (Eds.), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory* (pp. 329-358). London: Psychological Press.

Diener, E., & Larsen, R. J. (2009). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral, and cognitive responses. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being* (pp. 7-24). Dordrecht: Springer.

Diener, E., & Napa-Scollon, C. (2014). The what, why, when, and how of teaching the science of subjective well-being. *Teaching of Psychology, 41*, 175-183.

Diener, E., & Oishi, S. (2000). Money and happiness: Income and subjective well-being across nations. In E. Diener and E. M. Suh (Eds.), *Subjective well-being across cultures* (pp. 185-218). Cambridge, MA: MIT Press.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*, 81-84.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest, 5*, 1-31.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2009). Beyond money: Toward an economy of well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 201-266). Dordrecht: Springer.

Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social and subjective indicators. *Social Indicators Research, 40*, 189–216.

Diener, E., & Suh, E. (2000). *Subjective well-being across cultures*. Cambridge, MA: MIT Press.

Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (2009). Factors predicting the subjective well-being of nations. In E. Diener (Ed.), *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 71-92). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

Diener, E., Horwitz, J., & Emmons, R. A. (1985). Happiness of the very wealthy. *Social Indicators Research, 16*, 263-274.

Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research, 112*, 497-527.

Diener, E., Lucas, R. E., Napa Scollon, C. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revisiting the adaptation theory of well-being. *American Psychologist, 61*, 305-314.

Diener, E., Napa-Scollon, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies, 1*, 159-176.

Diener, E., Napa-Scollon, C., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaced nature of happiness. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being* (pp. 67-100). Dordrecht: Springer.

Diener, E., Ng, W., Harter, J., & Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*, 52–61.

Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R. E., & Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes. *Social Indicators Research, 59*, 229-259.

Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., & Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research, 28*, 195-223.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302.

Diener, E., Suh, E., Kim-Prieto, C., Biswas-Diener, R., & Tay, L. (2010). *Unhappiness in South Korea: Why it is high and what might be done about it*. Proceedings of the Korean Psychological Association, Seoul, South Korea, August 19.

Diener, E., Tay, L., & Myers, D. G. (2011). The religion paradox: If religion makes people happy, why are so many dropping out? *Journal of Personality and Social Psychology, 101*, 1278-1290.

Diener, E., Tay, L., & Oishi, S. (2013). Rising income and the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*, 267-276.

Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 109-119.

Dobewall, H., Realo, A., Allik, J., Esko, T., & Metspalu, A. (2013). Self-other agreement in happiness and life-satisfaction: The role of personality traits. *Social Indicators Research, 114*, 479-492.

Doise, W. (2001). *Droits de l'homme et force des idées*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dormann, C., & Zapf, D. (2001). Job satisfaction: A meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior, 22*, 483-504.

Duarte, M. E., & Rossier, J. (2008). Testing and assessment in an international context: Cross-and multi-cultural issues. In J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 489-510). New York: Springer.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.

Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 212-223.

Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Exploring potential mediators. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 74-80.

Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., & Torrey, C. L. (2013). Examining a model of life satisfaction among unemployed adults. *Journal of Counseling Psychology, 60*, 53-63.

Duffy, R. D., Bott, E. M., Torrey, C. L., & Webster, G. W. (2013). Work volition as a critical moderator in the prediction of job satisfaction. *Journal of Career Assessment, 21*, 20-31.

Dulin, P. L., Gavala, J., & Stephens, C. (2012). Volunteering predicts happiness among older Māori and non-Māori in the New Zealand health, work, and retirement longitudinal study. *Aging & Mental Health, 16*, 617-624.

Dumont, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2000). *French adaptation of the general self-efficacy scale*. Retrieved April 17, 2013, from http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm

Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science, 319*, 1687-1688.

Duru-Bellat, M., & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycé*e. Paris : Institut de Recherche sur l'Éducation.

Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? In P. A. David & M. W. Reder (Eds.), *Nations and households in economic growth: Essays in honor of Moses Abramovitz* (pp. 89-125). New York: Academic Press.

Easterlin, R. A. (2000). The worldwide standard of living since 1800. *Journal of Economic Perspectives, 14*, 7-26.

Ebersole, P. (1998). Types and depth of written life meaning. In . P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical application* (pp. 237-259). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eckel, P. D., & King, J. E. (2007). United States. In J. F. & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 1035-1053). Dordrecht: Springer.

Eduscol (2010). *Parcours de découverte des métiers et des formations*. Retrieved 26h May, 2011, from http://www.eduscol.education.fr

Eggerth, D. E. (2008). From theory of work adjustement to person-environment correspondence counseling: Vocational psychology as positive psychology. *Journal of Career Assessment, 16*, 60-74.

Egloff, B., Tausch, A., Kohlmann, C.-W., & Krohne, H. W. (1995). Relationships between time of day, day of week, and positive mood: Exploring the role of the mood measure. *Motivation and Emotion, 19*, 99-110.

Ehrhardt, J. J., Saris, W. E., & Veenhoven, R. (2000). Stability of life-satisfaction over time. *Journal of Happiness Studies, 1*, 177-205.

Eigen, C. A., Hartman, B. W., & Hartman, P. T. (1987). Relations between family interaction patterns and career indecision. *Psychological Reports, 60*, 87-94.

El-Khawas, E. (2005). A changed policy environment for US universities. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 101-114). Dordrecht: Springer.

Elliot, A. J., Sheldon, K. M., & Church, M. A. (1997). Avoidance personal goals and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 915-927.

Elliott, M., & Hayward, R. D. (2009). Religion and life satisfaction worldwide: The role of government regulation. *Sociology of Religion, 70*, 285-310.

Elms, A. C. (1975). The crisis in confidence in social psychology. *American Psychologist, 30*, 967-976.

Emile-Besse, L. (2004). Le système éducatif américain. *Revue International d'Éducation de Sèvres, 35*, 137-144.

Emmerling, R. J., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment, 11*, 153-167.

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach of personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1058-1068.

Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 292-300.

Emmons, R. A. (1997). Motives and life goals. In S. Briggs, R. Hogan & J. A. Johnson (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 485-512). San Diego, CA: Academic Press.

Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford Press.

Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In C. L. M. Keyes (Ed.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 105-128). Washington, DC: American Psychological Association.

Enriquez, V. G. (1982). *Towards a Filipino psychology*. Quezon City: Psychology Research and Training House.

Epstein, B. S. (2011). *Collective terms: Race, culture, and community in a state-planeed city in France*. New York: Berghahn Books.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire : Les apports des recherches récentes. *Déviance et Société, 30*, 67-89.

Falardeau, I., & Roy, R. (1999). *S'orienter malgré l'indécision*. Sainte-Foy: Édition Septembre.

Fan, X. (1998). Item response theory and classical test theory: An empirical comparison of their item/person statistics. *Educational and Psychological Measurement, 58*, 357-381.

Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Le Seuil.

Faragher, E. B., Cass, M., & Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine, 62*, 105-112.

Fassinger, R. E. (2005). Theoretical issues in the study of women's career development: Building bridges in a brave New World. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (3rd ed., pp. 85-124). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., & Tan, V. (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 138-150.

Feldman, K. A., Smart, J. C., & Ethington, C. A. (1999). Major field and person-environment fit: Using Holland's theory to study change and stability of college students. *The Journal of Higher Education, 70*, 642-669.

Ferry, T. R., Fouad, N. A., & Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior, 57*, 348-364.

Fiske, A. P. (2002). Using individualism and collectivism to compare cultures – A critique of the validity oand measurement of the constructs: Comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin, 128*, 78-88.

Fitzgerald, L. F., & Harmon, L. W. (2001). Women's career development: A postmodern update. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 207-230). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Flores, L. Y., & Bike, D. H. (2014). Multicultural career counseling. In F. T. L. Leong, L. Comas-Diáz, G. C. Nagayama Hall, V. C. McLoyd & J. E. Trimble (Eds.), *APA Handbook of multicultural psychology. Volume 2: Applications and traning* (pp. 403-417). Washington DC: American Psychological Association.

Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le Travail Humain, 70*, 231-234.

Forner, Y. (2010). L'évaluation de l'indécision vocationnelle : L'EDV-9 (forme S). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39*, 3-23.

Forner, Y., & Dosnon, O. (1991). La maturité vocationnelle: Le processus et son élaboration. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 20*, 203-218.

Forner, Y., & Gbati, K. Y. (2005). La motivation à la réussite scolaire des lycéens togolais. *Pratiques Psychologiques, 11*, 55-68.

Fortune, A. E., Cavazos, A., & Lee, M. (2005). Achievement motivation and outcome in social work field education. *Journal of Social Work Education, 41*, 115-130.

Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., & Kantamneni, N. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment, 14*, 407-420.

Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition, 2*, 411-418.

François, P.-H. (2007). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In J.-L. Bernaud & C. Lemoinre (Eds.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (2nd ed., pp. 15-99). Paris : Dunod.

Frank, M. R., Mitchell, L., Dodds, P. S., & Danforth, C. M. (2013). Happiness and the pateerns of life: A study of geolocated tweets. *Scientific Reports, 2625*. doi: 10.1038/srep02625

Frankl, V. E. (2009). *Nos raisons de vivre : À l'école du sens de la vie*. Paris : InterEditions.

Frankl, V. E. (1959). *From death-camp to existentialism: A psychiatrist's path to a new therapy*. Boston: Beacon Press.

Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy* (3rd ed.). New York: Simon and Schuster.

Frederickson, B. L. (1998). What good are positive emotions. *Review of General Psychology, 2*, 300-319.

Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226.

Frederickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 359*, 1367-1378.

Frederickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313-332.

Frederickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist, 60*, 678-686.

Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Freund, M. (1985). Toward a critical theory of happiness: Philosophical background and methodological significance. *New Ideas in Psychology, 3*, 3-12.

Frey, B. S. (2008). *Happiness: A revolution in economics*. Cambridge, MA: MIT Press Books.

Frijters, P. (2000). Do individuals try to maximise general satisfaction? *Journal of Economic Psychology, 21*, 281–304.

Frijters, P., & Beatton, T. (2012). The mystery of the U-shaped relationship between happiness and age. *Journal of Economic Behavior & Organization, 82*, 525-542.

Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence, 32*, 633-650.

Frosh, J. J., Emmons, R. A., Card, N. A., Bono, G., & Wilson, J. A. (2011). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. *Journal of Happiness Studies, 12*, 289-302.

Fugl-Meyer, A. R., Bränholm, I.-B., & Fugl-Meyer, K. S. (1991). Happiness and domain-specific life satisfaction in adult Northern Swedes. *Clinical Rehabilitation, 5*, 25-33.

Fuqua, D. R., Blum, C. R., & Hartman, B. W. (1988). Empirical support of the differential diagnosis of career indecision. *The Career Development Quarterly, 36*, 304-373.

Fuqua, D. R., Newman, J. L., & Seaworth, T. B. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology, 35*, 154-158.

Gadassi, R., Gati, I., & Dayan, A. (2012). The adaptability of Career Decision-Making Profiles. *Journal of Counseling Psychology, 59*, 612-622.

Gaffey, A. R., & Rottinghaus, P. J. (2009). The factor structure of the Work – Conflict Multidimensional Scale: Exploring the expectations of college students. *Journal of Career Assessment, 17*, 495-506.

Gainor, K. A. (2006). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment, 14*, 161-178.

Gal, R. (1955). *L'orientation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Galinsez, E., & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale con adolescentes. *Estudios de Psicoligia: Studies in Psychology, 31*, 79-87.

Gallup Organization (2014). *Great jobs, great lives: The 2014 Gallup-Purdue Index Report*. Purdue: Gallup.

Ganginis, H. V. (2008). *Planning for career and family: An instrument development study*. Unpublished master's degree thesis, University of Mariland.

Garcia, D. (2014). La vie en rose: High levels of well-being and events inside and outside autobiographical memory. *Journal of Happiness Studies, 15*, 657-672.

Gardner, D. G., Cummings, L. L., Dunham, R. B., & Pierce, J. L. (1998). Single-item versus multiple-item measurement scales: An empirical comparison. *Educational and Psychological Measurement, 58*, 898-915.

Gardner, J., & Oswald, A. J. (2007). Money and mental wellbeing: A longitudinal study of medium-sized lottery wins. *Journal of Health Economics, 28*, 49-60.

Gati, I. (2013). Advances in career decision-making. In W. B. Walsh, M. L. Savickas & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (4th edition, pp. 183-216). New York: Routledge.

Gati, I., & Saka, N. (2001a). Career-related decision-making difficulties of high-school students. *Journal of Counseling and Development, 79*, 331-340.

Gati, I., & Saka, N. (2001b). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment, 9*, 397-416.

Gati, I., Asulin-Peretz, L., & Fisher, A. (2012). Emotional and personality-related career decision-making difficulties: A 3-year follow-up. *The Counseling Psychologist, 40*, 6-27.

Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., & Asulin-Peretz, L. (2011). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment, 19*, 3-20.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 510-526.

Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 277-291.

Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: Counselees' versus career counselors' perceptions. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 99-113.

Gaudron, J.-P. (2011). A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form among French university students. *Journal of Career Assessment, 19*, 420-430.

Gaudron, J.-P. (2013). L'Échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière – forme courte : Une adaptation française pour lycéens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 42*, 199-219.

Gawin, F. H. (1991). Cocaine addiction: Psychology and neurophysiology. *Science, 251*, 1580-1586.

Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). Université : Les défis de la professionnalisation. *Notes Emploi-Formation, 46*, 1-32.

Gelpe, D. (2009). Processus d'autorégulation chez des sujets engagés dans un dispositif d'aide à la recherche d'emploi. Relations entre dimensions socio-cognitives, buts

poursuivis et satisfaction à l'égard de l'activité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 38*, 499-520.

George, L. K. (2010). Still happy after all these years: Research frontiers on subjective well-being in later life. *Journal of Gerontology, 65*, 331-339.

Gere, J., & Schimmack, U. (2011). A multi-occasion multi-rater model of affective dispositions and affective well-being. *Journal of Happiness Studies, 12*, 931-945.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: Development and validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment, 14*, 449-471.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2011). Indecisiveness and Big Five personality factors: Relationship and specificity. *Personality and Individual Differences, 50*, 1023-1028.

Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students career decision-making process: Longitudinal associations and the meditational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 397-410.

Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 244-258.

Gielen, U. P., Draguns, J. G., & Fish, J. M. (2008). Principles of multicultural counseling and therapy: An introduction. In U. P. Gielen, J. G. Draguns & J. M. Fish (Eds.), *Principles of multicultural counseling and therapy* (pp. 1-34). London, UK: Routledge.

Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 40*, 230-237.

Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 749-767.

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behavior Change, 17*, 178-195.

Gilman, R., Ashby, J. S., Sverko, D., Florell, D., & Varjas, K. (2005). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. *Personality and Individual Differences, 39*, 155-166.

Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., Sverko, D., & Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction

reports: Analyses of mean scores and response style differences. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 142-154.

Gilson, A. (2010). *Contexte d'incertitude et « rapports à la carrière » : Quand les jeunes cherchent à se stabiliser dans l'emploi*. 5ème Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerrannée, Montpellier, France.

Ginis, K. A. M., Jetha, A., Mack, D. E., & Hetz, S. (2010). Physical activity and subjective well-being among people with spinal cord injury: A meta-analysis. *Spinal Cord, 48*, 65-72.

Godefroid, J. (2008). *Psychologie, science humaine et science cognitive* (2nd ed.). Bruxelles : De Boeck.

Gomez-Muller, A. (2002). *Du bonheur comme question éthique*. Paris : L'Harmattan.

González, M., Coenders, G., Saez, M., & Casas, F. (2010). Non-linearity, complexity and limited measurement in the relationship between satisfaction with specific life domains and satisfaction with life as a whole. *Journal of Happiness Studies, 11*, 335-352.

Gordon, V. N. (1998). Career decidedness types: A literature review. *The Career Development Quarterly, 46*, 386-403.

Gore, J. S., & Cross, S. E. (2010). Relational self-construal moderates the link between goal coherence and well-being. *Self and Identity, 9*, 41-61.

Gosselin, É. (2005). Contribution à une synthèse des connaissances sur la satisfaction dans la vie : Regard psychologique sur une réalité plurielle. *Revue de l'Université de Moncton, 36*, 131-169.

Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Graham, C. (2005). The economics of happiness: Insights on globalization from a novel approach. *World Economics, 6*, 41-55.

Graham, C., Eggers, A., & Sukhtankar, S. (2004). Does happiness pay? An exploration based on panel data from Russia. *Journal of Economic Behavior & Organization, 55*, 319-342.

Green, C. W., & Reid, D. H. (1996). Defining, validating, and increasing indices of happiness among people with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*, 67-78.

Green, E. G. T. (2005). L'Autre collectiviste : Processus de mise en altérité dans la psychologie interculturelle. In M. Sanchez-Mazas & L. Licata (Eds.), *L'Autre :*

Regards psychosociaux (pp. 149-173). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Greenen, N. Y. R., Hohelüchter, M., Langholf, V., & Walther, E. (2014). The beneficial effects of prosocial spending on happiness: Work hard, make money, and spend it on others? *The Journal of Positive Psychology, 9*, 204-208.

Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior, 63*, 510-531.

Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research, 54*, 81-108.

Grisso, T. (1996). Voluntary consent to research participation in the institutional context. In B. Stanley, J. E., Sieber & G. B. Nelton (Eds.), *Research ethics: A psychological approach* (pp. 203-224). Nebraska: University of Nebraska Press.

Gross, E. F., Juvonen, J., & Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues, 58*, 75-90.

Grunert, K. G., Dean, M., Raats, M. M., Nielsen, N. A., & Lumbers, M. (2007). A measure of satisfaction with food-related life. *Appetite, 49*, 486-493.

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*, 233.

Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment, 14*, 235-251.

Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 165-177.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33*, 499-534.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*, 111-124.

Guichard, J. (2014). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling. *Psychologie Française*. doi: 10.1016/j.psfr.2013.03.002

Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2nd ed.). Paris : Dunod.

Gutter, M., & Copur, Z. (2011). Financial behaviors and financial well-being of college students: Evidence from a national survey. *Journal of Family and Economic Issues, 32*, 699-714.

Gwon, G. S. (2005). Changing labor processes of women's work: The Haenyo of Jeju Island. *Korean Studies, 29*, 114-136.

Gysbers, N. C., Multon, K. D., Lapan, R. T., & Lukin, L. (1992). *Missouri Comprehensive Guidance Survey*. Jefferson City: Missouri Department of Elementary and Secondary Education.

Haas, V., Fieulaine, N., Morin-Messabel, C., & Demoures, A. (2012). L'entrée à l'université et ses difficultés : Regards croisées à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 41*, 625-654.

Haase, C. M., Heckhausen, J., & Koeller, O. (2008). Goal engagement in the school-to-work transition: Beneficial for all, particularly for girls. *Journal of Research on Adolescence, 18*, 671-698.

Haase, C. M., Heckhausen, J., & Silbreisen, R. K. (2012). The interplay of occupational motivation and well-being during the transition from university to work, *Developmental Psychology, 6*, 1739-1751.

Hacker, J., Carr, A., Abrams, M., & Brown, S. D. (2013). Development of the Career Indecision Profile: Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Career Assessment, 21*, 32-41.

Hackett, G. (1993). Career counseling and psychotherapy: False dichotomies and recommended remedies. *Journal of Career Assessment, 1*, 105-117.

Hackett, G. (1995). Self-efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in career choice and development* (pp. 232-258). Cambridge: Cambridge University Press.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18*, 326-339.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 249-280). New York: Springer Science + Business Media, LLC.

Hackett, G., & Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp. 419-451). New York: Wiley.

Hackett, G., Lent, R. W., & Greenhaus, J. H. (1991). Advances in vocational theory and research: A 20-year perspective. *Journal of Vocational Behavior, 38*, 3-38.

Hadaway, C. K. (1978). Life satisfaction and religion: A renalaysis. *Social Forces, 57*, 636-643.

Hagiwara, T., & Sakurai, S. (2008). Self-determination level of motivation for “searching for something to commit to”: Effect on career indecision. *Japanese Journal of Educational Psychology, 56*, 1-13.

Hahn, D., Cheon, K., Tak, J., Lee, C., & Lee, K. (1993). The effects of life events and individual differences variables on life adjustement. *Student Guidance Research, 10,* 1-35.

Hales, B. C. (2006). *Modern polygamy and Mormon fundamentalism: The generations after the manifesto*. Salt Lake City, UT: Greg Kofford Books, Inc.

Hall, D. T. (1996). Long live the career. In D. T. Hall (Ed.), *The career is dead – long live the career* (pp. 314-336). San Francisco: Jossey-Bass.

Hambleton, R. K., & Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement: Issues and Practice, 12*, 253-262.

Hamermesh, D. S. (2001). The changing distribution of job satisfaction. *The Journal of Human Resources, 36*, 1–30.

Hammen, C., & Brennan, P. (2003). Severity, chronicity, and timing of maternal depression and risk for adolescent offspring diagnoses in a community sample. *Archives of General Psychiatry, 60*, 253-260.

Hammen, C., & Brennan, P. A. (2002). Interpersonal dysfunction in depressed women: Impairments independent of depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders, 72*, 145–156.

Hammond, M. S., Lockman, J. D., & Boling, T. (2010). A test of the tripartite model of career indecision of Brown and Krane for African Americans incorporating emotional intelligence and positive affect. *Journal of Career Assessment, 18*, 161-176.

Han, N. (1989). *A study on contemporary Korean family*. Seoul: Ilji-sa.

Hardin, E. E., Leong, F. T. L., & Osipow, S. H. (2001). Cultural relativity in the conceptualization of career maturity. *Journal of Vocational Behavior, 58*, 36-52.

Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 185-201.

Harker, L., & Keltner, D. (2001). Expressions of positive emoitions in women’s college yearbook pictures and their relationship to life outcomes across adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 112-124.

Harris, C., & Cares, A. C. (2010). *Student campus safety and well-being survey*. Lowell, MA: University of Massachusetts Lowell.

Harter, J. K., Schimdt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*, 268-279.

Hartman, B. W., & Fuqua, D. F. (1982). The construct validity of the Career Decision Scale adapted for graduate students. *Vocational Guidance Quarterly, 31*, 69-77.

Hartman, B. W., & Hartman, P. T. (1982). The concurrent and predictive validity of the Career Decision Scale for high school students. *Journal of Vocational Behavior, 20*, 244-253.

Hartman, B. W., Fuqua, D. R., & Blum, C. R. (1985). A path-analytic model of career indecision. *The Vocational Guidance Quarterly, 33*, 231-240.

Hartman, R. O., & Betz, N. E. (2007). The Five-Factor Model and career self-efficacy: General and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment, 15*, 145-161.

Hartnam, B. W., Utz, P. W., & Farnum, S. O. (1979). Examining the reliability and validity of an adapted scale of educational-vocational undecidedness in a sample of graduate students. *Journal of Vocational Behavior, 15*, 224-230.

Hartung, P. J., & Taber, B. J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment, 16*, 75-85.

Haut Conseil de l'Education (2008). *L'orientation scolaire – Bilan des résultats de l'Ecole 2008*. Retrieved 26th May, 2011, from http://www.hce.education.fr

Hawkins, J. G., Bradley, R. W., & White, G. W. (1977). Anxiety and the process of deciding about a major and vocation. *Journal of Counseling Psychology, 24*, 398-403.

Hawley, J. D., & de Montrichard, A. (2009). Accountability and career technical education (CTE) policy: A brief review of six states of the United States. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world of work* (pp. 393-410). Dordrecht: Springer.

Hayes, N., & Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 34*, 723-727.

He, J., van de Vijver, F. J. R., Espinosa, A. D., Abubakar, A., Dimitrova, R., Adams, B., Aydinli, A., Atitsogbe, K., Alonso-Arbiol, I., Bobowik, M., Fischer, R., Jordanov, V., Mastrotheodoros, S., Neto, F., Ponizovsky, Y. J., Reb, J., Sim, S., Sovet, L.,

Stefenel, D., Suryani, A. O., Tair, E., & Villieux, A. (*in press*). Socially desirable responding: Enhancement and denial in 20 countries. *Cross-Cultural Research*.

Headey, B., Veenhoven, R., & Wearing, A. (1991). Top-down versus bottom-up theories of subjective well-being. *Social Indicators Research, 24*, 81-100.

Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 359*, 1435-1446.

Helliwell, J. F., & Wang, S. (2014). Weekends and subjective well-being. *Social Indicators Research, 116*, 389-407.

Helm, J. E., & Cook, D. A. (1998). *Using race and culture in counseling and psychotherapy: Theory and process*. Boston: Allyn and Bacon.

Henderson, L. W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*, 196-221.

Heppner, M. J., O'Brien, K. M., Hinkelman, J. M., & Flores, L. Y. (1996). Training counseling psychologists in career development: Are we our own worst enemies? *The Counseling Psychologist, 24*, 105-125.

Her, E. S. (2013). Eating behavior, nutrition knowledge, and educational needs of the food and nutrition of elementary school students in the Gyeungnam Province. Korea *Journal of Community Nutrition, 18*, 11-24.

Herr, E. L. (1997). Career counseling: A process in process. *British Journal of Guidance and Counseling, 25*, 81-93.

Herr, E. L. (1997). Perspectives on career guidance and counseling in the 21st century. *Educational and Vocational Guidance, 60*, 1-15.

Herriot, P. (1984). *Down from the Ivory Tower: Graduates and their jobs*. Chichester: Wiley.

Hicks, J. A., Trent, J., Davis, W. E., & King, L. A. (2012). Positive affect, meaning in life, and future time perspective: An application of socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging, 27*, 181-189.

Hijazi, Y., Tatar, M., & Gati, I. (2004). Career decision-making difficulties among Israeli and Palestinian Arab high-school seniors. *Professional School Counseling, 8*, 64-72.

Hill, P. L., Burrow, A. L., Brandenberger, J. W., Lapsley, D. K., & Quaranto, J. C. (2010). Collegiate purpose orientations and well-being in early and middle adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 173-179;

Hinkelman, J. M., & Luzzo, D. A. (2007). Mental health and career development of college students. *Journal of Counselling & Development, 85*, 143-147.

Hirschi, A. (2011). Effects of orientations to happiness on vocational identity achievement. *The Career Development Quarterly, 59*, 367-378.

Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence, 34*, 173-182.

Hoffman, M. A., Lent, R. W., & Raque-Bogdan, T. L. (2013). A social cognitive perspective on coping with cancer theory, research, and intervention. *The Counseling Psychologist, 41*, 240-267.

Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Sofware of the mind* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Rsources.

Holland, J. L., & Nichols, R. C. (1964). The development and validation of an Indecision Scale: The natural history of a problem in basic research. *Journal of Counseling Psychology, 11*, 27-34.

Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Holland, J. L., Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology, 24*, 404-414.

Holowchak, M. A. (2004). *Happiness and Greek ethical thought*. London: Continuum.

Hong, S. K. (1965). Hae-nyo, the diving women in Korea. In H. Rahn & T. Yokoyama, T (Eds.), *Physiology of breath-hold diving and the Ama of Japan* (pp. 99-112). Washington DC: National Academy of Sciences – National Research Council.

Hooghe, M., & Vanhouette, B. (2011). Subjective well-being and social capital in Belgian communities. *Social Indicators Research, 100*, 17-36.

Hook, D. (2012). *A critical psychology of the postcolonial: The mind of Apartheid*. London: Psychology Press.

Horley, J., & Lavery, J. (1991). The stability and sensivity of subjective well-being measures. *Social Indicators Research, 24*, 113-122.

Howell, R. T., Rodzon, K. S., Kurai, M., & Sanchez, H. (2010). A validation of well-being and happiness surveys for administration via the internet. *Behavior Research Methods, 42*, 775-784.

Hoyle, R.H., & Panter, A.T. (1995). Writing about structural equation models. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Coventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

Huang, C. (2010). Interner use and psychological well-being: A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13*, 241-248.

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisaction Scale. *School Psychology International, 12,* 231-240.

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*, 149-158.

Huebner, E. S., & Dew, T. (1995). Preliminary validation of the Positive and Negative Affect Schedule with adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 13*, 286-293.

Huebner, E. S., Gilman, R., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 3-8). London: Routledge.

Hughes, A., & Kendall, P. C. (2009). Psychometric properties of the Positive and Negative Affect Scale for children (PANAS-C) in children with anxiety disorders. *Child Psychiatry and Human Development, 40*, 343-352.

Huh, K. C. (2007). *Understanding Korean education, school curriculum in Korea* (Vol. 1). Seoul: Korean Educational Development Institute.

Hui, K., Lent, R. W., & Miller, M. J. (2013). Social cognitive and cultural orientation predictors of well-being in Asian American college students. *Journal of Career Assessment, 21*, 587-598.

Hultell, D., & Gustavsson, J. P. (2008). A psychometric evaluation of the Satisfaction with Life Scale in a Swedish nationwide sample of university students. *Personality and Individual Differences, 44*, 1070-1079.

Huteau, M. (2002). L'évolution de la profession de psychologue en France. *Pratiques Psychologiques, 2*, 81-95.

Huteau, M. (2007). Intérêts professionnels (vocational interests). In J. Guichard & M. Huteau (Eds.), *Orientation et insertion professionnelle* (pp. 269-275). Paris : Dunod.

Hwang, M.-H., Kim, J.-H., Ryu, J. Y., & Heppner, M. J. (2006). The circumscription process of career aspirations in South Korean adolescents. *Asia pacific Education Review, 2*, 133-143.

Hwang, S. Y. (2010). *The mediating effects of self-encouragement in the relation between affectivity to career decision status and career decision making self-efficacy*. Unpublished master's degree dissertation. Catholic University of Korea, Bucheon, South Korea.

INSEE (2009). *Travail – Emploi*. Retrieved March 14, 2010, from http://www.insee.fr

INSEE (2014). Chômage sens du Bureau International du Travail (BIT) et principaux indicateurs sur le marché du travail – Résultats de l'enquête Emploi au premier trimestre 2014. *Informations Rapides, 131*, 1-2.

Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, *11*, 75-85.

Isen, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. In M. D. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 548-573). New York: The Guilford Press.

Islam, G. (2007). Virtue ethics, multiculturalism, and the paradox of cultural dialogue. *American Psychologist, 62*, 704-705.

Jadidian, A., & Duffy, R. D. (2012). Work volition, career decision self-efficacy, and academic satisfaction: An examination of mediators and moderators. *Journal of Career Assessment, 20*, 154-165.

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books, Inc.

Jang, S., & Kim, N. (2004). Transition from high school to higher education and work in Korean from the competency-based education perspective. *International Journal of Educational Development, 24*, 691-703.

Javidan, M., House, R. J., Dorfman, P. W., Hanges, P. J., & de Luque, M. S. (2006). Conceptualizing and measuring cultures and their consequences: a comparative review of GLOBE's and Hofstede's approaches. *Journal of International Business Studies, 37*, 897-914.

JetPac (2014). *The world's happiest countries measured by smiles*. Retrieved from https://www.jetpac.com/blog/post/80147853816/the-international-day-of-happiness

Jin, L., Nam, S. K., Joo, G., & Yang, E. (2014). Validation of a Korean translation of the Emotional and Personality-Related Career Decision-Making Difficulties Scale-Short Form (EPCD-SF). *Journal of Career Assessment*. doi: 10.1177/1069072714535173

Jin, L., Watkins, D., & Yuen, M. (2009). Personality, career decision self-efficacy and commitment to the career choices process among Chinese graduate students. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 47-52.

Jo, J. S. (2004). *A study on the psychological variables related to career decision of college students*. Unpublished doctoral dissertation. Seoul Women's University, Seoul, South Korea.

Joh, J.-H. (2002). A dilemma in moral education in the Republic of Korea: The limitation of individualistic cognitive approaches. *Journal of Moral Education, 31*, 393-406.

John O. P, Donahue E. M, & Kentle R. L. (1991). *The Big Five Inventory-Versions 4a and 54*. Berkeley: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.

Jones, L. K. (1989). Measuring a three-dimensional construct of career indecision among college students: A revision of the Vocational Decision Scale – The Career Decision Profile. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 477-486.

Joo, B.-K. B., & Ready, K. J. (2012). Career satisfaction: The influences of proactive personality, performance goal orientation, organizational learning culture, and leader-member exchange quality. *Career Development International, 17*, 276-295.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 86*, 80-92.

Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*, 530-541.

Judge, T. A., Piccolo, R. F., Podsakoff, N. P., Shaw, J. C., & Rich, B. L. (2010). The relationship between pay and job satisfaction: A meta-analysis of the literature. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 157-167.

Julien, H. E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American Society for Information Science, 50*, 38-48.

Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Hartcourt.

Jung, G. O. (2012). The effects of dental-hygiene students' goal achievement orientation on the self-efficacy and major adaptation and satisfaction. *Journal of Korean Society of Dental Hygiene, 12*, 167-177.

Jung, J. H., & Lee, K. H. (2010). The determinants of private tutoring participation and attendant expenditures in Korea. *Asia Pacific Educational Review, 11*, 159-168.

Jung, M.-Y., & Cho, N. K. (2011). A structural model of career satisfaction based on the social cognitive career theory. *Korean Journal of Youth Studies, 18*, 295-316.

Kaczmarek, L. D., Bujacz, A., & Eid, M. (2014). Comparative latent state–trait analysis of satisfaction with life measures: The Steen Happiness Index and the Satisfaction with Life Scale. *Journal of Happiness Studies*. doi: 10.1007/s10902-014-9517-4

Kahn, J. H., Tobin, R. M., Massey, A. E., & Anderson, J. A. (2007). Measuring emotional expression with the Linguistic Inquiry and Word Count. *The American Journal of Psychology, 120*, 263-286.

Kahneman, D., & Krueger, A. B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being. *The Journal of Economic Perspectives, 20*, 3-24.

Kairouz, S., & Dubé, L. (2000). Abstinence and well-being among members of alcoholics anonymous: Personal experience and social perceptions. *The Journal of Social Psychology, 140*, 565-579.

Kaiser, L. C. (2007). Gender-job satisfaction differences across Europe: An indicator for labour market modernization. *International Journal of Manpower, 28*, 75-94.

Kalmijn, W., & Veenhoven, R. (2013). Index of inequality-adjusted happiness (IAH) improved: A research note. *Journal of Happiness Studies*. doi: 10.1007/s10902-013-9474-3

Kalpidou, M., Costin, D., & Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*, 183-189.

Kamman, R., & Flett, R. (1983). Affectometer 2: A scale to measure current level of general happiness. *Australian Journal of Psychology, 35*, 257-265.

Kämpfer, S., & Mutz, M. (2013). On the sunny side of life: Sunshine effects on life satisfaction. *Social Indicators Research, 110*, 579-595.

Kaplan, D. M., & Brown, D. (1987). The role of anxiety in career indecisiveness. *The Career Development Quarterly, 36*, 148-162.

Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology, 3*, 219-233.

Kassenboehmer, S. C., & Haisken-DeNew, J. P. (2012). Heresy or enlightment? The well-being age U-shape effect is flat. *Economics Letters, 117*, 235-238.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American Dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410-422.

Kauffman, J.-C. (1993). *La sociologie du couple*. Paris : PUF.

KEDI (2007). *Understanding Korean education. Vol. 1 School curriculum in Korea*. Seoul, South Korea: Korean Educational Development Institute.

Kelley, B. S., & Miller, L. (2007). Life satisfaction and spirituality in adolescents. In R. L. Piedmont (Ed.), *Research in the social scientific study of religion* (pp. 233-262). Leiden: Brill.

Kelly, K. R., & Lee, W.-C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 302-326.

Kelly, M. E. (2009). *Social cognitive career theory as applied to the school-to-work transition*. Unpublished doctoral thesis, Seton Hall University.

Kesebir, P., & Diener, E. (2009). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 59-76). Dordrecht: Springer.

Keum, J.-H. (2012). Historical background before and after the financial crisis. In J. Cho, R. B. Freeman, J.-H. Keum & S. Kim (Eds.), *The Korean labor market after the 1997 economic crisis* (pp. 135-155). New York: Routledge.

Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research, 77*, 1-10.

Keyes, C., & Annas, J. (2009). Feeling good and functiong well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *Journal of Positive Psychology, 4*, 197-201.

Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior, 52*, 275-288.

Kim, B.-H., Jeong, C.-Y., & Kim, B.-S. (2006). *Career counseling*. Seoul: Hakjisa.

Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the and the effect of problematic internet use: The relationship between internet use and psychological well-being. *Cyberpsychology & Behavior, 12*, 451-455.

Kim, J.-H. (2006). Confirmatory factor analyses of Career Decision Scale in Korean male and female college students. *The Korean Journal of Counseling, 7*, 1153-1167.

Kim, J.-H. (2007). The relationship between life satisfaction/life satisfaction expectancy and stress/well-being: An application of Motivational States Theory. *The Korean Journal of Health Psychology, 12*, 325-345.

Kim, J.-H., Kim, B.-H., & Ha, M. S. (2011). Validation of a Korean version of the Big Five Inventory. *Understanding People, 32*, 47-65.

Kim, K. & Lim, J. (2012). Effects of optimism and orientations to happiness on psychological well-being of college students. *Journal of the Korean Home Economics Association, 50*, 89-101.

Kim, K. H. (2005). Learning from each other: Creativity in East Asian and American education. *Creativity Research Journal, 17*, 337-347.

Kim, K.-N., & Oh, S.-H. (2013). Effects of social constraints on career maturity: The mediating effect of the time perspective. *Asia Pacific Education Review, 14*, 221-229.

Kim, K.-S., Kim, J.-N., Park, W.-M. & Cheon, S.-M. (2006). The analysis of the component concepts on college students' psychological well-being. *Journal of Humanities Science, 11*, 1-23.

Kim, M.-J., & Kim, B.-W. (2007). The effect of anxiety and career decision-making self-efficacy on career decision level. *The Journal of Career Education Research, 20*, 13-25.

Kim, S. (2005). Gender differences in the job satisfaction of public employees: A study of Seoul Metropolitan Government, Korea. *Sex Roles, 52*, 667-681.

Kim, S.-H., & Park, M.-S. (2006). Development and validation of the Career Self-Efficacy Scale for high school students. *The Korean Journal of Counseling, 7*, 385-397.

Kim, T.-H., & Kim, Y.-H. (2001). The effect of a computer-assisted career guidance program on secondary schools in Korea. *Asia Pacific Education Review, 2*, 111-118.

Kim, U. (1995). *Individualism and collectivism: A psychological, cultural and ecological analysis*. Copenhagen: Nordic Institute of Asian Studies.

Kim, U. (2001). Culture, science and indigenous psychologies: An integrated analysis. In D. Matsumoto (Ed.), *Handbook of culture and psychology* (pp. 51-76). Oxford: Oxford University Press.

Kim, U., & Berry, J. W. (1993). *Indigenous psychologies: Experience and research in cultural context*. Newbury Park, CA: Sage.

Kim, U., & Park, Y. S. (2004). The social representation and trust of Korean society and people: Indigenous psychological analysis of the perception of Korean adolescents and adults. *Korean Journal of Psychological and Social Issues, 10*, 103-129.

Kim, U., & Park, Y. S. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents, and culture. *International Journal of Psychology, 41*, 287-292.

Kim, U., Park, Y. S. (2008). Educational achievement in Korean society: Psychological analysis of academic success of Korean adolescents. *Korean Journal of Psychological and Social Issues, 14*, 63-109.

Kim, U., Yang, K.-S., & Hwang, K.-K. (2006). *Contributions to indigenous and cultural psychology: Understanding people in context*. New York: Springer.

Kim, Y.-H., & Ahn, H. N. (2012). The literature review on career development in Korean college students based on social-cognitive career perspective. *The Journal of Career Education Research, 25*, 1-18.

Kim, Y.-H., Yoo, S.-K., & Lim, J.-S. (2011). The mediating effects of attitudes toward multiple role planning and self-efficacy in the relationship between career orientation and life-satisfaction among Korean female college students. *Studies on Korean Youth, 22*, 161-185.

Kimes, H. G., & Troth, W. A. (1974). Relationship of trait anxiety to career decisiveness. *Journal of Counseling Psychology, 21*, 277-280.

Kim-Prieto, C., & Diener, E. (2009). Religion as a source of variation in the experience of positive and negative emotions. *The Journal of Positive Psychology, 4*, 447-460.

King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 179-196.

King, L. A., Richards, J. H., & Stemmerich, E. (1998). Daily goals, life goals, and worst fears: Means, ends, and subjective well-being. *Journal of Personality, 66*, 713-744.

Kinnier, R. T., Brigman, S. L., & Noble, F. C. (1990). Career indecision and family enmeshment. *Journal of Counseling & Development, 68*, 309-312.

Kinser, K., & Levy, D. C. (2007). For-profit higher education: US tendencies, international echoes. In J. F. & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 107-119). Dordrecht: Springer.

Kitayama, S., & Markus, H. R. (2000). The pursuit of happiness and the realization of sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and well-being. In E. Diener & E. Suh (Eds.), *Subjective well-being across cultures* (pp. 113-161). Cambridge, MA: MIT Press.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.

Kluckhohn, C. (1951). The study of culture. In D. Lerner & H. D. Lasswell (Eds.), *The policy sciences* (pp. 86-101). Stanford, CA: Stanford University Press.

Ko, H.-C., & Kuo, F.-Y. (2009). Can blogging enhance subjective well-being through self-disclosure? *Cyberpsychology & Behavior*, *12*, 75-79.

Kobylarz, L. (1996). *National career development guidelines: K-adult handbook*. Stillwater, OK: Career Development Training Institute.

Kohli, V., & Dhaliwal, U. (2013). Medical students' perception of the educational environment in a medical college in India: A cross-sectional study using the Dundee Ready Education Environment Questionnaire. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 10*. doi: 10.3352/jeehp.2013.10.5.

Kööts-Ausmees, L., Realo, A., & Allik, J. (2012). The relationship between life satisfaction and emotional experience in 21 European countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 223-244.

Korean Psychological Association (2003). *Korean Psychological Association code of ethics*. Seoul: KPA.

Koydemir, S., & Schütz, A. (2012). Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two-country study using self- and informants reports. *Journal of Positive Psychology, 7*, 107-118.

Krause, N. (2005). God-mediated control and psychological well-being in late life. *Research on Aging, 27*, 136-164.

Krause, N., & Hayward, R. D. (2014). Religion, finding interests in life, and change in self-esteem during late life. *Research on Aging, 36*, 364-381.

Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 275-290.

Krishnamurti, J. (2006). *Le sens du bonheur*. Paris : Stock.

Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge: The Mass.

Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *Plos One, 8*, 1-6.

Krumbolt, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Cranston, RI: Carroll.

Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 239-244.

Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *Career Development Quarterly, 42*, 143-148.

Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist, 6*, 71-81.

Ku, P.-W., Fox, K. R., Chen, L.-C., & Chou, P. (2011). Physical activity, sedentary time and subjective well-being in Taiwanese older adults. *International Journal of Sport Psychology, 42*, 245-262.

Kuhn, R. (2007). *Écrits sur l'analyse existentielle*. Paris : L'Harmattan.

Lacroux, A. (2009). L'intérim, un milieu favorable au déroulement de carrières nomades ? *Revue de Gestion des Ressources Humaines, 73*, 54-68.

Lancaster, P. L., Rudolph, C., Perkins, S., & Patten, T. (1999). Difficulties in career decision making: A study of the reliability and validity of the Career Decision Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment, 7*, 393-413.

Lance, C. E., Lautenschlager, G. J., Sloan, C. E., & Varca, P. E. (1989). A comparison between bottom-up, top-down, and bidirectional models of relationships between global and life facet satisfaction. *Journal of Personality, 57*, 601-624.

Lanier, C. A., Nicholson, T., & Duncan, D. (2001). Drug use and mental well-being among a sample of undergraduate and graduate college students. *Journal of Drug Education, 31*, 239-248.

Lapan, R. T. (2011). Comprehensive school counseling programs: In some schools for some students but not in all schools for all students. *Professional School Counseling, 16*, 84-88.

Lapan, R. T., Whitcomb, S. A., & Aleman, N. M. (2011). Connecticut professional school counselors: College and career counseling services and smaller ratios benefit students. *Professional School Counseling, 16*, 117-124.

Larson, L. M., & Majors, M. S. (1998). Applications of the coping with career indecision instrument with adolescents. *Journal of Career Assessment, 6*, 163-180.

Lawless, N. M., & Lucas, R. E. (2011). Predictors of regional well-being: A county level analysis. *Social Indicators Research, 101*, 341-357.

Lawrence, R. H., & Liang, J. (1988). Structural integration of the Affect Balance Scale and the Life Satisfaction Index A: race, sex, and age differences. *Psychology and Aging, 3*, 375-384.

Le Play, F. (1871). *L'organisation de la famille*. Paris : Tegui.

Leach, J. K., & Patall, E. A. (2013). Maximizing and counterfactual thinking in academic major decision-making. *Journal of Career Assessment, 21*, 414-429.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors-série*, 59-90.

Lecomte, J. (2012). Est-il justifié de parler de psychologie positive ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 93*, 21-36.

Lee, B. J. (2009). *The current state of Korean children and youth*. Seoul: The Ministry of Health, Welfare and Family.

Lee, B.-H., Du, X., Rhee, E.-J., Jang, S.-H., Jung, S.-H., & Lee, S.-M. (2013). The mediation effect of career decision-making styles in the relationship between college students' trait anxiety and career indecision. *Korean Journal of Counseling, 14*, 1383-1400.

Lee, E.-K. O. (2007). Religion and spirituality as predictors of well-being among Chinese American and Korean American older adults. *Journal of Religion, Spirituality & Aging, 19*, 77-100.

Lee, G., Lee, J., & Kwon, S. (2011). Use of social-networking sites and subjective well-being: A study in South Korea. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*, 151-155.

Lee, H.-H., Kim, E.-J., & Lee, M.-K. (2003). A validation study of Korea Positive and Negative Affect Schedule: The PANAS scales. *The Korean Journal of Clinical Psychology, 22*, 935-946.

Lee, H.-W. (2014). *Proactive educational reforms in South Korea: Schools for improvement and multicultural education*. Colloque international d'études pédagogiques, Paris, France.

Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2012). Development of occupational aspirations in early Korean adolescents: A multiple-group latent curve model analysis. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 12*, 189-210.

Lee, I.-H., Rojewski, J. W., & Hill, R. B. (2013). Classifying Korean adolescents' career preparedness. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 13*, 25-45.

Lee, J., Nam, S., Lee, M.-K., Lee, J.-H., & Lee, S. M. (2009). Rosenberg' Self-Esteem Scale: Analysis of item-level validity. *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy, 21*, 173-189.

Lee, J.-K. (2000). *Historic factors influencing Korean higher education*. Seoul, South Korea: Jimoondang International.

Lee, J.-K. (2002). *Korean higher education: A confucian perspective*. Seoul, South Korea: Jimoondang International.

Lee, K.-H. (2001). A cross-cultural study of the career maturity of Korean and United States high school students. *Journal of Career Development, 28*, 43-57.

Lee, K.-H., & Lee, H.-J. (2000). The effects of career self-efficacy in predicting the level of career attitude maturity of college students. *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy, 12*, 127-136.

Lee, K.-M., Kim, Y.-T. & Park, J.-H. (2012). Influence of psychological well-being on high school student's emotional intelligence and interior-exterior control. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society, 13*, 1027-1034.

Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean 'Examination Hell': Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 249-271.

Lee, S. H., Nam, S. K., & Lee, S. M. (2008). A reliability study on Korean version of Career Decision Self-Efficacy Scale (K-CDSE). *The Korean Journal of Counseling, 9*, 564-582.

Lee, S. K., & Yi, H. S. (2010). Family systems as predictors of career attitude maturity for Korean high school students. *Asia Pacific Education Review, 11*, 141-150.

Lee, S. M., Nam, S., Park, H., & Kim, D. (2007). The construct validity of the Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form (CDSE-SF): A revisit. *The Korean Journal of Counseling, 8*, 1047-1062.

Lee, S. Y., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2010). An ecological understanding of youth suicide in South Korea. *School Psychology International, 31*, 531-546.

Lee, S., & Jung, T. (2014). How retaking the entrance examination can enhance student quality of life at university. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 42,* 331-340.

Lee, S.-H., Jeong, H.-S., Lee, D.-W., Park, K.-H., Yun, Z.-Y., & Park, J.-J. (2009). Influence of anxiety, depression and stress on adjustment to college in freshmen of a university. *Korean Journal of Family Medicine, 30,* 796–804.

Lee, Y. J. (2005). *The effects of perfectionism and trait anxiety on a career decision level*. Unpublished doctoral dissertation. Catholic University of Korea, Bucheon, South Korea.

Lee, Y. S., Kim, J. H., & Lee, Y. S. (1999). The relationship of psychological separation, attachment and trait anxiety to career indecision. *Korean Journal of Counseling, 4,* 137-161.

Lett, H. S., Blumenthal, J. A., Babyak, M. A., Sherwood, A., Strauman, T., Robins, C., & Newman, M. F. (2004). Depression as a risk factor for coronary artery disease: Evidence, mechanisms, and treatment. *Psychosomatic Medicine, 66,* 305–315.

Lenoir, F. (2013). *Du Bonheur : Un voyage philosophique*. Paris : Fayard.

Lent, R. W. (1996). Career counseling, science and policy: Revitalizing our paradigms and roles. *The Career Development Quarterly, 45,* 58-64.

Lent, R. W. (2001). Vocational psychology and career counseling: Inventing the future. *Journal of Vocational Behavior, 59,* 213-225.

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51,* 482-509.

Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). New York: John Wiley & Sons.

Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: Considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37,* 57-90.

Lent, R. W. (2013). Career-life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly, 61,* 2-14.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006a). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment, 14,* 12-35.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006b). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 236-247.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*, 6-21.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptative career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*, 557-568.

Lent, R. W., & Sheu, H. (2010). Applying social cognitive career theory across cultures: Empirical status. In J. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (3rd ed., pp. 691-701). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2006). Social cognitive career theory. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (Vol. 2, pp. 750-754). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly, 47*, 297-311.

Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 91-97.

Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T. d., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 244-251.

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H.-B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 429-442.

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H.-B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment, 15*, 87-97.

Lent, R. W., Taveira, M. d. C., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 362-371.

Lent, R. W., Taveira, M. d. C., Sheu, H.-B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 190-198.

Lenz, J. L., Peterson, G. W., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (2010). *Connecting career and mental health counseling: Integrating theory and practice*. Retrieved August 10, 2013 from http://www.counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_01.pdf

Leong, F. T. L., & Flores, L. Y. (2013). Multicultural perspectives in vocational psychology. In W. B. Walsh, M. L. Savickas & P. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (4th ed., pp. 53-80). London, UK: Routledge.

Leong, F. T. L., & Gupta, A. (2008). Culture and race in counseling and psychotherapy: A critical review of the literature. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 320-337). New York: John Wiley & Sons.

Leong, F. T. L., & Pearce, M. (2011). Desiderata: towards indigenous models of vocational psychology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 11*, 65-77.

Leue, A., & Beauducel, A. (2011). The PANAS structure revisited: On the validity of a bifactor model in community and forensic samples. *Psychological Assessment, 23*, 215-225.

Leue, A., & Lange, S. (2011). Reliability generalization: An examination of the Positive Affect and Negative Affect Schedule. *Assessment, 18*, 487-501.

Leung, A., Kier, C., Fung, T., Fung, L., & Sproule, R. (2013). Searching for happiness: The importance of social capital. In A. Delle Fave (Ed.), *The exploration of happiness: Present and future perspectives* (pp. 247-267). Dordrecht: Springer.

Leung, S. A. (1995). Career development and counseling: A multicultural perspective. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 549-566). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Leung, S. A. (2008). The Big Five career theories. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 115-132). New York: Springer Science + Business Media, LLC.

Leuwerke, W. C., Robbins, S., Sawyer, R., & Hovland, M. (2004). Predicting engineering major status from mathematics achievement and interest congruence. *Journal of Career Assessment, 12*, 135-149.

Leversen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1588-1599.

Levin, K. A., Torsheim, T., Vollebergh, W., Richter, M., Davies, C. A., Schnohr, C. W., Due, P., & Currie, C. (2011). National income and income inequality, family affluence and life satisfaction among 13 year old boys and girls: A multilevel study in 35 countries. *Social Indicators Research, 104*, 179-194.

LeVine, R. A. (2007). Anthropological foundations of cultural psychology. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 40-58). New York: The Guilford Press.

Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. Paris : Folio.

Liang, J., Krause, N. M., & Bennett, J. M. (2001). Social exchange and well-being: Is giving better than receiving? *Psychology and Aging, 16*, 511-523.

Licata, L., & Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck.

Lim, C., & Putnam, R. D. (2010). Religion, social networks, and life satisfaction. *American Sociological Review, 75*, 914-933.

Lim, E., & Lim, C. (2003). A meta-analysis on the effectiveness of group career guidance and counseling programs in Korea. *Korean Journal of Youth Counseling, 11*, 3-11.

Lim, N., Lee, H., & Suh, E. M. (2010). Review of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) findings in Korea. *Korean Journal of Psychology: General, 29*, 21-47.

Lim, Y. J., Yu, B.-H., Kim, D.-K., & Kim, J.-H. (2010). The Positive and Neagative Affect Schedule: Psychometric properties of the Korean version. *Psychiatry Investigation, 7*, 163-169.

Lim, Y.-J. (2012). Psychometric properties of Satisfaction with Life Scale among Korean police officers, university students, and adolescents. *Korean Journal of Psychology: General, 31*, 877-896.

Lindley, L. D. (2006). The paradox of self-efficacy: Research with diverse populations. *Journal of Career Assessment, 14*, 143-160.

Linley, P. A., & Joseph, S. (2004). *Positive psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons

Litwin, H., & Shiovitz-Ezra, S. (2011). Social network type and subjective well-being in a national sample of older Americans. *The Gerontologist, 51*, 379-388.

Liu, F. (2013). La coexistence entre universalisme et multiculturalisme. In X. Yang & L. Zheng (Eds.), *Culture et management* (pp. 111-118). Paris : L'Harmattan.

Liu, W., & Aaker, J. (2008). The happiness of giving: The time-ask effect. *Journal of Consumer Research, 35*, 543-557.

Livian, Y. F. (2011). *Pour en finir avec Hofstede : Renouveler les recherches en management interculturel*. Première conférence annuelle de l'ATLAS / AFMI, Paris, France.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Loewenstein, G., & Lerner, J. S. (2003). The role of affect in decision making. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective science* (pp. 619-642). New York: Oxford University Press.

Lofquist, L. H., & Dawis, R. V. (1991). *Essentials of person-environment-correspondence counseling*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Logue, C. T., Lounsbury, J. W., Gupta, A., & Leong, F. T. L. (2007). Vocational interest themes and personality traits in relation to college major satisfaction of business students. *Journal of Career Development, 33*, 269-295.

Long, R. F., & Huebner, E. S. (2014). Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research*. doi: 10.1007/s12187-013-9231-5

Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling & Development, 65*, 304-307.

Loue, S. (2000). *Textbook of research ethics: Theory and practice*. Dordrecht: Springer.

Lounsbury, J. W., Hutchens, T., & Loveland, J. M. (2005). An investigation of Big Five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents. *Journal of Career Assessment, 13*, 25-39.

Lounsbury, J. W., Tatum, H., Chambers, W., Owens, K., & Gibson, L. W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to "Big Five" personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal, 33*, 646-652.

Lozano, S. (2007). Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional. *Revista de Educación, 343*, 325-351.

Lu, L. (2001). Understanding happiness: A look into the Chinese folk psychology. *Journal of Happiness Studies, 2*, 407-432.

Lucas, J. L., & Wanberg, C. R. (1995). Personality correlates of Jones' three-dimensional model of career indecision. *Journal of Career Assessment, 3*, 315-329.

Lucas, J. L., Wanber, C. R., & Zytowski, D. G. (1997). Development of a career task self-efficacy scale: The Kuder Task Self-Efficacy Scale. *Journal of Vocational Behavior, 50*, 432-459.

Lucas, R. E. (2007). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: Does happiness change after major life events? *Current Directions in Psychological Science, 16*, 75-79.

Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2007). How stable is happiness? Using the STARTS model to estimate the stability of life satisfaction. *Journal of Research in Personality, 41*, 1091-1098.

Lucas, R. E., & Schimmack, U. (2009). Income and well-being: How big is the gap between the rich and the poor? *Journal of Research in Personality, 43*, 75-78.

Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science, 15*, 8-13.

Luhmann, M., Schimmack, U., & Eid, M. (2011). Stability and variability in the relationship between subjective well-being and income. *Journal of Research in Personality, 45*, 186-197.

Lunneborg, P. W. (1976). Vocational indecision in college graduates. *Journal of Counseling Psychology, 23*, 402-404.

Luzzo, D. A. (1993). Reliability and validity testing of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development, 26*, 137-142.

Luzzo, D. A. (1996). A psychometric evaluation of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Counseling & Development, 74*, 276-279.

Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science, 7*, 186-189.

Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*, 803-855.

Lyubomirsky, S., Tucker, K. L., & Kasri, F. (2001). Responses to hedonically conflicting social comparisons: Comparing happy and unhappy people. *European Journal of Social Psychology, 31*, 511–535.

Mackinnon, A., Jorm, A. F., Christensen, H., Korten, A. E., Jacomb, P. A., & Rodgers, B. (1999). A short form of the Positivie and Negative Affect Schedule: Evaluation of factorial validity and invariance across demographic variables in a community sample. *Personality and Individual Differences, 27*, 405-416.

Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford University Press.

Maddux, J. E., & Meier, L. J. (1995). Self-efficacy and depression. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 143-169). New York: Plenum.

Maeng, Y. I. (2002). The relationships among family system, psychological separation and career indecision. *The Journal of Career Educational Research, 15*, 85-102.

Maganawe, Y. B. (1987). *Analyse psychosociologique de l'échec et de la déperdition scolaire*. Thèse de doctorat en science de l'éducation non publiée, Université de Bordeaux 2 Segalen.

Mallet, P. (1999). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence : La formation d'une anxiété sociale majeure. *Carriérologie, 7*, 599-618.

Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: The anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology, 48*, 369-380.

Marcouyeux-Deledalle, A., Fleury-Bahi, G., & Florin, A. (2009). Construction et validation d'une échelle de satisfaction envers le lycée. *Revue Européenne de Psychologie, 59*, 91-100.

Mareau, C., Stoki, M., & Dreyfus, A. V (2005). *Réussir son 1er cycle de psychologie*. Paris : Studyrama.

Mark, K. P., Herbenick, D., Fortenberry, J. D., Sanders, S., & Reece, M. (2014). A psychometric comparison of three scales and a single-item measure to assess sexual satisfaction. *Journal of Sex Research, 51*, 159-169.

Markus, H. R., & Hamedani, M. Y. G. (2007). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). New York: The Guilford Press.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994).The cultural construction of self and emotion: Implication for social behavior. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 89-130). Washington, DC: American Psychological Association.

Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2007). Validation of a Portuguese version of the Students' Life Satisfaction Scale. *Applied Research in Quality of Life, 2*, 83-94.

Marsh, H. W., & Seeshing, A. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 509-527.

Martin, F., Sabourin, S., Laplante, B., & Coallier, J.-C. (1991). Diffusion, support, approach, and external barriers as distinct theoretical dimensions of the Career Decision Scale: Disconfirming evidence? *Journal of Vocational Behavior, 38*, 187-197.

Martincin, K. M., & Stead, G. B. (2014). Five-factor model and difficulties in career decision making: A meta-analysis. *Journal of Career Assessment*. doi: 10.1177/1069072714523081

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

Maslow, A. (2004). *L'accomplissement de soi : De la motivation à la plénitude*. Paris : Eyrolles.

Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.

Massey, E. K., Gebhardt, W. A., & Garnefski, N. (2009). Self-generated goals and goal process appraisals: Relationships with sociodemographic factors and well-being. *Journal of Adolescence, 32*, 501-518.

Massoudi, K., Masdonati, J., Clot-Siegrist, E., Franz, S., & Rossier, J. (2008). Évaluation des effets du counseling d'orientation : Influence de l'alliance de travail et des caractéristiques individuelles. *Pratiques Psychologiques, 14*, 117-136.

Matsumoto, D., & Juang, L. (2013). *Culture and psychology* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Matsunaga, M., Isowa, T., Yamakawa, K., & Ohira, H. (2013). Association between the serotonin transporter polymorphism (5HTTLPR) and subjective happiness level in

Japanese adults. *Psychology of Well-being: Theory, Research and Pratice, 3*. doi: 10.1186/2211-1522-3-5

Matteson, L. K., McGue, M. K., & Iacono, W. (2013). Is dispositional happiness contagious? The impact of the well-being of family members on individual well-being. *Journal of Individual Differences, 34*, 90-96.

Mau, W.-C. (2001). Assessing career decision-making difficulties: A cross-cultural study. *Journal of Career Assessment, 9*, 353-364.

Mauss, I. B., Shallcross, A. J., Troy, A. S., John, O. P., Ferrer, E., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2011). Don't hide your happiness! Positive emotion dissociation, social connectedness, and psychological functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, 738-748.

McCrae, R. R. (2002). NEO-PI-R data from 36 cultures: Further intercultural comparisons. In R. R. McCrae & J. Allik (Eds.), *The Five-Factor model of personality across cultures* (pp. 105-125). Dordrecht: Springer.

McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools, 37*, 281-290.

McIlveen, P., Beccaria, G., & Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal of Vocational Behavior, 83*, 229-236.

McIntosh, C. N. (2001). Report on the construct validity of the Temporal Satisfaction with Life Scale. *Social Indicators Research, 54*, 37-56.

McKay, R. (2009). Serotonin. In S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 898-901). New York: Wiley-Blackwell.

McMahon, D. M. (2006). *Happiness: A history*. New York: Atlantic Monthly Press.

McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Services.

Mehroof, M., & Griffiths, M. D. (2010). Online gaming addiction: The role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety, and trait anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13*, 313-316.

Melanson, S. (2009). *Jung et la mystique*. Paris : Sully.

Melvin, G. A., & Molloy, G. N. (2000). Some psychometric properties of the Positive and Negative Affect Schedule among Australian youth. *Psychological Reports, 86*, 1209-1212.

Menezes, A. M., Murray, J., Lászlo, M., Whermeister, F. C., Hallal, P. C., Gonçalves, H., Assunçao, M. C. F.? Menezes, C. B., & Barros, F. C. (2013). Happiness and depression in adolescence after maternal smoking during pregnancy: Birth cohort study. *Plos One, 8*, 1-8.

Mentzakis, E., & Moro, M. (2009). The poor, the rich and the happy: Exploring the link between income and subjective well-being. *The Journal of Socio-Economics, 38*, 147-158.

Mérini, C., & Séré, M.-G. (2001). Le module Projet Professionnel : Une ouverture en premier cyle universitaire, un équilibre dynamique à trouver. *Revue Française de Pédagogie, 136*, 21-29.

Merz, E. L., Malcarne, V. L., Roesch, S. C., Ko, C. M., Emerson, M., Roma, V. G., & Sadler, G. R. (2013). Psychometric properties of Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) original and short forms in an African American community sample. *Journal of Affective Disorders, 151*, 942-949.

Messersmith, E. E., & Schulenberg, J. E. (2010). Goal attainment, goal striving, and well-being during the transition to adulthood: A ten-year U.S. national longitudinal study. *New Directions in Child and Adolescent Development, 130*, 27-40.

Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist, 35*, 1012-1027.

Metheny, J., & McWhirter, E. H. (2013). Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment, 21*, 378-394.

Mezrahi, C. (1986). *Regards et témoignages sur Sarcelles*. Paris : Ideographic

Michalos, A. C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research, 8*, 385-422.

Miller, A. D., & Rottinghaus, P. J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: An existential framework. *Journal of Career Assessment, 24*, 233-247.

Min, K.-H. (2012). *A validation study of Emotional and Personality Career Difficulties Scale for college students*. Unpublished master's degree thesis, Sookmyung Women's University.

Ministère de l'Éducation (2006). *Le système éducatif*. http//www.education.gouv.fr

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2013). Parcours et réussite en licence et en master à l'université. *Note d'information, 13.02*, 1-8.

Minkov, M., & Hofstede, G. (2011). The evolution of Hofstede's doctrine. *Cross Cultural Management: An International Journal, 13*, 10-20.

Minni, C., & Meron, M. (1995). Des études à l'emploi : Plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans. *Économie et Statistique, 283*, 283-284.

Mizrahi, R., Mamo, D., Rusjan, P., Graff, A., Houle, S., & Kapur, S. (2009). The relationship between subjective well-being and dopamine D2 receptors in patients treated with a dopamine partial agonist and full antagonist antipsychotics. *The International Journal of Neuropsychopharmacology, 12*, 715-721.

Molloy, G. N., Pallant, J. F., & Kantas, A. (2001). A psychometric comparison of the Positive and Negative Affect Schedule across age and sex. *Psychological Reports, 88*, 861-862.

Molnar, D. S., Busseri, M. A., Perrier, C. P. K., & Sadava, S. W. (2009). A longitudinal examination of alcohol use and subjective well-being in an undergraduate sample. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 70*, 704-713.

Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. In M. Kherroubi (Ed.), *Des parents dans l'école* (pp. 37-88). Paris : Erès.

Moodley, R., & Curling, D. (2006a). Ethnicity. In Y. Jackson (Ed.), *Encyclopedia of multicultural psychology* (pp. 189-190). Thousands Oaks, CA: Sage.

Moodley, R., & Curling, D. (2006b). Race. In Y. Jackson (Ed.), *Encyclopedia of multicultural psychology* (pp. 385-386). Thousands Oaks, CA: Sage.

Moon, Y.-L. (1998). Korean education in terms of risk society. *Korean Journal, 39*, 70-82.

Moos, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school and health care setting. *Journal of Vocational Behavior, 31*, 231-247.

Moreland, K. L., Eyde, L. D., Robertson, G. J., Primoff, E. S., & Most, R. B. (1995). Assessment of test user qualifications. *American Psychologist, 50*, 14-23.

Moreno, M. A., Jelenchick, L. A., Egan, K. G., Cox, E., Young, H., Gannon, K. E., & Becker, T. (2011). Feeling bad on Facebook: Depression disclosures by college students on a social networking site. *Depression and Anxiety, 28*, 447-455.

Morgan, W. P. (1985). Affective beneficence of vigorous physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 17*, 94-100.

Morgan, T., & Ness, D. (2003). Career decision making difficulties of first year students. *The Canadian Journal of Career Development, 2*, 33-37.

Morin, M., Terrade, F., & Préau, M. (2012). Psychologie communautaire et psychologie de la santé : L'implication de la recherche psychosociale dans la promotion de la santé. *Psychologie Française, 57*, 111-118.

Morlaix, S., & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence : Quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Education, 15*, 137-150.

Morrison, M., Tay, L., & Diener, E. (2011). Subjective well-being and national satisfaction: Findings from a worldwide survey. *Psychological Science, 22*, 166-171.

Morrow-Howell, N., Hinterlong, J., Rozario, P. A., & Tang, F. (2003). Effects of volunteering on the well-being of older adults. *Journal of Gerontology, 58*, 137-145.

Morstain, B. R. (1977). An analysis of students' satsifaction with their academic program. *The Journal of Higher Education, 48*, 1-16.

Mullainatahn, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. New York: Times Books.

Multon, K. D., Wood, R., Heppner, M. J., & Gysbers, N. C. (2007). A cluster-analytic investigation of subtypes of adult career counseling clients: Toward a taxonomy of career problems. *Journal of Career Assessment, 15*, 66-86.

Murphy, G. C., & Athanasou, J. A. (1999). The effect of unemployment on mental health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*, 83-99.

Musselin, C. (2006). Les paradoxes de Bologne : L'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification. In J.-P. Leresche, M. Benninghoff, F. Crettaz von Roten & M. Merz (Eds.), *La fabrique des sciences : Des institutions aux pratiques* (pp. 25-42). Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.

Musselin, C. (2007). France. In J. F. & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 711-728). Dordrecht: Springer.

Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*, 10–19.

Nadeau, J.-B., & Barlow, J. (2003). *Sixty million Frenchmen can't be wrong: Why we love France but not the French*. Naperville, IL: Sourcebooks.

Nadkarni, A., & Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences, 52*, 243-249.

Nagy, M. S. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75*, 77-86.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-106). New York: Oxford University Press.

Nam, S. K., Yang, E., Lee, S. M., Lee, S. H., & Seol, H. (2011). A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale with Korean students: A Rasch model approach. *Journal of Career Development, 38*, 147-166.

Nation Ranking (2011). *2011 Quality of Life Index*. Retrieved from http://nationranking.wordpress.com/2011/03/06/2011-qli/

National Career Development Association (1997). *Career counseling competences: Revised version 1997*. Tulsa, OK: National Career Development Association.

National Career Development Association (1999). *Career connecting in a changing context: A summary of the key findings of the 1999 national survey of working America*. Columbus, OH: National Career Development Association.

National Career Development Association (2011). *National survey of working America*. Columbus, OH: National Career Development Association.

Nations Unies (2013). *World statistics pocketbook* (Series V, No. 37). Retrieved from http://unstats.un.org/unsd/pocketbook/

Nauta, M. M. (2004). Self-efficacy as a mediator of the relationships between personality factors and career interests. *Journal of Career Assessment, 12*, 381-394.

Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment, 15*, 446-462.

Nauta, M. M. (2012). Temporal stability, correlates, and longitudinal outcomes of career indecision factors. *Journal of Career Development, 39*, 540-558.

Nawijin, J. (2011). Happiness through vacationing: Just a temporary boost or long-term benefits? *Journal of Happiness Studies, 12*, 651-665.

NEF (2012). *The Happy Planet Index: 2012 report*. London, UK: NEF Publishing.

Netz, Y., Wu, M.-J., Becker, B. J., & Tenenbaum, G. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: A meta-analysis of intervention studies. *Psychology and Aging, 20*, 272-284.

Newman, D. B., Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies, 15*, 555-578.

Newman, J. L., Fuqua, D. R., & Seaworth, T. B. (1989). The role of anxiety in career indecision: Implications for diagnosis and treatment. *The Career Development Quarterly, 37*, 221-231.

Nicolas, M., Martinent, G., & Campo, M. (2014). Evaluation of the psychometric properties of a modified Positive and Negative Affect Schedule including a direction scale (PANAS-D) among French athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 15*, 227-237.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noor, N. M. (2004). Work-family conflict, work-and-family-role salience, and women's well-being. *The Journal of Social Psychology, 144*, 389-405.

Norris, R., Carroll, D., & Cochrane, R. (1992). The effects of physical activity and exercise training on psychological stress and well-being in an adolescent population. *Journal of Psychosomatic Research, 36*, 55-65.

Nsamenang, A. B. (1992). *Human development in cultural context. A Third World perspective*. Sage, Newbury, CA.

Nsamenang, A. B. (2000). Critical psychology: A Sub-Saharan African voice from Cameroon. In T. Sloan (Ed.), *Critical psychology: Voices for change* (pp. 91-102). New York: St. Martin's Press.

Nsamenang, A. B., Fru, F. N., & Browne, M. A. (2007). The roots of community psychology in Cameroon. In In S. M. Reich, M. Riemer, I. Prilleltensky, & M. Montero (Eds.), *International community psychology* (pp. 392-406). New York: Springer.

O'Hare, M. M., & Tamburri, E. (1986). Coping as a moderator of the relation between anxiety and career decision making. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 255-264.

Obin, J.-P., & Obin-Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration.* Paris : Hachette éducation.

OCDE (2014). *Panorama de la société 2014 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE.

OECD (1998). *Reviews of the national policies for education: Korea 1998*. OECD Publishing.

OECD (2002). *OECD review of career guidance policies – Korea country note*. Retrieved February 28, 2010, from http://www.oecd.org

OECD (2003). *Education at a Glance*. Paris : OECD.

OECD (2008). *Education at a glance 2008 – OECD briefing note for Korea*. Retrieved February 28, 2010, from http://www.oecd.org

OECD (2009). *Des emplois pour les jeunes : France*. Paris : OECD.

OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2011-en

Oetzel, J. G., & Ting-Toomey, S. (2003). Face concerns in interpersonal conflict. *Communication Research, 30*, 599-624.

Oh, E. (2012). *The effects of personality and gender on the change patterns of career decision-making sef-efficacy of the students in the college career course: The application of growth mixture model*. Unpublished doctoral dissertation. Dankook University, Yongin, South Korea.

Oh-Hwang, Y. (1994). *A cross-cultural study: Linkages among intelligence, psychosocial maturity, parenting practices, and academic achievement of adolescents*. Unpublished doctoral thesis, Purdue University.

Oishi, S. (2000). Goals as cornerstones of subjective well-being: Linkings individuals and cultures. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Cross-cultural psychology of subjective well-being* (pp.87-112). Boston: MIT Press.

Oishi, S. (2012). *The psychological wealth of nations: Do happy people make a happy society*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Oishi, S., & Diener, E. (2001). Goals, culture, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 1674-1682.

Oishi, S., & Diener, E. (2009). Goals, culture, and subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 93-108). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., & Suh, E. M. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 980-990.

Oishi, S., Diener, E., Suh, E., & Lucas, R. E. (1999). Value as a moderator in subjective well-being. *Journal of Personality, 67*, 157-184.

Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology, 58*, 61-71.

Okulicz-Kozaryn, A. (2011). Does religious diversity make us happy? *Mental Health, Religion & Culture, 14*, 1063-1076.

Oldervoll, L. M., Kaasa, S., Hjermstad, M. J., Lund, J. A., & Loge, J. H. (2004). Physical exercise results in the improved subjective well-being of a few or is effective rehabilitation for all cancer patients? *European Journal of Cancer, 40*, 951-962.

Ollivier, D., & Tanguy, C. (2008). *Génération Y, mode d'emploi : Intégrez les jeunes dans l'entreprise !* Bruxelles : De Boeck.

Olson, J. S. (2014). Opportunities, obstacles, and options: First-generation college graduates and social cognitive career theory. *Journal of Career Development, 41*, 199-217.

Oshagbemi, T. (1999). Overall job satisfaction: How good are single versus multiple-item measures? *Journal of Managerial Psychology, 14*, 388–403.

Osipow, S. H. (1987). *Career Decision Scale Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Osipow, S. H. (1994). The Career Decision Scale: How good does it have to be? *Journal of Career Assessment, 2*, 15-18.

Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147-154.

Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment, 6*, 347-364.

Osipow, S. H., & Littlejohn, E. M. (1995). Toward a multicultural theory of career development: Prospects and dilemmas. In F. T. L. Leong (Ed.), *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities* (pp. 251-262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Osipow, S. H., Carney, C., Winer, J. L., Yanico, B., & Koschier, M. (1976). *The Career Decision Scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Osipow, S. H., Temple, R. D., & Rooney, R. A. (1993). The short form of the Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 1*, 13-20.

Ostir, G. V., Smith, P. M., Smith, D., & Ottenbacher, K. J. (2005). Reliability of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) in medical rehabilitation. *Clinical Rehabilitation, 19*, 767-769.

OVE (2011). *La vie étudiante – Repère 2011*. Paris : Observatoire National de la Vie Étudiante.

OVE (2013). *La vie étudiante – Repère 2013*. Paris : Observatoire National de la Vie Étudiante.

Oztemel, K. (2013). Testing the validity of the Emotional and Personality-Related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire in Turkish culture. *Journal of Career Development, 40*, 390-407.

Page, J., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2008). Role of perfectionism and Five-Factor model traits in career indecision. *Personality and Individual Differences, 45*, 811-815.

Paineau, A. (2005). Quelques « points sensibles » d'un inventaire d'intérêts professionnels. *Carriérologie, 10*, 1-22.

Palladino Schultheiss, D. E., & Stead, G. B. (2008). Ethical issues in testing and assessment. In J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 603-623). Dordrecht: Springer.

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591,* 25-39.

Park, N. (2007). Korea. In J. F. & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 865-879). Dordrecht: Springer.

Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Valois, R. F., & Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research, 66,* 61-79.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23,* 603-619.

Park, S., Choi, B. Y., Wang, Y., Colantuoni, E., & Gittelsohn, J. (2013). School and neighborhood nutrition environment and their association with students' nutrition behaviors and weight status in Seoul, South Korea. *Journal of Adolescent Health, 53,* 665-662.

Park, S.-Y., & Cheah, C. S. L. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development, 29,* 24-34.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

Patton, W., Creed, P. A., & Muller (2002). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers: A brief report of an Australian study. *Journal of Adolescent Research, 17,* 425-435.

Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior, 74,* 264-282.

Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment, 57,* 149-161.

Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction with Life Scale and the emerging construct of life satisfaction? *Journal of Positive Psychology, 3,* 137-152.

Pavot, W., & Diener, E. (2009). Review of the Satisfaction with Life Scale. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 101-118). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Pavot, W., Diener, E., & Suh, E. (1998). The Temporal Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 70*, 340-354.

Pečjak, S., & Košir, K. (2007). Personality, motivational factors and difficulties in career decision-making in secondary school students. *Psihologjiske Teme, 16*, 141-158.

Perret, C. (2013). Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : Un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 29*, 1-16.

Perret, C., Berthaud, J., & Benoist, S. (2013). Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan « Réussite en licence » selon les acquis initiaux des étudiants. *Revue Française de Pédagogie, 183*, 83-98.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Pinoit, J.-M., Bessep, P., Bonin, B., Benony, B., Bizouard, P., & Gisselmann, A. (2011). Suicidalité, adolescence et addiction : Données descrptives, hypotheses psychopathologiques. *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale, 15*, 47-50.

Pinquart, M. (2001). Age differences in perceived positive affect, negative affect, and affect balance in middle and old age. *Journal of Happiness Studies, 2*, 375–405.

Pipes, R. B., Blevins, T., & Kluck, A. (2008). Confidentiality, ethics, and informed consent. *American Psychologist, 63*, 623-624.

Pithon, G., & Prévôt, O. (2006). Portait of family in France. In J. Georgas, J. W. Berry, F. J. R. van de Vijver, C. Kagitcibasi & Y. H. Poortinga (Eds.), *Families across cultures. A 30-nation psychological study* (pp. 311-318). Cambridge: Cambrigde University Press.

Plaisant, O., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelson, G. A., & John, O. P. (2010). Validation par analyse factorielle du Big Five Inventory français (BFI-Fr). Analyse convergente avec le NEO-PI-R. *Annales Médico-Psychologiques, 168*, 97-106.

Plaisant, O., Guertault, J., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelsohn, G. A., & John, O. P. (2010). Histoire des « Big Five » : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du Big Five Inventory français ou BFI-Fr. *Annales Médico-Psychologiques, 168*, 481-486.

Poortinga, Y. H. (1997). Towards convergence? In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol 1: Theory and mind* (2nd ed., pp. 347-388). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Pozzebon, J. A., Ashton, M. C., & Visser, B. A. (2014). Major changes: Personality, ability, and congruence in the prediction of academic outcomes. *Journal of Career Assessment, 22*, 75-88.

Prébin, É. (2011). Le projet transnational des familles sud-coréennes de la classe moyenne. *Autrepart, 57-58*, 281-298.

Pressman, S. D., & Cohen, S. (2012). Positive emotion word use and longevity in famous deceased psychologists. *Health Psychology, 31*, 297-305.

Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2009). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies, 10*, 583-630.

Provencher, H., & Keyes, C. L. M. (2010). Une conception élargie du rétablissement. *L'Information Psychiatrique, 86*, 579-589.

Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2007). Applying chaos theory to careers: Attraction and attractors. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 375-400.

Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.

Raghunathan, R., & Pham, M. T. (1999). All negative moods are not equal: Motivational influences of anxiety and sadness on decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 79*, 56-77.

Realo, A., & Dobewall, H. (2011). Does life satisfaction change with age? A comparison of Estonia, Finland, Latvia, and Sweden. *Journal of Research in Personality, 45*, 297-308.

Reed, J. G., Lahey, M. A., & Downey, R. G. (1984). Development of the College Descriptive Index: A measure of student satisfaction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 17*, 67–82.

Reed, M. B., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2004). Five-Factor model of personality and career exploration. *Journal of Career Assessment, 12*, 223-238.

Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 14*, 252-266.

Reese, S. D., Danielson, W. A., Shoemaker, P. J., Chang, T. K., & Hsu, H. L. (1986). Ethnicity-of-interviewer effects among Mexican-Americans and Anglos. *Public Opinion Quarterly, 50*, 563-572.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 419-435.

Rentfrow, P. J. (2013). *Geographical Psychology: Exploring the Interaction of Environment and Behavior*. Washington DC: American Psychological Association.

Reuchlin, M. (1962). *Les méthodes quantitatives en psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rhee, E., Uleman, J. S., & Lee, H. K. (1996). Variations in collectivism and individualism by ingroup and culture: Confirmatory factor analyses. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 1037-1054.

Richardson, M. S., Constantine, K., & Washburn, M. (2005). New directions for theory development in vocational psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (3rd ed., pp. 51-84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rickard, N. S., & Vella-Brodrick, D. A. (2014). Changes in well-being: Complementing a psychosocial approach with neurobiological insights. *Social Indicators Research, 117*, 437-457.

Riediger, M., & Freund, A. M. (2004). Interference and facilitation among personal goals: Differential associations with subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 1511-1523.

Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 257-266.

Robbins, B. D. (2008). What is the good life? Positive psychology and the renaissance of humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist, 36*, 96-112.

Roberston, P. J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling, 41*, 254-266.

Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Florida, FL: Penguin/Viking.

Roebken, H. (2007). The influence of goal orientation on student satisfaction, academic engagement and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13*, 679-704.

Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior, 73*, 132-142.

Rolland, J.-P. (2000). Le bien-être subjectif : Revue de question. *Pratiques Psychologiques, 1*, 5-21.

Rolland, J.-P. (2002). Cross-cultural generalizability of the Five-Factor model of personality. In R. R. McCrae & J. Allik (Eds.), *The Five-Factor model of personality across cultures* (pp. 7-28). Dordrecht: Springer.

Rolland, J.-P. (2004). *L'évaluation de la personnalité*. Liège : Mardaga.

Rooney, C., McKinley, M., & Woodside, J. V. (2013). The potential role of fruit and vegetables in aspects of psychological well-being: A review of the literature and future directions. *Proceedings of the Nutrition Society, 72*, 420-432.

Roques, M. (2004). Chômage et santé psychologique : Synthèse et perspective. In C. Bonardi, N. J. Gregori, Y. Menard, & N. Roussiau (Eds.), *Psychologie sociale appliquée : Emploi, travail, ressources humaines* (pp. 53-73). Paris : Psycho-Polis.

Rosé, J. (2005). Conclusion générale. Les correspondances multiples entre formations et emplois. In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rosé (Eds.), *Des formations pour quels emplois ?* (pp. 367-377). Paris : La Découverte.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment, 13*, 3-24.

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.

Rottinghaus, P. J., Lindley, L. D., Green, M. A., & Borgen, F. H. (2002). Educational aspirations: The contribution of personality, self-efficacy, and interests. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 1-19.

Rounds, J., & Tracey, T. J. (1996). Cross-cultural structural equivalence of RIASEC models and measures. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 310-329.

Roxburgh, S. (2004). There just aren't enough hours in the day: The mental health consequences of time pressure. *Journal of Health and Social Behavior, 45*, 115-131.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics, 83*, 10-28.

Ryff, C. D., & Heidrich, S. M. (1997). Life experiences and well-being: Explorations on what happens and how it matters. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 193-206.

Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719-727.

Sacker, A., & Cable, N. (2006). Do adolescent leisure-time physical activities foster health and well-being in adulthood? Evidence from two British birth cohorts. *European Journal of Public Health, 16*, 331-335.

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.

Salary, S., & Shaieri. M. R. (2013). Study of the relationship between happiness and dimensions of psychosis, neurosis and personality extraversion. *Procedia – Social and behavioral Sciences, 84*, 1143-1148.

Salmela-Aro, K. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 1316-1327.

Salomone, P. R. (1982). Difficult cases in career counseling: II – The Indecisive client. *Personnel and Guidance Journal, 60*, 496-500.

Sam, D. L., & Bery, J. W. (2006). Introduction. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambrigde handbook of acculturation psychology* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.

Sandvik, E., Diener, E., & Seidlitz, L. (2009). Subjective well-being: The convergence and stability of self-report and non-self-report measures. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 119-138). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Santiago-Delefosse, M. (2008). La psychologie peut-elle être apolitique ? *Psychologie Française, 53*, 131-134.

Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Nagel.

Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, J. P. Jr., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 288-298.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*, 247-259.

Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly, 52*, 87-96.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673.

Savickas, M. L., & Pouyaud, J. (*2*014). Concevoir et construire sa vie : un modèle général pour l'accompagnement en orientation au XXIe siècle. *Psychologie française*. doi: 10.1016/j.psfr.2013.11.003

Savickas, M. L., Carden, A. D., Toman, S., & Jarjoura, D. (1992). Dimensions of career decidedness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 25*, 102-112.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vienen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250.

Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there? *Personnel Psychology, 36*, 577–600.

Schaub, M., & Tokar, D. M. (2005). The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 304-325.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., van der Heijden, F. M. M. A., & Prins, J. T. (2009). Workaholism, burnout and well-being among junior doctors: The mediating role of role conflict. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health, & Organisations, 23*, 155-172.

Scherpenzeel, A., & Saris, W. (1996). Causal direction in a model of life satisfaction: The top-down/bottom-up controversy. *Social Indicators Research, 38*, 161-180.

Schimmack, U., & Oishi, S. (2005). The influence of chronically and temporarily accessible information on life satisfaction judgements. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 395-406.

Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2009). Life-satisfaction is a momentary judgement and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stables sources. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 181-212). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Schimmack, U., Krause, P., Wagner, G. G., & Schupp, J. (2010). Stability and change of well being: An experimentally enhanced latent state-trait-error analysis. *Social Indicators Research, 95*, 19-31.

Schimmack, U., Schupp, J., & Wagner, G. G. (2008). The influence of environment and personality on the affective and cognitive component of subjective well-being. *Social Indicators Research, 89*, 41-60.

Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and U.S. college students. *Social Indicators Research, 50*, 225-241.

Schmukle, S. C., Egloff, B., & Burns, L. R. (2002). The relationship between positive and negative affect in the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Research in Personality, 3*6, 463-475.

Schneider, L., & Schimmack, U. (2009). Self-informant agreement in well-being ratings: A meta-analysis. *Social Indicators Research, 94*, 363-376.

Schneider, L., & Schimmack, U. (2010). Examining sources of self-informant agreement in life-satisfaction judgements. *Journal of Research in Personality, 44*, 207-212.

Schneider, L., Schimmack, U., Petrican, R., & Walker, S. (2010). Acquaintanceship length as a moderator of self-informant agreement in life satisfaction ratings. *Journal of Research in Personality, 44*, 146-150.

Schnettler, B., Miranda, H., Sepúlveda, J., Denegri, M., Mora, M., & Lobos, G. (2012). Satisfaction with life and food-related life in persons of the Mapuche ethnic group in Southern Chile: A comparative analysis using logit and probit models. *Journal of Happiness Studies, 13*, 225-246.

Schnettler, B., Miranda, H., Sepúlveda, J., Denegri, M., Mora, M., Lobos, G., & Grunert, K. G. (2013). Psychometric properties of the Satisfaction with Food-Related Life Scale: An application in Southern Chile. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 45*, 443-449.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 818-831.

Schreiner, L., & Juillerat, S. (1994). *The Student Satisfaction Inventory*. Iowa City: Noel/Levitz Inc.

Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review, 48*, 23-47.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie, 47*, 929-968.

Schwartz, S. H. (2009). Culture matters: National value cultures, sources, and consequences. In R. S. Wyer, C.-y. Chiu & Y.-y. Hong (Eds.), *Understanding culture: Theory, research, and application* (pp. 127-150). New York: Psychology Press.

Schwartz, S. H., Sagiv, L., & Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality, 68*, 309-346.

Schwarz, N., & Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 27-47). Oxford: Pergamon.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: Nfer-Nelson.

Seder, J. P., & Oishi, S. (2012). Intensity of smiling in Facebook photos predicts future life satisfaction. *Social Psychological and Personality Science, 3*, 407-413.

Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Seligman, M. E. P. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Random House Digital, Inc.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research, 61*, 121-145.

Seo, S., Cho, M., Kim, Y., & Ahn, J. (2013). The relationships among satisfaction with food-related life, depression, isolation, social support, and overall satisfaction of life in elderly South Koreans. *Journal of Korean Diet Association, 19*, 159-172.

Sepich, R. T. (1987). A review of the correlates and measurements of career indecision. *Journal of Career Development, 14*, 8-23.

Seth, M. J. (2002). *Education fever: Society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Shankland, R., & Martin-Krumm, C. (2012). Évaluer le fonctionnement optimal : échelles de psychologie positive validées en langue française. *Pratiques Psychologiques, 18*, 171-187.

Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling* (4th ed.). Belmont, CA: Thomson.

Sharma, R., Gupta, N., & Bijlani, R. L. (2008). Effect of yoga based lifestyle intervention ob subjective well-being. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology, 52*, 123-131.

Shek, D. T. L. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior: A pioneer study in a Chinese context. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 158*, 113-128.

Shelder, J., & Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal inquiry. *American Psychologist, 45*, 612-630.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 482-497.

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 531-543.

Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M., & Sun, Z. (2004). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35*, 209-223.

Sheu, H., & Lent, R. W. (2014). A social cognitive perspective on career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Foundations* (Vol. 1). Washington, DC: APA.

Sheu, H.-B., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., & Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 252-264.

Shevlin, M., Brunsden, V., & Miles, J. N. V. (1998). Satisfaction with Life Scale: Analysis of factorial invariance mean structures and reliability. *Personality and Individual Differences, 25*, 911-916.

Shimizu, K., Vondraeck, F. W., Schulenberg, J. E., & Hostetler, M. (1988). The factor structure of the Career Decision Scale: Similarities across selected studies. *Journal of Vocational Behavior, 32*, 213-225.

Shin, J. Y., Steger, M. F., & Lee, K.-H. (2014). Major incongruence and career development among American and South Korean college students. *Journal of Career Assessment, 22*, 433-450.

Shiraev, E., & Levy, D. (2007). *Cross-cultural psychology: Critical thinking and contempory applications* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Silva, A. J., & Caetano, A. (2013). Validation of the Flourishing Scale and Scale of Positive and Negative Experience in Portugal. *Social Indicators Research, 110*, 469-478.

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology intervention: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology: In Session, 65*, 467-487.

Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P. S., & Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research, 29*, 240-275.

Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Wahler, R. G., Singh, J., & Sage, M. (2004). Mindful caregiving increases happiness among individuals with profound multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 25*, 207-218.

Singley, D. B., Lent, R. W., & Sheu, H.-B. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment, 18*, 133-146.

Sinha, D. (1986). *Psychology in a Third World country*. New Delhi: Sage.

Sirgy, J. (2012). *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia* (2nd ed.). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of College Life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research, 80*, 343-360.

Sirgy, M. J., Lee, D.-J., Grzeskowiak, S., Yu, G. B., Webb, D., El-Hasan, K., Vega, J. G., Ekici, A., Johar, J. S., Krishen, A., Kangal, A., Swoboda, B., Claiborne, C. B., Maggino, F., Rahtz, D., Canton, A., & Kuruuzum, A. (2010). Quality of College Life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research, 99*, 375-390.

Skaletz, C., & Seiffge-Krenke, I. (2010). Models of development regulation in emerging adulthood and links to symptomatology. *New Directions for Child and Adolescent Development, 130*, 71-82.

Slaney, R. B. (1988). The assessment of career decision making. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career decision making* (pp. 33-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Snoep, L. (2008). Religiousness and happiness in three nations: A research note. *Journal of Happiness Studies, 9*, 207-211.

Snow, R. E. (1991). Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in psychotherapy. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 59*, 205-216.

Snyder, C., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

Softas-Nall, B., & Sukhodolsky, D. G. (2006). Family in the United Stats: Social context, structures, and roles. In J. Georgas, J. W. Berry, F. J. R. van de Vijver, C. Kagitcibasi & Y. H. Poortinga (Eds.), *Families across cultures. A 30-nation psychological study* (pp. 483-490). Cambridge: Cambrigde University Press.

Solberg, E., Diener, E., & Robinson, M. (2004). Why are materialists less satisfied? In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 29-48). Washington DC: American Psychological Association.

Solberg, V. S., Good, G. E., & Nord, D. (1994). Career search self-efficacy: Ripe for applications and intervention programming. *Journal of Career Development, 21*, 63-72.

Solberg, V. S., Good, G. E., Nord, D., Holm, C., Hohner, R., Zima, N., Heffernan, M., & Malen, A. (1994). Assessing career search expectations: Development and validation of the Career Search Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 2*, 111-123.

Song, K. S. (2003). *The effect of university students anxiety and ego-identity on career decision level*. Unpublished doctoral dissertation. Konkuk University, Seoul, South Korea.

Sonnentag, S. (2001). Work, recovery activities, and individual well-being: A diary study. *Journal of Occupational Health Psychology, 6*, 196-210.

Soto, C. J., & Luhmann, M. (2013). Who can buy happiness? Personality traits moderate the effects of stable income differences and income fluctuations on life satisfaction. *Social Psychology and Personality Science, 4*, 46-53.

Soudijn, K., Hutschemaekers, G., & van de Vijver, F. J. R. (1990). Culture conceptualizations. In F. J. R. van de Vijver & G. Hutschemaekers (Eds.), *The investigation of culture* (pp. 19-39). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.

Sovet L. (2013). *Towards cultural understanding of the career development among South Korean adolescents: A literature review*. 26th Association for Korean Studies in Europe Conference, Vienna, Austria.

Sovet L., Villieux, A., Atitsogbe, K. A., Park, M. S. A. (2014). *Psychometric properties of the Flourishing Scale in two French Speaking Sub-Saharan African countries*. European Conference in Positive Psychology, Amsterdam, The Netherlands.

Sovet, L. (2009a). *L'orientation scolaire sur l'agglomération d'Elbeuf*. Rapport de stage de Master 1 soutenu à l'Université de Rouen, 45 pages.

Sovet, L. (2009b). *L'influence du genre dans la théorie socio-cognitive de carrière : Étude sur une population étudiante française*. Mémoire de Master 1 en psychologie du travail, Université de Rouen.

Sovet, L. (2010). *Comparaison interculturelle de la relation entre style parental et développement vocationnel : Étude sur des lycéens français et sud-coréens*. Mémoire de Master 2 recherche en psychologie, Université de Rouen.

Sovet, L. (2011a). *Relationship between career development and subjective well-being: Study among Korean college students*. 8th Korean Studies Graduate Students Convention, Paris, France.

Sovet, L. (2011b). *Relationship between personality and subjective well-being: An exploratory study of the extended social cognitive career theory among an engineering French students sample*. 2nd International Conference of Indigenous and Cultural Psychology, Bali, Indonesia.

Sovet, L. (2013). Approche socio-cognitive de la relation entre sentiment d'efficacité vocationnelle, personnalité et bien-être subjectif. *Les Cahiers de L'École Doctorale Abbé Grégoire, 1*, 56-62.

Sovet, L. (2014). *Rôle prédicteur du bien-être subjectif sur l'indécision vocationnelle : Une comparaison interculturelle auprès d'étudiants américains, français et sud-coréens*. 28th International Conference of Applied Psychology, Paris, France.

Sovet, L., & Atitsogbe, K. A. (2015). *Les enjeux de la coopération dans la recherche en psychologie en Afrique Subsaharienne francophone*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.

Sovet, L., & Atitsogbe, K. A. (*en cours*). L'orientation scolaire au lendemain de l'indépendance du Togo (1960-2004).

Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 84*, 345-355.

Sovet, L., & Park, M. S. A. (*submitted*). Adaptation and initial validation of the Flourishing Scale in South Korea.

Sovet, L., Arnoux, C., Lhotellier, L., Pelayo, F., & Bernaud, J.-L. (2014). *Évaluer le sens de la vie et le sens du travail pour un meilleur développement : Repères théoriques et conceptions de l'accompagnement des adultes*. 21èmes Journées Internationales de Psychologie Différentielle, Paris, France.

Sovet, L., Atitsogbe, A. K., & Paboussoum, P. (2013). *Effects of perceived educational and career supports on academic outcomes among Togolese college students: An exploratory study*. Larios Conference, Padova, Italy.

Sovet, L., Atitsogbe, K. A., Pari, P., Park, M. S. A., & Villieux, A. (*submitted*). Examination of the psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale in Togo.

Sovet, L., Atitsogbe, K. A., Park, M. S. A., Martin-Krumm, C., & Huebner, S. E. (*in progress*). Validation of the Students' Life Satisfaction Scale among Togolese high school students.

Sovet, L., Bomda, J., Ouedraogo, A., & Atitsogbe, K. A. (Septembre 2013). *Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone : Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ?* IAVEG International Conference, Montpellier, France.

Sovet, L., Carrein, C., Jung, S., & Tak, J. (2014). Rôle médiateur du bien-être dans la relation entre le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'indécision vocationnelle chez des lycéens coréens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 43*, 27-52.

Sovet, L., Park, M. S. A., & Jung, S. (2014). Validation and psychometric properties of Academic Major Satisfaction Scale among Korean college students. *Social Indicators Research, 119*, 1121-1131.

Sovet, L., Tak, J., & Jung, S. (2014). Validation of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire among Korean college students. *Journal of Career Assessment*.

Sovet, L., Villieux, A., & Bernaud, J.-L. (*soumis*). Analyse de la structure multifactorielle de l'adaptation française du Questionnaire des Expériences d'Apprentissage.

Sovet, L., Villieux, A., Guédon, D., & Rottinghaus, P. (*submitted*). The predictive role of personality traits in satisfaction with major among nursing students.

Specht, J., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2013). Examining mechanisms of personality maturation: The impact of life satisfaction on the development of the Big Five personality traits. *Social Psychological and Personality Science, 4*, 181-189.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Test manual for the State Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spinelli, E. (2007). *Practising existential psychotherapy: The relational world*. Thousand Oaks: Sage Publications Limited.

Spokane, A. R., Luchetta, E. J., & Richwine, M. H. (2002). Holland's theory of personalities in work environments. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 373-426). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Srivastava, A., Locke, E. A., & Bartol, K. M. (2001). Money and subjective well-being: It's not the money, it's the motives. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 959-971.

Staats, S., & Partlo, C. (1990). Predicting intent to get a college degree. *Journal of College Student Development, 31*, 245–249.

Stead, G. B. (2004). Culture and career psychology: A social constructionist perspective. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 389-406.

Steel, P., Schmidt, J., & Schultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 134*, 138-161.

Steg, L., & van den Berg, A. E., & de Groot, J. I. M. (2013). *Environnemental psychology: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry, 23*, 381-385.

Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). If one is looking for meaning in life, does finding meaning in work help? *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*, 303-320.

Steger, M. F., & Frazier, P. (2005). Meaning in life: One link in the chain from religiousness to well-being. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 574-582.

Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies, 8*, 161-179.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 80-93.

Steger, M. F., Littman-Ovadia, H., Miller, M., Menger, L., & Rothmann, S. (2013). Engaging in work even when it is meaningless positive affective disposition and meaningful

work interact in relation to work engagement. *Journal of Career Assessment, 21*, 348-361.

Stone, A. A., Schwartz, J. E., Broderick, J. E., & Deaton, A. (2010). A snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*, 9985-9990.

Stutzer, A., & Frey, B. S. (2006). Does marriage make people happy, or do happy people get married? *The Journal of Socio-Economics, 35*, 326-347.

Suh, E. M. (2007). Downsides of an overly context-sensitive self: Implications from the culture and subjective well-being research. *Journal of Personality, 75*, 1321-1343.

Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 1091-1102.

Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A., & Gilman, R. (2009). Life satisfaction. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 27-36). London, UK: Routledge.

Sumi, K. (2013). Reliability and validity of Japanese versions of the Flourishing Scale and the Scale of Positive and Negative Experience. *Social Indicators Research*. doi: 10.1007/s11205-013-0432-6

Sun, J. (2005). Assessing goodness-of-fit in confirmatory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 37*, 240-256.

Super, D. E. (1955). Transition: From vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 2*, 3-9.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.

Super, D. E. (1970). *Manual for the Work Values Inventory*. New York, NY: Houghton Mifflin.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.

Swami, V., & Chamorro-Premuzic, V. (2009). Psychometric evaluation of the Malay Satisfaction with Life Scale. *Social Indicators Research, 92,* 25-33.

Swanson, J. L. (2002). Understanding the complexity of clients' lives: Infusing a truly integrative career-personal perspective into graduate training. *The Counseling Psychologist, 30*, 815-832.

Swanson, J. L., & Gore, P. A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 327-378). Austin, TX: Pro-Ed.

Szymanski, D. M., & Henard, D. H. (2001). Customer satisfaction: A meta-analysis of the empirical evidence. *Journal of the Academy of Marketing Science, 29*, 16–35.

Tak, J. (2006). Construct and concurrent validity of the Korean Career Indecision Inventory. *Psychological Reports, 98*, 511-516.

Tak, J., & Lee, K.-H. (2003). Development of the Korean Career Indecision Inventory. *Journal of Career Assessment, 11*, 328-345.

Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*, 354-365.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81.

Terman, L. M., Buttenwieser, P., Ferguson, L. W., Johnson, W. B., & Wilson, D. P. (1938). *Psychological factors in marital happiness*. New York: McGraw-Hill.

Tesch-Römer, C., Motel-Klingebiel, A., & Tomasik, M. J. (2008). Gender differences in subjective well-being: Comparing societies with respect to gender equality. *Social Indicators Research, 85*, 329-349.

Tessema, M. T., Ready, K., & Yu, W.-C. W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science, 2*, 34–44.

Thélot, C., & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et Statistique, 334*, 3-32.

Thomas, P. A. (2010). Is it better to give or to receive? Social support and the well-being of older adults. *Journal of Gerontology, 65*, 351-357.

Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*, 227-242.

Thompson, V. L. S. (2006). Ethnic and racial identity. In Y. Jackson (Ed.), *Encyclopedia of multicultural psychology* (pp. 172-177). Thousands Oaks, CA: Sage.

Tiberghien, G., & Beauvois, J.-L. (2008). Domination et impérialisme en psychologie. *Psychologie Française, 53*, 135-155.

Tien, H. L. S. (2001). Career decision-making difficulties perceived by college students in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology, 33*, 87-98.

Tien, H. L. S. (2005). The validation of the Career Decision-Making Difficulties Scale in a Chinese culture. *Journal of Career Assessment, 13*, 114, 127.

Tien, H. L. S. (2007). Practice and research in career counseling and development – 2006. *The Career Development Quarterly, 56*, 98-140.

Tillisch, K., Labus, J., Kilpatrick, L., Jiang, Z., Stains, J., Ebrat, B., Guyonnet, D., Legrain-Raspaud, S., Trotin, B., Naliboff, B., & Mayer, E. A. (2013). Consumption of fermented milk product with probiotic modulates brain activity. *Gastroenterology, 144*, 1394-1401.

Tinsley, H. E. A. (1992). Career decision making and career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 209-211.

Tinsley, H. E. A., Bowman, S. L., & York, D. C. (1989). Career Decision Scale, My Vocational Situation, Vocational Rating Scale, and Decisional Rating Scale: Do they measure the same constructs? *Journal of Counseling Psychology, 36*, 115-120.

Todd, E. (2011). *L'origine des systèmes familiaux*. Tome 1 – L'Eurasie. Paris : Gallimard.

Tokar, D. M., Fischer, A. R., & Subich, L. M. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review of the literature, 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior, 53*, 115-153.

Tokar, D. M., Thompson, M. N., Plaufcan, M. R., & Williams, C. M. (2007). Precursors of learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 319-339.

Tov, W., & Diener, E. (2009). Culture and Subjective Well-Being. *Social Indicators Research Series*, 38, 9-41.

Tov, W., Ng, K. L., Lin, H., & Qiu, L. (2013). Detecting well-being via computerized content analysis of brief diary entries. *Psychological Assessment, 25*, 1069-1078.

Triandis, H. C. (1980). Values, attitudes, and interpersonal behavior. In H. E. Howe & M. M. Page (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 195-259). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.

Trina, J. (2001). Shades of brown: The law of skin color. *Duke Law Journal, 49*, 1487-1557.

Tsabari, O., Tziner, A., & Meir, E. I. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment, 13*, 216-222.

Tsai, A. C., Chang, T.-L., & Chi, S.-H. (2011). Frequent consumption of vegetables predicts lower risk of depression in older Taiwanese – results of a prospective population-based study. *Public Health Nutrition, 15*, 1087–1092.

Tsang, J.-A., Carpenter, T. P., Roberts, J. A., Frisch, M. B., & Carlisle, R. D. (2014). Why are materialists less happy? The role of gratitude and need satisfaction in the relationship between materialism and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 64,* 62-66.

Tuccitto, D. E., Giacobbi Jr., P. R., & Leite, W. L. (2009). The internal structure of positive and negative affect: A confirmatory factor analysis of the PANAS. *Educational and Psychological Measurement, 70,* 125-141.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being. *Learning and Instruction, 18*, 251-266.

Tyler, L. E. (1971). Existentialism in counseling. *The Counseling Psychologist, 2*, 30-32.

Un, S. H., & Park, G. (2007). *880 000 won generation*. Seoul: Lediang Media.

Urry, H. L., Nitschke, J. B., Dolski, I., Jackson, D. C., Dalton, K. M., Mueller, C. J., Rosenkranz, M. A., Ryff, C. D., Singer, B. H., & Davidson, R. J. (2004). Making a lofe worth living: Neural correlates of well-being. *Psychological Science, 15*, 367-372.

US Bureau of Labor Statistics (2014). *The employment situation – May 2014*. Washington DC: BLS.

US Deparment of Education (2014). *Education statistics*. Retrieved from http://www.ed.gov/

Utah State Office of Education (2014). *Career and technical education*. Retrieved from http://www.utahcte.org/

Uthayakumar, R., Schimmack, U., Hartung, P. J., & Rogers, J. R. (2010). Career decidedness as a predictor of subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 196-204.

Vahedi, S., Farrokhi, F., Mahdavi, A., & Moradi, S. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *Iran Journal of Psychiatry, 7*, 74-81.

Valenzuela, S., Park, N., & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site? Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-Mediated Communication, 14*, 875-901.

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 30*, 662-680.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 22*, 295-306.

van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

van de Vijver, F. J. R., & Tanzer, N. K. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology, 54*, 119-135.

van de Vijver, F. J. R., Chasiotis, A., & Breugelmans, S. M. (2011). Fundamental questions of cross-cultural psychology. In F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis & S. M. Breugelmans (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 9-34). Cambridge: Cambridge University Press.

van Saane, N., Sluiter, J. K., Verbeek, J. H. A. M., & Frings-Dresen, M. H. W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction – a systematic review. *Occupational Medicine, 53*, 191-200.

Van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations Sociales, 154*, 80-87.

Vatin, F., & Vernet, A. (2009). La crise de l'Université française : Une perspective historique et socio-démographique. *Revue du MAUSS, 33*, 47-68.

Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research, 24*, 1-34.

Veenhoven, R. (1997). Advances in understanding happiness. *Revue Québécoise de Psychologie, 18*, 29-74.

Veenhoven, R. (2004). Happiness as an aim in public policy: The greatest happiness principle. In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 658-678). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.

Veenhoven, R. (2012). Cross-national differences in happiness: Cultural measurement bias or effect to culture? *International Journal of Wellbeing, 2*, 333-353.

Venaik, S., & Brewer, P. (2010). Avoiding uncertainty in Hofstede and GLOBE. *Journal of International Business Studies, 41*, 1294-1315.

Venaik, S., & Brewer, P. (2010). Critical Issues in the Hofstede and GLOBE National Culture Models. *International Marketing Review, 30*, 469-482.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 153-168.

Villieux, A., Sovet, L., Jung, S.-C., & Guilbert, L. (*submitted*). Psychometric properties of the French version of the Flourishing Scale and its relationships with personality traits. *Social Indicators Research*.

Vittersø, Røysamb, E., & Diener, E. (2002). The concept of life satisfaction across cultures: Exploring its diverse meaning and relation to economic wealth. In E. Gullone & R. Cummins (Eds.), *The universality of subjective wellbeing indicators: A multi-disciplinary and multi-national perspective* (pp. 81-103). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Vos, P., De Cock, P., Petry, K., van den Noortgate, W., & Maes, B. (2010). Do you know what I feel? A first step towards a physiological measure of the subjective well-being of persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*, 366-378.

Vrignaud, P. (2005). Approches interculturelles. In P. Vrignaud & J.-L. Bernaud (Eds.), *L'évaluation des intérêts professionnels* (pp. 105-109). Bruxelles : Mardaga.

Wadsworth, T. (2014). Sex and the pursuit of happiness: How other people's sex lives are related to our sense of well-being. *Social Indicators Research, 116*, 115-135.

Waite, L. J., Luo, Y., & Lewin, A. C. (2009). Marital happiness and marital stability: Consequences for psychological well-being. *Social Science Research, 38*, 201-212.

Walker III, J. V., & Peterson, G. W. (2012). Career thoughts, indecision, and depression: Implications for mental health assessment in career counseling. *Journal of Career Assessment, 20*, 497-506.

Walsh, R., & Vaughan, F. (1993). On transpersonal definitions. *The Journal of Transpersonal Psychology, 25*, 199-207.

Walsh, W. B. (2008). Introduction: Special issue on career theory, assessment and subjective well-being. *Journal of Career Assessment, 16*, 3-5.

Walsh, W. B., & Eggerth, D. E. (2005). Vocational psychology and personality: The relationship of the five-factor model to job performance and job satisfaction. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (3rd ed., pp. 267-295). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wang, N., Jome, L. M., Haase, R. F., & Bruch, M. A. (2006). The role of personality and career decision-making self-efficacy in the career choice commitment of college students. *Journal of Career Assessment, 14*, 312-332.

Wang, N., Kosinski, M., Stillwell, D. J., & Rust, J. (2014). Can well-being be measured using Facebook status updates? Validation of Facebook's Gross National Happiness Index. *Social Indicators Research, 115*, 483-491.

Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology, 82*, 247-252.

Warr, P. B., & Jackson, P. R. (1983). Self-esteem and unemployment among young workers. *Le Travail Humain, 46,* 355-366.

Warr, P. B., Barter, J., & Brownbridge, G. (1983). On the independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 644-651.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 678-691.

Waterman, A. S. (2013). The humanistic psychology – positive psychology divide: Contrasts in philosophical foundations. *American Psychologist, 68*, 124-133.

Watson, D., & Clark, L. E. (1994). *The PANAS-X. Manual for the Positive and Negative Affect Schedule – Expanded Form*. The University of Iowa.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.

Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.

Weber, M. (2003). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Dover Publications.

Weber, M., Ruch, W., & Huebner, E. S. (2013). Adaptation and initial validation of the German version of the Students' Life Satisfaction Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 29*, 105-112.

Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1049.

Weiss, J. (2000). *To have and to hold: Marriage, the baby boom, and social change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequence for well-being and attainment. *Research Papers in Education, 25*, 21-50.

Whiston, S. C. (1996). The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision-making self-efficacy. *Journal of career development, 23*, 137-149.

White, B. A., Horwath, C. C., & Conner, T. S. (2013). Many apples a day keep the blues away: Daily experiences of negative and positive affect and food consumption among young adults. *British Journal of Health Psychology, 18*, 782–798.

WHOQOL Group (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. *Psychological Medicine, 28,* 551-558.

Wiese, B. S., & Freund, A. M. (2005). Goal progress makes one happy, or does it? Longitudinal findings from the work domain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 78,* 287-304.

Wiese, B. S., Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2002). Subjective career success and emotional well-being: Longitudinal predictive power of selection, optimization, and compensation. *Journal of Vocational Behavior, 60,* 321-335.

Wilson, S. M., Henry, C. S., & Peterson, G. W. (1997). Life satisfaction among low-income rural youth from Appalachia. *Journal of Adolescence, 20,* 443-459.

Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin, 67,* 294-306.

Winer, J. L. (2006). Career Decision Scale. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (Volume 1, pp. 96-97). Thousand Oaks: Sage Publications.

Witt, M. A. (2014). South Korea: Plutocratic state-led capitalism reconfiguring. In M. A. Witt & G. Redding (Eds.), *The Oxford handbook of Asian business systems* (pp. 216-237). Oxford: Oxford University Press.

Witte, D. R., Bots, M. L., Hoes, A. W., & Grobbee, D. E. (2000). Cardiovascular mortality in Dutch men during 1996 European football championship: Longitudinal population study. *Bristih Medical Journal, 321,* 1552-1554.

Wong, P. T. P. (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile (PMP). In . P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical application* (pp. 111-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wright, S. L., & Perrone, K. M. (2010). An examination of the role of attachement and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist, 38,* 796-823.

Wrosch, C., Amir, E., & Miller, G. E. (2011). Goal adjustement capacities, coping, and subjective well-being: The sample case of caregiving for a family member with mental illness. *Journal of Personality and Social Psychology, 100,* 934-946.

Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* 1494-1508.

Wu, A. D., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment Research & Evaluation, 12*, 1-26.

Wu, C.-H., & Yao, G. (2006). Analysis of factorial invariance across gender in the Taiwan version of the Satisfaction with Life Scale. *Personality and Individual Differences, 40*, 1259-1268.

Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.

Yang, E., Lee, S. M., & Ahn, S.-S. (2012). Career centers in higher education in South Korea: Past, present, and future. *Asian Journal of Counselling, 19*, 53-73.

Ye, S. (2007). Validation of the Temporal Satisfaction with Life Scale in a sample of Chinese university students. *Social Indicators Research, 80*, 617-628.

Yeganeh, H., Su, Z., & Chrysostome, É. (2004). A critical review of epistemological and methodological issues in cross-cultural research. *Journal of Comparative International Management, 7*, 66-86.

Yon, K. J., Choi, W., & Goh, M. (2013). Career maturity growth curve and sex-role stereotypes of Korean adolescents. *Journal of Career Development, 40*, 203-222.

Yoo, B. G., Cho, H. J., & Kim, D. Y. (2012). Structural analysis of national household education spending: Huge burden for 40s educated middle-class. *Weekly Economic Review, 502*, 12-31.

Zecca, G., Verardi, S., Antonietti, J.-P., Dahourou, D., Adjahouisso, M., Ah-Kion, J., Amoussou-Yeye, D., Barry, O., Bhowon, U., Bouatta, C., Dougoumalé Cissé, D., Mbodji, M., Meyer de Stadelhofen, F. Minga Minga, D., Ng Tseung, C., Nouri Romdhona, M., Ondongo, F., Rigozzi, C., Sfayhi, N., Tsokini, D., & Rossier, J. (2013). African cultures and the Five-Factor model of personality: Evidence for a specific Pan-African structure and profile? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 684-700.

Zelenski, J. M., Murphy, S. A., & Jenkins, D. A. (2008). The happy-productive worker thesis revisited. *Journal of Happiness Studies, 9*, 521-537.

Zevon, M. A., & Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 111-122.

Zhou, D., & Santos, A. (2007). Career decision-making difficulties of British and Chinese international university students. *British Journal of Guidance & Counselling, 35*, 219-235.

Zikic, J., & Saks, A. M. (2009). Job search and social cognitive theory: The role of career-relevant activities. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 117-127.

Zou, C., Schimmack, U., & Gere, J. (2013). The validity of well-being measures: A multiple-indicator-multiple rater model. *Psychological Assessment, 25*, 1247-1254.

Zullig, K. J., Ward, R. M., & Horn, T. (2006). The association between perceived spirituality, religiosity, and life satisfaction: The mediating role of self-rated health. *Social Indicators Research, 79*, 255–274.

Zunker, V. G. (2008). *Career, work, and mental health: Integrating career and personal counseling*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zunker, V. G. (2012). *Career counseling: A holistic approach* (8th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.

Annexes

Annexe 1. Comparatif des différents indicateurs de bien-être dans plusieurs enquêtes internationales menées dans 42 pays membres ou associés de l'OCDE I

Annexe 2. Indicateurs généraux en Corée du Sud, aux États-Unis et en France III

Annexe 3. Indicateurs sur l'emploi et sur l'éducation en Corée du Sud, aux États-Unis et en France IV

Annexe 4. Score moyen (sur 100) pour les indicateurs du bien-être psychologique en Corée du Sud, aux États-Unis et en France V

Annexe 5. Score moyen (sur 100) pour les indicateurs des valeurs socioculturelles en Corée du Sud, aux États-Unis et en France VI

Annexe 6. Questionnaire des difficultés dans la prise de décision vocationnelle VII

Annexe 7. Échelle du sentiment d'efficacité vocationnelle (version courte) XIII

Annexe 8. Échelle de satisfaction de vie XIV

Annexe 9. Calendrier des Affects Positifs et Négatifs XV

Annexe 10. Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire XVI

Annexe 11. Échelle d'Épanouissement XVII

Annexe 12. Inventaire du Big Five XVIII

Annexe 1. Comparatif des différents indicateurs de bien-être dans plusieurs enquêtes internationales menées dans 42 pays membres ou associés de l'OCDE

	Bien-être subjectif				Bien-être subjectif latent		Bien-être objectif	
Pays de l'OCDE	WDH	WVS	HPI	BLI	NWI	SI	QoLI	PIB
Afrique du Sud	5.8	6.3	4.7	4.5	5.6	3.2	0.55	7 909
Allemagne	7.1	7.4	6.7	6.7	7.1	1.6	0.89	44 682
Arabie Saoudite	6.5	7.3	6.7	6.6	5.4	1.2	0.58	20 909
Argentine	7.3	7.3	6.4	6.5	6.6	3.0	0.72	10 727
Australie	7.7	7.6	7.4	7.2	7.6	2.6	0.88	64 936
Autriche	7.6	8.0	7.3	7.4	7.2	1.6	0.90	49 516
Belgique	7.3	7.4	6.9	6.9	6.9	2.5	0.87	48 332
Brésil	7.5	7.2	6.8	6.7	7.1	6.1	0.67	12 356
Canada	7.8	7.8	7.7	7.4	7.7	2.6	0.88	49 686
Chili	6.6	7.1	6.6	6.5	6.8	3.4	0.79	13 583
Chine	6.3	6.5	4.7	5.1	5.5	1.3	0.54	5 535
Corée du Sud	6.0	6.2	6.1	6.0	6.7	0.9	0.82	23 130
Danemark	8.3	8.2	7.8	7.5	7.3	1.9	0.88	61 485
Espagne	7.2	7.0	6.2	6.3	6.9	2.1	0.86	31 178
Estonie	6.0	5.9	5.1	5.4	4.9	1.3	0.81	15 679
États-Unis	7.4	7.7	7.2	7.0	7.2	3.0	0.81	48 585
Finlande	7.9	7.9	7.4	7.4	7.7	2.0	0.90	49 152
France	6.6	7.0	6.8	6.6	7.1	2.1	0.87	43 446
Grande-Bretagne	7.1	7.4	7.0	6.8	7.4	2.4	0.87	39 308
Grèce	6.4	6.7	5.8	5.1	6.8	2.3	0.81	25 416
Hongrie	5.5	5.8	4.7	4.7	5.7	2.0	0.84	13 229
Inde	5.5	5.1	5.0	4.7	5.9	2.2	0.49	1 514
Indonésie	6.3	7.0	5.5	5.4	6.5	2.5	0.59	3 395
Irlande	7.6	8.2	7.3	7.0	7.4	3.0	0.88	39 409
Islande	8.2	8.1	6.9	7.6	-	3.2	0.94	36 764

WDH = *World Data Happiness* (échelle allant de 0 à 10, Kalmijn & Veenhoven, 2013) ; WVS = *World Values Survey* (échelle allant de 1 à 10, Okulicz-Kozaryn, 2011) ; HPI = *Happy Planet Index* (échelle allant de 0 à 10, NEF, 2012) ; BLI = *Better Life Index* (échelle allant de 1 à 10, OCDE, 2014) ; NWI = *National Well-being Index* (échelle allant de 0 à 10, Abdallah, Thompson, & Marks, 2008) ; SI = *Smiling Index* (échelle allant de 0 à 100, JetPac City Guides, 2014) ; QoLI = *Quality of Life Index* (échelle allant de 0 à 1, Nation Ranking, 2011) ; PIB = Produit intérieur brut par habitant (en dollars par habitant, Nations Unies, 2013).

Annexe 1 (suite)

	Bien-être subjectif				Bien-être subjectif latent		Bien-être objectif	
Pays de l'OCDE	WDH	WVS	HPI	BLI	NWI	SI	QoLI	PIB
Israël	7.0	7.0	7.4	7.1	6.4	2.7	0.74	31 278
Italie	6.7	7.2	6.4	5.8	7.0	2.5	0.84	35 849
Japon	6.5	6.5	6.1	6.0	7.3	0.4	0.88	48 084
Luxembourg	7.7	7.8	7.1	7.0	6.9	3.0	0.90	82 045
Mexique	7.9	8.1	6.8	7.1	6.8	4.0	0.67	9 917
Norvège	7.9	-	7.6	7.7	7.7	2.4	0.92	100 292
Nouvelle-Zélande	7.5	7.7	7.2	7.2	7.7	2.3	0.90	35 066
Pays-Bas	7.6	7.8	7.5	7.5	7.2	2.0	0.87	50 650
Pologne	6.4	6.2	5.8	5.9	5.1	1.5	0.81	13 021
Portugal	5.7	7.0	4.9	5.0	6.9	2.6	0.86	21 405
République Tchèque	6.5	7.1	6.2	6.3	6.4	1.8	0.87	19 163
Russie	5.5	4.7	5.5	5.6	4.2	2.8	0.57	12 586
Slovaquie	5.9	6.0	6.1	5.9	5.9	2.2	0.84	17 214
Slovénie	6.9	7.2	6.1	6.1	7.1	1.5	0.87	24 367
Suède	7.8	7.6	7.5	7.6	7.6	1.6	0.91	58 140
Suisse	8.0	8.0	7.5	7.8	7.5	1.8	0.91	87 977
Turquie	5.6	5.6	5.5	5.3	5.9	3.0	0.63	10 448

WDH = *World Data Happiness* (échelle allant de 0 à 10, Kalmijn & Veenhoven, 2013) ; WVS = *World Values Survey* (échelle allant de 1 à 10, Okulicz-Kozaryn, 2011) ; HPI = *Happy Planet Index* (échelle allant de 0 à 10, NEF, 2012) ; BLI = *Better Life Index* (échelle allant de 1 à 10, OCDE, 2014) ; NWI = *National Well-being Index* (échelle allant de 0 à 10, Abdallah, Thompson, & Marks, 2008) ; SI = *Smiling Index* (échelle allant de 0 à 100, JetPac City Guides, 2014) ; QoLI = *Quality of Life Index* (échelle allant de 0 à 1, Nation Ranking, 2011) ; PIB = Produit intérieur brut par habitant (en dollars par habitant, Nations Unies, 2013).

Annexe 2. Indicateurs généraux en Corée du Sud, aux États-Unis et en France

	Corée du Sud	États-Unis	France
Indicateurs généraux			
Capitale	Séoul	Washington	Paris
Devise	Won	Dollar	Euro
Région	Asie du Nord-Est	Amérique du Nord	Europe de l'Ouest
Chef d'État actuel	Geun-hye Park	Barack Obama	François Hollande
Langue officielle	coréen	anglais	français
Date de l'indépendance du pays	1948	1776	1789
Indicateurs géographiques			
Nombre d'habitants (en millions)	48	313	63
Surface (1000km²)	100	9 629	552
Densité (habitants/km²)	484	33	115
% de la population habitant dans la capitale	20	2	17
Indicateurs économiques			
Produit intérieur brut (en millions de k$)	1 116	14 991	2 776
Produit intérieur brut par habitant (k$)	23	49	44
% de la population ayant accès à internet	84	78	80
Indicateurs sociaux			
Taux de croissance de la population	0.7	0.7	0.5
Taux de fécondité (enfant par femme)	1.4	2.1	2.0
Mortalité infantile (pour 1000 naissances)	4	7	3
Ratio hommes-femmes (nombre d'hommes pour 100 femmes)	99	98	95
% de la population âgée de moins de 15 ans	16	20	18
% de la population âgée de plus de 60 ans	17	19	24
% de la population habitant en ville	84	83	86
Espérance de vie chez les femmes	84	81	85
Espérance de vie chez les hommes	77	76	79

Note. Toutes les données portent sur l'année 2011 (OECD, 2011 ; UN, 2013.)

Annexe 3. Indicateurs sur l'emploi et sur l'éducation en Corée du Sud, aux États-Unis et en France

	Corée du Sud	États-Unis	France
Indicateurs sur l'emploi			
% de population active	–	50	46
% de femmes parmi la population salariée	42	47	48
% de la population salariée travaillant dans le domaine de l'agriculture	6	2	3
% de la population salariée travaillant dans le domaine de l'industrie	25	17	18
% de la population salariée travaillant dans le domaine des services	69	81	80
% de personnes au chômage par la population active	3	9	9
Salaire annuel minimum véritable (k$)	13	15	19
% des 20-24 ans conservant un emploi moins d'un an	71	–	50
% des 25-29 ans conservant un emploi moins d'un an	39	–	23
% des 20-24 ans passant plus d'un an au chômage parmi les jeunes chômeurs	0	23	29
Durée moyenne au chômage chez les 20-24 ans (mois)	7	7	7
% des 20-24 ans ayant un emploi à temps plein par les jeunes travailleurs	78	78	89
% des 25-29 ans ayant un emploi à temps plein par les jeunes travailleurs	93	94	95
Indicateurs sur l'éducation			
% du PIB investi dans l'éducation			6
% des 25-34 ans n'ayant pas achevé l'éducation secondaire	2	11	17
% des 25-34 ans ayant suivi des études supérieures (hors université et grandes écoles)	34	46	40
% des 25-34 ans ayant suivi des études supérieures (université et grandes écoles)	64	43	43
% du coût total d'une inscription imputée à l'étudiant à l'université ou en grande école	73	64	18
% des 15-19 ans sans emploi et sans qualification	9	7	7
% des 20-24 ans sans emploi et sans qualification	23	18	20
% des hommes de 25-29 ans sans emploi et sans qualification	20	17	16
% des femmes de 25-29 ans sans emploi et sans qualification	30	27	27

Note. Toutes les données portent sur l'année 2011 (OECD, 2011)

Annexe 4. Score moyen (sur 100) pour les indicateurs du bien-être psychologique en Corée du Sud, aux États-Unis et en France

	Corée du Sud	États-Unis	France
Indicateurs du bien-être psychologique[1]			
Bien-être subjectif général	71	81	77
Sentiment de bonheur	66	76	75
Satisfaction au travail[3]	72	–	–
Satisfaction avec la santé	64	69	66
Satisfaction financière	62	65	68
Sentiment de confiance envers les autres	74	63	68
Sentiment de confiance envers sa famille	96	90	91
Sentiment de liberté	74	85	74
Autonomie vis-à-vis de ses choix	74	69	73
Réflexion sur le sens de la vie	75	71	73
Fierté vis-à-vis de sa nationalité	69	85	72
Bien-être subjectif étudiant[2]	70	88	–
Indicateurs de la qualité de vie[4]			
Qualité de vie (indicateur général)	82	81	87
Santé	87	77	90
Éducation	96	94	94
Richesse	79	82	80
Démocratie	87	96	95
Paix	75	61	79
Environnement	56	65	83

Note. Tous les intitulés sont formulés positivement. Par exemple, en Corée du Sud, la population évalue en moyenne son bien-être subjectif à environ 71 sur 100.

[1] *World Values Survey – Wave 5* (2005 – 2009) ; [2] Enquête internationale sur le bien-être subjectif des étudiants – 1985 (Veenhoven, 1993) ; [3] *World Values Survey – Wave 2* (1990-1994) ; [4]*Quality of Life Index* (Nation Ranking, 2011).

Annexe 5. Score moyen (sur 100) pour les indicateurs des valeurs socioculturelles en Corée du Sud, aux États-Unis et en France

	Corée du Sud	États-Unis	France
Importance des domaines de vie (%)[1]			
Famille	97	98	95
Amis	79	85	83
Loisirs	69	75	74
Politique	54	51	45
Travail	84	69	87
Religion	50	70	42
Dieu	62	91	52
Indicateurs des valeurs de Schwartz (%)[1]			
Non-autonomie	69	58	70
Stimulation	50	39	38
Hédonisme	55	45	67
Réussite	58	47	53
Pouvoir	30	29	20
Sécurité	59	65	70
Non-conformité	52	63	62
Tradition	49	62	51
Bienveillance	51	71	73
Universalisme	57	61	69
Indicateurs des valeurs d'Hofstede (%)[2]			
Distance hiérarchique	60	40	68
Individualisme	18	91	71
Masculinité	39	62	43
Contrôle de l'incertitude	85	46	86
Pragmatisme	100	26	63
Indulgence	29	68	48

Note. Tous les intitulés sont formulés positivement. Par exemple, en Corée du Sud, la population évalue en moyenne l'importance de la famille à environ 97 sur 100.

[1] *World Values Survey – Wave 5* (2005 – 2009) [2] http://geert-hofstede.com/france.html (Hofstede, 2001).

Annexe 6. Questionnaire des difficultés dans la prise de décision vocationnelle

Questionnaire des difficultés dans la prise de décision vocationnelle

Gati, Krausz, & Osipow (1996)

Ce questionnaire a pour but d'identifier les défis en lien avec le processus du choix de carrière.

Avez-vous déjà réfléchi à la formation ou à la profession que vous aimeriez choisir ?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, dans quel mesure êtes-vous certain de votre choix?

Pas certain du tout 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Très certain

<u>Consignes</u> :

Vous trouverez ci-dessous une série d'énoncés concernant le processus de choix de carrière. Veuillez évaluer dans quelle mesure chaque énoncé vous décrit à l'aide de l'échelle suivante :

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

<u>Entourez</u> 1 si l'énoncé ne vous décrit pas ou, au contraire, le chiffre 9 si l'énoncé vous décrit très bien. Bien sûr, vous pouvez aussi encercler n'importe lequel des niveaux intermédiaires.
Veuillez répondre à toutes les questions svp.

1. Je sais que je dois choisir une carrière mais je ne suis pas motivé à prendre une décision maintenant (« Ça ne me tente pas »).

   Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

2. Le travail n'est pas la chose la plus importante dans la vie, donc la question de choisir une carrière me préoccupe peu.

   Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

3. Je crois que je n'ai pas besoin de faire un choix de carrière maintenant car avec le temps, le bon choix de carrière se présentera.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

4. J'ai habituellement de la difficulté à prendre des décisions.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

5. J'ai habituellement besoin de la confirmation et du soutien d'un professionnel ou d'une personne de confiance lorsque je prends des décisions.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

6. J'ai habituellement peur de l'échec.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

7. J'aime faire les choses à ma façon.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

8. Je m'attends à ce que le fait de m'engager dans la carrière de mon choix règle également mes problèmes personnels.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

9. Je crois qu'il n'existe qu'une seule carrière qui me convienne.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

10. Je m'attends à ce que la carrière que je choisirai répondra à toutes mes aspirations.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

11. Je crois que le choix d'une carrière se fait une seule fois et pour la vie.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

12. Je fais toujours ce que l'on me dit de faire, même si cela va à l'encontre de ma volonté.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

13. Je trouve difficile de faire un choix de carrière puisque je ne connais pas les étapes à suivre.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

14. Je ne sais pas quels sont les facteurs à prendre en considération pour faire un choix de carrière éclairé.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

15. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment combiner les informations que j'ai sur moi-même et les informations que j'ai sur les différentes carrières.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

16. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais toujours pas quelles professions m'intéressent.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

17. Je ne suis pas encore certain(e) de mes préférences professionnelles (par exemple, quel type de relation je veux avoir avec les gens, quel environnement de travail je préfère).

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

18. Je n'ai pas assez d'information sur mes compétences (par exemple, aptitudes numériques et verbales) et/ou sur les traits de ma personnalité (par exemple, persévérance, esprit d'initiative, patience) pour faire un choix de carrière éclairé.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

19. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quels seront mes compétences et/ou mes traits de personnalité dans le futur.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

20. Je n’ai pas assez d’information sur les différentes professions et formations existantes pour faire un choix de carrière éclairé.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

21. Je n’ai pas assez d’information sur les caractéristiques des professions ou des formations qui m’intéressent (par exemple, la demande du marché, le salaire moyen, les possibilités de promotion, ou les pré-requis pour les formations) pour faire un choix de carrière éclairé.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

22. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas à quoi les professions vont ressembler dans l’avenir.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

23. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment obtenir des informations supplémentaires sur moi-même (par exemple, sur mes aptitudes ou sur mes traits de personnalité).

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

24. Je ne sais pas comment obtenir des informations précises et à jour sur les professions et les formations existantes, ou sur leurs caractéristiques.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

25. Mes préférences professionnelles changent constamment (par exemple, parfois je veux être un travailleur autonome et parfois je préfère être un employé).

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

26. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j’ai des informations contradictoires sur mes aptitudes et/ou mes traits de personnalité (par exemple, je crois être patient à l’égard des gens qui m’entourent alors que d’autres me décrivent comme étant quelqu’un d’impatient).

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

27. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j'ai des informations contradictoires concernant les caractéristiques d'une profession ou d'une formation spécifique (par exemple certaines personnes me disent que les métiers manuels sont bien rémunérés tandis que d'autres me disent le contraire).

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

28. Je suis attiré(e) de manière égale par un grand nombre de professions et il m'est difficile de choisir parmi elles.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

29. Je n'aime aucune des professions ou des formations dans lesquelles je peux être admis(e).

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

30. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car la profession qui m'intéresse a une caractéristique qui me dérange (par exemple, je m'intéresse à l'enseignement, mais je n'ai pas envie d'étudier autant d'années).

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

31. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes préférences ne peuvent être réunies dans une seule profession, et je n'ai pas envie de renoncer à aucune d'entre elles (par exemple, j'ai envie d'un travail autonome mais j'ai également envie d'avoir un revenu fixe).

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

32. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes aptitudes et mes compétences ne correspondent pas à celles requises par la profession qui m'intéresse.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

33. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car les personnes qui comptent pour moi (parents ou amis) ne sont pas d'accord avec les possibilités de carrière qui m'intéressent.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

34. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car il existe des contradictions entre les conseils fournis par les personnes qui comptent pour moi concernant la profession qui me convient ou les caractéristiques qui devraient orienter mon choix de carrière.

Ne me décrit pas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Me décrit très bien

Pour terminer, comment évalueriez-vous votre degré de difficulté à faire un choix de carrière?

Faible 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Élevé

Annexe 7. Échelle du sentiment d'efficacité vocationnelle (version courte)

Echelle de sentiment d'efficacité vocationnelle (version courte)

Betz, Klein, & Taylor (1996)

Instructions : lisez chaque phrase ci-dessous et indiquez votre niveau de confiance quant à votre capacité à accomplir chacune des tâches, en entourant le numéro qui correspond sur un continuum en 5 niveaux (de 1 à 5) :

Pas du tout Confiant	Peu confiant	Moyennement confiant	Assez confiant	Complètement confiant
1	2	3	4	5

QUEL NIVEAU DE CONFIANCE QUANT A **VOTRE CAPACITE** POUR LES TACHES SUIVANTES ?

1) Je me sens capable de trouver des informations sur les professions qui m'intéressent.	1 2 3 4 5
2) Je me sens capable de choisir une filière d'étude parmi une liste d'options possibles.	1 2 3 4 5
3) Je me sens capable de faire l'inventaire de mes objectifs pour les cinq prochaines années.	1 2 3 4 5
4) Je me sens capable de déterminer les démarches à suivre en cas de difficultés dans mes choix d'orientation.	1 2 3 4 5
5) Je me sens capable d'évaluer avec précision mes capacités.	1 2 3 4 5
6) Je me sens capable de choisir une profession parmi plusieurs qui m'attirent.	1 2 3 4 5
7) Je me sens capable de déterminer les étapes à réaliser pour choisir ma filière d'étude.	1 2 3 4 5
8) Je me sens capable de poursuivre mes objectifs professionnels ou d'études même si j'échoue.	1 2 3 4 5
9) Je me sens capable de déterminer la nature de mon emploi idéal.	1 2 3 4 5
10) Je me sens capable d'analyser les évolutions d'un métier pour les dix années à venir.	1 2 3 4 5
11) Je me sens capable de choisir une profession qui épouse au mieux mon mode de vie.	1 2 3 4 5
12) Je me sens capable de réaliser un bon curriculum vitae.	1 2 3 4 5
13) Je me sens capable de trouver une nouvelle filière d'étude si mon choix d'orientation ne me convient plus.	1 2 3 4 5
14) Je me sens capable de définir ce qui pour moi compte le plus dans un métier.	1 2 3 4 5
15) Je me sens capable de m'informer sur le niveau de rémunération annuel d'une profession.	1 2 3 4 5
16) Je me sens capable, après un choix d'orientation, de ne pas m'inquiéter sur le fait de savoir si ce choix était bon ou mauvais.	1 2 3 4 5
17) Je me sens capable de trouver une nouvelle orientation si je ne suis pas satisfait de celle que j'ai choisie.	1 2 3 4 5
18) Je me sens capable d'analyser ce que je suis prêt ou non à sacrifier pour atteindre mes objectifs professionnels.	1 2 3 4 5
19) Je me sens capable de m'entretenir avec un professionnel qui travaille dans un domaine qui m'intéresse.	1 2 3 4 5
20) Je me sens capable de choisir des études ou une profession en rapport avec mes centres d'intérêts.	1 2 3 4 5
21) Je me sens capable d'identifier les employeurs, entreprises ou institutions en rapport avec mes objectifs de carrière.	1 2 3 4 5
22) Je me sens capable de définir le mode de vie qui me convient.	1 2 3 4 5
23) Je me sens capable de trouver des informations sur les écoles ou les filières d'étude.	1 2 3 4 5
24) Je me sens capable de réussir un entretien de recrutement.	1 2 3 4 5
25) Je me sens capable d'identifier de bonnes idées de réorientation de ma carrière ou de mes études si je n'arrive pas à réaliser mon premier choix.	1 2 3 4 5

Annexe 8. Échelle de satisfaction de vie

Échelle de satisfaction de la vie

Diener, Emmons, Larsen, & Griffin (1985)

Ce questionnaire concerne votre vie dans son ensemble. Vous trouverez ci-dessous cinq affirmations avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins en accord (ou en désaccord). Indiquez votre position (accord ou désaccord) en encerclant la réponse qui exprime le mieux votre point de vue. Soyez spontané et sincère dans vos réponses.

1) Pour la plupart de ses aspects, ma vie est proche de mon idéal.

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Fort désaccord	Désaccord	Plutôt désaccord	Ni accord ni désaccord.	Plutôt d'accord	Accord	Fortement d'accord

2) Les conditions de vie qui sont les miennes sont excellentes.

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Fort désaccord	Désaccord	Plutôt désaccord	Ni accord ni désaccord.	Plutôt d'accord	Accord	Fortement d'accord

3) Je suis satisfait(e) de ma vie.

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Fort désaccord	Désaccord	Plutôt désaccord	Ni accord ni désaccord.	Plutôt d'accord	Accord	Fortement d'accord

4) Jusqu'à présent, j'ai atteint les choses importantes (pour moi) que je voulais atteindre dans ma vie.

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Fort désaccord	Désaccord	Plutôt désaccord	Ni accord ni désaccord.	Plutôt d'accord	Accord	Fortement d'accord

5) Si je pouvais revivre ma vie, je ne changerais presque rien.

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Fort désaccord	Désaccord	Plutôt désaccord	Ni accord ni désaccord.	Plutôt d'accord	Accord	Fortement d'accord

Annexe 9. Calendrier des Affects Positifs et Négatifs

Calendrier des Affects Positifs et Négatifs

Watson, Clark, & Tellegen (1988)

Vous trouverez des adjectifs qui expriment différentes émotions. Lisez bien ces adjectifs et écrivez la réponse appropriée dans l'espace réservé. Indiquez dans quelle mesure vous vous êtes senti(e) de cette façon au cours de la dernière semaine.

Indiquez votre réponse en vous aidant de l'échelle suivante :

Très peu / Pas du tout	**Un peu**	**Modérément**	**Beaucoup**	**Très fortement**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1. Intéressé(e)	( )	11. Irritable	( )
2. Angoissé(e)/Stressé(e)	( )	12. Vigilant(e)	( )
3. Excité(e)/Stimulé(e)	( )	13. Honteux(se)	( )
4. Bouleversé(e)/Troublé(e)	( )	14. Inspiré(e)/Emballé(e)	( )
5. Solide/Fort(e)	( )	15. Nerveux(se)	( )
6. Coupable	( )	16. Déterminé(e)	( )
7. Affolé(e)/Terrorisé(e)	( )	17. Attentif(ve)	( )
8. Hostile	( )	18. Agité(e)	( )
9. Enthousiaste/Passionné(e)	( )	19. Actif(ve)	( )
10. Fier/fière	( )	20. Effrayé(e)	( )

Annexe 10. Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire

Échelle de Satisfaction avec la Filière Universitaire

Nauta (2007)

Cette échelle a pour but d'évaluer votre niveau de satisfaction avec votre discipline universitaire. Pour chaque affirmation, entourez le chiffre qui correspond le mieux à votre niveau d'accord.

Pas du tout d'accord	**Plutôt pas d'accord**	**Moyennement d'accord**	**Plutôt d'accord**	**Totalement d'accord**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

1. Je regrette souvent d'avoir choisi cette discipline.	1	2	3	4	5
2. J'aimerais être plus satisfait(e) du choix de ma discipline.	1	2	3	4	5
3. J'envisage fermement de choisir une autre discipline.	1	2	3	4	5
4. Globalement, je suis content(e) de la discipline que j'ai choisie.	1	2	3	4	5
5. Je me sens bien dans la discipline que j'ai choisie.	1	2	3	4	5
6. Je souhaiterais discuter d'une possible réorientation avec quelqu'un.	1	2	3	4	5

Annexe 11. Échelle d'Épanouissement

Échelle d'Épanouissement

Diener et *al.* (2010)

Vous trouverez ci-dessous huit affirmations avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins en accord (ou en désaccord). A l'aide de l'échelle allant de 1 : « Pas du tout d'accord » à 7 : « Tout à fait d'accord », indiquez pour chacune des affirmations votre position (accord ou désaccord) en entourant la réponse qui exprime le mieux votre point de vue.

1. Je mène une vie qui a un but et du sens.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

2. Mes relations sociales me soutiennent et sont enrichissantes.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

3. Je suis impliqué(e) et intéressé(e) par mes activités quotidiennes.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

4. Je contribue activement au bonheur et au bien-être des autres.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

5. Je suis compétent(e) et appliqué(e) dans les activités qui sont importantes pour moi.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

6. Je suis quelqu'un de « bien » qui a une « bonne » vie.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

7. Je suis optimiste quant à mon avenir.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

8. Les gens me respectent.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord

Annexe 12. Inventaire du Big Five

Inventaire du Big Five

John, Donahue, & Kentle (1991)

Vous allez trouver un certain nombre de qualificatifs qui peuvent ou non s'appliquer à vous. Par exemple, acceptez-vous d'être quelqu'un qui aime passer du temps avec les autres ? Ecrivez devant chaque affirmation le chiffre indiquant combien vous approuvez ou désapprouvez l'affirmation :

Indiquez votre réponse en vous aidant de l'échelle suivante :

Désapprouve fortement	**Désapprouve un peu**	**N'approuve ni ne désapprouve**	**Approuve un peu**	**Approuve fortement**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

Je me vois comme quelqu'un qui ….

1.___ est bavard
2.___ a tendance à critiquer les autres
3.___ travaille consciencieusement
4.___ est déprimé, cafardeux
5.___ est créatif, plein d'idées originales
6.___ est réservé
7.___ est serviable et n'est pas égoïste avec les autres
8.___ peut être parfois négligent
9.___ est "relaxe", détendu, gère bien les stress
10.___ s'intéresse à de nombreux sujets
11.___ est plein d'énergie
12.___ commence facilement à se disputer avec les autres
13.___ est fiable dans son travail
14.___ peut être angoissé
15.___ est ingénieux, une grosse tête
16.___ communique beaucoup d'enthousiasme
17.___ est indulgent de nature
18.___ a tendance à être désorganisé
19.___ se tourmente beaucoup
20.___ a une grande imagination
21.___ a tendance à être silencieux
22.___ fait généralement confiance aux autres
23.___ a tendance à être paresseux
24.___ est quelqu'un de tempéré, pas facilement troublé
25.___ est inventif
26.___ a une forte personnalité, s'exprime avec assurance
27.___ est parfois dédaigneux, méprisant
28.___ persévère jusqu'à ce que sa tâche soit finie
29.___ peut être lunatique d'humeur changeante
30.___ apprécie les activités artistiques et esthétiques
31.___ est quelquefois timide, inhibé
32.___ est prévenant et gentil avec presque tout le monde
33.___ est efficace dans son travail
34.___ reste calme dans les situations angoissantes
35.___ préfère un travail simple et routinier
36.___ est sociable, extraverti
37.___ est parfois impoli avec les autres
38.___ fait des projets et les poursuit
39.___ est facilement anxieux
40.___ aime réfléchir et jouer avec des idées
41.___ est peu intéressé par tout ce qui est artistique
42.___ aime coopérer avec les autres
43.___ est facilement distrait
44.___ a de bonnes connaissances en art, musique ou en littérature
45.___ cherche des histoires aux autres

Laurent Sovet

Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : Une comparaison interculturelle

Résumé

Le concept de bonheur peut être appréhendé à partir d'une approche hédonique qui se réfère typiquement au bien-être subjectif (BES). Cette approche se définit comme une évaluation générale de sa propre vie dans ses dimensions cognitives et affectives. Bien que le BES ait fait l'objet d'une littérature scientifique abondante, peu de travaux ont porté explicitement sur ses relations avec la construction du choix d'orientation scolaire et professionnelle. Il reste assez difficile d'établir si c'est le BES qui influence l'indécision vocationnelle ou à l'inverse, si c'est l'indécision vocationnelle qui influence ce premier. Deux approches ont ainsi été développées pour explorer cette relation : l'approche ascendante dans laquelle le BES influence l'indécision vocationnelle et l'approche descendante dans laquelle l'indécision vocationnelle influence le BES. L'objectif de cette thèse est d'apporter une meilleure compréhension aux relations entre ces deux variables. Une série de trois études ont été successivement conduites auprès d'étudiants dans le but d'examiner le rôle modérateur des caractéristiques individuelles, des traits de personnalité et du bien-être psychologique. Afin d'approfondir le rôle caractéristiques individuelles et environnementales, une comparaison interculturelle incluant des étudiants sud-coréens, étatsuniens et français. La première partie de nos résultats est largement consacrée à l'étude de la validité psychométrique des outils utilisés dans les différents contextes cibles tandis que la deuxième partie s'intéresse davantage à l'analyse des relations entre le BES et l'indécision vocationnelle. D'une manière générale, les résultats indiquent globalement que le BES est significativement associé à l'indécision vocationnelle quel que soit l'échantillon considéré bien que plusieurs effets modérateurs soient observés. À partir de notre revue de la littérature et des résultats obtenus, un modèle théorique des relations entre le BES et l'indécision vocationnelle est proposé différenciant les modèles ascendants et descendants par des mécanismes distincts. L'implication de ces résultats autour d'une vision holistique de l'individu est discutée dans des perspectives théoriques et pratiques.

Mots-clés : Bien-être subjectif ; Indécision vocationnelle ; Psychométrie ; Comparaison interculturelle.

Laurent Sovet

Subjective well-being and career indecision: A cross-cultural comparison

Abstract

The concept of happiness may be defined using a hedonic approach, typically referred to as subjective well-being (SWB). This approach relies on an overall evaluation of an individual's life, integrating both cognitive and affective components. Although SWB has been the focus of considerable scientific literature, few studies have explored in detail its relationships with the career decision-making process. It remains unclear whether SWB affects career indecision, or career indecision affects SWB. Two different approaches have been developed to explore these relationships: *bottom-up*, in which SWB influences career indecision, and *top-down*, in which career indecision influences SWB. The purpose of this thesis is to further investigate the relationships between these two variables. A series of three studies were conducted successively with college students to examine the moderator role of individual characteristics, personality traits, and psychological well-being. In order to test the role of individual and contextual characteristics and provide a cross-cultural comparison, these studies were performed in three different countries: South Korea, USA, and France. The first part of the results section is devoted to exploring the psychometric properties of several scales used across each country while the second part focuses on analysis of the relationships between SWB and career indecision. Overall, results showed that SWB was significantly associated with career indecision across samples despite the presence of several moderator effects. Based on literature review and analysis of results, this thesis elaborates a theoretical model integrating subjective well-being and career indecision, while arguing in favor of distinctive mechanisms in both bottom-up and top-down approaches. The implications of these results for a holistic approach to individual counseling are discussed both in terms of future research and practical application.

Keywords: Subjective well-being, career indecision, psychometrics, cross-cultural comparison.