



HAL
open science

Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial des étudiants primo-entrants en contexte universitaire : une question de transition vers l'âge adulte

Basilie Chevrier

► To cite this version:

Basilie Chevrier. Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial des étudiants primo-entrants en contexte universitaire : une question de transition vers l'âge adulte. Psychologie. Université de Bordeaux, 2019. Français. NNT : 2019BORD0233 . tel-02468829

HAL Id: tel-02468829

<https://theses.hal.science/tel-02468829>

Submitted on 6 Feb 2020

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

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

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SPÉCIALITÉ : Psychologie

Par Basile CHEVRIER

**Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial
des étudiants primo-entrants en contexte universitaire :**
Une question de transition vers l'âge adulte

Sous la direction de Lyda LANNEGRAND, Professeure, Université de Bordeaux

Soutenue le 18 Novembre 2019

Membres du jury

Mme Émilie BOUJUT	MCF-HDR, Université de Paris Descartes	Rapporteure
Mme Mariane FRENAY	PU, Université Catholique de Louvain	Rapporteure
Mme Véronique ROUYER	PU, Université de Bordeaux	Présidente
Mme Lyda LANNEGRAND	PU, Université de Bordeaux	Directrice



BASILIE CHEVRIER

Sous la direction du Pr. LYDA LANNEGRAND

APPROCHE LONGITUDINALE DE L'AJUSTEMENT PSYCHOSOCIAL
DES ETUDIANTS PRIMO-ENTRANTS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE :

Une question de transition vers l'âge adulte

Laboratoire de psychologie / université
de BORDEAUX

Université de Bordeaux – Laboratoire de Psychologie EA 4139

3 Ter Place de Victoire, 33 000 Bordeaux

« *Quand on veut, on peut.* »
Lucette Chevrier, inlassablement

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Émilie Boujut, Mariane Frenay et Véronique Rouyer pour avoir accepté de lire, de critiquer et d'évaluer ce travail de thèse. J'espère qu'il saura vous plaire. Merci à Émilie Boujut et à Véronique Rouyer, membres du comité de suivi de thèse, d'avoir eu, l'an passé, un regard critique et constructif sur mon travail et sur son avancée.

Lyda, je ne saurais par où commencer pour te remercier. J'ai le sentiment d'avoir grandi à tes côtés, grandi dans mes réflexions ainsi que dans ma vision de la recherche et du milieu universitaire. Quand je repense à ces quatre dernières années, je tiens à te remercier pour ton soutien, tes critiques constructives même quand tu me disais simplement de « raffermir » (alors que tu parlais de mes écrits et non de mes cuisses... je reste amusée par ce terme), ta confiance, ta disponibilité, ta bienveillance et ton accompagnement sans faille. Tu m'as donné l'occasion d'apprendre aussi bien le métier de chercheur que celui d'administratif universitaire. J'espère pouvoir un jour être à la hauteur de ce que tu m'as transmis. Merci.

Ce travail de thèse n'aurait pas été rendu possible sans la contribution des responsables pédagogiques de l'Université de Bordeaux. Merci à vous de m'avoir permis de recruter des participants dans vos rangs. Il m'aura fallu deux cohortes sur deux années pour arriver à un nombre convenable de participants. Je tiens à remercier tous les étudiants qui ont répondu à mon questionnaire. Merci à ceux que je n'ai pu inclure dans mon étude et merci à ceux qui ont participé à un moment donné. Mais plus particulièrement, 101 mercis aux 101 étudiants qui ont suivi l'ensemble de cette recherche en participant à chaque temps de mesure. J'ai le sentiment de m'être battue à coup de mêmes internet pour vous compter dans mes rangs. Vu votre nombre et l'acharnement que j'y ai mis, il me paraît maintenant évident que contrairement à Cruella d'Enfer j'ai réussi à faire un manteau des 101 dalmatiens.

Je remercie le Laboratoire de Psychologie EA 4139 et plus spécialement le Programme 3 pour son accueil, son soutien et ses réflexions. Merci également à Elisabeth De Salengre, à Fabienne Lapebie et à Solenne Roux pour leur sympathie, leur bienveillance et leur gentillesse. Merci Solenne de m'avoir aidé à harceler les étudiants ; je n'aurais pas pu confectionner un aussi beau manteau sans toi. Mais, plus particulièrement, je tiens à remercier les membres de la TEAM ADO, à remercier Camille Brisset, Alexia Carrizales, Cyrille Percec, Sam Mckay, Yoann Fombouchet, Olivier Grondin, Matthieu Danias-Uraga, Yannick Vincent ainsi que les étudiants stagiaires ou en master qui ont pu y assister. Merci pour les fous rires et les moments sérieux et surtout, merci pour votre écoute, vos conseils, vos recommandations et votre soutien durant les moments importants. Vous avez contribué à la richesse de ce travail et je vous en remercie.

Remerciements

Je remercie l'École Doctorale SP2 ainsi que le Collège des Écoles Doctorales pour m'avoir permis de représenter et défendre les doctorants et leurs droits, pour m'avoir permis de faire partie du système et d'y contribuer. Je tiens à remercier Ghyslaine Laflaquière et Aline Costet ainsi que les directeurs de l'école doctorale dont plus spécifiquement, Bernard N'Kaoua. Je remercie également les membres de l'association des doctorants de l'EDSP2 pour l'ouverture d'esprit, les échanges et les bons moments partagés.

J'ai une pensée particulière pour Philippe Compagnone qui alors que j'étais étudiante en Master 1, m'a dit quelque chose qui dans ma mémoire ressemble à peu près à ça : « je vous vois très bien en recherche, vous devriez essayer ». Alors prête à remettre à plus tard mon entrée en Master 2, faute d'avoir pu postuler à temps en première session, vous avez remué ciel et terre, si je puis dire, pour m'aider à monter un dossier qui plairait à Lyda. Vous avez été aux prémices de ce travail de thèse. Merci à vous.

Je remercie ma famille pour leur soutien et leurs bons mots, pour les larmes et les fous rires, pour les fêtes et les parenthèses sans travail (juste les emails et un peu d'article !) durant ces trois dernières années et bien avant. Merci à Noémie, Mathilde et Victor, à Parrain & Ruth, à Tata & Francis, à Manette, à Maman & Hervé. Merci Manette pour la fierté que je peux lire dans tes yeux. Merci Maman d'avoir soutenu mon autonomie et encouragé mon indépendance. Il te sera maintenant évident à la lecture de ma thèse que sans ça, je n'aurais pas réussi à être là où j'en suis. Merci Hervé, mon père, pour avoir toujours su me rappeler, qu'après tout, ce n'est que de la psychologie. Merci de n'avoir jamais douté de moi.

Je tiens à écrire quelques mots pour remercier mes collègues et amis de galère, ceux de la pâtisserie. Ceux qui vivent un autre genre de galère, pas la thèse avec ses joies et ses déboires, mais une galère ancrée dans une réalité que nous oublions bien souvent, bien au chaud dans notre bulle « doctorat ». Merci à Véronique et à Thierry pour avoir pendant 2 ans et 7 mois supporté ma compagnie. Je vous souhaite le meilleur !

Dans ma bulle « doctorale » se trouve des collègues devenus rapidement amis sans qui ce travail ne serait pas ce qu'il est. Cette bulle, débutée durant le M2R qui rime avec bières, a vu naître durant cette année-là des moments de joie, d'alcoolémie, de raclettes et de travail acharné. Merci à Caroline, à Sophie, à Sybille, à Nicolas alias Chouquette et à Aurélien. Cette bulle ne serait pas ce qu'elle est sans la présence des essentiels : ceux que j'ai croisé tous les jours pendant 3 ans, ceux avec qui j'ai ri et pleuré, ceux auprès de qui je me plaignais et me réjouissais, ceux avec qui j'ai vécu l'imposture, ceux avec qui j'ai le sentiment d'avoir tout partagé et, soyons honnête, ceux qui étaient les seuls à comprendre pourquoi la thèse pouvait me faire un tel effet. Merci au meilleur bureau car, bien que les bureaux ne soient pas attribués (n'est-ce pas François ?), il existe au sein du laboratoire de psychologie, le meilleur bureau, formé des meilleurs, à savoir Alexia, Aude, Victor et Sam. Merci à vous pour tout. Merci à Doriane et au petit Nicolas pour leurs conseils avisés dans les derniers mois. Mais surtout, merci aux personnes qui semblent être présentes depuis la nuit des temps, comme si elles étaient les indispensables de l'instant présent. Merci à Séverine, à Claire et à Lisa (cœurs sur vous).

Merci aussi à ceux qui ont su percer cette bulle et qui n'ont jamais cessé de me soutenir, de m'encourager, de m'épauler et de croire même s'il n'était pas toujours facile de suivre ce que je faisais. Merci à Marie, à Anne, à Julie, à Cabé, à Thomas et à Élissalt.

Clément, milles mots ne suffisent pas pour t'exprimer combien ta présence m'est essentielle. Combien tu m'as permis de vivre plus sereinement mes années de thèse, mes moments de doutes, de peur, de deuil, de joie et de passion (oui carrément !). Tu as été ma bouffée d'air, mon nouveau souffle quand je saturais. Quand la tête dans le guidon, j'étais incapable de voir les choses sous un autre angle. Merci d'être toi. Tout ira et ne peut qu'aller bien. Nous voilà deux Docteurs !

Enfin, je terminerais en revenant sur mon parcours de thèse. Lorsque l'on m'a demandé un mot pour définir la thèse, j'ai répondu : « batailles ». Au fil de mon parcours doctoral, il m'est apparu que la thèse est une guerre qu'on se doit de remporter. Bien que nous puissions perdre certaines batailles, nous devons en faire le deuil (rapidement !) car, nous n'avons pas le droit de perdre la guerre ; l'objectif étant de pouvoir dire : « j'ai vaincu, passons à la suite ».

« Ce qui est fait, n'est plus à faire. »
Carine Gadrat, inlassablement

Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial des étudiants primo-entrants en contexte universitaire : Une question de transition vers l'âge adulte

Résumé. L'entrée à l'université représente une période de transition majeure jalonnée de différents changements de rôles, de statuts et de milieux. Cette période de transition correspond aux débuts du devenir adulte. Au cœur de ce défi développemental se situent les questions d'autonomie et d'indépendance. L'autonomie et l'indépendance s'acquièrent de manière progressive et s'expriment au travers des représentations que les jeunes adultes ont du fonctionnement de leur système familial et de leur propre fonctionnement. Ainsi, l'environnement familial, les représentations d'attachement, la transition d'habitation et les processus d'autodétermination sont des expressions du devenir adulte progressif des individus qui vont être particulièrement questionnées lors de cette transition majeure. En adoptant une vision holistique-interactionniste, ce travail de recherche s'est donné pour objectif d'interroger le développement psychosocial des jeunes adultes entrant à l'université en tenant compte des spécificités propres à leur période de développement.

Notre population d'étude se compose d'étudiants primo-entrants. En suivant une approche longitudinale, ce travail de recherche comportait trois temps de mesure et a donné lieu à la réalisation de deux cohortes successives. Le premier temps de mesure a eu lieu lors de la rentrée universitaire, en septembre/octobre (N = 1 142) ; le deuxième temps en milieu d'année universitaire, en février/mars (N = 248) ; et le troisième temps en fin d'année universitaire en juin/juillet (N = 101). A chaque temps de mesure, les participants ont été invités à répondre à un questionnaire qui évaluait leurs perceptions de leur environnement familial (i.e., relation parents-enfant et relations familiales), leurs représentations d'attachement, la transition d'habitation qu'ils vivaient, leurs processus d'autodétermination (i.e., motivation à la poursuite d'études et besoins psychologiques de base) et leur ajustement psychosocial (i.e., bien-être psychologique, estime de soi globale, dépressivité et résultats académiques). Les données ont été analysées en adoptant une approche à la fois centrée sur les personnes et sur les variables ainsi qu'en considérant les différentes formes de variabilités.

Nos résultats soulignent l'hétérogénéité et la multiplicité des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination, des classes de transition d'habitation ainsi que des patterns de développement lors de l'entrée à l'université. Ces différents profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination présentent une évolution singulière au cours de la première année universitaire. Au niveau de l'ajustement psychosocial, nos résultats montrent que les caractéristiques personnelles (i.e., attachement et autodétermination) ont un effet sur l'ajustement au cours de la première année contrairement aux contextes dans lesquels évoluent l'individu (i.e., environnement familial et transition d'habitation). L'évolution de l'ajustement psychosocial au cours du temps s'avère positive et stable pour les profils positifs d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination alors qu'il est instable pour les profils négatifs. Enfin, nos résultats conduisent à considérer les besoins psychologiques de base comme des leviers permettant une meilleure adaptation en période de transition. Ces différentes observations apportent un regard complémentaire à la littérature et permettent de venir discuter des applications possibles dans l'accompagnement des adultes en devenir en contexte universitaire.

Mots-clés : devenir adulte, environnement familial, attachement, transition d'habitation, théorie de l'autodétermination, adaptation en contexte universitaire.

Longitudinal study of first-year students' psychosocial adjustment in the university context: Question of transition to adulthood

Abstract. Starting university is a period of major transition with many changes in roles, statuses, and environments. This transitional period corresponds to the beginning of the becoming an adult. The developmental challenge of this time involves autonomy and independence issues. Autonomy and independence are acquired progressively and are expressed through young adults' representations of family functioning and their own functioning. Thus, the family environment, attachment representations, home-leaving experience, and self-determination processes are expressions of becoming adult that are particularly questioned during this major transition. With a holistic-interactionist point of view, the current research aims to investigate young adults' psychosocial development when they enter at the university considering specificities of the developmental period.

Our sample consisted of freshman young adults. Using a longitudinal approach, this research had three waves and two separate cohorts. The first wave was during the back-to-school period, in September/October (N = 1,142); the second wave in the middle of the freshman year, in February/March (N = 248); and the third wave at the end of the year, in June/July (N = 101). In each wave, participants completed the questionnaire assessing family environment (i.e., parents-child relationship and family relationships), attachment representations, home-leaving, self-determination process (i.e., academic motivation and basic psychological needs), and psychosocial adjustment (i.e., psychological well-being, self-worth, depression, and academic results). Data were analyzed using both person-oriented and variable-oriented approaches and considered the different kinds of variability.

Our results highlight the heterogeneity and multiplicity of family environment, attachment, and self-determination profiles, home leaving classes, and developmental patterns in the beginning of the freshman year. Family environment, attachment, and self-determination profiles presented a singular evolution during freshman year. Concerning psychosocial adjustment, our results showed that personal characteristics (i.e., attachment and self-determination processes) have an effect on adjustment across the freshman year unlike environmental contexts (i.e., family environment and home leaving). Psychosocial adjustment evolution during the year appeared to be positive and stable for positive profiles of family environment, attachment, and self-determination whereas it was unstable for negative profiles. Finally, our results replace basic psychological needs as important levers allowing a better adaptation during transitional periods. These different observations give a complementary perspective to literature and provide an opportunity to discuss possible applications in the support of emerging adults in the university context.

Keywords: becoming an adult, family environment, attachment, home leaving, self-determination theory, adaptation in the university context.

« *La France semble être passée maître dans la production d'une espèce singulière :
l'Homo diplômocus.* »
Guillaume Erner, journaliste et sociologue (2014)

« *J'ai longtemps cru que devenir adulte c'est se débarrasser de la part d'enfant que nous
avons été. J'étais une petite fille assez timide, pas très bien dans sa peau, surtout à
l'adolescence, ceci dit comme beaucoup d'adolescents. Et puis, un jour, j'ai compris que,
non, je n'allais pas me débarrasser de l'enfant que j'avais été et que, peut-être, il s'agissait
de l'appivoiser et de l'écouter.* »
Delphine de Vigan, écrivaine, interrogée sur sa part d'enfant pour Quotidien
(Barthès, 2019)

« *Pour un jeune, devenir adulte est plus complexe qu'avant. [...] Jadis, les transitions [entre
deux âges] étaient courtes et les états longs. Aujourd'hui, c'est l'inverse.* »
Pierre-Henri Tavoillot, philosophe et écrivain, interrogé pour L'Obs
(Vaturi, 2013)

Table des matières

Introduction.....	23
Partie théorique	27
Chapitre 1. Le jeune adulte en développement : entre continuité et changements	28
1.1. Être un jeune adulte aujourd’hui.....	29
1.1.1. Période d’émergence de l’âge adulte (i.e., « <i>emerging adulthood</i> »)	29
1.1.2. Jeune adulte en France	31
1.1.3. Jeune adulte en contexte universitaire	33
1.2. Période de transition vers l’âge adulte	34
1.3. Adaptation à la transition en contexte universitaire : approche globale basée sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986)	36
<i>Synthèse</i>	39
Chapitre 2. Rôle des représentations du système familial et de son fonctionnement lors de l’entrée à l’université	40
2.1. Environnement familial et émergence de l’âge adulte	42
2.1.1. Relation entre adultes en émergence et parents	43
2.1.2. Relations au sein de la famille	45
2.2. Attachement en période de transition	47
2.3. Conditions de vie et transition d’habitation (i.e., « <i>home leaving</i> »).....	50
<i>Synthèse</i>	53
Chapitre 3. Rôle de l’autodétermination lors de l’entrée à l’université	54
3.1. Autodétermination et motivation	55
3.1.1. Définition et caractéristiques de la motivation	55
3.1.2. Motivation à la poursuite d’études et milieu académique	57
3.2. Autodétermination et besoins psychologiques de base	60
3.2.1. Définitions des besoins psychologiques de base	60
3.2.2. Satisfaction et frustration des besoins psychologiques de base	61
3.3. Motivation et besoins psychologiques de base.....	63

<i>Synthèse</i>	66
Chapitre 4. L’ajustement psychosocial lors de l’entrée à l’université	67
4.1. Définition et caractéristiques de l’ajustement psychosocial	68
4.2. Ajustement psychosocial et environnement familial	71
4.2.1. <i>Ajustement et relation avec les parents</i>	71
4.2.2. <i>Ajustement et relations familiales</i>	73
4.3. Ajustement psychosocial et styles d’attachement.....	76
4.4. Ajustement psychosocial et transition d’habitation	78
4.5. Ajustement psychosocial et autodétermination	80
4.5.1. <i>Ajustement et motivation à la poursuite d’études</i>	80
4.5.2. <i>Ajustement et satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base</i>	82
<i>Synthèse</i>	85
Chapitre 5. Problématique et objectifs de recherche.....	86
5.1. Problématique	86
5.2. Objectifs et hypothèses de recherche	88
Partie empirique	93
Chapitre 6. Méthodologie de recherche.....	94
6.1. Procédure.....	94
6.1.1. <i>Design de recherche</i>	94
6.1.2. <i>Recrutement des participants</i>	94
6.1.3. <i>Respect et anonymisation des données</i>	97
6.2. Participants	98
6.2.1. <i>Cohorte 1 : année universitaire 2017-2018</i>	98
6.2.2. <i>Cohorte 2 : année universitaire 2018-2019</i>	98
6.2.3. <i>Total des participants</i>	99
6.3. Instruments de mesures	100
6.3.1. <i>Environnement familial</i>	101

6.3.1.1. Relation parents-enfant	101
6.3.1.2. Relations familiales	102
6.3.2. Représentations d'attachement	103
6.3.3. Transition d'habitation	104
6.3.4. Autodétermination	104
6.3.4.1. Motivation à la poursuite d'études.....	104
6.3.4.2. Satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base	105
6.3.5. Ajustement psychosocial	106
6.3.5.1. Bien-être psychologique	106
6.3.5.2. Estime de soi globale.....	107
6.3.5.3. Dépressivité.....	107
6.3.5.4. Résultats académiques.....	108
6.3.6. Questions sociodémographiques	108
6.4. Plan d'analyses	109
Chapitre 7. Statistiques descriptives.....	116
Chapitre 8. Résultats relatifs à l'objectif 1 : dégager et caractériser des profils chez les étudiants primo-entrants	122
8.1. Profils d'environnement familial	122
8.2. Profils d'attachement	124
8.3. Profils d'autodétermination.....	125
8.4. Classes de transition d'habitation	128
Chapitre 9. Résultats relatifs à l'objectif 2 : relations entre les différents profils et classes lors de l'entrée à l'université	130
9.1. Relations synchrones deux à deux entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation	130
9.2. Relation entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation	132
Chapitre 10. Résultats relatifs à l'objectif 3 : évolution des profils au cours du temps	135
10.1. Évolution des profils d'environnement familial	135

10.2. Évolution des profils d’attachement.....	140
10.3. Évolution des profils d’autodétermination	143
Chapitre 11. Résultats relatifs à l’objectif 4 : lien avec l’ajustement psychosocial au cours de la première année	148
11.1. Relations à un moment T entre environnement familial, attachement, autodétermination, classes de transition d’habitation et ajustement psychosocial	148
11.1.1. Relations lors de l’entrée à l’université (T1)	148
11.1.2. Relations en milieu d’année universitaire (T2)	149
11.1.3. Relations en fin d’année universitaire (T3).....	152
11.2. Évolution de l’ajustement psychosocial au cours de la première année	153
11.2.1. Évolution au sein des profils d’environnement familial	153
11.2.2. Évolution au sein des profils d’attachement	160
11.2.3. Évolution au sein des profils d’autodétermination.....	165
11.2.4. Évolution au sein des configurations croisant profils d’environnement familial, d’attachement, d’autodétermination et classes de transition d’habitation	171
Chapitre 12. Discussion.....	174
12.1. Environnement familial en période de transition.....	174
12.2. Représentation d’attachement en période de transition.....	178
12.3. Transition d’habitation et entrée à l’université	178
12.4. Autodétermination en période de transition	184
12.5. Liens entre environnement familial, attachement, transition d’habitation et autodétermination lors de l’entrée à l’université	191
12.6. Ajustement psychosocial en période de transition	195
12.6.1. Ajustement à chaque temps en lien avec les dimensions d’environnement familial, d’attachement, de transition d’habitation et d’autodétermination	195
12.6.2. Ajustement au cours du temps en lien avec les profils et configurations d’environnement familial, d’attachement, de transition d’habitation et d’autodétermination	200
12.7. Applications	205
12.8. Limites et perspectives de recherche.....	199

Conclusion	211
Références	212
Annexes	260

Tables des illustrations

Liste des tableaux

Tableau 1. Satisfaction et frustration des besoins psychologiques de base en fonction des profils de motivation en T1	128
Tableau 2. Modèles des classes de transition d'habitation en T1	129
Tableau 3. Analyse fréquentielle de configurations (CFrA) entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation à T1	133
Tableau 4. Analyse fréquentielle de configurations (CFrA) entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation à T1 (suite)	134
Tableau 5. Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'environnement familial en fonction du temps et des profils d'environnement familial.....	137
Tableau 6. Moyennes, écarts-types et comparaisons des moyennes des dimensions d'environnement familial au sein des profils d'environnement familial pour chaque temps de mesure.....	139
Tableau 7. Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'attachement en fonction du temps et des profils d'attachement	141
Tableau 8. Moyennes, écarts-types et comparaisons des moyennes des dimensions d'attachement au sein des profils d'attachement pour chaque temps de mesure	142
Tableau 9. Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'autodétermination en fonction du temps et des profils d'autodétermination.....	144
Tableau 10. Moyennes, écarts-types et comparaisons des moyennes des dimensions d'autodétermination au sein des profils d'autodétermination pour chaque temps de mesure.....	147
Tableau 11. Ajustement psychosocial en fonction des profils d'environnement familial en T1	154
Tableau 12. Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'environnement familial.....	156
Tableau 13. Moyennes, écarts-types et comparaisons des moyennes des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'environnement familial pour chaque temps de mesure.....	159

Tableau 14. Ajustement psychosocial en fonction des profils d'attachement en T1	160
Tableau 15. Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'attachement	162
Tableau 16. Moyennes, écarts-types et comparaisons des moyennes des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'attachement pour chaque temps de mesure.....	164
Tableau 17. Ajustement psychosocial en fonction des profils d'autodétermination en T1	166
Tableau 18. Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'autodétermination.....	167
Tableau 19. Moyennes, écarts-types et comparaisons des moyennes des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'autodétermination pour chaque temps de mesure.....	170
Tableau 20. Moyennes et écarts-types des dimensions d'ajustement psychosocial au sein de la configuration typique 1,1,2,1 pour chaque temps de mesure	171
Tableau 21. Statistiques descriptives, cohérences internes et comparaisons des cohortes 1 et 2 sur les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial lors de T1	276
Tableau 22. Statistiques descriptives, cohérences internes et comparaisons des cohortes 1 et 2 sur les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial lors de T1 (suite).....	277
Tableau 23. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T1	279
Tableau 24. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T1 (suite).....	280
Tableau 25. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T1 (suite).....	281
Tableau 26. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T2	283
Tableau 27. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T2 (suite).....	284
Tableau 28. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T2 (suite).....	285
Tableau 29. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T3	287

Tableau 30. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T3 (suite).....	288
Tableau 31. Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T3 (suite).....	289
Tableau 32. Table de contingence des profils d'environnement familial et d'attachement en T1.....	290
Tableau 33. Table de contingence des profils d'environnement familial et d'autodétermination en T1	290
Tableau 34. Table de contingence des profils d'environnement familial et des classes de transitions d'habitation en T1	291
Tableau 35. Table de contingence des profils d'attachement et d'autodétermination en T1.....	291
Tableau 36. Table de contingence des profils d'attachement et des classes de transition d'habitation en T1	291
Tableau 37. Table de contingence des profils d'autodétermination et des classes de transition d'habitation en T1	292
Tableau 38. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'environnement familial en fonction du temps et des profils d'environnement familial.....	293
Tableau 39. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'environnement familial en fonction du temps et des profils d'environnement familial (suite).....	293
Tableau 40. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'attachement en fonction du temps et des profils d'attachement	295
Tableau 41. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'autodétermination en fonction du temps et des profils d'autodétermination.....	296
Tableau 42. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'autodétermination en fonction du temps et des profils d'autodétermination (suite).....	297
Tableau 43. Table de contingence des classes de transition d'habitation en T1 et T2.....	300
Tableau 44. Table de contingence des classes de transition d'habitation en T2 et T3.....	300
Tableau 45. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'environnement familial.....	301

Tableau 46. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'environnement familial (suite).....302

Tableau 47. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'attachement303

Tableau 48. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'attachement (suite)304

Tableau 49. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'autodétermination.....305

Tableau 50. Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'autodétermination (suite).....306

Liste des figures

Figure 1. Continuum de la motivation comme proposé par Ryan et Deci (2000)57

Figure 2. Visuel de l'étude.....95

Figure 3. Profil d'environnement familial en T1123

Figure 4. Profils d'attachement en T1124

Figure 5. Profils de motivation à la poursuite d'études en T1.126

Figure 6. Évolution au cours du temps des dimensions d'environnement familial au sein des profils d'environnement familial136

Figure 7. Évolution au cours du temps des dimensions d'attachement au sein des profils d'attachement140

Figure 8. Évolution au cours du temps des dimensions d'autodétermination au sein des profils d'autodétermination.....146

Figure 9. Relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial à T1149

Figure 10. Relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial à T2.....151

Figure 11. Évolution au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'environnement familial.....	155
Figure 12. Évolution au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'attachement	163
Figure 13. Évolution au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'autodétermination.....	168
Figure 14. Évolution au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial au sein de la configuration typique « relations parentales et familiales soutenantes × sécure × motivation autonome élevée × co-résident ».....	172
Figure 15. Évolution individuelle au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial pour les 3 participants de la configuration typique « relations parentales et familiales soutenantes × sécure × motivation autonome élevée × co-résident »	173
Figure 16. Relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination (sans la dimension motivation contrôlée) et ajustement psychosocial en T2.....	298
Figure 17. Relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial (sans la dimension résultats académiques) en T2.....	299

Introduction

Entrer à l'université constitue une période de transition majeure caractérisée par des changements aussi bien académiques que sociaux, personnels et institutionnels (De Clercq, Roland, Brunelle, Galand, & Frenay, 2018). En entrant à l'université, les individus deviennent de plus en plus responsables, ils sont considérés comme étant adultes et peuvent être amenés à changer radicalement de mode de vie (i.e., quitter le foyer familial pour vivre seul ou en colocation). L'université représente alors un environnement spécifique de développement qui favorise l'entrée dans l'âge adulte (Montgomery & Côté, 2003) en permettant aux individus de se positionner dans la société en tant qu'adulte en devenir (van de Velde, 2008).

Devenir adulte : c'est changer pour devenir quelqu'un d'autre ? Etienne Klein (2012), philosophe et chroniqueur sur France Culture, émettait la réflexion suivante : « un changement sans continuité est une rupture. [...] Changer, ce n'est pas être remplacé, cesser d'être soi. C'est être soi autrement ». Devenir adulte signifierait alors changer tout en continuant d'être soi. Si nous nous référons à la définition du développement de l'être humain, changement et continuité sont indissociables. En effet, le développement est défini comme un processus dynamique et continu au cours du temps résultant de l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et de l'environnement dans lequel il est intégré (Papalia, Olds, & Feldman, 2010). Ainsi, un individu se développe en fonction des changements qu'il rencontre en interaction avec son environnement tout en maintenant une cohérence et donc une continuité. Le développement d'un individu serait alors une autoréalisation (Dowd, 1990) ; l'individu étant contraint de s'adapter aux différents changements de rôles, de statuts et de milieux qu'il rencontre pour pouvoir continuer d'être soi (Bronfenbrenner, 1986). En ce sens, devenir adulte correspond à l'aboutissement d'une succession de microchangements, autrement dit de premières fois (Pellissier, 2002), face auxquelles l'individu s'adapte.

Dans la représentation que les jeunes adultes ont, l'adulte doit être à la fois autonome dans ses comportements et attitudes mais, également indépendant de ses parents et donc de son système familial (Arnett, 2011). L'autonomie et l'indépendance sont deux concepts distincts bien que souvent confondus. Le terme « autonomie » est un terme parapluie qui englobe un grand nombre de construits tel que l'indépendance, le détachement, l'autogouvernance et l'isolement (van Petegem, Beyers, Vansteenkiste, & Soenens, 2012). Il renvoie à l'idée d'agir selon sa propre volonté, de s'autoréguler (Ryan, Deci, & Vansteenkiste, 2016) alors que l'indépendance, comme expression de l'autonomie, est définie comme la capacité de prendre des décisions par soi-même, indépendamment des parents, par exemple (e.g., van Petegem et al., 2012). L'autonomie correspond toujours à l'expression d'une volonté, à l'inverse, l'indépendance peut être volontaire comme contrainte (e.g., être obligé de quitter le domicile familial pour poursuivre des études ; Kins, Beyers, Soenens, & Vansteenkiste, 2009). Dans le nouveau contexte de développement que représente l'université, les jeunes adultes vont faire face à des changements graduels de rôles, de statuts et de milieux qui vont les conduire à progressivement devenir de plus en plus autonomes et indépendants et donc de plus en plus adultes. L'entrée à l'université peut alors être vue comme le reflet de la période de transition vers l'âge adulte (Kins, De Mol, & Beyers, 2014).

La littérature relative au contexte universitaire s'enrichit depuis quelques années en écho à l'augmentation progressive et continue du nombre d'étudiants en France. Le gouvernement français estime que d'ici à 2024 ce nombre devrait atteindre 2 806 000, soit 400 000 étudiants de plus qu'en 2014 (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>). En 2018, 91.10% des lycéens français obtenaient un baccalauréat général et poursuivaient leurs études dans le supérieur (<https://www.education.gouv.fr>). La poursuite d'études dans le supérieur est devenue une norme sociale permettant aux jeunes adultes de s'insérer plus

facilement dans la vie active (Minni & Galtier, 2015 ; van de Velde, 2008). Les enjeux liés à la réussite universitaire se retrouvent donc au centre des thématiques sociétales et politiques actuelles comme en témoigne la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (voir la Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018). Dans ce contexte, les questions concernant l'apprentissage du métier étudiant, la réussite étudiante ou encore l'adaptation de l'individu au milieu universitaire ont fait l'objet de nombreuses publications aussi bien en psychologie que dans d'autres disciplines telles que la sociologie ou les sciences de l'éducation. Dans ces travaux, l'université est pensée comme un contexte de développement et de socialisation au même titre que l'école, le collège ou encore le lycée (e.g., Boyer, Coridian, & Erlich, 2001 ; Gallander-Wintre & Yaffe, 2000 ; Giret, van de Velde, & Verley, 2016 ; Dupont, De Clercq, & Galand, 2015 ; Petersen, Louw, Dumont, & Malope, 2010). Pourtant, outre la question du devenir étudiant, l'entrée à l'université en tant que période de transition majeure offre la possibilité d'interroger le devenir adulte des individus dans un contexte spécifique de développement, et cette question reste encore à traiter.

En adoptant une approche longitudinale, l'objectif de ce travail de recherche est de mettre en lumière le développement psychosocial de l'individu lors de la période de transition majeure que représente l'entrée à l'université en venant interroger les caractéristiques propres à la problématique du devenir adulte (i.e., autonomie dans les attitudes et comportements et indépendance du système familial). Dans la partie théorique de ce travail, nous questionnerons, tout d'abord, la conception du jeune adulte d'aujourd'hui ainsi que celle du devenir adulte en s'ancrant dans une démarche écosystémique (Bronfenbrenner, 1986 ; Chapitre 1). Nous poursuivrons en abordant les principaux changements rencontrés par l'individu durant la période de transition qu'est l'entrée à l'université au travers des problématiques de l'être adulte. Nous traiterons du rôle des représentations du système

Introduction

familial et de son fonctionnement (Chapitre 2) ainsi que du rôle de l'autodétermination (Chapitre 3). Nous terminerons cette partie en interrogeant l'adaptation des individus en période de transition par le biais de l'ajustement psychosocial (Chapitre 4). De cette réflexion découleront quatre objectifs distincts qui viseront à rendre compte du développement psychosocial des jeunes adultes durant cette période de transition. Ces objectifs et les hypothèses qui en résultent seront traités méthodologiquement et statistiquement dans la partie empirique. Enfin, dans un dernier temps, nous discuterons nos résultats au regard de la littérature et des applications possibles dans l'accompagnement des adultes en devenir en contexte universitaire.

Partie théorique

Chapitre 1. Le jeune adulte en développement : entre continuité et changements



« So like when is this whole 'be an adult' thing supposed to kick in because I'm just not feeling it yet. #YoungAdultProbs »
Nicolas¹, 2015

« 18-21 is a confusing age. I got friends getting married, some in prison, some having kids and then some still have to ask their parents to stay out past 9.30 »
Amandine, 2017

« La transition entre adolescence et adulte, communément appelée 'jeune adulte', c'est uniquement le temps qu'il faut pour trouver LE papier toilette que tu achèteras toute ta vie. #JeuneAdulte »
Caroline, 2018

Qu'est-ce qu'être adulte aujourd'hui ? Ces quelques témoignages tirés des réseaux sociaux soulignent ce questionnement sociétal. Depuis le début du 20^{ème} siècle, la vision de l'entrée dans l'âge adulte est restée la même : un individu est considéré comme adulte lorsqu'il a fini ses études, a quitté le domicile parental, est autonome financièrement, est marié ou parent. Or, aujourd'hui, nous observons un allongement de la durée des études, un recul de l'âge du premier emploi à temps plein, des mariages plus tardifs et la naissance du premier enfant vers 30 ans (Moulin, 2012). De ce fait, dans les sociétés industrialisées d'aujourd'hui, les jeunes adultes présentent quatre croyances concernant « l'être adulte » : l'indépendance et l'autonomie mènent à l'âge adulte, l'amour doit être la base d'un couple, le travail est l'expression d'une identité propre et il faut profiter de la vie avant la trentaine (Arnett, 2011). La période de transition entre adolescence et âge adulte s'est donc étendue (Schwartz, 2016). Certains auteurs évoquent un allongement de la jeunesse (e.g., Moulin, 2012).

¹ Pour des raisons d'anonymat, les noms utilisés dans le cadre des citations provenant des réseaux sociaux ont été modifiés.

L'évolution des sociétés industrialisées actuelles nous amène à repenser la période de transition qui sépare l'adolescent de sa vie d'adulte (Arnett, 2000, 2007 ; Galland, 1990). Pour autant, le contexte sociétal dans lequel se développe l'individu conduit à des critères d'entrée dans l'âge adulte différents (Tagliabue, Crocetti, & Lanz, 2016). La littérature montre que cette période diffère selon les pays et les cultures (Jensen, 2011) ; les facteurs environnementaux et contextuels étant à prendre en compte (Bynner, 2005 ; Pollock, 2008). En ce sens, dans un contexte donné, la question du devenir adulte et de son développement doit être étudiée en tenant compte des différents environnements de vie de l'individu.

Dans un premier temps, nous aborderons la question du jeune adulte selon l'apport de la psychologie du développement par le biais du concept d'émergence de l'âge adulte (i.e., « emerging adulthood » ; Arnett, 2000), nous poursuivrons sur les spécificités du contexte culturel français ainsi que sur celles de l'environnement universitaire. Dans un deuxième temps, nous traiterons la thématique de la transition vers l'âge adulte en évoquant les différents changements auxquels l'individu doit faire face. Enfin, nous terminerons en adoptant une vision écosystémique (Bronfenbrenner, 1986) du développement du jeune adulte lors de son entrée à l'université.

1.1. Être un jeune adulte aujourd'hui

1.1.1. Période d'émergence de l'âge adulte (i.e., « emerging adulthood »)

Aujourd'hui, l'indépendance vis-à-vis de son environnement familial est au centre de la question du devenir adulte (Arnett, 2001 ; Nelson & Barry, 2005) : accepter les responsabilités par soi-même, prendre des décisions indépendantes et devenir indépendant financièrement constituent des marqueurs de l'entrée dans la vie adulte (Arnett, 2007). Au-delà de ces marqueurs, le sentiment d'être adulte résulte davantage d'une auto-perception et

donc d'une individualité (Arnett, 1994 ; Nelson & Barry, 2005). Dans nos sociétés actuelles, le jeune adulte peut donc se considérer comme étant adulte très tardivement.

Entre l'adolescence et la prise d'indépendance de l'individu qui marque son entrée dans l'âge adulte, il existe une période caractérisée par des changements de vie majeurs. Afin de décrire, spécifier et comprendre cette nouvelle période de vie, Arnett (2000) propose la notion d'adulte en émergence (i.e., « emerging adulthood »). La période d'émergence de l'âge adulte se distinguerait de l'adolescence et de l'âge adulte selon cinq caractéristiques : l'éventail de possibilités, l'instabilité, l'exploration identitaire, la centration sur soi et l'entre-deux. *L'éventail de possibilités* renvoie aux choix et opportunités qui s'offrent aux adultes en émergence concernant leur avenir. *L'instabilité* correspond à tous les changements initiés par les adultes en émergence, par exemple, le fait de déménager ou de changer de cursus académique. *L'exploration identitaire* fait référence à l'exploration des différentes possibilités d'un point de vue sentimental et professionnel. La *centration sur soi*, quant à elle, est normative, elle permet aux adultes en émergence de devenir autosuffisants, c'est-à-dire apprendre à se débrouiller seul (Arnett, 2004). Enfin, *l'entre-deux* concerne l'ambivalence entre adolescence et âge adulte : ni adolescent ni adulte. Cette période pourrait s'étendre de 18 à 29 ans (Arnett, 2014) selon les sociétés et les parcours de vie des individus (e.g., étudiants vs travailleurs ; Bynner, 2005).

La période d'émergence de l'âge adulte correspond donc à « l'âge des possibles » défini par une prise d'autonomie, une relative indépendance des règles sociales, une exploration de soi et de nouvelles expérimentations (Arnett, 2004). Les adultes en émergence vont progressivement essayer de trouver leur place au sein de la société et du monde adulte en tant qu'individus indépendants (e.g., Robbins & Wilner, 2001). Cette période se traduit par des transitions psychosociales majeures : passage de l'adolescence à l'âge adulte, passage d'un état de dépendance vis-à-vis de l'autorité parentale à un état d'autonomie ou encore

passage d'un cursus académique au monde du travail (Macmillan, 2006). En ce sens, d'après Schwartz (2016), la période d'émergence de l'âge adulte constitue un tournant décisif dans la vie des individus.

Au regard de la psychologie du développement, l'émergence de l'âge adulte en tant que période entre adolescence et âge adulte, renvoie à des questionnements, de l'exploration et de l'expérimentation. Cette période est également marquée par de nombreuses transitions psychosociales auxquelles l'individu se trouve confronté. De ce fait, la période d'émergence de l'âge adulte et ses caractéristiques apportent un cadre d'étude permettant de questionner le devenir adulte des individus ; ce devenir restant dépendant du contexte culturel dans lequel il prend place.

1.1.2. Jeune adulte en France

Depuis les années 1990, les sociologues évoquent un « nouvel âge de la vie » en France (e.g., Galland, 2001, 2013, 1990 ; Moulin, 2012). Ce nouvel âge fait écho à la notion d'adulte en émergence tel que proposé par Arnett (2000). Effectivement, il renvoie en France à un allongement de la période entre la prise d'indépendance vis-à-vis de l'autorité familiale et la fondation de sa propre famille (Galland, 1990), autrement dit entre l'adolescence et l'âge adulte. De plus, cette période se caractériserait par une forme de liberté éphémère non contrainte par l'autorité parentale ni par de nouveaux engagements familiaux (Galland, 1990), en d'autres termes à un « âge des possibles » (Arnett, 2000). Le sentiment d'être adulte serait alors lié à une accumulation d'expériences sociales et non plus à une identification fondée sur l'héritage social et familial (Galland, 1990) ; la jeunesse étant une phase de préparation à l'exercice des rôles d'adultes (Galland, 2013). Les jeunes adultes français vivraient donc une période d'entre-deux, entre adolescence et âge adulte, rythmée par de nombreuses possibilités

et expériences sociales. Nous pouvons en déduire que le nouvel âge de la vie tel qu'il est décrit en France par les sociologues correspond à l'émergence de l'âge adulte tel que proposé en psychologie du développement.

En outre, le contexte culturel français offre différentes spécificités. En effet, les jeunes adultes français se considèrent comme étant adultes lorsqu'ils sont indépendants de leur famille d'origine (Moulin, 2012). Le sentiment d'être adulte peut donc apparaître à des âges différents d'un individu à l'autre ; la décohabitation (i.e., départ du foyer familial) plus ou moins tardive y contribuant (Pellissier, 2002). L'entrée dans la vie adulte ne se ferait plus de manière synchronisée (i.e., liée à un âge spécifique) mais, dépendrait davantage des expérimentations propres à chaque individu (Galland, 2013). De plus, au-delà des enjeux relatifs à l'indépendance familiale et à la décohabitation, l'entrée dans l'âge adulte en France est également liée à une logique de placement, c'est-à-dire une logique d'intégration sociale liée aux qualifications et à l'emploi. Cette logique conduit à une « tyrannie du diplôme » (van de Velde, 2008) et à une université de masse (e.g., Dubet, 1994 ; Jellab, 2011). Depuis le début du 21ème siècle, le nombre moyen d'années d'études par personne est en perpétuelle augmentation. Actuellement, les français font, en moyenne, 6.3 années d'études après leur baccalauréat (Minni & Galtier, 2015). C'est pourquoi la proportion d'étudiants en France est parmi les plus élevées d'Europe (Kovess-Masfety et al., 2016).

Pour résumer, en France, le sentiment d'être adulte est reporté pour une phase d'exploration et d'expérimentations caractérisée par des années d'études et d'emplois instables (Lannegrand-Willems, Sabatier, & Brisset, 2011). En se basant sur ces constats sociétaux et sur l'apport de la sociologie française, la notion d'adulte en émergence telle que proposée par Arnett (2000) fait sens. Nous emploierons désormais le terme « d'adultes en émergence » pour évoquer les jeunes adultes français. Par ailleurs, trois éléments semblent

particulièrement marquer l'émergence de l'âge adulte dans le contexte culturel français : l'indépendance du système familial, la décohabitation (i.e., départ du foyer familial) ainsi que la poursuite d'études dans le supérieur.

1.1.3. Jeune adulte en contexte universitaire

L'université représente un laboratoire naturel où les adultes en émergence peuvent explorer et expérimenter des situations nombreuses et variées (Montgomery & Côté, 2003) ; l'université offrant différentes possibilités en matière de carrière et permettant de s'ouvrir à différents modes de vie (Waterman & Archer, 1990). L'université constitue donc un contexte spécifique de développement (e.g., Arnett, 2016) où les adultes en émergence peuvent explorer, rêver à leur futur, faire l'expérience de « l'être adulte » et se centrer sur eux-mêmes (Schwartz, 2016). L'université peut alors être vue comme un « lieu sûr » (i.e., « safe heaven ») favorisant ainsi l'exploration et l'expérimentation (Arnett, 2004, p. 139). Plus précisément, la première année représente un tournant dans la vie des adultes en émergence (Shim & Ryan, 2012). En effet, entrer à l'université implique différentes transitions telles que des changements dans l'environnement académique, dans les conditions de vie ou encore dans la prise d'indépendance et de responsabilités (Pittman & Richmond, 2008). De cette façon, l'université conduit à une déstructuration du cadre de vie et d'études connu jusqu'à présent. Les repères temporels sont à reconstruire et de nouvelles méthodes d'enseignement et de travail sont à découvrir (Boyer et al., 2001).

Dans le contexte culturel français, lorsque les adultes en émergence entrent à l'université, ils peuvent se retrouver dans des conditions d'études singulièrement différentes du secondaire, comme quitter une classe de 30-40 élèves où l'enseignant les connaît pour un amphithéâtre de plus de 300 étudiants où ils deviennent anonymes, ou encore ne plus avoir de devoirs réguliers et devoir apprendre à travailler par eux-mêmes en prenant des notes. Par

ailleurs, dans certains cas, l'entrée à l'université peut signifier quitter l'environnement qu'ils connaissent et dans lequel ils ont grandi pour partir étudier à des centaines de kilomètres. Les adultes en émergence se voient alors confier des tâches et responsabilités nouvelles (e.g., payer des factures, faire leurs lessives ou encore faire les courses). En ce sens, les adultes en émergence peuvent avoir le sentiment de vivre une double vie (i.e., vie sur le lieu d'études vs vie au foyer familial) leur permettant d'expérimenter dans un cadre libre et de profiter lorsqu'ils en ressentent le besoin du confort d'un retour à l'enfance (Galland, 2013). En entrant à l'université, le lycéen-adolescent va progressivement se transformer en étudiant-adulte (Dubet, 1994). Ces changements majeurs et les enjeux d'adaptation qui y sont liés ont fait l'objet d'un intérêt sociétal comme en témoigne le film « Première Année » (Litli, Barraux, & Vallée, 2018). En France, la première année universitaire représente donc une période cruciale dans le développement de l'individu (Boyer et al., 2001).

L'université et plus particulièrement la première année universitaire constitue un cadre spécifique de développement pour l'individu. En entrant à l'université, les adultes en émergence vont devoir faire face à des changements majeurs dans leurs environnements de vie et d'études. Ces changements participent à la transition vers l'âge adulte.

1.2. Période de transition vers l'âge adulte

Tout au long de sa vie, l'individu va être confronté à différentes transitions (Perrig-Chiello & Perren, 2005). Une transition se caractérise par des changements majeurs, souvent durables, apparaissant dans un laps de temps court et affectant de manière constante la représentation du monde que les individus ont (Parkes, 1971). Les transitions participent à la construction de l'identité (Perrig-Chiello & Perren, 2005), affectent l'environnement dans lequel évolue l'individu (Bronfenbrenner, 1986) et constituent des crises sollicitant les

capacités d'adaptation de l'individu et du système dans lequel il est intégré (Morin, 1976). En effet, les transitions sont des « tâches développementales importantes » qui conduisent à des changements de vie où l'individu doit accepter l'incertitude liée à son futur (Weiss, Freund, & Wiese, 2012, p. 1775). On observe deux types de transitions : normatives et non-normatives. Les transitions normatives sont celles attendues socialement ou biologiquement, telles que la puberté ou la parentalité (Bronfenbrenner, 1986). Elles vont être rencontrées par tout individu au cours de sa vie et vont poser des défis psychologiques transitoires (e.g., Lane, Leibert, & Goka-Dubose, 2017). À l'inverse, les transitions non-normatives sont des transitions qui surviennent de manière inattendue comme le divorce ou la maladie (Bronfenbrenner, 1986).

Selon Bronfenbrenner (1979, 1986), une transition survient lors d'un changement de rôle, de statut ou de milieu. Lorsque les adultes en émergence quittent le lycée pour entrer à l'université, ils vont non seulement changer de rôle (i.e., ils deviennent de plus en plus responsables et autonomes) mais, également de statut (i.e., ils sont désormais étudiants-adultes) et de milieu (i.e., ils entrent à l'université et peuvent être amenés à quitter le foyer familial). Compte tenu de ces changements, l'entrée à l'université est considérée comme une période de transition normative conduisant vers l'âge adulte. Cette période de transition est graduelle et ambiguë (Kins et al., 2014). En effet, devenir adulte signifie être indépendant des autres et apprendre à rester seul comme une personne autosuffisante (Kins & Beyers, 2010). Le sentiment d'être adulte va donc se construire progressivement au travers des diverses expériences, rôles et statuts que vont vivre les adultes en émergence (Galland, 2013).

En entrant à l'université, les adultes en émergence se retrouvent dans un milieu de vie spécifique qui va les conduire à repenser leurs statuts et rôles en devenant plus autonomes et indépendants. Par ailleurs, la transition vers l'âge adulte étant liée à des changements apparaissant à des niveaux différents (i.e., rôle, statut et milieu), une vision d'ensemble semble nécessaire pour pouvoir rendre compte de l'évolution de l'individu durant cette période.

1.3. Adaptation à la transition en contexte universitaire : approche globale basée sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986)

L'écologie du développement humain est définie comme « l'étude scientifique de l'adaptation réciproque et progressive entre un être humain actif, en cours de développement, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, compte tenu que ce processus est affecté par les relations entre eux et par les contextes plus généraux dont ces milieux font partie » (Bronfenbrenner, 1979, p. 21). Dans cette approche, l'intérêt est porté sur la nature réciproque des échanges entre l'individu et l'environnement ainsi que sur les caractères changeants de l'environnement et l'adaptation de l'individu qui en résulte (Sabatier, 1999). L'évolution d'un individu au cours du temps est alors pensée comme dynamique et liée à l'environnement dans lequel il évolue (Bronfenbrenner, 1996). Le développement à tout âge émergerait de quatre sources d'influence : l'individu, les processus, le contexte et le temps. Afin d'en rendre compte, Bronfenbrenner (1986) propose le modèle Personne-Processus-Contexte-Temps (PPCT) composé de différents niveaux imbriqués les uns dans les autres. D'après ce modèle, le développement de l'individu peut être abordé en considérant six systèmes : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macro-système et le chronosystème. L'*ontosystème* comprend l'ensemble des caractéristiques propres à un individu comme le sexe, l'état de santé ou encore le fonctionnement

psychologique. Le *microsystème* correspond à des rôles et des personnes avec lesquels l'individu interagit dans un milieu donné, par exemple au sein de sa famille ou du milieu académique. Le *mésosystème* renvoie aux relations mutuelles entre plusieurs milieux, c'est-à-dire pour poursuivre l'exemple précédent, aux relations entre famille et milieu académique. L'*exosystème* fait référence aux milieux dans lesquels l'individu n'est pas actif mais, qui vont influencer son développement comme les amis de la famille par exemple. Le *macro-système* englobe les croyances, valeurs et cultures propres à une société. Enfin, le *chronosystème* se rapporte à la notion de temps permettant ainsi de considérer le développement de l'individu comme progressif et continu.

Dans l'approche développée par Bronfenbrenner (1986), la notion de transition permet l'étude du développement humain de manière écologique. Les changements survenant lors d'une période de transition sont considérés comme valides sur le plan développemental lorsqu'ils présentent des effets durables sur les attitudes et capacités de l'individu et lorsqu'ils s'expriment dans les différents milieux au sein desquels l'individu évolue (Thomas & Michel, 1994). De ce fait, la période de transition que représente l'entrée à l'université avec ses changements durables de rôles, de statuts et de milieux s'inscrit dans la trajectoire développementale de l'individu. L'adaptation de l'individu face à cette transition participe donc à son évolution et à son développement. Bronfenbrenner (1996) recommande qu'une recherche souhaitant rendre compte d'une période de transition comprenne des mesures des caractéristiques personnelles (e.g., sexe ou motivation), des caractéristiques de l'environnement (e.g., environnement académique ou culturel), des processus proximaux (e.g., interactions parents-enfant) dans les issues du développement (e.g., fonctionnements cognitif, émotionnel ou social) au travers de différentes périodes de vie (e.g., prise en compte de l'évolution au cours du temps).

Le modèle PPCT et l'approche mise en avant par Bronfenbrenner (1986) permettent de mettre en place un cadre d'étude témoignant de la période de transition que représente l'entrée à l'université. Ce cadre d'étude offre la possibilité d'interroger le devenir adulte de l'individu lors de son entrée à l'université en rendant compte à différents niveaux des changements de rôles, de statuts et de milieux de vie qu'il rencontre. En envisageant les problématiques d'autonomie et d'indépendance propre à cette période, ce travail de recherche propose donc d'étudier la période de transition majeure que vivent les adultes en émergence en considérant l'ontosystème avec l'ajustement psychosocial et les processus d'autodétermination ; le microsystème avec le système familial, son fonctionnement et ses représentations ; le macro-système avec le contexte culturel français et universitaire ; ainsi que le chronosystème avec le temps de la première année universitaire.

Synthèse – En somme, le sentiment d'être adulte a évolué depuis quelques années au sein des sociétés industrialisées. Nous observons maintenant une phase d'exploration et d'expérimentation entre l'adolescence et l'âge adulte : l'émergence de l'âge adulte (i.e., « emerging adulthood »). Cette phase décrite au sein de la psychologie du développement renvoie à l'allongement de la jeunesse rapportée en France par les travaux en sociologie. Dans le contexte culturel français, trois éléments marquent particulièrement cette phase : l'indépendance du système familial, la décohabitation (i.e., départ du foyer familial) ainsi que la poursuite d'études dans le supérieur. En ce sens, lorsque les adultes en émergence poursuivent des études dans le supérieur, et plus précisément lorsqu'ils entrent à l'université, ils sont confrontés à des changements majeurs dans leurs environnements de vie et d'études. Ces changements renvoient à une période de transition dite normative où ils vont progressivement apprendre à devenir des adultes autosuffisants. Cette période est caractérisée par une adaptation à différents changements de rôles, de statuts et de milieux de vie. L'approche écosystémique développée par Bronfenbrenner (1986) permet d'étudier le devenir des individus à travers les différents changements qu'ils rencontrent en questionnant la nature réciproque de la relation individu-environnement au cours du temps.

Chapitre 2. Rôle des représentations du système familial et de son fonctionnement lors de l'entrée à l'université



« *I hate when my mom calls me by my nickname! MOM IM 18 NOW! #YoungAdultProbs* »
Sam, 2014

« *Aujourd'hui, j'ai pris seule la décision de laver mon doudou #DevenirAdulte* »
Aude, 2018

« *Sucks being at college sick and not having your mom #YoungAdultProbs* »
Victor, 2014

Comme le montrent ces extraits provenant de réseaux sociaux, la question du devenir indépendant et autonome des adultes en émergence vis-à-vis de leur famille semble centrale. Ce questionnement s'inscrit dans une continuité car, dès le plus jeune âge, l'individu développe des représentations du fonctionnement du système familial dans lequel il est intégré (Minuchin, 1974) et des relations qu'il entretient avec les différents membres de ce système (Miljkovitch, 2009). Ces représentations sont particulièrement prégnantes dans le développement des adultes en émergence, notamment en période de transition (Kins, Beyers, & Soenens, 2012 ; O'Connor et al., 2011 ; Scharfe, Pitman, & Cole, 2017). Bien que s'inscrivant dans une continuité, ces représentations ne sont pas figées et vont être amenées à changer et à évoluer au cours de temps (e.g., Flament, 2001 ; Pietromonaco & Barrett, 2000). Les transitions que rencontrent l'individu durant sa vie affectent et sont affectées par son système familial (Bronfenbrenner, 1986). En effet, d'après Mendonça et Fontaine (2013), la transition vers l'âge adulte résulte de micro-transitions au sein du domicile familial et de macro-transitions en dehors. Plus particulièrement, l'entrée à l'université représente une période de transition qui va générer une anxiété de séparation, questionnant les relations de l'individu avec son environnement familial (Aquilino, 2006) ainsi que ses représentations d'attachement (Kenny, 1987). L'étude de l'évolution de ces représentations permet de venir

interroger le devenir adulte de l'individu et son développement au cours d'une période de transition.

En 2010, 55% des bacheliers français quittaient le domicile parental pour poursuivre leurs études dans le supérieur (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>). C'est pourquoi, lors de l'entrée à l'université, différentes configurations peuvent voir le jour. Par exemple, certains adultes en émergence, nouveaux étudiants, continuent à vivre chez leurs parents alors que d'autres quittent le domicile familial pour aller étudier à des centaines de kilomètres ; certains ayant quitté le domicile familial y retournent tous les week-ends pour faire leurs lessives et leurs courses, alors que d'autres ni retournent, par choix ou par contraintes, que plus rarement et doivent par conséquent faire par eux-mêmes. Toutes ces configurations vont conduire à différents défis tels que ceux de redéfinir la relation parents-enfant (Flanagan, Schulenberg, & Fuligni, 1993) et de se définir progressivement comme individu indépendant et autonome (Kins & Beyers, 2010). Elles constituent ainsi des micro-contextes à prendre en compte dans le cadre de cette étude.

Dans ce chapitre, nous traiterons, dans un premier temps, la question du devenir adulte lors de la période de transition que représente l'entrée à l'université en tenant compte de l'environnement familial par le biais des relations avec les parents et au sein de la famille. Nous aborderons ensuite la théorie de l'attachement et son influence dans le développement de l'individu en période de transition. Enfin, nous terminerons par la problématique de la transition d'habitation (i.e., « home leaving » ; Goldscheider & DaVanzo, 1986) qui traduit le phénomène de décohabitation progressive des adultes en émergence.

2.1. Environnement familial et émergence de l'âge adulte

D'après la théorie générale des systèmes, la famille en tant que système fonctionne comme un ensemble organisé de façon à ce que les parties du système soient interdépendantes. Il y a donc une influence mutuelle entre les différents sous-systèmes (Minuchin, 1974). La famille est alors définie comme étant « un groupe de personnes connectées émotionnellement ou par des liens de sang, qui ont vécu ensemble assez longtemps pour avoir développé des modes interactifs spécifiques et des histoires qui justifient ces modes interactifs » (Minuchin, Lee, & Simon, 2006, p. 33). Elle participe au développement de l'enfant en le canalisant et en le contraignant (Bronfenbrenner, 1986). Les relations familiales vont donc plus ou moins permettre aux adultes en émergence de s'adapter à un nouveau contexte de vie (Arnett, 2004) tel que l'université.

En partant d'une approche systémique du développement humain et du modèle PPCT de Bronfenbrenner (1986), il est apparu que la relation avec les parents et les relations familiales sont deux sous-systèmes familiaux interdépendants qu'il est important de distinguer. Ces deux sous-systèmes vont jouer un rôle de pilier de l'identité familiale tout au long de la vie de l'individu (e.g., McHale & Cowan, 1996). Ils contribuent tous les deux au développement de l'individu, notamment en milieu académique (Johnson, Cowan, & Cowan, 1999). Par ailleurs, dans le cadre de ce travail de recherche portant sur la question du devenir adulte en contexte universitaire, nous avons fait le choix de considérer la représentation que se font les adultes en émergence de leur relation avec leurs parents sans distinction mère/père. Sachant que devenir adulte signifie être indépendant des autres et notamment de ses deux parents (Kins & Beyers, 2010), nous partons du postulat que lors de l'entrée à l'université, la représentation de cette relation va évoluer et jouer un rôle dans le devenir adulte de l'individu.

2.1.1. Relation entre adultes en émergence et parents

Au sein de l'environnement familial, la relation parents-enfant joue un rôle déterminant dans le développement de l'individu, de l'enfance à l'âge adulte (e.g., Portner & Riggs, 2016) et tout particulièrement durant la période de l'émergence de l'âge adulte (e.g., Aquilino, 2006). Pendant l'émergence de l'âge adulte, la relation parents-enfant devient plus réciproque (Rice, FitzGerald, Whaley, & Gibbs, 1995) et passe d'un ordre hiérarchique à un ordre plus symétrique, d'égal à égal (Grotevant & Cooper, 1986). Pourtant, les parents peuvent continuer à ressentir le besoin d'aider leurs enfants (Nelson, Padilla-Walker, Christensen, Evans, & Carroll, 2011) et plus particulièrement, lors d'une période de transition telle que l'entrée à l'université. La difficulté va alors être de trouver un équilibre entre distance et proximité dans la redéfinition de cette relation (Kins et al., 2014), d'autant plus qu'elle prend part au processus de transition vers la vie adulte (Bidart & Pellissier, 2007).

Dans la littérature portant sur l'enfance et l'adolescence, différents concepts se distinguent et permettent d'étudier la question de la relation parents-enfant. Compte tenu des spécificités de l'émergence de l'âge adulte et de la période de transition que représente l'entrée à l'université, trois de ces concepts semblent particulièrement pertinents : la responsivité, le soutien à l'autonomie et le contrôle psychologique (Soenens & Beyers, 2012). En effet, les enjeux liés à la responsivité, l'autonomie et au contrôle dans la relation parents-enfant sont primordiaux pour le bien-être et l'ajustement des individus (Soenens & Vansteenkiste, 2010 ; Wouters, Colpin, Luyckx, & Verschueren, 2018).

La *responsivité* correspond à l'attention portée par les parents aux besoins de leurs enfants (Maccoby & Martin, 1983). Lors d'une période de transition telle que l'entrée à l'université, les besoins, notamment matériels, des adultes en émergence vont être amenés à changer et à se spécifier. De plus, du fait de leurs nouveaux statuts d'adultes en devenir, leurs besoins en tant qu'individu vont également varier (e.g., besoin d'être reconnu en tant que personne responsable, etc.). L'attention accordée par les parents à ces besoins va donc jouer un rôle dans la transformation de leurs relations mais, également dans le vécu de leur nouveau milieu de vie.

Le *soutien à l'autonomie* est défini comme un soutien parental à l'autonomie de l'enfant, approprié à son âge, c'est-à-dire un soutien à son indépendance et son détachement de la dyade parentale ainsi qu'à son autogouvernance (Soenens et al., 2007). Deux types de soutien à l'autonomie ressortent : la promotion de l'indépendance et la promotion du fonctionnement volontaire. La promotion de l'indépendance correspond au fait d'encourager son enfant à être autosuffisant, c'est-à-dire à être capable de résoudre des problèmes de vie quotidienne seul (Soenens et al., 2007). En complément, la promotion du fonctionnement volontaire renvoie à la théorie de l'autodétermination (TAD) et à l'idée qu'un parent peut promouvoir le fonctionnement auto-assumé de l'enfant (Deci & Ryan, 2000). Le soutien à l'autonomie peut s'exercer dans différents domaines tels que la proximité physique, la pensée ou la prise de décision (Soenens & Beyers, 2012). Durant la période de l'émergence de l'âge adulte, il permettra notamment le développement du processus de séparation-individuation (e.g., Kins, Beyers, et al., 2012), processus lié à une relation parent-enfants plus positive durant cette période (Mendonça & Fontaine, 2013). Lors de l'entrée à l'université, et plus particulièrement, lorsque les conditions de vie des adultes en émergence sont bouleversées, le soutien à l'autonomie perçu va permettre l'adaptation à ce nouveau milieu de vie.

Opposé au soutien à l'autonomie, le *contrôle psychologique* est défini par des comportements parentaux intrusifs et manipulateurs qui provoquent des sentiments de culpabilité, de honte et de retrait affectif chez l'enfant (Barber, 1996). Le contrôle psychologique est associé à des perturbations dans le développement de l'indépendance du soi et de l'identité ce qui peut conduire à une adaptation sociale et psychologique négative. En ce sens, le contrôle psychologique inhibe le développement de l'enfant comme individu à part entière, séparé des parents (Barber & Harmon, 2002). Une distinction est faite dans la littérature entre contrôle interne et externe, le contrôle psychologique renvoyant à un contrôle interne, c'est-à-dire internalisé par l'enfant (Soenens & Vansteenkiste, 2010). De cette façon, le contrôle psychologique renvoie à la violation du soi psychologique de l'enfant et non à des comportements de régulation (Barber & Harmon, 2002). À l'inverse de la responsivité et du soutien à l'autonomie, le contrôle psychologique semble pouvoir entraver le devenir indépendant et autonome des adultes en émergence.

2.1.2. Relations au sein de la famille

Au-delà de la relation dyadique parents-enfant, les relations au sein de la famille prennent part au processus de transition vers la vie adulte. Elles vont répondre aux besoins de l'enfant et vont diriger son développement pour lui permettre de vivre en société de manière autonome (Senthil, Vidyarthi, & Kiran, 2014). Lors d'événements de vie majeurs, les relations familiales en tant que système à part entière sont à prendre en compte (Picard & Marc, 2013). En effet, elles vont jouer un rôle dans le vécu de l'individu, de telle sorte que lorsqu'elles sont perçues comme fonctionnelles, l'individu se sentira soutenu et pourra vivre plus sereinement les événements de vie qu'il rencontre (Minuchin, 1974). Les relations familiales contribuent donc à l'épanouissement personnel de ses membres (Scabini & Cigoli, 1997). Durant l'émergence de l'âge adulte, plus particulièrement, lors de l'événement de vie

majeur qu'est l'entrée à l'université, les relations familiales participent à l'adaptation de l'individu (Johnson, Gans, Kerr, & LaValle, 2010). Par ailleurs, comme pour la relation parents-enfant, les spécificités propres à la période de l'émergence de l'âge adulte font que les relations familiales vont être amenées à changer (Arnett, 2000).

Deux modèles théoriques distincts peuvent être considérés pour rendre compte des relations existantes au sein de la famille des adultes en émergence : le modèle du « circomplexe » développé par Olson, Portner et Lavee (1985) et celui de l'environnement familial développé par Moos et Moos (1994). Dans l'étude de la famille, la littérature se centre principalement sur une définition de la famille comme personnes vivant sous un même toit. Or, lors de l'entrée à l'université, les adultes en émergence ne résident plus nécessairement sous le même toit que les membres de leur famille. Partant de ce constat et en se basant sur la revue de littérature proposée par Hamilton et Carr (2016), les relations familiales peuvent être étudiées au travers de l'adaptabilité du système familial et du fonctionnement interne de la famille en tenant compte de la cohésion, de la verbalisation des sentiments et des conflits. L'*adaptabilité* est définie comme le degré de changement possible dans les rôles et les règles de la famille. Lors d'une période de transition telle que l'entrée à l'université, cette caractéristique devrait permettre de rendre compte de l'environnement familial comme système permettant ou non le changement. La *cohésion* correspond aux sentiments d'entraide et de soutien au sein de la famille. Les relations familiales étant également une ressource pour les adultes en émergence, cette caractéristique vient compléter la responsivité et le soutien à l'autonomie du système parental. La *verbalisation des sentiments* renvoie au fait de pouvoir exprimer librement ses émotions au sein de la famille. Enfin, le *conflit* correspond, comme indiqué, à la présence de conflits et de disputes au sein de

la famille. Ces deux dernières caractéristiques rendent compte du fonctionnement général de la famille et de la liberté que chacun a de s'exprimer au sein de ce système.

La relation avec les parents ainsi que les relations familiales, en tant que sous-système de l'environnement familial, jouent toutes deux un rôle dans le développement de l'individu. Ces relations forment une ressource essentielle pour les adultes en émergence lorsqu'elles sont vécues comme positives et soutenantes, et ce d'autant plus durant une période de transition. En effet, l'entrée à l'université en tant que période de transition majeure vient interroger les représentations de l'individu, et notamment ses représentations d'attachement.

2.2. Attachement en période de transition

Dès le plus jeune âge, l'enfant développe des modèles relationnels. Ces modèles lui permettent de comprendre, d'interpréter et d'anticiper les réactions d'autrui (Miljkovitch, 2009). Dans sa théorie relative à l'attachement, Bowlby (1984) développe l'idée de modèles internes opérants. Ce concept renvoie à des modèles mentaux dynamiques que l'enfant construit, dans ses interactions avec ses premières figures d'attachement, afin d'interagir au mieux avec son environnement. L'attachement remplit donc une double fonction de protection et de socialisation. C'est pourquoi l'enfant développe deux modèles internes opérant simultanément. Le premier correspond au modèle de soi, l'enfant se considère comme étant plus ou moins digne d'être aimé. Le second renvoie au modèle d'autrui, les autres sont alors jugés comme étant plus ou moins attentifs et sensibles à ses besoins (de Mendonça, Cossette, Lapointe, & Strayer, 2008). Lorsque le jeune enfant perçoit un attachement sécurisant de la part de ses premières figures d'attachement, il développe un modèle de l'autre comme aimant et attentionné, ainsi qu'un modèle de soi comme digne de recevoir amour et soutien. À l'inverse, un attachement insécurisant conduit l'enfant à se penser comme indigne

de soutien et de soin, et à penser l'autre comme non-aimant, insensible et imprévisible (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Ces modèles internes opérants ont une incidence sur les relations avec autrui tout au long de la vie (Collins & Read, 1990).

Les modèles internes opérants peuvent être étudiés selon une approche dimensionnelle. Collins et Read (1990) développent un modèle à trois dimensions. La première dimension, la *dépendance*, renvoie au besoin d'être en contact avec les autres et au sentiment de pouvoir compter sur eux ou à un rejet des autres affirmant qu'il est difficile de dépendre et de faire entièrement confiance. La deuxième, l'*anxiété*, correspond au désir de contact étroit ou à la peur d'être quitté ou rejeté. Enfin, la troisième, la *proximité* (ou intimité) s'exprime par un plaisir de penser quelqu'un dépendant de soi ou par de l'anxiété/nervosité physique ou émotionnelle lorsqu'une personne est trop proche. Ces dimensions se combinent pour former ce qu'on appelle des styles d'attachement.

Les styles d'attachement se définissent comme des patterns systématiques d'attentes, de besoins, de régulation émotionnelle et de comportements sociaux dans les relations à autrui. Ils concentrent les modèles internes opérants les plus conscients (Shaver & Mikulincer, 2002). Trois styles d'attachement ont été mis en lien avec les modèles internes opérants (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Il s'agit des styles : sécure (i.e., anxiété faible, dépendance et proximité élevées), évitant (i.e., anxiété, dépendance et proximité faibles) et anxieux (i.e., anxiété élevée, dépendance et proximité moyennes ; Collins & Read, 1990). Au regard de la période d'émergence de l'âge adulte, le style d'attachement sécure serait le plus adapté car, il permettrait de répondre correctement aux événements liés au processus de séparation-individuation contrairement aux styles d'attachement insécures (Kins, Beyers et al., 2012).

Les styles d'attachement ont été conceptualisés comme se développant durant l'enfance et étant continus et stables dans le temps. Pourtant, grâce à une méta-analyse, Konrath, Chopik, Hsing et O'Brien (2014) mettent en évidence que cette stabilité est relative. En effet, en période de transition, les styles d'attachement peuvent subir des modifications permettant l'adaptation aux changements vécus par l'individu avant de revenir à leur état antérieur. Lors de la première année universitaire, ces styles d'attachement pourraient ainsi connaître une période d'instabilité avant de se stabiliser.

Les styles d'attachement renvoient aux représentations que l'individu a de lui-même mais, également des autres. Lorsque l'individu se sent en sécurité dans les représentations qu'il a du monde, il peut s'adapter plus facilement aux événements de vie qu'il rencontre. D'ailleurs, bien que conçus pendant longtemps comme stables dans le temps, ces styles d'attachement semblent modulables afin de faciliter l'adaptation de l'individu. Lors de l'entrée à l'université, l'étude des styles d'attachement, en complément des représentations que les adultes en émergence ont de leur environnement familial, va permettre d'éclairer leur adaptation à leur nouveau contexte de vie. En outre, l'entrée à l'université peut signifier pour certains de quitter le domicile familial. Les représentations qu'ils ont de leur environnement familial mais, également de leur style d'attachement peuvent alors être interrogées par ce phénomène de décohabitation progressive.

2.3. Conditions de vie et transition d'habitation (i.e., « home leaving »)

En 2018, en Nouvelle-Aquitaine, huit étudiants sur dix ont quitté le domicile familial (Lautié, 2018). Quitter le domicile familial correspond à une période de vie complexe caractérisée par une ambivalence de sentiment entre le besoin d'indépendance et le désir de rester lié à ses parents (Kins et al., 2014). Le départ du domicile familial constitue donc un tournant vers la vie adulte de l'individu (Tosi, 2017 ; van den Berg, Kalmijn, & Leopold, 2018).

Tous les adultes en émergence ne quittent pas le domicile familial ou du moins pas complètement. On retrouve des configurations très variées qui conduisent au phénomène de transition d'habitation (i.e., « home leaving » ; Goldscheider & DaVanzo, 1986). Cette transition est progressive (Kins et al., 2014) et trois profils émergent : co-résident avec les parents, semi-autonome et indépendant ; le profil semi-autonome étant un statut intermédiaire dans la transition à l'âge adulte (Goldscheider & DaVanzo, 1986). Kins et al. (2009) proposent d'employer le terme plus précis de « semi-indépendant » au lieu de celui de « semi-autonome » ; le terme « autonomie » étant un terme générique recouvrant aussi bien la notion d'indépendance que celle de volonté. Or, quitter le domicile parental est considéré comme une manifestation d'indépendance qui n'est pas nécessairement volontaire. En conséquence, Kins et ses collaborateurs (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) proposent trois profils de transition d'habitation : co-résident avec les parents, semi-indépendant et indépendant. Le profil *co-résident* renvoie aux adultes en émergence qui vivent toujours au domicile familial. Le profil *semi-indépendant* correspond aux adultes en émergence qui ont quitté le foyer familial mais, qui y retournent régulièrement et qui n'assument pas toutes les responsabilités. Enfin, le profil *indépendant* renvoie aux adultes en émergence qui ont quitté le domicile familial et qui sont responsables (e.g., payer les factures, faire les lessives).

Différents facteurs peuvent conduire les adultes en émergence à quitter le domicile parental. Ces facteurs peuvent être subis (e.g., facteurs matériels comme le lieu d'études) comme choisis. L'un de ces principaux facteurs non matériels est la relation entretenue avec les parents (e.g., Kins et al., 2014). Lorsqu'un adulte en émergence estime avoir de bonnes relations avec ses parents, il peut être attiré par l'idée de continuer à vivre avec eux (Lanz & Tagliabue, 2007). De plus, vivre chez ses parents serait une forme stratégique de protection face à l'instabilité liée à la période de l'émergence de l'âge adulte (e.g., Cook & Furstenberg, 2001 ; Moreno, 2012).

Quand on s'intéresse à la relation parents-enfant, la littérature montre que quitter le domicile familial permet un changement dans l'équilibre des pouvoirs au sein de cette relation ce qui amène à la redéfinir (Goldscheider & Goldscheider, 1999 ; Kins & Beyers, 2010). Quitter le foyer familial permet alors d'acquérir indépendance et autosuffisance (Kins & Beyers, 2010) et facilite la transformation de la relation aux parents (Aquilino, 1997 ; Flanagan et al., 1993). Vivre loin du domicile parental est associé à une meilleure indépendance ainsi qu'à un soutien et un respect mutuel entre parents et enfant (Flanagan et al., 1993). À l'inverse, continuer à cohabiter avec ses parents pourrait être associé à un processus de séparation-individuation plus problématique (Kins, Beyers et al., 2012) ; processus facilité par la décohabitation (Flanagan et al., 1993). Les adultes en émergence cohabitant avec leurs parents rapportent un sentiment de sous-estimation de leur maturité ainsi que plus de conflits et d'évitement dans leurs relations. Ils sont alors plus enclins à voir les aspects négatifs de cette relation (Flanagan et al., 1993), se sentant toujours traités comme des enfants (Flanagan et al., 1993 ; Kins & Beyers, 2010). Lors d'un suivi longitudinal, Seiffge-Krenke (2006, 2009) met en évidence que les adultes en émergence qui quittent le domicile parental le plus tôt sont ceux qui ont un attachement plus sûr. Ils rapportent avoir expérimenté des conflits avec leurs parents au début de l'adolescence et non en fin

d'adolescence contrairement à ceux qui cohabitent toujours avec leurs parents, ceux qui ont quitté le domicile plus tardivement ou encore ceux qui sont retournés vivre chez leurs parents après une période d'indépendance. De plus, les adultes en émergence qui quittent le domicile parental le plus tôt ressentent davantage de soutien à l'autonomie de la part de leurs parents.

Quitter le domicile familial fait partie des attentes de la transition vers l'âge adulte (Levinson, 1986). Par conséquent, vivre seul est associé à une accélération de la réalisation de certains critères d'âge adulte alors que vivre avec ses parents ralentirait les processus d'autosuffisance et d'indépendance (Kins & Beyers, 2010). Les adultes en émergence vivant indépendamment se perçoivent davantage comme des adultes que ceux qui vivent chez leurs parents (Kins et al., 2009). En ce sens, les adultes en émergence vivant de manière indépendante atteignent plus rapidement les critères d'âge adulte (e.g., décider par soi-même ; Kins & Beyers, 2010).

La transition d'habitation semble être au cœur de la question du devenir adulte et être particulièrement prégnante lors de l'entrée à l'université. Au-delà des conditions de vie, la transition d'habitation renvoie également à la vision qu'ont les adultes en émergence de leur indépendance et de leur autonomie vis-à-vis du foyer familial.

Synthèse – En somme, l'entrée à l'université représente une période de transition venant interroger les représentations que les adultes en émergence ont de leur système familial et de son fonctionnement. Parmi les sous-systèmes qui composent l'environnement familial, la relation avec les parents et les relations familiales sont particulièrement pertinentes dans le cadre de cette étude. En effet, durant une période de transition telle que l'entrée à l'université, une relation avec les parents vécue comme soutenante et des relations familiales perçues comme positives participent à l'adaptation de l'individu. En complément de l'environnement familial, les représentations d'attachement, et plus précisément, les styles d'attachement permettent également à l'individu de s'adapter. La littérature montre que les styles d'attachement insécures sont moins adaptatifs que le style sécure. Pour autant, lors de périodes de transition, ces styles d'attachement peuvent être amenés à varier au cours du temps permettant ainsi une meilleure adaptation. De plus, entrer à l'université signifie pour certains une décohabitation progressive appelée transition d'habitation (i.e., « home leaving »). Cette transition d'habitation contribue à la redéfinition de la relation parents-enfant et permet aux adultes en émergence de devenir progressivement indépendants et autonomes.

Chapitre 3. Rôle de l'autodétermination lors de l'entrée à l'université



« *Up at 8:05 for an 8:00am class and still went... that's #Dedication! Look dad, your girl is finally putting your money to good use #UniProblem* »

Lisa, 2012

« *J'ai faim, je dois préparer. Mais la flemme. Du coup je bouffe des Oreo et bois du Yop pour le dîner. #MaVieEtudiant* »

Séverine, 2013

« *Hier soir j'ai dit que je travaillerais aujourd'hui, ce soir je dis que je vais travailler demain #MaVieEtudiant* »

Clément, 2012

Ces témoignages tirés des réseaux sociaux mettent l'accent sur le rôle de l'individu lui-même dans son adaptation en période de transition. Lors de l'entrée à l'université, l'individu va être amené à se questionner sur lui-même et sur son devenir (Arnett, 2016). Ce questionnement va conduire à une exploration de soi pour laquelle les processus d'autodétermination vont jouer un rôle significatif (e.g., Amiot, Blanchard, & Gaudreau, 2008). D'après la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 1985), métathéorie qui vise à expliquer un ensemble de phénomènes développementaux et motivationnels, l'autodétermination participe au développement positif de l'individu, et ce particulièrement durant des événements de vie majeurs (Deci & Ryan, 2000 ; Deci & Vansteenkiste, 2004). L'autodétermination renvoie aux concepts de motivation et de besoins psychologiques de base. La théorie des besoins psychologiques de base, mini-théorie au sein de la TAD (Ryan & Deci, 2019)², permet d'aborder la question de l'adaptation des individus en période de transition dans la lignée de l'approche écosystémique. En effet, cette théorie formule l'hypothèse selon laquelle l'environnement dans lequel évolue l'individu va soutenir ou entraver ses besoins et ainsi affecter son fonctionnement. Lors de l'entrée à l'université,

² La TAD compte six mini-théories abordant de manière différente les questions de motivation et de besoins psychologiques de base. Nous ne les développerons pas ici car, elles vont au-delà de notre cadre de réflexion. Elles sont consultables sur : <http://selfdeterminationtheory.org>.

période de changements de vie majeurs, tenir compte de l'autodétermination au travers de cette théorie consiste à venir interroger la perception qu'a l'individu de son autodétermination, en considérant la motivation et les besoins psychologiques de base, au regard de l'environnement dans lequel il évolue (Deci & Vansteenkiste, 2004), c'est-à-dire l'université.

Dans un premier temps, nous aborderons la question de la motivation par le biais de sa définition et de ses caractéristiques puis de ses spécificités en contexte académique. Dans un deuxième temps, nous traiterons des besoins psychologiques de base au travers de la théorie des besoins psychologiques de base, de leur satisfaction ainsi que de leur frustration. Enfin, nous terminerons en mettant l'accent sur les liens unissant motivation et besoins psychologiques de base et sur l'importance de ces liens dans le contexte spécifique de l'université.

3.1. Autodétermination et motivation

3.1.1. Définition et caractéristiques de la motivation

Dans la TAD, l'individu est pensé comme naturellement actif, motivé, curieux et désireux de réussir dans les activités qu'il entreprend (Deci & Ryan, 2008a). De cette façon, la motivation est un des éléments centraux de cette théorie. Elle est pensée par Ryan et Deci (2000) comme un continuum au sein duquel la motivation autonome/autodéterminée se distingue de la motivation contrôlée/non-autodéterminée. La *motivation autonome/autodéterminée* renvoie au fait d'endosser une action à son plus haut niveau de réflexion alors que la *motivation contrôlée/non-autodéterminée* correspond au fait d'agir sous la pression, de s'engager par contrainte (Gagné & Deci, 2005). Sur ce continuum, la motivation peut être : intrinsèque, extrinsèque ou amotivée (Ryan & Deci, 2000). La

motivation intrinsèque est une inclination spontanée pour l'assimilation et la maîtrise d'une activité d'intérêt. Elle se développe plus facilement dans un contexte caractérisé par un sentiment de sécurité et de soutien (Ryan & Deci, 2000). La *motivation extrinsèque* renvoie au fait de réussir dans une activité afin d'en obtenir la satisfaction inhérente, c'est-à-dire que l'activité est instrumentalisée. Par exemple, chez l'étudiant, faire ses devoirs pour répondre à une exigence parentale ou dans l'objectif de réussir ses études. Et enfin, l'*amotivation* correspond à une absence de motivation, autrement dit à une absence d'intérêt pour l'activité, un sentiment d'incompétence dans cette activité ou le sentiment que l'activité n'aura pas d'intérêt pour la suite.

Ces trois différentes expressions de la motivation se déclinent en cinq styles de régulation, c'est-à-dire en comportements mis en place par l'individu pour une forme de motivation donnée (Gagné & Deci, 2005 ; Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand & Bissonnette, 1992). La motivation intrinsèque présente un seul style de régulation : la *régulation intrinsèque* qui correspond à des comportements directement liés à l'activité, à l'intérêt et au plaisir de réaliser cette activité. La motivation extrinsèque réunit, quant à elle, quatre styles de régulation : intégré, identifié, introjecté et externe. La *régulation intégrée* correspond à des comportements en lien avec l'image que l'on a de soi, nos valeurs et objectifs ; par exemple, réviser pour les examens car, la réussite universitaire est importante pour soi. La *régulation identifiée* est liée à une valorisation personnelle ou une mise en avant de soi, telle que suivre des cours particuliers afin de se perfectionner. La *régulation introjectée* correspond à des comportements réalisés pour pallier une anxiété, une culpabilité ou une atteinte de l'égo ; par exemple, étudier jusqu'à la veille de l'examen pour ne pas se sentir coupable d'avoir peu travaillé. Et la *régulation externe* renvoie à des comportements réalisés dans l'objectif de satisfaire une demande extérieure ou d'obtenir une récompense ; comme poursuivre des études par exigence parentale. Enfin, l'amotivation ne présente aucun style de régulation

puisque, par définition, le comportement est de ne « rien faire ». La Figure 1 reprend le continuum de l'autodétermination comme proposé par Ryan et Deci (2000).

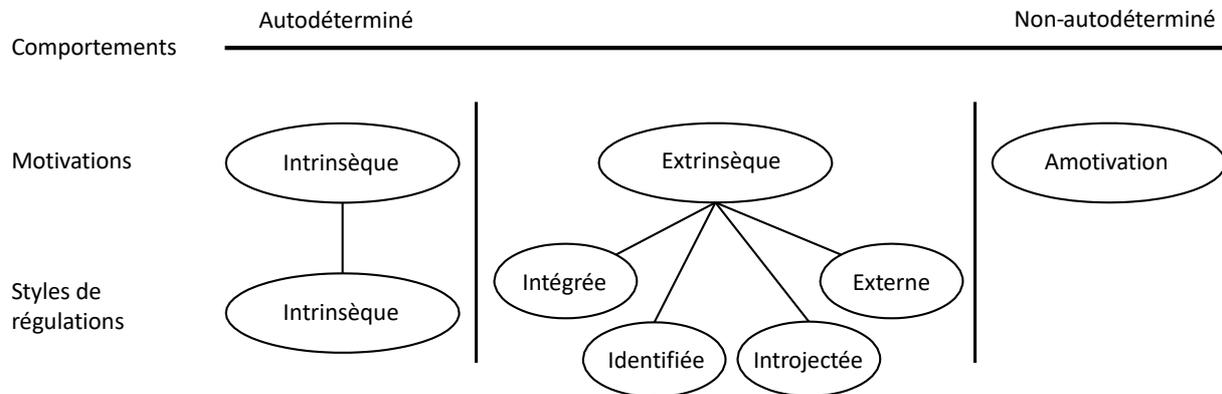


Figure 1. Continuum de la motivation comme proposé par Ryan et Deci (2000).

3.1.2. Motivation à la poursuite d'études et milieu académique

La motivation est liée à la curiosité, la persévérance, l'apprentissage et la performance scolaire (e.g., Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). En milieu académique, la motivation va prendre différentes formes. Afin d'en rendre compte, Vallerand et al. (1989) développent un modèle comprenant sept formes différentes de motivation à la poursuite d'études : trois formes de motivation intrinsèque, trois formes de motivation extrinsèque et une forme d'amotivation. La motivation intrinsèque se décompose en motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations. La *motivation intrinsèque à la connaissance* fait référence au plaisir ressenti lorsqu'on apprend des choses nouvelles. La *motivation intrinsèque à l'accomplissement* correspond au plaisir ressenti lors de la création ou de la réussite d'une tâche. Enfin, la *motivation intrinsèque aux sensations* renvoie au plaisir ressenti à l'idée de réaliser une tâche (e.g., amusement, excitation). La motivation extrinsèque regroupe, quant à elle, la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe.

Partant de cette conception, la question de la motivation en milieu académique peut être traitée selon deux approches : une approche basée sur la distinction entre motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation (e.g., Cannard, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay, & Zimmermann, 2016 ; Vallerand & Bissonnette, 1992) et une approche distinguant la motivation autonome/autodéterminée de la motivation contrôlée/non-autodéterminée et de l'amotivation (e.g., Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Sénécal, 2007 ; Shahaar, Henrich, Blatt, Ryan, & Little, 2003 ; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). En effet, en se basant sur le continuum de la motivation, Shahaar et al. (2003) mettent en avant que la motivation extrinsèque possède des formes internalisées et donc autonomes de motivation. De cette manière, la motivation autonome/autodéterminée comprend la motivation intrinsèque sous ses trois formes (i.e., à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations) ainsi que la régulation identifiée de la motivation extrinsèque. La motivation contrôlée/non-autodéterminée, quant à elle, correspond aux régulations introjectée et externe de la motivation extrinsèque. McCrae et Costa (2008) montrent qu'il est plus adaptatif pour un individu d'avoir une motivation à la fois intrinsèque et extrinsèque. Effectivement, Ryan et Deci (2000a) postulent que les formes autonomes de motivation extrinsèque sont aussi adaptatives que la motivation intrinsèque. La motivation autonome/autodéterminée qui comprend des formes de motivation intrinsèque et extrinsèque peut alors être considérée comme plus adaptative pour l'individu, notamment dans le milieu académique.

Fort de cette distinction, la question de la motivation à la poursuite d'études a été abordée par le biais d'une approche centrée sur les personnes. Dans le contexte culturel canadien, Ratelle et al. (2007) mettent en évidence trois profils distincts de motivation à la poursuite d'études en première année universitaire en considérant la motivation autonome/autodéterminée, la motivation contrôlée/non-autodéterminée et l'amotivation. Les profils obtenus sont : motivation autonome (i.e., niveau élevé de motivation autonome ; faible

niveau de motivation contrôlée et d'amotivation) ; motivation combinée (i.e., niveau élevé de motivation autonome et contrôlée ; faible niveau d'amotivation) ; et motivation faible (i.e., niveau faible ou modéré pour les trois catégories). Le milieu académique semble jouer un rôle dans la définition de ces profils. En effet chez les adolescents-lycéens, le profil motivation autonome n'apparaît pas ; la sélection à l'entrée à l'université étant un facteur d'autonomisation de la motivation (Ratelle et al., 2007).

Si au Canada l'entrée à l'université est sélective, en France elle était non-sélective jusqu'en septembre 2018. En 2016, chez des adultes en émergence français de première année, Cannard et al. ont mis en évidence cinq profils distincts de motivation à la poursuite d'études en tenant compte de la motivation intrinsèque, extrinsèque et de l'amotivation : un profil combiné (i.e., niveau élevé de motivation intrinsèque et extrinsèque ; faible niveau d'amotivation) ; un profil intrinsèque (i.e., niveau élevé de motivation intrinsèque ; faible niveau de régulation introjectée, de régulation externe et d'amotivation) ; un profil démotivé (i.e., faible niveau de motivation et d'amotivation) ; un profil extrinsèque (i.e., niveau élevé de régulation extrinsèque, de régulation identifiée et d'amotivation) ; et un profil amotivé (i.e., faible niveau de régulation intrinsèque et de régulation identifiée ; niveau élevé d'amotivation). Comparé aux résultats obtenus par Ratelle et al. (2007), le profil combiné renvoie au profil du même nom, le profil démotivé au profil motivation faible et le profil intrinsèque au profil autonome. Cannard et al. (2016) proposent donc deux profils additionnels : extrinsèque et amotivé. La présence de ces deux profils serait liée au contexte culturel français, c'est-à-dire à la non-sélection à l'entrée à l'université. Le contexte culturel dans lequel l'individu évolue, ici les spécificités du milieu académique, semble avoir une influence sur la forme que peut prendre la motivation.

En résumé, dans la TAD, la motivation est pensée comme un continuum selon lequel les comportements sont plus ou moins autodéterminés. Dans le contexte académique, la motivation à la poursuite d'études peut être abordée en considérant les trois formes distinctes de motivation (i.e., motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation) ou en considérant les formes autonomes/non-autonomes de la motivation (i.e., motivation autonome, motivation contrôlée et amotivée). Dans le cadre de l'étude de la période de transition que représente l'entrée à l'université et en s'interrogeant sur les problématiques du devenir adulte durant cette période, l'analyse des formes autonomes de la motivation semble la plus pertinente. En effet, l'autonomie des adultes en émergence vis-à-vis de leurs parents, notamment, est une thématique centrale durant cette période. Par ailleurs, l'autonomie représente un des trois besoins psychologiques de base nécessaires au développement positif de l'individu.

3.2. Autodétermination et besoins psychologiques de base

3.2.1. Définitions des besoins psychologiques de base

Dans la TAD, le concept de besoins est défini comme étant des nutriments qui vont être procurés par un être vivant afin de maintenir son développement, son intégrité et sa santé physique ou psychique (Ryan & Deci, 2000). Les besoins sont dits universels et fondamentaux dans le développement humain (Ryan & Deci, 2000), ils sont considérés comme innés et représentent une expérience essentielle et universelle de fonctionnement optimal (Chen et al., 2015 ; Deci & Ryan, 2008b). La TAD distingue trois besoins psychologiques de base : le besoin d'autonomie, le besoin d'affiliation et le besoin de compétence (Ryan & Deci, 2000). Le *besoin d'autonomie* correspond au besoin de se sentir libre d'expérimenter de nouveaux comportements, c'est-à-dire d'agir selon sa propre volonté et de faire l'expérience du choix. Le *besoin d'affiliation* renvoie au besoin d'être lié aux

autres, autrement dit de prendre soin d'eux et d'avoir le sentiment qu'ils prennent soin de nous en retour. Enfin, le *besoin de compétence* réfère au besoin de se sentir efficace et talentueux dans toutes activités entreprises. Ces trois besoins, bien que complémentaires, peuvent entrer en conflit dans un contexte social donné. Ryan et Deci (2000, p. 327) donnent l'exemple suivant : une adolescente va mettre de côté son besoin de compétence en mathématiques afin de ne pas être rejetée par ses pairs car, elle serait cataloguée comme « geek ». Ces trois besoins peuvent donc indépendamment être satisfaits ou frustrés.

3.2.2. Satisfaction et frustration des besoins psychologiques de base

La satisfaction et la frustration sont deux dimensions distinctes (e.g., Bidee, Vantilborg, Pepermans, Griep, & Hofmans, 2016 ; Chen et al., 2015 ; Vansteenkiste & Ryan, 2013) que la littérature définit pour chaque besoin. La satisfaction du besoin d'autonomie renvoie à l'idée de faire l'expérience de l'autodétermination, c'est-à-dire d'agir en totale autonomie, selon sa propre volonté et son propre désir. À l'inverse, quand le besoin d'autonomie est frustré, l'individu se sent contrôlé, forcé à agir ou sous pression (Deci & Ryan, 1985). La satisfaction du besoin d'affiliation réfère au fait d'être connecté aux autres de façon intime et authentique (Ryan, 1995) alors que la frustration de ce besoin renvoie au sentiment d'exclusion et de solitude (Chen et al., 2015). Enfin, la satisfaction du besoin de compétence correspond au fait de se sentir capable et talentueux dans les activités entreprises (Ryan, 1995) alors que la frustration de ce besoin conduit à un sentiment d'échec et de doute concernant ses capacités (Chen et al., 2015).

La satisfaction des besoins psychologiques de base participe au fonctionnement optimal de l'individu alors que la frustration de ces besoins conduit à un mal-être, et ce indépendamment de l'influence culturelle ou personnelle (Chen et al., 2015). Plus particulièrement, l'importance accordée à la satisfaction des différents besoins n'a pas d'influence sur les bénéfices liés à cette satisfaction. De cette façon, même les individus qui ne désirent pas éprouver de satisfaction vis-à-vis d'un besoin en tirent parti (Chen et al., 2015). De même, la frustration d'un besoin sera expérimentée dès lors que la réalisation de celui-ci sera contrariée par le contexte social (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

La relation entre la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques de base est dite asymétrique : un niveau de satisfaction bas n'implique pas un sentiment de frustration alors qu'un sentiment de frustration implique un niveau de satisfaction bas (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Grâce à un design de recherche longitudinal, Bidee et al. (2016) ont mis en évidence que les patterns développementaux de satisfaction et de frustration des besoins psychologiques de base fonctionnent en miroir, c'est-à-dire que lorsque le pattern développemental de satisfaction des besoins augmente celui de frustration diminue et inversement. Ces patterns sont indépendants des changements de motivation (i.e., autonome ou contrôlée). L'exemple suivant est donné : un employé qui se sent seul au travail va s'engager dans des activités pour pallier cette expérience de frustration du besoin d'affiliation, comme par exemple utiliser un réseau social (i.e., motivation contrôlée). À court terme, il en résulte une expérience positive qui va interférer avec la nécessité profonde de satisfaire le besoin d'affiliation, tout en maintenant la frustration originale, c'est-à-dire le sentiment de solitude.

Les besoins psychologiques de base s'expriment dans notre quotidien à travers tous nos contextes de vie. La satisfaction ou la frustration que nous allons en tirer va directement affecter notre fonctionnement. Lors d'une période de transition, comme l'entrée à l'université, les changements rencontrés par l'individu vont amener des fluctuations de cette satisfaction et de cette frustration. Afin de rendre compte des fluctuations auxquelles l'individu doit faire face, nous faisons le lien entre motivation et satisfaction/frustration des besoins dans un contexte donné, l'université.

3.3. Motivation et besoins psychologiques de base

L'entrée à l'université représente un contexte spécifique de développement pour l'individu. Dans ce contexte, la relation entretenue entre motivation et satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base va participer au développement positif de l'individu et à son adaptation. Cette relation va varier en fonction de l'environnement dans lequel elle prend place (Deci & Ryan, 2008a) et sera différente selon le type de motivation et de besoin concernés (Martinent, Guillet-Descas, & Moiret, 2015).

Peu de travaux traitent de l'influence de la motivation sur les besoins, les besoins étant souvent pensés comme antérieurs à celle-ci. Pourtant, Martinent et al. (2015) mettent en évidence chez des athlètes adolescents que différentes formes de motivation (i.e., régulation externe et amotivée) prédisent la satisfaction des besoins d'affiliation et de compétence au cours du temps. Par ailleurs, pour les adultes en émergence partis étudier à l'étranger, la motivation autonome influence leur acculturation en les aidant à satisfaire leurs besoins (Yang, Zhang, & Sheldon, 2018). Aussi, dans le contexte académique, la littérature montre que les individus présentant le niveau le plus élevé de motivation intrinsèque à l'accomplissement rapportent davantage de bénéfices de la satisfaction du besoin de

compétence. La satisfaction des besoins serait donc modérée par la motivation de l'individu vis-à-vis de ce besoin (e.g., Schüler et al., 2016). En conséquence, la motivation par ses différentes formes joue un rôle sur la satisfaction des besoins. Nous pouvons formuler l'hypothèse qu'il en sera de même pour la frustration.

La nature de la motivation influence donc le ressenti des besoins. Pour autant, cette relation semble être réciproque. En effet, le degré de satisfaction et de frustration des besoins influence la nature et l'intensité de la motivation (Deci & Ryan, 2008b). Lorsque les trois besoins sont satisfaits, on observe une autonomisation de la motivation (Bidee et al., 2016). Dans un contexte de travail, lorsque les besoins d'autonomie et de compétence sont satisfaits, la motivation intrinsèque (i.e., autonome) est maintenue à son plus haut niveau (Gagné & Deci, 2005). Plus précisément, la satisfaction du besoin de compétence est liée à la motivation intrinsèque (i.e., autonome) seulement si la satisfaction du besoin d'autonomie est élevée. Dans ce contexte précis, il n'y a pas de lien entre besoin d'affiliation et motivation intrinsèque (Dysvik, Kuvaas, & Gagné, 2013). Pour autant, si la satisfaction du besoin de compétence est principalement induite par une comparaison sociale ou de performance, le niveau de motivation et de bien-être va être amené à diminuer (Ryan & La Guardia, 2000). Chez les athlètes adolescents, la satisfaction du besoin de compétence prédit la régulation identifiée, c'est-à-dire une forme de motivation autonome (Martinet et al., 2015). En effet, au cours de l'adolescence, on constate un déclin de la motivation intrinsèque (i.e., autonome), ce déclin s'avère être modéré par la satisfaction des besoins (Gnambs & Hanfstingl, 2016). De manière plus générale, la satisfaction des besoins est un prérequis au développement et au maintien d'une motivation autonome (e.g., Müller & Louw, 2004).

Motivation et besoins sont donc étroitement liés. Partant de ce postulat, dans le contexte universitaire, la motivation intrinsèque et les formes les plus déterminées de motivation extrinsèque (i.e., motivation autonome) sont associées au soutien perçu des besoins d'autonomie et de compétence (Müller & Louw, 2004), autrement dit à un environnement favorisant la satisfaction de ces besoins. En effet, Faye et Sharpe (2008) mettent en avant qu'un environnement académique favorisant la satisfaction des trois besoins amène des comportements autodéterminés, c'est-à-dire à une motivation autonome, alors qu'un environnement conduisant à la frustration des trois besoins entraîne des comportements non-autodéterminés, c'est-à-dire à une motivation contrôlée. Pour autant, chaque besoin ne semble pas avoir la même influence sur le développement de l'individu dans ce contexte particulier. De fait, Faye et Sharpe (2008) n'observent pas de lien direct entre le besoin d'autonomie et la motivation académique chez les adultes en émergence en première année universitaire alors que ce lien existe chez les adolescents-lycéens (Raiziene, Gabrielaviciute, Garckija, & Silinskas, 2018). L'étude de Faye et Sharpe (2008) a été menée au Canada où la première année universitaire est caractérisée par une multitude de choix possibles sans réel retour sur les choix pris. Cette absence de retour viendrait, selon ces auteurs, expliquer l'importance moindre du besoin d'autonomie dans le contexte universitaire.

La motivation et les besoins psychologiques de base entretiennent une relation réciproque s'inscrivant dans le temps ; la motivation autonome étant associée à la satisfaction des besoins et la motivation contrôlée à la non-satisfaction ou frustration des besoins. Cette relation reste toutefois dépendante du contexte dans lequel elle prend place. Dans le contexte universitaire, les trois besoins (i.e., autonomie, affiliation et compétence) ne semblent pas avoir la même incidence sur le développement de l'individu.

Synthèse – En somme, l'autodétermination participe au développement positif de l'individu durant des événements de vie majeurs comme l'entrée à l'université. La motivation et les besoins psychologiques de base (i.e., autonomie, affiliation et compétence), composants de l'autodétermination, sont particulièrement pertinents dans le cadre de cette étude. En effet, ils permettent d'aborder la notion d'autonomie, thématique au cœur de la question du devenir adulte des individus. La motivation peut être abordée en considérant le continuum proposé par la TAD, c'est-à-dire en distinguant une motivation autonome/autodéterminée d'une motivation contrôlée/non-autodéterminée (i.e., trois formes de motivation : autonome, contrôlée et amotivée). Une motivation autonome/autodéterminée est associée à une meilleure adaptation des individus. Concernant les besoins psychologiques de base, ils peuvent être satisfaits ou frustrés indépendamment les uns des autres. La non-satisfaction d'un besoin n'induit pas sa frustration alors que sa frustration induit sa non-satisfaction. Motivation et besoins psychologiques de base sont étroitement liés. La satisfaction des besoins est associée à une autonomisation de la motivation (i.e., autodétermination) alors qu'à l'inverse la frustration est associée à une externalisation de la motivation (i.e., non-autodétermination).

Chapitre 4. L'ajustement psychosocial lors de l'entrée à l'université

« *Mon rapport 'nombre-de-slips-possédés/fréquence-de-mes-lessives' est enfin équilibré. Je ne porte plus de slip sales. #DevenirAdulte* »

Claire, 2014

« *C'est bizarre quand on me dit 'Madame Martin', j'ai toujours envie de répondre : mais non c'est pas moi, c'est ma mère ! #DevenirAdulte* »

Alexia, 2011

« *2 months moved out I already have 2 tattoos, crippling debt and an alcohol problem #UniversityLife* »

Nicolas, 2017



Ces témoignages tirés des réseaux sociaux questionnent sur l'adaptation de l'individu face à une période de transition provoquant des changements de rôles, de statuts et de milieux. L'entrée à l'université en tant que tournant vers une vie d'adulte autonome et indépendant (Montgomery & Côté, 2003) est une période de transition qui se déploie au-delà du milieu académique puisqu'elle touche également les conditions de vie des individus (Boyer et al., 2001). Aussi, pour réussir à l'université, l'apprentissage scolaire ne suffit plus (Shankland, 2009). Les adultes en émergence doivent s'adapter à leur nouveau mode de vie.

Au cours de ce chapitre, nous traiterons de l'adaptation et plus particulièrement de l'ajustement psychosocial en définissant les indicateurs pertinents au regard de notre sujet d'étude. Nous étudierons ensuite leurs liens avec les différentes variables impliquées lors de l'entrée à l'université. De cette façon, nous aborderons d'abord les liens entre ajustement psychosocial et environnement familial par le biais de la relation avec les parents et des relations familiales, entre ajustement et styles d'attachement ainsi qu'entre ajustement et transition d'habitation. Enfin, nous examinerons les liens unissant l'ajustement psychosocial

et l'autodétermination au travers de la motivation à la poursuite d'études et de la satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base.

4.1. Définition et caractéristiques de l'ajustement psychosocial

Le concept d'adaptation englobe différents construits tels que l'évolution, l'équilibration, l'habituation, l'ajustement ou encore la socialisation (Simonet, 2009). C'est un terme parapluie qui renvoie à l'idée que l'individu fait face aux événements de vie qu'il rencontre (Spitz, Tarquinio, & Maes, 2015). L'adaptation est alors pensée comme un processus c'est-à-dire une trajectoire de changement initiée par un stimulus externe qui cause une réponse psychologique (Luhmann, Hofmann, Eid, & Lucas, 2012). L'adaptation permet de diminuer les contraintes du système dans lequel l'individu évolue (Morin, 1985). La mise en œuvre de cette adaptation passe par la réalisation de comportements et attitudes qui permettront de préserver l'intégrité de l'individu (e.g., Simonet, 2009).

Nous distinguons adaptation et ajustement. En effet, l'ajustement correspond à l'effort de maintenir un équilibre entre ses besoins personnels et les contraintes de l'environnement (Lazarus, 1966) autrement dit à la capacité de s'adapter de manière efficace aux différents défis rencontrés (Credé & Niehorster, 2012) : c'est une expression de l'adaptation de l'individu face à un nouvel événement de vie. La qualité de cet ajustement va dépendre de différents facteurs. On parlera d'ajustement d'ordre psychosocial lorsque les facteurs individuels, contextuels et temporels seront impliqués. Ainsi, l'ajustement psychosocial peut être défini comme la capacité de faire face à de nouvelles situations d'ordre social et émotionnel. La période de transition que représente l'entrée à l'université correspond à un événement de vie au cours duquel l'individu s'ajuste à ses nouveaux rôles, ses nouveaux statuts et ses nouveaux milieux de vie. Les indicateurs classiquement utilisés pour rendre compte de cet ajustement sont : le bien-être, l'estime de soi globale, la dépressivité et les

résultats académiques (e.g., Beyers & Goossens, 2003 ; Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Lucas-Thompson & Hostinar, 2013 ; Noom, Deković, & Meeus, 1999).

La question du *bien-être* peut être abordée selon trois approches distinctes : hédoniste, eudémoniste ou psychologique (Waterman et al., 2010). Le *bien-être hédoniste* (ou subjectif) renvoie à l'idée de plaisir et de bonheur (Diener & Ryan, 2009) ; le *bien-être eudémoniste* à l'idée de vivre en accord avec le Soi (Waterman et al., 2010) ; enfin, le *bien-être psychologique* à l'idée d'un fonctionnement psychologique optimal (Ryff, 1989). Le bien-être psychologique se rapproche de la conception eudémoniste sans pour autant l'intégrer totalement (Waterman et al., 2010), il en est un indicateur (Ryan, Huta, & Deci, 2008). Dans la TAD, autodétermination et bien-être sont étroitement liés (Ryan & Deci, 2000). Le bien-être y est principalement pensé selon une approche eudémoniste (La Guardia & Ryan, 2000). Or, lors de périodes de transition, le bien-être psychologique, en tant qu'indicateur d'eudémonie, permet de venir interroger la perception qu'a l'individu de son propre fonctionnement dans son ensemble. En effet, le bien-être psychologique n'est pas la simple absence de pathologie mais, la présence de manifestations positives d'un fonctionnement optimal (La Guardia & Ryan, 2000). Le bien-être psychologique tel que défini par Ryff (1989) se compose de six dimensions distinctes : autonomie, compétences, croissance personnelle, relation positive avec autrui, sens à la vie et acceptation personnelle. La dimension autonomie renvoie au sentiment d'avoir la capacité d'exprimer sa propre opinion. La dimension compétences correspond au sentiment de maîtrise et de contrôle de son environnement. La dimension croissance personnelle réfère à l'actualisation du Soi et l'ouverture à de nouvelles expériences. La dimension relation positive avec autrui évalue le degré de satisfaction des relations entretenues avec les autres. La dimension sens à la vie indique l'existence de buts futurs et de sens donnés aux événements de vie passés. Enfin, la dimension acceptation personnelle s'intéresse à l'attitude de l'individu envers lui-même. Dans

une période de transition, le bien-être psychologique en tant qu'expression d'un fonctionnement optimal représente un indicateur positif de l'ajustement des individus.

L'*estime de soi globale* renvoie à une évaluation subjective de nos valeurs et qualités en tant que personne (Trzesniewski, Donnellan, & Robins, 2013). Plus précisément, c'est une perception positive ou négative qu'on a de soi comme entité entière (Rosenberg, 1965). Cette auto-évaluation se réfère à nos attitudes, comportements et sentiments que nous avons de manière générale vis-à-vis de nous-mêmes (Rosenberg, Schoenbach, Schooler, & Rosenberg, 1995). Hickman, Bartholomae et McKenry (2000) mettent en évidence que l'estime de soi globale participe à l'adaptation des étudiants primo-entrants au contexte universitaire. En effet, c'est un facteur contribuant au développement positif des individus (Harter, 2012).

La *dépressivité*, quant à elle, correspond à la symptomatologie dépressive éprouvée par l'individu. Elle compromet la réussite scolaire et sociale (Harter & Whitesell, 2003), notamment pour les adultes en émergence étudiants qui représentent une population à risque quant à son développement (Yu et al., 2015). Elle constitue ainsi un indicateur négatif de l'ajustement.

Enfin, les *résultats académiques* correspondent aux notes moyennes obtenues sans rattrapage par les étudiants primo-entrants à leurs examens semestriels. Cet indicateur représente un des principaux marqueurs objectifs de l'ajustement à la tâche étudiante qui incombe aux adultes en émergence lors de leur entrée à l'université (Beyers & Goossens, 2003).

4.2. Ajustement psychosocial et environnement familial

4.2.1. *Ajustement et relation avec les parents*

La relation parents-enfant prend part au développement de l'individu et permet son adaptation face à des événements de vie majeurs tels que peut l'être l'entrée à l'université (e.g., Lowe & Dotterer, 2018). La littérature montre qu'à travers les dimensions de responsivité, de soutien à l'autonomie et de contrôle psychologique, elle influence les différents indicateurs d'ajustement psychosocial que nous avons retenus. Cette littérature porte principalement sur l'adolescence mais, commence à s'étendre à l'émergence de l'âge adulte.

Ainsi, le bien-être psychologique a été mis en lien avec le soutien à l'autonomie et le contrôle psychologique. En effet, durant l'émergence de l'âge adulte, le soutien à l'autonomie facilite le sentiment de bien-être (Kins et al., 2009). Plus particulièrement, pour les adultes en émergence de sexe féminin vivant une période de transition, il favorise un sentiment de bien-être vis-à-vis de leur nouvelle vie (Pedersen, 2017). À l'inverse, le contrôle psychologique est lié à un mal-être de l'individu (Ahmad, Vansteenkiste, & Soenens, 2013 ; Costa, Soenens, Gugliandolo, Cuzzocrea, & Larcan, 2015 ; Soenens & Vansteenkiste, 2010).

La relation des jeunes individus avec leurs parents influence également leur estime d'eux-mêmes. La responsivité fait partie des prédicteurs de l'estime de soi à l'adolescence (Hochgraf, McHale, & Fosco, 2018 ; Wouters, Doumen, Germeijs, Colpin, & Verschueren, 2013) mais, également durant l'émergence de l'âge adulte (Filus, Schwarz, Mylonas, Sam, & Boski, 2019). Plus les adolescents témoignent d'un haut niveau de responsivité de la part de leurs parents, plus ils ont un haut niveau d'estime de soi (Wouters et al., 2018). Par ailleurs, durant l'émergence de l'âge adulte, le soutien à l'autonomie prédit une meilleure estime de soi (Filus et al., 2019). Le contrôle psychologique est, quant à lui, corrélé négativement avec

l'estime de soi à l'adolescence (Barber & Harmon, 2002 ; Soenens & Vansteenkiste, 2010 ; Wouters et al., 2018).

La dépressivité est également liée à la relation avec leurs parents à travers les dimensions de responsivité, de soutien à l'autonomie et de contrôle psychologique. Plus les adolescents perçoivent un haut niveau de responsivité de la part de leurs parents, moins ils présentent de symptômes dépressifs (Wouters et al., 2018). Le soutien à l'autonomie aurait un effet sur la symptomatologie dépressive durant l'émergence de l'âge adulte par le biais des dimensions d'autonomie et de relations positives avec autrui du bien-être psychologique (Inguglia et al., 2016). Enfin, le contrôle psychologique a été mis en lien avec la symptomatologie dépressive (Barber & Harmon, 2002). Il conduit à davantage de symptômes en milieu d'adolescence (Soenens & Vansteenkiste, 2010 ; Wouters et al., 2018), en fin d'adolescence (Gargurevich & Soenens, 2016) et durant l'émergence de l'âge adulte (Inguglia et al., 2016).

Enfin, la littérature met en évidence que la relation avec les parents joue un rôle important dans la réussite académique des enfants (Yuan, Weiser, & Fischer, 2016). Dans une méta-analyse, Pinquart (2016) montre que chez les enfants et les adolescents la responsivité est liée à la réussite académique : plus les enfants et adolescents rapportent un haut niveau de responsivité, mieux ils réussissent académiquement. De plus, à l'adolescence, le soutien à l'autonomie joue également un rôle en permettant un meilleur engagement dans le cursus académique (Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009). En ce qui concerne le contrôle psychologique, il conduit à une réussite académique plus faible (Pinquart, 2016 ; Soenens & Beyers, 2012) et est associé à un faible niveau de diplôme (Barber & Harmon, 2002) durant la période adolescente.

La relation parents-enfant, par ses caractéristiques de responsivité, de soutien à l'autonomie et de contrôle psychologique, joue donc un rôle sur les différents indicateurs d'ajustement psychosocial choisis. Bien que la littérature se soit principalement centrée sur l'adolescence, les quelques recherches menées sur l'émergence de l'âge adulte mettent en avant que la responsivité et le soutien à l'autonomie amènent un ajustement psychosocial plus positif (i.e., bien-être psychologique et estime de soi globale élevée, dépressivité faible et résultats académiques élevés) que le contrôle psychologique qui est lié à un ajustement psychosocial plus négatif (i.e., bien-être psychologique et estime de soi globale faible, dépressivité élevée et résultats académiques faibles).

4.2.2. Ajustement et relations familiales

Les relations entretenues au sein de la famille jouent un rôle déterminant dans le développement des adultes en émergence (e.g., O'Connor et al., 2011). Johnson et al. (2010) mettent en évidence que lors de l'entrée à l'université, la manière dont les adultes en émergence perçoivent le fonctionnement de leur environnement familial est liée à leur propre ajustement. Plus spécifiquement, lors de la première année universitaire, entretenir de bonnes relations avec les membres de sa famille conduit à un ajustement psychosocial positif (Holmbeck & Wandrei, 1993). Dans la littérature, les chercheurs ont mis en lien différentes caractéristiques familiales telles que celles que nous étudions (i.e., adaptabilité, cohésion, verbalisation des sentiments et conflit) avec le bien-être psychologique, l'estime de soi globale, la dépressivité ainsi que les résultats académiques durant l'adolescence et l'émergence de l'âge adulte.

Le bien-être psychologique au sein des relations familiales a été peu étudié. Toutefois, la littérature montre que ressentir un soutien social en provenance de sa famille au cours du temps permet aux adultes en émergence d'éprouver un bien-être psychologique (Galambos,

Barker, & Krahn, 2006). De plus, la cohésion est un prédicteur positif du bien-être (Boyras & Sayger, 2011 ; Crespo, Kielpikowski, Pryor, & Jose, 2011 ; Y. Li & Warner, 2015 ; Uruk, Sayger, & Cogdal, 2007) comme l'adaptabilité (Uruk et al., 2007). À l'inverse, les adultes en émergence présentant le plus faible niveau de bien-être psychologique rapportent moins de cohésion et davantage de conflits (Rutledge, Davies, & Davies, 1994).

Durant l'adolescence, l'estime de soi globale est associée à la perception de l'adaptabilité, la cohésion et le conflit au sein de la famille (Bijttebier, Goethals, & Ansoms, 2006 ; Bredehoft & Hey, 1985 ; Cashwell, 1995). L'adaptabilité et la cohésion sont positivement liées à l'estime de soi (Bámaca-Colbert et al., 2018 ; Y. Li & Warner, 2015) contrairement au conflit (Gunnlaugsson, Kristjánsson, Einarsdóttir, & Sigfúsdóttir, 2011 ; Siyez, 2008 ; Slater & Haber, 1984). Plus un adolescent rapporte un haut niveau d'adaptabilité et de cohésion ainsi qu'un faible niveau de conflit, plus son estime de lui-même est significativement élevée. Pendant la période d'émergence de l'âge adulte, la verbalisation des sentiments, en plus de la cohésion et du conflit, prédit positivement l'estime de soi globale (Kao, Nagata, & Peterson, 1997 ; Restifo, Akse, Guzman, Benjamins, & Dick, 2009).

Concernant la symptomatologie dépressive, durant l'adolescence, davantage de symptômes sont observés chez les adolescents rapportant le moins de cohésion et d'adaptabilité familiales (Cumsille & Epstein, 1994). Les adolescents présentant des symptômes dépressifs décrivent leur famille comme moins soutenante et plus conflictuelle que les adolescents sans symptômes dépressifs (Sheeber & Sorensen, 1998). De même, la cohésion familiale est négativement corrélée à l'apparition d'une symptomatologie dépressive (Bámaca-Colbert et al., 2018 ; Siyez, 2008). Durant l'émergence de l'âge adulte, les relations familiales continuent de jouer un rôle (e.g., Restifo et al., 2009). En effet, la cohésion, la verbalisation des sentiments ainsi que le conflit prédisent la symptomatologie dépressive (Restifo et al., 2009). Schwarz et Zuroff (1979) mettent en évidence que les adultes en

émergence de sexe féminin relatant des relations familiales conflictuelles ont davantage de symptômes. En effet, le conflit, à l'inverse de la cohésion, est positivement lié à la symptomatologie dépressive (Yu et al., 2015).

Les résultats académiques n'ont pas fait l'objet de nombreuses recherches en lien avec les relations familiales telles que nous l'étudions. Pour autant, la littérature montre qu'à l'adolescence, l'adaptabilité et la cohésion sont en lien avec la réussite académique (Oljača, Erdeš-Kavečan, & Kostović, 2012). Les familles vécues comme conflictuelles et offrant peu de cohésion et de verbalisation des sentiments constituent un environnement délétère pour la réussite académique (King, 1998). En effet, le conflit est négativement corrélé au sentiment de compétence scolaire (Campbell, Pungello, & Miller-Johnson, 2002). En première année universitaire, les résultats académiques sont plus faibles dans les familles conflictuelles (Bahrassa, Syed, Su, & Lee, 2011).

Les relations au sein de la famille, à travers leurs caractéristiques d'adaptabilité, de cohésion, de verbalisation des sentiments et de conflit, contribuent ainsi à l'ajustement psychosocial des adolescents et des adultes en émergence. Des relations familiales vécues comme plus positives et peu conflictuelles conduisent à un meilleur ajustement psychosocial (i.e., bien-être psychologique et estime de soi globale élevée, dépressivité faible et résultats académiques élevés) aussi bien chez les adolescents que chez les adultes en émergence.

La relation avec les parents ainsi que les relations familiales constituent ainsi un environnement plus ou moins positif et soutenant sur lequel l'individu peut prendre appui lors d'une période de transition comme l'entrée à l'université. De ce fait, un environnement familial présentant davantage de responsivité et de soutien à l'autonomie de la part des parents ainsi que davantage d'adaptabilité, de cohésion et de verbalisation des sentiments au

sein des relations familiales conduirait à un meilleur ajustement psychosocial chez les adultes en émergence. L'environnement familial semble donc être au centre des problématiques adaptatives de l'individu.

4.3. Ajustement psychosocial et styles d'attachement

Les styles d'attachement développés durant l'enfance par les adultes en émergence entrent en jeu lors de périodes de transition (Kins, Beyers et al., 2012 ; Scharfe et al., 2017). La littérature met en avant qu'un attachement de style sécure est fortement lié à une adaptation positive face aux événements de vie (Seiffge-Krenke, 2006). En effet, lors de l'entrée à l'université, un attachement de style sécure est prédicteur d'un meilleur ajustement psychosocial (Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Larose & Boivin, 1998). Les travaux de recherche mettent particulièrement en avant l'influence des styles d'attachement sur les indicateurs d'ajustement psychosocial retenus (i.e., bien-être psychologique, estime de soi globale, dépressivité et résultats académiques).

En ce qui concerne le bien-être psychologique, de manière générale les individus rapportant un haut niveau de sécurité d'attachement présentent un haut niveau de bien-être (Love et al., 2009 ; Ryan et al., 2016). Lors de périodes de transition, seul un attachement de style anxieux est négativement lié au bien-être psychologique (Lane et al., 2017). L'attachement s'avère être un prédicteur significatif de bien-être psychologique (Caron, Lafontaine, Bureau, Levesque, & Johnson, 2012 ; Love & Murdock, 2004).

Concernant l'estime de soi globale, les adolescents ayant un style d'attachement sécure ont une estime d'eux-mêmes plus élevée que ceux présentant un style insécure (i.e., anxieux et évitant ; Arbona & Power, 2003 ; Zhao et al., 2015) ; il en est de même pour les adultes en émergence (Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Huntsinger & Luecken, 2004 ; Leondari & Kiosseoglou, 2000). De plus, chez les adultes en émergence, l'estime de soi est

négativement corrélée aux styles d'attachement anxieux et évitant (X. Li & Zheng, 2014 ; Riggs & Han, 2009).

Au niveau de la dépressivité, chez les adultes en émergence, les styles d'attachement prédisent le degré de symptomatologie dépressive (Agerup, Lydersen, Wallander, & Sund, 2015 ; Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Marchand-Reilly, 2009). Les adultes en émergence ayant un attachement de style insécuré (i.e., anxieux ou évitant) présentent davantage de symptômes dépressifs que ceux avec un attachement de style sécuré (Bradford & Lyddon, 1993 ; Kenny & Perez, 1996 ; Vivona, 2000) : l'insécurité d'attachement étant un facteur de vulnérabilité. En effet, la symptomatologie dépressive est positivement corrélée au style d'attachement évitant (Jinyao et al., 2012 ; Riggs & Han, 2009) alors qu'un attachement de style anxieux a un effet indirect par le biais d'une faible estime de soi (Riggs & Han, 2009). L'estime de soi joue un rôle de médiateur entre les représentations d'attachement et la symptomatologie dépressive des adultes en émergence (Kenny & Sirin, 2006).

Enfin, les résultats académiques sont également liés aux styles d'attachement. La littérature montre que le style d'attachement prédit la réussite académique (Wong, Wiest, & Cusick, 2002) : plus un adolescent présente un attachement sécuré, meilleurs sont ses résultats académiques. Chez les adultes en émergence, le degré de sécurité de l'attachement influence l'ajustement aux conditions d'études universitaires (Klasner & Pistole, 2003 ; Rice et al., 1995 ; Soucy & Larose, 2000). Vivona (2000) met en évidence que les adultes en émergence étudiantes de sexe féminin présentant un attachement de style insécuré (i.e., anxieux ou évitant) ont un moindre ajustement aux conditions d'études universitaires que celles avec un attachement sécuré.

Les styles d'attachement influencent donc l'ajustement psychosocial des adultes en émergence et plus particulièrement en période de transition comme lors de l'entrée à l'université. La littérature souligne qu'un attachement de style sécure est lié à un ajustement psychosocial plus positif (i.e., bien-être psychologique et estime de soi globale élevée, dépressivité faible et résultats académiques élevés) alors qu'un attachement insécurisant, comme les styles anxieux et évitant, conduit à un ajustement plus négatif (i.e., bien-être psychologique et estime de soi globale faible, dépressivité élevée et résultats académiques faibles).

4.4. Ajustement psychosocial et transition d'habitation

Lors de l'entrée à l'université, un des éléments contextuels les plus saillants est la question du lieu de vie des adultes en émergence. Comme le montre la littérature, le phénomène de transition d'habitation permet d'apporter un éclairage spécifique sur le rôle du lieu de vie dans le développement des individus (e.g., Goldscheider & DaVanzo, 1986). Nous pouvons supposer que selon la transition d'habitation vécue par les adultes en émergence, l'ajustement psychosocial en contexte universitaire devrait être différent. Or, peu de travaux se sont penchés sur la relation directe entre transition d'habitation et ajustement.

La littérature met en avant que quitter le domicile familial représente une transition normative (Lane et al., 2017) qui conduit l'individu à devoir s'adapter (Chung et al., 2014). Toutefois, partir du foyer familial correspond à un événement de vie stressant (Kins et al., 2014 ; Stroebe, Schut, & Nauta, 2015) ; le foyer familial étant généralement considéré comme un endroit sécurisant (Crocetti & Meeus, 2014). Lorsque les adultes en émergence quittent le domicile familial pour poursuivre des études dans le supérieur, ils peuvent ressentir de la nostalgie les conduisant à éprouver des émotions négatives (Stroebe, van Vliet, Hewstone, & Willis, 2002). Seiffge-Krenke (2006) révèle que les individus ayant quitté ou ayant l'intention

de bientôt quitter le domicile familial rapportent davantage de symptômes internalisés et externalisés que ceux qui ne l'ont pas encore quitté. Par ailleurs, pour les adultes en émergence co-résidents, la symptomatologie dépressive serait partiellement médiée par la raison (i.e., motivation intrinsèque vs utilitaire) justifiant le statut de co-résident (Copp, Giordano, Longmore, & Manning, 2017). Dans le cadre universitaire, Holmbeck et Wandrei (1993) mettent en évidence qu'au cours de la première année, le statut de transition d'habitation a un effet sur l'ajustement psychosocial des adultes en émergence. Effectivement, une différence est observée entre les adultes en émergence vivant chez leurs parents et ceux ayant quitté le domicile familial. En début d'année universitaire, les adultes en émergence co-résidents présentent un meilleur ajustement que ceux ayant quitté le domicile familial alors qu'en fin d'année universitaire, ce sont ceux qui ont quitté le domicile familial qui présentent un meilleur ajustement (Gallander-Wintre & Yaffe, 2000).

Quitter le domicile familial peut être vécu comme un événement de vie stressant générant ainsi un sentiment de mal-être. C'est pourquoi, en début d'année universitaire, continuer à vivre au sein du domicile familial pourrait permettre un meilleur ajustement. Pour autant, cet effet semble s'inverser en fin d'année ; les adultes en émergence ayant quitté le domicile seraient alors les mieux ajustés. Bien que peu étudié jusqu'à présent, le statut de transition d'habitation de l'individu joue un rôle significatif sur l'ajustement aux nouveaux milieux de vie.

4.5. Ajustement psychosocial et autodétermination

4.5.1. Ajustement et motivation à la poursuite d'études

L'entrée à l'université suppose de la part de l'individu de s'adapter et d'adapter son fonctionnement à ses nouveaux milieux de vie. La motivation en tant qu'expression du fonctionnement de l'individu joue un rôle dans cette adaptation. La littérature montre que la motivation est un prédicteur de l'ajustement au contexte universitaire (Robbins et al., 2004). Les adultes en émergence étudiants présentant une motivation autonome ont moins de difficultés psychosociales comparés à ceux présentant une motivation contrôlée (Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal, 2005). Dans une étude longitudinale, Petersen et al. (2010) mettent en évidence que la motivation intrinsèque (i.e., motivation autonome) prédit positivement l'ajustement au contexte universitaire un an plus tard contrairement à l'amotivation et à la motivation extrinsèque (i.e., motivation contrôlée) qui le prédisent négativement. La motivation intrinsèque ainsi que la régulation identifiée (i.e., motivation autonome) amènent à un meilleur ajustement (Bryan, 2014 ; Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006) alors qu'à l'inverse l'amotivation conduit à un ajustement plus faible (Baker, 2004). Par ailleurs, dans une étude centrée sur les personnes, Ratelle et al. (2007) mettent en évidence que chez des adolescents-lycéens, le profil présentant une motivation autonome et contrôlée élevée est le plus adaptatif. Il est caractérisé par une meilleure poursuite d'études et de meilleurs résultats académiques, moins d'absentéisme et un meilleur fonctionnement cognitif et affectif. Il serait donc plus adaptatif pour les adolescents-lycéens de développer à la fois une motivation autonome et une motivation contrôlée car, cela leur permettrait de considérer le plaisir inhérent à l'activité ainsi que les conséquences qui y sont liées.

Au regard des indicateurs d'ajustement psychosocial retenus, la motivation est liée au bien-être psychologique, à l'estime de soi globale, à la dépressivité ainsi qu'aux résultats académiques. La littérature s'est principalement centrée sur les liens entre motivation et

résultats académiques. Toutefois, concernant le bien-être psychologique, l'estime de soi globale et la dépressivité, elle met en évidence que la question du bien-être est étroitement liée à celle de la motivation (Ryan & Deci, 2000a). Effectivement, la motivation intrinsèque (i.e., motivation autonome) est associée à un sentiment de bien-être élevé (Burton et al., 2006 ; La Guardia & Ryan, 2000). De plus, le profil de motivation combinée (i.e., motivations autonome et contrôlée élevées) conduit à un bien-être psychologique plus élevé chez les adultes en émergence (Vaters, 2015). Au niveau de l'estime de soi globale, la littérature indique que la motivation autonome est liée à une estime de soi élevée (e.g., Deci & Ryan, 1995 ; Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004). Par ailleurs, la motivation influence également la dépressivité chez les adultes en émergence (Piumatti, 2018). En effet, la motivation autonome est négativement corrélée à la présence d'affects négatifs par le biais des besoins psychologiques de base (Gunnell, Crocker, Mack, Wilson, & Zumbo, 2014). En complément, Huang, Lv et Wu (2016) révèlent que la motivation intrinsèque (i.e., motivation autonome) est négativement associée à la symptomatologie dépressive.

Enfin, en ce qui concerne les résultats académiques, la littérature sur le sujet est plus importante. Vallerand et Bissonnette (1992) mettent en évidence que les étudiants de première année universitaire qui ont le niveau le plus faible de motivation intrinsèque, de régulation identifiée (i.e., motivation autonome) et de régulation intégrée (i.e., motivation contrôlée) ainsi que le niveau le plus élevé d'amotivation en début d'année universitaire sont ceux qui abandonnent le plus leurs études. En ce sens, la motivation joue un rôle dans la réussite académique à l'université (Di Domenico & Fournier, 2015 ; Ning & Downing, 2012). La motivation autonome par le biais de la motivation intrinsèque et de la régulation identifiée participe positivement à la réussite académique (Baker, 2003 ; Burton et al., 2006 ; Deci & Ryan, 1985 ; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009 ; Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, & Croiset, 2013 ; Rogaten & Moneta, 2017). En complément, grâce à une méta-analyse,

Richardson, Abraham et Bond (2012) mettent en évidence que la motivation extrinsèque (i.e., motivation contrôlée) ne semble pas influencer les résultats académiques. Pourtant, Petersen, Louw et Dumont (2009) mettent en avant que la motivation extrinsèque prédit négativement la réussite académique. Les adultes en émergence de première année universitaire qui présentent des profils autonome ou combiné (i.e., motivation autonome et contrôlée élevée) ont un même niveau de réussite académique (Ratelle et al., 2007). La motivation extrinsèque (i.e., motivation contrôlée) ne serait donc pas associée négativement à la réussite académique lorsqu'elle est couplée avec un niveau élevé de motivation autonome. C'est pourquoi les étudiants qui présentent le plus de motivation autonome sont plus persistants dans la poursuite d'études (Ratelle et al., 2007).

En résumé, la motivation à la poursuite d'études joue un rôle sur l'ajustement psychosocial lors de l'entrée à l'université. De ce fait, la motivation autonome est positivement associée à un ajustement psychosocial plus positif (i.e., bien-être psychologique et estime de soi globale élevée, dépressivité faible et résultats académiques élevés) que la motivation contrôlée ou que l'amotivation. Pour autant, les adolescents et adultes en émergence présentant un profil de motivation combinée (i.e., motivations autonome et contrôlée élevées) seraient aussi bien adaptés voire même mieux que ceux présentant un profil autonome seulement.

4.5.2. Ajustement et satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base

Lors de l'entrée à l'université, les adultes en émergence sont amenés à explorer et interroger leur Soi (e.g., Montgomery & Côté, 2003). Cette exploration génère une satisfaction ou une frustration de leurs besoins psychologiques de base (i.e., autonomie, compétence et affiliation) qui retentit sur leur ajustement à leur nouvel environnement de vie

(e.g., Amiot et al., 2008). Bryan (2014) met en évidence que la satisfaction des trois besoins à un temps T est liée à l'ajustement au contexte universitaire des adultes en émergence à un temps T+1. Plus précisément, la littérature révèle que les différents indicateurs retenus dans notre recherche (i.e., bien-être psychologique, estime de soi globale, dépressivité et résultats académiques) sont associés à la satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base. À ce jour, cette littérature porte principalement sur la satisfaction des besoins, la question de la frustration commençant seulement à être abordée.

Dans la TAD, Ryan et Deci (2000) expliquent que le bien-être découle de la satisfaction d'un besoin et non d'un besoin en lui-même. La satisfaction des trois besoins psychologiques de base conduit à un niveau de bien-être élevé (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000). Lorsque cette satisfaction est compromise, une diminution du sentiment de bien-être est observée (La Guardia & Ryan, 2000). Par ailleurs, pris séparément, la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence contribue directement au bien-être alors que la satisfaction du besoin d'affiliation n'a pas de lien direct (Chen et al., 2015).

L'estime de soi, comme le bien-être, provient de la satisfaction d'un besoin et non d'un besoin en lui-même (Ryan & Deci, 2000b). Par conséquent, la satisfaction des trois besoins psychologiques de base est positivement associée à un niveau élevé d'estime de soi (Chen et al., 2015 ; Deci et al., 2001). Pour autant, quand on s'intéresse à la satisfaction de chaque besoin pris séparément auprès d'adultes en émergence étudiants, la littérature diverge. Alors que dans l'étude de Ümmet (2015), la satisfaction des besoins d'autonomie et d'affiliation prédit significativement l'estime de soi, dans celle de León et Núñez (2013), seule la satisfaction du besoin d'affiliation joue un rôle. Dans les deux cas, la satisfaction du besoin de compétence n'influence pas l'estime de soi.

En ce qui concerne la dépressivité, la satisfaction des besoins psychologiques de base est à prendre en compte notamment chez les adultes en émergence étudiants (Smojver-Ažić, Dorčić, & Živčić-Bećirević, 2015). Effectivement, la satisfaction des trois besoins psychologiques de base prédit négativement la présence d'une symptomatologie dépressive (Chang et al., 2015 ; Wei, Shaffer, Young, & Zakalik, 2005) ; à l'inverse, la frustration la prédit positivement (Chen et al., 2015 ; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Par ailleurs, en considérant la satisfaction de chaque besoin séparément, seule la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence est négativement corrélée à la symptomatologie dépressive (Schiffrin et al., 2014).

Enfin, peu de travaux mettent en lien satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base et résultats académiques. Stratton (2012) indique que la satisfaction des besoins psychologiques de base conduit à de meilleures performances académiques chez les enfants. Simões et Alarcão (2014) arrivent à la même conclusion auprès d'adolescents-collégiens. Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a abordé la question auprès d'adultes en émergence étudiants.

La satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base participe ainsi à l'ajustement de l'individu dans son nouveau contexte de vie. La satisfaction des besoins conduit à un ajustement psychosocial plus positif (i.e., bien-être psychologique et estime de soi globale élevée, dépressivité faible et résultats académiques élevés) que la frustration des besoins. Toutefois, la satisfaction des différents besoins n'a pas la même influence sur l'ajustement : la satisfaction du besoin d'affiliation n'étant pas directement associée au bien-être et à la dépressivité, tout comme la satisfaction du besoin de compétence avec l'estime de soi.

Synthèse – En somme, l'entrée à l'université est une période de transition nécessitant un ajustement d'ordre psychosocial de la part des adultes en émergence. Cet ajustement s'avère dépendant des contextes et milieux de vie dans lesquels ils se développent. La littérature portant sur les relations entre l'environnement familial (i.e., relation aux parents et les relations familiales), l'attachement, la transition d'habitation ou encore l'autodétermination (i.e., motivation à la poursuite d'études et la satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base) et les indicateurs d'ajustement psychosocial choisis (i.e., bien-être psychologique, estime de soi globale, dépressivité et résultats académiques) est conséquente. De façon synthétique, un environnement familial soutenant et positif, un style d'attachement sécure, une motivation à la poursuite d'études autonome ainsi qu'une satisfaction des besoins psychologiques de base conduisent à un ajustement psychosocial plus positif (i.e., bien-être psychologique et estime de soi globale élevée, dépressivité faible et résultats académiques élevés). Pour autant, cette littérature présente majoritairement un design transversal et, par conséquent, n'interroge pas l'évolution de ces relations au cours du temps. Or, l'ajustement peut varier au cours de l'année universitaire, notamment en fonction de la transition d'habitation vécue par les adultes en émergence, les co-résidents présentant un meilleur ajustement en début d'année qu'en fin d'année.

Chapitre 5. Problématique et objectifs de recherche

5.1. Problématique

Devenir adulte, ce n'est pas changer pour être quelqu'un d'autre, c'est continuer à être soi en trouvant sa place d'adulte dans la société. Aussi, dans le contexte spécifique de l'entrée à l'université où les adultes en émergence doivent faire face à des changements majeurs de rôles, de statuts et de milieux, s'adapter et continuer à être soi peut représenter un vrai challenge. Au cœur de ce challenge se retrouvent les problématiques d'autonomie et d'indépendance, thématiques centrales de l'être adulte. L'autonomie et l'indépendance vont principalement s'exprimer au sein du système familial mais, également dans le fonctionnement même de l'individu. Ainsi, l'environnement familial, les représentations d'attachement, la transition d'habitation que vivent les adultes en émergence ou encore les processus d'autodétermination sont autant d'expression d'autonomie et d'indépendance progressive. La problématique de ce travail de recherche est donc de rendre compte de l'adaptation des adultes en émergence en contexte universitaire face à une période de transition majeure en étudiant les changements progressifs relatifs aux thématiques de l'être adulte que sont l'autonomie et l'indépendance.

En considérant l'approche écosystémique développée par Bronfenbrenner (1986), nous pouvons rendre compte de cette période de transition en tenant compte : des caractéristiques personnelles, des caractéristiques de l'environnement, des processus proximaux ainsi que des issues du développement au travers de différentes périodes de vie. Dans ce contexte, nous avons considéré comme pertinentes les *caractéristiques personnelles* que sont les styles d'attachement et l'autodétermination appréhendée par la motivation à la poursuite d'études et les besoins psychologiques de base ; les *caractéristiques de l'environnement*, ici les caractéristiques liées au contexte culturel français et à

l'environnement universitaire ; les *processus proximaux*, spécifiquement l'environnement familial, à travers la relation parents-enfant et les relations familiales, et le départ du foyer parental avec la transition d'habitation ; les *issues du développement*, sous la forme de l'ajustement psychosocial évalué grâce au bien-être psychologique, à l'estime de soi globale, à la dépressivité et aux résultats académiques ; tout cela *au travers du temps*, c'est-à-dire en tenant compte de l'évolution au cours de la première année universitaire. Bronfenbrenner (1979, 1986, 1996) propose d'envisager la construction d'un individu durant une période de transition comme dynamique : les différentes variables engagées dans son développement ayant une influence réciproque entre elles au cours du temps. En conséquence, les caractéristiques personnelles, les caractéristiques de l'environnement, les processus proximaux ainsi que les issues du développement devraient entretenir des relations bidirectionnelles au travers du temps. Ces constats nous ont amené à considérer une approche longitudinale de l'adaptation des individus au cours du temps.

Par ailleurs, afin de rendre compte des propriétés de l'ensemble du système dans lequel les individus sont intégrés, Bergman et Andersson (2010) proposent d'adopter une approche centrée à la fois sur les personnes et sur les variables. Cette approche permet une vision holistique-interactionniste en appréhendant l'évolution complète des individus par le biais des patterns développementaux ainsi que des relations entre les différents construits psychologiques en jeu durant la période de transition que représente l'entrée à l'université. En complément, Molenaar (2017) suggère que l'étude des changements au cours du temps se fasse au regard des variabilités interindividuelles, c'est-à-dire entre individus ou entre groupe d'individus, et des variabilités intra-individuelles, autrement dit au sein d'un même individu ou d'un même groupe d'individus. Tenir compte de ces variabilités permet de venir interroger ce qu'il se passe en moyenne (i.e., variabilité interindividuelle) et d'examiner les différences à l'échelle individuelle ou groupale (i.e., variabilité intra-individuelle). Dans notre cas, adopter

une telle approche permet de rendre compte des évolutions possibles durant la première année universitaire entre groupes d'individus (i.e., variabilité intergroupes) ainsi qu'au sein d'un même groupe d'individus (i.e., variabilité intragroupe). En tenant compte d'une vision holistique-interactionniste et des différentes formes de variabilités, nous devrions pouvoir témoigner de l'adaptation des adultes en émergence en contexte universitaire au cours du temps.

5.2. Objectifs et hypothèses de recherche

Dans le cadre d'une approche centrée sur les personnes, **l'objectif 1** de ce travail de thèse consiste à *dégager et caractériser des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination ainsi que des classes de transition d'habitation chez les étudiants primo-entrants*. La littérature nous permet de formuler différentes hypothèses quant à la diversité des profils attendus pour chaque construit concerné. Des profils d'environnement familial distincts devraient être observés en fonction des scores obtenus aux dimensions de la relation parents-enfant (i.e., responsivité, soutien à l'autonomie et contrôle psychologique) et des relations familiales (i.e., adaptabilité, cohésion, verbalisation des sentiments et conflit). La relation parents-enfant et les relations familiales étant des sous-systèmes familiaux interdépendants, nous nous attendons à pouvoir mettre en avant des profils d'environnement familial soutenant (i.e., scores élevés aux dimensions responsivité, soutien à l'autonomie, adaptabilité, cohésion et verbalisation des sentiments), des profils d'environnement familial conflictuel et contrôlant (i.e., scores élevés aux dimensions contrôle psychologique et conflit) ainsi que des profils contrastés (e.g., un profil présentant des scores élevés aux dimensions contrôle psychologique de la relation parents-enfant et adaptabilité des relations familiales).

Concernant l'attachement, des profils tels que décrits dans la littérature (i.e., sécure, anxieux et évitant) devraient être mis en évidence grâce aux scores obtenus aux dimensions relatives à l'attachement (i.e., dépendance, anxiété et proximité).

Pour l'autodétermination, des profils distincts devraient émerger en fonction des scores obtenus aux dimensions de motivation à la poursuite d'études (i.e., motivation autonome, motivation contrôlée et amotivation). Nous nous attendons à observer les mêmes profils que ceux présentés dans la littérature, à savoir : motivation combinée, motivation autonome, motivation contrôlée, démotivation et amotivation. Ces profils seront ensuite caractérisés en terme de satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base (i.e., autonomie, affiliation et compétence). Les profils motivation combinée et motivation autonome devraient être caractérisés par des scores plus élevés de satisfaction des trois besoins psychologiques de base et des scores plus faibles de frustration. Ces profils seraient alors les plus accomplis/autodéterminés. À l'inverse, les profils les moins accomplis/non-autodéterminés seraient les profils motivation contrôlée, démotivation et amotivation caractérisés par des scores plus faibles en satisfaction et plus élevés en frustration.

Enfin, concernant la transition d'habitation, comme dans la littérature, trois classes devraient émerger : co-résident, semi-indépendant et indépendant.

Dans une approche toujours centrée sur les personnes, **l'objectif 2** de ce travail de thèse vise à *déterminer les relations entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation lors de l'entrée à l'université*³. Nous nous attendons à pouvoir dégager des configurations (i.e., croisement des différents profils et classes) qui seraient plus représentées (i.e., types) ou moins représentées (i.e., antitypes) au sein de notre population. Comme le suggère la

³ Initialement, cet objectif avait été pensé avec une visée longitudinale. La réalité de terrain (i.e., taux de mortalité de l'étude) ne nous a pas permis d'aborder cet aspect. Nous reviendrons sur cette limite lors de la discussion.

littérature, des configurations plus positives mêlant des profils d'environnement familial soutenant, d'attachement sécure, d'autodétermination accomplis/autodéterminés ainsi que des configurations plus négatives croisant les profils d'environnement familial contrôlant et conflictuel, d'attachement anxieux ou évitant, d'autodétermination moins accomplis/non-autodéterminés devraient émerger. Ces différentes configurations devraient se distinguer en terme de classes de transition d'habitation.

En se basant sur une approche centrée sur les variables et sur les variabilités intergroupes et intragroupe, **l'objectif 3** de ce travail de thèse consiste à *voir l'évolution des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination au travers de leurs dimensions tout au long de la première année*. Du fait d'une situation de transition sollicitant l'adaptation, nous nous attendons à une diversité dans l'évolution des profils d'environnement familial en terme de directions différentes de qualité perçue (i.e., croissante ou décroissante) mais, également à des variabilités temporelles très hétérogènes (i.e., stabilité, instabilité). Plus précisément, les profils d'environnement familial soutenant devraient rester plus stables au cours du temps que les profils d'environnement familial conflictuel et contrôlant et que les profils contrastés.

En ce qui concerne l'attachement, au vu de la littérature et de la période que nous étudions, nous devrions mettre au jour une diversité d'évolution des dimensions d'attachement au sein de chaque profil avant de revenir à leur état antérieur.

Enfin, l'entrée à l'université devrait également amener à une évolution des dimensions d'autodétermination (i.e., motivation à la poursuite d'études et satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base) au sein de chaque profil de motivation. Cependant, comme le suggère la littérature, les profils les plus accomplis/autodéterminés (i.e., profils de motivation combinée et de motivation autonome caractérisés par des scores élevés de

satisfaction des besoins) devraient être les plus stables au cours du temps car, ils seraient les plus adaptatifs. Les profils les moins accomplis/non-autodéterminés (i.e., profils de motivation contrôlée, de démotivation et d'amotivation caractérisés par des scores élevés de frustration des besoins) devraient, quant à eux, davantage varier au cours du temps.

Le dernier objectif de ce travail de thèse, **objectif 4**, se base également sur une approche centrée sur les variables ainsi que sur les variabilités intergroupes et intragroupe. Il vise à *voir l'évolution de l'adaptation au nouveau contexte que représente l'université en considérant l'ajustement psychosocial au cours de la première année*⁴. Nous nous attendons à pouvoir dégager des relations significatives entre d'une part les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et les classes de transition d'habitation, et d'autre part les dimensions d'ajustement psychosocial. Ces dimensions devraient être liées à chacun de nos temps de mesure.

De plus, nous devrions observer une évolution des dimensions d'ajustement psychosocial (i.e., bien-être psychologique, estime de soi globale, dépressivité et résultats académiques) au cours de la première année. Cette évolution devrait être différente au sein des profils d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination ainsi qu'entre les configurations types et antitypes croisant ces différents profils avec les classes de transition d'habitation (cf. Objectif 3). En effet, nous nous attendons à observer des différences en terme de direction de qualité perçue (i.e., croissante ou décroissante) ainsi qu'en terme de variabilités temporelles (i.e., stabilité ou instabilité). Plus précisément, concernant les profils d'environnement familial, les profils soutenant devraient présenter un ajustement psychosocial plus positif et rester plus stables au cours du temps que les profils conflictuels et

⁴ Initialement, cet objectif devait permettre de mettre en évidence les relations croisées-décalées au cours du temps ainsi que l'évolution conjointe des différentes variables impliquées dans cette recherche. La réalité de terrain (i.e., taux de mortalité de l'étude) ne nous a pas permis d'aborder ces aspects. Nous reviendrons sur cette limite lors de la discussion.

contrastés. Pour les profils d'attachement, le profil sécure devrait avoir un ajustement plus positif et plus stable dans le temps que les profils anxieux et évitant. Au sujet des profils d'autodétermination, les profils les plus accomplis/autodéterminés devraient amener à un ajustement plus positif et plus stable au cours de l'année que les profils les moins accomplis/non-autodéterminés. Enfin, parmi les configurations types et antitypes, les configurations les plus positives croisant les profils d'environnement familial soutenant, d'attachement sécure et d'autodétermination accomplie devraient disposer d'un ajustement plus positif et stable au cours du temps que les configurations les plus négatives croisant les profils d'environnement familial contrôlant et conflictuel, d'attachement anxieux ou évitant et d'autodétermination moins accomplie.

Partie empirique

Chapitre 6. Méthodologie de recherche

6.1. Procédure

6.1.1. Design de recherche

En s'inscrivant dans une approche longitudinale du développement humain, l'objectif de ce travail de recherche est de rendre compte du développement psychosocial des adultes en émergence lors de la période de transition majeure que représente l'entrée à l'université. Pour cela, trois temps de mesure⁵, durant chacun sept semaines, ont été prévus sur dix mois : un premier temps (T1) en septembre/octobre lors de la rentrée universitaire ; un deuxième temps (T2) en février/mars après le premier semestre et l'annonce des résultats aux examens semestriels ; et enfin, un troisième temps (T3) en juin/juillet après le second semestre et les résultats aux examens. Ces trois temps de mesure nous permettent de voir l'évolution des individus à des périodes clés de leur cursus universitaire. À chacun de ces temps, les adultes en émergence primo-entrants ont dû répondre à l'ensemble des instruments de mesure par le biais d'un questionnaire en ligne créé avec le logiciel LimeSurvey⁶. Deux cohortes ont été réalisées sur les années universitaires 2017-2018 et 2018-2019.

6.1.2. Recrutement des participants

Le recrutement des participants a été réalisé grâce aux responsables pédagogiques de Licence 1 de l'Université de Bordeaux pour les deux cohortes mais, également à l'aide des réseaux sociaux pour la seconde cohorte. Les participants ayant obtenu leur baccalauréat l'année de leur entrée à l'université, c'est-à-dire en 2017 pour la première cohorte et en 2018 pour la seconde, et étant inscrits en Licence 1 ont été inclus dans l'étude. Afin de rendre plus

⁵ Quatre temps de mesure répartis sur un an étaient initialement prévus. La réalité du terrain (i.e., taux de mortalité de l'étude) nous a permis de ne réaliser que trois de ces temps. Nous reviendrons sur cette limite en discussion.

⁶ Le premier temps de mesure de la cohorte 1 a aussi fait l'objet de passation papier.

lisible et parlant notre recherche aux yeux des responsables pédagogiques mais, également aux yeux des potentiels participants, nous avons intitulé notre étude SAUFAC : Student Adaptation to University in FAmily Context ; et un visuel a été créé (voir Figure 2).



Figure 2. Visuel de l'étude.

Pour la première cohorte, 2017-2018, les responsables pédagogiques de Droit, Biologie, Sociologie, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), Économie-gestion, Administration Économique et Sociale (AÉS) et Psychologie ont accepté que nous intervenions auprès de leurs étudiants lors de la rentrée universitaire, en septembre et octobre 2017. Une présentation de l'étude en amphithéâtre a eu lieu pour les étudiants de Droit, de Biologie, de Sociologie et de STAPS. Cette présentation était suivie de l'envoi d'un email sur les listes de diffusion étudiantes contenant les informations présentées⁷ ainsi que le lien pour participer en ligne au premier temps de mesure de l'étude. Pour les étudiants d'Économie-gestion, d'AÉS et de Psychologie, le premier temps de mesure a eu lieu en présentiel, passation papier, lors de travaux dirigés de méthodologie du travail universitaire ou lors d'un cours magistral, après présentation de l'étude.

⁷ L'email contenait le diaporama utilisé lors de la présentation en amphithéâtre.

Pour la seconde cohorte, 2018-2019, les responsables pédagogiques qui avaient précédemment accepté que nous intervenions auprès de leurs étudiants ont été recontactés. Nous avons ainsi pu accéder aux listes de diffusion étudiantes 2018-2019 de Droit, Biologie, Sociologie, STAPS, Économie-gestion, AÉS et Psychologie. Un email contenant les informations relatives à l'étude⁸ et le lien vers le questionnaire en ligne du premier temps de mesure a été envoyé à l'ensemble des listes de diffusion. Les interventions en amphithéâtre ayant été jugées coûteuses et peu utiles n'ont pas été renouvelées pour cette nouvelle cohorte. De plus, dans l'objectif d'atteindre davantage de participants, l'étude a été présentée sur les réseaux sociaux à l'aide des groupes étudiants de Licence 1. Le taux d'abandon de la première cohorte étant élevé, des tirages au sort en vue de remporter des chèques cadeaux ont été organisés afin d'optimiser le nombre de participants lors de cette seconde cohorte. Les adultes en émergence primo-entrants en participant avaient une chance d'être tirés au sort et d'obtenir un bon d'achat sur un site d'e-commerce⁹. Un tirage au sort a été réalisé à chaque temps de mesure ainsi qu'à la fin de la recherche pour ceux qui avaient rempli l'ensemble des temps de mesure.

Les adultes en émergence primo-entrants ayant participé au premier temps de mesure et répondant au critère d'inclusion ont ensuite été recontactés par emails pour le deuxième (février/mars 2018 ou 2019) et troisième (juin/juillet 2018 ou 2019) temps de mesure par le biais de l'email qu'ils avaient communiqué pour le suivi de l'étude. Chaque temps de mesure durant sept semaines, ils étaient relancés à raison de deux fois par semaine jusqu'à participation à l'étude ou fin du dit temps de mesure.

⁸ Création d'une vidéo de présentation en ligne. Cf. lien suivant : <https://youtu.be/nTJ-RWbqZHY>

⁹ Chèque cadeau d'une valeur de 20€ par temps de mesure et de 40€ à la fin de l'étude (financement personnel).

6.1.3. Respect et anonymisation des données

Cette recherche s'inscrit dans le cadre légal et éthique de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) et a fait l'objet d'une déclaration normale (i.e., déclaration réalisée auprès du correspondant informatique et liberté de l'Université de Bordeaux). De plus, les adultes en émergence primo-entrants étaient invités à participer à cette recherche en remplissant un formulaire de consentement éclairé. Ce formulaire revenait sur le cadre et le déroulé de l'étude ainsi que sur les droits et devoirs de toutes personnes y participant (voir Annexe 1, p.262).

Au vu du design longitudinal de cette recherche, nous devions pouvoir identifier à minima les participants afin de permettre le suivi de l'étude. Pour cela, nous avons constitué un code d'identification personnel avec le sexe (F ou M), le mois de naissance (en nombre), l'année de naissance (en nombre), la filière d'étude (trois premières lettres), le prénom (première lettre) et le nom (deux premières lettres) du participant. Ainsi, pour un participant de sexe masculin, né en mars 1998, inscrit en Psychologie et dont les initiales sont S (première lettre du prénom) et MC (deux premières lettres du nom), le code d'identification ressemblait à M031998PSYSMC. Ce code d'identification a été rempli par les participants à chaque temps de mesure. Nous avons ainsi pu créer une table de correspondance contenant pour chaque participant son code d'identification, son adresse email ainsi qu'un code aléatoire généré par le biais de la fonction Kutools de Microsoft Excel. Seul le code aléatoire de chaque participant est présent sur les bases de données permettant le traitement statistique. La table de correspondance a été effacée à la fin du dernier temps de mesure de chaque cohorte.

6.2. Participants

6.2.1. Cohorte 1 : année universitaire 2017-2018

Lors du premier temps de mesure (T1), en septembre/octobre 2017, 1 104 étudiants inscrits en Licence 1 ont répondu aux questionnaires. Parmi eux, 483 ont répondu en ligne et 621 avec la version papier lors de travaux dirigés ou de cours magistraux. Sur ces 1 104 étudiants, 801 étaient des primo-entrants ayant obtenu leur baccalauréat en 2017. Ces 801 étudiants ont donc été inclus dans l'étude. Lors du deuxième temps de mesure (T2), notre population compte 134 adultes en émergence primo-entrants dont 133 avaient répondu à T1. Le taux d'abandon entre T1 et T2 est de 83.30%. Au troisième temps de mesure (T3), notre population dénombre 73 adultes en émergence primo-entrants dont 51 avaient répondu à T1 et T2. Le taux d'abandon entre T2 et T3 est de 61.87%.

6.2.2. Cohorte 2 : année universitaire 2018-2019

Concernant la deuxième cohorte, 418 étudiants inscrits en Licence 1 ont répondu aux questionnaires en ligne lors du premier temps de mesure (T1), en septembre/octobre 2018. Parmi eux, 341 étaient des primo-entrants ayant obtenu leur baccalauréat en 2018. Ces 341 étudiants ont donc été inclus dans l'étude. Au deuxième temps de mesure (T2), 114 adultes en émergence primo-entrants ont participé. Le taux d'abandon entre T1 et T2 est de 66.57%. Lors du troisième temps de mesure (T3), ils étaient 56 adultes en émergence primo-entrants dont 50 avaient répondu à T1 et T2. Le taux d'abandon entre T2 et T3 est de 50.88%.

6.2.3. Total des participants

En considérant les cohortes 1 et 2, la population de cette étude se compose en T1 de 1 142 adultes en émergence primo-entrants ayant obtenu leur baccalauréat l'année de leur entrée à l'université, dont 70.66% de femmes. La moyenne d'âge est de 18.43 ans avec un écart-type de 0.57 (min = 17.06, max = 22.10). Concernant les filières d'études, 33.42% de l'échantillon sont inscrits en Droit, 19.54% en Psychologie, 17.11% en Économie-gestion, 9.63% en AÉS, 7.92% en STAPS, 4.86% en Biologie, 2.61% en Sociologie et 3.24% en PACÉS. Les autres filières avec moins de 1% d'effectif sont : Histoire, Chimie, Coursus Master en Ingénierie (CMI) et Langues Étrangères Appliquées (LÉA). L'information est manquante pour 0.05% de l'échantillon. La nationalité de nos participants est française à plus de 90%. Enfin, concernant la situation familiale, 9.05% sont enfant unique. Les parents sont mariés ou en concubinage pour 60.28% de notre échantillon. La part de professionnels actifs est de 80.70% pour les mères et de 83.39% pour les pères. De plus, 47.80% des interrogés ont un ou leurs deux parents qui a(ont) étudié à l'université. Au deuxième temps de mesure (T2), notre population compte 249 adultes en émergence primo-entrants dont 248 avaient répondu à T1. 95.56% ont passé leurs examens du 1^{er} semestre et 93.14% ont poursuivi leur cursus universitaire au second semestre. Au troisième temps de mesure (T3), notre population est constituée de 129 adultes en émergence primo-entrants dont 101 ont répondu à T1 et T2. 92.25% ont passé leurs examens du 2nd semestre et 97.67% comptaient poursuivre leurs études à la rentrée suivante. Notre échantillon total se compose donc de 1 142 participants en T1, 248 en T2 et 101 en T3.

6.3. Instruments de mesure

Le questionnaire qui a été rempli par les adultes en émergence primo-entrants à chaque temps de mesure compte approximativement 160 items ; le nombre d'items variant en fonction des questions sociodémographiques spécifiques à chaque temps de mesure. Ce questionnaire se compose de huit instruments de mesure autorapportés validés dans la littérature, d'un instrument autorapporté dont la traduction et la validation ont été réalisées dans le cadre de ce travail de recherche et de questions sociodémographiques. Ces instruments de mesure autorapportés nous permettent d'évaluer les représentations qu'a l'individu de son système familial avec sa relation parents-enfant et ses relations familiales, son style d'attachement, la transition d'habitation qu'il vit, son autodétermination au travers de sa motivation à la poursuite d'études et la satisfaction/frustration de ses besoins psychologiques de base, ainsi que son ajustement psychosocial avec son bien-être psychologique, son estime de soi globale, sa dépressivité et ses résultats académiques.

D'un point de vue psychométrique, les questionnaires ont été testés sur le premier temps de mesure, soit sur 1 142 participants, à l'aide de la cohérence interne des dimensions (i.e., alpha de Cronbach), d'analyses factorielles exploratoires (EFA) et d'analyses factorielles confirmatoires (CFaA). Ces analyses ont été conduites sur l'échantillon des deux cohortes séparément puis sur l'échantillon total (i.e., cohortes 1 et 2 agrégées). L'ensemble des alphas de Cronbach sont disponibles dans les Tableau 21, Tableau 22 et Tableau 23 (voir Annexe 11 et 12, p. 276 et 278). Les EFA et les CFaA ont été réalisées sur deux parties distinctes d'un même jeu de données afin de s'assurer de leur validité. L'acceptabilité des critères des EFA et CFaA sera discutée au regard des critères proposés par Schreiber, Nora, Stage, Barlow et King (2006) et Hooper, Coughlan et Mullen (2008).

6.3.1. Environnement familial

6.3.1.1. Relation parents-enfant

La relation parents-enfant a été interrogée avec le Leuven Adolescent Perceived Parenting Scale (LAPPS ; Delhaye, Beyers, Klimstra, Linkowski, & Goossens, 2012 ; en français, voir Annexe 2, p. 263). Le LAPPS se compose de vingt-huit items répartis sur quatre dimensions : responsabilité, soutien à l'autonomie, contrôle psychologique et contrôle comportemental. Au vu des spécificités de la période de l'émergence de l'âge adulte et de l'entrée à l'université, seules les dimensions responsabilité, soutien à l'autonomie et contrôle psychologique ont été utilisées. Ce qui représente vingt-et-un items. Le LAPPS est constitué de suites d'affirmations, le répondant devant se positionner sur une échelle en 5 points de 1 (= pas du tout vrai) à 5 (= tout à fait vrai). Les scores obtenus à chaque dimension sont compris entre 1 et 5. La consigne du LAPPS étant adaptable, nous avons fait le choix d'indiquer que les affirmations concernaient la dyade parentale.

D'un point de vue psychométrique, les alphas de Cronbach sont satisfaisants pour les dimensions responsabilité et contrôle psychologique pour les cohortes 1 et 2 ainsi que pour l'échantillon total ($\alpha > .81$). La dimension soutien à l'autonomie présente un alpha plus faible dans les deux cohortes ainsi que dans l'échantillon total ($\alpha < .50$). Les EFA réalisées sur les cohortes 1 et 2 puis sur l'échantillon total révèlent que l'item 6 (« Mes parents disent souvent que je dois réfléchir moi-même à la vie ») ne corrèle dans aucune dimension. De plus, l'item 18 (« Mes parents tiennent à ce que tout soit fait à leurs manières ») est à inverser. La structure du questionnaire est retrouvée une fois l'item 6 retiré et l'item 18 inversé pour les cohortes 1 et 2 ainsi que pour l'échantillon total. La dimension soutien à l'autonomie, après retrait de l'item 6 et inversion de l'item 18, obtient un alpha de Cronbach plus satisfaisant pour les cohortes 1 et 2 ainsi que pour l'échantillon total ($\alpha > .76$). Les EFA et CFaA confirment la structure du questionnaire après retrait de l'item 6 et inversion de l'item 18. Les

critères obtenus sont acceptables pour la cohorte 1 (χ^2 (167) = 597.33, CFI = .98, RMSEA = .08[.075-.089], TLI = .98 et WRMR = 1.48), la cohorte 2 (χ^2 (167) = 363.51, CFI = .99, RMSEA = .08[.072-.096], TLI = .98 et WRMR = 1.16) ainsi que pour l'échantillon total (χ^2 (167) = 710.39, CFI = .98, RMSEA = .08[.071-.083], TLI = .98 et WRMR = 1.62).

6.3.1.2. Relations familiales

Les relations familiales ont été envisagées au travers de deux modèles théoriques : le modèle du « circomplexe » développé par Olson et al. (1985) et celui de l'environnement familial développé par Moos et Moos (1994). Deux questionnaires rendent respectivement compte de ces modèles : le Family Adaptability and Cohesion Scales III (FACES III ; Olson et al., 1985 ; Vandeleur, Preisig, Fenton, & Ferrero, 1999, pour version française, voir Annexe 3, p. 264) et le Family Relationship Index version courte (FRI ; Moos & Moos, 1994 ; Untas et al., 2011, pour version française, voir Annexe 3, p. 264). Parmi ces outils, nous avons fait le choix d'étudier la dimension adaptabilité du FACES III ainsi que les trois dimensions du FRI, à savoir cohésion, verbalisation des sentiments et conflit. La dimension adaptabilité du FACES III correspond à sept items et le FRI version courte se compose de douze items répartis sur les trois dimensions. Les énoncés de ces deux questionnaires renvoient à des affirmations. Nous avons fait le choix d'harmoniser les modalités de réponse, le répondant devant se positionner sur une échelle de Likert en cinq points de 1 (= fortement en désaccord) à 5 (= fortement d'accord). Les scores obtenus à chaque dimension sont compris entre 1 et 5.

La dimension adaptabilité du FACES III présente une bonne cohérence interne pour les cohortes 1 (α = .67) et 2 (α = .69) ainsi que pour l'échantillon total (α = .67). Pour le FRI, pour la cohorte 1, les alphas sont compris entre .49 et .77 ; pour la cohorte 2, .51 et .81 ; enfin, pour l'échantillon total, entre .50 et .78. Les EFA confirment la structure en trois facteurs du FRI pour les cohortes 1 et 2 ainsi que pour l'échantillon total. Les CFaA présentent des

critères acceptables avec $\chi^2 (51) = 188.43$, CFI = .96, RMSEA = .08[.071-.096], TLI = .94 et WRMR = 1.01 pour la cohorte 1 ; $\chi^2 (51) = 86.26$, CFI = .99, RMSEA = .06[.040-.087], TLI = .99 et WRMR = 0.87 pour la cohorte 2 ; et $\chi^2 (51) = 114.09$, CFI = .99, RMSEA = .05[.036-.059], TLI = .99 et WRMR = 1.00 pour l'échantillon total.

6.3.2. Représentations d'attachement

Les représentations d'attachement ont été évaluées par l'Adult Attachment Scale (AAS ; Collins & Read, 1990 ; Brisset, 2009, pour version française, voir Annexe 4, p. 265). L'AAS est composé de dix-huit items répartis dans les trois dimensions proposées par Collins et Read (1990), à savoir : dépendance, anxiété et proximité. Les items correspondent à des affirmations sur lesquelles le répondant doit se positionner sur une échelle de Likert en cinq points de 1 (= pas du tout d'accord) à 5 (= tout à fait d'accord). Les scores obtenus à chaque dimension sont compris entre 1 et 5.

Les dimensions présentent une bonne cohérence interne pour les cohortes 1 et 2 ainsi que pour l'échantillon total ($\alpha > .82$). L'EFA confirme la structure en trois facteurs pour la cohorte 1, la cohorte 2 et l'échantillon total. Les CFaA présentent des critères acceptables pour la cohorte 1 : $\chi^2 (132) = 535.44$, CFI = .97, RMSEA = .09[.081-.097], TLI = .97 et WRMR = 1.54 ; il en est de même pour la cohorte 2 avec : $\chi^2 (132) = 323.32$, CFI = .98, RMSEA = .09[.080-.105], TLI = .97 et WRMR = 1.19 ; ainsi que pour l'échantillon total : $\chi^2 (136) = 695.26$, CFI = .97, RMSEA = .09[.078-.091], TLI = .97 et WRMR = 1.76.

6.3.3. Transition d'habitation

Sur la base des travaux de Kins et de ses collaborateurs (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) et de l'étude de Mendonça et Fontaine (2013), nous avons choisi d'utiliser trois indicateurs qui sont : la personne/les personnes avec qui l'adulte en émergence réside le plus souvent, la fréquence moyenne de retour au domicile parental quand il a été quitté et le sentiment de vivre au sein du domicile parental. Pour la personne avec qui ils vivent le plus souvent, les modalités de réponse étaient : un de leurs parents ou les deux parents ; avec un(e) petit(e) ami(e) ; en colocation ; seul(e) ; et autre. Pour la fréquence moyenne de retour au domicile parental, les modalités étaient : une fois par semaine ; une fois tous les quinze jours ; une fois par mois ; une fois tous les deux mois ; et occasionnellement à jamais. Enfin, pour le sentiment de vivre chez ses parents, le répondant devait répondre par oui ou non.

6.3.4. Autodétermination

6.3.4.1. Motivation à la poursuite d'études

La motivation à la poursuite d'études a été évaluée à l'aide de l'Échelle de Motivation dans les Études (ÉMÉ-28 ; Vallerand et al., 1989 ; en français, voir Annexe 5, p. 266). L'ÉMÉ se compose de vingt-huit items répartis en sept dimensions : intrinsèque à la connaissance, intrinsèque à l'accomplissement, intrinsèque aux situations, régulation identifiée, régulation introjectée, régulation externe et amotivation. Les items renvoient à des affirmations faisant suite à la question « pourquoi poursuivez-vous des études supérieures ? ». Le répondant doit se positionner sur une échelle en cinq points de 1 (= ne me correspond pas du tout) à 5 (= correspond très fortement). Les scores obtenus à chaque dimension sont compris entre 1 et 5.

Concernant la cohérence interne, les alphas de Cronbach sont compris entre .64 et .85 pour la cohorte 1, entre .58 et .86 pour la cohorte 2, et entre .63 et .84 pour l'échantillon total. Pour la structure du questionnaire, les EFA sont cohérentes pour les cohortes 1 et 2 ainsi que pour l'échantillon total. Les CFaA, quant à elle, présentent des critères acceptables pour la cohorte 1 (χ^2 (329) = 586.31, CFI = .99, RMSEA = .05[.041-.053], TLI = .99 et WRMR = 1.12), la cohorte 2 (χ^2 (329) = 510.11, CFI = .98, RMSEA = .06[.047-.066], TLI = .98 et WRMR = 1.02) et l'échantillon total (χ^2 (329) = 884.35, CFI = .99, RMSEA = .05[.050-.0959], TLI = .98 et WRMR = 1.34).

En suivant l'approche de Shahar et al. (2003), les sept dimensions de la motivation à la poursuite d'études ont été regroupées en trois dimensions : motivation autonome, motivation contrôlée et amotivation. La motivation autonome renvoie à la moyenne des scores obtenus aux dimensions intrinsèque à la connaissance, intrinsèque à l'accomplissement, intrinsèque aux sensations et à la régulation identifiée. La motivation contrôlée correspond à la moyenne des scores obtenus aux dimensions régulation introjectée et régulation externe. Au sein de la cohorte 1, de la cohorte 2 et de l'échantillon total, la cohérence interne de ces trois dimensions est satisfaisante ($.80 < \alpha < .91$, $.76 < \alpha < .88$ et $.79 < \alpha < .90$ respectivement).

6.3.4.2. Satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base

La satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base a été étudiée avec le Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS ; Chen et al., 2015 ; échelle traduite et validée en français pour les besoins de la recherche, article soumis à publication, voir Annexe 6, p. 268). Le BPNSFS se compose de vingt-quatre items répartis en six dimensions, à savoir : autonomie satisfaction, autonomie frustration, affiliation satisfaction, affiliation frustration, compétence satisfaction et compétence frustration. Les items correspondent à des affirmations, le répondant devant se positionner sur échelle en cinq

points de 1 (= complètement faux) à 5 (= complètement vrai). Les scores obtenus à chaque dimension sont compris entre 1 et 5.

Le BPNSFS présente une bonne cohérence interne avec des alphas de Cronbach compris entre .76 et .92 pour les cohortes 1 et 2 ainsi que pour l'échantillon total. Les EFA valident la structure du questionnaire. Enfin, les CFaA renvoient à des critères acceptables pour la cohorte 1 (χ^2 (237) = 371.44, CFI = .99, RMSEA = .03[.043-.054], TLI = .99 et WRMR = 0.99), la cohorte 2 (χ^2 (237) = 272.74, CFI = .99, RMSEA = .03[.001-.045], TLI = .99 et WRMR = 0.86) et l'échantillon total (χ^2 (237) = 420.45, CFI = .99, RMSEA = .04[.031-.043], TLI = .99 et WRMR = 1.06).

6.3.5. Ajustement psychosocial

6.3.5.1. Bien-être psychologique

Le bien-être psychologique a été évalué par le biais des Scales of Psychological Well-Being version courte (SPWB ; Ryff & Keyes, 1995 ; Bouffard & Lapierre, 1997, pour version française, voir Annexe 7, p. 270). Le SPWB version courte se compose de dix-huit items répartis dans six dimensions, à savoir : autonomie, compétences, croissance personnelle, relation positive avec autrui, sens à la vie et acceptation personnelle. Les items sont formulés affirmativement et le répondant doit se positionner sur une échelle de Likert en cinq points de 1 (= tout à fait en désaccord) à 5 (= tout à fait d'accord). Les scores obtenus à chaque dimension sont compris entre 1 et 5. Plus le score est élevé, plus le répondant ressent un bien-être psychologique dans la dimension concernée.

Les dimensions présentent une cohérence interne acceptable pour les cohortes 1 et 2 ainsi que pour l'échantillon total ($.40 < \alpha < .67$) sauf pour la dimension sens à la vie qui est à .29 pour la cohorte 1 et l'échantillon total et à .35 pour la cohorte 2. Après retrait de la dimension sens à la vie, les EFA valident la structure à cinq facteurs pour les cohortes 1 et 2

ainsi que pour l'échantillon total. Les CFaA valident la structure en cinq facteurs avec des critères acceptables pour la cohorte 1 : $\chi^2 (80) = 169.99$, CFI = .98, RMSEA = .09[.086-.105], TLI = .96 et WRMR = 1.01 ; la cohorte 2 avec : $\chi^2 (80) = 193.45$, CFI = .94, RMSEA = .09[.075-.108], TLI = .93 et WRMR = 1.08 ; ainsi que pour l'échantillon total : $\chi^2 (80) = 288.97$, CFI = .95, RMSEA = .07[.060-.077], TLI = .94 et WRMR = 1.32.

6.3.5.2. Estime de soi globale

L'estime de soi globale a été interrogée avec la dimension estime de soi globale du Self-Perception Profile for College Student (SPPCS ; Neeman & Harter, 2012 ; échelle traduite et validée en français dans le cadre du Master 2 recherche réalisé en 2016, article soumis à publication, voir Annexe 8, p. 271). Cette dimension se compose de six items. Chaque item se décline en deux affirmations. Le répondant doit choisir l'affirmation qui lui correspond le mieux puis indiquer si elle lui ressemble un peu ou beaucoup. Le score obtenu est compris entre 1 et 4. Plus le score est élevé, plus le répondant a une haute estime de lui-même. Concernant la qualité psychométrique de cette dimension, les cohortes 1 et 2 ainsi que l'échantillon total présentent une bonne cohérence interne ($\alpha > .82$).

6.3.5.3. Dépressivité

La dépressivité a été investiguée par le biais de la Beck Depression Inventory version courte (BDI ; Beck & Beamesderfer, 1974 ; Bourque & Beaudette, 1982, pour version française, voir Annexe 9, p. 272). La BDI version courte comporte treize items. Chaque item se compose de quatre affirmations qui impliquent un degré différent de dépressivité. Le répondant doit indiquer quelle affirmation lui correspond le mieux. Le score obtenu est compris entre 1 et 52. Plus le score est élevé, plus le répondant présente de symptômes

dépressifs. Concernant la qualité psychométrique du BDI, les cohortes 1 et 2 ainsi que l'échantillon total ont une bonne cohérence ($\alpha > .79$).

6.3.5.4. Résultats académiques

Les résultats académiques renvoient aux moyennes autorapportées obtenues par les participants au 1^{er} semestre et 2nd semestre sans tenir compte des examens de rattrapage. Ces informations ont été récoltées en T2 et T3, soit pour la cohorte 1 en février/mars puis en juin/juillet 2018 soit pour la cohorte 2 en février/mars puis juin/juillet 2019.

6.3.6. Questions sociodémographiques

Pour les questions sociodémographiques (voir Annexe 10, p. 274), à chaque temps de mesure, il était demandé l'état civil ainsi que la situation professionnelle des parents. Pour le premier temps de mesure, il était également demandé : l'année d'obtention du baccalauréat ; la nationalité ; le pays de naissance si la nationalité était autre que française ; l'âge d'arrivée en France si le répondant était né à l'étranger ; le nombre de sœurs et frères ; la place dans la fratrie si le répondant n'était pas enfant unique ; et si les parents ou l'un des deux parents ont/a étudié à l'université. Pour le deuxième temps de mesure, le répondant devait indiquer : s'il avait poursuivi son cursus universitaire ; les raisons pour lesquelles il l'avait arrêté si cela était le cas ; et s'il avait passé les examens du 1^{er} semestre. Pour le troisième temps de mesure, le répondant devait signaler : s'il avait le souhait de poursuivre des études dans le supérieur à la rentrée prochaine ; la raison de l'arrêt si tel était le cas ; s'il avait passé les examens du 2nd semestre ; et si la Licence 1 était validée en première session.

6.4. Plan d'analyses

La présentation des résultats est organisée en cinq chapitres. Le premier chapitre (i.e., Chapitre 7) se centre sur les statistiques descriptives. Les quatre chapitres suivants (i.e., Chapitre 8 à 11) présentent tour à tour les résultats relatifs aux quatre objectifs de ce travail de recherche ; chaque chapitre reprenant un de ces objectifs.

Ce travail de recherche a conduit à la réalisation de deux cohortes sur les années universitaires 2017-2018 et 2018-2019. Afin de tester la possibilité d'agréger ces cohortes, des analyses comparatives, *t* de Student pour échantillons indépendants avec calcul de la taille d'effet, des scores moyens obtenus à chaque dimension des différents instruments de mesure de l'étude en T1 ont été réalisés. L'interprétation des tailles d'effet s'est faite au regard des critères conventionnels de Cohen (1988) où : une taille d'effet très faible est définie par une valeur absolue comprise entre 0.01 et 0.20 ; une taille d'effet faible entre 0.20 et 0.50 ; une taille d'effet modérée entre 0.50 et 0.80 ; et une taille d'effet large entre 0.80 et 1.20. Les Tableau 21 et Tableau 22 reprennent l'ensemble de ces résultats (voir Annexe 11, p. 276). Les résultats présentent des différences significatives entre les deux cohortes pour 54.83% des dimensions. Toutefois, ces différences présentent des tailles d'effet considérées comme faibles voire très faibles. Les deux cohortes sont majoritairement similaires ce qui nous amène à conclure qu'elles peuvent être agrégées. Les analyses ont donc été conduites sur un échantillon total de 1 142 adultes en émergence primo-entrants en T1, 248 en T2 et 101 en T3.

Le Chapitre 7 est dédié aux statistiques descriptives propres à chaque temps de mesure. Il reprend les informations relatives aux moyennes, écarts-types et relations bivariées de l'ensemble des dimensions d'environnement familial (i.e., relation parents-enfant et relations familiales), d'attachement, d'autodétermination (i.e., motivation à la poursuite d'études et satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base) et d'ajustement psychosocial (i.e., bien-être psychologique, estime de soi globale, dépressivité et résultats académiques).

Le Chapitre 8 renvoie aux analyses liées à l'objectif 1, c'est-à-dire aux statistiques visant à dégager et caractériser des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination ainsi que des classes de transition d'habitation chez les étudiants primo-entrants. Pour cela, des analyses en clusters ont été réalisées en T1 sur les dimensions de l'environnement familial, de l'attachement et de la motivation à la poursuite d'études en suivant une procédure en deux étapes. La première étape consiste à réaliser une classification hiérarchique ascendante en se basant sur la méthode de Ward et le carré de la distance euclidienne. Dans la seconde étape, les centres de classes obtenus par le biais de la première étape ont été utilisés comme points de départ non aléatoires pour une analyse itérative en *k*-means. Le nombre final de clusters a été déterminé selon trois critères (e.g., Luyckx et al., 2008) : la littérature existante sur le sujet, la parcimonie et le plus de variances expliquées dans chaque dimension de l'analyse. L'interprétation des clusters a été faite au regard des critères conventionnels de Cohen (1988) où : un petit effet renvoie à une valeur absolue de 0.20 écart-type de la moyenne ; un effet modéré à 0.50 écart-type ; et un large effet à 0.80 écart-type. Afin de dégager et caractériser des profils d'autodétermination, les clusters de motivation à la poursuite d'études obtenus ont été caractérisés par les scores moyens obtenus aux dimensions de satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base en T1. Des

analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisés. Enfin, les classes de transition d'habitation ont été effectuées en T1 par le biais des analyses en classes latentes (LCA). Le choix du nombre de classes a été fait au regard de la littérature et de trois critères statistiques (Nylund, Asparouhov, & Muthén, 2007) : le bayesian information criterion (BIC), le bootstrapped likelihood ratio test (BLRT) et la probabilité postérieure moyenne. Le modèle de classe cohérent avec la littérature présentant le BIC le plus faible, un BLRT significatif comparé à un modèle avec moins de classes et des probabilités postérieures moyennes élevées dans chacune des classes qui le compose a été retenu.

Le Chapitre 9 réfère aux résultats relatifs à l'objectif 2, à savoir : déterminer les relations entre les profils d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et les classes de transition d'habitation à la rentrée universitaire. Pour rendre compte des relations unissant les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination avec les classes de transition d'habitation lors de l'entrée à l'université, une série de tests du *chi-2* (avec examen des résidus standardisés ajustés dont la valeur absolue est supérieure à 2 afin de déterminer les cellules qui diffèrent de l'hypothèse d'indépendance) a permis d'examiner les relations entre ces profils et ces classes deux à deux (i.e., environnement familial × attachement, environnement familial × autodétermination, environnement familial × transition d'habitation, attachement × autodétermination, attachement × transition d'habitation, autodétermination × transition d'habitation). Elle a été suivie d'une analyse fréquentielle de configuration (CFrA ; e.g., Schrepp, 2006 ; von Eye, 2002) qui permet d'examiner les relations entre l'ensemble de ces profils et classes (i.e., environnement familial × attachement × autodétermination × transition d'habitation). Une configuration correspond au croisement entre profils d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et classes de

transition d'habitation. Par exemple, la configuration « 1,2,1,3 » renvoie à un participant catégorisé dans le cluster 1 d'environnement familial, le cluster 2 d'attachement, le cluster 1 d'autodétermination et la classe 3 de transition d'habitation. La CFrA nous a permis de déterminer quelle configuration est significativement plus observée (type) ou moins observée (antitype) que la fréquence attendue par le modèle de base de premier ordre. Comme la CFrA implique une suite d'analyses comparatives dans un même jeu de données, le seuil de significativité doit être protégé (α^*). La procédure conservatrice de Bonferonni ($\alpha^* = 0.05/r$, où r est le nombre total de configurations) a été utilisée (e.g., von Eye, Mun, Mair, & von Weber, 2013).

Le Chapitre 10 correspond aux traitements statistiques de l'objectif 3, à savoir : voir l'évolution des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination au travers de leurs dimensions tout au long de la première année universitaire. Afin de répondre aux hypothèses selon lesquelles les dimensions relatives aux profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination obtenus en T1 évoluent au cours du temps, une série de modèles linéaires mixtes (LMM) a été réalisée. Pour chaque dimension d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination, trois LMM ont été testés en incluant le temps (i.e., T1, T2, T3) et les profils qui y sont rattachés (i.e., profils d'environnement familial, d'attachement ou de motivation). Le modèle de base (M0) renvoie à un modèle à intercept fixe avec aléas autour de l'intercept, c'est-à-dire qu'il ne prend en compte que les scores des différents profils en T1 pour expliquer l'évolution de la dimension. Le modèle 1 (M1) correspond à un modèle à intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept, c'est-à-dire que l'on considère les scores des différents profils en T1 avec une évolution identique de la dimension au cours du temps. Enfin, le modèle 2 (M2) est un modèle à intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente, c'est-à-dire qu'on prend en compte les scores

obtenus par les différents profils en fonction du temps de mesure. L'ajustement de ces différents modèles a été ensuite testé à l'aide du Likelihood-Ratio test. Le modèle présentant de manière significative le meilleur ajustement a été retenu. Les LMM nous permettent donc de savoir si l'évolution en moyenne d'une dimension est liée à l'appartenance à un profil en T1 (M0), au temps (M1) ou à l'appartenance à un profil en fonction du temps (M2) ; ce sont des analyses interprofils. La représentation graphique de l'évolution de chaque dimension d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination en fonction du temps et des profils qui y sont rattachés (i.e., profils d'environnement familial, d'attachement ou de motivation) a ensuite été commentée afin de rendre compte de la stabilité/instabilité de chaque dimension. En complément, des analyses de variances (ANOVA) à mesures répétées ont été réalisées afin de comparer les scores de chaque dimension d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination en fonction du temps et des profils qui y sont rattachés. Ces analyses complémentaires, intraprofil, nous permettent d'appuyer nos observations graphiques pour chaque profil. Notons que les ANOVA n'ont été conduites et interprétées que pour les échantillons présentant plus de 33 participants (i.e., nombre minimum de participants requis pour obtenir une taille d'effet large ; puissance statistique calculée avec G*Power, Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007).

Pour finir, le Chapitre 11 est consacré aux résultats de l'objectif 4, à savoir : voir l'évolution de l'adaptation au nouveau contexte que représente l'université en considérant l'ajustement psychosocial au cours de la première année. Dans un premier temps, les relations entre d'une part les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et les classes de transition d'habitation et d'autre part, les dimensions d'ajustement psychosocial ont été investiguées à chaque temps de mesure. Ainsi, un modèle d'équation structurelle (SEM) pour données continues et catégorielles (e.g., Muthén, 1983 ; Skrondal &

Rabe-Hesketh, 2005) impliquant l'ensemble des dimensions de l'étude a été testé sur un même temps en T1 puis en T2 et en T3. Les SEM ont été analysées à partir des critères proposés par Hooper et al. (2008). Afin de réaliser les SEM en T2 et T3, des classes de transition d'habitation ont été conduites pour chacun de ces temps à l'aide des conclusions mises en évidence lors de T1. Dans un deuxième temps, des MANOVA suivies de tests post-hoc de Tukey ont été menés sur les moyennes des dimensions d'ajustement psychosocial obtenues en T1 afin de déterminer si des différences existent au sein des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination lors de l'entrée à l'université. Enfin, dans un troisième temps, les hypothèses relatives à l'évolution des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination ainsi qu'entre les configurations types et antitypes croisant ces différents profils avec les classes de transition d'habitation (cf. Objectif 3) au cours de la première année universitaire ont été réalisées à l'aide d'une suite de LMM. Pour chaque dimension d'ajustement psychosocial, trois LMM ont été testés en incluant le temps (i.e., T1, T2, T3) et les profils d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination ou les configurations types et antitypes. Comme précédemment, le modèle de base (M0) renvoie à un modèle à intercept fixe avec aléas autour de l'intercept, c'est-à-dire qu'il ne prend en compte que les scores des différents profils en T1 pour expliquer l'évolution de la dimension. Le modèle 1 (M1) correspond à un modèle à intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept, c'est-à-dire que l'on considère les scores des différents profils en T1 avec une évolution identique de la dimension au cours du temps. Enfin, le modèle 2 (M2) est un modèle à intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente, c'est-à-dire qu'on prend en compte les scores obtenus par les différents profils en fonction du temps de mesure. L'ajustement de ces différents modèles a ensuite été testé par le biais du Likelihood-Ratio test. Les LMM nous permettent donc de savoir si l'évolution en moyenne d'une

dimension est liée à l'appartenance à un profil en T1 (M0), au temps (M1) ou à l'appartenance à un profil en fonction du temps (M2) ; ce sont des analyses interprofils. Les représentations graphiques de l'évolution des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des configurations ont été décrites afin de rendre compte de la stabilité/instabilité de chaque dimension. Ensuite, comme dans le chapitre précédent, des ANOVA à mesures répétées ont été conduites afin de comparer les scores de chacune des dimensions du bien-être psychologique, de l'estime de soi globale, et de la dépressivité en fonction du temps et des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination. Pour les résultats académiques, des *t* de Student pour échantillons appariés ont été réalisés. Ces analyses complémentaires, intraprofil, nous permettent d'affirmer ou d'infirmer nos observations graphiques pour chaque profil. Notons que les ANOVA et les *t* de Student n'ont été conduits et interprétés que pour les échantillons présentant plus de 33 participants (i.e., nombre minimum de participants requis pour obtenir une taille d'effet large ; puissance statistique calculée avec G*Power, Faul et al., 2007).

Chapitre 7. Statistiques descriptives

Les statistiques descriptives du premier temps de mesure portent sur 1 142 adultes en émergence primo-entrants et sont reportées dans les Tableau 23, Tableau 24 et Tableau 25 (voir Annexe 12, p. 278) ; celles du deuxième temps, sur 248 participants, se retrouvent dans les Tableau 26, Tableau 27 et Tableau 28 (voir Annexe 13, p. 282) ; et celles du troisième temps, sur 101 participants, figurent dans les Tableau 29, Tableau 30 et Tableau 31 (voir Annexe 14, p. 286). Les données étaient manquantes pour 1.06% des données de l'échantillon en T1, 0.16% des données en T2 et 0.26% des données en T3. La méthode Pairwise a été utilisée pour conduire les analyses. Au cours de ce chapitre, nous décrirons d'abord les corrélations entre les dimensions d'un même construit par temps de mesure avant de s'intéresser aux relations existantes entre les dimensions de l'ensemble des construits à chaque temps de mesure.

L'environnement familial se compose des dimensions relatives à la relation aux parents (i.e., responsivité, contrôle psychologique et soutien à l'autonomie) et à la famille (i.e., adaptabilité, cohésion, verbalisation des sentiments, et conflits). Lors l'entrée à l'université, en T1, les dimensions relatives aux parents corrèlent significativement entre elles. Les dimensions responsivité et soutien à l'autonomie corrèlent de manière positive entre elles ($r = 0.53, p < .001$) et de manière négative avec la dimension contrôle psychologique ($r = -0.56, p < .001$ et $r = -0.52, p < .001$ respectivement). Les dimensions relatives à la famille corrèlent également de manière significative entre elles. Les dimensions renvoyant à un système familial positif (i.e., adaptabilité, cohésion et verbalisation des sentiments) corrèlent positivement entre elles ($0.40 < r < 0.60, p < .001$) et négativement avec la dimension négative du conflit ($-0.54 < r < -0.31, p < .001$). De plus, les dimensions relatives aux parents et à la famille corrèlent entre elles de manière significative. Les dimensions positives, à savoir

responsivité, soutien à l'autonomie, adaptabilité, cohésion et verbalisation des sentiments, corrélient positivement entre elles ($0.35 < r < 0.67, p < .001$) et négativement avec les dimensions négatives qui sont le contrôle psychologique et les conflits ($-0.57 < r < -0.31, p < .001$) ; ces deux dernières corrélant positivement entre elles ($r = 0.45, p < .001$). Ces résultats vont dans le sens de la littérature. En milieu d'année universitaire (T2) et lors de la fin de l'année universitaire (T3), nous retrouvons les mêmes corrélations significatives entre les différentes dimensions que lors de la rentrée universitaire (T1).

Concernant l'attachement, lors de la rentrée universitaire, comme dans la littérature, les dimensions qui le composent (i.e., dépendance, anxiété et proximité) corrélient significativement entre elles. Les dimensions dépendance et proximité corrélient positivement entre elles ($r = 0.49, p < .001$) et négativement avec la dimension anxiété ($r = -0.55, p < .001$ et $r = -0.51, p < .05$ respectivement). En milieu d'année universitaire (T2), les corrélations restent significatives et gardent le même sens qu'en T1 et il en est de même lors de la fin de l'année universitaire (T3).

L'autodétermination se compose des dimensions de la motivation à la poursuite d'études comme proposées par Shahar et al. (2003 ; i.e., motivation autonome, motivation contrôlée et amotivation) et des dimensions de la satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base (i.e., autonomie satisfaction, autonomie frustration, affiliation satisfaction, affiliation frustration, compétence satisfaction et compétence frustration). Au début de l'année universitaire, comme attendu, les trois dimensions de motivation corrélient significativement entre elles. Les motivations autonome et contrôlée corrélient positivement entre elles ($r = 0.31, p < .001$) et négativement avec l'amotivation ($r = -0.37, p < .001$ et $r = -0.05, p < .05$ respectivement). De même, l'ensemble des dimensions de

satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base corréleront significativement entre elles. Les dimensions relatives à la satisfaction des besoins corréleront positivement entre elles ($0.15 < r < 0.38, p < .001$) et négativement avec les dimensions relatives à la frustration ($-0.62 < r < -0.11, p < .001$) ; et ces dernières corréleront positivement entre elles ($0.15 < r < 0.30, p < .001$). De plus, la dimension motivation autonome corrélera positivement avec les dimensions relatives à la satisfaction des besoins ($0.18 < r < 0.50, p < .001$) et négativement avec celles relatives à la frustration des besoins ($-0.20 < r < -0.09, p < .01$), à l'exception de la dimension affiliation frustration ($r = 0.04, p = .19$). La dimension motivation contrôlée corrélera positivement avec l'ensemble des dimensions de satisfaction/frustration des besoins ($0.07 < r < 0.17, p < .05$) à l'exception de la dimension affiliation frustration ($r = 0.03, p = .35$). Enfin, la dimension amotivation corrélera significativement avec l'ensemble des dimensions de satisfaction/frustration des besoins. Elle corrélera négativement avec les dimensions relatives à la satisfaction ($-0.42 < r < -0.15, p < .001$) et positivement avec les dimensions relatives à la frustration ($0.17 < r < 0.41, p < .001$).

En milieu d'année universitaire (T2), les dimensions de motivation à la poursuite d'études corréleront significativement entre elles comme en T1, à l'exception de la motivation contrôlée avec l'amotivation ($r = -0.10, p = .76$). Concernant les dimensions de satisfaction/frustration des besoins, comme en T1, les dimensions corréleront significativement entre elles. Par ailleurs, contrairement à T1, la dimension motivation autonome ne corrélera plus avec la dimension affiliation frustration ($r = -0.12, p = .07$) ; la dimension motivation contrôlée ne corrélera plus de manière significative qu'avec la dimension autonomie satisfaction ($r = 0.24, p < .001$). Enfin, comme en T1, la dimension amotivation corrélera significativement avec l'ensemble des dimensions de satisfaction/frustration des besoins.

Lors de la fin de l'année universitaire (T3), nous observons majoritairement les mêmes relations significatives qu'en T2. Au niveau des relations entre les dimensions de motivation à la poursuite d'études et de satisfaction/frustration des besoins, à l'inverse de T2, la dimension motivation autonome ne corrèle plus qu'avec la dimension compétence satisfaction ($r = 0.22$, $p < .05$). La dimension motivation contrôlée ne corrèle plus avec aucune dimension de satisfaction/frustration des besoins alors que la dimension amotivation corrèle avec l'ensemble de ces dimensions à l'exception de la dimension affiliation frustration ($r = 0.17$, $p = .09$).

L'ajustement psychosocial est composé des cinq dimensions de bien-être psychologique (i.e., autonomie, compétence, croissance personnelle, relation positive à autrui et acceptation personnelle), de l'estime de soi globale, de la dépressivité ainsi que des résultats académiques. Lors de la rentrée universitaire (T1), les dimensions du bien-être psychologique corrèlent positivement entre elles ($0.10 < r < 0.57$, $p < .001$). La dimension estime de soi globale corrèle également de manière positive avec l'ensemble de ces dimensions ($0.18 < r < 0.69$, $p < .001$). À l'inverse, la dimension dépressivité corrèle négativement avec l'ensemble de ces dimensions ($-0.58 < r < -0.19$, $p < .001$) ainsi qu'avec l'estime de soi globale ($r = -0.63$, $p < .001$). En milieu d'année universitaire (T2), les mêmes corrélations qu'en T1 sont observées. La dimension résultats académiques, absente en T1 et présente en T2 et T3, ne corrèle qu'avec la dimension acceptation personnelle du bien-être psychologique ($r = 0.18$, $p < .05$) et les dimensions estime de soi globale ($r = 0.19$, $p < .05$) et dépressivité ($r = -0.21$, $p < .05$). Enfin, lors de la fin de l'année universitaire (T3), contrairement à T1 et T2, l'ensemble des dimensions d'ajustement psychosocial ne corrèlent pas significativement entre elles. En effet, la dimension croissance personnelle du bien-être psychologique ne corrèle plus avec les dimensions relation positive avec autrui du bien-être

psychologique ($r = 0.19, p = .05$), estime de soi globale ($r = 0.16, p = .11$) et dépressivité ($r = -0.14, p = .16$). De plus, les dimensions autonomie et relation positive avec autrui du bien-être psychologique ne corrèlent plus entre elles ($r = 0.16, p = .10$). Enfin, la dimension résultats académiques corrèle seulement avec la dimension autonomie du bien-être psychologique ($r = -0.27, p < .01$).

Au sujet des relations unissant l'ensemble des dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial, lors de la rentrée universitaire (T1), la majorité des dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial corrèlent entre elles à l'exception des dimensions motivation contrôlée de l'autodétermination et autonomie de l'ajustement psychosocial qui présentent le moins de relations significatives. En effet, la dimension motivation contrôlée de l'autodétermination est seulement significativement liée à la dimension anxiété de l'attachement ($r = 0.10, p < .05$). La dimension autonomie de l'ajustement psychosocial possède, quant à elle, davantage de relations significatives puisqu'elle est corrélée avec la dimension soutien à l'autonomie de l'environnement familial ($r = 0.18, p < .001$), les dimensions anxiété et proximité de l'attachement ($r = -0.28, p < .001$ et $r = 0.16, p < .05$ respectivement) ainsi que les dimensions amotivation et satisfaction/frustration des trois besoins psychologiques de base ($-0.34 < r < 0.36, p < .05$).

En milieu d'année universitaire (T2), les mêmes corrélations qu'en T1 sont majoritairement observées. La dimension motivation contrôlée ne corrèle plus significativement avec la dimension anxiété de l'attachement ($r = 0.18, p = .23$) mais, corrèle avec la dimension responsivité de l'environnement familial ($r = 0.14, p < .05$). La dimension autonomie de l'ajustement psychosocial présente davantage de relations significatives comparées à T1 puisque les mêmes corrélations significatives sont observées et qu'elle est

également associée aux dimensions responsivité, contrôle psychologique, adaptabilité, cohésion et verbalisation des sentiments de l'environnement familial ($-0.16 < r < 0.22$, $p < .01$) ainsi qu'aux dimensions dépendance de l'attachement et motivation autonome de l'autodétermination ($r = 0.16$, $p < .01$ et $r = 0.17$, $p < .01$ respectivement).

Enfin, lors de la fin de l'année universitaire (T3), les mêmes corrélations qu'en T1 et T2 sont principalement observées. À l'exception de la dimension motivation contrôlée de l'autodétermination qui ne corrèle qu'avec les dimensions anxiété de l'attachement ($r = 0.24$, $p < .05$) et dépressivité de l'ajustement psychosocial ($r = 0.17$, $p < .05$) ; et de la dimension motivation autonome de l'autodétermination qui présente également moins de relations significatives.

Chapitre 8. Résultats relatifs à l'objectif 1 : dégager et caractériser des profils chez les étudiants primo-entrants

Au cours de ce chapitre, nous traiterons les résultats relatifs à l'objectif 1 de ce travail de recherche qui est de *dégager et caractériser des profils d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination ainsi que des classes de transition d'habitation chez les étudiants primo-entrants*. Cet objectif porte sur le premier temps de mesure (T1) de cette recherche, soit 1 142 adultes en émergence primo-entrants. Les analyses ont été conduites en retirant les participants présentant des données manquantes¹⁰.

8.1. Profils d'environnement familial

Les dimensions composant l'environnement familial, à savoir celles relatives à la relation aux parents (i.e., responsivité, soutien à l'autonomie et contrôle psychologique) et celles relatives aux relations familiales (i.e., adaptabilité, cohésion, verbalisation des sentiments et conflit), ont été combinées afin de réaliser une analyse en clusters. Les analyses révèlent une solution en quatre profils avec une variance expliquée de 63.4% pour la dimension responsivité, 37.2% pour soutien à l'autonomie, 54.5% pour contrôle psychologique, 36.4% pour adaptabilité, 60.1% pour cohésion, 52.0% pour verbalisation des sentiments et 44.0% pour conflits. L'analyse discriminante conforte cette solution (Wilks' lambda = .09, $\chi^2(21) = 2562.2$, $p < .001$, 95.69% d'individus bien classés). Ces quatre profils présentent des patterns différents d'environnement familial et sont présentés dans la Figure 3. Le profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives* possède des scores élevés dans les dimensions positives de la relation aux parents (i.e., responsivité et soutien à

¹⁰ 1.35% de données manquantes pour les dimensions d'environnement familial, 0.67% pour les dimensions d'attachement, 0.48% pour les dimensions d'autodétermination et 0.55% pour les dimensions de transition d'habitation.

l'autonomie) et de la relation à la famille (i.e., adaptabilité, cohésion et verbalisation des sentiments) et des scores faibles dans les dimensions négatives (i.e., contrôle psychologique et conflits). Le profil *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familial* se caractérise par des scores modérés pour l'ensemble des dimensions. Notons que la majorité des adultes en émergence primo-entrants de notre échantillon (i.e., 65.2%) appartient à ces deux profils positifs. Le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes* obtient des scores élevés de contrôle psychologique et de conflits ainsi que des scores modérés dans les dimensions positives. Enfin, le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* a des scores très élevés de contrôle psychologique et de conflits ainsi que des scores très faibles de responsivité, de soutien à l'autonomie, d'adaptabilité, de cohésion et de verbalisation des sentiments.

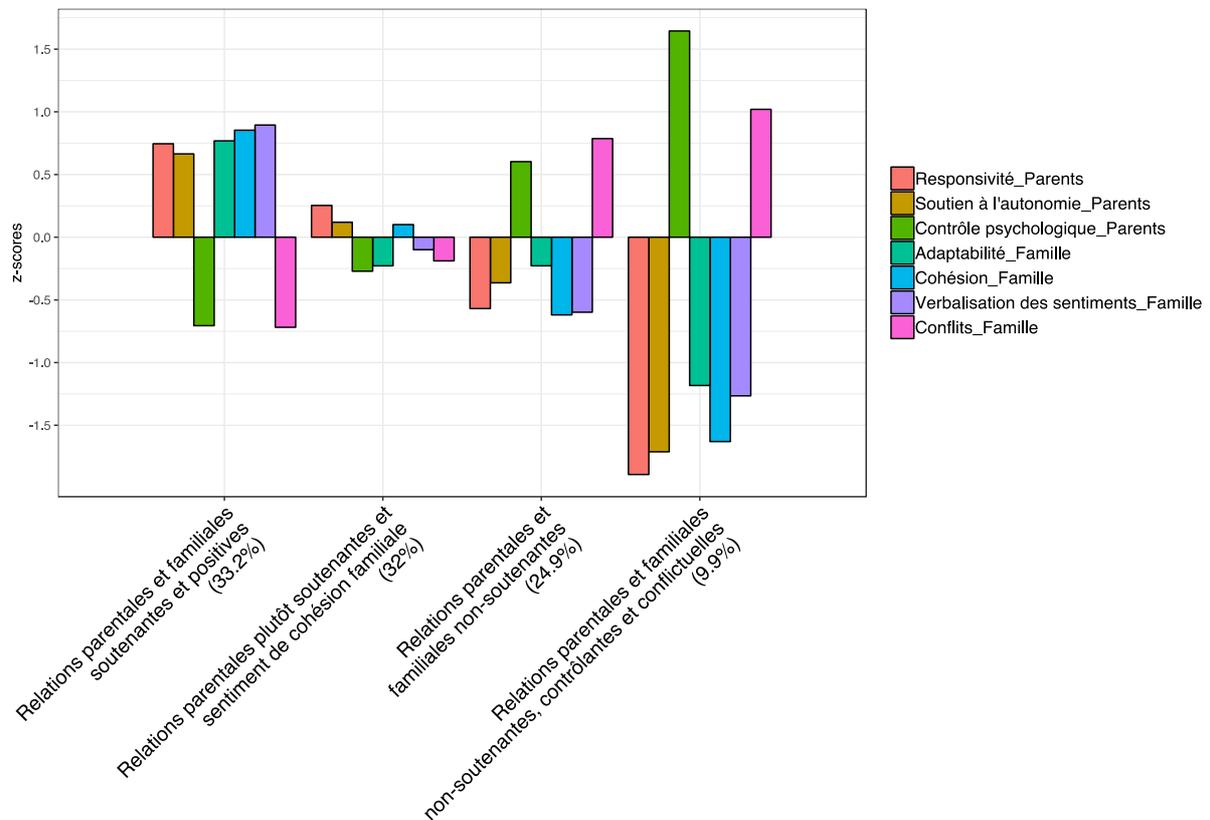


Figure 3. Profils d'environnement familial en T1. N = 1 092.

8.2. Profils d'attachement

Les profils d'attachement ont été réalisés à partir des dimensions de dépendance, proximité et anxiété. L'analyse en clusters révèle une solution à trois profils avec une variance expliquée de 56.2% pour dépendance, 57.0% pour anxiété et 60.0% pour proximité. L'analyse discriminante confirme cette solution : Wilks' lambda = .15, $\chi^2(6) = 1081.6$, $p < .001$, 96.08% d'individus bien classés. La Figure 4 reprend ces résultats et souligne la diversité des profils observés. En effet, le profil *séure* présente des scores élevés dans les dimensions dépendance et proximité et un score faible en anxiété ; le profil *évitant* des scores modérés pour l'ensemble des dimensions ; enfin, le profil *anxieux* un score élevé en anxiété et des scores faibles en dépendance et proximité. Le profil *séure* compte 40.7% des adultes en émergence primo-entrants de notre échantillon alors que les profils inséures (i.e., évitant et anxieux) en comptent 59.3% ; notre échantillon est donc majoritairement inséure.

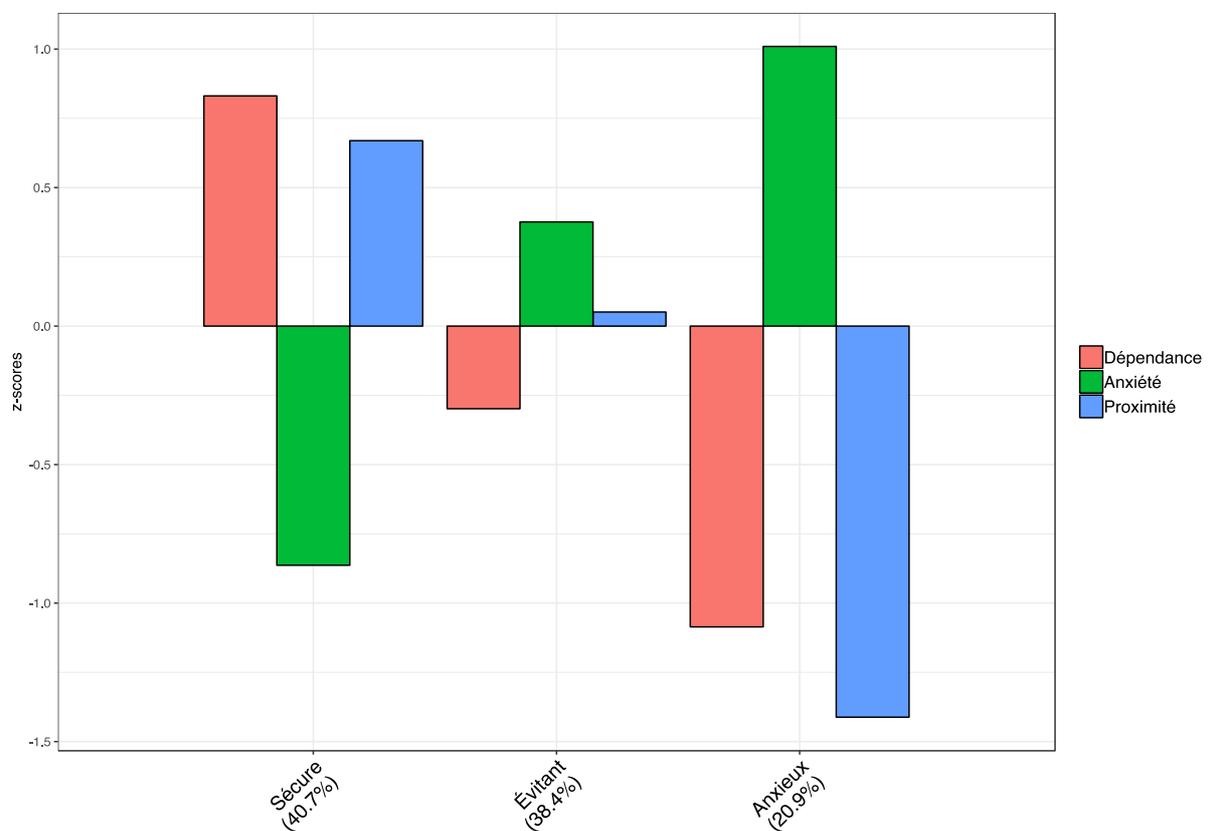


Figure 4. Profils d'attachement en T1. $N = 1\ 123$.

8.3. Profils d'autodétermination

Dans un premier temps, des analyses en clusters ont été réalisées sur les dimensions de motivation à la poursuite d'études (i.e., motivation autonome, motivation contrôlée et amotivation). L'analyse en clusters révèle une solution à cinq profils avec une variance expliquée de 63.7% pour motivation autonome, 68.3% pour motivation contrôlée et 70.4% pour amotivation. L'analyse discriminante confirme cette solution : Wilks' lambda = .04, $\chi^2(28) = 3498.1$, $p < .001$, 93.16% d'individus bien classés. Cette solution présente des patterns de clusters différents (voir Figure 5). Le profil *motivation combinée* obtient des scores élevés en motivation autonome et contrôlée et modérément faible en amotivation. Le profil *motivation autonome élevée* présente un score élevé en motivation autonome et modérément faible en motivation contrôlée et amotivation. Le profil *motivation autonome faible* se caractérise par un score faible en motivation autonome et des scores indifférenciés en motivation contrôlée et amotivation. Le profil *démotivation* a des scores faibles dans toutes les dimensions. Enfin, le profil *amotivation* montre un score très élevé en amotivation et des scores faibles en motivation autonome et contrôlée. Les profils *motivation combinée* et *motivation autonome élevée*, considérés comme les plus adaptatifs dans la littérature, caractérisent la majorité des adultes en émergence primo-entrants de notre échantillon, soit 51.6%.

Résultats objectif 1 : dégager et caractériser des profils

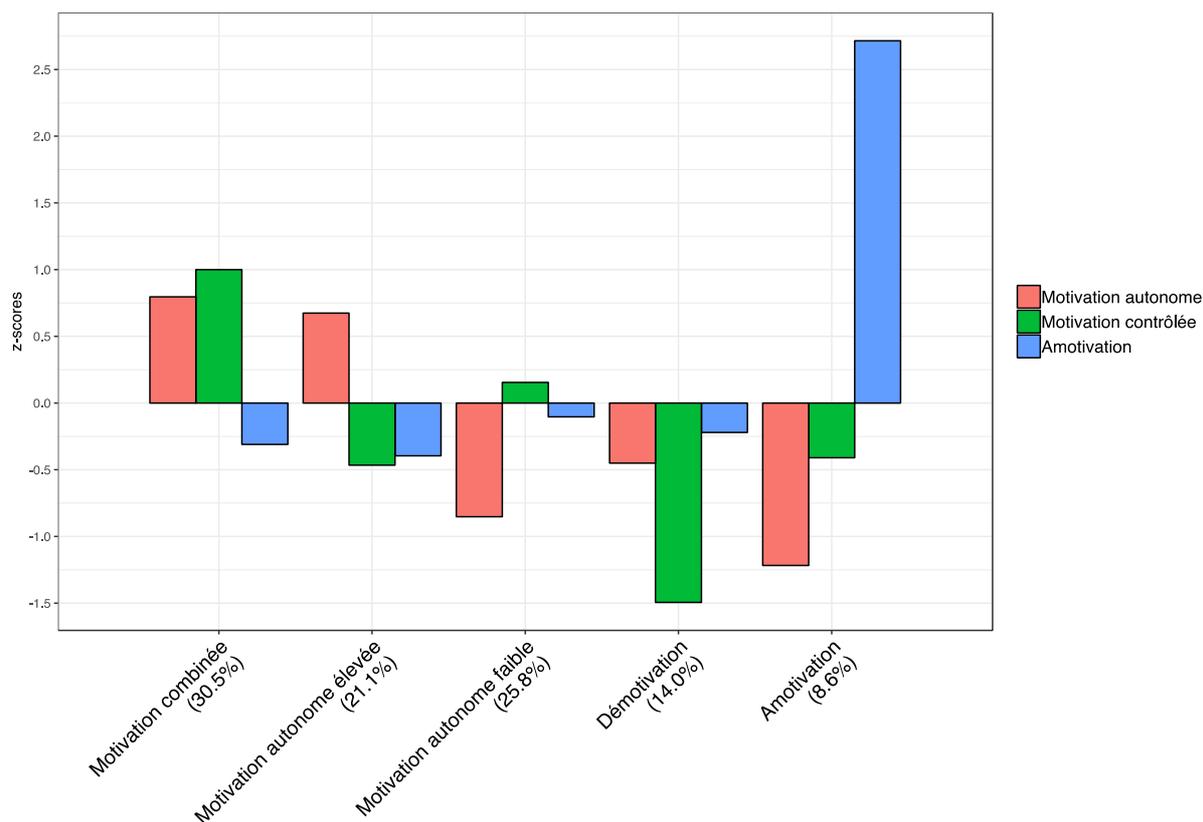


Figure 5. Profils de motivation à la poursuite d'études en T1. $N = 1\,122$.

Dans un second temps, des MANOVA suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisés¹¹ afin de caractériser les profils de motivation obtenus précédemment par les scores moyens obtenus aux dimensions de satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base. Le Tableau 1 reprend ces résultats. Des différences significatives sont observées entre les profils de motivation pour chaque dimension de satisfaction/frustration des besoins : autonomie satisfaction, $F(4,1113) = 71.11$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$; autonomie frustration, $F(4,1114) = 38.36$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$; affiliation satisfaction, $F(4,1113) = 9.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$; affiliation frustration, $F(4,1116) = 7.10$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$; compétence satisfaction, $F(4,1116) = 17.71$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$; et compétence frustration, $F(4,1116) = 11.2$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$. D'après les tests post-hoc de Tukey, concernant l'autonomie satisfaction, les profils *motivation combinée* et *motivation autonome élevée* ont des scores plus élevés que les profils

¹¹ 0.80% de données manquantes. La méthode Listwise a été utilisée pour réaliser les analyses.

motivation autonome faible et *démotivation*, eux-mêmes plus élevés que le profil *amotivation*. Pour l'autonomie frustration, le profil *amotivation* a un score plus élevé que les profils *motivation combinée* et *motivation autonome faible*, eux-mêmes plus élevés que les profils *motivation autonome élevée* et *démotivation*. Pour l'affiliation satisfaction, les profils *motivation combinée* et *motivation autonome élevée* présentent des scores plus élevés que les profils *motivation autonome faible* et *démotivation*, eux-mêmes plus élevés que le profil *amotivation*. Pour l'affiliation frustration, le profil *amotivation* présente un score plus élevé que les profils *motivation combinée*, *motivation autonome faible* et *démotivation*, eux-mêmes plus élevés que le profil *motivation autonome élevée*. Pour la compétence satisfaction, le profil *motivation combinée* obtient un score plus élevé que les profils *motivation autonome élevée*, *motivation autonome faible* et *démotivation*, eux-mêmes plus élevés que le profil *amotivation*. Enfin, pour la compétence frustration, le profil *amotivation* a un score plus élevé que les profils *motivation combinée*, *motivation autonome élevée*, *motivation autonome faible* et *démotivation*.

Ainsi, le profil *motivation combinée* est caractérisé par des scores élevés d'autonomie satisfaction, d'affiliation satisfaction et de compétence satisfaction et d'un score faible en compétence frustration. Le profil *motivation autonome élevée* correspond à des scores élevés en autonomie satisfaction et en affiliation satisfaction ainsi que des scores faibles en autonomie frustration, affiliation frustration et compétence frustration. Le profil *motivation autonome faible* obtient un score faible en compétence frustration. Le profil *démotivation* présente des scores faibles en autonomie frustration et compétence frustration. Le profil *amotivation* est caractérisé par des scores élevés en autonomie frustration, affiliation frustration et compétence frustration ainsi que des scores faibles en autonomie satisfaction, affiliation satisfaction et compétence satisfaction.

Tableau 1
Satisfaction et frustration des besoins psychologiques de base en fonction des profils de motivation en T1

Variables	Profils de motivation					F-value	η^2
	1	2	3	4	5		
Autonomie satisfaction	0.40 ^a (0.85)	0.35 ^a (0.79)	-0.34 ^b (0.91)	-0.13 ^b (0.97)	-1.02 ^c (1.02)	71.11 ***	.20
Autonomie frustration	0.01 ^b (0.99)	-0.31 ^c (0.80)	0.13 ^b (0.99)	-0.38 ^c (0.88)	0.93 ^a (1.00)	38.36 ***	.12
Affiliation satisfaction	0.15 ^a (0.96)	0.16 ^a (0.88)	-0.08 ^b (1.04)	-0.16 ^{bc} (1.00)	-0.41 ^c (1.14)	9.31 ***	.03
Affiliation frustration	0.10 ^b (1.06)	-0.12 ^c (0.78)	-0.10 ^{bc} (0.93)	-0.06 ^{bc} (0.95)	0.42 ^a (1.39)	7.10 ***	.02
Compétence satisfaction	0.24 ^a (0.97)	0.11 ^{ab} (0.93)	-0.06 ^{bc} (0.96)	-0.21 ^c (1.01)	-0.62 ^d (1.07)	17.71 ***	.06
Compétence frustration	0.04 ^b (1.04)	-0.11 ^b (0.95)	-0.06 ^b (0.91)	-0.15 ^b (0.98)	0.61 ^a (1.09)	11.20 ***	.04

Note. Z-scores utilisés. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$. *** $p < .001$.

Profils de motivation : 1 = Motivation combinée, 2 = Motivation autonome élevée, 3 = Motivation autonome faible, 4 = Démotivation, 5 = Amotivation.

8.4. Classes de transition d'habitation

Les classes de transition d'habitation ont été réalisées à partir de trois variables : la/les personne(s) avec qui l'adulte en émergence réside le plus souvent, la fréquence moyenne de retour au domicile parental quand il a été quitté et le sentiment de vivre au sein du domicile parental. Trois modèles de classes latentes ont été testés. Les résultats sont reportés dans le Tableau 2. En accord avec les critères de Nylund et al. (2007), le BIC montre que le modèle à trois-classes présente de meilleurs résultats ($L^2 = 30.42$, $df = 27$, $p = .29$; BIC = 6389.42) comparé au modèle à deux-classes ($L^2 = 104.27$, $df = 38$, $p < .001$; BIC = 6385.82) et à celui à quatre-classes ($L^2 = 10.10$, $df = 16$, $p = .22$; BIC = 6456.54). Le choix du modèle à trois-classes comparé au modèle à deux-classes est également supporté par le BLRT test qui est significatif ($p < .001$). Par ailleurs, bien que les probabilités postérieures moyennes semblent indiquer que la meilleure solution soit la solution à deux-classes (supérieur à .97 à travers les deux classes), au vu de la littérature et des précédents tests, nous avons fait le choix de retenir la solution à trois-classes. La première classe, *co-résident*, représente des adultes en

émérgence qui vivent au domicile parental ($p = .91$) et qui ont le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = .72$). La deuxième classe, *semi-indépendant*, correspond à des adultes en émérgence qui vivent seuls la plupart du temps ($p = .51$), qui retournent au domicile parental tous les quinze jours ($p = .63$) et qui ont le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = .54$). Enfin, la troisième classe, *indépendant*, renvoie à des adultes en émérgence qui vivent seuls ($p = .60$), qui retournent au domicile parental de façon variable (une fois par mois, $p = .28$; une fois tous les deux mois, $p = .28$; jamais, $p = .20$) et qui n'ont pas le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = 1.00$). En conséquence, sur notre population ($N = 1\ 123$), 59.37% des adultes en émérgence sont co-résidents, 22.59% sont semi-indépendants et 18.04% sont indépendants.

Tableau 2
Modèles des classes de transition d'habitation en T1

Modèles	BIC	Entropie	L^2	df	p	Probabilités postérieures moyennes	BLRT
2 classes	6385.82	.91	104.27	38	***	>.97	-
3 classes	6389.42	.86	30.42	27	.29	>.78	***
4 classes	6456.54	.87	20.10	16	.22	>.61	1.00

Note. *** $p < .001$.

Chapitre 9. Résultats relatifs à l'objectif 2 : relations entre les différents profils et classes lors de l'entrée à l'université

Au cours de ce chapitre, nous analyserons les résultats relatifs à l'objectif 2 de ce travail de recherche qui est de *déterminer les relations entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation lors de l'entrée à l'université*. Cet objectif porte sur le premier temps de mesure (T1) de cette recherche, soit 1 142 adultes en émergence primo-entrants. Les données comportent 1.95% de données manquantes. Chaque analyse a été conduite en retirant les participants présentant des données manquantes.

9.1. Relations synchrones deux à deux entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation

Les relations synchrones deux à deux entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation lors de l'entrée à l'université ont été étudiées à l'aide d'une série de tests du *chi-2*. La distribution des profils d'environnement familial diffère significativement au sein des profils d'attachement ($\chi^2 (N = 1\ 063, df = 6) = 74.19, p < .001$), d'autodétermination ($\chi^2 (N = 1\ 078, df = 12) = 23.55, p < .05$) ainsi qu'entre les classes de transition d'habitation ($\chi^2 (N = 1\ 092, df = 6) = 31.26, p < .001$). En effet, concernant les profils d'attachement (voir Tableau 32 en Annexe 15, p. 290), l'analyse des résidus standardisés ajustés nous indique que le profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives* de l'environnement familial est surreprésenté dans le profil *sécuré* et sous-représenté dans les profils *évitant* et *anxieux* de l'attachement. Le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes*, quant à lui, est surreprésenté dans le profil

anxieux et sous-représenté dans le profil *sécuré*. Enfin, le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* est surreprésenté dans le profil *anxieux*. Au sujet des profils d'autodétermination (voir Tableau 33 en Annexe 15, p. 290), le profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives* de l'environnement familial est surreprésenté dans le profil *motivation autonome élevée* de l'autodétermination. De plus, le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* est surreprésenté dans le profil *amotivation*. Au niveau des classes de transition d'habitation (voir Tableau 34 en Annexe 15, p. 290), le profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives* de l'environnement familial est surreprésenté dans la classe « *semi-indépendant* » de transition d'habitation. Le profil *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale* est surreprésenté dans la classe « *semi-indépendant* ». Le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes* est sous-représenté dans la classe « *semi-indépendant* ». Enfin, le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* est sous-représenté dans la classe *semi-indépendant* et surreprésenté dans la classe « *indépendant* ».

La distribution des profils d'attachement ne diffère pas significativement entre les profils d'autodétermination ($\chi^2 (N = 1\ 106, df = 8) = 12.79, p = .12$; voir Tableau 35 en Annexe 15, p. 290) et diffère de manière tendancielle entre les classes de transition d'habitation ($\chi^2 (N = 1\ 123, df = 4) = 7.91, p = .09$). Au sujet des classes de transition d'habitation (voir Tableau 36 en Annexe 15, p. 290), il est intéressant de noter que le profil *évitant* d'attachement est sous-représenté dans la classe « *indépendant* » de transition d'habitation. Pour finir, la distribution des profils d'autodétermination ne diffère pas entre les classes de transition d'habitation ($\chi^2 (N = 1\ 122, df = 8) = 5.40, p = .71$; voir Tableau 37 en Annexe 15, p. 290).

9.2. Relation entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation

Une CFrA a été conduite afin d'examiner la distribution des participants entre les différents profils et classes lors de l'entrée à l'université. Un total de 180 configurations (i.e., $4 \times 3 \times 5 \times 3$) ont été analysées croisant les profils d'environnement familial (1 = relations parentales et familiales soutenantes et positives, 2 = relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale, 3 = relations parentales et familiales non-soutenantes, 4 = relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles), d'attachement (1 = sécure, 2 = évitant, 3 = anxieux) et d'autodétermination (1 = motivation combinée, 2 = motivation autonome élevée, 3 = motivation autonome faible, 4 = démotivation, 5 = amotivation) ainsi que les classes de transition d'habitation (1 = co-résident, 2 = semi-indépendant, 3 = indépendant). Les fréquences observées et attendues de chaque configuration sont reportées dans les Tableau 3 et Tableau 4. Le LR- χ^2 du modèle de base de premier ordre étant significatif (LR- $\chi^2 = 282.53$, $df = 168$, $p < .001$), nous avons poursuivi l'analyse afin d'identifier les configurations dont la fréquence observée diffère significativement de la fréquence attendue. Le Bonferroni-ajusté ($\alpha^* = 0.0003$, $(0.05 / 180)$) nous a permis d'identifier 1 type : (1, 1, 2, 1). Ce type renvoie à la configuration « relations parentales et familiales soutenantes et positives \times sécure \times motivation autonome élevée avec non-frustration des besoins \times co-résident ». Cette configuration type a été plus fréquemment observée que ce qui était attendu ($f_o = 34$, $f_e = 18.20$, $z = 3.73$, $p < \alpha^*$). Ainsi le nombre de participants dont l'environnement familial est soutenant et positif, le style d'attachement est sécure, l'autodétermination est autonome avec non-frustration des besoins et qui n'ont pas quitté le domicile familial est presque 2 fois supérieur à ce qui est attendu.

Tableau 3
Analyse fréquentielle de configurations (CFrA) entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation à T1

	Environnement familial	Attachement	Autodétermination	Transition d'habitation		
				1	2	3
1	1	1	1	34 (25.53)	16 (9.62)	10 (7.32)
			2	34 (18.20)	7 (6.86)	9 (5.21)
			3	18 (21.36)	15 (8.05)	4 (6.12)
			4	13 (11.98)	9 (4.51)	4 (3.43)
			5	7 (7.09)	5 (2.67)	3 (2.03)
	2	1	1	24 (24.63)	10 (9.28)	5 (7.06)
			2	19 (17.56)	5 (6.62)	4 (5.03)
			3	16 (20.60)	8 (7.77)	3 (5.90)
			4	9 (11.56)	4 (4.35)	4 (3.31)
			5	3 (6.84)	2 (2.58)	0 (1.96)
	3	1	1	8 (13.84)	4 (5.22)	4 (3.97)
			2	8 (9.87)	3 (3.72)	0 (2.83)
			3	4 (11.58)	4 (4.36)	5 (3.31)
			4	4 (6.49)	0 (2.45)	0 (1.86)
			5	1 (3.85)	1 (1.45)	1 (1.10)
2	1	1	1	22 (24.88)	4 (9.38)	6 (7.13)
			2	14 (17.74)	13 (6.68)	5 (5.08)
			3	28 (20.81)	9 (7.84)	6 (5.96)
			4	11 (11.67)	9 (4.40)	3 (3.34)
			5	2 (6.91)	4 (2.60)	2 (1.98)
	2	1	1	22 (24.00)	17 (9.04)	8 (6.88)
			2	14 (17.11)	7 (6.45)	2 (4.90)
			3	24 (20.07)	11 (7.58)	3 (5.75)
			4	17 (11.26)	5 (4.24)	2 (3.23)
			5	4 (6.67)	3 (2.51)	1 (1.91)
	3	1	1	17 (13.49)	3 (5.08)	4 (3.87)
			2	5 (9.62)	3 (3.63)	3 (2.75)
			3	8 (11.28)	4 (4.25)	0 (3.23)
			4	6 (6.33)	3 (2.38)	1 (1.81)
			5	5 (3.47)	1 (1.41)	1 (1.07)

Note. Fréquences attendues entre parenthèses. Les configurations avec une fréquence observée significativement différente de la fréquence attendue sont en gras.

Profils d'environnement familial : 1 = Relations parentales et familiales soutenantes et positives, 2 = Relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale, 3 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, 4 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles.

Profils d'attachement : 1 = Sécure, 2 = Évitant, 3 = Anxieux.

Profils d'autodétermination : 1 = Motivation combinée, 2 = Motivation autonome élevée, 3 = Motivation autonome faible, 4 = Démotivation, 5 = Amotivation.

Classes de transition d'habitation : 1 = Co-résident, 2 = Semi-indépendant, 3 = Indépendant.

Tableau 4

Analyse fréquentielle de configurations (CFrA) entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation à T1 (suite)

	Environnement familial	Attachement	Autodétermination	Transition d'habitation		
				1	2	3
3	1		1	8 (19.42)	5 (7.32)	6 (5.57)
			2	10 (13.85)	4 (5.22)	3 (3.97)
			3	15 (16.24)	3 (6.12)	4 (4.66)
			4	7 (9.11)	0 (3.43)	4 (2.61)
			5	3 (5.39)	2 (2.03)	0 (1.54)
	2		1	26 (18.74)	3 (7.06)	6 (5.37)
			2	13 (13.36)	4 (5.03)	7 (3.82)
			3	21 (15.67)	4 (5.91)	6 (4.49)
			4	8 (8.79)	4 (3.31)	2 (2.52)
			5	7 (5.20)	3 (1.96)	0 (1.49)
	3		1	17 (10.53)	3 (3.96)	4 (3.01)
			2	12 (7.50)	3 (2.83)	3 (2.15)
			3	9 (8.80)	2 (3.32)	2 (2.52)
			4	6 (4.94)	2 (1.86)	4 (1.42)
			5	8 (2.92)	2 (1.11)	2 (0.84)
4	1		1	0 (7.86)	1 (2.96)	2 (2.25)
			2	3 (5.60)	0 (2.11)	0 (1.61)
			3	4 (6.57)	1 (2.48)	5 (1.88)
			4	3 (3.68)	0 (1.39)	0 (1.06)
			5	4 (2.18)	1 (0.82)	2 (0.62)
	2		1	6 (7.58)	1 (2.86)	2 (2.18)
			2	7 (5.40)	0 (2.03)	1 (1.55)
			3	11 (6.34)	1 (2.39)	4 (1.82)
			4	3 (3.56)	0 (1.34)	0 (1.01)
			5	4 (2.10)	1 (0.79)	0 (0.60)
	3		1	11 (4.26)	1 (1.61)	4 (1.22)
			2	2 (3.04)	1 (1.14)	3 (0.87)
			3	9 (3.56)	0 (1.34)	0 (1.02)
			4	2 (1.99)	0 (0.75)	3 (0.57)
			5	2 (1.18)	1 (0.45)	2 (0.34)

Note. Fréquences attendues entre parenthèses. Les configurations avec une fréquence observée significativement différente de la fréquence attendue sont en gras.

Profils d'environnement familial : 1 = Relations parentales et familiales soutenantes et positives, 2 = Relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale, 3 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, 4 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles.

Profils d'attachement : 1 = Sécure, 2 = Évitant, 3 = Anxieux.

Profils d'autodétermination : 1 = Motivation combinée, 2 = Motivation autonome élevée, 3 = Motivation autonome faible, 4 = Démotivation, 5 = Amotivation.

Classes de transition d'habitation : 1 = Co-résident, 2 = Semi-indépendant, 3 = Indépendant.

Chapitre 10. Résultats relatifs à l'objectif 3 : évolution des profils au cours du temps

Au cours de ce chapitre, nous traiterons les hypothèses relatives à l'objectif 3 qui est de *voir l'évolution des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination au travers de leurs dimensions tout au long de la première année*. Cet objectif porte sur l'ensemble des temps de mesure de cette recherche.

10.1. Évolution des profils d'environnement familial

Parmi les 101 adultes en émergence primo-entrants ayant participé à l'ensemble de la recherche¹² et en considérant les profils d'environnement familial mis en évidence en T1, 40% appartiennent au profil relations parentales et familiales soutenantes et positives, 37% au profil relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale, 18% au profil relations parentales et familiales non-soutenantes et 5% au profil relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles. La Figure 6 représente l'évolution au cours de la première année universitaire des dimensions de la relation aux parents (i.e., responsivité, soutien à l'autonomie et contrôle psychologique) et des relations familiales (i.e., adaptabilité, cohésion, verbalisation des sentiments et conflits) au sein de ces profils. Les moyennes et les écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des profils ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées) sont présentés dans le Tableau 6.

¹² Données manquantes pour 1 participant. Les analyses ont été conduites en retirant ce participant.

Résultats objectif 3 : évolution des profils au cours du temps

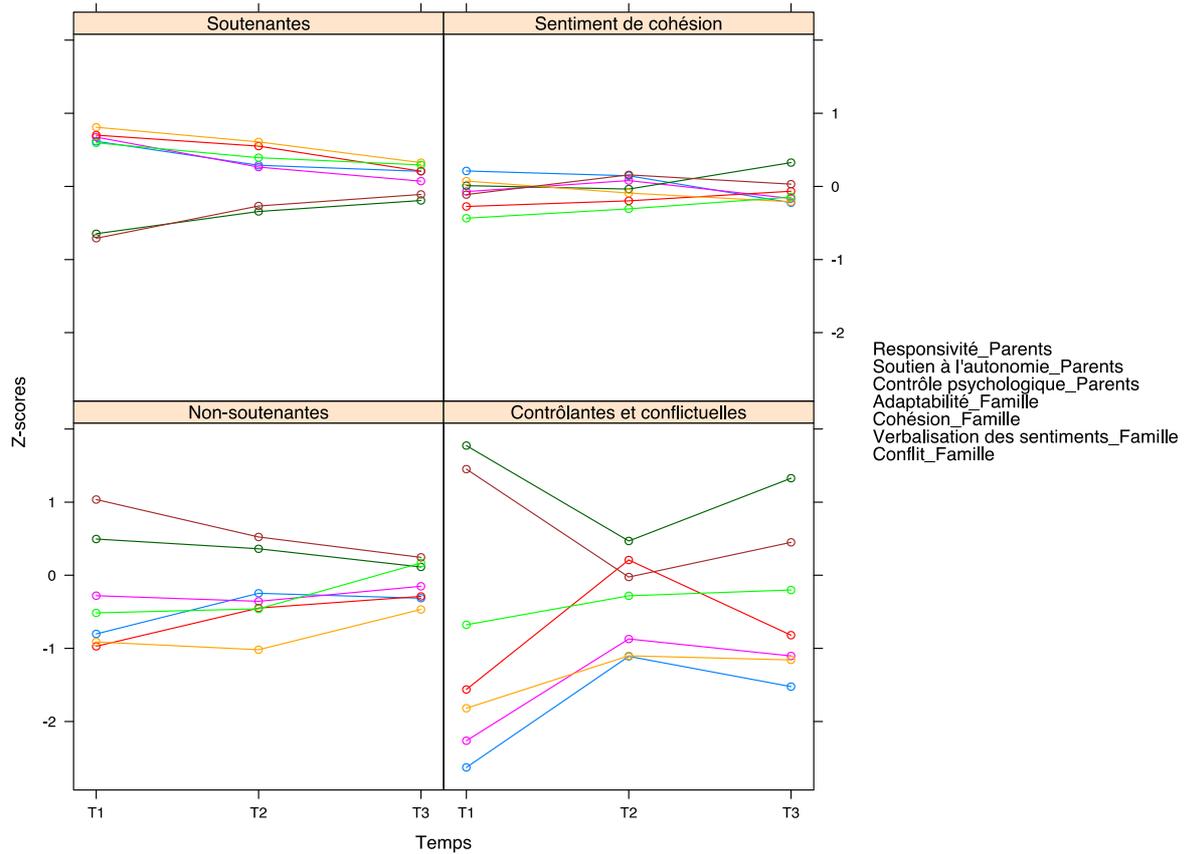


Figure 6. Évolution au cours du temps des dimensions d'environnement familial au sein des profils d'environnement familial.

D'un point de vue interprofils, trois modèles linéaires mixtes ont été réalisés pour chaque dimension composant l'environnement familial afin de savoir si l'évolution en moyenne de ces dimensions est liée aux scores de chaque profil en T1 (modèle M0), aux scores de chaque profil en T1 avec une évolution identique de la dimension au cours du temps (modèle M1) ou bien aux scores obtenus par les différents profils en fonction du temps de mesure (modèle M2). Le Tableau 5 compare chaque modèle testé pour chaque dimension et les Tableaux 38 et le Tableau 39 renvoient aux effets fixes de ces modèles (voir Annexe 16, p. 293). L'évolution moyenne des dimensions responsivité, soutien à l'autonomie, adaptabilité, cohésion, verbalisation des sentiments et conflits sont significativement mieux expliqués par le modèle M2, c'est-à-dire que l'évolution en moyenne de ces dimensions varie en fonction des profils. Seule l'évolution en moyenne de la dimension contrôle psychologique n'est pas mieux expliquée par le modèle M1 ($\chi^2(1) = 2.52, p = .11$) ou par le modèle M2 ($\chi^2(2) = 4.39,$

$p = .11$). Cette dimension ne semble donc pas évoluer en moyenne en fonction du temps ni varier en fonction des différents profils.

Tableau 5

Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'environnement familial en fonction du temps et des profils d'environnement familial

	AIC	BIC	ICC	χ^2	df	p
<i>Responsivité</i>						
M0	678.60	689.71	.52	-	-	-
M1	678.44	693.26	.52	2.16	1	.14
M2	671.04	693.26	.11	11.41	2	**
<i>Soutien à l'autonomie</i>						
M0	625.26	636.37	.37	-	-	-
M1	625.03	639.85	.37	2.23	1	.13
M2	618.96	641.18	.06	10.07	2	**
<i>Contrôle psychologique</i>						
M0	712.87	723.98	.31	-	-	-
M1	712.34	727.16	.31	2.52	1	.11
M2	711.96	734.18	.06	4.39	2	.11
<i>Adaptabilité</i>						
M0	630.95	642.96	.13	-	-	-
M1	631.94	646.76	.13	1.00	1	.32
M2	629.27	651.50	.02	6.67	2	*
<i>Cohésion</i>						
M0	690.41	701.52	.51	-	-	-
M1	689.82	704.64	.51	2.59	1	.11
M2	683.69	705.91	.11	10.14	2	**
<i>Verbalisation des sentiments</i>						
M0	726.88	737.99	.25	-	-	-
M1	728.79	743.60	.25	0.10	1	.75
M2	719.48	741.70	.03	13.30	2	**
<i>Conflits</i>						
M0	794.81	805.92	.19	-	-	-
M1	796.23	811.05	.19	0.57	1	.44
M2	783.82	806.04	.02	16.41	2	***

Note. M0 = modèle avec intercept fixe avec aléas autour de l'intercept ; M1 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept ; M2 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Au sujet des aspects intraprofils, graphiquement, nous observons que les dimensions positives de l'environnement familial (i.e., responsivité, soutien à l'autonomie, adaptabilité, cohésion et verbalisation des sentiments) semblent décroître au sein du profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives* alors que les dimensions négatives (i.e.,

contrôle psychologique et conflits) semblent croître. L'ANOVA à mesures répétées confirme cette observation puisque les scores des dimensions positives sont significativement plus élevés en T1 qu'en T3 sauf pour la dimension adaptabilité qui ne présente pas de différence ($F(1, 39) = 4.62, p = .06$). Concernant les dimensions négatives, elles sont significativement plus élevées en T3 qu'en T1 ($F(1, 39) = 7.28, p < .05$; $F(1, 39) = 16.68, p < .001$, respectivement). Le profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives* s'avère être instable au cours de la première année universitaire. À l'inverse, le profil *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale* semble graphiquement plus stable. Cette observation est appuyée par l'ANOVA à mesures répétées qui ne présente aucune différence significative au sein des différentes dimensions.

Concernant les profils *relations parentales et familiales non-soutenantes* et *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles*, seule une lecture graphique peut être réalisée puisque les échantillons sont trop faibles pour procéder à une ANOVA à mesures répétées. Graphiquement, nous observons qu'au sein du profil *relations parentales et familiales non-soutenantes*, les dimensions positives croissent légèrement ou restent stables au cours du temps alors que les dimensions négatives décroissent. En T3, ce profil semble présenter le même pattern de résultats que le profil *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale* pour le même temps. Au sujet du profil *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles*, T1 et T3 semblent présenter le même pattern de résultats contrairement à T2. En T2, les dimensions positives semblent avoir des scores plus élevés et les dimensions négatives des scores plus faibles. Les profils *relations parentales et familiales non-soutenantes* et *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* ne semblent donc pas stables dans le temps.

Tableau 6

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des dimensions d'environnement familial au sein des profils d'environnement familial pour chaque temps de mesure

	Temps de mesure			df	F-value
	1	2	3		
<i>Profil relations parentales et familiales soutenantes et positives</i>					
N = 40					
Responsivité	4.71 ^a (0.43)	4.44 ^b (0.65)	4.37 ^b (0.76)	1, 39	8.19 ***
Soutien à l'autonomie	4.61 ^a (0.34)	4.32 ^b (0.64)	4.18 ^b (0.68)	1, 39	13.16 ***
Contrôle psychologique	1.41 ^b (0.42)	1.67 ^{ab} (0.68)	1.79 ^a (0.80)	1, 39	7.28 *
Adaptabilité	3.40 ^a (0.57)	3.26 ^a (0.61)	3.18 ^a (0.75)	1, 39	4.62
Cohésion	4.53 ^a (0.42)	4.35 ^{ab} (0.57)	4.09 ^b (0.83)	1, 39	10.72 **
Verbalisation des sentiments	3.63 ^a (0.60)	3.50 ^{ab} (0.85)	3.20 ^b (0.88)	1, 39	8.93 **
Conflits	1.90 ^b (0.61)	2.32 ^a (0.80)	2.47 ^a (0.94)	1, 39	16.68***
<i>Profil relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale</i>					
N = 37					
Responsivité	4.38 ^a (0.44)	4.32 ^a (0.51)	4.02 ^a (0.89)	1, 36	5.03
Soutien à l'autonomie	4.08 ^a (0.63)	4.18 ^a (0.61)	4.01 ^a (0.83)	1, 36	0.22
Contrôle psychologique	1.96 ^a (0.53)	1.92 ^a (0.70)	2.22 ^b (1.05)	1, 36	2.12
Adaptabilité	2.66 ^a (0.63)	2.75 ^a (0.64)	2.87 ^a (0.79)	1, 36	1.69
Cohésion	3.86 ^a (0.58)	3.72 ^a (0.61)	3.60 ^a (0.61)	1, 36	1.87
Verbalisation des sentiments	2.78 ^a (0.47)	2.84 ^a (0.67)	2.95 ^a (0.90)	1, 36	1.27
Conflits	2.47 ^a (0.66)	2.72 ^a (0.75)	2.60 ^a (0.93)	1, 36	0.53
<i>Profil relations parentales et familiales non-soutenantes</i>					
N = 18					
Responsivité	3.54 (0.89)	4.00 (0.71)	3.94 (0.90)	-	-
Soutien à l'autonomie	3.92 (0.48)	3.87 (0.68)	4.01 (0.77)	-	-
Contrôle psychologique	2.36 (0.75)	2.25 (0.98)	2.05 (0.94)	-	-
Adaptabilité	2.60 (0.64)	2.64 (0.71)	3.09 (0.68)	-	-
Cohésion	2.97 (0.68)	2.87 (0.96)	3.37 (0.92)	-	-
Verbalisation des sentiments	2.17 (0.58)	2.62 (0.78)	2.76 (0.97)	-	-
Conflits	3.55 (0.97)	3.07 (1.15)	2.80 (1.15)	-	-
<i>Profil relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles</i>					
N = 5					
Responsivité	2.03 (0.78)	3.28 (1.38)	2.94 (1.13)	-	-
Soutien à l'autonomie	2.50 (0.56)	3.50 (0.97)	3.33 (1.09)	-	-
Contrôle psychologique	3.43 (0.48)	2.34 (1.04)	3.06 (0.80)	-	-
Adaptabilité	2.48 (0.78)	2.77 (1.00)	2.83 (0.19)	-	-
Cohésion	2.15 (0.70)	2.80 (1.11)	2.75 (1.02)	-	-
Verbalisation des sentiments	1.65 (0.69)	3.20 (1.33)	2.30 (0.92)	-	-
Conflits	3.95 (0.81)	2.55 (1.12)	3.00 (1.01)	-	-

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

10.2. Évolution des profils d'attachement

Au sein de l'échantillon total¹³, en T1, 32 participants présentent un attachement de style sécure, 46 de style évitant et 21 de style anxieux. L'évolution au cours de la première année universitaire des dimensions d'attachement (i.e., dépendance, anxiété et proximité) au sein de ces profils est rapportée dans la Figure 7. De plus, le Tableau 8 reprend les moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure en fonction de ces profils ainsi que les résultats relatifs aux comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées).

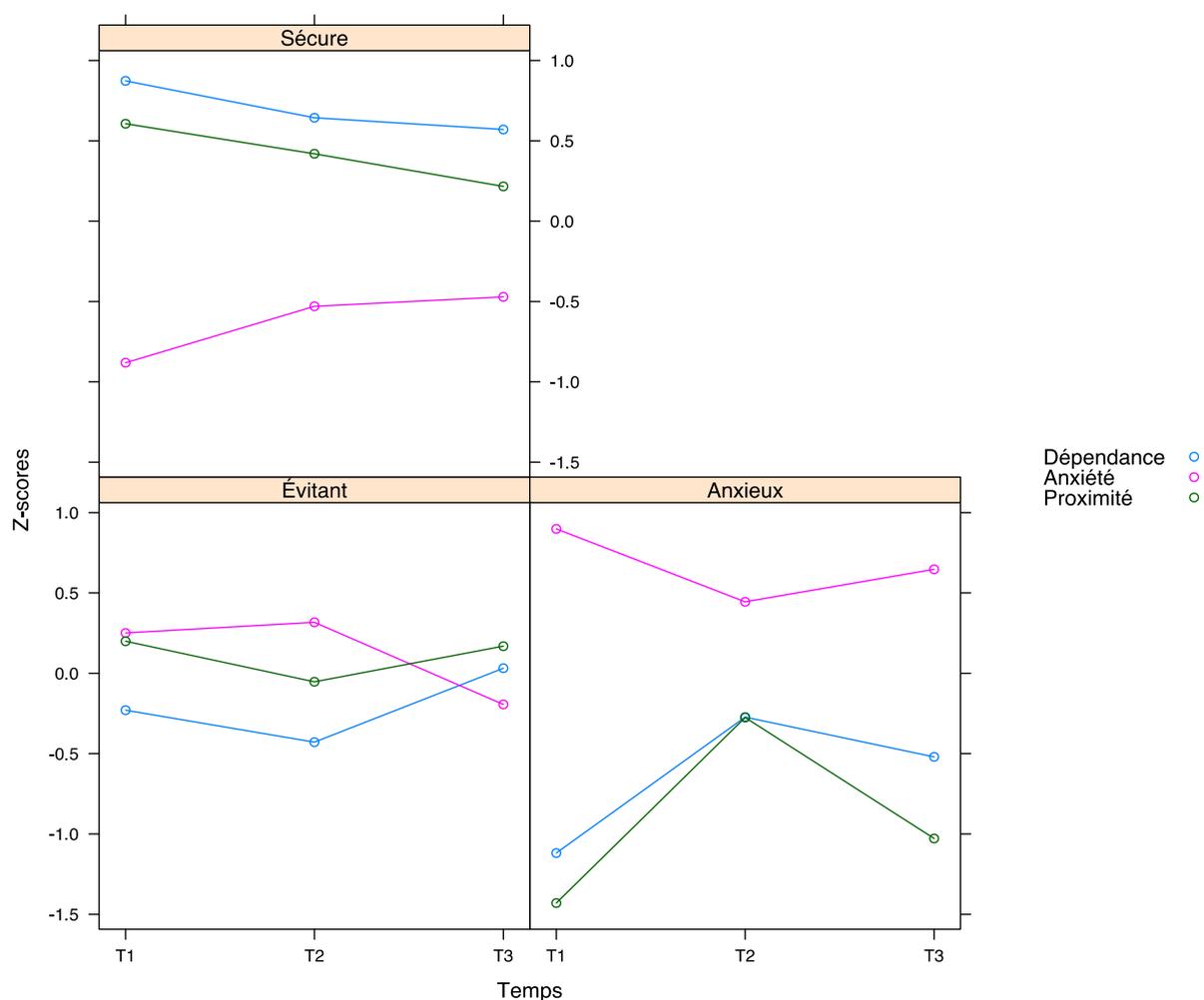


Figure 7. Évolution au cours du temps des dimensions d'attachement au sein des profils d'attachement.

¹³ Données manquantes pour 2 participants. Les analyses ont été conduites en retirant ces participants.

Les modèles linéaires mixtes réalisés pour chaque dimension composant l'attachement afin de savoir si l'évolution en moyenne de ces dimensions est liée aux scores de chaque profil en T1 (modèle M0), aux scores de chaque profil en T1 avec une évolution identique de la dimension au cours du temps (modèle M1) ou bien aux scores obtenus par les différents profils en fonction du temps de mesure (modèle M2) sont présentés dans le Tableau 7 ainsi qu'en Annexe 16 dans le Tableau 40 (p. 293). Ces analyses renvoient à une variabilité interprofils. Seule la dimension dépendance est significativement mieux expliquée par le modèle M2 ($\chi^2(2) = 7.56, p < .05$) ce qui signifie que l'évolution en moyenne de cette dimension varie entre les différents profils. À l'inverse, l'évolution en moyenne des dimensions anxiété et proximité est mieux expliquée par les scores obtenus en T1 par chaque profil, elle ne varie donc pas en fonction du temps ou en fonction des profils.

Tableau 7
Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'attachement en fonction du temps et des profils d'attachement

	AIC	BIC	ICC	χ^2	df	p
<i>Dépendance</i>						
M0	726.70	737.80	.38	-	-	-
M1	727.20	742.00	.38	1.52	1	.22
M2	723.61	745.81	.07	7.56	2	*
<i>Anxiété</i>						
M0	753.22	764.31	.38	-	-	-
M1	755.04	769.82	.37	0.19	1	.66
M2	754.43	776.62	.07	4.60	2	.10
<i>Proximité</i>						
M0	776.93	788.03	.34	-	-	-
M1	777.90	792.61	.34	1.02	1	.31
M2	775.96	798.12	.07	5.90	2	.05

Note. M0 = modèle avec intercept fixe avec aléas autour de l'intercept ; M1 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept ; M2 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente. * $p < .05$.

D'un point de vue graphique au niveau de la variabilité intraprofil, le profil *séure* semble être le plus stable au cours du temps à l'inverse des profils *évitant* et *anxieux* qui semblent varier davantage. Une ANOVA à mesures répétées a pu être conduite sur le profil *évitant* et révèle que contrairement à ce que nous pensions observer, les dimensions sont stables puisqu'aucune différence significative n'est mise au jour au sein des dimensions dépendance, anxiété et proximité ($F(1, 54) = 0.02, p = .89$; $F(1, 54) = 0.17, p = .68$; $F(1, 54) = 0.27, p = .61$, respectivement). Ainsi, comme le profil *séure*, le profil *évitant* semble être stable au cours de la première année universitaire. Il semble en être de même pour le profil *anxieux* puisque bien que graphiquement nous puissions percevoir des variations en T2, la lecture des moyennes nous informe que cette variation est minime. Finalement, les trois profils d'attachement semblent stables au cours de la première année universitaire.

Tableau 8
Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des dimensions d'attachement au sein des profils d'attachement pour chaque temps de mesure

	Temps de mesure			df	F-value
	1	2	3		
<i>Profil séure N = 32</i>					
Dépendance	4.46 (0.70)	4.25 (0.73)	4.12 (0.93)	-	-
Anxiété	1.63 (0.59)	1.87 (0.68)	2.01 (0.84)	-	-
Proximité	4.35 (0.63)	4.20 (0.52)	3.99 (0.77)	-	-
<i>Profil évitant N = 46</i>					
Dépendance	4.11 ^a (0.83)	4.32 ^a (0.62)	4.10 ^a (0.91)	1, 45	0.02
Anxiété	1.89 ^a (0.68)	1.88 ^a (0.78)	1.94 ^a (0.88)	1, 45	0.17
Proximité	4.14 ^a (0.63)	4.11 ^a (0.66)	4.07 ^a (0.78)	1, 45	0.27
<i>Profil anxieux N = 21</i>					
Dépendance	4.16 (1.09)	4.11 (0.86)	4.00 (0.89)	-	-
Anxiété	2.30 (0.87)	2.02 (0.97)	2.44 (1.21)	-	-
Proximité	4.00 (0.87)	4.09 (0.93)	4.03 (0.86)	-	-

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$.

10.3. Évolution des profils d'autodétermination

Parmi les 101 adultes en émergence primo-entrants qui ont participé à l'ensemble de la recherche, en T1, 37 présentaient un profil d'autodétermination motivation combinée, 28 un profil motivation autonome élevée, 12 un profil motivation autonome faible, 17 un profil démotivé et 7 un profil amotivé. La Figure 8 reprend l'évolution au cours de la première année universitaire des dimensions de motivation à la poursuite d'études (i.e., motivation autonome, motivation contrôlée et amotivation) et de satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base (i.e., autonomie satisfaction, autonomie frustration, affiliation satisfaction, affiliation frustration, compétence satisfaction et compétence frustration). Le Tableau 10 renvoie aux moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des profils d'autodétermination ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées).

Concernant la variabilité interprofils, trois modèles linéaires mixtes ont été réalisés pour chaque dimension composant l'autodétermination. Ces modèles visent à savoir si l'évolution en moyenne de ces dimensions est liée aux scores de chaque profil en T1 (modèle M0), aux scores de chaque profil en T1 avec une évolution identique de la dimension au cours du temps (modèle M1) ou bien aux scores obtenus par les différents profils en fonction du temps de mesure (modèle M2). Les résultats relatifs à ces modèles sont présentés dans le Tableau 9 ainsi que dans le Tableau 41 et Tableau 42 (voir Annexe 16, p. 293). Seule l'évolution en moyenne des dimensions motivation contrôlée et amotivation est significativement mieux expliquée par le modèle M2 ($\chi^2(2) = 33.38, p < .001$; $\chi^2(1) = 30.30, p < .001$, respectivement). À l'inverse, l'évolution en moyenne des autres dimensions est uniquement dépendante des différents scores obtenus en T1 par chaque profil et ne varie donc pas en fonction du temps et des profils.

Tableau 9

Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyennes des dimensions d'autodétermination en fonction du temps et des profils d'autodétermination

	AIC	BIC	ICC	χ^2	df	p
<i>Motivation autonome</i>						
M0	612.54	623.69	.07	-	-	-
M1	614.55	629.40	.07	0.00	1	.99
M2	620.64	642.92	.01	0.00	2	.99
<i>Motivation contrôlée</i>						
M0	563.67	664.81	.34	-	-	-
M1	655.29	670.15	.33	0.38	1	.54
M2	625.91	648.20	.05	33.38	2	***
<i>Amotivation</i>						
M0	597.59	608.73	.44	-	-	-
M1	597.18	612.04	.44	2.41	1	.12
M2	570.88	593.16	.06	30.30	2	***
<i>Autonomie satisfaction</i>						
M0	751.24	762.38	.04	-	-	-
M1	753.21	768.07	.04	0.02	1	.88
M2	757.05	779.34	.00	0.16	2	.92
<i>Autonomie frustration</i>						
M0	812.97	824.11	.02	-	-	-
M1	814.59	829.44	.02	0.38	1	.53
M2	818.12	840.40	.00	0.47	2	.79
<i>Affiliation satisfaction</i>						
M0	675.48	686.61	.01	-	-	-
M1	674.27	689.13	.01	3.20	1	.07
M2	677.95	700.23	.00	0.32	2	.85
<i>Affiliation frustration</i>						
M0	721.98	733.13	.04	-	-	-
M1	723.87	738.73	.04	0.11	1	.74
M2	727.62	749.91	.01	0.25	2	.88
<i>Compétence satisfaction</i>						
M0	844.50	855.65	.01	-	-	-
M1	843.74	858.59	.01	2.77	1	.09
M2	847.69	869.97	.00	0.05	2	.97
<i>Compétence frustration</i>						
M0	886.95	898.09	.02	-	-	-
M1	888.28	903.14	.02	0.67	1	.41
M2	892.24	914.52	.00	0.04	2	.98

Note. M0 = modèle avec intercept fixe avec aléas autour de l'intercept ; M1 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept ; M2 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

La représentation graphique, variabilité intraprofil, met en avant que les profils semblent relativement stables pour l'ensemble des dimensions à l'exception des dimensions motivation contrôlée et amotivation au sein des profils *motivation combinée*, *démotivation* et *amotivation*. En raison de la faiblesse de l'échantillon, une ANOVA à mesures répétées a seulement pu être conduite sur le profil *motivation combinée*. Les résultats montrent que, comme attendu, les dimensions motivation contrôlée et amotivation présentent des différences significatives entre les occasions de mesure ($F(1, 36) = 1.13, p < .01$; $F(1, 36) = 6.16, p < .05$, respectivement) ; le score de motivation contrôlée étant plus élevé en T1 qu'en T2 ou en T3 et le score d'amotivation étant plus faible en T1 qu'en T3. Concernant les profils *motivation autonome élevée* et *motivation autonome faible*, l'analyse graphique laisse penser que ces profils sont stables au cours du temps. À l'inverse, les profils *démotivation* et *amotivation* paraissent moins stables dans le temps. La dimension motivation contrôlée croît dans le profil *démotivation* et la dimension amotivation décroît dans le profil *amotivation*. Par ailleurs, de manière générale, les dimensions des besoins psychologiques de base semblent être plutôt stables au cours du temps dans l'ensemble des profils.

Résultats objectif 3 : évolution des profils au cours du temps

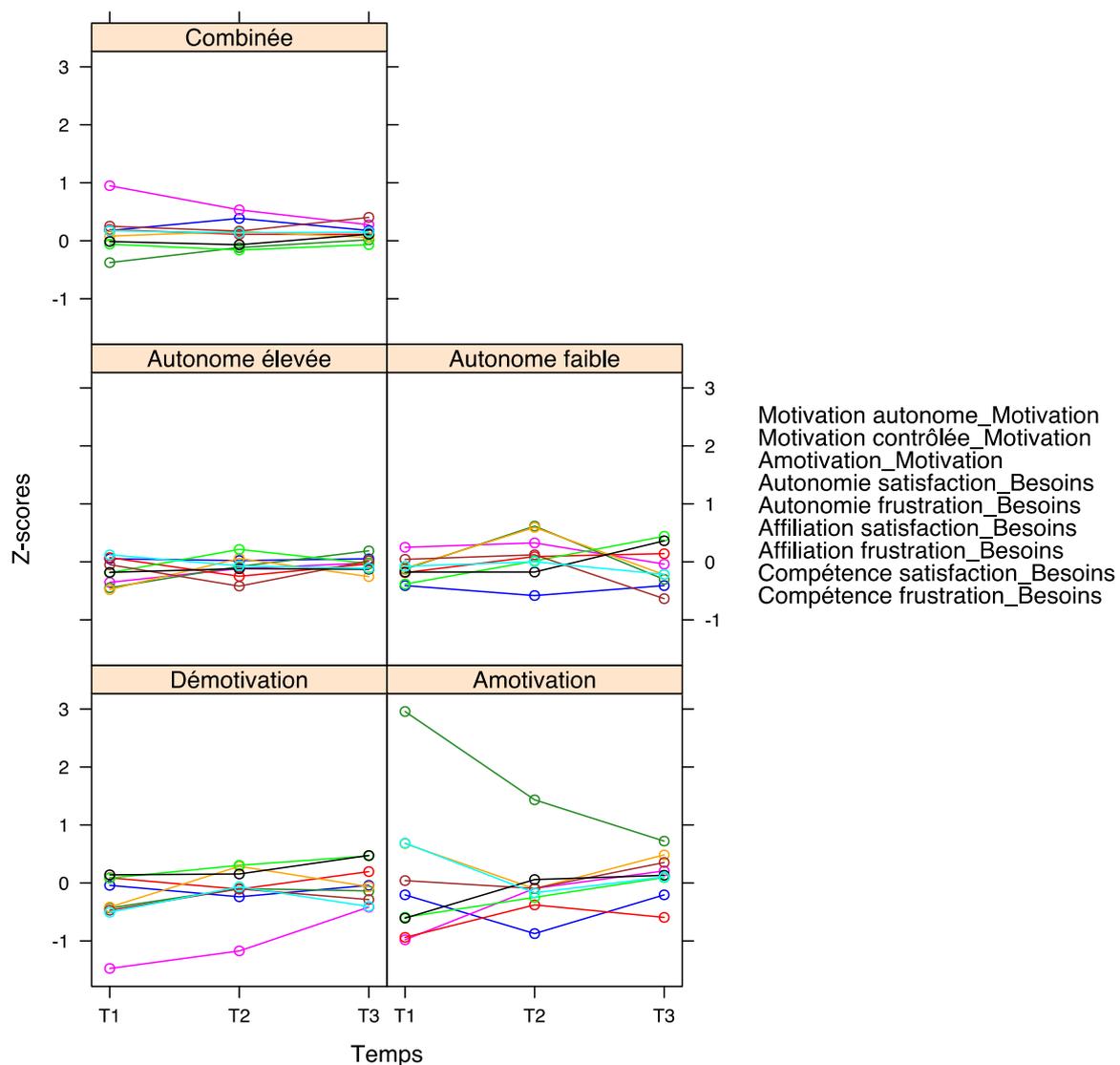


Figure 8. Évolution au cours du temps des dimensions d'autodétermination au sein des profils d'autodétermination.

Tableau 10

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des dimensions d'autodétermination au sein des profils d'autodétermination pour chaque temps de mesure

	Temps de mesure			df	F-value
	1	2	3		
<i>Profil motivation combinée N = 37</i>					
Motivation autonome	3.72 ^a (0.77)	3.86 ^a (0.59)	3.72 ^a (0.77)	1, 36	0.00
Motivation contrôlée	4.33 ^a (0.39)	3.98 ^b (0.67)	3.77 ^b (0.86)	1, 36	12.13 **
Amotivation	1.15 ^a (0.21)	1.34 ^{ab} (0.64)	1.43 ^b (0.62)	1, 36	6.16*
Autonomie satisfaction	3.93 ^a (0.77)	3.87 ^a (0.87)	3.87 ^a (0.84)	1, 36	0.15
Autonomie frustration	2.48 ^a (1.00)	2.56 ^a (1.05)	2.46 ^a (0.80)	1, 36	0.01
Affiliation satisfaction	4.17 ^a (0.76)	4.10 ^a (0.85)	4.16 ^a (0.62)	1, 36	0.00
Affiliation frustration	1.81 ^a (0.93)	1.74 ^a (0.94)	1.93 ^a (0.91)	1, 36	0.43
Compétence satisfaction	3.57 ^a (1.06)	3.52 ^a (1.07)	3.69 ^a (0.82)	1, 36	0.44
Compétence frustration	2.57 ^a (1.17)	2.53 ^a (1.22)	2.54 ^a (0.98)	1, 36	0.02
<i>Profil motivation autonome élevée N = 28</i>					
Motivation autonome	3.64 (0.73)	3.62 (0.61)	3.64 (0.73)	-	-
Motivation contrôlée	3.25 (0.39)	3.44 (0.88)	3.52 (0.64)	-	-
Amotivation	1.11 (0.18)	1.37 (0.68)	1.55 (0.77)	-	-
Autonomie satisfaction	3.84 (0.74)	3.57 (0.63)	3.75 (0.83)	-	-
Autonomie frustration	1.97 (0.75)	2.46 (0.83)	2.18 (0.94)	-	-
Affiliation satisfaction	4.08 (0.69)	4.37 (0.62)	4.19 (0.79)	-	-
Affiliation frustration	1.57 (0.53)	1.28 (0.65)	1.62 (0.85)	-	-
Compétence satisfaction	3.41 (0.99)	3.47 (0.82)	3.46 (1.01)	-	-
Compétence frustration	2.52 (1.01)	2.32 (0.83)	2.28 (0.92)	-	-
<i>Profil motivation autonome faible N = 12</i>					
Motivation autonome	3.33 (0.41)	3.21 (0.39)	3.33 (0.41)	-	-
Motivation contrôlée	3.75 (0.50)	3.81 (0.70)	3.51 (0.65)	-	-
Amotivation	1.33 (0.49)	1.85 (0.92)	1.21 (0.40)	-	-
Autonomie satisfaction	3.62 (0.94)	3.85 (0.93)	3.89 (0.57)	-	-
Autonomie frustration	2.13 (0.56)	2.95 (0.85)	2.20 (0.99)	-	-
Affiliation satisfaction	3.93 (0.87)	4.22 (0.73)	4.54 (0.35)	-	-
Affiliation frustration	1.65 (0.56)	1.71 (0.79)	1.10 (0.17)	-	-
Compétence satisfaction	3.42 (1.17)	3.42 (0.98)	3.93 (1.10)	-	-
Compétence frustration	2.31 (0.96)	2.39 (1.02)	2.17 (1.22)	-	-
<i>Profil démotivation N = 17</i>					
Motivation autonome	3.57 (0.65)	3.44 (0.64)	3.57 (0.65)	-	-
Motivation contrôlée	2.32 (0.32)	2.57 (0.68)	3.20 (0.57)	-	-
Amotivation	1.12 (0.25)	1.35 (0.54)	1.32 (0.67)	-	-
Autonomie satisfaction	3.85 (0.86)	3.69 (0.95)	3.94 (1.00)	-	-
Autonomie frustration	2.03 (0.69)	2.67 (1.08)	2.35 (1.16)	-	-
Affiliation satisfaction	4.28 (0.76)	4.44 (0.54)	4.56 (0.95)	-	-
Affiliation frustration	1.23 (0.28)	1.53 (0.79)	1.38 (0.98)	-	-
Compétence satisfaction	3.72 (0.72)	3.73 (1.00)	4.04 (1.03)	-	-
Compétence frustration	1.87 (0.79)	2.32 (1.11)	1.97 (1.06)	-	-
<i>Profil amotivation N = 7</i>					
Motivation autonome	3.46 (0.40)	3.02 (0.62)	3.46 (0.41)	-	-
Motivation contrôlée	2.73 (0.53)	3.46 (0.80)	3.71 (0.97)	-	-
Amotivation	3.50 (0.55)	2.43 (1.07)	1.93 (0.85)	-	-
Autonomie satisfaction	3.00 (0.64)	3.46 (1.13)	3.29 (0.74)	-	-
Autonomie frustration	3.03 (0.76)	2.32 (0.40)	2.85 (0.80)	-	-
Affiliation satisfaction	3.78 (0.86)	4.04 (0.42)	4.28 (0.70)	-	-
Affiliation frustration	1.64 (0.47)	1.54 (0.44)	1.89 (0.94)	-	-
Compétence satisfaction	3.00 (0.41)	3.64 (1.12)	3.71 (0.86)	-	-
Compétence frustration	3.11 (0.98)	2.21 (0.98)	2.50 (0.96)	-	-

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Chapitre 11. Résultats relatifs à l'objectif 4 : lien avec l'ajustement psychosocial au cours de la première année

Au cours de ce chapitre, nous analyserons l'objectif 4 qui vise à *voir l'évolution de l'adaptation au nouveau contexte que représente l'université en considérant l'ajustement psychosocial au cours de la première année*. Cet objectif porte sur l'ensemble des temps de mesure de cette recherche.

11.1. Relations à un moment T entre environnement familial, attachement, autodétermination, classes de transition d'habitation et ajustement psychosocial

11.1.1. Relations lors de l'entrée à l'université (T1)

Une SEM a été réalisée afin de déterminer l'effet de l'environnement familial, de l'attachement, de l'autodétermination et des classes de transition d'habitation sur l'ajustement psychosocial des adultes en émergence primo-entrants lors de la rentrée à l'université. La Figure 9 reprend le modèle testé sur l'ensemble de l'échantillon en T1, soit 1 142 participants¹⁴. Les indices du modèle sont satisfaisants : $\chi^2(315) = 1853.28$, CFI = .93, RMSEA = .07[.068-.074], TLI = .92 et SRMR = .08. L'attachement et l'autodétermination prédisent positivement l'ajustement psychosocial ($\beta = .36$, $p < .001$ et $\beta = .65$, $p < .001$, respectivement) alors que l'environnement familial et les classes de transition d'habitation n'y sont pas associés ($\beta = .02$, $p = .37$ et $\beta = .04$, $p = .13$, respectivement). De plus, l'attachement co-varie avec l'environnement familial ($\Phi = .40$, $p < .001$), les classes de transition d'habitation ($\Phi = .09$, $p < .05$) et l'autodétermination ($\Phi = .58$, $p < .001$). Une co-variation est observée entre l'environnement familial et l'autodétermination ($\Phi = .46$, $p < .001$) mais,

¹⁴ 1.02% de données manquantes. La méthode listwise a été utilisée pour réaliser les analyses.

aucune n'est observée entre environnement familial et les classes de transition d'habitation ($\Phi = -.01, p = .82$) et entre autodétermination et les classes de transition d'habitation ($\Phi = .04, p = .31$).

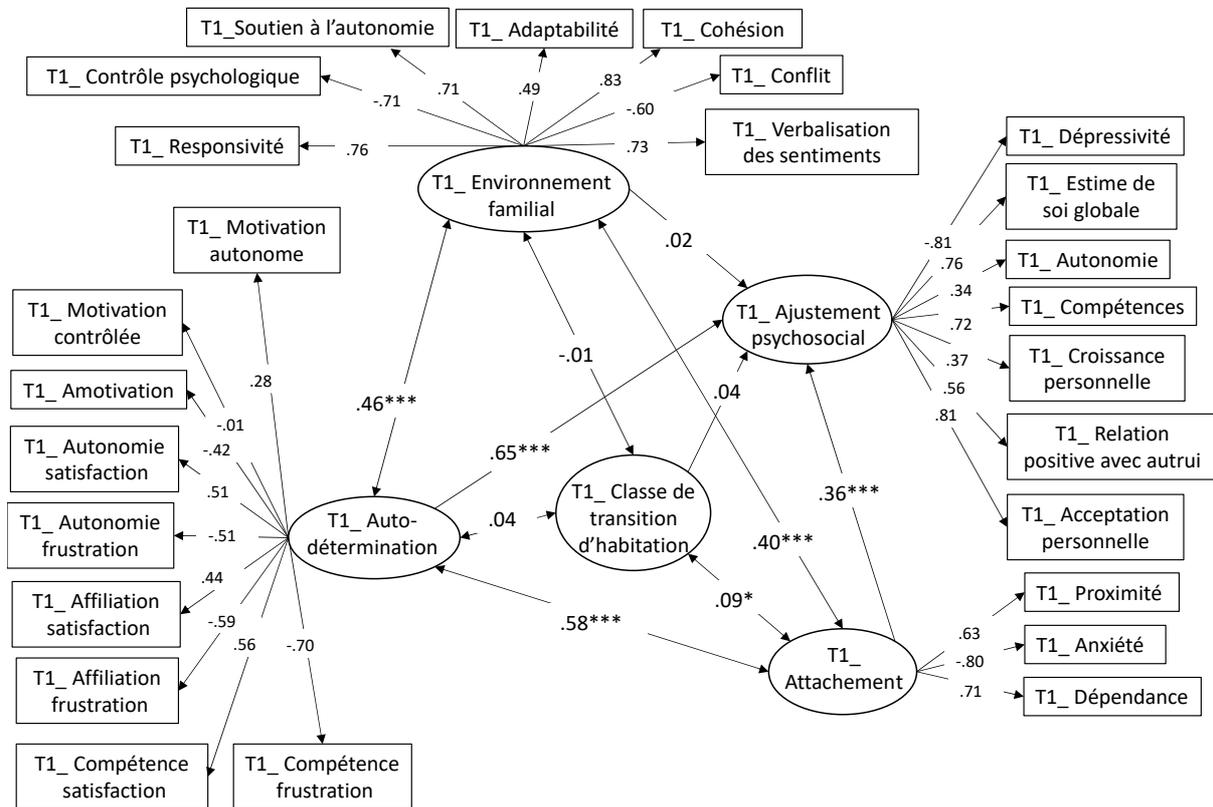


Figure 9. Relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial à T1. * $p < .05$. *** $p < .001$.

11.1.2. Relations en milieu d'année universitaire (T2)

Afin de déterminer l'effet de l'environnement familial, de l'attachement, de l'autodétermination et des classes de transition d'habitation sur l'ajustement psychosocial des adultes en émergence primo-entrants en milieu d'année universitaire, une SEM a été réalisée sur l'ensemble de l'échantillon en T2, soit 248 participants. Pour cela, une LCA a été conduite afin de mettre en évidence trois classes de transition d'habitation comme lors de la rentrée universitaire (T1). La solution à trois classes présente des critères satisfaisants (e.g., Nylund et

al., 2007) : $L^2 = 38.95$, $df = 45$, $p = .72$; BIC = 1530.47 ; entropie = .98 ; probabilités postérieures moyennes > .96. Ainsi, la première classe « *co-résident* » représente des adultes en émergence qui vivent au domicile parental ($p = .83$) et qui ont le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = .86$). La deuxième classe renvoie à un profil « *semi-indépendant* » qui correspond à des adultes en émergence qui vivent seuls la plupart du temps ($p = .51$), qui retournent au domicile parental une fois par semaine ($p = .58$) et qui ont le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = 1.00$). Enfin, la troisième classe se rapporte au profil « *indépendant* » qui renvoie à des adultes en émergence qui vivent seuls ($p = .70$), qui retournent au domicile parental de façon variable (i.e., une fois par semaine, $p = .24$; une fois tous les quinze jours, $p = .22$; une fois par mois, $p = .22$) et qui n'ont pas le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = 1.00$). Finalement, sur notre population en T2, 53.04% des adultes en émergence sont co-résidents, 17.41% sont semi-indépendants et 29.55% sont indépendants. Comparés aux résultats obtenus sur l'échantillon du premier temps de mesure (T1), les trois classes présentent les mêmes caractéristiques. Toutefois, le retour au domicile parental lorsqu'il a été quitté (i.e., semi-indépendant et indépendant) est plus fréquent pour l'échantillon du deuxième temps de mesure (T2 ; i.e., une fois par semaine) que pour celui de T1 (i.e., une fois tous les quinze jours voire une fois par mois). Notons que les individus n'ont significativement pas changé de classe entre T1 et T2 : $\chi^2 (N = 247, df = 4) = 60.06$, $p < .001$ (voir Tableau 43 en Annexe 19, p. 300).

Une SEM incluant l'ensemble des variables du T2 a été réalisée¹⁵. Les indices sont satisfaisants : $\chi^2 (341) = 445.48$, CFI = .98, RMSEA = .04[.026-.045], TLI = .98 et SRMR = .08. Les résultats sont reportés dans la Figure 10. L'attachement, l'autodétermination et les classes de transition d'habitation prédisent positivement l'ajustement psychosocial ($\beta = .20$, $p < .01$, $\beta = .85$, $p < .001$ et $\beta = .09$, $p < .05$, respectivement) contrairement à l'environnement

¹⁵ 0.16% de données manquantes. La méthode listwise a été utilisée pour les analyses.

familial ($\beta = .03, p = .49$). De plus, l'environnement familial co-varie avec l'attachement ($\Phi = .41, p < .001$) et l'autodétermination ($\Phi = .55, p < .001$). L'attachement et l'autodétermination co-varient également ($\Phi = .67, p < .001$). Par contre, ni l'environnement familial ($\Phi = .03, p = .74$) ni l'attachement ($\Phi = -.05, p = .58$) ni l'autodétermination ($\Phi = -.11, p = .17$) ne co-varient avec les classes de transition d'habitation. Notons que la dimension motivation contrôlée présente une piste causale non significative ($\lambda = .05, p = .47$) avec la variable latente à laquelle elle est associée (i.e., autodétermination)¹⁶ et que l'ajustement psychosocial comporte une dimension de plus comparée à T1 : les résultats académiques¹⁷.

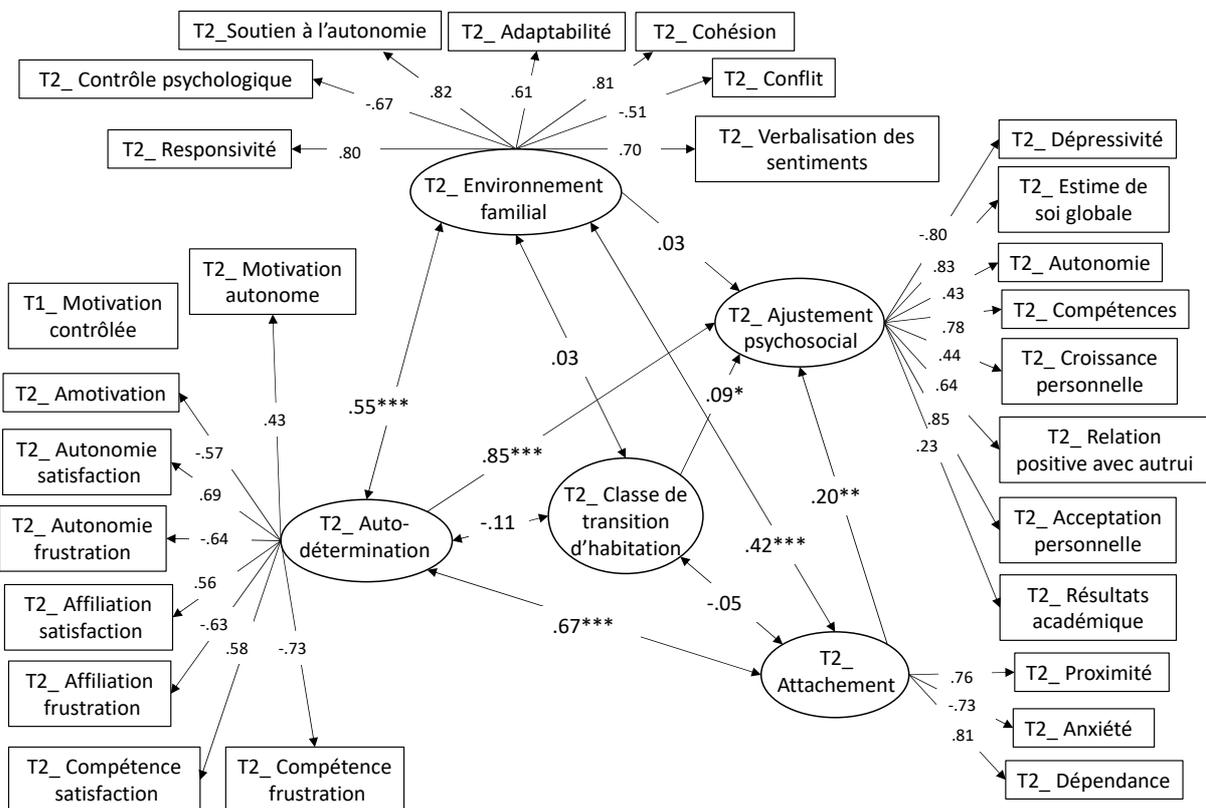


Figure 10. Relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial à T2. Seul les pistes causales λ significatives sont représentées. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

¹⁶ Dans un souci de parcimonie, une SEM sans la dimension motivation contrôlée a été testé en T2. Les résultats sont similaires à ceux observés dans le modèle incluant la dimension. Voir Annexe 17, p. 298.

¹⁷ Une SEM sans la dimension résultats académiques (i.e., identique à celui réalisé en T1) a été testé en T2. Les résultats sont similaires à ceux observés dans le modèle incluant la dimension. Voir Annexe 18, p. 299.

11.1.3. Relations en fin d'année universitaire (T3)

Dans l'objectif de voir les relations entretenues entre environnement familial, attachement, autodétermination et classes de transition d'habitation avec l'ajustement psychosocial des adultes en émergence primo-entrants en fin d'année universitaire, une SEM a été réalisée sur l'ensemble de l'échantillon en T3, soit 101 participants. Comme pour les analyses réalisées en T2, une LCA a été conduite afin de mettre au jour trois classes de transition d'habitation comme lors de l'entrée à l'université. La solution à trois classes présente des critères satisfaisants (e.g., Nylund et al., 2007) : $L^2 = 25.59$, $df = 36$, $p = .90$; BIC = 669.44 ; entropie = .99 ; probabilités postérieures moyennes > .99). La première classe « *co-résident* » correspond à des adultes en émergence qui vivent au domicile parental ($p = 1.00$) et qui ont le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = .91$). La deuxième classe renvoie au profil « *semi-indépendant* » qui représente des adultes en émergence qui vivent seuls la plupart du temps ($p = .80$), qui retournent au domicile parental de manière variable (i.e., une fois par semaine, $p = .28$; une fois tous les quinze jours, $p = .23$; une fois par mois, $p = .31$) et qui n'ont pas le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = .57$). Enfin, la troisième classe se rapporte au profil « *indépendant* » qui renvoie à des adultes en émergence qui vivent seuls ($p = .50$) ou en colocation ($p = .40$), qui retournent au domicile parental rarement à jamais ($p = 1.00$) et qui n'ont pas le sentiment de vivre chez leurs parents ($p = 1.00$). Au final, sur notre population en T3, 55.44% des adultes en émergence sont co-résidents, 34.65% sont semi-indépendants et 9.91% sont indépendants. Comparés aux résultats obtenus sur l'échantillon du deuxième temps de mesure (T2), seule la classe des co-résidents de l'échantillon du troisième temps de mesure (T3) reste identique. Les semi-indépendants semblent plus indépendants puisqu'ils rentrent au domicile parental de façon variable, contre une fois par semaine pour l'échantillon en T2, et qu'ils n'ont plus le sentiment de vivre chez leurs parents. Pour les indépendants qui dans l'échantillon en T2 rentraient de manière variable au domicile familial,

dans l'échantillon en T3, ils ne rentrent plus que jamais à occasionnellement. Notons que la répartition des individus dans les classes en T3 est indépendante de celle en T2 : $\chi^2 (N = 101, df = 4) = 5.73, p = .22$ (voir Tableau 44 en Annexe 19, p. 300).

Une SEM incluant l'ensemble des variables en T3 a été réalisée¹⁸. En raison de la petite taille de l'échantillon (i.e., 101 participants), les indices ne sont pas totalement satisfaisants : $\chi^2 (341) = 258.64, CFI = .79, RMSEA = .60[.045-.074], TLI = .77$ et $SRMR = .09$. Nous ne pouvons donc pas rendre compte des relations unissant environnement familial, attachement, autodétermination, classes de transition d'habitation et ajustement psychosocial en fin d'année universitaire. Cette limite sera abordée en discussion.

11.2. Évolution de l'ajustement psychosocial au cours de la première année

11.2.1. Évolution au sein des profils d'environnement familial

Dans un premier temps, afin de rendre compte de l'ajustement psychosocial des adultes en émergence primo-entrants en fonction de leur profil d'environnement familial d'appartenance lors de la rentrée à l'université des MANOVA suivies de tests post-hoc de Tukey ont été conduits sur l'échantillon total de T1, soit 1 142 participants¹⁹. Le Tableau 11 reprend l'ensemble de ces résultats relatifs à une variabilité interprofils. Des différences significatives sont observées entre les profils pour chaque dimension d'ajustement psychosocial : autonomie, $F(3,1088) = 3.60, p < .001, \eta^2 = .01$; sentiment de compétence, $F(3,1085) = 30.88, p < .001, \eta^2 = .08$; croissance personnelle, $F(1,1088) = 12.49, p < .001, \eta^2 = .03$; relation positive avec autrui, $F(3,1084) = 26.41, p < .001, \eta^2 = .07$; acceptation

¹⁸ 0.04% de données manquantes. La méthode listwise a été utilisée pour réaliser les analyses.

¹⁹ 2.03% de données manquantes. La méthode listwise a été utilisée pour réaliser les analyses.

personnelle, $F(3,1086) = 43.85, p < .001, \eta^2 = .11$; estime de soi globale, $F(3,998) = 32.74, p < .001, \eta^2 = .09$; et dépressivité, $F(3,1071) = 43.52, p < .001, \eta^2 = .04$.

D'après les tests post-hoc de Tukey, le profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives* présente des scores plus élevés dans les dimensions de bien-être psychologique ainsi qu'en estime de soi globale et un score plus faible en dépressivité. Le profil *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale* possède des scores plus faibles que le profil précédent. Les profils *relations parentales et familiales non-soutenantes* et *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* renvoient à un moins bon ajustement que les profils soutenant car, ils obtiennent des scores plus faibles au sein des dimensions de bien-être psychologique ainsi qu'en estime de soi globale et un score plus élevé en dépressivité. Le profil présentant un meilleur ajustement psychosocial lors de la rentrée à l'université est le profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives*.

Tableau 11
Ajustement psychosocial en fonction des profils d'environnement familial en T1

Variables	Profils d'environnement familial				F-value	η^2
	1	2	3	4		
Autonomie	3.98 ^a (0.77)	3.87 ^{ab} (0.76)	3.78 ^b (0.78)	3.86 ^{ab} (0.89)	3.60 ***	.01
Sentiment de compétence	3.80 ^a (0.71)	3.48 ^{bc} (0.72)	3.33 ^{cd} (0.73)	3.18 ^d (0.86)	30.88 ***	.08
Croissance personnelle	4.30 ^a (0.61)	4.06 ^b (0.63)	4.05 ^b (0.66)	4.00 ^b (0.68)	12.49 ***	.03
Relation positive avec autrui	4.03 ^a (0.81)	3.76 ^b (0.84)	3.56 ^c (0.88)	3.32 ^c (0.98)	26.41 ***	.07
Acceptation personnelle	4.01 ^a (0.68)	3.71 ^b (0.74)	3.45 ^c (0.80)	3.23 ^d (0.98)	43.85 ***	.11
Estime de soi globale	3.18 ^a (0.64)	2.94 ^b (0.68)	2.68 ^c (0.73)	2.60 ^c (0.76)	32.74 ***	.09
Dépressivité	17.72 ^c (3.97)	19.18 ^b (4.82)	21.34 ^a (5.32)	22.78 ^a (7.03)	43.52 ***	.04

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$. *** $p < .001$.

Profils d'environnement familial : 1 = Relations parentales et familiales soutenantes et positives, 2 = Relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale, 3 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, 4 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles.

Dans un second temps, nous avons cherché à voir l'évolution des dimensions d'ajustement psychosocial au cours de la première année universitaire en fonction des différents profils d'environnement familial. Les analyses se basent sur l'échantillon total, soit 101 participants²⁰. La Figure 11 reprend l'évolution de ces dimensions et le Tableau 13 présente les moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des profils ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées et *t* de Student).

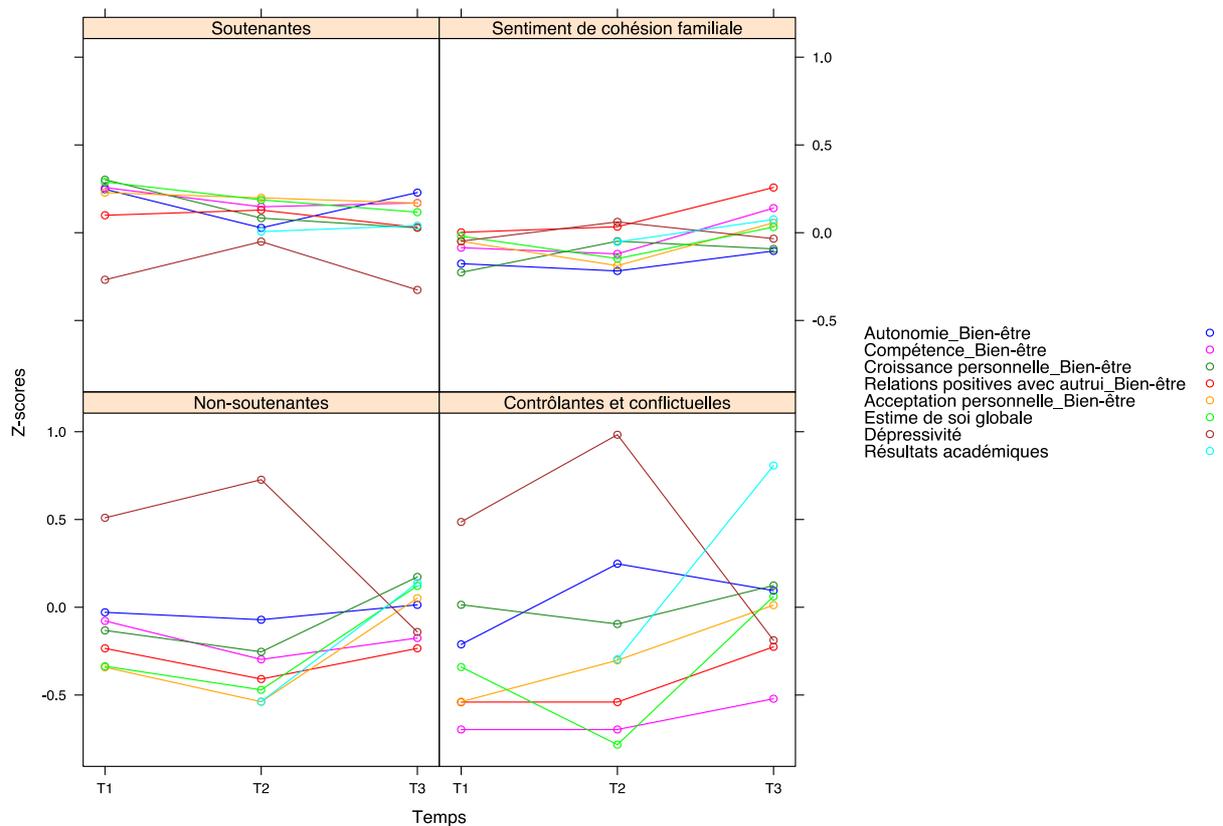


Figure 11. Évolution au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'environnement familial.

²⁰ 0.79% de données manquantes. Les participants présentant des données manquantes ont été retirés des analyses.

Tableau 12

Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'environnement familial

	AIC	BIC	ICC	χ^2	df	p
<i>Autonomie</i>						
M0	774.11	785.22	.02	-	-	-
M1	776.02	790.84	.02	0.09	1	.76
M2	779.97	802.20	.00	0.04	2	.98
<i>Sentiment de compétence</i>						
M0	690.60	701.71	.06	-	-	-
M1	692.52	707.34	.06	0.07	1	.77
M2	696.38	718.61	.01	0.13	2	.93
<i>Croissance personnelle</i>						
M0	555.93	567.04	.01	-	-	-
M1	557.93	572.74	.01	0.00	1	.99
M2	560.88	583.10	.00	1.05	2	.59
<i>Relation positive avec autrui</i>						
M0	757.62	768.73	.04	-	-	-
M1	759.28	774.09	.04	0.35	1	.55
M2	763.27	785.49	.01	0.01	2	.99
<i>Acceptation personnelle</i>						
M0	755.59	766.71	.04	-	-	-
M1	756.93	771.75	.04	0.66	1	.41
M2	759.90	782.12	.00	1.03	2	.59
<i>Estime de soi globale</i>						
M0	727.40	738.44	.03	-	-	-
M1	729.21	743.93	.03	0.19	1	.66
M2	735.05	757.13	.00	0.00	2	.99
<i>Dépressivité</i>						
M0	1889.51	1900.61	.07	-	-	-
M1	1890.01	1904.79	.07	1.48	1	.22
M2	1891.89	1914.09	.01	1.16	2	.34
<i>Résultats académiques</i>						
M0	930.70	940.41	.00	-	-	-
M1	929.93	942.87	.00	2.78	1	.09
M2	933.93	953.35	.00	0.00	2	.99

Note. M0 = modèle avec intercept fixe avec aléas autour de l'intercept ; M1 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept ; M2 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Concernant la variabilité interprofils, des modèles linéaires mixtes ont été conduits pour chaque dimension composant l'ajustement psychosocial afin de savoir si l'évolution en moyenne de ces dimensions est liée aux scores de chaque profil en T1 (modèle M0), aux scores de chaque profil en T1 avec une évolution identique de la dimension au cours du temps (modèle M1) ou bien aux scores obtenus par les différents profils en fonction du temps de mesure (modèle M2). Les résultats relatifs à ces modèles sont repris dans le Tableau 12 ainsi que dans le Tableau 45 et le Tableau 46 (voir Annexe 20, p. 301). Les résultats nous indiquent que l'évolution en moyenne d'aucune des dimensions d'ajustement psychosocial n'est mieux expliquée par le modèle M1 ou par le modèle M2. Ainsi, l'évolution en moyenne des dimensions de l'ajustement psychosocial est liée aux scores des différents profils en T1 et ne varie donc pas en fonction du temps et des profils.

D'un point de vue graphique, variabilité intraprofil, nous observons que les dimensions d'ajustement psychosocial semblent majoritairement stables au sein des profils *relations parentales et familiales soutenantes et positives* et *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale*. L'analyse des résultats de l'ANOVA à mesures répétées confirme cette observation puisqu'aucune différence n'est significativement relevée entre les scores des différentes dimensions à chaque temps de mesure au sein de ces deux profils. Ces profils soutenantes sont donc stables au cours de la première année universitaire.

Au niveau des profils non-soutenantes que sont les profils *relations parentales et familiales non-soutenantes* et *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles*, les dimensions d'ajustement psychosocial semblent varier davantage au cours du temps, notamment les dimensions dépressivité et résultats académiques. En raison de la faiblesse des échantillons, nous n'avons pas pu réaliser d'ANOVA à mesures répétées

mais, l'étude des moyennes de dépressivité et de résultats académiques nous indique que le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes* a un score plus faible de dépressivité en T3 qu'en T1 ou en T2 (i.e., 18.67 en T3 contre 22.33 en T1 et 23.56 en T2) ainsi que de meilleurs résultats académiques en T3 (i.e., 12.00 en T3 contre 10.07 en T2). De même pour le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* qui obtient un score de dépressivité de 18.39 en T3 contre 22.19 en T1 et 25.00 en T2 ainsi qu'un score de résultats académiques de 13.90 en T3 contre 10.76 en T2. Les profils non-soutenants semblent donc instables et croître vers un meilleur ajustement psychosocial au cours de la première année universitaire.

Tableau 13

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'environnement familial pour chaque temps de mesure

	Temps de mesure			df	F-value	t
	1	2	3			
<i>Profil relations parentales et familiales soutenantes et positives N = 40</i>						
Autonomie	4.00 ^a (0.73)	3.80 ^a (0.86)	3.98 ^a (0.84)	1, 39	0.01	-
Sentiment de compétence	3.79 ^a (0.67)	3.71 ^a (0.69)	3.72 ^a (0.80)	1, 39	0.23	-
Croissance personnelle	4.38 ^a (0.62)	4.24 ^a (0.58)	4.20 ^a (0.75)	1, 39	1.38	-
Relation positive avec autrui	3.87 ^a (0.81)	3.90 ^a (0.97)	3.82 ^a (0.87)	1, 39	0.11	-
Acceptation personnelle	3.98 ^a (0.67)	3.96 ^a (0.78)	3.93 ^a (0.85)	1, 39	0.11	-
Estime de soi globale	3.22 ^a (0.69)	3.13 ^a (0.76)	3.08 ^a (0.72)	1, 39	1.07	-
Dépressivité	17.95 ^a (4.06)	19.17 ^a (4.71)	17.63 ^a (4.02)	1, 39	0.16	-
Résultats académiques	-	11.62 ^a (2.83)	11.71 ^a (2.26)	34	-	0.81
<i>Profil relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale N = 37</i>						
Autonomie	3.63 ^a (0.90)	3.59 ^a (1.04)	3.69 ^a (0.91)	1, 36	0.18	-
Sentiment de compétence	3.53 ^a (0.89)	3.50 ^a (0.74)	3.70 ^a (0.76)	1, 36	1.02	-
Croissance personnelle	4.05 ^a (0.62)	4.16 ^a (0.56)	4.13 ^a (0.52)	1, 36	0.65	-
Relation positive avec autrui	3.79 ^a (0.72)	3.81 ^a (0.79)	4.01 ^a (0.66)	1, 36	2.41	-
Acceptation personnelle	3.74 ^a (0.73)	3.63 ^a (0.99)	3.87 ^a (0.82)	1, 36	0.34	-
Estime de soi globale	2.97 ^a (0.78)	2.86 ^a (0.90)	3.01 ^a (0.94)	1, 36	0.14	-
Dépressivité	19.19 ^a (4.41)	19.81 ^a (5.67)	19.27 ^a (6.83)	1, 36	0.00	-
Résultats académiques	-	11.45 ^a (2.56)	11.82 ^a (3.36)	31	-	0.58
<i>Profil relations parentales et familiales non-soutenantes N = 18</i>						
Autonomie	3.76 (0.71)	3.72 (0.83)	3.80 (1.01)	-	-	-
Sentiment de compétence	3.53 (0.64)	3.37 (0.69)	3.46 (0.90)	-	-	-
Croissance personnelle	4.11 (0.68)	4.04 (0.71)	4.29 (0.47)	-	-	-
Relation positive avec autrui	3.59 (0.77)	3.44 (0.85)	3.59 (1.09)	-	-	-
Acceptation personnelle	3.50 (1.04)	3.33 (0.93)	3.83 (0.92)	-	-	-
Estime de soi globale	2.70 (0.94)	2.59 (0.92)	3.08 (0.97)	-	-	-
Dépressivité	22.33 (6.51)	23.56 (7.64)	18.67 (6.44)	-	-	-
Résultats académiques	-	10.07 (3.87)	12.00 (2.33)	-	-	-
<i>Profil relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles N = 5</i>						
Autonomie	3.60 (0.83)	4.00 (0.71)	3.87 (0.93)	-	-	-
Sentiment de compétence	3.07 (0.68)	3.07 (0.76)	3.20 (0.61)	-	-	-
Croissance personnelle	4.20 (0.30)	4.13 (0.38)	4.26 (0.49)	-	-	-
Relation positive avec autrui	3.33 (1.08)	3.33 (0.78)	3.60 (1.48)	-	-	-
Acceptation personnelle	3.33 (1.03)	3.53 (0.84)	3.80 (0.69)	-	-	-
Estime de soi globale	2.70 (0.85)	2.33 (0.51)	3.03 (0.77)	-	-	-
Dépressivité	22.19 (8.58)	25.00 (7.58)	18.39 (3.21)	-	-	-
Résultats académiques	-	10.76 (1.67)	13.90 (2.14)	-	-	-

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$.

11.2.2. Évolution au sein des profils d'attachement

Premièrement, des MANOVA avec tests post-hoc de Tukey ont été réalisées sur l'échantillon total en T1, soit 1 142 participants²¹, dans l'objectif de mettre en évidence des différences entre les scores des dimensions d'ajustement psychosocial (i.e., autonomie, sentiment de compétence, croissance personnelle, relation positive avec autrui, acceptation personnelle, estime de soi globale et dépressivité) au sein des différents profils d'attachement (i.e., sécure, anxieux et évitant). Les résultats relatifs à ces analyses interprofils sont présentés dans le Tableau 14. Des différences significatives sont observées entre les profils au sein de chaque dimension d'ajustement psychosocial : autonomie, $F(2,1118) = 3.60, p < .001, \eta^2 = .01$; sentiment de compétence, $F(2,1117) = 30.88, p < .001, \eta^2 = .08$; croissance personnelle, $F(2,1119) = 12.49, p < .001, \eta^2 = .03$; relation positive avec autrui, $F(2,1117) = 26.41, p < .001, \eta^2 = .07$; acceptation personnelle, $F(2,1116) = 43.85, p < .001, \eta^2 = .11$; estime de soi globale, $F(2,1026) = 32.74, p < .001, \eta^2 = .09$; et dépressivité, $F(2,1090) = 43.52, p < .001, \eta^2 = .04$.

Tableau 14
Ajustement psychosocial en fonction des profils d'attachement en T1

Variables	Profils d'attachement			F-value	η^2
	1	2	3		
Autonomie	4.04 ^a (0.72)	3.78 ^{ab} (0.79)	3.74 ^b (0.85)	16.85 ***	.03
Sentiment de compétence	3.81 ^a (0.70)	3.39 ^b (0.70)	3.16 ^c (0.79)	73.74 ***	.12
Croissance personnelle	4.22 ^a (0.62)	4.13 ^b (0.63)	3.97 ^c (0.68)	12.09 ***	.02
Relation positive avec autrui	4.25 ^a (0.63)	3.68 ^b (0.75)	2.91 ^c (0.82)	268.39 ***	.32
Acceptation personnelle	4.06 ^a (0.66)	3.61 ^b (0.73)	3.16 ^c (0.87)	117.69 ***	.17
Estime de soi globale	3.25 ^a (0.59)	2.83 ^b (0.68)	2.45 ^c (0.73)	113.49 ***	.18
Dépressivité	16.93 ^c (3.53)	20.07 ^b (4.51)	23.75 ^a (6.06)	176.31 ***	.24

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$. *** $p < .001$.

Profils d'attachement : 1 = Sécure, 2 = Évitant, 3 = Anxieux.

²¹ 1.70% de données manquantes. La méthode listwise a été utilisée pour réaliser les analyses.

Les tests post-hoc de Tukey montrent que le profil *séure* présente un meilleur ajustement psychosocial avec des scores plus élevés dans les dimensions de bien-être psychologique ainsi que d'estime de soi globale et un score plus faible de dépressivité que le profil *évitant*, lui-même mieux ajusté que le profil *anxieux*. Le profil *anxieux* est celui qui présente les scores les plus faibles de bien-être psychologique et d'estime de soi globale ainsi que le score le plus élevé de dépressivité.

Secondement, l'évolution au cours de la première année universitaire des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'attachement est rapportée dans la Figure 12. Les analyses portent sur l'échantillon total, soit 101 participants²². Le Tableau 16 reprend les moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des profils d'attachement ainsi que les résultats relatifs aux comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées et *t* de Student).

Trois modèles linéaires mixtes ont été réalisés pour chaque dimension composant l'ajustement psychosocial afin de savoir si l'évolution en moyenne de ces dimensions est liée aux scores de chaque profil en T1 (modèle M0), aux scores de chaque profil en T1 avec une évolution identique de la dimension au cours du temps (modèle M1) ou bien aux scores obtenus par les différents profils en fonction du temps de mesure (modèle M2). Le Tableau 15 ainsi que le Tableau 47 et le Tableau 48 (voir Annexe 20, p. 301) reprennent ces résultats relatifs à une variabilité interprofils. Les résultats mettent en évidence que l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial est mieux expliquée par le modèle M0, c'est-à-dire par les scores obtenus par chaque profil au premier temps de mesure.

²² 0.83% de données manquantes. Les participants présentant des données manquantes ont été retirés des analyses.

Tableau 15

Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'attachement

	AIC	BIC	ICC	χ^2	df	p
<i>Autonomie</i>						
M0	767.42	778.50	.00	-	-	-
M1	769.26	784.13	.00	0.05	1	.81
M2	773.36	795.52	.00	0.00	2	.99
<i>Sentiment de compétence</i>						
M0	685.13	696.21	.02	-	-	-
M1	687.12	701.89	.02	0.01	1	.92
M2	691.03	713.19	.00	0.09	2	.95
<i>Croissance personnelle</i>						
M0	546.25	557.33	.00	-	-	-
M1	548.19	562.97	.00	0.06	1	.81
M2	552.06	574.22	.00	0.13	2	.94
<i>Relation positive avec autrui</i>						
M0	730.35	741.43	.17	-	-	-
M1	731.97	746.75	.17	0.38	1	.54
M2	735.48	757.65	.03	0.86	2	.83
<i>Acceptation personnelle</i>						
M0	743.82	754.90	.08	-	-	-
M1	735.27	760.05	.09	0.55	1	.46
M2	745.87	768.04	.01	3.39	2	.18
<i>Estime de soi globale</i>						
M0	719.97	730.98	.06	-	-	-
M1	721.84	736.52	.06	0.13	1	.72
M2	727.20	749.22	.01	0.0	2	.99
<i>Dépressivité</i>						
M0	1859.73	1870.81	.11	-	-	-
M1	1860.59	1875.41	.11	1.13	1	.29
M2	1864.00	1886.19	.02	0.61	2	.73
<i>Résultats académiques</i>						
M0	921.81	931.48	.00	-	-	-
M1	921.29	924.19	.00	2.51	1	.11
M2	925.29	944.65	.00	0.00	2	.99

Note. M0 = modèle avec intercept fixe avec aléas autour de l'intercept ; M1 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept ; M2 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

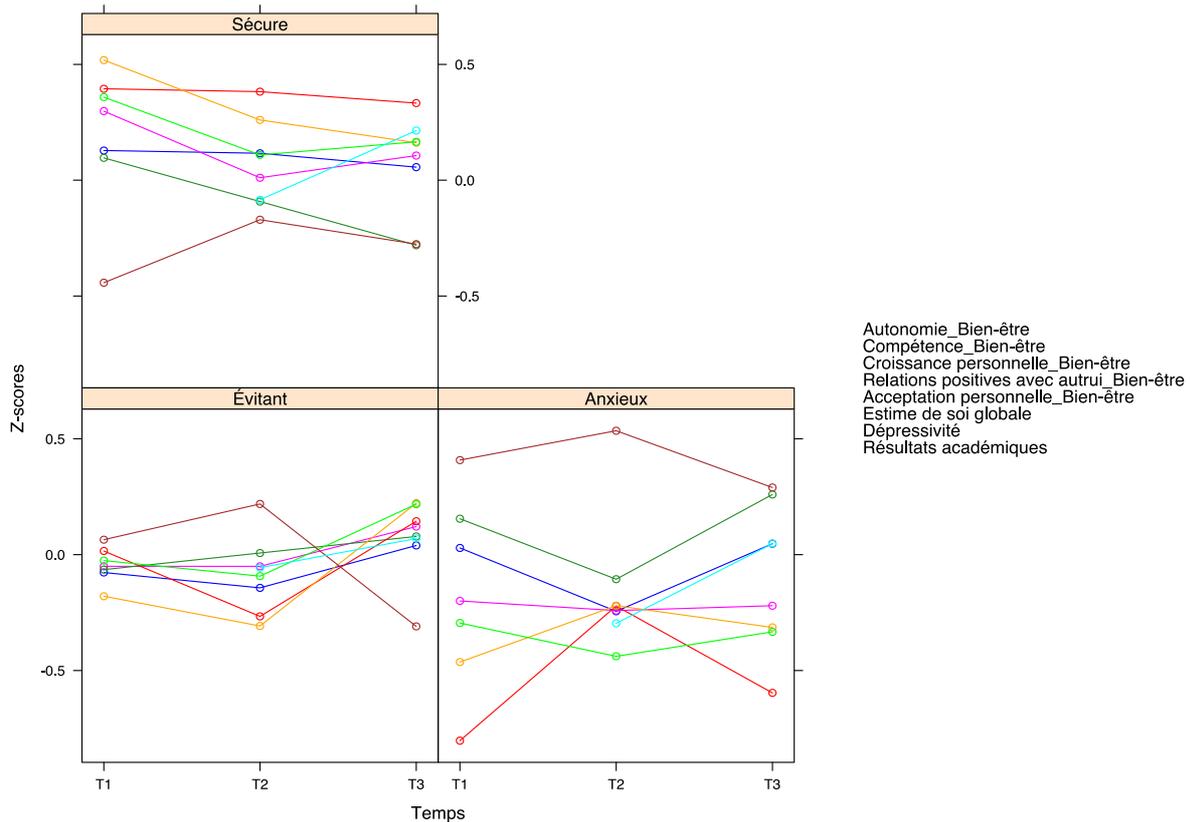


Figure 12. Évolution au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'attachement.

Graphiquement, au niveau de la variabilité intraprofil, nous constatons que les dimensions de l'ajustement semblent relativement stables au cours du temps dans le profil *sécure* contrairement au profil *évitant* ou *anxieux*. Au sein du profil *évitant*, les dimensions relation positive avec autrui et acceptation personnelle du bien-être psychologique ainsi que dépressivité semblent varier. Les scores des dimensions relatives au bien-être semblent croître alors que la dimension dépressivité semble décroître. Ces observations sont partiellement confirmées par les résultats de l'ANOVA à mesures répétées puisque des différences sont observées entre les scores de chaque temps pour la dimension acceptation personnelle du bien-être ($F(1,45) = 9.78, p < .01$) et pour la dimension dépressivité ($F(1,45) = 6.21, p < .05$). Aucune différence n'est mise en évidence pour la dimension relation positive avec autrui ($F(1,45) = 0.46, p = .49$). Enfin, pour le profil *anxieux*, seule la dimension relation positive avec autrui du bien-être psychologique semble varier avec une augmentation en T2 avant de

revenir à l'état antérieur. Le profil d'attachement *sécure* semble donc être relativement stable en termes d'ajustement psychosocial au cours de la première année universitaire contrairement aux profils d'attachements insécures (i.e., *évitant* et *anxieux*).

Tableau 16

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'attachement pour chaque temps de mesure

	Temps de mesure			df	F-value	t
	1	2	3			
<i>Profil sécure N = 32</i>						
Autonomie	3.89 (0.67)	3.88 (0.84)	3.83 (0.90)	-	-	-
Sentiment de compétence	3.82 (0.69)	3.60 (0.79)	3.68 (0.75)	-	-	-
Croissance personnelle	4.25 (0.71)	4.13 (0.55)	4.02 (0.64)	-	-	-
Relation positive avec autrui	4.12 (0.70)	4.11 (0.65)	4.07 (0.70)	-	-	-
Acceptation personnelle	4.23 (0.53)	4.01 (0.74)	3.93 (0.80)	-	-	-
Estime de soi globale	3.28 (0.60)	3.07 (0.77)	3.12 (0.76)	-	-	-
Dépressivité	16.97 (3.49)	18.50 (4.15)	17.91 (4.99)	-	-	-
Résultats académiques	-	11.36 (3.19)	12.21(2.37)	-	-	-
<i>Profil évitant N = 46</i>						
Autonomie	3.71 ^a (0.80)	3.66 ^a (0.89)	3.82 ^a (0.88)	1, 45	0.49	-
Sentiment de compétence	3.55 ^a (0.75)	3.55 ^a (0.64)	3.68 ^a (0.79)	1, 45	1.07	-
Croissance personnelle	4.15 ^a (0.59)	4.19 ^a (0.53)	4.23 ^a (0.61)	1, 45	0.72	-
Relation positive avec autrui	3.80 ^a (0.67)	3.56 ^a (0.86)	3.91 ^a (0.88)	1, 45	0.46	-
Acceptation personnelle	3.63 ^b (0.84)	3.53 ^b (0.94)	3.98 ^a (0.73)	1, 45	9.78**	-
Estime de soi globale	2.96 ^a (0.84)	2.90 ^a (0.87)	3.16 ^a (0.76)	1, 45	2.42	-
Dépressivité	19.83 ^a (5.11)	20.69 ^a (6.24)	17.72 ^b (3.95)	1, 45	6.21*	-
Résultats académiques	-	11.44 ^a (2.93)	11.80 ^a (2.45)	37	-	-0.50
<i>Profil anxieux N = 21</i>						
Autonomie	3.81 (1.03)	3.57(1.09)	3.82 (0.94)	-	-	-
Sentiment de compétence	3.44 (0.87)	3.41(0.81)	3.42 (0.85)	-	-	-
Croissance personnelle	4.28 (0.55)	4.12 (0.74)	4.34 (0.46)	-	-	-
Relation positive avec autrui	3.11 (0.77)	3.60 (1.11)	3.28 (0.93)	-	-	-
Acceptation personnelle	3.39 (0.78)	3.60 (1.03)	3.52 (1.02)	-	-	-
Estime de soi globale	2.73 (0.85)	2.61 (0.93)	2.70 (1.07)	-	-	-
Dépressivité	21.76 (5.81)	22.48 (6.78)	21.09 (8.49)	-	-	-
Résultats académiques	-	10.76 (2.55)	11.74(3.77)	-	-	-

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$.

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

11.2.3. Évolution au sein des profils d'autodétermination

Dans un premier temps, afin de mettre en lumière des différences entre les scores des dimensions d'ajustement psychosocial (i.e., autonomie, sentiment de compétence, croissance personnelle, relation positive avec autrui, acceptation personnelle, estime de soi globale et dépressivité) lors de la rentrée universitaire entre les différents profils d'autodétermination (i.e., motivation combinée, motivation autonome élevée, motivation autonome faible, démotivation et amotivation ; variabilité interprofils), des MANOVA avec tests post-hoc de Tukey ont été réalisées sur l'échantillon total en T1, soit 1 142 participants²³. Le Tableau 17 reprend l'ensemble de ces résultats. Des différences significatives sont observées entre les profils dans chaque dimension, excepté pour la dimension autonomie du bien-être psychologique ($F(4,1115) = 0.61, p = .66$).

D'après les tests post-hoc de Tukey, les profils *motivation combinée* et *motivation autonome élevée* présentent les scores les plus élevés pour les dimensions de bien-être psychologique et d'estime de soi ainsi que les scores les plus faibles pour la dimension dépressivité. Les profils *motivation autonome faible* et *démotivation* présentent des scores similaires alors que le profil *amotivation* a les scores les plus faibles. En conclusion, les profils présentant un meilleur ajustement psychosocial lors de la rentrée universitaire sont donc les profils *motivation combinée* et *motivation autonome élevée* ; ce sont également les profils les plus autodéterminés.

²³ 1.71% de données manquantes. La méthode listwise a été utilisée pour réaliser les analyses.

Tableau 17

Ajustement psychosocial en fonction des profils d'autodétermination en T1

Variables	Profils d'autodétermination					F-value	η^2
	1	2	3	4	5		
Autonomie	3.88 ^a (0.81)	3.87 ^a (0.74)	3.84 ^a (0.82)	3.95 ^a (0.77)	3.81 ^a (0.75)	0.61	.00
Sentiment de compétence	3.63 ^a (0.77)	3.61 ^{ab} (0.74)	3.46 ^b (0.72)	3.52 ^{ab} (0.74)	3.01 ^c (0.81)	14.28 ***	.05
Croissance personnelle	4.28 ^a (0.59)	4.28 ^a (0.56)	3.96 ^{ab} (0.62)	4.11 ^b (0.68)	3.84 ^c (0.76)	18.56 ***	.06
Relation positive avec autrui	3.81 ^{ab} (0.89)	3.85 ^a (0.86)	3.72 ^{ab} (0.88)	3.68 ^{ab} (0.98)	3.55 ^b (0.86)	2.75 ***	.01
Acceptation personnelle	3.97 ^a (0.83)	3.80 ^a (0.76)	3.67 ^a (0.76)	3.67 ^a (0.78)	3.23 ^b (0.83)	10.74 ***	.04
Estime de soi globale	2.93 ^a (0.79)	2.99 ^a (0.67)	2.91 ^a (0.70)	2.94 ^a (0.72)	2.60 ^b (0.72)	4.42 ***	.02
Dépressivité	19.69 ^b (5.39)	18.71 ^b (4.54)	19.28 ^b (4.21)	19.04 ^b (5.51)	23.04 ^a (6.69)	13.33 ***	.05

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$. *** $p < .001$.

Profils d'autodétermination : 1 = Motivation combinée, 2 = Motivation autonome élevée, 3 = Motivation autonome faible, 4 = Démotivation, 5 = Amotivation.

Dans un second temps, la Figure 13 ainsi que le Tableau 19 reprennent l'évolution des dimensions d'ajustement psychosocial au cours de la première année universitaire en fonction des différents profils d'autodétermination. Les analyses se basent sur l'échantillon total, soit 101 participants²⁴. La Figure 13 correspond aux représentations graphiques alors que le Tableau 19 présente les moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des profils ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées et *t* de Student).

Au niveau de la variabilité interprofils, des modèles linéaires mixtes ont été conduits pour chaque dimension composant l'ajustement psychosocial afin de savoir si l'évolution en moyenne de ces dimensions est liée aux scores de chaque profil en T1 (modèle M0), aux scores de chaque profil en T1 avec une évolution identique de la dimension au cours du temps (modèle M1) ou bien aux scores obtenus par les différents profils en fonction du temps de

²⁴ 0.75% de données manquantes. Les participants présentant des données manquantes ont été retirés des analyses.

mesure (modèle M2). Les résultats sont rapportés dans le Tableau 18 ainsi que le Tableau 49 et le Tableau 50 (voir Annexe 20, p. 301). L'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial s'avère être mieux expliquée par le modèle M0, soit par les scores des différents profils en T1.

Tableau 18

Comparaisons des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'autodétermination

	AIC	BIC	ICC	χ^2	df	p
<i>Autonomie</i>						
M0	781.06	792.21	.00	-	-	-
M1	782.94	797.80	.00	0.12	1	.72
M2	786.94	809.22	.00	0.00	2	.99
<i>Sentiment de compétence</i>						
M0	697.80	709.94	.03	-	-	-
M1	699.72	714.58	.03	0.07	1	.77
M2	703.71	725.99	.00	0.01	2	.99
<i>Croissance personnelle</i>						
M0	563.14	574.28	.00	-	-	-
M1	565.14	579.99	.00	0.00	1	.96
M2	569.14	591.42	.00	0.00	2	.99
<i>Relation positive avec autrui</i>						
M0	761.34	772.48	.03	-	-	-
M1	762.99	777.85	.03	0.35	1	.56
M2	766.99	789.28	.03	0.00	2	.99
<i>Acceptation personnelle</i>						
M0	763.86	774.99	.01	-	-	-
M1	765.11	779.97	.01	0.75	1	.39
M2	768.54	790.83	.00	0.57	2	.75
<i>Estime de soi globale</i>						
M0	733.78	744.85	.01	-	-	-
M1	735.59	750.35	.01	0.19	1	.66
M2	739.40	761.54	.00	0.18	2	.91
<i>Dépressivité</i>						
M0	1909.61	1920.75	.03	-	-	-
M1	1910.39	1925.19	.03	1.21	1	.27
M2	1914.09	1936.41	.00	0.29	2	.86
<i>Résultats académiques</i>						
M0	939.62	949.36	.10	-	-	-
M1	938.59	951.58	.10	3.03	1	.08
M2	939.35	958.83	.00	3.24	2	.20

Note. M0 = modèle avec intercept fixe avec aléas autour de l'intercept ; M1 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept ; M2 = modèle avec intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

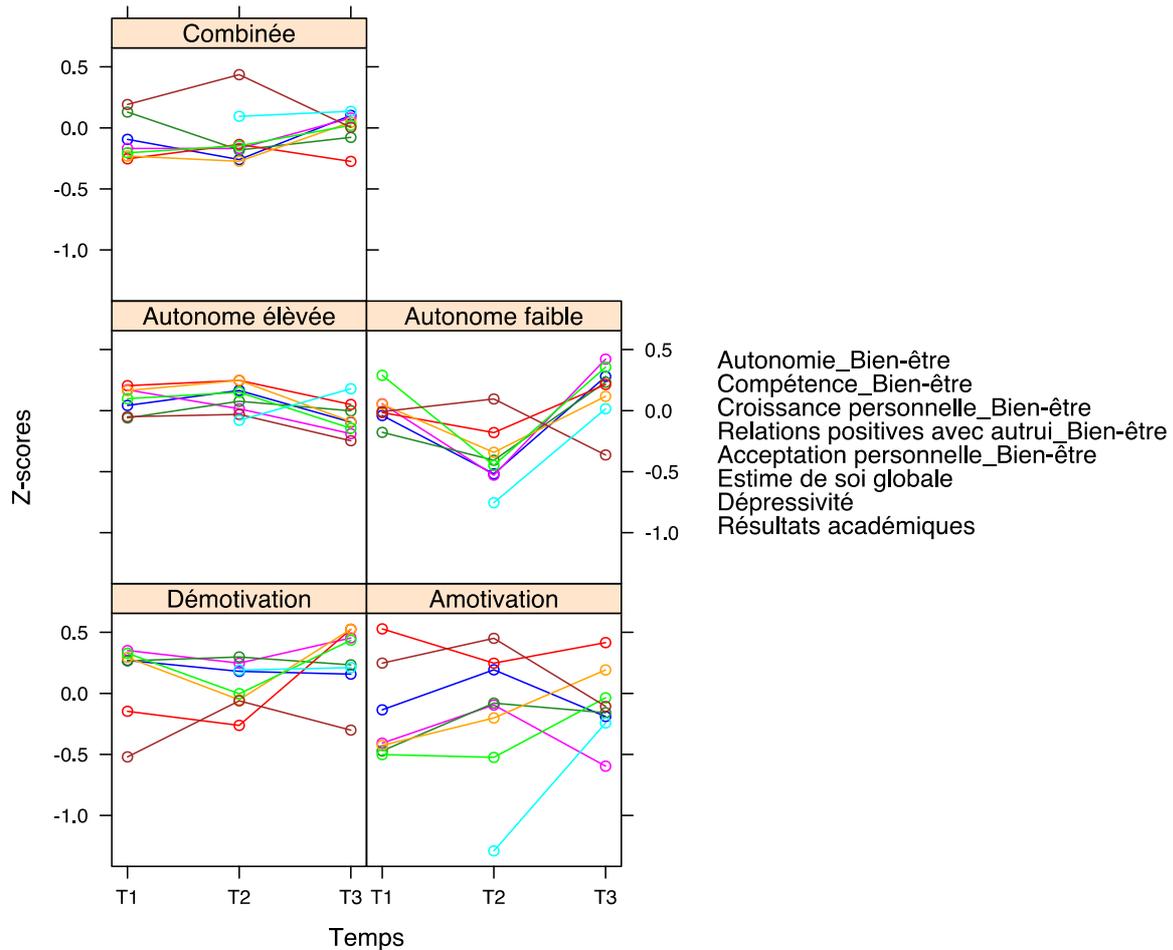


Figure 13. Évolution au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'autodétermination.

L'analyse graphique nous permet de constater concernant la variabilité intraprofil que les profils *motivation combinée* et *motivation autonome élevée* semblent avoir un ajustement psychosocial plus stable dans le temps. L'ANOVA à mesures répétées qui a pu être conduite sur le profil *motivation combinée* (i.e., nombre de sujets supérieur à 33) confirme cette observation puisqu'aucune différence significative n'est mise en évidence. Ainsi, le profil *motivation combinée* présente un ajustement psychosocial stable dans le temps. Concernant le profil *motivation autonome faible*, les scores des dimensions de bien-être psychologique semblent plus faibles en T2 qu'en T1 et T3. De plus, en T3, ce profil semble avoir un score plus faible de dépressivité qu'en T1 et T2 et de meilleurs résultats académiques. Le profil *démotivation* semble avoir un ajustement plus stable dans le temps à l'exception de la

dimension relation positive avec autrui du bien-être psychologique qui croît entre T2 et T3. Enfin, le profil *amotivation*, comme le profil *démotivation*, semble présenter un ajustement plus stable dans le temps avec toutefois une diminution du score de dépressivité entre T2 et T3 et une augmentation des résultats académiques en T3. Au final, les profils les plus autodéterminés (i.e., motivation combinée et motivation autonome élevée) semblent présenter un ajustement psychosocial plus élevé et stable dans le temps que les profils non-autodéterminés (i.e., motivation autonome faible, démotivation et amotivation).

Tableau 19

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des dimensions d'ajustement psychosocial au sein des profils d'autodétermination pour chaque temps de mesure

	Temps de mesure			df	F-value	t
	1	2	3			
<i>Profil motivation combinée N = 37</i>						
Autonomie	3.70 ^a (0.82)	3.55 ^a (0.95)	3.87 ^a (0.84)	1, 36	1.25	-
Sentiment de compétence	3.49 ^a (0.89)	3.47 ^a (0.73)	3.66 ^a (0.70)	1, 36	1.42	-
Croissance personnelle	4.27 ^a (0.66)	4.08 ^a (0.68)	4.14 ^a (0.64)	1, 36	1.10	-
Relation positive avec autrui	3.58 ^a (0.75)	3.67 ^a (0.89)	3.56 ^a (0.91)	1, 36	0.01	-
Acceptation personnelle	3.59 ^a (0.92)	3.56 ^a (0.99)	3.83 ^a (0.77)	1, 36	2.06	-
Estime de soi globale	2.81 ^a (0.90)	2.86 ^a (0.96)	3.00 ^a (0.81)	1, 36	1.01	-
Dépressivité	20.54 ^a (6.19)	21.92 ^a (7.57)	19.49 ^a (5.31)	1, 36	0.94	-
Résultats académiques	-	11.87 ^a (2.66)	11.99 ^a (3.17)	33	-	-0.35
<i>Profil motivation autonome élevée N = 28</i>						
Autonomie	3.82 (0.69)	3.93 (0.63)	3.70 (0.91)	-	-	-
Sentiment de compétence	3.72 (0.55)	3.60 (0.72)	3.42 (0.83)	-	-	-
Croissance personnelle	4.15 (0.63)	4.23 (0.47)	4.19 (0.72)	-	-	-
Relation positive avec autrui	3.96 (0.73)	4.00 (0.88)	3.83 (0.81)	-	-	-
Acceptation personnelle	3.93 (0.71)	4.00 (0.62)	3.71 (0.85)	-	-	-
Estime de soi globale	3.06 (0.67)	3.11 (0.68)	2.86 (0.82)	-	-	-
Dépressivité	19.18 (4.63)	19.28 (4.65)	18.07 (5.28)	-	-	-
Résultats académiques	-	11.37 (2.24)	12.11 (2.51)	-	-	-
<i>Profil motivation autonome faible N = 12</i>						
Autonomie	3.75 (1.16)	3.33 (1.41)	4.03 (1.01)	-	-	-
Sentiment de compétence	3.64 (0.56)	3.19 (0.60)	3.92 (0.53)	-	-	-
Croissance personnelle	4.08 (0.61)	3.94 (0.58)	3.43 (0.43)	-	-	-
Relation positive avec autrui	3.78 (0.73)	3.64 (0.90)	3.97 (0.87)	-	-	-
Acceptation personnelle	3.83 (0.89)	3.50 (0.96)	3.89 (0.89)	-	-	-
Estime de soi globale	3.22 (0.88)	2.61 (0.83)	3.28 (0.97)	-	-	-
Dépressivité	19.42 (3.75)	20.00 (3.91)	17.42 (3.99)	-	-	-
Résultats académiques	-	9.46 (3.80)	11.64 (2.17)	-	-	-
<i>Profil démotivation N = 17</i>						
Autonomie	4.02 (0.75)	3.94 (0.77)	3.92 (0.95)	-	-	-
Sentiment de compétence	3.86 (0.76)	3.78 (0.78)	3.94 (0.89)	-	-	-
Croissance personnelle	4.35 (0.55)	4.37 (0.56)	4.33 (0.58)	-	-	-
Relation positive avec autrui	3.67 (0.98)	3.57 (0.93)	4.23 (0.89)	-	-	-
Acceptation personnelle	4.03 (0.57)	3.74 (1.03)	4.23 (0.19)	-	-	-
Estime de soi globale	3.25 (0.63)	2.98 (0.86)	3.34 (0.81)	-	-	-
Dépressivité	16.53 (3.14)	19.12 (4.86)	17.76 (7.97)	-	-	-
Résultats académiques	-	12.14 (2.80)	12.20 (2.79)	-	-	-
<i>Profil amotivation N = 7</i>						
Autonomie	3.67 (0.43)	3.95 (0.70)	3.61 (0.93)	-	-	-
Sentiment de compétence	3.28 (0.99)	3.52 (0.72)	3.14 (0.94)	-	-	-
Croissance personnelle	3.90 (0.66)	4.14 (0.54)	4.09 (0.25)	-	-	-
Relation positive avec autrui	4.24 (0.37)	4.00 (0.72)	4.14 (0.50)	-	-	-
Acceptation personnelle	3.43 (0.37)	3.61 (0.97)	3.95 (0.70)	-	-	-
Estime de soi globale	2.57 (0.55)	2.55 (0.91)	2.95 (0.83)	-	-	-
Dépressivité	20.86 (5.34)	22.00 (6.38)	18.86 (4.41)	-	-	-
Résultats académiques	-	7.93 (3.34)	10.91 (2.24)	-	-	-

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à $p < .05$.

11.2.4. *Évolution au sein des configurations croisant profils d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et classes de transition d'habitation*

Parmi les 34 adultes en émergence primo-entrants de la configuration typique « relations parentales et familiales soutenantes et positives × sécurée × motivation autonome élevée avec non-frustration des besoins × co-résident » (i.e., configuration 1,1,2,1 ; mise en évidence dans le cadre de l'Objectif 2), seulement 3 ont participé à l'ensemble des temps de mesure de cette recherche. Ces 3 participants sont des femmes ($M_{Age} = 18.86$ ans) ; le participant 1 est inscrit en PACÉS et les participants 2 et 3 en Psychologie. Au vu de la faiblesse de l'échantillon, nous procéderons seulement à une lecture graphique (cf. Figure 14) et statistique (cf. Tableau 20) des moyennes obtenues dans chaque dimension d'ajustement psychosocial (i.e., autonomie, sentiment de compétence, croissance personnelle, relation positive avec autrui, acceptation personnelle, estime de soi globale, dépressivité et résultats académiques) à chaque temps de mesure. Afin d'affiner nos observations faites en moyenne sur l'ensemble des participants, la Figure 15 reprendra l'évolution des dimensions d'ajustement psychosocial pour chacun des participants.

Tableau 20

Moyennes et écarts-types des dimensions d'ajustement psychosocial au sein de la configuration typique 1,1,2,1 pour chaque temps de mesure

	Temps de mesure		
	1	2	3
Autonomie	4.11 (0.77)	4.00 (0.58)	3.78 (1.57)
Sentiment de compétence	3.66 (0.58)	3.22 (1.07)	3.33 (0.58)
Croissance personnelle	4.44 (0.51)	3.78 (0.19)	3.67 (1.20)
Relation positive avec autrui	3.77 (0.69)	4.11 (0.77)	3.44 (0.77)
Acceptation personnelle	4.44 (0.19)	3.89 (0.83)	3.33 (1.15)
Estime de soi globale	3.58 (0.59)	2.77 (1.11)	2.67 (1.26)
Dépressivité	16.33 (2.31)	19.67 (6.11)	20.33 (10.11)
Résultats académiques	-	8.55 (0.21)	11.33 (1.15)

Note. Écarts-types entre parenthèses.

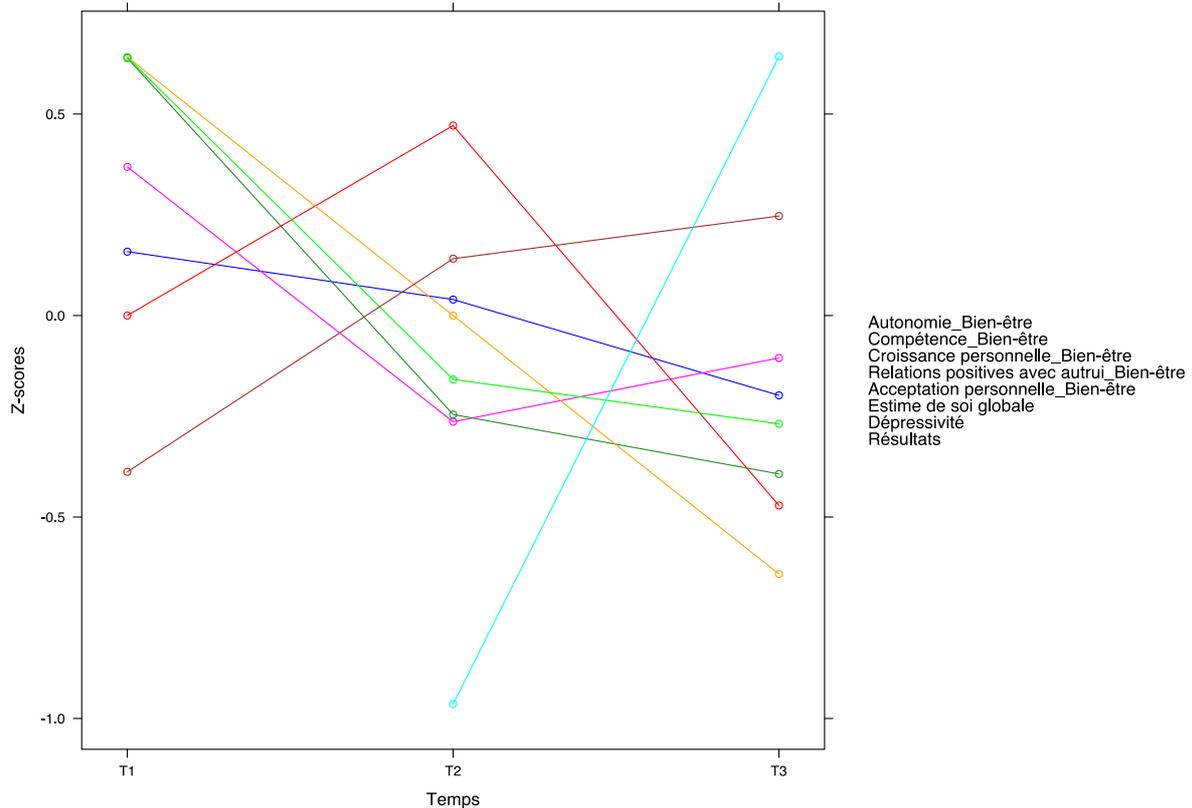


Figure 14. Évolution au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial au sein de la configuration typique « relations parentales et familiales soutenantes × sécure × motivation autonome élevée × co-résident ».

Concernant l'évolution en moyenne des dimensions (i.e., variabilité inter), il semblerait que les participants appartenant à cette configuration présentent un meilleur ajustement psychosocial en début d'année plutôt qu'en fin d'année universitaire. En effet, les dimensions relatives au bien-être psychologique semblent décroître comme l'estime de soi alors que le niveau de dépressivité semble croître. Notons toutefois que les résultats académiques sont nettement meilleurs en T3 qu'en T2.

Au sujet de l'évolution des dimensions pour chaque participant (i.e., variabilité intra), comme nous pouvons le constater, l'évolution au cours de la première année universitaire ne semble pas identique d'un participant à l'autre. Le participant 1 semble avoir des scores plus faibles de bien-être psychologique et d'estime de soi globale et un score plus élevé de dépressivité en milieu d'année universitaire (T2) comparé à T1 et T3. Ainsi, le participant 1 présenterait un meilleur ajustement psychosocial en T1 et en T3, et un ajustement plus faible

en T2. Le participant 2 présente, quant à lui, un meilleur ajustement psychosocial en T1 et T2 qu'en T3 où il semble obtenir des scores plus faibles de bien-être psychologique et d'estime de soi globale ainsi qu'un score plus élevé de dépressivité. Enfin, le participant 3 obtient des scores décroissants en bien-être psychologique, un score stable en estime de soi globale et un score plus faible en T3 en dépressivité. Notons que les résultats académiques sont meilleurs en T3 qu'en T2 pour les participants 1 et 2 ; donnée manquante pour le participant 3. En conclusion, contrairement à ce qui avait été observé en moyenne, le participant 1 semble avoir un ajustement psychosocial positif (i.e., bien-être psychologique et estime de soi élevé, dépressivité faible et bons résultats académiques) en fin d'année universitaire. Les participants 2 et 3 semblent avoir un ajustement plus négatif, comme observé en moyenne.

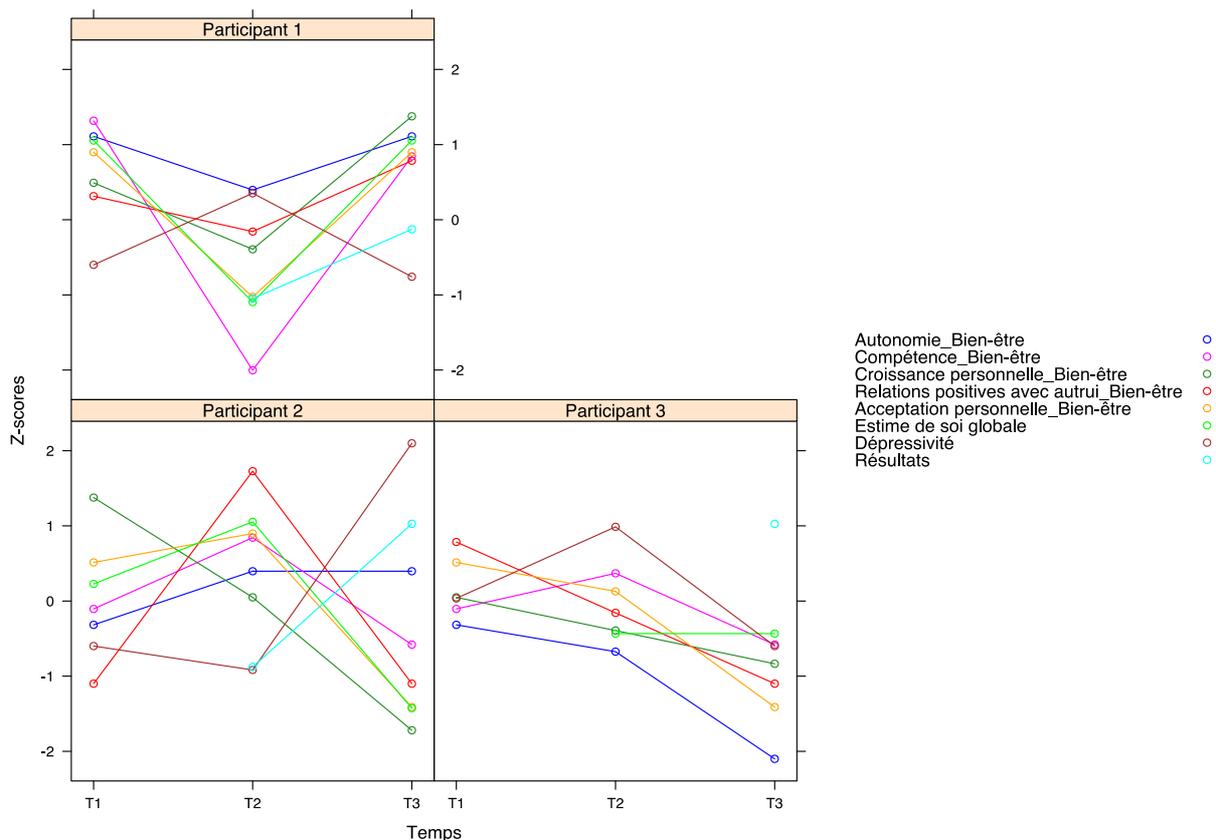


Figure 15. Évolution individuelle au cours du temps des dimensions d'ajustement psychosocial pour les 3 participants de la configuration typique « relations parentales et familiales soutenantes × sécuritaire × motivation autonome élevée × co-résident ».

Chapitre 12. Discussion

« Devenir adulte est plus complexe qu'avant. [...] Jadis, les transitions étaient courtes et les états longs. Aujourd'hui, c'est l'inverse » (Vaturi, 2013). Ces propos de Pierre-Henri Tavoillot, philosophe et écrivain, recueillis lors d'une interview pour L'Obs, ramènent l'étude des périodes de transition au cœur de la compréhension du développement humain. Au cours de ce travail de recherche, nous avons voulu rendre compte du développement psychosocial de l'individu lors de la période de transition que représente l'entrée à l'université en tenant compte des caractéristiques propres à la problématique du devenir adulte (i.e., autonomie et indépendance). En ce sens, nous avons dégagé et caractérisé des profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination ainsi que des classes de transition d'habitation lors de la rentrée universitaire (cf. Objectif 1) ; déterminer les relations entre ces profils et ces classes (cf. Objectif 2) ; vu l'évolution de ces profils au travers de leurs dimensions au cours de la première année universitaire (cf. Objectif 3) ; et finalement, vu l'évolution de l'adaptation au nouveau contexte que représente l'université en considérant l'ajustement psychosocial au cours du temps (cf. Objectif 4). Nos résultats nous amènent à porter un nouveau regard sur la littérature et sur la question du devenir adulte en contexte universitaire.

Dans un premier temps, nous interrogerons successivement nos observations relatives aux profils/classes d'environnement familial, d'attachement, de transition d'habitation et d'autodétermination ainsi que leur évolution au cours de la première année universitaire. Dans un deuxième temps, nous investiguerons les liens mis en évidence entre ces différents profils et classes lors de l'entrée à l'université. Dans un troisième temps, nous poursuivrons sur les résultats relatifs à l'ajustement psychosocial des adultes en émergence. Enfin, dans un quatrième et dernier temps, nous aborderons les applications possibles de nos observations ainsi que les limites et perspectives de recherches qu'elles soulèvent.

12.1. Environnement familial en période de transition

Se définir comme étant adulte est davantage lié à des changements opérant au sein de l'environnement familial qu'à des critères individuels (Galland, 2013). En entrant à l'université, la relation parents-enfant comme les relations familiales vont se redéfinir progressivement (e.g., Aquilino, 2006). Cette redéfinition va entraîner des changements dans les représentations qu'ont les adultes en émergence de leur environnement familial (Scabini & Cigoli, 1997). En considérant les dimensions de la relation parents-enfant (i.e., responsivité, soutien à l'autonomie et contrôle psychologique) et celles des relations familiales (i.e., adaptabilité, cohésion, verbalisation des sentiments et conflit), nous avons pu mettre au jour quatre profils distincts d'environnement familial lors de la rentrée à l'université : *relations parentales et familiales soutenantes et positives* ; *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale* ; *relations parentales et familiales non-soutenantes* ; et *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles*. Ces profils sont caractérisés par des scores élevés dans les dimensions positives des relations parentales et familiales (i.e., responsivité, soutien à l'autonomie, adaptabilité, cohésion, verbalisation des sentiments) ou dans les dimensions négatives (i.e., contrôle psychologique et conflit) ; aucun profil contrasté n'est mis en évidence. Autrement dit, les deux composantes de l'environnement familial, relation parents-enfant et relations familiales, semblent fonctionner en parallèle lors de l'entrée à l'université : lorsque l'une des deux est vécue comme positive et soutenante, il en est de même pour l'autre et inversement. Nos résultats soulignent donc que, comme le suggérait Minuchin (1974) dans la théorie générale des systèmes, relation parents-enfant et relations familiales sont deux sous-systèmes interdépendants qui s'influencent réciproquement (Bavelas & Segal, 1982). De plus, l'environnement familial étant un des meilleurs prédicteurs de l'adaptation au contexte universitaire (Holmbeck & Wandrei, 1993), ce constat replace l'utilité de considérer la relation parents-enfant et les relations familiales

comme ressources conjointes permettant un développement positif des individus (Cook, Dezangré, & De Mol, 2018 ; Johnson et al., 1999).

Concernant l'évolution des dimensions d'environnement familial au cours de la première année universitaire, les résultats révèlent que les dimensions de la relation parents-enfant et les dimensions des relations familiales évoluent en moyenne. Seule la dimension contrôle psychologique de la relation parents-enfant ne présente pas d'évolution en moyenne. Desjardins et Leadbeater (2017) mettent en avant que plus les adultes en émergence deviennent adultes, moins ils perçoivent de contrôle psychologique de la part de leurs parents. Comme nos résultats portent sur le début de la période d'émergence de l'âge adulte, il est probable que le niveau de contrôle psychologique perçu soit sensiblement identique à celui perçu en fin d'adolescence. En effet, lors de l'entrée à l'université, les parents peuvent continuer à considérer leurs enfants comme des adolescents et non comme des adultes (Nelson, Padilla-Walker, Carroll, Madsen, Barry, & Badger, 2007), ce qui va les conduire à continuer à adopter des comportements similaires à ceux qu'ils avaient vis-à-vis d'eux lorsqu'ils étaient adolescents. La présence de ces comportements devrait diminuer avec l'avancée en âge des adultes en émergence. Nos résultats mettent donc en avant que les relations propres à l'environnement familial se redéfinissent avec l'entrée à l'université bien que certains comportements semblent persister notamment au sein de la relation parents-enfant. En d'autres termes, l'enfant pourrait ne pas être considéré encore comme adulte par sa famille dès qu'il entre à l'université et la question du devenir adulte reflète ainsi un processus progressif.

En complément, les analyses intraprofils nous permettent de constater que les profils d'environnement familial sont instables au cours de la première année à l'exception du profil *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale*. Le profil *relations parentales et familiales soutenantes et positives*, qui est le profil le plus positif dans notre échantillon, conserve le même pattern tout au long de l'année mais, présente en fin d'année universitaire des scores plus faibles pour les dimensions positives et des scores plus élevés pour les dimensions négatives. En d'autres termes, la qualité de l'environnement familial perçue par les adultes en émergence appartenant à ce profil décroît au cours du temps. Ce résultat bien que surprenant fait écho aux observations de Lavee, McCubbin et Olson (1987) : lorsqu'un événement de vie stressant survient dans une famille au fonctionnement positif (i.e., famille avec peu de tensions familiales), il est évalué comme plus négatif que pour les familles présentant un fonctionnement moins positif et induit un sentiment de bien-être familial plus faible. Sachant que la période d'entrée à l'université représente un événement de vie stressant (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2009 ; Scharfe et al., 2017) au cours duquel une prise de distance s'opère entre les adultes en émergence et leur famille (Danic & Valdes, 2016), nous supposons que percevoir sa famille de façon « trop » positive rendrait la survenue de cet événement plus compliquée à intégrer. Ainsi, la prise de distance nécessaire pour devenir autonome et indépendant (e.g., Aquilino, 2006 ; Danic & Valdes, 2016) induirait une perception plus négative d'un environnement familial jusqu'alors vécu comme « très » positif. Par ailleurs, nous observons que la qualité perçue de l'environnement familial semble croître pour le profil négatif *relations parentales et familiales non-soutenantes* qui en fin d'année universitaire présente le même pattern que le profil *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale*. Nos résultats laissent donc penser que les adultes en émergence du profil *relations parentales et familiales non-soutenantes* ont une vision moins négative de leur environnement familial au cours de la première année universitaire. Nous

supposons que la prise de distance qui apparaît entre les adultes en émergence et leur famille (Dannic & Valdes, 2016) conduit les individus de ce profil à percevoir leur environnement familial comme plus soutenant qu'ils ne le percevaient auparavant. Enfin, le profil *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles*, profil le plus négatif, fluctue au cours du temps mais, présente le même pattern en début (T1) et en fin d'année (T3). Nous faisons l'hypothèse que l'environnement familial y est perçu comme un environnement trop déséquilibré (Olson, 2011) pour permettre une prise d'autonomie et d'indépendance. C'est pourquoi il présente toujours le même pattern, bien que des fluctuations soient observées au cours du temps. Notons que parmi les profils que nous avons mis en évidence, le profil *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale* semble faciliter la prise de distance entre les adultes en émergence et leur famille. La littérature indique que lors d'événements de vie stressants, comme la période d'entrée à l'université, la cohésion familiale est une ressource essentielle au développement des individus (e.g., Boyraz & Sayger, 2011). Nos résultats renforcent donc l'idée que la manière dont les adultes en émergence perçoivent leur environnement familial contribue à leur devenir adulte et que cette représentation peut être amenée à évoluer au cours du temps reflétant ainsi une distanciation progressive.

12.2. Représentation d'attachement en période de transition

Les représentations d'attachement construites durant l'enfance sont amenées à évoluer au cours du temps et plus particulièrement lors de période de transition (Konrath et al., 2014). Comme dans la littérature (Collins & Read, 1990), nous avons pu distinguer trois profils de représentations d'attachement : les profils *sécuré*, *évitant* et *anxieux*. Bien que similaires à la littérature, les profils insécurés (i.e., *évitant* et *anxieux*) présentent des particularités. Le profil *évitant* se caractérise par des scores modérés au lieu de faibles pour chacune des différentes

dimensions d'attachement et le profil *anxieux* par des scores faibles au lieu de modérés dans les dimensions dépendance et proximité. Comparés aux résultats obtenus par Collins et Read (1990), nous constatons dans notre recherche que les adultes en émergence appartenant au profil *évitant* désirent davantage de dépendance, de contacts et d'intimité avec les autres, et que ceux du profil *anxieux* ont davantage de difficulté à faire confiance et ont plus peur d'être proche des autres. Notre échantillon porte sur la période spécifique d'entrée à l'université alors que l'étude de Collins et Read (1990) comprend des étudiants de Licence 1, 2 et 3. Sachant que l'entrée à l'université est associée à une anxiété de séparation-individuation forte (e.g., Kins, Soenens, & Beyers, 2012), nos résultats laissent penser que cette anxiété s'exprime au sein des profils insécures. Kins, Beyers et al. (2012) mettent en évidence que les attachements de styles évitant et anxieux sont associés à un processus de séparation-individuation dysfonctionnel. Ainsi, nous pouvons supposer que, lors de la période de séparation-individuation que constitue l'entrée à l'université, les profils insécures présentent une anxiété de séparation plus importante comparée à celle qui serait observée à une autre période de développement. La littérature ainsi que cette hypothèse découlant de nos résultats soulignent l'importance de considérer la période d'entrée à l'université comme une période spécifique au regard des représentations d'attachement.

Par ailleurs, la majorité de notre échantillon présente un attachement insécure lors de l'entrée à l'université. Effectivement, le profil *sécure* représente 40.7% contre 59.3% de profil insécure (i.e., *évitant* et *anxieux*). Ces résultats sont cohérents avec ceux de Lopez et Gormley (2002). Konrath et al. (2014) montrent que le pourcentage d'étudiants ayant un style d'attachement sécure diminue depuis quelques années au profit d'un attachement insécure. Cette augmentation serait essentiellement liée aux changements culturels et sociétaux observés depuis l'élaboration de la théorie de l'attachement. Konrath et al. (2014) soulignent que depuis les années 80, la relation parents-enfant ainsi que les relations familiales ont

changé comme les médias et leurs utilisations ou encore l'économie et le marché du travail. Le constat d'évolution de la société actuelle amène à repenser le concept de sécurité d'attachement et ouvre de nouvelles pistes de recherche : la question étant de savoir si un attachement sûr comme défini dans les années 80 est toujours le style d'attachement permettant une meilleure adaptation en période de transition.

Concernant l'évolution des dimensions d'attachement au cours du temps, les résultats révèlent que seule la dimension dépendance évolue en moyenne. La dépendance d'attachement est définie comme le besoin d'être en contact avec les autres et au sentiment de pouvoir compter sur eux ou à un rejet des autres affirmant qu'il est difficile de dépendre et de faire entièrement confiance (Collins & Read, 1990). Le fait que seule la dimension dépendance varie au cours des temps et en fonction des différents profils souligne que l'entrée à l'université est une période où les questions liées à l'indépendance et l'autonomie de soi vis-à-vis des autres restent centrales. Comme le soulignaient Montgomery et Côté (2003), l'entrée à l'université représente un tournant vers une vie d'adulte indépendant et autonome.

Du point de vue de la variabilité intraprofil, le profil *sûre* et le profil *évitant* sont stables au cours du temps contrairement au profil *anxieux* qui présente des fluctuations mais, garde le même pattern. Dans leurs travaux, Lopez et Gormley (2002) mettaient en évidence quatre trajectoires d'évolution distinctes des représentations d'attachement chez les adultes en émergence inscrits en première année universitaire : sûre stable (i.e., qui garde le même pattern), sûre qui devient insûre, insûre qui devient sûre et insûre stable (i.e., qui garde le même pattern). Parmi ces quatre trajectoires, nous n'en retrouvons que deux puisque nos résultats n'indiquent pas de changement dans les patterns de nos profils : le profil *sûre* reste sûre et les profils insûres restent insûres. Alors que la stabilité des représentations d'attachement est remise en cause par Konrath et al. (2014) et que Davila, Burge et Hammen

(1997) mettent en évidence que face à des expériences négatives, les représentations varient chez les jeunes femmes, nos résultats suggèrent que bien que l'entrée à l'université soit un événement de vie majeur, il n'induit pas d'instabilité au sein de nos profils (i.e., toujours les mêmes patterns de sécurité ou d'insécurité au cours du temps). Cette observation va dans le sens des travaux de Scharfe et Bartholomew (1994) et de Rice et al. (1995) sur les adultes en émergence. Les résultats contradictoires observés au sein de la littérature interrogent davantage sur la conception des représentations d'attachement telles que nous les étudions au regard de la société actuelle et des nouvelles problématiques du devenir adulte des individus.

12.3. Transition d'habitation et entrée à l'université

L'entrée à l'université s'accompagne de nombreux changements dans les conditions de vie des adultes en émergence primo-entrants. En 2018, moins d'un quart des étudiants français vivaient au domicile parental (Lautié, 2018). En reprenant les travaux de Kins et de ses collaborateurs (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) ainsi que ceux de Mendonça et Fontaine (2013), nous avons mis en évidence trois classes distinctes de transition d'habitation : co-résident, semi-indépendant et indépendant. Les classes « *co-résident* » et « *semi-indépendant* » sont identiques à celles trouvées au sein de la population belge (Kins et al., 2009). Par contre, la classe « *indépendant* » présente une spécificité : celle d'un retour plus fréquent au domicile familial. En effet, dans l'étude de Kins et al., (2009), les adultes en émergence appartenant à la classe « *indépendant* » retournent au domicile familial rarement à jamais alors que dans notre échantillon, ils y retournent une fois par mois, une fois tous les deux mois ou encore occasionnellement à jamais. Les adultes en émergence belges semblent donc être plus indépendants que les français. D'un point de vue culturel, les conditions de départ du foyer familial peuvent varier (Kins et al., 2014). En France, 55% des adultes en émergence doivent quitter le foyer familial pour poursuivre des études dans le supérieur

(<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>). Nous supposons que l'obligation de quitter le domicile familial entraîne des retours plus fréquents. Sachant que quitter le foyer familial est un événement de vie stressant (Kins et al., 2014 ; Stroebe et al., 2015), les adultes en émergence peuvent ressentir le besoin d'y retourner afin de retrouver le confort de l'enfance (Galland, 2013). Ce constat laisserait penser que ce besoin est plus important au début de l'événement de vie stressant soit au début de la première année universitaire. Pourtant, nos résultats révèlent qu'au milieu de la première année (T2), alors que les individus n'ont significativement pas changé de classe, les adultes en émergence des classes « *semi-indépendant* » et « *indépendant* » retournent plus régulièrement au domicile familial. En fin d'année (T3), les individus ne se retrouvent plus dans les mêmes classes et les classes « *semi-indépendant* » et « *indépendant* » apparaissent comme étant plus indépendantes que précédemment avec des retours moins réguliers au domicile parental. Il semblerait ainsi que suite au premier semestre, les adultes en émergence ressentent davantage le besoin de retourner au domicile familial et qu'en fin d'année, après le second semestre, une prise d'indépendance apparaisse. Nous formulons l'hypothèse que l'annonce des résultats relatifs aux examens du premier semestre génère un stress chez les adultes en émergence qui les conduit à chercher du réconfort au sein de leur domicile familial (Galland, 2013 ; Nelson et al., 2011). À l'inverse, en fin d'année, les individus gagnent en indépendance. Tipandjan, Schäfer, Sundaram et Sedlmeier (2012) montrent que pour les adultes en émergence étudiants, être éloigné de sa famille est une expression du processus de prise d'indépendance. En effet, la prise d'indépendance des adultes en émergence s'accompagne d'une distanciation de la famille qui se veut de plus en plus importante avec l'avancée dans les études (Danic & Valdes, 2016). Ainsi, nous pouvons supposer que les observations faites en fin d'année universitaire sur notre échantillon reflètent le début de cette distanciation. Nos résultats

soulignent donc l'importance de considérer le phénomène de transition d'habitation en adoptant une approche longitudinale lors de l'étude du devenir adulte des individus.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que dans notre échantillon, en T1, 59.37% des adultes en émergence sont co-résidents alors qu'en Nouvelle-Aquitaine en 2018, 80% des étudiants ont quitté le domicile familial pour poursuivre des études (Lautié, 2018). Notre pourcentage de co-résidents met donc en lumière que lors de la première année universitaire, les adultes en émergence n'ont majoritairement pas quitté le domicile familial. Ce pourcentage semble de plus en plus important depuis quelques années (voir l'enquête de la COMMunauté d'Universités et Établissements d'Aquitaine intitulée « Condition de vie des étudiants : Logement et transports, Février 2019 »²⁵). D'un point de vue démographique, les villes universitaires françaises font de plus en plus face à une crise du logement étudiant contraignant les futurs étudiants à continuer à cohabiter avec leurs parents faute de logement à des prix abordables (Denis, Mounguengui, Sahraoui, & Sellam, 2011). En effet, Solard et Coppoletta (2014) mettent en évidence que le statut socio-économique des parents joue un rôle sur le phénomène de décohabitation : tout le monde n'est pas en possibilité de pouvoir décohabiter. Cette réalité économique et sociale renvoie à la question des motifs choisis ou subis ayant entraîné le départ du foyer familial. Parmi ces motifs, nous pouvons retrouver les caractéristiques du logement parental telles que la localisation, la superficie accordée à l'enfant ou le manque d'intimité, ainsi que des caractéristiques liés à la famille comme la structure familiale ou encore la possibilité de verser une pension alimentaire (Laferrère, 2005 ; Laferrère & Wolff, 2004). En complément, Perret (2007) montre que la mobilité des étudiants primo-entrants les conduisant à décohabiter ou non dépend également des disciplines d'études, du contexte régional ainsi que du parcours scolaire. Outre ces aspects sociodémographiques, Baanders (1996) explique que la décision de quitter ou non le domicile

²⁵ Cf. lien suivant : http://www.cue-aquitaine.fr/docs/poleetudes/conditions_vie/CVE_Logement_Transport.pdf

familial dépend aussi des conséquences liées au départ anticipées par les adultes en émergence ainsi que des attentes sociales qu'ils perçoivent. Ainsi, dans un contexte nouveau de crise du logement étudiant et au regard du pourcentage d'adultes en émergence co-résidents mis en évidence dans nos résultats, les motifs choisis ou subis poussant les individus à quitter le foyer familial devraient être pris en compte dans la compréhension de la période de transition d'habitation que vivent les adultes en émergence primo-entrants.

12.4. Autodétermination en période de transition

Un des événements de vie majeurs survenant lors de la période d'émergence de l'âge adulte est la poursuite d'études dans le supérieur. La littérature nous enseigne que les processus d'autodétermination par le biais de la motivation à la poursuite d'études et de la satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base contribuent au développement positif de l'individu lors d'événements de vie majeurs (Deci & Ryan, 2000 ; Deci & Vansteenkiste, 2004). En considérant le continuum de la TAD et la conception en trois dimensions de la motivation à la poursuite d'études (i.e., motivation autonome, motivation contrôlée et amotivation ; Shahar et al., 2003), nous avons pu mettre en évidence cinq profils distincts de motivation : motivation combinée, motivation autonome élevée, motivation autonome faible, démotivation et amotivation. Comparés à ceux obtenus par Cannard et al. (2016) dans le contexte universitaire français, nous retrouvons les mêmes profils de *motivation combinée* (i.e., scores élevés en motivation autonome et contrôlée), de *motivation autonome élevée* (i.e., appelé motivation intrinsèque par Cannard et al. (2016) ; score élevé de motivation autonome), de *démotivation* (i.e., scores faibles en motivation autonome, contrôlée et amotivation) et d'*amotivation* (i.e., score élevé en amotivation). La présence du profil *amotivation* dans notre échantillon comme dans celui de Cannard et al. (2016) renforce la spécificité du contexte culturel français. En effet, parmi les différentes études interrogeant des

profils de motivation académique en contexte universitaire, seule la France présente ce profil (Boiché & Stephan, 2014). Ce constat soulève des interrogations relatives aux raisons et intérêts poussant les adultes en émergence à poursuivre des études dans les universités françaises. D'après Dubet (1996), diverses raisons émergent : par anticipation des bénéfices sociaux liés aux diplômes dans une logique de placement comme le suggère Van de Velde (2008) ; par vocation ; ou encore par désir de participer à la vie sociale des étudiants. En terme d'intérêts, Fernex et Lima (2006) montrent qu'ils peuvent être variés allant de l'accès à un travail intéressant à l'accès au « marché des élites ». Sachant que la poursuite d'études est une attente sociale forte dans la société française (voir la fiche intitulée « kit parents : aider mon enfant à s'orienter après le bac » proposé par l'Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions²⁶), nous émettons l'hypothèse que les adultes en émergence du profil *amotivation* poursuivent des études par convention (i.e., motivation non-autodéterminée) et non par volonté intrinsèque (i.e., motivation autonome). En ce sens, nos résultats apportent un éclairage complémentaire sur l'influence des spécificités culturelles françaises sur la motivation à la poursuite d'études des adultes en émergence primo-entrants. Par ailleurs, notre échantillon présente également un profil caractérisé par la dimension motivation autonome exclusivement : *motivation autonome faible* (i.e., score faible de motivation autonome et scores moyens de motivation contrôlée et d'amotivation). Ce profil n'apparaît pas dans l'étude de Cannard et al. (2016), menée auprès d'adultes en émergence inscrits en Licence 1, 2 et 3. Il serait donc spécifique aux primo-entrants d'autant plus qu'il est le profil le plus fréquemment observé après le profil *motivation combinée*. Les profils liés à une moins bonne réussite universitaire (i.e., *démotivation* et *amotivation*) représentent, quant à eux, 22.6% de notre échantillon ce qui est inférieur aux observations de Cannard et al. (2016). Ainsi, lors de l'entrée à l'université, les adultes en émergence sont davantage motivés

²⁶ Cf. lien suivant : <http://kitparents.onisep.fr/apreslebac/Etudes-apres-le-bac/Pourquoi-faire-des-etudes-superieures>

et présentent plus de motivation autonome. Pan et Gauvain (2012) mettent en lumière que la motivation autonome est plus élevée en première année universitaire qu'en deuxième ou troisième année car, les individus ne seraient pas encore déçus par l'université (i.e., différence entre les attentes et la réalité). La période d'entrée à l'université représente alors le moment où la motivation autonome est la plus importante. Nos résultats soulignent donc les particularités de la motivation à la poursuite d'études des adultes en émergence primaires entrants dans le contexte universitaire français.

En complément, les différents profils obtenus ont ensuite été caractérisés en terme de satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base. Comme attendu, les profils les plus autonomes (i.e., *motivation combinée* et *motivation autonome élevée*) sont caractérisés par des scores plus élevés en satisfaction des besoins et plus faibles en frustration ; ce sont alors les profils les plus accomplis/autodéterminés. À l'inverse, les profils les moins autonomes (i.e., *motivation autonome faible*, *démotivation* et *amotivation*) présentent des scores plus faibles en satisfaction des besoins et plus élevés en frustration ; ils sont donc moins accomplis/non-autodéterminés. Ces résultats vont dans le sens de la littérature (e.g., Bidee et al., 2016 ; Müller & Louw, 2004) et attestent de la relation existante entre les deux processus d'autodétermination. De plus, comme le soulignaient Martinent et al. (2015), la relation entre motivation et besoins est dépendante du type de motivation et de besoin concernés. En effet, dans nos résultats, les trois besoins psychologiques de base ne semblent pas avoir la même importance au sein des différents profils de motivation. Seul le profil *amotivation* est caractérisé à la fois par la satisfaction et la frustration des trois besoins. Ce résultat diffère de celui de Martinent et al. (2015) pour qui l'amotivation prédisait seulement la non-satisfaction du besoin d'affiliation. La recherche menée par Martinent et al. (2015) portait sur des athlètes adolescents. D'après Deci et Ryan (2008a), la relation entre motivation

et besoins varie en fonction du contexte dans lequel elle prend place. Dans le contexte spécifique d'entrée à l'université, cette relation est plus importante que dans le contexte adolescent-sportif puisque l'entrée à l'université s'accompagne de questionnements identitaires et d'exploration de Soi pour lesquels les besoins sont particulièrement sollicités (e.g., Amiot et al., 2008). L'étude de la satisfaction/frustration des trois besoins apporte donc un éclairage venant compléter l'analyse des questions de motivation en contexte universitaire. Ainsi, nos résultats soulignent l'importance d'étudier à la fois la motivation à la poursuite d'études et la satisfaction/frustration des trois besoins psychologiques de base afin de mieux appréhender les processus d'autodétermination des adultes en émergence primo-entrants.

Concernant l'évolution des dimensions d'autodétermination au cours de la première année universitaire, seules les dimensions motivation contrôlée et amotivation de la motivation à la poursuite d'étude présentent une évolution en moyenne. La dimension motivation autonome et les dimensions de satisfaction/frustration des besoins (i.e., autonomie satisfaction, autonomie frustration, affiliation satisfaction, affiliation frustration, compétence satisfaction et compétence frustration) sont, quant à elles, stables en moyenne au cours du temps. Ratelle, Guay, Larose et Sénécal (2004) révèlent qu'en moyenne entre la fin du lycée et la fin de la deuxième année universitaire la motivation autonome (i.e., motivation intrinsèque et régulation identifiée) ainsi que la motivation contrôlée (i.e., régulation introjectée et régulation externe) sont instables au cours du temps. À l'inverse, l'amotivation ne varie qu'entre la fin de la première année universitaire et la fin de la deuxième. Leurs résultats indiquent également que les motivations autonome et contrôlée varient davantage entre la fin du lycée et la fin de la première année universitaire qu'entre la fin de la première année universitaire et la fin de la deuxième. D'après Mignon (2012), les premiers mois passés à l'université ont une incidence sur l'évolution de la motivation ce qui expliquerait qu'elle

Discussion

varie davantage durant cette période. De fait, davantage de fluctuations devraient être observées en considérant une période de développement plus restreinte que celle envisagée par Ratelle et al. (2004). Ainsi, comme notre recherche se centre exclusivement sur la première année universitaire avec trois occasions de mesure rapprochées, nos résultats permettent d'obtenir une vision plus fine des fluctuations des dimensions de motivation à la poursuite d'études et permettent de cibler davantage l'évolution des dimensions qui pourrait être à risque quant à l'adaptation des adultes en émergence primo-entrants. En outre, concernant les dimensions de satisfaction/frustration des besoins, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur leur évolution en moyenne au cours du temps. Sur la base de la TAD, nous avons fait l'hypothèse que ces dimensions pouvaient varier en fonction du temps et des profils de motivation d'appartenance, la satisfaction des trois besoins conduisant à une autonomisation de la motivation et la frustration à une externalisation (i.e., motivation contrôlée ; voir Bidee et al., 2016). Nous nous attendions donc à ce que l'instabilité des dimensions motivation contrôlée et amotivation se retrouvent dans l'évolution des dimensions de satisfaction/frustration des besoins. Or, ces dimensions s'avèrent être stables au cours du temps. Nos résultats indiquent donc que l'évolution moyenne des dimensions de motivation est indépendante de celle des dimensions de satisfaction/frustration des besoins. Ce constat interroge davantage sur la relation unissant motivation à la poursuite d'études et satisfaction/frustration des besoins au cours d'une période de transition de vie majeure.

Au niveau de chaque profil pris séparément (i.e., variabilité intraprofil), deux profils parmi les cinq que nous avons mis en évidence ne varient pas au cours du temps : *motivation autonome élevée* et *motivation autonome faible*. Ce résultat est cohérent avec la littérature pour le profil *motivation autonome élevée* qui est le profil le plus adaptatif en contexte académique pour les adultes en émergence inscrits en première année universitaire (Ratelle et

al., 2007). En revanche, nous nous attendions à ce que le profil *motivation autonome faible* varie au cours du temps. Ratelle et al. (2004), dans une approche intra-individuelle, mettent en évidence que la motivation autonome (i.e., régulation identifiée et motivation intrinsèque) présente lorsqu'elle est faible deux trajectoires d'évolution entre la fin du lycée et la fin de la deuxième année universitaire : déclin et augmentation modérée. Dans notre recherche, au regard des moyennes de motivation autonome obtenues par chaque profil à chaque temps de mesure, il nous apparaît que les adultes en émergence ayant participé à l'ensemble du protocole ont une motivation autonome élevée. Nous supposons que, pour cette raison, nous n'observons pas de fluctuations dans le profil *motivation autonome faible* caractérisé par la motivation autonome seulement. À l'inverse, les profils *motivation combinée*, *démotivation* et *amotivation* qui ne sont pas exclusivement définis par la dimension motivation autonome sont instables dans le temps et présentent des variations au sein des dimensions motivation contrôlée ou amotivation. Le profil *motivation combinée* a une motivation contrôlée plus faible ainsi qu'une amotivation plus élevée en fin d'année, autrement dit ce profil est moins motivé en fin d'année qu'en début. Sachant que le profil *motivation combinée* durant l'adolescence est considéré comme le profil le plus adaptatif en contexte académique (Ratelle et al., 2007), nous nous attendions à ce qu'il soit stable durant la première année universitaire. Ratelle et al. (2004) émettent l'hypothèse selon laquelle les variations de la dimension amotivation au cours de la période de transition lycée-université sont liées à l'influence des caractéristiques personnelles de l'individu et de l'environnement dans lequel il évolue. De plus, l'apparition au cours de l'année d'une motivation non-autodéterminée (i.e., motivation contrôlée) serait en partie expliquée par une déception relative au contexte universitaire (e.g., Pan & Gauvain, 2012). Nous supposons alors que la baisse de motivation observée dans le profil *motivation combinée* est due au contraste entre les attentes des adultes en émergence vis-à-vis du contexte universitaire et la réalité. Par ailleurs, contrairement au profil *motivation*

Discussion

combinée, le profil *démotivation* présente une motivation contrôlée plus élevée en fin d'année qu'en début d'année universitaire. Au regard de la TAD (Ryan & Deci, 2000), l'augmentation progressive du score de motivation contrôlée laisse penser que les adultes en émergence de ce profil trouvent en fin d'année davantage de bénéfices extérieurs à suivre une formation universitaire. Nous supposons que ce bénéfice de fin d'année réfère à l'obtention d'une récompense (e.g., Ryan & Deci, 2000) qui est la validation de la première année et le passage en deuxième année. Enfin, le profil *amotivation* présente une diminution du score d'amotivation au cours de l'année. Lors du troisième temps de mesure, ce score est quasiment similaire à celui des autres profils. Symonds, Schoon, Eccles et Salmela-Aro (2019) montrent que le niveau d'amotivation diminue progressivement durant la période de transition lycée-université. Comme le suggéraient Ratelle et al. (2004), nous supposons que le contexte universitaire et plus particulièrement la période de transition lycée-université a un effet sur le score d'amotivation des adultes en émergence ce qui induirait, au regard de la TAD (Ryan & Deci, 2000), que les individus appartenant à ce profil finiraient par trouver un intérêt à leurs études sans pour autant être plus motivés. Nos résultats soulignent donc l'évolution singulière de la motivation à la poursuite d'études au sein de chacun de ces profils. En outre, notons que nos observations dévoilent également une absence d'évolution de la satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base au sein des différents profils. Comme pour la motivation autonome, il semblerait, au regard des statistiques descriptives, que la satisfaction des besoins soit élevée au sein de l'ensemble des profils à chaque temps de mesure. Ainsi, comme l'ont souligné Bidee et al. (2016), l'autonomisation de la motivation est liée à la satisfaction des besoins psychologiques de base. Ces résultats intraprofils correspondent aux résultats interprofils que nous avons discutés précédemment et reflètent la relation unissant autonomie et besoins lors de l'entrée à l'université ; la satisfaction des besoins étant un prérequis au développement et au maintien d'une motivation autonome (e.g., Müller & Louw, 2004).

12.5. Liens entre environnement familial, attachement, transition d'habitation et autodétermination lors de l'entrée à l'université

Comme attendu, nos résultats révèlent des relations synchrones deux à deux significatives entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation lors de l'entrée à l'université. Seuls les profils d'environnement familial sont liés aux profils d'attachement et d'autodétermination ainsi qu'aux classes de transition d'habitation. L'environnement familial se pose alors comme élément révélateur du développement psychosocial des adultes en émergence lors de l'entrée à l'université. Effectivement, le profil d'environnement familial le plus positif, *relations parentales et familiales soutenantes et positives*, est associé aux profils d'attachement *sécuré* alors que les profils les plus négatifs (i.e., *relations parentales et familiales non-soutenantes* et *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles*) renvoient au profil insécuré *anxieux*. Ces résultats sont cohérents avec la littérature. Un environnement familial perçu comme positif permet à ses membres d'éprouver un sentiment d'appartenance et de différenciation (Minuchin, 1974) et conduit à la construction d'un attachement plus sécuré (Bying-Hall, 2008). À l'adolescence, environnement familial et attachement sont indissociables : les adolescents présentant un attachement insécuré ressentent davantage de distance et de conflits au sein de leur environnement familial (Liddle & Schwartz, 2002). Dans une perspective clinique, Liddle et Schwartz (2002) prônent la prise en compte des représentations d'attachement dans la prise en charge thérapeutique familiale des adolescents. En complément, nos résultats vont dans le sens de cette recommandation en ce qui concerne les adultes en émergence. Concernant les liens unissant les profils d'environnement familial et d'autodétermination, le profil positif *relations parentales et familiales soutenantes et positives* est associé au profil *motivation autonome élevée* et le profil négatif *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* au profil *amotivation*. Ces

observations rejoignent celles de Kriegbaum, Villauéal, Wu et Heckhausen (2016), celles d'Alt (2014) ou encore celles de Tang, Li, Sandoval et Liu (2018). Plus précisément, une relation parents-enfant vécue comme positive est associée à plus de motivation intrinsèque (i.e., autonome) et moins d'amotivation (Kriegbaum et al., 2016) alors qu'une relation perçue négativement est liée à une amotivation (Alt, 2014). Ainsi, comme le montraient Gonzalez-Dehass, Willems et Holbein (2005), la relation parents-enfant est associée à la motivation à la poursuite d'études en contexte universitaire. Sachant que relation parents-enfant et relations familiales fonctionnent en parallèle, comme nous l'avons souligné précédemment, nous supposons que les relations familiales au même titre que la relation parents-enfant sont aussi à prendre en compte dans l'étude de la motivation à la poursuite d'études. En outre, nos résultats mettent également en évidence que seuls les profils les plus marqués d'environnement familial, c'est-à-dire le plus positif et le plus négatif, présentent une relation singulière avec les deux formes extrêmes de motivation (i.e., motivation autonome et amotivation). Autrement dit, percevoir son environnement familial de manière plus neutre s'accompagne d'une motivation plus nuancée. Ce constat replace donc la perception de l'environnement familial comme un élément central dans la compréhension des déterminants de la motivation à la poursuite d'études. Par ailleurs, nos résultats indiquent également que les profils d'environnement familial sont liés aux classes de transition d'habitation : les profils les plus positifs (i.e., *relations parentales et familiales soutenantes et positives* et *relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale*) sont associés à la classe « *semi-indépendant* » alors que le profil le plus négatif (i.e., *relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles*) l'est avec la classe « *indépendant* ». Bien que la littérature sur le sujet ne soit pas très fournie, nos résultats coïncident avec l'idée qu'un environnement familial soutenant et positif favorise l'indépendance et l'autonomie de ses membres (Flanagan et al., 1993 ; Kins et al., 2009) et qu'à l'inverse, un environnement

délétère pousse les individus à s'en détacher (e.g., Attia, 2008). Comme le soulignaient Flanagan et al. (1993), la famille a pour fonction de donner quelqu'un à quitter.

Contrairement à nos attentes, les profils d'attachement, d'autodétermination et les classes de transition d'habitation ne sont pas liés entre eux. Alors qu'à l'adolescence, la qualité de l'attachement est positivement associée à la motivation académique (Duchesne & Larose, 2007 ; Learner & Kruger, 1997), nos résultats suggèrent que pour autant, durant l'émergence de l'âge adulte, aucun pattern spécifique ne se distingue. De même, bien qu'un attachement sécure permette de mieux vivre le départ du foyer familial qu'un attachement insécure (e.g., Mayseless, 2004 ; Mayseless, Danieli, & Sharabany, 1996), qu'il soit associé à un pattern de transition d'habitation normatif (i.e., départ à temps ; Seiffge-Krenke, 2006) et que quitter le domicile familial constitue un événement de vie stressant uniquement pour les adultes en émergence présentant un attachement insécurisant (Bernier, Larose, & Whipple, 2005), le type de profil d'attachement (i.e., sécure *vs* insécure) ne semble pas influencer sur les conditions de transition d'habitation que vivent les adultes en émergence. Nous supposons que l'absence de relation significative est liée aux motifs choisis ou subis à l'origine de la cohabitation ou de la décohabitation. Sachant que nos analyses portent sur des adultes en émergence primo-entrants débutant leur cursus universitaire, la distance entre le lieu d'études et le domicile familial constitue la principale raison expliquant le choix du lieu de vie. Nous faisons l'hypothèse que des relations significatives pourraient être observées entre représentations d'attachement et transition d'habitation lorsque les adultes en émergence sont plus avancés dans leur cursus universitaire. Enfin, à notre connaissance, il n'existe pas de travaux sur la relation directe unissant autodétermination et transition d'habitation en contexte universitaire. L'étude de Kins et al. (2009) met en lumière que le phénomène de transition d'habitation est sous-tendu par une motivation vis-à-vis de cette transition. Nous supposons que les processus d'autodétermination tels que nous les avons investigués ne permettent pas

d'aboutir à des relations significatives entre profil de motivation et classes de transition d'habitation. Ainsi, cette absence de lien nous indique que l'autodétermination renvoie à des processus qui seront spécifiques aux contextes dans lesquels ils prennent place et que motivation à la poursuite d'études et transition d'habitation n'ont pas de pattern commun chez les adultes en émergence primo-entrants français.

En investiguant la distribution des participants au sein des configurations croisant les profils d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination ainsi que les classes de transition d'habitation, un pattern typique a été identifié : relations parentales et familiales soutenantes et positives, attachement sécure, motivation autonome élevée caractérisée par une non-frustration des trois besoins psychologiques de base et co-résident. Ce résultat est en lien avec nos attentes puisque cette configuration rassemble les facettes positives de chaque construits lors de l'entrée à l'université. Selon la littérature, les adultes en émergence appartenant à cette configuration réussiront mieux à s'adapter à la période de transition que représente l'entrée à l'université (e.g., Bryan, 2014 ; Chen et al., 2015 ; Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Seiffge-Krenke, 2006) puisqu'ils sont dans des conditions favorisant l'autonomie, l'indépendance ou l'adaptation face à un événement de vie stressant. Au-delà du fait que les analyses que nous avons réalisées sont dites conservatrices, l'absence de davantage de configurations typiques souligne la diversité et l'hétérogénéité des patterns de développement présents au début de l'entrée à l'université. Ainsi, bien que nous ayons pu mettre au jour une configuration typique, nos résultats suggèrent que l'entrée à l'université reste une période durant laquelle l'ensemble des variables que nous avons prises en compte vont être déterminantes. Cet argument est appuyé par l'étude des statistiques descriptives unissant les dimensions d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination. Les dimensions positives d'environnement familial, les dimensions sécurisantes de l'attachement,

la forme autonome de la motivation à la poursuite d'études ainsi que la satisfaction des besoins psychologiques de base sont associées positivement entre elles. À l'inverse, elles sont associées négativement avec les dimensions négatives de l'environnement familial, la dimension insécurisante de l'attachement, la forme amotivée de la motivation et la frustration des besoins ; ces dernières dimensions corrélant positivement entre elles. En d'autres termes, au début de l'année universitaire, les adultes en émergence primo-entrants peuvent présenter des configurations psychosociales non-prototypiques, multiples et variées au regard de leur environnement familial, de leurs représentations d'attachement, de leur autodétermination ainsi que de leur transition d'habitation.

12.6. Ajustement psychosocial en période de transition

12.6.1. Ajustement à chaque temps en lien avec les dimensions d'environnement familial, d'attachement, de transition d'habitation et d'autodétermination

Une série de SEM a été conduite afin d'interroger les relations unissant environnement familial, attachement, classes de transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial lors de l'entrée à l'université (T1), en milieu d'année (T2) et en fin d'année universitaire (T3). Nos résultats révèlent que lors de l'entrée à l'université, seuls l'attachement et l'autodétermination influencent directement l'ajustement psychosocial contrairement à l'environnement familial et à la transition d'habitation. L'attachement et l'autodétermination, d'après le modèle PPCT de Bronfenbrenner (1986), sont des caractéristiques propres à l'individu (i.e., onto-système) alors que l'environnement familial et la transition d'habitation renvoient au microsystème, c'est-à-dire aux environnements avec lesquels l'individu interagit. Comme les caractéristiques personnelles participent au développement positif des individus tout au long de la vie (Lerner, 2004), il est cohérent que durant une période de transition majeure, elles permettent à l'individu de s'adapter face aux

événements de vie qu'il rencontre. À l'inverse, il est davantage surprenant que l'environnement familial et la transition d'habitation ne prédisent pas directement l'ajustement psychosocial car la littérature évoque que le lieu de vie ainsi que la qualité des relations parentales et familiales influencent l'ajustement durant la première année universitaire (Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Johnson et al., 2010). Nos résultats laissent penser que l'attachement joue le rôle de médiateur pour l'environnement familial et la transition d'habitation puisqu'ils présentent des covariations significatives et que la littérature associe attachement et environnement familial (e.g., Mikulincer & Shaver, 2019 ; Crespo, 2012 ; Kenny & Donaldson, 1991) ainsi qu'attachement et transition d'habitation (e.g., Bernier et al., 2005 ; Kins, Beyers et al., 2012 ; Seiffe-Krenke, 2006). En ce sens, en complément de Scharfe et al. (2017), nos observations soulignent le rôle essentiel de l'attachement dans le développement positif des adultes en émergence en période de transition. Par ailleurs, bien que l'autodétermination joue un rôle important dans l'ajustement psychosocial (i.e., corrélation la plus forte), il ne semble pas occuper une place aussi centrale que l'attachement puisqu'il ne covarie pas avec la transition d'habitation. L'attachement constitue donc une des caractéristiques personnelles les plus importantes à prendre en compte dans une vision holistique du développement psychosocial des individus. Notons tout de même que nos résultats soulignent une relation forte entre environnement familial et autodétermination comme cela a déjà pu être montré (e.g., Gonzalez-Dehass et al., 2005). D'autre part, contrairement à la littérature (Flanagan et al., 1993 ; Kins & Beyers, 2010), dans notre recherche, l'environnement familial et la transition d'habitation ne sont pas interdépendants. Sachant que la relation parents-enfant et les relations familiales évoluent lorsque l'enfant quitte le domicile (Aquilino, 1997 ; Flanagan et al., 1993 ; Kins & Beyers, 2010), nous supposons que le manque de covariation peut être expliqué par le choix sous-tendant les conditions de résidence de l'adulte en émergence. Comme notre recherche se

centre exclusivement sur la première année universitaire, il est probable que les contraintes géographiques, c'est-à-dire la distance entre le foyer familial et le lieu d'études, soient la principale raison du départ du foyer. Les contraintes environnementales telles que la distance géographique pourraient alors expliquer l'absence de relation entre environnement familial et transition d'habitation (e.g., Duran, Dale, & Galati, 2016 ; Huckfeldt, 1983). Par conséquent, nos résultats soulignent l'importance de l'onto-système dans l'ajustement psychosocial des adultes en émergence lors de période de transition et le rôle moins important des microsystèmes. Par-dessus tout, lors de l'entrée à l'université, la perception qu'a l'individu de son propre fonctionnement (i.e., attachement et autodétermination) reflète davantage son adaptation à un nouvel événement de vie que la représentation des contextes dans lesquels il évolue (i.e., environnement familial et transition d'habitation).

En milieu d'année universitaire, les mêmes relations qu'en début d'année sont observées à l'exception que la transition d'habitation prédit positivement l'ajustement psychosocial et que l'attachement ne covarie plus avec la transition d'habitation. Ces relations présentent, aussi bien en début qu'en milieu d'année, des coefficients faibles ce qui suggère que les effets que nous obtenons sont certainement dus à la répartition des individus au sein des classes de transition d'habitation. Dans la SEM portant sur l'échantillon du premier temps de mesure (T1), le pourcentage de participants de la classe de transition d'habitation « *indépendant* » était de 18.04% alors qu'il est 29.55% pour le modèle de l'échantillon du deuxième temps de mesure (T2). Nous observons donc davantage d'indépendants dans notre échantillon en T2, c'est-à-dire en milieu d'année universitaire. Le départ du domicile familial est associé au milieu de la première année universitaire à une meilleure adaptation au contexte universitaire (Holmbeck & Wandrei, 1993), il n'est donc pas surprenant, sachant que notre modèle est mené sur un échantillon comptant plus d'adultes en émergence de la classe

« *indépendant* », que la relation entre transition d'habitation et ajustement psychosocial soit significative et induit que plus les adultes en émergence sont indépendants plus ils présentent un ajustement psychosocial positif. De même, pour la relation entre transition d'habitation et attachement, le pourcentage plus important d'« *indépendant* » dans l'échantillon en T2 semble jouer un rôle. En effet, nos résultats indiquent que les indépendants en T2 éprouvent davantage le besoin de retourner au domicile familial. Ce besoin pourrait traduire un « mal du pays » (i.e., « homesickness ») observé chez les adultes en émergence qui quittent le domicile familial pour partir étudier (e.g., Stroebe et al., 2015 ; Stroebe et al., 2002 ; Tognoli, 2003). La littérature montre que ce « mal du pays » n'est pas associé aux représentations d'attachement mais, à l'expérience de séparation-individuation (Stroebe et al., 2015). Nos résultats suggèrent que les adultes en émergence appartenant à la classe « *indépendant* » vivent de manière singulière leur première année à l'université puisque bien qu'étant mieux adaptés, ils souffriraient tout de même d'un « mal du pays ».

Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'autodétermination semble occuper une place plus importante en milieu qu'en début d'année universitaire car, les coefficients des relations unissant l'autodétermination avec les autres variables du modèle sont plus forts. À l'inverse, l'attachement présente des coefficients plus faibles, notamment avec l'ajustement psychosocial (i.e., .20 contre .36 en T1). Ce constat est indépendant de l'ajout de la dimension résultats académiques dans le modèle²⁷. Ainsi, l'autodétermination explique mieux l'ajustement psychosocial des adultes en émergence en milieu d'année universitaire que l'attachement. Un des points centraux de l'autodétermination est la question de l'autonomie (Deci & Ryan, 1995). Durant l'émergence de l'âge adulte, l'autonomie a été mise en relation aussi bien avec l'environnement familial (e.g., Inguglia et al., 2016), qu'avec l'attachement (e.g., La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000 ; Ryan et al., 2016) ou l'ajustement

²⁷ Les coefficients de la SEM en T2 sans la dimension résultats académiques sont identiques à ceux du modèle avec la dimension. Voir Annexe 17, p. 297.

psychosocial (e.g., Kins et al., 2009 ; Reis et al., 2000). Plus particulièrement, pour les adultes en émergence vivant la période de transition d'entrée à l'université, l'autonomie constitue une des problématiques les plus importantes pour eux (Santiago-Rivera, Gard, & Bernstein, 1999). En ce sens, et comme l'indiquent nos résultats, l'autonomie à travers les processus d'autodétermination est une variable clé dans la compréhension du développement psychosocial des adultes en émergence et plus particulièrement dans l'étude du devenir adulte des individus.

Notons également que la dimension motivation contrôlée ne présente plus de piste causale significative avec la variable latente à laquelle elle est associée (i.e., autodétermination). Lors du premier temps de mesure (T1), l'échantillon était de 1 142 participants et l'étude des statistiques descriptives met en lumière que la dimension motivation contrôlée corrélait avec sept des huit autres dimensions qui composent l'autodétermination (i.e., motivation autonome, amotivation, autonomie satisfaction, autonomie frustration, affiliation satisfaction, compétence satisfaction et compétence frustration). Lors du deuxième temps de mesure (T2), l'échantillon comptait 248 participants et la motivation contrôlée ne corrélait plus qu'avec deux dimensions seulement (i.e., motivation autonome et autonomie satisfaction). Nous supposons que cette absence de corrélations en T2 trouve son origine dans la taille de l'échantillon en T2 qui est presque cinq fois plus petite que celle en T1. Nous faisons l'hypothèse que la taille de l'échantillon en T2 a eu une incidence sur les pistes causales du modèle de SEM. Pour autant, les résultats relatifs au modèle de SEM ne sont pas remis en cause puisque l'échantillon présentait un nombre suffisant de participants pour supporter les analyses (Bandalos, 2014).

La réalisation de la SEM n'a pas été rendue possible lors du troisième temps de recherche (T3) à cause de la faiblesse de l'échantillon (i.e., 101 participants)²⁸ mais, l'étude des statistiques descriptives apporte un éclairage sur les relations unissant environnement familial, attachement, autodétermination et ajustement psychosocial. L'attachement comme l'autodétermination par le biais des dimensions de satisfaction/frustration des besoins présentent des coefficients de corrélations significatifs forts avec certaines dimensions du bien-être psychologique, l'estime de soi globale, la dépressivité et les résultats académiques contrairement à l'environnement familial. Ces observations suggèrent donc que, comme lors de l'entrée à l'université et en milieu d'année universitaire, les caractéristiques personnelles (i.e., attachement et autodétermination) influencent davantage l'adaptation des adultes en émergence que l'environnement familial.

12.6.2. Ajustement au cours du temps en lien avec les profils et configurations d'environnement familial, d'attachement, de transition d'habitation et d'autodétermination

L'évolution des dimensions d'ajustement psychosocial au cours de la première année universitaire a été regardée au travers des différents profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination ainsi que par le biais de la configuration typique « relations parentales et familiales soutenantes et positives, attachement sécure, motivation autonome élevée caractérisée par une non-frustration des trois besoins psychologiques de base et co-résident ». Comme attendu, nos résultats révèlent que lors de l'entrée à l'université, les profils les plus positifs de l'environnement familial, de l'attachement et de l'autodétermination (i.e., *relations parentales et familiales positives et soutenantes* pour l'environnement familial ; *sécure* pour les représentations d'attachement ; *motivation*

²⁸ Bandalos (2014) recommande un minimum de 200 à 500 participants pour réaliser une SEM impliquant l'utilisation de l'estimateur DWLS (i.e., Diagonally Weighted Least Squares) comme pour les SEM à données continues et catégorielles.

combinée et motivation autonome élevée pour l'autodétermination) présentent un meilleur ajustement psychosocial que les profils négatifs avec des scores plus élevés dans les dimensions du bien-être psychologique et de l'estime de soi globale ainsi qu'un score plus faible en dépressivité. Ces résultats contribuent à la littérature en soulignant la diversité des patterns mis en jeu dans l'ajustement psychosocial des adultes en émergence primo-entrants et renforcent les observations déjà mises en évidence (e.g., Chen et al., 2015 ; Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Ratelle et al., 2007 ; Seiffge-Krenke, 2006).

Concernant l'évolution en moyenne (i.e., variabilité interprofils) des dimensions d'ajustement psychosocial au cours de la première année, aucune dimension ne présente de changements en fonction du temps ou des différents profils. En effet, l'ajustement psychosocial n'évolue pas en moyenne pour les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination. L'étude des variabilités intraprofils permet d'affiner ce résultat et montre que les profils positifs d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination (i.e., *relations parentales et familiales positives et soutenantes et relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familial* pour l'environnement familial ; *sécuré* pour les représentations d'attachement ; *motivation combinée et motivation autonome élevée* pour l'autodétermination) ont un ajustement positif et stable dans le temps contrairement aux profils négatifs (i.e., *relations parentales et familiales non-soutenantes et relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles* pour l'environnement familial ; *évitant et anxieux* pour les représentations d'attachement ; *motivation autonome faible, démotivation et amotivation* pour l'autodétermination) qui présente un ajustement plus faible instable dans le temps. Parmi ces profils négatifs d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination, seulement trois présentent un ajustement psychosocial positif en fin d'année universitaire : le profil

évitant des représentations d'attachement et les profils *motivation autonome faible* et *démotivation* de l'autodétermination. L'analyse des statistiques descriptives du troisième temps de mesure met en lumière que le profil *évitant* des représentations d'attachement a un score d'anxiété proche de celui du profil *sécuré* et que les profils *motivation autonome faible* et *démotivation* de l'autodétermination ont des scores d'amotivation et de satisfaction des trois besoins psychologiques de base proche des profils *motivation combinée* et *motivation autonome élevée*. Sachant que le profil *sécuré* et les profils *motivation combinée* et *motivation autonome élevée* présentent un ajustement positif, nos résultats suggèrent que l'anxiété pour les représentations d'attachement et l'amotivation avec la satisfaction des besoins psychologiques de base pour l'autodétermination jouent un rôle central dans l'ajustement en période de transition. L'entrée à l'université représente une période de transition qui active le phénomène de séparation-individuation qui, lorsqu'il est vécu sainement, est associé à une anxiété d'attachement plus faible, c'est-à-dire que les individus n'ont pas peur d'être quittés ou rejetés (Kins et al., 2009), conduisant à un meilleur ajustement psychosocial (Holmbeck & Wandrei, 1993). Concernant l'autodétermination, aucune étude à ce jour, à notre connaissance, n'investigue la relation entre séparation-individuation et besoins psychologiques de base. Pourtant, nous supposons que si le phénomène de séparation-individuation est lié à la peur d'être quitté ou rejeté, il devrait notamment être lié à la non-satisfaction voire à la frustration du besoin d'affiliation. D'autant plus que la satisfaction des trois besoins psychologiques de base prédit la sécurité d'attachement (La Guardia et al., 2000). Nos résultats, en complément de la littérature ainsi que de l'observation précédemment faite, mettent en évidence que les caractéristiques personnelles (i.e., attachement et autodétermination), et plus précisément l'anxiété d'attachement et la satisfaction des besoins psychologiques de base, sont déterminantes dans l'évolution de l'adaptation des adultes en émergence primo-entrants en période de transition.

Les adultes en émergence appartenant à la configuration typique « relations parentales et familiales soutenantes et positives, attachement sécure, motivation autonome élevée caractérisée par une non-frustration des trois besoins psychologiques de base et co-résident », présentent, en moyenne, au début de l'année universitaire, un ajustement psychosocial positif, ce qui corrobore l'idée défendue dans la littérature qu'appartenir aux profils positifs d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination ainsi qu'à la classe de transition d'habitation « *co-résident* » conduit à un ajustement positif en début d'année (e.g., Bryan, 2014 ; Chen et al., 2015 ; Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Seiffge-Krenke, 2006). L'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial suggère qu'en fin d'année, l'ajustement décroît avec toutefois des résultats académiques plus satisfaisants en T2 qu'en T3. L'augmentation des résultats académiques est cohérente avec l'hypothèse formulée par Boyer et al. (2001) selon laquelle en fin d'année universitaire, les individus ont intégré les attentes académiques. Sur les trois participants appartenant à la configuration, les participants 1 et 3 déclarent vivre toute l'année chez leurs parents et le participant 2 a vécu en colocation lors du deuxième temps de mesure avant de retourner au domicile familial. La littérature évoque que cohabiter avec ses parents induit, en fin d'année universitaire, un ajustement psychosocial plus négatif (Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Gallander-Wintre & Yaffe, 2000). Sachant que continuer à cohabiter avec ses parents ralentit le processus d'individuation (Kins, Beyers et al., 2012) et conduit les adultes en émergence à se sentir toujours traités comme des enfants (Flanagan, et al., 1993 ; Kins & Beyers, 2010), cette observation coïncide avec l'évolution du profil d'environnement familial auquel appartient cette configuration : *relations parentales et familiales soutenantes et positives*. En effet, nous avons montré précédemment que ce profil présente un pattern plus négatif en fin d'année universitaire. En considérant qu'un environnement familial perçu comme « trop » positif peut être délétère lors d'événements de vie majeurs (Lavee et al., 1987), nos résultats mettent en évidence que bien

qu'un environnement familial positif conduise à un ajustement positif en début d'année, en fin d'année, si les adultes en émergence sont toujours cohabitants, il induit un ajustement plus négatif. Ce constat interroge sur la relation unissant transition d'habitation et environnement familial puisque, même si nos résultats ne révèlent aucun lien entre ces deux éléments dans une approche centrée sur les variables (i.e., résultats relatifs aux modèles de SEM ; cf. Objectif 4), nous avons pu mettre en évidence des patterns communs en début d'année. Il semblerait que le statut de cohabitant soit étroitement lié à la perception qu'ont les adultes en émergence de leur environnement familial en fin d'année.

L'étude des variabilités intra-individuelles indique que le participant 1, contrairement aux participants 2 et 3, présente un ajustement psychosocial positif en fin d'année universitaire. La particularité de ce participant est qu'il est inscrit en PACÉS alors que les autres sont inscrits en Psychologie. La différence de trajectoire d'évolution de l'ajustement pourrait alors indirectement être expliquée par la filière d'études par le biais des notions d'insatisfaction et d'engagement. Une insatisfaction apparaît dès lors que les attentes des étudiants ne correspondent pas à la réalité (Aldemir & Gülcan, 2004) et l'engagement dans les études a été mis en lien direct avec le bien-être (Brault-Labbé & Dubé, 2010). En Psychologie, davantage d'insatisfaction et moins d'engagement dans les études sont observés (e.g., Dezaudier, 2010 ; Gaither & Butler, 2005 ; Haas, Morin-Messabel, Fieulaine, & Demoures, 2012 ; Pirot & De Ketele, 2000). Nous faisons l'hypothèse que l'insatisfaction et le désengagement dans une filière d'études entraînent un ajustement plus négatif lorsque l'année universitaire est terminée. Nos résultats soulignent donc que bien qu'en moyenne les patterns d'environnement familial, d'attachement, de transition d'habitation et d'autodétermination influencent l'ajustement des individus, d'autres caractéristiques peuvent entrer en jeu, sur le plan intra-individuel, telles que l'insatisfaction et l'engagement dans les études.

12.7. Applications

Lors de la rentrée universitaire 2018-2019, 288 000 bacheliers faisaient leurs premiers pas dans les universités françaises, ce qui représente une augmentation de 7.2% comparée à l'année passée (Marlat, 2018). Cette augmentation devrait perdurer dans les années à venir (Guiberteau & Marlat, 2019). L'accompagnement de ces nouveaux étudiants fait l'objet depuis quelques années de préoccupations sociétales et politiques (voir la Loi n°2018-166 du 8 mars 2018). Nos résultats apportent un éclairage nouveau sur les problématiques d'adaptation des adultes en émergence primo-entrants selon une vision holistique-interactionniste et permettent d'aboutir à des applications pratiques permettant un meilleur accompagnement en contexte universitaire. Ils montrent notamment que les caractéristiques personnelles relatives à l'onto-système, c'est-à-dire l'attachement et l'autodétermination, jouent un rôle central dans l'ajustement des individus. Promouvoir la sécurité d'attachement et des comportements autodéterminés serait donc un levier permettant aux adultes en émergence primo-entrants de faire face à la période de transition qu'ils vivent notamment pour les individus présentant un profil insécure d'attachement ou des profils négatifs d'autodétermination (i.e., *motivation autonome faible et démotivation*). Faye et Sharpe (2008) ont mis en évidence qu'un environnement académique favorisant la satisfaction des trois besoins psychologiques de base conduit à des comportements plus autodéterminés. De plus, la satisfaction des besoins prédit positivement la sécurité d'attachement (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000). La satisfaction des besoins pourrait donc être un point d'accroche permettant à la fois une sécurité d'attachement et des comportements autodéterminés. Garn, Morin et Lonsdale (2018) suggèrent que, pour favoriser la satisfaction des besoins lors des enseignements, il faudrait encourager les stratégies de soutien à l'autonomie, mettre l'accent sur les relations d'entraide entre étudiants et promouvoir les compétences individuelles en classe. Concrètement, il pourrait s'agir de favoriser le besoin d'autonomie en proposant des

sujets/thématiques d'études libres ; le besoin d'affiliation, en faisant des travaux de groupes ; et le besoin de compétence, en donnant des consignes suffisamment précises pour que les étudiants aient le sentiment de les maîtriser. Par ailleurs, Simões et Alarcão (2014) mettent en avant que, chez les adolescents, la satisfaction des besoins conduit à de meilleurs résultats académiques lorsque l'adolescent bénéficie du tutorat. À l'adolescence toujours, le sentiment de soutien en provenance des pairs est un facteur protecteur face au stress et au burnout (Lebert-Charron, Boujut, Beaudoin, & Quintard, sous presse). L'accompagnement des adultes en émergence primo-entrants par un étudiant de deuxième ou troisième année, dès le début de l'année universitaire, pourrait ainsi favoriser la satisfaction de ses besoins et réduire le stress lié au nouvel environnement d'études que constitue l'université. Bien que le dispositif du tutorat ait des effets positifs sur la réussite et la poursuite d'études des étudiants (Danner, 2000), ses modalités de mise en pratique sont remises en cause (Borras, 2011). Notre recherche en abordant le développement psychosocial des adultes en émergence souligne que le tutorat pourrait traiter, en plus des problématiques liées aux apprentissages, des questions relatives au fonctionnement de l'université tel que le déroulé d'un cours, la prise de notes ou les modes d'évaluations, c'est-à-dire accompagner les adultes en émergence dans leur métier d'étudiants (Danner, Kempf, & Rousvoal, 1999). Nous pourrions ainsi imaginer un système de parrainage, comme cela peut se faire dans les grandes écoles françaises, où un étudiant de 2^{ème} année serait désigné comme « parrain » d'un primo-entrant et aurait pour fonction de l'informer, de l'aider et de le conseiller afin de faciliter son insertion dans la vie universitaire. Ce type d'accompagnement permettrait ainsi de favoriser l'ensemble des besoins en donnant aux adultes en émergence primo-entrants une vision d'eux-mêmes comme étant des étudiants autonomes, appartenant à un groupe et maîtrisant leur environnement.

En outre, nos résultats soulignent également les enjeux de la période de séparation-individuation que représente l'entrée à l'université (Kins, Beyers et al., 2012). Schwartz et Ward (1986) proposent la réalisation d'ateliers psychoéducatifs en groupe autour de cette problématique afin de mieux accompagner les adultes en émergence dans leur devenir adulte autonome et indépendant. Ce type d'accompagnement personnalisé aux besoins des étudiants rentre dans les objectifs visés par la loi sur l'Orientation et la Réussite des Étudiants (Loi n°2018-166 du 8 mars 2018). Nous pouvons imaginer la mise en place, au sein des espaces santé universitaire, de ce type d'ateliers auxquels les adultes en émergence primo-entrants présentant des difficultés en lien avec leurs conditions de vie pourraient venir assister. Ces ateliers de groupe pourraient ainsi favoriser les échanges entre pairs et aborder les difficultés à trouver un équilibre entre problèmes quotidiens et investissement dans les études (Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2009).

Par ailleurs, mieux préparer les adolescents à ce qu'est l'université et aux conditions de vie qu'ils peuvent rencontrer pourrait être une approche préventive favorisant l'adaptation des individus à leur nouvel environnement de vie. L'université de Nantes a mis en place un site internet dédié aux lycéens souhaitant poursuivre des études dans leur établissement²⁹. Ce site intitulé « Du lycée à l'université » propose trois événements au cours de l'année de Terminale (i.e., salon de l'orientation, portes ouvertes et « université à l'essai ») mais, également des plans du site universitaire ainsi que des informations relatives aux fonctionnements administratif et pédagogiques. Mieux préparer les lycéens pourrait éviter une insatisfaction et un non-engagement relatif à la filière d'études choisie et ainsi prévenir un ajustement en fin de première année négatif comme nous avons pu le mettre en évidence. Considérer l'entrée à l'université comme une période de transition à part entière permet de mieux accompagner le développement psychosocial des adultes en émergence.

²⁹ Cf. lien suivant : <https://lyceens.univ-nantes.fr/reussir-a-l-universite-se-prepare-des-le-lycee-526021.kjsp>

12.8. Limites et perspectives de recherche

La principale limite de cette recherche longitudinale est le nombre de participants qui conduit à tirer des conclusions précautionneuses de nos résultats. Deux cohortes ont été nécessaires pour aboutir à un échantillon permettant des analyses suffisantes mais, non totalement satisfaisantes puisque l'ensemble des analyses n'a pas pu être mené et que les aspects bidirectionnels du développement psychosocial des adultes en émergence n'ont pas pu être interrogés. La population étudiante, et plus particulièrement les étudiants de première année, semble être un échantillon d'étude particulièrement volatile et sursollicité. En effet, beaucoup d'étudiants entrent à l'université par défaut et cessent leurs études en cours d'année (e.g., Lefauconnier & Legout, 2017) et donc potentiellement, cessent de répondre aux recherches et projets dans lesquels ils ont été impliqués par le biais de l'université. De plus, les étudiants, notamment au sein de notre université, sont régulièrement sollicités pour participer à différentes recherches en psychologie menées aussi bien par des étudiants de Master 1, de Master 2 ou de Doctorat ou encore des enseignants-chercheurs. Ces recherches portent sur des thématiques diverses et variées généralement autres que l'étude spécifique de la période de développement que vivent les étudiants. Cette sollicitation s'accompagne également d'une injonction à participer à une recherche pour les étudiants de Licence 2 de Psychologie afin de valider une unité d'enseignements. Concernant spécifiquement les étudiants de première année, en plus de notre recherche, à l'Université de Bordeaux, deux autres études portant sur la santé des étudiants ont recruté des participants sur les mêmes périodes que nous (i.e., i-Share³⁰ et Universanté³¹). Il est intéressant de noter que ces deux études font également face à des difficultés de recrutement et ont mis en place, pour attirer les participants, des tirages au sort avec des lots à gagner. La mise en place de lots à gagner dans notre deuxième cohorte a abouti à un taux d'attrition inférieur à celui de la première cohorte

³⁰ Cf. lien suivant : <http://www.i-share.fr>

³¹ Cf. lien suivant : <http://wmh-universante.fr>

basée sur le volontariat seulement. Pour autant, ce taux reste supérieur à 80% (i.e., entre T1 et T3). La stratégie que nous avons déployée nous a permis de conserver davantage de participants et constitue une piste à creuser concernant l'engagement des étudiants dans une recherche longitudinale. Il serait intéressant, dans une étude de type plus expérimentale, de questionner l'engagement des étudiants à participer à une recherche ainsi que le maintien de cet engagement. Une telle étude pourrait permettre d'aboutir à des stratégies de recrutement assurant un nombre conséquent de participants.

Néanmoins, la force de cette recherche est que, par le biais d'une vision holistique-interactionniste du développement psychosocial dans une approche à la fois centrée sur les personnes et sur les variables ainsi que sur les différentes formes de variabilités, nos résultats mettent en lumière l'importance de considérer l'environnement familial, l'attachement, la transition d'habitation et l'autodétermination dans l'adaptation des adultes en émergence primo-entrants. Ils fournissent une meilleure compréhension de la période de transition qu'est l'entrée à l'université au regard des caractéristiques propres au devenir adulte (i.e., autonomie et indépendance) et permettent d'aboutir à des applications pratiques dans le domaine universitaire. Différents éléments non pris en compte dans cette recherche pourraient apporter des informations complémentaires à nos résultats. De Clercq et al. (2018) défendent l'idée que l'entrée à l'université constitue une période de transition qui débute dès le lycée. En considérant, le cycle de transition de Nicholson (1990), ils argumentent en faveur d'un processus de préparation à la transition qui surviendrait avant l'entrée à l'université. Comme le suggèrent De Clercq, Galand et Frenay (2017), tenir compte de ce processus en interrogeant des individus à la fin du lycée puis tout au long de la première année universitaire permettrait d'affiner les résultats obtenus et de mieux accompagner les adultes en devenir. Par ailleurs, de futures recherches devraient également interroger plus en détail le processus de séparation-individuation en lien avec la problématique de transition d'habitation dans le contexte

spécifique français. Les travaux de Kins et de ses collaborateurs (2009, 2011, 2012, 2014) offrent des pistes de compréhension du phénomène de décohabitation. Pour autant, nos résultats soulignent la spécificité du contexte culturel français. De prochaines études devraient, au regard de nos résultats, considérer les motifs choisis ou subis de départ du foyer familial pour mieux caractériser et interpréter les patterns de transition d'habitation. Un autre élément qui pourrait également affiner la question de la transition d'habitation est celui du fonctionnement familial et plus largement de la relation entre statut de transition d'habitation et environnement familial. En effet, comme le montrent nos résultats, l'environnement familial ne semble pas avoir la même incidence selon la transition d'habitation vécue par les adultes en émergence. De futures recherches devraient donc investiguer plus en détail les déterminants de la transition d'habitation et les liens avec l'environnement familial afin d'accompagner au mieux les adultes en émergence dé-cohabitants. En outre, nos résultats révèlent également que les raisons et intérêts sous-tendant la poursuite d'études dans le supérieur et le choix de la filière d'études pourraient apporter un éclairage complémentaire. En effet, selon les filières, les adultes en émergence ne poursuivent pas les mêmes objectifs de vie (e.g., Janke & Dickhäuer, 2019). Si la poursuite d'études dans une filière donnée a été un choix de leur part (i.e., comportement autodéterminé) alors ils éprouvent davantage de satisfaction et de bien-être (Nowell, 2017 ; Schindler & Tomasik, 2010). De futures recherches devraient tenir compte des raisons et intérêts afin d'étoffer les spécificités du contexte culturel français et d'interroger plus en détail les différences d'adaptation possibles des adultes en émergence primo-entrants en contexte universitaire.

Conclusion

En adoptant une vision holistique-interactionniste, ce travail de recherche s'était donné pour objectif de mettre en lumière le développement psychosocial des adultes en émergence lors de la période de transition d'entrée à l'université au regard des caractéristiques de l'être adulte que sont l'autonomie et l'indépendance. Nos résultats mettent en évidence la diversité des profils/classes d'environnement familial, d'attachement, de transition d'habitation et d'autodétermination ainsi que la diversité et l'hétérogénéité des patterns de développement présents au début de l'entrée à l'université. Ils soulignent l'importance des caractéristiques personnelles telles que l'attachement et l'autodétermination sur l'ajustement psychosocial durant la première année universitaire. Et, enfin, ils interrogent la conception théorique des représentations d'attachement et des processus d'autodétermination ainsi que la relation singulière entre classes de transition d'habitation et environnement familial. Ces différentes observations nous ont conduit à formuler des applications possibles dans l'accompagnement des adultes en devenir en contexte universitaire, telles que la mise en place d'un système de parrainage entre étudiants de deuxième et première années ou encore d'ateliers psychoéducatifs de groupe autour des problématiques de vie quotidienne. Afin de mieux accompagner et comprendre la période d'émergence de l'âge adulte en France, de futures recherches devraient investiguer le développement psychosocial du lycée à la fin de la Licence pour rendre pleinement compte du devenir adulte des individus.

Références

- Agerup, T., Lydersen, S., Wallander, J., & Sund, A. M. (2015). Associations between parental attachment and course of depression between adolescence and young adulthood. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(4), 632–642. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0506-y>
- Ahmad, I., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). The relations of Arab Jordanian adolescents' perceived maternal parenting to teacher-rated adjustment and problems: The intervening role of perceived need satisfaction. *Developmental Psychology*, 49(1), 177–183. <https://doi.org/10.1037/a0027837>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Aldemir, C., & Gülcan, Y. (2004). Satisfaction des étudiants dans l'enseignement supérieur en Turquie [Student satisfaction in higher education in Turkey]. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 16(2), 121-135.
- Alt, D. (2015). First-year female college students' academic motivation as a function of perceived parenting styles: A contextual perspective. *Journal of Adult Development*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.1007/s10804-014-9201-2>
- Amiot, C. E., Blanchard, C. M., & Gaudreau, P. (2008). The self in change: A longitudinal investigation of coping and self-determination processes. *Self and Identity*, 7(2), 204–224. <https://doi.org/10.1080/15298860701580793>
- Aquilino, W. S. (1997). From adolescent to young adult: A prospective study of parent-child relations during the transition to adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 59(3), 670–686.
- Aquilino, W. S. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 193–217). Washington, DC: American Psychological Association.

- Arbona, C., & Power, T. G. (2003). Parental attachment, self-esteem, and antisocial behaviors among African American, European American, and Mexican American adolescents. *Journal of Counseling Psychology, 50*(1), 40–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.40>
- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development, 1*(4), 213–224. <https://doi.org/10.1007/BF02277582>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*(2), 133–143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1*(2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In J. J. Arnett (Ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New syntheses in theory, research, and policy* (pp. 255–275). New York, NY: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2014). Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history. *Emerging Adulthood, 2*(3), 155–162. <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>

- Arnett, J. J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood, 4*(3), 219–222. <https://doi.org/10.1177/2167696815587422>
- Attia, P. R. (2008). *Runaway youth from ultra-Orthodox Jewish homes: A qualitative study college* (Doctoral thesis). New York University, New York, NY.
- Baanders, A. N. (1996). Considerations in the decision to leave the parental home: Anticipated consequences and normative expectations. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 24*(3), 272–292. <https://doi.org/10.1177/1077727X960243004>
- Bahrassa, N. F., Syed, M., Su, J., & Lee, R. M. (2011). Family conflict and academic performance of first-year Asian American undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 17*(4), 415–426. <https://doi.org/10.1037/a0024731>
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 569–591. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00220-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00220-9)
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology, 23*(3), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>
- Bámaca-Colbert, M. Y., Gonzales-Backen, M., Henry, C. S., Kim, P. S. Y., Roblyer, M. Z., Plunkett, S. W., & Sands, T. (2018). Family profiles of cohesion and parenting practices and latino youth adjustment. *Family Process, 57*(3), 719–736. <https://doi.org/10.1111/famp.12314>
- Bandalos, D. L. (2014). Relative performance of categorical diagonally weighted least squares and robust maximum likelihood estimation. *Structural Equation Modeling, 21*(1), 102–116. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.859510>

- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296–3319. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep9706244861>
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15–52). <https://doi.org/10.1037/10422-002>
- Barthès, Y. (2019, March 14). Invitée : Delphine de Vigan pour “Les Gratitudes” [Guest: Delphine de Vigan for "Les Gratitudes"] [Interview]. In *Quotidien*. Retrieved from <https://www.tfl.fr/tmc/quotidien-avec-yann-barthes/videos/invitee-delphine-de-vigan-gratitudes.html>
- Bavelas, J. B., & Segal, L. (1982). Family systems theory: Background and implications. *Journal of communication, 32*(3), 99-107. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1982.tb02503.x>
- Beck, A. T., & Beamesderfer, A. (1974). Assessment of depression: The depression inventory. In P. Pichot & R. Olivier-Martin (Eds.), *Psychological measurements in psychopharmacology* (Vol. 7, pp. 151–169). Basel, Swiss: S. Karger.
- Bergman, L. R., & Andersson, H. (2010). The person and the variable in developmental psychology. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology, 218*(3), 155–165. <https://doi.org/10.1027/0044-3409/a000025>
- Bernier, A., Larose, S., & Whipple, N. (2005). Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development, 7*(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/14616730500147565>
- Beyers, W., & Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research, 18*(4), 363–382. <https://doi.org/10.1177/0743558403018004003>

- Bidart, C., & Pellissier, A. (2007). Entre parents et enfants : Liens et relations à l'épreuve du cheminement vers la vie adulte [Between parents and children: Links and relationships in the challenge of adulthood]. *Recherches et prévisions*, 90(1), 29–39. <https://doi.org/10.3406/caf.2007.2325>
- Bidee, J., Vantilborgh, T., Pepermans, R., Griep, Y., & Hofmans, J. (2016). Temporal dynamics of need satisfaction and need frustration. Two sides of the same coin? *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 25(6), 900–913. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1176021>
- Bijttebier, P., Goethals, E., & Ansoms, S. (2006). Parental drinking as a risk factor for children's maladjustment: The mediating role of family environment. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(2), 126–130. <https://doi.org/10.1037/0893-164X.20.2.126>
- Boiché, J., & Stephan, Y. (2014). Motivational profiles and achievement: A prospective study testing potential mediators. *Motivation & Emotion*, 38(1), 79–92. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9361-6>
- Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université : Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? [University tutoring: Can students be forced to succeed?]. *Bref du Céreq*, 290, 1–4.
- Bouffard, L., & Lapierre, S. (1997). La mesure du bonheur [The measurement of happiness]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18(2), 273–316.
- Boujut, E., & Bruchon-Scheitzer, M. (2009). A construction and validation of a freshman stress questionnaire: An exploratory study. *Psychological Reports*, 104(2), 680–692. <https://doi.org/10.2466/pr0.104.2.680-692>
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M.-L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : Suivi d'une cohorte en première année d'université [Mental health among students: A study among a cohort of freshmen]. *Annales Médico-psychologiques*, 167(9), 662–668. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.05.020>

- Bourque, P., & Beaudette, D. (1982). Psychometric study of the Beck Depression Inventory on a sample of French-speaking university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 14(3), 211–218. <https://doi.org/10.1037/h0081254>
- Bowlby, J. (1984). *Attachement et perte : La perte, tristesse et dépression [Attachment and loss: Loss sadness and depression]* (D. Weill, Trans.). Paris, France: PUF.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages [The entry into student life. Socialization and learning]. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 97–105. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2829>
- Boyratz, G., & Sayger, T. V. (2011). Psychological well-being among fathers of children with and without disabilities: The role of family cohesion, adaptability, and paternal self-efficacy. *American Journal of Men's Health*, 5(4), 286–296. <https://doi.org/10.1177/1557988310372538>
- Bradford, E., & Lyddon, W. J. (1993). Current parental attachment: Its relation to perceived psychological distress and relationship satisfaction in college students. *Journal of College Student Development*, 34(4), 256–260. <https://doi.org/10.1037/t01210-000>
- Braut-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université [Academic engagement, personal well-being and self-determination among university students]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80-92. <https://doi.org/10.1037/a0017385>
- Bredehoft, D. J., & Hey, R. N. (1985). An evaluation study of self-esteem: A family affair. *Family Relations*, 34(3), 411. <https://doi.org/10.2307/583581>
- Brisset, C. (2009). *L'adaptation des étudiants en période de transition : Une étude comparative franco-canadienne des étudiants primo-entrants et des étudiants internationaux vietnamiens [Student adaptation in transition: A Franco-Canadian*

- comparative study of first-time students and Vietnamese international students*] (Thèse de doctorat). Université Bordeaux 2, Bordeaux, France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle «Processus-Personne-Contexte-Temps» dans la recherche en psychologie du développement : Principes, applications et implications [The "Process-Person-Context-Time-Process" model in developmental psychology research: Principles, applications and implications]. In R. Tessier & G. M. Tarabulsky, *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 9–59). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bryan, J. (2014). *A self-determination theory perspective on adjustment to college* (Doctoral thesis). University of Houston, Houston, TX.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 750–762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>
- Byng-Hall, J. (2008). The crucial roles of attachment in family therapy. *Journal of Family Therapy*, 30(2), 129-146. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2008.00422.x>
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood? *Journal of Youth Studies*, 8(4), 367–384. <https://doi.org/10.1080/13676260500431628>

- Campbell, F. A., Pungello, E. P., & Miller-Johnson, S. (2002). The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from low-income families: The roles of family factors, early educational intervention, and academic experience. *Journal of Adolescent Research, 17*(3), 277–302. <https://doi.org/10.1177/0743558402173004>
- Cannard, C., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Zimmermann, G. (2016). Brief report: Academic amotivation in light of the dark side of identity formation. *Journal of Adolescence, 47*, 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.002>
- Caron, A., Lafontaine, M.-F., Bureau, J.-F., Levesque, C., & Johnson, S. M. (2012). Comparisons of close relationships: An evaluation of relationship quality and patterns of attachment to parents, friends, and romantic partners in young adults. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 44*(4), 245–256. <https://doi.org/10.1037/a0028013>
- Cashwell, C. S. (1995). Family functioning and self-esteem of middle school students: A matter of perspective? *Journal of Humanistic Education & Development, 34*(2), 83. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1995.tb00118.x>
- Chang, E. C., Lin, J., Fowler, E. E., Yu, E. A., Yu, T., Jilani, Z., ... Hirsch, J. K. (2015). Sexual assault and depressive symptoms in college students: Do psychological needs account for the relationship? *Social Work, 60*(3), 211–218. <https://doi.org/10.1093/sw/swv017>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

- Chung, J. M., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Nofhle, E. E., Roberts, B. W., & Widaman, K. F. (2014). Continuity and change in self-esteem during emerging adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 106*(3), 469–483. <https://doi.org/10.1037/a0035135>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(4), 644–663.
- Cook, T. D., & Furstenberg, F. F. (2001). *Juggling school, work, and family: The transition to adulthood in Italy, Sweden, Germany, and the United States* (p. 30) [IP'S Working Paper Series 01-01]. Evanston, IL: Institute for Policy Research-North western University.
- Cook, W. L., Dezangré, M., & De Mol, J. (2018). Sources of perceived responsiveness in family relationships. *Journal of Family Psychology, 32*(6), 743–752. <https://doi.org/10.1037/fam0000411>
- Copp, J. E., Giordano, P. C., Longmore, M. A., & Manning, W. D. (2017). Living with parents and emerging adults' depressive symptoms. *Journal of Family Issues, 38*(16), 2254–2276. <https://doi.org/10.1177/0192513X15617797>
- Costa, S., Soenens, B., Gugliandolo, M., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). The mediating role of experiences of need satisfaction in associations between parental psychological control and internalizing problems: A study among Italian college students. *Journal of Child & Family Studies, 24*(4), 1106–1116. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9919-2>

- Côté, J. E. (2014). The dangerous myth of emerging adulthood: An evidence-based critique of a flawed developmental theory. *Applied Developmental Science, 18*(4), 177–188. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.954451>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review, 24*(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Crespo, C. (2012). Families as contexts for attachment: Reflections on theory, research, and the role of family rituals. *Journal of Family Theory & Review, 4*(4), 290-298. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00136.x>
- Crespo, C., Kielpikowski, M., Pryor, J., & Jose, P. E. (2011). Family rituals in New Zealand families: Links to family cohesion and adolescents' well-being. *Journal of Family Psychology, 25*(2), 184–193. <https://doi.org/10.1037/a0023113>
- Crocetti, E., & Meeus, W. (2014). “Family comes first!” Relationships with family and friends in Italian emerging adults. *Journal of Adolescence, 37*(8), 1463–1473. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.012>
- Cumsille, P. E., & Epstein, N. (1994). Family cohesion, family adaptability, social support, and adolescent depressive symptoms in outpatient clinic families. *Journal of Family Psychology, 8*(2), 202–214. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.8.2.202>
- Danic, I., & Valdes, B. (2016). Processus d'autonomisation des jeunes : le cas des étudiants de Rennes [Youth empowerment process: the case of students in Rennes]. *Informations sociales, 195*(4), 27-37.
- Danner, M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? [Who benefits from the tutoring provided at the undergraduate level?]. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale, 1*, 25-41.

- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises [Tutoring in French universities]. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 243-270. <https://doi.org/10.7202/032000ar>
- Davila, J., Burge, D., & Hammen, C. (1997). Why does attachment style change?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 826-838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.4.826>
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: A person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Frenay, M. (2018). The delicate balance to adjustment: A qualitative approach of student's transition to the first year at university. *Psychologica Belgica*, 58(1), 67–90. <https://doi.org/10.5334/pb.409>
- de Mendonça, J. S., Cossette, L., Lapointe, M.-N., & Strayer, F. F. (2008). Vers une analyse systémique des liens d'attachement [Towards a systemic analysis of attachment links]. *Bulletin de psychologie*, 495(3), 257–266. <https://doi.org/10.3917/bupsy.495.0257>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). New York, NY: Plenum Press.
- 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(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie [Facilitating optimal motivation and psychological well-

- being across life's domains]. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 24–34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-termination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia*, 27(1), 23–40.
- Delhaye, M., Beyers, W., Klimstra, T., Linkowski, P., & Goossens, L. (2012). The Leuven Adolescent Perceived Parenting Scale (LAPPS): Reliability and validity with French-speaking adolescents in Belgium. *Psychologica Belgica*, 52(4). <https://doi.org/10.5334/pb-52-4-289>
- Denis, S., Mounquengui, S.-W., Sahraoui, S., & Sellam, N. (2011). Crise du logement étudiant [Student housing crisis]. *Spécificités*, 4(1), 107-116.
- Desjardins, T., & Leadbeater, B. J. (2017). Changes in parental emotional support and psychological control in early adulthood: Direct and indirect associations with educational and occupational adjustment. *Emerging Adulthood*, 5(3), 177-190. <https://doi.org/10.1177/2167696816666974>

- Dezauzier, L. (2010). Regard sur le fonctionnement des universités françaises [A look at the functioning of French universities]. *Le Journal des psychologues*, 280(7), 34-36. <https://doi.org/10.3917/jdp.280.0034>
- Di Domenico, S. I., & Fournier, M. A. (2015). Able, ready, and willing: Examining the additive and interactive effects of intelligence, conscientiousness, and autonomous motivation on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 40, 156–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.016>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Dowd, J. J. (1990). Ever since Durkheim: The socialization of human development. *Human Development*, 33(2–3), 138–159. <https://doi.org/10.1159/000276507>
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse [Dimensions and figures of the student experience in the mass university]. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511–532. <https://doi.org/10.2307/3322182>
- Dubet, F. (1996). Des raisons d'étudier [Reasons to study]. *Agora débats/jeunesses*, 6(1), 57-68. <https://doi.org/10.3406/agora.1996.1112>
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501-1521. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x>
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation [Predictors of success in higher education: A critical review of the literature in educational psychology]. *Revue française de pédagogie*, 2(191), 105–136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>

- Duran, N., Dale, R., & Galati, A. (2016). Toward integrative dynamic models for adaptive perspective taking. *Topics in Cognitive Science*, 8(4), 761-779.
<https://doi.org/10.1111/tops.12219>
- Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(5), 1050–1064.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12068>
- Erner, G. (2014, October 28). Diplôme et du goudron : Pourquoi le diplôme nous colle-t-il à la peau ? [Diploma and tarmac: Why diploma glue to our skin?]. In *France Inter*. Retrieved from: <http://www.franceinter.fr/emission-service-public-diplome-et-du-goudron-pourquoi-le-diplome-nous-colle-t-il-a-la-peau>
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(4), 189–199.
<https://doi.org/10.1037/a0012858>
- Fernex, A., & Lima, L. (2006). Jugements étudiants sur l'intérêt des études : quelques enseignements tirés d'une comparaison internationale [Student views on the importance of studying. Lessons from an international comparison]. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les saviors*, (5), 243-272.
- Filus, A., Schwarz, B., Mylonas, K., Sam, D. L., & Boski, P. (2019). Parenting and late adolescents' well-being in Greece, Norway, Poland and Switzerland: Associations with individuation from parents. *Journal of Child and Family Studies*, 28(2), 560–576.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1283-1>

- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations [Social practices and dynamics of representations]. In P. Moliner, *Dynamique des représentations sociales* (pp. 43–58). Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flanagan, C., Schulenberg, J., & Fuligni, A. (1993). Residential setting and parent-adolescent relationships during the college years. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 171–189. <https://doi.org/10.1007/BF01536651>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gaither, G. A., & Butler, D. L. (2005). Skill development in the psychology major: What do undergraduate students expect? *College Student Journal*, 39(3), 540-552.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42(2), 350–365. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.350>
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie [A new age of life]. *Revue Française de Sociologie*, 31(4), 529–551. <https://doi.org/10.2307/3322402>
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : Retour sur quelques interprétations [Adolescence, post-adolescence, youth: A look back at some interpretations]. *Revue française de sociologie*, 42(4), 611–640. <https://doi.org/10.2307/3322734>
- Galland, O. (2013). *Sociologie de la jeunesse [Sociology of youth]*. Paris, France: A. Colin.
- Gallander-Wintre, M., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9–37. <https://doi.org/10.1177/0743558400151002>

- Gargurevich, R., & Soenens, B. (2016). Psychologically controlling parenting and personality vulnerability to depression: A study in Peruvian late adolescents. *Journal of Child & Family Studies*, 25(3), 911–921. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0265-9>
- Garn, A. C., Morin, A. J. S., & Lonsdale, C. (2018). Basic psychological need satisfaction toward learning: A longitudinal test of mediation using bifactor exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 354–372. <https://doi.org/10.1037/edu0000283>
- Giret, J.-F., van de Velde, C., & Verley, É. (2016). *Les vies étudiantes : Tendances et inégalités [Student lives: Trends and inequalities]*. Paris, France: La Documentation française.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Goldscheider, F. K., & DaVanzo, J. (1986). Semiautonomy and leaving home in early adulthood. *Social Forces*, 65(1), 187–201. <https://doi.org/10.2307/2578942>
- Goldscheider, F. K., & Goldscheider, C. (1999). *The changing transition to adulthood: Leaving and returning home*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29(2), 82–100. <https://doi.org/10.1159/000273025>

- Guiberteau, V., & Marlat, D. (2019). Les effectifs universitaires en 2018-2019 [University enrolment in 2018-2019]. *Note flash du SIES : Enseignement supérieur, recherche & innovation*, 13, 1-2.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R. E., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.08.005>
- Gunnlaugsson, G., Kristjánsson, Á. L., Einarsdóttir, J., & Sigfúsdóttir, I. D. (2011). Intrafamilial conflict and emotional well-being: A population based study among Icelandic adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35(5), 372–381. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.011>
- Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N., & Demoures, A. (2012). L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence [Students' challenges at the beginning of university: combined insights from an academic achievement initiative]. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4), 1-23. <https://doi.org/10.4000/osp.3925>
- Hamilton, E., & Carr, A. (2016). Systematic review of self-report family assessment measures. *Family Process*, 55(1), 16–30. <https://doi.org/10.1111/famp.12200>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New-York, NY: Guilford Press.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of Personality*, 71(6), 1027–1058. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106006>

- Hickman, G. P., Bartholomae, S., & McKenry, P. C. (2000). Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development, 41*(1), 41–54.
- Hochgraf, A. K., McHale, S. M., & Fosco, G. M. (2018). Parent responsiveness and gender moderate bidirectional links between self-esteem and weight concerns during adolescence. *Journal of Family Psychology, 32*(6), 828–834. <https://doi.org/10.1037/fam0000434>
- Holmbeck, G. N., & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 40*(1), 73–78. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.1.73>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60.
- Huang, Y., Lv, W., & Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: The moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological Reports, 119*(2), 527–538. <https://doi.org/10.1177/0033294116661512>
- Huckfeldt, R. R. (1983). Social contexts, social networks, and urban neighborhoods: Environmental constraints on friendship choice. *American Journal of Sociology, 89*(3), 651–669. <https://doi.org/10.1086/227908>
- Huntsinger, E. T., & Luecken, L. J. (2004). Attachment relationships and health behavior: The mediational role of self-esteem. *Psychology & Health, 19*(4), 515–526. <https://doi.org/10.1080/0887044042000196728>
- Inguglia, C., Inguglia, S., Liga, F., Lo Coco, A., Lo Cricchio, M. G., Musso, P., ... Lim, H. J. (2016). Parenting dimensions and internalizing difficulties in Italian and US Emerging

- adults: The intervening role of autonomy and relatedness. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 419–431. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0228-1>
- Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Different major, different goals: University students studying economics differ in life aspirations and achievement goal orientations from social science students. *Learning and Individual Differences*, 73, 138–146. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.008>
- Jellab, A. (2011). Les étudiants de Licence 1 et la socialisation aux études universitaires : Une expérience sous tension [Freshman year students and socialization at university: An experience under stress]. *Sociologies pratiques*, 23(2), 101–118. <https://doi.org/10.3917/sopr.023.0101>
- Jensen, L. A. (2011). *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New syntheses in theory, research, and policy*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Jinyao, Y., Xiongzhao, Z., Auerbach, R. P., Gardiner, C. K., Lin, C., Yuping, W., & Shuqiao, Y. (2012). Insecure attachment as a predictor of depressive and anxious symptomology. *Depression and Anxiety*, 29(9), 789–796. <https://doi.org/10.1002/da.21953>
- Johnson, V. K., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1999). Children's classroom behavior: The unique contribution of family organization. *Journal of Family Psychology*, 13(3), 355–371. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.13.3.355>
- Johnson, V. K., Gans, S. E., Kerr, S., & LaValle, W. (2010). Managing the transition to college: Family functioning, emotion coping, and adjustment in emerging adulthood. *Journal of College Student Development*, 51(6), 607–621. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0022>

Références

- Kao, E. M., Nagata, D. K., & Peterson, C. (1997). Explanatory style, family expressiveness, and self-esteem among Asian American and European American college students. *Journal of Social Psychology, 137*(4), 435–444. <https://doi.org/10.1080/00224549709595459>
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(1), 17–29. <https://doi.org/10.1007/BF02141544>
- Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 38*(4), 479–486. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.4.479>
- Kenny, M. E., & Perez, V. (1996). Attachment and psychological well-being among racially and ethnically diverse first-year college students. *Journal of College Student Development, 37*(5), 527–535.
- Kenny, M. E., & Sirin, S. R. (2006). Parental attachment, self-worth, and depressive symptoms among emerging adults. *Journal of Counseling & Development, 84*(1), 61–71. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00380.x>
- King, A. R. (1998). Family Environment Scale predictors of academic performance. *Psychological Reports, 83*(3), 1319–1327. <https://doi.org/10.2466/PR0.83.7.1319-1327>
- Kins, E., & Beyers, W. (2010). Failure to launch, failure to achieve criteria for adulthood? *Journal of Adolescent Research, 25*(5), 743–777. <https://doi.org/10.1177/0743558410371126>
- Kins, E., Beyers, W., & Soenens, B. (2012). When the separation-individuation process goes awry: Distinguishing between dysfunctional dependence and dysfunctional

- independence. *International Journal of Behavioral Development*, 37(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1177/0165025412454027>
- Kins, E., Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2009). Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: The role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental Psychology*, 45(5), 1416–1429.
<https://doi.org/10.1037/a0015580>
- Kins, E., De Mol, J., & Beyers, W. (2014). “Why should I leave?” Belgian emerging adult’ departure from home. *Journal of Adolescent Research*, 29(1), 89–119.
<https://doi.org/10.1177/0743558413508201>
- Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2011). “Why do they have to grow up so fast?” Parental separation anxiety and emerging adults’ pathology of separation-individuation. *Journal of Clinical Psychology*, 67(7), 647–664. <https://doi.org/10.1002/jclp.20786>
- Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2012). Parental psychosocial control and dysfunctional separation-individuation: A tale of two dynamics. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1099–1109. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.017>
- Klasner, L., & Pistole, M. C. (2003). College adjustment in a multiethnic sample: Attachment, separation-individuation, and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 44(1), 92–109. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0006>
- Klein, E. (2012, September 20). Qu’est ce que le changement? [What is change?] [Radio]. In *France Culture*. Retrieved from <https://www.franceculture.fr/emissions/le-monde-selon-etienne-klein/quest-ce-que-le-changement>
- Komaraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students’ academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47–52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>

- Konrath, S. H., Chopik, W. J., Hsing, C. K., & O'Brien, E. (2014). Changes in adult attachment styles in american college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 18(4), 326–348. <https://doi.org/10.1177/1088868314530516>
- Kovess-Masfety, V., Leray, E., Denis, L., Husky, M., Pitrou, I., & Bodeau-Livinec, F. (2016). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from a large French cross-sectional survey. *BMC Psychology*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0124-5>
- Kriegbaum, K., Villarreal, B., Wu, V. C., & Heckhausen, J. (2016). Parents still matter: Patterns of shared agency with parents predict college students' academic motivation and achievement. *Motivation Science*, 2(2), 97-115. <https://doi.org/10.1037/mot0000033>
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, Th. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57–69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications [Personal goals, basic psychological needs and well-being: Theory of self-determination and applications]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 281–304.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.367>

- Laferrère, A. (2005). Quitter le nid : Entre forces centripètes et centrifuges [Leaving the nest: Between centripetal and centrifugal forces]. *Economie et statistique*, 381(1), 147-175. <https://doi.org/10.3406/estat.2005.7212>
- Laferrère, A., & Wolff, F.-C. (2004). Le départ du domicile parental : Au delà des revenus familiaux, l'importance des caractéristiques du logement [Leaving the parental home: Beyond family income, the importance of housing characteristics]. In G. Dorota (Ed.), *Transferts et rythmes familiaux* (Vol. 2, pp. 33-47). Paris, France: L'Harmattan.
- Lane, J. A., Leibert, T. W., & Goka-Dubose, E. (2017). The impact of life transition on emerging adult attachment, social support, and well-being: A multiple-group comparison. *Journal of Counseling & Development*, 95(4), 378–388. <https://doi.org/10.1002/jcad.12153>
- Lannegrand-Willems, L., Sabatier, C., & Brisset, C. (2011). France. In J. J. Arnett & J. J. Arnett (Eds.), *Adolescent psychology around the world* (pp. 257–271). New-York, NY: Psychology Press.
- Lanz, M., & Tagliabue, S. (2007). Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 531–549. <https://doi.org/10.1177/0743558407306713>
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1–27. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_1
- Lautié, S. (2018). *Condition de vie des étudiants : Les chiffres clés [Student living conditions: The keys data]*. Bordeaux, France: ComUE d'Aquitaine, Pôles Études - ORPEA
- Lavee, Y., McCubbin, H. I., Olson, D. H. (1987). The effect of stressful life events and transitions on family functioning and well-being. *Journal of Marriage & Family*, 49(4), 857-873. <https://doi.org/10.2307/351979>

- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Learner, D. G., & Kruger, L. J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 485-492. <https://doi.org/10.1037/h0080249>
- Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M., & Quintard, B. (in press). Du stress au burnout scolaire : Définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention [From stress to school burnout: Definition, determiners, evaluation and ways of prevention]. *Pratiques Psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.02.002>
- Lefauconnier, N., & Legout, B. (2017). Réussite en licence : Un étudiant sur trois abandonne dès la première année [Success in undergraduate studies: One in three students drop out in the first year]. Repéré à : <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/reussite-en-licence-un-etudiant-sur-trois-abandonne-des-la-premiere-annee.html>
- León, J., & Núñez, J. (2013). Causal ordering of basic psychological needs and well-being. *Social Indicators Research*, 114(2), 243–253. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0143-4>
- Leondari, A., & Kiosseoglou, G. (2000). The relationship of parental attachment and psychological separation to the psychological functioning of young adults. *Journal of Social Psychology*, 140(4), 451–464. <https://doi.org/10.1080/00224540009600484>
- Lerner, R. M. (2004). Diversity in individual context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research, and application. *Research in Human Development*, 1(4), 327-346. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0104_5
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based

- on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68–84.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68>
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>
- Li, X., & Zheng, X. (2014). Adult attachment orientations and subjective well-being: Emotional intelligence and self-esteem as moderators. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 42(8), 1257–1265.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.8.1257>
- Li, Y., & Warner, L. A. (2015). Parent-adolescent conflict, family cohesion, and self-esteem among hispanic adolescents in immigrant families: A comparative analysis. *Family Relations*, 64(5), 579–591. <https://doi.org/10.1111/fare.12158>
- Liddle, H. A., & Schwartz, S. J. (2002). Attachment and family therapy: Clinical utility of adolescent-family attachment research. *Family Process*, 41(3), 455–476.
<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.41311.x>
- Lilti, T. (Director), Barraux, E. (Producer), & Vallée, A. (Producer). (2018). *Première année [Freshman-year]* [Film]. France : 31 Juin Films and Les Films du Parc.
- Loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés [Law n°78-17 of January 6, 1978 on information technology, files, and freedoms] (J.O 6 janvier 1978)
- Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants [Law n° 2018-166 of March 8, 2018 on the orientation and success of students] (J.O 8 mars 2018)
- Lopez, F. G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: Relations to self-confidence, coping, and distress patterns.

- Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 355-364. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.355>
- Love, K. M., & Murdock, T. B. (2004). Attachment to parents and psychological well-being: An examination of young adult college students in intact families and stepfamilies. *Journal of Family Psychology*, 18(4), 600–608. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.4.600>
- Love, K. M., Tyler, K., Thomas, D., Garriott, P., Brown, C., & Roan-Belle, C. (2009). Influence of multiple attachments on well-being: A model for African Americans attending historically black colleges and universities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(1), 35–45. <https://doi.org/10.1037/a0012651>
- Lowe, K., & Dotterer, A. M. (2018). Parental involvement during the college transition: A review and suggestion for its conceptual definition. *Adolescent Research Review*, 3(1), 29–42. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0058-z>
- Lucas-Thompson, R. G., & Hostinar, C. E. (2013). Family income and appraisals of parental conflict as predictors of psychological adjustment and diurnal cortisol in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology*, 27(5), 784–794. <https://doi.org/10.1037/a0034373>
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 592–615. <https://doi.org/10.1037/a0025948>
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58–82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1–102). New York, NY: Wiley.
- Macmillan, R. (2006). Constructing adulthood: Agency and subjectivity in the transition to adulthood. *Advances in Life Course Research*, 11, 3–29. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(06\)11001-1](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11001-1)
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1), 66–104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Marchand-Reilly, J. F. (2009). Depressive symptoms in young adults: The role of attachment orientations and romantic relationship conflict. *Journal of Adult Development*, 16(1), 31–38. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9049-z>
- Marlat, D. (2018). Inscription des nouveaux bacheliers entrant en première année à l'université en 2018-2019 [Enrolment of new baccalaureate graduates entering the first year of university in 2018-2019]. *Note flash du SIES : Enseignement supérieur, recherche & innovation*, 20, 1-2.
- Martinet, G., Guillet-Descas, E., & Moiret, S. (2015). A reciprocal effects model of the temporal ordering of basic psychological needs and motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37(2), 117–126. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0093>
- Mayseless, O. (2004). Home leaving to military service: Attachment concerns, transfer of attachment functions from parents to peers, and adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 19(5), 533-558. <https://doi.org/10.1177/0743558403260000>

- Mayseless, O., Danieli, R., & Sharabany, R. (1996). Adults' attachment patterns: Coping with separations. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 667–690.
<https://doi.org/10.1007/BF01537360>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. (3rd ed., pp. 159–181). New York, NY: Guilford Press.
- McHale, J. P., & Cowan, P. A. (1996). *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mendonça, M., & Fontaine, A. M. (2013). Late nest leaving in Portugal: Its effects on individuation and parent–child relationships. *Emerging Adulthood*, 1(3), 233–244.
<https://doi.org/10.1177/2167696813481773>
- Mignon, J. (2012). *Etude longitudinale de la motivation d'étudiants universitaire de 1ère année [Longitudinal study of motivation of first-year university students]* (Thèse de doctorat). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). An attachment perspective on family relations. In B. H., Fiese, M., Celano, K., Deater-Deckard, E. N., Jouriles, & M. A., Whisman (Eds.), *APA handbook of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan* (Vol. 1, pp. 109-125). Washington, DC: American Psychological Association.
- Miljkovitch, R. (2009). L'attachement au niveau des représentations [Attachment at the representation level]. In N. Guédénéy & A. Guédénéy (Eds.), *L'attachement approche théorique : Du bébé à la personne âgée* (3rd ed., pp. 39–48). Paris, France: Elsevier Masson.

- Minni, C., & Galtier, B. (2015). Emploi et chômage des 15-29 ans en 2015. Un jeune sur dix au chômage [Employment and unemployment of 15-29 years old in 2015. One youth on ten in unemployment]. *DARES Résultats*, (16), 1–8.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Minuchin, S., Lee, W.-Y., & Simon, G. M. (2006). *Mastering family therapy: Journeys of growth and transformation* (2nd ed.). Hoboken, NJ: J. Wiley.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 913–924. <https://doi.org/10.1177/0146167204272298>
- Molenaar, P. C. M. (2017). Variabilité interindividuelle et intra-individuelle dans le développement cognitif : Les approches idiographiques et la Théorie des Systèmes Développementaux [Inter- and intra-individual variability in cognitive development: Idiographic approaches and Developmental Systems Theory]. In J. Lautrey, B. Mazoyer, & P. Van Geert (Eds.), *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives* (pp. 355–369). Paris, France: Éditions de la Maison des sciences de l’homme.
- Montgomery, M. J., & Côté, J. E. (2003). College as a transition to adulthood. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 149–172). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Moos, R., & Moos, B. (1994). *Family Environment Scale Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moreno, A. (2012). The transition to adulthood in Spain in a comparative perspective: The incidence of structural factors. *YOUNG*, 20(1), 19–48. <https://doi.org/10.1177/110330881102000102>

- Morin, E. (1976). Pour une crisologie [For a “crisologie”]. *Communications*, 25(1), 149–163.
- Morin, E. (1985). *La méthode. Tome II. La vie de la vie [The method. Volume II. The life of life]*. Paris, France: Édition du Seuil.
- Moulin, S. (2012). L'émergence de l'âge adulte: De l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec [The emergence of adulthood: The impact of institutional referentials in France and Quebec]. *SociologieS*.
- Müller, F. H., & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: Perspectives on self-termination theory. *South African Journal of Psychology*, 34(2), 169–190. <https://doi.org/10.1177/008124630403400201>
- Muthén, B. O. (1983). Latent variable structural equation modeling with categorical data. *Journal of Econometrics*, 22(1), 43–65. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(83\)90093-3](https://doi.org/10.1016/0304-4076(83)90093-3)
- Neeman, J., & Harter, S. (2012). *Self-Perception Profile for College Students: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver.
- Nelson, L. J., & Barry, C. M. (2005). Distinguishing features of emerging adulthood: The role of self-classification as an adult. *Journal of Adolescent Research*, 20(2), 242–262. <https://doi.org/10.1177/0743558404273074>
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Carroll, J. S., Madsen, S. D., Barry, C. M., & Badger, S. (2007). 'If you want me to treat you like an adult, start acting like one!' Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 665–674. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.665>
- Nelson, L. J., Padilla-Walker, L. M., Christensen, K. J., Evans, C. A., & Carroll, J. S. (2011). Parenting in emerging adulthood: An examination of parenting clusters and correlates. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(6), 730–743. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9584-8>

- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. *On the move: The psychology of change and transition*, 83-108.
- Ning, H. K., & Downing, K. (2012). Influence of student learning experience on academic performance: The mediator and moderator effects of self-regulation and motivation. *British Educational Research Journal*, 38(2), 219–237. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.538468>
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22(6), 771–783. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269>
- Nowell, C. (2017). The influence of motivational orientation on the satisfaction of university students. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 855-866. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319811>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- O'Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., ... Olsson, C. A. (2011). Predictors of positive development in emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 860–874. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9593-7>
- Oljača, M., Erdeš-Kavečan, Đ., & Kostović, S. (2012). Relationship between the quality of family functioning and academic achievement in adolescents. *Odnos Između Kvalitete Funkcioniranja Obitelji i Akademskog Postignuća Adolescencata*, 14(3), 485–510.

- Olson, D. H. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation Study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- Olson, D. H., Portner, J., & Lavee, Y. J. S. P. (1985). *FACES III (Family Adaptation and Cohesion Scales)*. St Paul, MN: University of Minnesota.
- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 92-99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.010>
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. (2010). *Psychologie du développement humain [Human development psychology]*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Science & Medicine*, 5(2), 101–115.
- Pedersen, D. (2017). Parental autonomy support and college student academic outcomes. *Journal of Child & Family Studies*, 26(9), 2589–2601. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0750-4>
- Pellissier, A. (2002). Trajectoires de décohabitation et cheminements vers l'âge adulte [Decohabitation trajectories and paths to adulthood]. *Agora débats/jeunesses*, 28(1), 80–92. <https://doi.org/10.3406/agora.2002.1978>
- Perret, C. (2007). Quitter sa région pour entrer à l'université : Quels sont les facteurs explicatifs de la mobilité géographique des bacheliers ? [New entrants to university: The determinants of regional mobility]. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 313-342. <https://doi.org/10.4000/osp.1441>
- Perrig-Chiello, P., & Perren, S. (2005). Biographical transitions from a midlife perspective. *Journal of Adult Development*, 12(4), 169–181. <https://doi.org/10.1007/s10804-005-7085-x>

- Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology, 29*(1), 99–115. <https://doi.org/10.1080/01443410802521066>
- Petersen, I., Louw, J., Dumont, K., & Malope, N. (2010). Adjustment to university and academic performance: Brief report of a follow-up study. *Educational Psychology, 30*(4), 369–375. <https://doi.org/10.1080/01443411003659978>
- Picard, D., & Marc, E. (2013). *Ecole de Palo Alto: Un nouveau regard sur les relations humaines [Palo Alto School: A new look at human relations]*. Paris, France: Retz.
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (2000). Attachment theory as an organizing framework: A view from different levels of analysis. *Review of General Psychology, 4*(2), 107–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.107>
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(3), 475–493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées [Student academic engagement as a factor in university success: Exploratory study conducted in two contrasting faculties]. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367–394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education, 76*(4), 343–362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Piumatti, G. (2018). Motivation, health-related lifestyles and depression among university students: A longitudinal analysis. *Psychiatry Research, 260*, 412–417. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.12.009>

- Pollock, G. (2008). Youth transitions: Debates over the social context of becoming an adult. *Sociology Compass*, 2(2), 467–484. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00097.x>
- Portner, L. C., & Riggs, S. A. (2016). Sibling relationships in emerging adulthood: Associations with parent–child relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1755–1764. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0358-5>
- Raiziene, S., Gabrielaviciute, I., Garckija, R., & Silinskas, G. (2018). Satisfaction of basic psychological needs and autonomous motivation in school context: A test of additive, synergistic, and balance hypotheses. *Croatian Journal of Education/Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 20(2), 399–429. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i2.2752>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743–754. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.743>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- 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(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Restifo, K., Akse, J., Guzman, N. V., Benjamins, C., & Dick, K. (2009). A pilot study of self-esteem as a mediator between family factors and depressive symptoms in young adult university students. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 197(3), 166–171. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e318199f790>

- Rice, K. G., FitzGerald, D. P., Whaley, T. J., & Gibbs, C. L. (1995). Cross-Sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student adjustment. *Journal of Counseling & Development, 73*, 463–474. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01781.x>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Riggs, S. A., & Han, G. (2009). Predictors of anxiety and depression in emerging adulthood. *Journal of Adult Development, 16*(1), 39–52. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9051-5>
- Robbins, A., & Wilner, A. (2001). *Quarterlife crisis: The unique challenges of life in your twenties* (1st ed.). New York, NY: TarcherPerigee.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rogaten, J., & Moneta, G. (2017). Positive and negative structures and processes underlying academic performance: A chained mediation model. *Journal of Happiness Studies, 18*(4), 1095–1119. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9765-6>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*(1), 141–156. <https://doi.org/10.2307/2096350>
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional

- positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), 1119–1142. <https://doi.org/10.1037/a0015272>
- Rutledge, C. M., Davies, S. M., & Davies, T. C. (1994). Family dysfunction and the well-being of medical students. *Family Systems Medicine*, 12(2), 197–204. <https://doi.org/10.1037/h0089097>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.ep9510042298>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (Vol. 6, pp. 111–156). <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology* (pp. 385–438). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>

- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized?: Self-determination theory and basic psychological needs. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* (pp. 145–172). <https://doi.org/10.1037/10363-008>
- 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*(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sabatier, C. (1999). Enfants et milieux [Children and environments]. In J. A. Rondal & E. Esperet, *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 155–190). Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Santiago-Rivera, A. L., Gard, T., & Bernstein, B. (1999). The importance of achievement, intimacy, autonomy, and life events among first year college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, *13*(3), 57-73. https://doi.org/10.1300/J035v13n03_05
- Scabini, E., & Cigoli, V. (1997). Young adult families: An evolutionary slowdown or a breakdown in th generational transition? *Journal of Family Issues*, *18*(6), 608–626.
- Scharfe, E., & Bartholomew, K. (1994). Reliability and stability of adult attachment patterns. *Personal Relationships*, *1*(1), 23-43. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1994.tb00053.x>
- Scharfe, E., Pitman, R., & Cole, V. (2017). Function of attachment hierarchies in young adults experiencing the transition from university. *Interpersona*, *11*(1), 40–54. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v11i1.223>

- Schiffrin, H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K., Erchull, M., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child & Family Studies*, 23(3), 548–557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Schindler, I., & Tomasik, M. J. (2010). Life choices well made: How selective control strategies relate to career and partner decision processes. *Motivation & Emotion*, 34(2), 168-183. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9157-x>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schrepp, M. (2006). The use of configural frequency analysis for explorative data analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 59(1), 59–73. <https://doi.org/10.1348/000711005X66761>
- Schwartz, K. M., & Ward, C. M. (1986). Leaving home: A semistructured group experience. *Journal of Counseling & Development*, 65(2), 107. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01246.x>
- Schwartz, S. J. (2016). Turning point for a turning point: Advancing emerging adulthood theory and research. *Emerging Adulthood*, 4(5), 307–317. <https://doi.org/10.1177/2167696815624640>
- Schwarz, J. C., & Zuroff, D. C. (1979). Family structure and depression in female college students: Effects of parental conflict, decision-making power, and inconsistency of love. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(4), 398–406. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.4.398>

- Seiffge-Krenke, I. (2006). Leaving home or still in the nest? Parent-child relationships and psychological health as predictors of different leaving home patterns. *Developmental Psychology, 42*(5), 864–876. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.864>
- Seiffge-Krenke, I. (2009). Leaving-home patterns in emerging adults: The impact of earlier parental support and developmental task progression. *European Psychologist, 14*(3), 238–248. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.3.238>
- Senthil, M., Vidyarthi, S., & Kiran, M. (2014). Family and mental illness. *Journal Of Humanities And Social Science, 19*(10), 32–37.
- Shahar, G., Henrich, C. C., Blatt, S. J., Ryan, R., & Little, T. D. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and their motivational orientation during adolescence: A theoretical and empirical integration. *Developmental Psychology, 39*(3), 470–483. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.470>
- Shankland, R. (2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales : De l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur [News educations and psychosocial competences: From school learning to higher education]*. Paris, France: Harmattan.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2002). Dialogue on adult attachment: Diversity and integration. *Attachment & Human Development, 4*(2), 243–257. <https://doi.org/10.1080/14616730210157484>
- Sheeber, L., & Sorensen, E. (1998). Family relationships of depressed adolescents: A multimethod assessment. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(3), 268–277. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2703_4
- Shim, S., & Ryan, A. (2012). What do students want socially when they arrive at college? Implications of social achievement goals for social behaviors and adjustment during

- the first semester of college. *Motivation & Emotion*, 36(4), 504–515.
<https://doi.org/10.1007/s11031-011-9272-3>
- Simões, F., & Alarcão, M. (2014). Mentors and teachers: Testing the effectiveness of simultaneous roles on school performance from a basic psychological needs perspective. *Instructional Science*, 42(3), 465–483. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9288-z>
- Simonet, G. (2009). Le concept d'adaptation : Polysémie interdisciplinaire et implication pour les changements climatiques [The concept of adaptation: Interdisciplinary polysemy and involvement for climate change]. *Natures Sciences Sociétés*, 17(4), 392–401.
<https://doi.org/10.1051/nss/2009061>
- Siyez, D. M. (2008). Adolescent self-esteem, problem behaviors, and perceived social support in Turkey. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 36(7), 973–984.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.973>
- Skrondal, A., & Rabe-Hesketh, S. (2005). Structural equation modeling: Categorical variables. In B. S. Everitt & D. C. Howell (Eds.), *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa596>
- Slater, E. J., & Haber, J. D. (1984). Adolescent adjustment following divorce as a function of familial conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(5), 920–921.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.52.5.920>
- Smojver-Ažić, S., Dorčić, T. M., & Živčić-Bećirević, I. (2015). Attachment to parents and depressive symptoms in college students: The mediating role of initial emotional adjustment and psychological needs. *Psihologijske Teme/Psychological Topics*, 24(1), 135–153.

- Soenens, B., & Beyers, W. (2012). The cross-cultural significance of control and autonomy in parent–adolescent relationships. *Journal of Adolescence*, *35*(2), 243–248. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.007>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, *30*(1), 74–99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, *43*(3), 633–646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Solard, J., & Coppoletta, R. (2014). La décohabitation, privilège des jeunes qui réussissent ? [Decohabitation, the privilege of successful young people?]. *Economie et statistique*, *469*(1), 61-84. <https://doi.org/10.3406/estat.2014.10424>
- Soucy, N., & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college. *Journal of Family Psychology*, *14*(1), 125–143. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.125>
- Spitz, E., Tarquinio, C., & Maes, S. (2015). *Psychologie de l'adaptation [Psychology of adaptation]*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Stratton, H. L. (2012). *The role of basic need satisfaction in academic achievement and positive emotions: A positive psychology perspective* (Doctoral thesis). Idaho State University, Pocatello, ID.
- Stroebe, M., Schut, H., & Nauta, M. (2015). Homesickness: A systematic review of the scientific literature. *Review of General Psychology*, *19*(2), 157–171. <https://doi.org/10.1037/gpr0000037>

- Stroebe, M., van Vliet, T., Hewstone, M., & Willis, H. (2002). Homesickness among students in two cultures: Antecedents and consequences. *British Journal of Psychology*, *93*(2), 147. <https://doi.org/10.1348/000712602162508>
- Symonds, J., Schoon, I., Eccles, J., & Salmela-Aro, K. (2019). The development of motivation and amotivation to study and work across age-graded transitions in adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(6), 1131-1145. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01003-4>
- Tagliabue, S., Crocetti, E., & Lanz, M. (2016). Emerging adulthood features and criteria for adulthood: Variable- and person-centered approaches. *Journal of Youth Studies*, *19*(3), 374–388. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1074985>
- Tang, J., Li, N., Sandoval, J. R., & Liu, Y. (2018). Parenting styles and academic motivation: A sample from Chinese high schools. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(10), 3395-3401. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1164-7>
- Thomas, R. M., & Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant : Etudes comparatives [Child development theories: Comparative studies]*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Tipandjan, A., Schäfer, T., Sundaram, S., Sedlmeier, P. (2012). What are the important decisions in the lives of German and Indian university students? The structure of real-life decision-making processes. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, *46*(2), 205-234. <https://doi.org/10.1007/s12124-011-9189-0>
- Tognoli, J. (2003). Leaving home: Homesickness, place attachment, and transition among residential college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, *18*(1), 35-48. https://doi.org/10.1300/J035v18n01_04

- Tosi, M. (2017). Leaving-home transition and later parent–child relationships: Proximity and contact in Italy. *European Societies*, 19(1), 69–90. <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1226374>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2013). Development of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Self-esteem* (pp. 60–79). New-York, NY: Psychology Press.
- Ümme, D. (2015). Self Esteem among College Students: A Study of Satisfaction of Basic Psychological Needs and Some Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1623–1629. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.813>
- Untas, A., Rasclé, N., Cosnefroy, O., Borteyrou, X., Saada, Y., & Koleck, M. (2011). Qualités psychométriques de l'adaptation française du Family Relationship Index (FRI) [Psychometric qualities of the French adaptation of the Family Relationship Index (FRI)]. *L'Encéphale*, 37(2), 110–118. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2010.04.008>
- Uruk, A. Ç., Sayger, T. V., & Cogdal, P. A. (2007). Examining the influence of family cohesion and adaptability on trauma symptoms and psychological well-being. *Journal of College Student Psychotherapy*, 22(2), 51–63. https://doi.org/10.1300/J035v22n02_05
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>

- van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe [Becoming an adult: Comparative sociology of youth in Europe]* (1st ed.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- van den Berg, L., Kalmijn, M., & Leopold, T. (2018). Family structure and early home leaving: A mediation analysis. *European Journal of Population*, *34*(5), 873–900. <https://doi.org/10.1007/s10680-017-9461-1>
- van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: Examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental Psychology*, *48*(1), 76–88. <https://doi.org/10.1037/a0025307>
- Vandeleur, C. L., Preisig, M., Fenton, B. T., & Ferrero, F. (1999). Construct validity and internal reliability of a French version of FACES III in adolescents and adults. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift Für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, *58*(3), 161.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vaters, C. A. (2015). *Motivation and well-being: A test of self-determination theory using a person-centered approach* (Doctoral thesis). The University of Western Ontario, London, Ontario.

- Vaturi, L. (2013, January 23). Pour un jeune, devenir adulte est plus complexe qu'avant [For a young person, becoming an adult is more complex than before]. In *Le Nouvel Observateur*. From: <https://www.nouvelobs.com/societe/20130123.OBS6316/pour-un-jeune-devenir-adulte-est-plus-complexe-qu-avant.html>
- Vivona, J. M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 316–329. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.3.316>
- von Eye, A. (2002). *Configural frequency analysis: Methods, models, and applications*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- von Eye, A., Mun, E.-Y., Mair, P., & von Weber, S. (2013). Configural frequency analysis. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods: Statistical analysis*, (Vol. 2, pp. 74–105). New York, NY: Oxford University Press.
- Waterman, A. S., & Archer, D. L. (1990). A life-span perspective on identity formation: Development in form, function, and process. In P. B. Baltes, D. L. Featherman, & R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 10, pp. 29–57). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., ... Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41–61. <https://doi.org/10.1080/17439760903435208>
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs

- satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 591–601.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.591>
- Weiss, D., Freund, A. M., & Wiese, B. S. (2012). Mastering developmental transitions in young and middle adulthood: The interplay of openness to experience and traditional gender ideology on women's self-efficacy and subjective well-being. *Developmental Psychology*, 48(6), 1774–1784. <https://doi.org/10.1037/a0028893>
- Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth-and-ninth-grade regular education students. *Adolescence*, 37(146), 255–266.
- Wouters, S., Colpin, H., Luyckx, K., & Verschueren, K. (2018). Explaining the relationship between parenting and internalizing symptoms: The role of self-esteem level and contingency. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3402–3412.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1167-4>
- Wouters, S., Doumen, S., Germeijs, V., Colpin, H., & Verschueren, K. (2013). Contingencies of self-worth in early adolescence: The antecedent role of perceived parenting. *Social Development*, 22(2), 242–258. <https://doi.org/10.1111/sode.12010>
- Yang, Y., Zhang, Y., & Sheldon, K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 95–104.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.10.005>
- Yu, Y., Yang, X., Yang, Y., Chen, L., Qiu, X., Qiao, Z., ... Bai, B. (2015). The role of family environment in depressive symptoms among university students: A large sample

- survey in China. *PLOS ONE*, 10(12), 1–13.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143612>
- Yuan, S., Weiser, D. A., & Fischer, J. L. (2016). Self-efficacy, parent–child relationships, and academic performance: A comparison of European American and Asian American college students. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(2), 261–280. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9330-x>
- Zhao, W., Young, R. E., Breslow, L., Michel, N. M., Flett, G. L., & Goldberg, J. O. (2015). Attachment style, relationship factors, and mental health stigma among adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(4), 263–271. <https://doi.org/10.1037/cbs0000018>

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1 : consentement éclairé.....	262
Annexe 2 : questionnaire de la relation parents-enfant / LAPPS.....	263
Annexe 3 : questionnaire des relations familiales / FRI et FACES	264
Annexe 4 : questionnaire des représentations d'attachement / AAS.....	265
Annexe 5 : questionnaire de motivation à la poursuite d'études / ÉMÉ-28	266
Annexe 6 : questionnaire de satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base / BPNSFS	268
Annexe 7 : questionnaire de bien-être psychologique / SPWB	270
Annexe 8 : questionnaire d'estime de soi globale / SPPCS.....	271
Annexe 9 : questionnaire de dépressivité / BDI.....	272
Annexe 10 : questions sociodémographiques.....	274
Annexe 11 : agrégation des cohortes 1 et 2	276
Annexe 12 : statistiques descriptives entre les variables d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T1	278
Annexe 13 : statistiques descriptives entre les variables d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T2	282
Annexe 14 : statistiques descriptives entre les variables d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T3	286
Annexe 15 : relations synchrones deux à deux entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation	290
Annexe 16 : modèles linéaires mixtes relatifs à l'objectif 3	293
Annexe 17 : relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination (sans la dimension motivation contrôlée) et ajustement psychosocial en T2	298
Annexe 18 : relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial (sans la dimension résultats académiques) en T2.....	299
Annexe 19 : tables de contingence des classes de transitions d'habitation entre T1-T2 et T2- T3.....	300
Annexe 20 : modèles linéaires mixtes relatifs à l'objectif 4	301

Annexe 1 : consentement éclairé

Moi, (Nom/Prénom), participant(e) à cette recherche, **j'ai bien compris que :**

- Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux du **Laboratoire de Psychologie EA 4139** (Univ. Bordeaux).
- Cette recherche a pour objectif d'**observer l'adaptation aux cours de la première année des étudiants primo-entrants**.
- Cette recherche se déroule en **4 temps : septembre 2017, février 2018, juin 2018 et septembre 2018**. À chacun de ces temps, il me sera demandé de **remplir une suite de questions**.
- Un **code d'identification personnel** va être créé afin de rassembler toutes les informations que je fournis aux différents temps de recherche.
- Cette recherche respecte les principes fixés par le code de déontologie des Psychologues ainsi que ceux de la **CNIL** (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés).
- Mes données personnelles seront traitées dans une **base de données informatisée** et seront analysées de manière **confidentielle** conformément à la loi informatique et libertés.
- J'ai le **droit d'être informé** des résultats globaux de cette recherche si je le souhaite.
- J'ai le **droit de rectifier** les données que je transmets si je le souhaite.
- J'ai le **droit de me retirer** de cette recherche quand je le souhaite.
- Pour pouvoir exercer mes droits d'accès, de rectification et de retrait, je dois contacter Basilie Chevrier (doctorante en psychologie, co-responsable de cette recherche) : **basilie.chevrier@u-bordeaux.fr**.
- Ma participation à cette recherche est **volontaire, éclairée et consentie**.

J'accepte de participer à cette recherche

Je m'oppose à participer à cette recherche

Date : / /

**Signature du co-responsable
de la recherche :**

Signature du participant(e) :

Annexe 2 : questionnaire de la relation parents-enfant / LAPPS

Voici une liste d'affirmations concernant **vos parents**. Veuillez indiquer dans quelle mesure elles sont vraies en entourant un des chiffres, selon l'échelle suivante :

Pas du tout vrai							Tout à fait vrai		
1		2		3		4		5	
Mes parents...									
1	... font en sorte que je me sente mieux après que j'ai discuté de mes soucis avec eux.	1	2	3	4	5			
2	... essaient sans cesse de me changer.	1	2	3	4	5			
3	... me laissent organiser à ma façon les choses que je fais.	1	2	3	4	5			
4	... me sourient souvent.	1	2	3	4	5			
5	... sont moins amicales envers moi quand je ne vois pas les choses comme eux.	1	2	3	4	5			
6	... disent souvent que je dois réfléchir moi-même à la vie.	1	2	3	4	5			
7	... savent faire en sorte que je me sente mieux quand je suis contrarié(e).	1	2	3	4	5			
8	... évitent de me regarder quand je les ai déçus.	1	2	3	4	5			
9	... m'encouragent à devenir indépendante(e) d'eux.	1	2	3	4	5			
10	... font volontiers des choses avec moi.	1	2	3	4	5			
11	... ne me parlent plus quand j'ai heurté leurs sentiments, jusqu'à ce que je leurs fasse à nouveau plaisir.	1	2	3	4	5			
12	... me laissent choisir ce que je fais chaque fois que c'est possible.	1	2	3	4	5			
13	... me remontent le moral quand je suis triste.	1	2	3	4	5			
14	... ne veulent plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'ils n'apprécient pas.	1	2	3	4	5			
15	... me laissent décider des choses pour moi-même.	1	2	3	4	5			
16	... me donnent beaucoup de soin et d'attention.	1	2	3	4	5			
17	... font en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5			
18	... tiennent à ce que tout soit fait à leurs manière.	1	2	3	4	5			
19	... trouvent important de me montrer qu'ils m'aiment.	1	2	3	4	5			
20	... se comportent froidement et de manière non-amicale quand je fais quelque chose qu'ils n'apprécient pas.	1	2	3	4	5			
21	... m'aident à choisir mon propre chemin dans la vie.	1	2	3	4	5			

Annexe 3 : questionnaire des relations familiales / FRI et FACES

Voici une liste d'affirmations concernant **votre famille**. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord, selon l'échelle suivante :

Fortement en désaccord							Fortement d'accord	
1		2	3	4	5			
1	Les suggestions des enfants sont suivies lorsqu'il y a un problème à régler	1	2	3	4	5		
2	Les membres de notre famille s'aident et se soutiennent réellement entre eux	1	2	3	4	5		
3	Les membres de notre famille gardent souvent leurs sentiments pour eux	1	2	3	4	5		
4	Les enfants ont leur mot à dire au sujet des règles familiales	1	2	3	4	5		
5	Dans notre famille, on se dispute beaucoup	1	2	3	4	5		
6	À la maison, on a souvent l'impression de tuer le temps (de s'ennuyer)	1	2	3	4	5		
7	Plusieurs personnes partagent le rôle de chef dans notre famille	1	2	3	4	5		
8	À la maison, nous pouvons dire tout ce que nous voulons	1	2	3	4	5		
9	Les membres de notre famille se mettent rarement en colère	1	2	3	4	5		
10	Les parents et les enfants de notre famille discutent ensemble des problèmes de fonctionnement	1	2	3	4	5		
11	À la maison, nous mettons beaucoup d'énergie dans ce que nous faisons	1	2	3	4	5		
12	À la maison, il est difficile d'« exploser » sans faire de la peine à quelqu'un	1	2	3	4	5		
13	Ce sont les enfants qui prennent les décisions dans notre famille	1	2	3	4	5		
14	Les membres de notre famille se mettent parfois en colère au point de lancer des objets	1	2	3	4	5		
15	Nous avons le sentiment de former une famille unie	1	2	3	4	5		
16	Les règles familiales changent dans notre famille	1	2	3	4	5		
17	Nous nous confions nos problèmes personnels	1	2	3	4	5		
18	Les membres de notre famille s'emportent rarement	1	2	3	4	5		
19	Il est difficile de dire qui est le chef dans notre famille	1	2	3	4	5		

Annexe 4 : questionnaire des représentations d'attachement / AAS

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les propositions qui suivent, selon l'échelle suivante :

Pas du tout d'accord							Tout à fait d'accord	
1		2	3	4	5			
1	Je sais que les autres seront là quand j'aurai besoin d'eux	1	2	3	4	5		
2	Quand je montre mes sentiments pour les autres, j'ai peur qu'ils ne ressentent pas la même chose vis-à-vis de moi	1	2	3	4	5		
3	Je deviens nerveux(se) quand quelqu'un se rapproche trop de moi	1	2	3	4	5		
4	Je me demande souvent si mes amis m'apprécient vraiment	1	2	3	4	5		
5	Je ne suis pas certain(e) de pouvoir toujours compter sur les autres quand j'ai besoin d'eux	1	2	3	4	5		
6	Je me demande souvent si les autres se préoccupent de moi	1	2	3	4	5		
7	Je remarque que les gens ne me laissent pas me rapprocher d'eux comme je le voudrais	1	2	3	4	5		
8	Il est difficile pour moi de laisser les gens se rapprocher de moi	1	2	3	4	5		
9	Je suis à l'aise pour créer des relations proches avec les autres	1	2	3	4	5		
10	Les gens ne sont jamais là quand on a besoin d'eux	1	2	3	4	5		
11	Je veux être proche des gens mais j'ai peur d'être blessé(e)	1	2	3	4	5		
12	Il est facile pour moi de compter sur les autres	1	2	3	4	5		
13	Je suis plutôt mal à l'aise quand je suis proche des gens	1	2	3	4	5		
14	Souvent mes amis veulent que je sois plus proche d'eux, que je ne le supporte	1	2	3	4	5		
15	Il m'est difficile de devoir compter sur les autres	1	2	3	4	5		
16	J'ai souvent peur qu'un jour mes amis ne veulent plus être amis avec moi	1	2	3	4	5		
17	Il m'est difficile de faire entièrement confiance aux autres	1	2	3	4	5		
18	L'idée que quelqu'un pourrait se rapprocher de moi me rend nerveux(se)	1	2	3	4	5		

Annexe 5 : questionnaire de motivation à la poursuite d'études / ÉMÉ-28

Veillez indiquer dans quelle mesure les énoncés suivants vous correspondent selon l'échelle suivante :

Ne me correspond pas du tout		Correspond très fortement				
		1	2	3	4	5
<i>Pourquoi poursuivez-vous des études supérieures ?</i>						
1	Parce que juste avec un baccalauréat, je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant	1	2	3	4	5
2	Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses	1	2	3	4	5
3	Parce que selon moi des études supérieures vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie	1	2	3	4	5
4	Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres	1	2	3	4	5
5	Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans les études supérieures	1	2	3	4	5
6	Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études	1	2	3	4	5
7	Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un baccalauréat	1	2	3	4	5
8	Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard	1	2	3	4	5
9	Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant	1	2	3	4	5
10	Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime	1	2	3	4	5
11	Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants	1	2	3	4	5
12	J'ai eu de bonnes raisons pour aller faire des études supérieures, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller	1	2	3	4	5
13	Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles	1	2	3	4	5
14	Parce que le fait de réussir aux études supérieures me permet de me sentir important(e) à mes propres yeux	1	2	3	4	5
15	Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard	1	2	3	4	5
16	Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent	1	2	3	4	5
17	Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière	1	2	3	4	5

Ne me correspond pas du tout		Correspond très fortement				
		1	2	3	4	5
<i>Pourquoi poursuivez-vous des études supérieures ?</i>						
18	Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé(e) par ce que certains auteurs ont écrit	1	2	3	4	5
19	Je ne parviens pas à voir pourquoi je fais des études supérieures et franchement je m'en fous pas mal	1	2	3	4	5
20	Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités académiques difficiles	1	2	3	4	5
21	Pour me prouver que je suis une personne intelligente	1	2	3	4	5
22	Pour avoir un meilleur salaire plus tard	1	2	3	4	5
23	Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent	1	2	3	4	5
24	Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur(se)	1	2	3	4	5
25	Parce que j'aime "tripper" (avoir beaucoup de plaisir) en lisant sur différents sujets intéressants	1	2	3	4	5
26	Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans ces études supérieures	1	2	3	4	5
27	Parce que les études supérieures me permettent de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études	1	2	3	4	5
28	Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études	1	2	3	4	5

Annexe 6 : questionnaire de satisfaction/frustration des besoins psychologiques de base / BPNSFS

Veillez indiquer dans quelle mesure les propositions qui suivent sont vraies, selon l'échelle suivante :

Complètement faux							Complètement vrai	
1		2	3	4			5	
1	J'ai le sentiment d'avoir le choix et d'être libre dans ce que j'entreprends	1	2	3	4	5		
2	J'ai le sentiment que mes décisions reflètent ce que je veux vraiment	1	2	3	4	5		
3	J'ai le sentiment que mes choix expriment qui je suis vraiment	1	2	3	4	5		
4	J'ai le sentiment de faire et d'avoir toujours fait ce qui m'intéresse vraiment	1	2	3	4	5		
5	Pour la plupart des choses que je fais, j'ai l'impression que « je dois le faire »	1	2	3	4	5		
6	Je me sens forcé(e) de faire beaucoup de choses que je ne choiserais pas de faire	1	2	3	4	5		
7	Je me sens contraint(e) de faire beaucoup trop de choses	1	2	3	4	5		
8	Mes activités journalières me donnent le sentiment d'un enchaînement d'obligations	1	2	3	4	5		
9	J'ai le sentiment que les personnes dont je me soucie se soucient aussi de moi	1	2	3	4	5		
10	Je me sens lié(e) à des personnes sur qui je peux compter et qui peuvent compter sur moi	1	2	3	4	5		
11	Je me sens proche et lié(e) à des personnes qui sont importantes pour moi	1	2	3	4	5		
12	J'éprouve de l'affection pour les personnes avec lesquelles je passe du temps	1	2	3	4	5		
13	Je me sens exclu(e) du groupe auquel je veux appartenir	1	2	3	4	5		
14	J'ai le sentiment que les personnes qui sont importantes pour moi sont froides et distantes à mon égard	1	2	3	4	5		
15	J'ai l'impression que les personnes avec qui je passe du temps ne m'apprécient pas	1	2	3	4	5		
16	J'ai le sentiment que les relations que j'ai sont seulement superficielles	1	2	3	4	5		
17	Je me sens confiant(e) dans le fait que je peux bien faire les choses	1	2	3	4	5		
18	Je me sens capable dans ce que je fais	1	2	3	4	5		
19	Je me sens en capacité d'atteindre mes buts	1	2	3	4	5		
20	J'ai le sentiment de pouvoir réaliser des tâches difficiles avec succès	1	2	3	4	5		
21	J'ai de sérieux doutes sur ma capacité à bien faire les	1	2	3	4	5		

Complètement faux							Complètement vrai	
1		2	3	4	5			
	choses							
22	Je suis déçu(e) par beaucoup de mes performances	1	2	3	4	5		
23	Je ne suis pas certain(e) de mes capacités	1	2	3	4	5		
24	J'ai le sentiment d'être un(e) « raté(e) » à cause des erreurs que je commets	1	2	3	4	5		

Annexe 7 : questionnaire de bien-être psychologique / SPWB

Voici une liste d'affirmations qui décrivent votre **façon d'être et d'agir**. Veuillez indiquer votre degré d'accord, selon l'échelle suivante :

Tout à fait en désaccord							Tout à fait d'accord	
1		2	3	4	5			
1	J'ai tendance à me laisser influencer par les gens qui ont des opinions fermes.	1	2	3	4	5		
2	De façon générale, je sens que j'ai le contrôle de la situation dans laquelle je vis.	1	2	3	4	5		
3	Je pense qu'il est important de vivre de nouvelles expériences qui remettent en question notre façon de se voir et de voir le monde.	1	2	3	4	5		
4	Il m'est difficile et frustrant de maintenir des relations proches et intimes avec les autres.	1	2	3	4	5		
5	Je vis un jour à la fois sans vraiment penser au futur.	1	2	3	4	5		
6	Lorsque je fais le bilan de ma vie, je suis heureux(se) de la tournure des événements.	1	2	3	4	5		
7	J'ai confiance en mes propres opinions, même si elles vont à l'encontre du consensus général.	1	2	3	4	5		
8	Les exigences de la vie de tous les jours me dépriment souvent.	1	2	3	4	5		
9	Pour moi, la vie est un processus continu d'apprentissage, de changement et de croissance.	1	2	3	4	5		
10	Les gens me décriraient comme étant une personne généreuse prête à partager son temps avec les autres.	1	2	3	4	5		
11	Il y a des gens qui errent sans but dans la vie, mais je ne suis pas l'un d'eux.	1	2	3	4	5		
12	J'aime la plupart des aspects de ma personnalité.	1	2	3	4	5		
13	Je me juge à partir de ce que je considère important et non à partir des valeurs que les autres trouvent importantes.	1	2	3	4	5		
14	Je me débrouille plutôt bien avec les responsabilités de la vie quotidienne.	1	2	3	4	5		
15	J'ai renoncé depuis longtemps à faire de grandes améliorations ou de gros changements dans ma vie.	1	2	3	4	5		
16	Je n'ai pas vécu beaucoup de relations chaleureuses et pleines de confiance avec les autres.	1	2	3	4	5		
17	J'ai parfois l'impression d'avoir fait tout ce qu'il y a à faire dans la vie.	1	2	3	4	5		
18	À bien des égards, je suis déçu(e) de mes réalisations dans la vie.	1	2	3	4	5		

Annexe 8 : questionnaire d'estime de soi globale / SPPCS

Les phrases qui suivent sont des affirmations qui permettent aux étudiants de se décrire. Chaque phrase se compose de deux affirmations. Lisez chaque phrase dans son ensemble et décidez laquelle des deux affirmations vous décrit le mieux. Puis, indiquez si cette affirmation vous ressemble un peu ou beaucoup en cochant la case appropriée. **Merci de ne cocher qu'UNE seule case par ligne.** Lorsque vous lirez et répondrez à chaque phrase, pensez à la manière dont vous agissez à l'Université.

Me ressemble beaucoup	Me ressemble un peu				Me ressemble un peu	Me ressemble beaucoup
		Certains étudiants aiment le genre de personne qu'ils sont	ALORS QUE	D'autres étudiants souhaiteraient être différents		
		Certains étudiants sont souvent déçus d'eux-mêmes	ALORS QUE	D'autres étudiants sont généralement assez contents d'eux-mêmes		
		Certains étudiants s'aiment généralement en tant que personne	ALORS QUE	D'autres étudiants souvent ne s'aiment pas en tant que personne		
		Certains étudiants aiment vraiment la façon dont ils mènent leur vie	ALORS QUE	D'autres étudiants n'aiment généralement pas la façon dont ils mènent leur vie		
		Certains étudiants préféreraient vraiment être différents	ALORS QUE	D'autres étudiants sont très heureux d'être comme ils sont		
		Certains étudiants sont souvent mécontents d'eux-mêmes	ALORS QUE	D'autres étudiants sont généralement satisfaits d'eux-mêmes		

Annexe 9 : questionnaire de dépressivité / BDI

Pour les prochaines questions, lisez attentivement les quatre propositions. **Cochez celle qui décrit le mieux votre état actuel.** Si dans une série plusieurs propositions vous paraissent convenir, vous pouvez choisir plusieurs réponses.

1	<input type="checkbox"/> Je ne me sens pas triste <input type="checkbox"/> Je me sens triste <input type="checkbox"/> Je me sens tout le temps triste, et je n'arrive pas à en sortir <input type="checkbox"/> Je suis si triste et si malheureux que je ne peux pas le supporter
2	<input type="checkbox"/> Je ne suis pas particulièrement découragé(e) ni pessimiste au sujet de l'avenir <input type="checkbox"/> J'ai un sentiment de découragement au sujet de l'avenir <input type="checkbox"/> Pour mon avenir, je n'ai aucun motif d'espérance <input type="checkbox"/> Je sens qu'il n'y a aucun espoir pour mon avenir et que la situation ne peut s'améliorer
3	<input type="checkbox"/> Je n'ai aucun sentiment d'échec dans ma vie <input type="checkbox"/> J'ai l'impression que j'ai échoué dans ma vie plus que la plupart des gens <input type="checkbox"/> Quand je regarde ma vie passée, tout ce que j'y découvre n'est qu'échecs <input type="checkbox"/> J'ai un sentiment d'échec complet dans toute ma vie personnelle
4	<input type="checkbox"/> Je ne me sens pas particulièrement insatisfait <input type="checkbox"/> Je ne sais pas profiter agréablement des circonstances <input type="checkbox"/> Je ne tire plus aucune satisfaction de quoi que ce soit <input type="checkbox"/> Je suis mécontent(e) de tout
5	<input type="checkbox"/> Je ne me sens pas coupable <input type="checkbox"/> Je me sens mauvais(e) ou indigne une bonne partie du temps <input type="checkbox"/> Je me sens coupable <input type="checkbox"/> Je me juge très mauvais(e) et j'ai l'impression que je ne vaux rien
6	<input type="checkbox"/> Je ne suis pas déçu(e) par moi-même <input type="checkbox"/> Je suis déçu(e) par moi-même <input type="checkbox"/> Je me dégoûte <input type="checkbox"/> Je me hais
7	<input type="checkbox"/> Je ne pense pas à me faire du mal <input type="checkbox"/> Je pense que la mort me libérerait <input type="checkbox"/> J'ai des plans précis pour me suicider <input type="checkbox"/> Si je pouvais, je me tuerais
8	<input type="checkbox"/> Je n'ai pas perdu l'intérêt pour les autres gens <input type="checkbox"/> Maintenant je m'intéresse moins aux autres gens qu'autrefois <input type="checkbox"/> J'ai perdu tout l'intérêt que je portais aux autres gens, j'ai peu de sentiments pour eux <input type="checkbox"/> J'ai perdu tout intérêt pour les autres et ils m'indiffèrent totalement
9	<input type="checkbox"/> Je suis capable de me décider aussi facilement que de coutume <input type="checkbox"/> J'essaie de ne pas avoir à prendre de décision <input type="checkbox"/> J'ai de grandes difficultés à prendre des décisions <input type="checkbox"/> Je ne suis plus capable de prendre la moindre décision

10	<input type="checkbox"/> Je n'ai pas le sentiment d'être plus laid(e) qu'avant <input type="checkbox"/> J'ai peur de paraître vieux (vieille) ou disgracieux(se) <input type="checkbox"/> J'ai l'impression qu'il y a un changement permanent dans mon apparence physique qui me fait paraître disgracieux(se) <input type="checkbox"/> J'ai l'impression d'être laid(e) et repoussant(e)
11	<input type="checkbox"/> Je travaille aussi facilement qu'auparavant <input type="checkbox"/> Il me faut faire un effort supplémentaire pour commencer à faire quelque chose <input type="checkbox"/> Il faut que je fasse un très grand effort pour faire quoi que ce soit <input type="checkbox"/> Je suis incapable de faire le moindre travail
12	<input type="checkbox"/> Je ne me fatigue pas plus que d'habitude <input type="checkbox"/> Je suis fatigué(e) plus facilement que d'habitude <input type="checkbox"/> Faire quoique ce soit me fatigue <input type="checkbox"/> Je suis trop fatigué(e) pour faire quoique ce soit
13	<input type="checkbox"/> Mon appétit est toujours aussi bon <input type="checkbox"/> Mon appétit n'est pas aussi bon que d'habitude <input type="checkbox"/> Mon appétit est beaucoup moins bon maintenant <input type="checkbox"/> Je n'ai plus du tout d'appétit

Annexe 10 : questions sociodémographiques

Questions sociodémographiques en T1 :

1. Année d'obtention du baccalauréat.
2. Nationalité(s) : Française Autre(s), indiquez.
3. Pays de naissance.
→ Si vous n'êtes pas né(e) en France, à quel âge êtes-vous arrivé(e) ?
4. Etat civil de vos parents : Mariés / concubins Séparés
 Divorcés Veuf(ve)
 Autre, indiquez.
5. Nombre de frères et sœurs ?
6. Place dans la fratrie ?
7. Vos parents/l'un de vos parents ont-t-ils été étudiants à l'Université ? Oui Non
8. Profession du père (indiquez la dernière profession exercée, le plus précisément possible) ?
9. Profession de la mère (indiquez la dernière profession exercée, le plus précisément possible) ?

10. Situation actuelle de vos parents

Père

- Professionnel actif (travaille actuellement)
- Au foyer
- Retraité
- En recherche d'emploi
- Arrêt de travail (maladie, handicap)

Mère

- Professionnel actif (travaille actuellement)
- Au foyer
- Retraité
- En recherche d'emploi
- Arrêt de travail (maladie, handicap)
- Décédée

- Décédé Autre, indiquez
- Autre, indiquez

Questions sociodémographiques additionnelles en T2 :

1. Continuez votre formation au 2nd semestre ? Oui Non
2. Si non, pourquoi avez-vous arrêté ?
3. Avez-vous passé les examens du 1^{er} semestre ? Oui Non
4. Si oui, indiquer la moyenne que vous avez obtenue.

Questions sociodémographiques additionnelles en T3 :

1. Souhaitez-vous poursuivre vos études à la rentrée 2019/2020 ? Oui Non
2. Si non, pourquoi souhaitez-vous arrêter ?
3. Avez-vous passé les examens du 2nd semestre ? Oui Non
4. Si oui, indiquer la moyenne que vous avez obtenue avant les rattrapages.
5. Avez-vous validé votre année de licence sans tenir compte des rattrapages ? Oui Non

Annexe 11 : agrégation des cohortes 1 et 2

Tableau 21

Statistiques descriptives, cohérences internes et comparaisons des cohortes 1 et 2 sur les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial lors de T1

	Cohorte 1		Cohorte 2		df	t	d
	M (SD)	α	M (SD)	α			
<i>Environnement familial</i>							
<i>Relation aux parents</i>							
Responsivité	4.05 (0.89)	.91	3.91 (0.98)	.91	1117	2.53*	0.16
Soutien à l'autonomie	3.95 (0.75)	.77	3.91 (0.82)	.81	1126	0.67	0.05
Contrôle psychologique	2.08 (0.86)	.82	2.18 (0.93)	.82	1129	-1.63	0.11
<i>Relations familiales</i>							
Adaptabilité	2.80 (0.72)	.67	2.84 (0.77)	.69	1119	-0.81	0.05
Cohésion	3.75 (0.90)	.77	3.58 (0.98)	.79	1128	2.74**	0.18
Verbalisation des sentiments	3.01 (0.85)	.49	2.83 (0.85)	.51	1127	3.30***	0.21
Conflits	2.70 (0.93)	.77	2.75 (1.04)	.81	1126	-0.78	0.05
<i>Attachement</i>							
Dépendance	3.37 (0.93)	.83	3.22 (0.93)	.83	1132	2.57*	0.17
Anxiété	3.81 (0.96)	.83	3.54 (0.99)	.83	1134	-6.64***	0.42
Proximité	2.49 (0.88)	.83	2.90 (1.00)	.83	1131	4.54***	0.29
<i>Autodétermination</i>							
<i>Motivation</i>							
Intrinsèque à la connaissance	3.84 (0.86)	.86	4.17 (0.79)	.86	1133	-6.12***	0.40
Intrinsèque à l'accomplissement	3.09 (1.01)	.85	3.37 (0.98)	.82	1137	-4.28***	0.28
Intrinsèque aux sensations	2.51 (0.94)	.84	2.72 (0.95)	.80	1136	-3.47***	0.22
Régulation identifiée	4.16 (0.69)	.64	4.18 (0.65)	.58	1139	-0.50	0.02
Régulation introjectée	3.34 (1.09)	.84	3.44 (1.03)	.81	1135	-1.38	0.09
Régulation externe	3.77 (0.95)	.76	3.63 (1.00)	.77	1134	2.32*	0.14
Amotivation	1.35 (0.64)	.85	1.33 (0.62)	.81	1135	0.53	0.03
<i>Besoins psychologiques</i>							
Autonomie satisfaction	3.59 (0.92)	.82	3.78 (0.80)	.76	1134	-3.31***	0.22
Autonomie frustration	2.33 (0.94)	.80	2.29 (0.92)	.79	1133	0.66	0.04
Compétence satisfaction	3.56 (0.90)	.82	3.51 (1.02)	.92	1139	0.86	0.05
Compétence frustration	2.33 (0.96)	.82	2.55 (1.08)	.86	1139	-3.48***	0.23
Affiliation satisfaction	3.99 (0.88)	.91	3.99 (0.87)	.83	1134	0.09	0.00
Affiliation frustration	1.49 (0.72)	.84	1.77 (0.91)	.84	1138	-5.40***	0.34

Note. α = alpha de Cronbach. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tableau 22

Statistiques descriptives, cohérences internes et comparaisons des cohortes 1 et 2 sur les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial lors de T1 (suite)

	Cohorte 1		Cohorte 2		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M (SD)</i>	α	<i>M (SD)</i>	α			
<i>Ajustement psychosocial</i>							
Dépressivité	19.13 (4.91)	.80	20.52 (5.68)	.82	1118	-4.16***	0.26
Estime de soi globale	2.96 (0.70)	.83	2.83 (0.75)	.84	1042	2.74**	0.18
<i>Bien-être psychologique</i>							
Autonomie	3.91 (0.77)	.55	3.81 (0.81)	.51	1138	1.98*	0.13
Sentiment de compétence	3.52 (0.77)	.54	3.51 (0.75)	.51	1136	0.13	0.01
Croissance personnelle	4.14 (0.65)	.45	4.14 (0.63)	.41	1139	0.02	0.00
Relation positive aux autres	3.79 (0.85)	.51	3.69 (0.94)	.62	1135	1.76	0.11
Acceptation personnelle	3.73 (0.79)	.65	3.63 (0.83)	.65	1136	2.09*	0.12

Note. α = alpha de Cronbach. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Annexe 12 : statistiques descriptives entre les variables d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T1

Tableau 23

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T1

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	1	2	3	4	5	6	7
<i>Environnement familial</i>										
1. Responsivité	4.02	0.91	.91		-0.53***	-0.56***	0.40***	0.66***	0.54***	-0.44***
2. Soutien à l'autonomie	3.94	0.77	.83			-0.52***	0.36***	0.46***	0.37***	-0.33***
3. Contrôle psychologique	2.10	0.87	.79				-0.30***	-0.51***	-0.50***	0.45***
4. Adaptabilité	2.81	0.73	.67					0.41***	0.42***	-0.32***
5. Cohésion	3.69	0.93	.78						0.59***	-0.53***
6. Verbalisation des sentiments	2.95	0.85	.50							-0.45***
7. Conflits	2.71	0.96	.78							
<i>Attachement</i>										
8. Dépendance	3.33	0.93	.84							
9. Anxiété	2.61	0.99	.84							
10. Proximité	3.72	0.92	.84							
<i>Autodétermination</i>										
11. Motivation autonome	3.47	0.69	.89							
12. Motivation contrôlée	3.55	0.84	.80							
13. Amotivation	1.35	0.64	.84							
14. Autonomie satisfaction	3.65	0.89	.80							
15. Autonomie frustration	2.31	0.93	.80							
16. Affiliation satisfaction	3.99	0.88	.83							
17. Affiliation frustration	1.57	0.88	.83							
18. Compétence satisfaction	3.55	0.79	.91							
19. Compétence frustration	2.40	1.00	.84							
<i>Ajustement psychosocial</i>										
20. Autonomie	3.88	0.78	.54							
21. Sentiment de compétence	3.52	3.52	.53							
22. Croissance personnelle	4.14	4.14	.44							
23. Relation positive avec autrui	3.76	3.76	.55							
24. Acceptation personnelle	3.70	3.70	.66							
25. Estime de soi globale	2.92	0.73	.83							
26. Dépressivité	19.56	5.20	.81							
27. Résultats académiques	-	-	-							

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

Tableau 24

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T1 (suite)

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<i>Environnement familial</i>										
1. Responsivité	0.25***	-0.17***	0.19***	0.13***	0.08	-0.16***	0.22***	-0.20***	0.27***	-0.22***
2. Soutien à l'autonomie	0.18***	-0.17***	0.14***	0.17***	0.05	-0.18***	0.26***	-0.19***	0.23***	-0.19***
3. Contrôle psychologique	-0.22***	0.24***	-0.20***	-0.07	0.06	0.16***	-0.14***	0.22***	-0.16***	0.22***
4. Adaptabilité	0.11*	0.03	-0.05	0.19***	0.04	-0.07	0.15***	-0.13***	0.11*	-0.04
5. Cohésion	0.29***	-0.26***	0.22***	0.12***	0.00	-0.17***	0.21***	-0.22***	0.24***	-0.27***
6. Verbalisation des sentiments	0.28***	-0.26***	0.24***	0.05	-0.04	-0.10	0.13***	-0.21***	0.15***	-0.21***
7. Conflits	-0.20***	0.20***	-0.14***	-0.02	0.04	0.05	-0.09	0.15***	-0.09	0.19***
<i>Attachement</i>										
8. Dépendance		0.49***	-0.55***	0.00	-0.02	-0.09	0.14***	-0.21***	0.38***	-0.47***
9. Anxiété			-0.51*	0.09	0.10*	0.09	-0.10*	0.20***	-0.22***	0.52***
10. Proximité				0.00	0.01	-0.12***	0.10*	-0.18***	0.19***	-0.35***
<i>Autodétermination</i>										
11. Motivation autonome					0.31***	-0.37***	0.49***	-0.19***	0.19***	0.04
12. Motivation contrôlée						-0.05*	0.15***	0.16***	0.08***	0.08
13. Amotivation							-0.41***	0.41***	-0.16***	0.18***
14. Autonomie satisfaction								-0.36***	0.21***	-0.11***
15. Autonomie frustration									-0.13***	0.25***
16. Affiliation satisfaction										-0.42***
17. Affiliation frustration										
18. Compétence satisfaction										
19. Compétence frustration										
<i>Ajustement psychosocial</i>										
20. Autonomie										
21. Sentiment de compétence										
22. Croissance personnelle										
23. Relation positive avec autrui										
24. Acceptation personnelle										
25. Estime de soi globale										
26. Dépressivité										
27. Résultats académiques										

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

Tableau 25

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T1 (suite)

	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
<i>Environnement familial</i>										
1. Responsivité	0.11*	-0.17***	0.05	0.21***	0.14***	0.26***	0.31***	0.24***	-0.25***	-
2. Soutien à l'autonomie	0.15***	-0.22***	0.18***	0.31***	0.24***	0.25***	0.32***	0.25***	-0.23***	-
3. Contrôle psychologique	-0.05	0.19***	-0.09	-0.23***	-0.13***	-0.24***	-0.25***	-0.21***	0.25***	-
4. Adaptabilité	0.07	-0.05	-0.01	0.15***	0.08	0.11*	0.15***	0.14***	-0.15***	-
5. Cohésion	0.15***	-0.21***	0.09	0.29***	0.17***	0.28***	0.35***	0.32***	-0.33***	-
6. Verbalisation des sentiments	0.08	-0.20***	0.07	0.22***	0.08	0.25***	0.26***	0.27***	-0.30***	-
7. Conflits	-0.11*	0.15***	-0.05	-0.22***	-0.06	-0.18***	-0.22***	-0.21***	0.28***	-
<i>Attachement</i>										
8. Dépendance	0.12***	-0.26***	0.03	0.29***	0.09	0.54***	0.35***	0.36**	-0.46***	-
9. Anxiété	-0.26***	0.45***	-0.28***	-0.38***	-0.15***	-0.42***	-0.44***	-0.47***	0.54***	-
10. Proximité	0.20***	-0.29***	0.16***	0.27***	0.20***	0.54***	0.34***	0.36***	-0.40***	-
<i>Autodétermination</i>										
11. Motivation autonome	0.26***	-0.08**	0.05	0.20***	0.29***	0.10***	0.17***	0.10***	-0.11***	-
12. Motivation contrôlée	0.15***	0.06*	-0.04	0.04	0.03	0.03	0.04	0.00	0.07	-
13. Amotivation	-0.23***	0.29***	-0.09***	-0.30***	-0.22***	-0.15***	-0.24***	-0.22***	0.29***	-
14. Autonomie satisfaction	0.37***	-0.25***	0.19***	0.37***	0.21***	0.16***	0.38***	0.32***	-0.28***	-
15. Autonomie frustration	-0.16***	0.29***	-0.11***	-0.32***	-0.17***	-0.20***	-0.28***	-0.25***	0.32***	-
16. Affiliation satisfaction	0.16***	-0.16***	0.06*	0.18***	0.18***	0.37***	0.29***	0.20***	-0.21***	-
17. Affiliation frustration	-0.15***	0.33***	-0.15***	-0.30***	-0.12***	-0.42***	-0.31***	-0.29***	0.42***	-
18. Compétence satisfaction		-0.62***	0.36***	0.41***	0.24***	0.13***	0.47***	0.48***	-0.38***	-
19. Compétence frustration			-0.34***	-0.46***	-0.20***	-0.20***	-0.52***	-0.56***	0.56***	-
<i>Ajustement psychosocial</i>										
20. Autonomie				0.31***	0.19***	0.11***	0.36***	0.38***	-0.25***	-
21. Sentiment de compétence					0.30***	0.35***	0.56***	0.55***	-0.57***	-
22. Croissance personnelle						0.23***	0.28***	0.19***	-0.20***	-
23. Relation positive avec autrui							0.42***	0.34***	-0.40***	-
24. Acceptation personnelle								0.68***	-0.60***	-
25. Estime de soi globale									-0.63***	-
26. Dépressivité										-
27. Résultats académiques										-

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

Annexe 13 : statistiques descriptives entre les variables d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T2

Tableau 26

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T2

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Environnement familial</i>									
1. Responsivité	4.01	0.95		0.55***	-0.55***	0.45***	0.69***	0.58***	-0.37***
2. Soutien à l'autonomie	3.99	0.79			-0.63***	0.44***	0.47***	0.45***	-0.31***
3. Contrôle psychologique	2.03	0.89				-0.41***	-0.48***	-0.44***	0.40***
4. Adaptabilité	2.93	0.77					0.51***	0.53***	-0.36***
5. Cohésion	3.64	0.97						0.66***	-0.47***
6. Verbalisation des sentiments	3.00	0.87							-0.44***
7. Conflits	2.63	0.90							
<i>Attachement</i>									
8. Dépendance	3.13	0.98							
9. Anxiété	2.71	1.02							
10. Proximité	3.59	0.97							
<i>Autodétermination</i>									
11. Motivation autonome	3.51	0.73							
12. Motivation contrôlée	3.52	0.90							
13. Amotivation	1.58	0.85							
14. Autonomie satisfaction	3.59	0.97							
15. Autonomie frustration	2.65	1.00							
16. Affiliation satisfaction	4.12	0.82							
17. Affiliation frustration	1.64	0.81							
18. Compétence satisfaction	3.54	0.98							
19. Compétence frustration	2.59	1.09							
<i>Ajustement psychosocial</i>									
20. Autonomie	3.83	0.89							
21. Sentiment de compétence	3.42	0.80							
22. Croissance personnelle	4.16	0.66							
23. Relation positive avec autrui	3.69	0.97							
24. Acceptation personnelle	3.63	0.95							
25. Estime de soi globale	2.85	0.85							
26. Dépressivité	20.87	6.68							
27. Résultats académiques	11.11	2.86							

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

Tableau 27

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T2 (suite)

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<i>Environnement familial</i>										
1. Responsivité	0.27***	-0.22***	0.31***	0.26***	0.14*	-0.23***	0.39***	-0.37***	0.30***	-0.25***
2. Soutien à l'autonomie	0.25***	-0.30***	0.28***	0.27***	0.04	-0.27***	0.45***	-0.39***	0.20***	-0.26***
3. Contrôle psychologique	-0.19***	0.26***	-0.23***	-0.06	0.06	0.21***	-0.28***	0.31***	-0.13*	0.18***
4. Adaptabilité	0.18**	-0.17**	0.11	0.18***	0.04	-0.20***	0.25***	-0.23***	0.11	-0.16**
5. Cohésion	0.30***	-0.28***	0.31***	0.27***	0.05	-0.26***	0.39***	-0.39***	0.24***	-0.27***
6. Verbalisation des sentiments	0.24***	-0.16**	0.21***	0.22***	0.04	-0.14*	0.35***	-0.38***	0.21***	-0.21***
7. Conflits	-0.17**	0.10	-0.09	-0.07	0.11	0.10	-0.13*	0.23***	-0.14*	0.09
<i>Attachement</i>										
8. Dépendance		-0.61***	0.62***	0.06	-0.06	-0.27***	0.25**	-0.36***	0.58***	-0.54***
9. Anxiété			-0.54***	0.04	0.18	0.21	-0.23*	0.27***	-0.39***	0.52***
10. Proximité				0.15	0.06	-0.27***	0.34***	-0.32***	0.39***	-0.37***
<i>Autodétermination</i>										
11. Motivation autonome					0.45***	-0.44***	0.52***	-0.27***	0.14*	-0.12
12. Motivation contrôlée						-0.10	0.24***	0.00	0.00	-0.05
13. Amotivation							-0.50***	0.45***	-0.28***	0.34***
14. Autonomie satisfaction								-0.56***	0.27***	-0.31***
15. Autonomie frustration									-0.21*	0.27***
16. Affiliation satisfaction										-0.58***
17. Affiliation frustration										
18. Compétence satisfaction										
19. Compétence frustration										
<i>Ajustement psychosocial</i>										
20. Autonomie										
21. Sentiment de compétence										
22. Croissance personnelle										
23. Relation positive avec autrui										
24. Acceptation personnelle										
25. Estime de soi globale										
26. Dépressivité										
27. Résultats académiques										

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

Tableau 28

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T2 (suite)

	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
<i>Environnement familial</i>										
1. Responsivité	0.18**	-0.27***	0.19***	0.44***	0.20***	0.31***	0.41***	0.39***	-0.36***	0.03
2. Soutien à l'autonomie	0.28***	-0.33***	0.27***	0.48***	0.35***	0.35***	0.40***	0.41***	-0.41***	0.07
3. Contrôle psychologique	-0.10	0.23***	-0.16**	-0.35***	-0.16**	-0.27***	-0.29***	-0.30***	0.27***	-0.11
4. Adaptabilité	0.13*	-0.18**	0.19***	0.25***	0.14*	0.20***	0.24***	0.22***	-0.24***	0.13*
5. Cohésion	0.15*	-0.23***	0.17**	0.42***	0.14*	0.33***	0.37***	0.37***	-0.37***	0.05
6. Verbalisation des sentiments	0.11	-0.21***	0.22***	0.40***	0.14*	0.26***	0.29***	0.29***	-0.29***	0.04
7. Conflits	-0.10	0.21***	-0.11	-0.22***	-0.01	-0.16**	-0.25***	-0.23***	0.26***	-0.08
<i>Attachement</i>										
8. Dépendance	0.33***	-0.39***	0.16**	0.40***	0.21***	0.63***	0.53***	0.45***	-0.49***	0.13*
9. Anxiété	-0.35***	0.41***	-0.36***	-0.39***	-0.22***	-0.49***	-0.51***	-0.49***	0.47***	-0.07
10. Proximité	0.27***	-0.36***	0.25***	0.36***	0.23***	0.63***	0.49***	0.45***	-0.43***	-0.06
<i>Autodétermination</i>										
11. Motivation autonome	0.27***	-0.19*	0.17**	0.31***	0.36***	0.20***	0.31***	0.29***	-0.24***	0.15*
12. Motivation contrôlée	0.07	0.06	-0.03	0.08	0.05	0.08	0.03	0.02	0.07	-0.10
13. Amotivation	-0.28***	0.39***	-0.19***	-0.44***	-0.22***	-0.31***	-0.45***	-0.47***	0.41***	-0.34***
14. Autonomie satisfaction	0.48***	-0.50***	0.38***	0.58***	0.25***	0.36***	0.52***	0.57***	-0.51***	0.10
15. Autonomie frustration	-0.37***	0.50***	-0.22***	-0.54***	-0.21***	-0.29***	-0.45***	-0.51***	0.50***	-0.16*
16. Affiliation satisfaction	0.22***	-0.31***	0.25***	0.37***	0.25***	0.53***	0.49***	0.40***	-0.37***	0.09
17. Affiliation frustration	-0.24***	0.36***	-0.23***	-0.40***	-0.26***	-0.55***	-0.45***	-0.39***	0.42***	-0.08
18. Compétence satisfaction		-0.68***	0.35***	0.50***	0.29***	0.24***	0.55***	0.58***	-0.55***	0.26***
19. Compétence frustration			-0.36***	-0.59***	-0.24***	-0.31***	-0.64***	-0.72***	0.66***	-0.29***
<i>Ajustement psychosocial</i>										
20. Autonomie				0.38***	0.34***	0.22***	0.49***	0.42***	-0.33***	-0.12
21. Sentiment de compétence					0.27***	0.40***	0.61***	0.67***	-0.67***	0.11
22. Croissance personnelle						0.26***	0.33***	0.28***	-0.25***	-0.03
23. Relation positive avec autrui							0.53***	0.44***	-0.45***	-0.03
24. Acceptation personnelle								0.77***	-0.66***	0.18*
25. Estime de soi globale									-0.73***	0.19*
26. Dépressivité										-0.21*
27. Résultats académiques										

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

Annexe 14 : statistiques descriptives entre les variables d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T3

Tableau 29

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T3

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Environnement familial</i>									
1. Responsivité	4.10	0.90		0.66***	-0.59***	0.42***	0.76***	0.65***	-0.42***
2. Soutien à l'autonomie	4.05	0.79			-0.62***	0.48***	0.67***	0.63***	-0.39**
3. Contrôle psychologique	2.06	0.95				-0.35***	-0.57***	-0.55***	0.48***
4. Adaptabilité	3.04	0.75					0.53***	0.47***	-0.27**
5. Cohésion	3.73	0.95						0.76***	-0.51***
6. Verbalisation des sentiments	2.99	0.92							-0.52***
7. Conflits	2.61	0.97							
<i>Attachement</i>									
8. Dépendance	3.44	0.98							
9. Anxiété	2.64	1.02							
10. Proximité	3.54	1.03							
<i>Autodétermination</i>									
11. Motivation autonome	3.61	0.69							
12. Motivation contrôlée	3.57	0.75							
13. Amotivation	1.45	0.68							
14. Autonomie satisfaction	3.81	0.84							
15. Autonomie frustration	2.36	0.93							
16. Affiliation satisfaction	4.29	0.72							
17. Affiliation frustration	1.65	0.88							
18. Compétence satisfaction	3.72	0.95							
19. Compétence frustration	2.32	1.01							
<i>Ajustement psychosocial</i>									
20. Autonomie	3.83	0.89							
21. Sentiment de compétence	3.64	0.79							
22. Croissance personnelle	4.21	0.61							
23. Relation positive avec autrui	3.84	0.88							
24. Acceptation personnelle	3.88	0.83							
25. Estime de soi globale	3.04	0.84							
26. Dépressivité	18.51	5.60							
27. Résultats académiques	11.97	2.75							

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

Tableau 30

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T3 (suite)

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<i>Environnement familial</i>										
1. Responsivité	0.46***	-0.38***	0.41***	0.24*	0.12	-0.09	0.39***	-0.19	-0.31***	0.27**
2. Soutien à l'autonomie	0.32**	-0.25**	0.29**	0.25*	-0.02	-0.22*	0.39***	-0.20*	-0.25***	0.34*
3. Contrôle psychologique	-0.33***	0.37***	-0.32**	-0.04	0.06	0.17	-0.33***	0.26**	0.29**	-0.23**
4. Adaptabilité	0.14	-0.10	0.03	0.28**	0.05	-0.23*	0.16	-0.16	-0.12**	0.15
5. Cohésion	0.43***	-0.30**	0.35***	0.36***	-0.02	-0.19	0.38***	-0.31**	-0.26***	0.27*
6. Verbalisation des sentiments	0.40**	-0.31***	0.38***	0.26**	0.02	-0.12	0.37***	-0.26**	-0.24***	0.31*
7. Conflits	-0.31**	0.17**	-0.24*	-0.18	-0.02	-0.06	-0.19	0.05	0.18*	-0.26
<i>Attachement</i>										
8. Dépendance		-0.71***	0.55***	0.00	-0.16	-0.11	0.26**	-0.39***	-0.69***	0.28***
9. Anxiété			-0.60***	0.14	0.24*	0.12	-0.30**	0.29**	0.67***	-0.36***
10. Proximité				-0.01	-0.05	-0.12	0.35***	-0.35***	-0.44***	0.25***
<i>Autodétermination</i>										
11. Motivation autonome					0.38***	-0.30**	0.22	-0.14	0.12	-0.01
12. Motivation contrôlée						-0.02	0.06	0.09	0.06	0.06
13. Amotivation							-0.37***	0.52***	-0.29**	0.17
14. Autonomie satisfaction								-0.41***	0.35***	-0.33***
15. Autonomie frustration									-0.20*	0.27**
16. Affiliation satisfaction										-0.57***
17. Affiliation frustration										
18. Compétence satisfaction										
19. Compétence frustration										
<i>Ajustement psychosocial</i>										
20. Autonomie										
21. Sentiment de compétence										
22. Croissance personnelle										
23. Relation positive avec autrui										
24. Acceptation personnelle										
25. Estime de soi globale										
26. Dépressivité										
27. Résultats académiques										

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

Tableau 31

Corrélations entre les dimensions d'environnement familial, d'attachement, d'autodétermination et d'ajustement psychosocial en T3 (suite)

	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
<i>Environnement familial</i>										
1. Responsivité	0.27***	-0.23*	0.24*	0.41***	0.16	0.43***	0.50***	0.33***	-0.31**	-0.09
2. Soutien à l'autonomie	0.34***	-0.29**	0.15	0.42***	0.32**	0.36*	0.51***	0.34***	-0.32**	-0.05
3. Contrôle psychologique	-0.23*	0.30**	-0.17	-0.33***	-0.16	-0.41**	-0.44***	-0.30**	0.23*	0.17
4. Adaptabilité	0.15	-0.12	0.14	0.22*	0.29**	0.17	0.25*	0.10	-0.15	0.19
5. Cohésion	0.27**	-0.27**	0.18	0.55***	0.26**	0.41***	0.50***	0.39***	-0.35***	0.01
6. Verbalisation des sentiments	0.31**	-0.29**	0.27**	0.42***	0.17	0.38*	0.44***	0.31**	-0.28**	-0.09
7. Conflits	-0.26**	0.21*	-0.34***	-0.23*	-0.13	-0.25	-0.29**	-0.24*	0.18	0.17
<i>Attachement</i>										
8. Dépendance	0.28**	-0.37***	0.10	0.53***	0.00	0.61***	0.49***	0.44***	-0.58***	-0.01
9. Anxiété	-0.36***	0.46***	-0.35***	-0.45***	-0.17	-0.62***	-0.52***	-0.46***	0.55***	0.06
10. Proximité	0.25*	-0.37***	0.19	0.40**	0.09	0.68***	0.50***	0.47***	-0.33***	-0.04
<i>Autodétermination</i>										
11. Motivation autonome	0.22*	-0.10	0.10	0.17	0.31**	0.06	0.16	0.06	-0.05	0.21*
12. Motivation contrôlée	-0.02	0.08	-0.03	-0.04	-0.09	-0.09	-0.16	-0.09	0.17*	-0.01
13. Amotivation	-0.21*	0.31**	-0.05	-0.37***	-0.20*	-0.23	-0.37***	-0.40***	0.24***	-0.49***
14. Autonomie satisfaction	0.44***	-0.48***	0.35***	0.58***	0.14	0.24	0.54***	0.51***	-0.48***	0.10
15. Autonomie frustration	-0.28**	0.55***	-0.13	-0.45***	-0.10	-0.24	-0.40**	-0.46***	0.42***	-0.21*
16. Affiliation satisfaction	0.33***	-0.31**	0.27**	0.39***	0.29**	0.51***	0.53***	0.41***	-0.38***	0.02
17. Affiliation frustration	-0.27**	0.36***	-0.14	-0.51***	-0.22*	-0.60***	-0.46***	-0.39***	0.54***	0.02
18. Compétence satisfaction		-0.76***	0.49***	0.46***	0.21*	0.28	0.60***	0.54***	-0.55***	0.07
19. Compétence frustration			-0.42***	-0.48***	-0.15	-0.31	-0.62***	-0.69***	0.63***	-0.08
<i>Ajustement psychosocial</i>										
20. Autonomie				0.31**	0.31**	0.16	0.37***	0.35***	-0.21*	-0.27**
21. Sentiment de compétence					0.22*	0.45***	0.63***	0.64***	-0.63***	0.08
22. Croissance personnelle						0.19	0.32**	0.16	-0.14	-0.01
23. Relation positive avec autrui							0.47***	0.41***	-0.37***	-0.08
24. Acceptation personnelle								0.80***	-0.66***	0.03
25. Estime de soi globale									-0.64***	-0.03
26. Dépressivité										-0.09
27. Résultats académiques										

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

Annexe 15 : relations synchrones deux à deux entre les profils d'environnement familial, d'attachement et d'autodétermination et les classes de transition d'habitation

Tableau 32

Table de contingence des profils d'environnement familial et d'attachement à T1

Profils	Attachement			
	1	2	3	
Environnement familial	1	192 (6.50)	116 (-2.68)	47 (-4.59)
	2	142 (0.28)	142 (1.14)	47 (-1.68)
	3	75 (-4.86)	116 (1.74)	80 (3.74)
	4	26 (-3.60)	41 (-0.09)	41 (4.40)

Note. Résidus standardisés ajustés entre parenthèses. Les résidus standardisés ajustés en gras correspondent à une sur ou sous-représentation de l'échantillon significative.

Profils d'environnement familial : 1 = Relations parentales et familiales soutenantes et positives, 2 = Relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale, 3 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, 4 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles.

Profils d'attachement : 1 = Sécure, 2 = Évitant, 3 = Anxieux.

Tableau 33

Table de contingence des profils d'environnement familial et d'autodétermination à T1

Profils	Autodétermination					
	1	2	3	4	5	
Environnement familial	1	117 (1.13)	90 (2.04)	79 (-1.73)	48 (-0.59)	24 (-1.44)
	2	104 (-0.09)	66 (-1.27)	93 (0.89)	58 (1.65)	23 (-1.42)
	3	79 (-0.39)	59 (0.23)	66 (-0.30)	37 (-0.26)	27 (1.11)
	4	28 (-1.07)	17 (-1.54)	35 (1.78)	11 (-1.28)	17 (2.88)

Note. Résidus standardisés ajustés entre parenthèses. Les résidus standardisés ajustés en gras correspondent à une sur ou sous-représentation de l'échantillon significative.

Profils d'environnement familial : 1 = Relations parentales et familiales soutenantes et positives, 2 = Relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale, 3 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, 4 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles.

Profils d'autodétermination : 1 = Motivation combinée, 2 = Motivation autonome élevée, 3 = Motivation autonome faible, 4 = Démotivation, 5 = Amotivation.

Tableau 34

Table de contingence des profils d'environnement familial et des classes de transition d'habitation à T1

Profils/Classes	Transition d'habitation			
	1	2	3	
Environnement familial	1	207 (-1.33)	97 (2.21)	58 (-0.73)
	2	203 (-0.91)	98 (2.81)	49 (-1.93)
	3	174 (1.55)	45 (-2.84)	53 (1.14)
	4	71 (1.29)	9 (-3.77)	28 (2.52)

Note. Résidus standardisés ajustés entre parenthèses. Les résidus standardisés ajustés en gras correspondent à une sur ou sous-représentation de l'échantillon significative.

Profils d'environnement familial : 1 = Relations parentales et familiales soutenantes et positives, 2 = Relations parentales plutôt soutenantes et sentiment de cohésion familiale, 3 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, 4 = Relations parentales et familiales non-soutenantes, contrôlantes et conflictuelles.

Classes de transition d'habitation : 1 = Co-résident, 2 = Semi-indépendant, 3 = Indépendant.

Tableau 35

Table de contingence des profils d'attachement et d'autodétermination à T1

Profils	Autodétermination					
	1	2	3	4	5	
Attachement	1	119 (-2.17)	104 (1.32)	125 (1.22)	65 (0.39)	35 (-0.76)
	2	132 (0.53)	85 (-0.77)	115 (0.70)	59 (-0.07)	33 (0.75)
	3	83 (1.97)	46 (-0.66)	47 (-2.30)	31 (-0.38)	27 (1.81)

Note. Résidus standardisés ajustés entre parenthèses. Les résidus standardisés ajustés en gras correspondent à une sur ou sous-représentation de l'échantillon significative.

Profils d'attachement : 1 = Sécure, 2 = Évitant, 3 = Anxieux.

Profils d'autodétermination : 1 = Motivation combinée, 2 = Motivation autonome élevée, 3 = Motivation autonome faible, 4 = Démotivation, 5 = Amotivation.

Tableau 36

Table de contingence des profils d'attachement et des classes de transition d'habitation à T1

Profils/Classes	Transition d'habitation			
	1	2	3	
Attachement	1	256 (-1.91)	112 (1.19)	89 (1.14)
	2	267 (1.37)	100 (0.31)	64 (-2.10)
	3	144 (0.66)	43 (-1.81)	48 (1.14)

Note. Résidus standardisés ajustés entre parenthèses. Les résidus standardisés ajustés en gras correspondent à une sur ou sous-représentation de l'échantillon significative.

Profils d'attachement : 1 = Sécure, 2 = Évitant, 3 = Anxieux.

Classes de transition d'habitation : 1 = Co-résident, 2 = Semi-indépendant, 3 = Indépendant.

Tableau 37

Table de contingence des profils d'autodétermination et des classes de transition d'habitation à T1

Profils/Classes		Transition d'habitation		
		1	2	3
Motivation	1	72 (-0.74)	70 (1.58)	200 (-0.60)
	2	52 (-0.21)	42 (-0.01)	143 (0.19)
	3	65 (-0.02)	44 (-1.32)	181 (1.05)
	4	36 (0.15)	29 (0.26)	92 (-0.33)
	5	27 (1.39)	14 (-0.84)	55 (-0.52)

Note. Résidus standardisés ajustés entre parenthèses. Les résidus standardisés ajustés en gras correspondent à une sur ou sous-représentation de l'échantillon significative.

Profils d'autodétermination : 1 = Motivation combinée, 2 = Motivation autonome élevée, 3 = Motivation autonome faible, 4 = Démotivation, 5 = Amotivation.

Classes de transition d'habitation : 1 = Co-résident, 2 = Semi-indépendant, 3 = Indépendant.

Annexe 16 : modèles linéaires mixtes relatifs à l'objectif 3

Tableau 38

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'environnement familial en fonction du temps et des profils d'environnement familial

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Responsivité</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.79	11.8	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.57	11.70	***
Temps	295.79	-1.47	.14
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	3.66	6.10	**
Temps	3.06	0.51	.64
<i>Soutien à l'autonomie</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.61	17.47	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.99	16.68	***
Temps	295.59	-1.49	.13
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	3.52	8.16	**
Temps	3.00	0.45	.71
<i>Contrôle psychologique</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.59	9.60	**
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	5.43	7.97	***
Temps	295.59	1.59	.11
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	3.43	5.44	**
Temps	2.98	0.03	.98
<i>Adaptabilité</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.27	23.47	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	10.84	17.96	***
Temps	296.42	1.00	.32
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	4.32	10.53	***
Temps	4.93	1.14	.30

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

Tableau 39

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'environnement familial en fonction du temps et des profils d'environnement familial (suite)

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Cohésion</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.92	10.47	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.74	10.46	***
Temps	295.93	-1.61	.11
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	3.83	6.23	**
Temps	3.50	0.24	.82
<i>Verbalisation des sentiments</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.99	13.76	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	6.70	11.93	***
Temps	296.04	0.31	.75
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	3.98	5.96	**
Temps	4.01	0.97	.38
<i>Conflits</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.97	13.95	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	7.79	11.37	***
Temps	296.06	0.76	.45
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	3.91	5.89	**
Temps	3.80	-0.60	.58

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

Tableau 40

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'attachement en fonction du temps et des profils d'attachement

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Dépendance</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.98	11.1	**
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.91	9.29	***
Temps	293.98	1.23	.22
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	2.96	6.23	**
Temps	2.99	0.74	.51
<i>Anxiété</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.96	11.25	**
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.91	10.66	***
Temps	293.96	-0.44	.66
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	2.89	7.03	**
Temps	2.86	0.04	.97
<i>Proximité</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.97	9.38	**
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.08	9.07	***
Temps	293.97	-1.01	.31
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	2.95	5.88	*
Temps	2.97	-0.66	.55

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

Tableau 41

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'autodétermination en fonction du temps et des profils d'autodétermination

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Motivation autonome</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.75	43.57	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	0.24	28.88	***
Temps	0.29	0.00	.99
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	296.20	36.22	***
Temps	6.91	-0.50	.63
<i>Motivation contrôlée</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	5.14	17.09	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	7.79	15.14	***
Temps	298.14	0.61	.54
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	5.10	7.22	***
Temps	5.19	0.82	.44
<i>Amotivation</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.72	7.11	**
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	6.28	6.95	***
Temps	297.72	1.56	.12
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	4.72	3.13	*
Temps	4.37	-0.37	.72
<i>Autonomie satisfaction</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.22	51.28	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	0.27	27.24	***
Temps	0.03	0.15	.88
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	4.48	24.47	**
Temps	25.12	0.29	.77
<i>Autonomie frustration</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.33	34.18	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	68.93	15.97	***
Temps	298.39	0.62	.53
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	6.34	13.92	**
Temps	17.18	0.51	.62

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

Tableau 42

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'autodétermination en fonction du temps et des profils d'autodétermination (suite)

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Affiliation satisfaction</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.92	90.49	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	82.63	35.95	***
Temps	297.21	1.79	.07
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	298.33	36.66	***
Temps	79.19	1.81	.07
<i>Affiliation frustration</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	5.79	19.59	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	43.92	11.31	***
Temps	299.07	0.34	.73
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	21.09	12.36	***
Temps	36.91	0.22	.83
<i>Compétence satisfaction</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.75	61.83	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	92.89	22.85	***
Temps	297.28	1.68	.09
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	246.59	23.03	***
Temps	50.66	1.67	.10
<i>Compétence frustration</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.46	27.76	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	59.50	14.82	***
Temps	298.33	-0.82	.41
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	8.87	14.25	***
Temps	108.57	-0.79	.43

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

Annexe 17 : relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination (sans la dimension motivation contrôlée) et ajustement psychosocial en T2

Les indices sont satisfaisants : χ^2 (290) = 365.13, CFI = .99, RMSEA = .03[.021-.042], TLI = .99 et SRMR = .07.

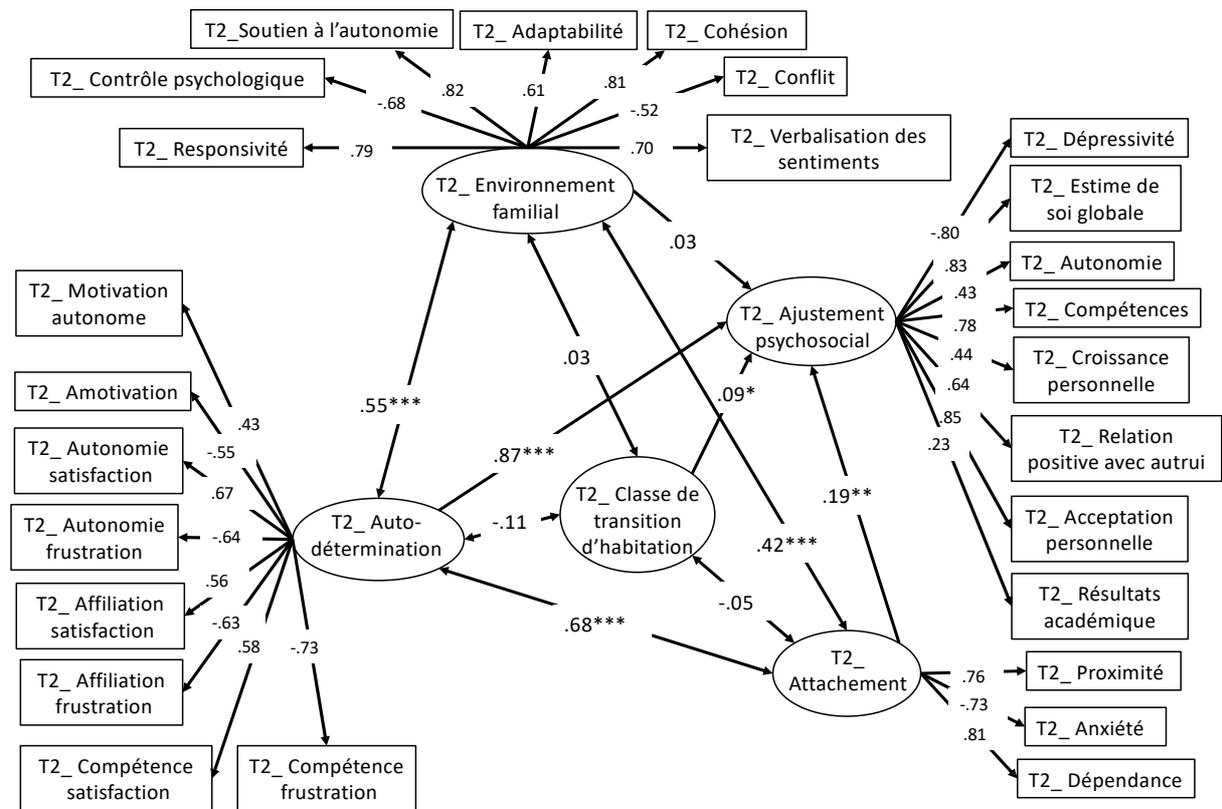


Figure 16. Relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination (sans la dimension motivation contrôlée) et ajustement psychosocial en T2. Seul les pistes causales λ significatives sont représentées. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Annexe 18 : relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial (sans la dimension résultats académiques) en T2

Les indices sont satisfaisants : χ^2 (315) = 451.32, CFI = .98, RMSEA = .04[.033-.050], TLI = .98 et SRMR = .08.

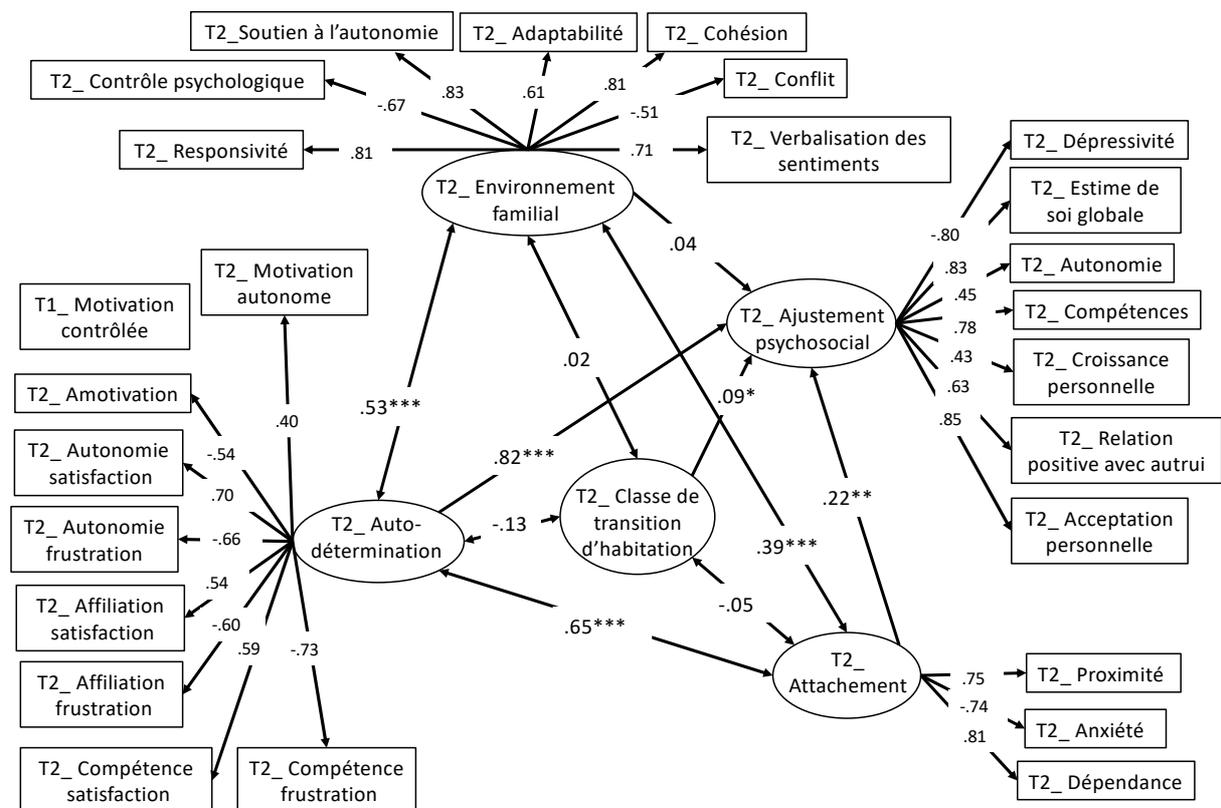


Figure 17. Relations entre environnement familial, attachement, transition d'habitation, autodétermination et ajustement psychosocial (sans la dimension résultats académiques) en T2. Seul les pistes causales λ significatives sont représentées. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Annexe 19 : tables de contingence des classes de transitions d'habitation entre T1-T2 et T2-T3

Tableau 43

Table de contingence des classes de transition d'habitation en T1 et T2

Classes de transition d'habitation	Temps 2			
		1	2	3
Temps 1	1	108 (6.93)	17 (-3.40)	29 (-4.75)
	2	12 (-5.13)	21 (4.71)	21 (1.70)
	3	11 (-3.38)	5 (-0.82)	23 (4.39)

Note. Résidus standardisés ajustés entre parenthèses. Les résidus standardisés ajustés en gras correspondent à une sur ou sous-représentation de l'échantillon significative.

Classes de transition d'habitation : 1 = Co-résident, 2 = Semi-indépendant, 3 = Indépendant.

Tableau 44

Table de contingence des classes de transition d'habitation en T2 et T3

Classes de transition d'habitation	Temps 3			
		1	2	3
Temps 2	1	34 (1.41)	17 (-0.87)	4 (-0.98)
	2	11 (0.84)	5 (-0.50)	1 (-0.61)
	3	11 (-2.25)	13 (1.37)	5 (1.57)

Note. Résidus standardisés ajustés entre parenthèses. Les résidus standardisés ajustés en gras correspondent à une sur ou sous-représentation de l'échantillon significative.

Classes de transition d'habitation : 1 = Co-résident, 2 = Semi-indépendant, 3 = Indépendant.

Annexe 20 : modèles linéaires mixtes relatifs à l'objectif 4

Tableau 45

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'environnement familial

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Autonomie</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.47	53.38	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	61.71	29.46	***
Temps	297.43	0.29	.76
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	10.11	25.46	***
Temps	98.35	0.30	.76
<i>Sentiment de compétence</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.29	39.74	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	13.47	25.30	***
Temps	294.02	0.28	.77
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	3.31	22.50	***
Temps	18.31	0.47	.64
<i>Croissance personnelle</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.18	100.29	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	0.09	44.05	***
Temps	0.03	0.00	.99
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	4.69	34.13	***
Temps	6.78	0.11	.92
<i>Relation positive à autrui</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.58	44.62	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	23.02	25.21	***
Temps	295.06	0.59	.55
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	6.34	25.85	***
Temps	143.5	0.54	.59

Note. *** $p < .001$.

Tableau 46

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'environnement familial (suite)

<i>Acceptation personnelle</i>				
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept				
Intercept	3.62	43.48	***	
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept				
Intercept	29.09	24.90	***	
Temps	296.42	0.81	.41	
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente				
Intercept	3.98	18.71	***	
Temps	6.91	1.03	.33	
<i>Estime de soi globale</i>				
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept				
Intercept	3.27	39.91	***	
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept				
Intercept	33.49	20.11	***	
Temps	289.20	0.43	.66	
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente				
Intercept	280.93	22.47	***	
Temps	64.02	0.38	.71	
<i>Dépressivité</i>				
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept				
Intercept	3.54	27.49	***	
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept				
Intercept	16.23	19.62	***	
Temps	295.98	-1.22	.54	
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente				
Intercept	3.49	13.29	***	
Temps	4.11	-1.47	.21	
<i>Résultats académiques</i>				
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept				
Intercept	188.00	56.08	***	
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept				
Intercept	188.00	9.46	***	
Temps	188.00	1.67	.09	
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente				
Intercept	187.67	9.47	***	
Temps	187.76	1.67	.09	

Note. *** $p < .001$.

Tableau 47

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'attachement

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Autonomie</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	297.00	74.67	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	297.00	17.99	***
Temps	297.00	0.24	.81
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	297.00	27.99	***
Temps	297.00	0.24	.81
<i>Sentiment de compétence</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	1.77	65.83	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	39.92	29.67	***
Temps	292.40	0.09	.92
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	4.57	27.51	***
Temps	19.04	0.12	.91
<i>Croissance personnelle</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	297.00	120.09	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	297.00	45.63	***
Temps	297.00	-0.34	.81
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	8.42	43.02	***
Temps	3.75	-0.22	.83
<i>Relation positive à autrui</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.91	20.84	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	5.77	17.22	***
Temps	293.91	0.61	.54
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	2.86	14.19	***
Temps	7.39	0.66	.53
<i>Acceptation personnelle</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.86	29.51	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	9.76	21.17	***
Temps	293.87	0.74	.41
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	2.99	18.88	**
Temps	3.28	0.54	.62

Note. *** $p < .001$.

Tableau 48

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'attachement (suite)

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Estime de soi globale</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.66	27.76	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	13.68	18.16	***
Temps	286.71	0.36	.72
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	285.87	22.58	***
Temps	7.65	0.15	.89
<i>Dépressivité</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.83	21.33	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	8.14	17.04	***
Temps	293.83	-1.06	.29
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	2.83	13.48	**
Temps	5.42	-1.04	.34
<i>Résultats académiques</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	186.00	55.71	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	188.00	9.46	***
Temps	188.00	1.59	.11
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	186.00	9.46	***
Temps	186.00	1.59	.11

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

Tableau 49

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'autodétermination

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Autonomie</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	303.00	75.77	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	303.00	28.32	***
Temps	303.00	0.235	.73
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	303.00	28.32	***
Temps	303.00	0.35	.73
<i>Sentiment de compétence</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.10	56.45	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	41.91	28.84	***
Temps	296.26	0.28	.78
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	4.84	28.08	***
Temps	4.65	0.28	.79
<i>Croissance personnelle</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	303.00	120.19	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	303.00	45.41	***
Temps	303.00	0.04	.97
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	303.00	45.41	***
Temps	303.00	0.04	.97
<i>Relation positive à autrui</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	5.11	51.31	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	55.99	26.95	***
Temps	298.78	0.59	.56
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	9.80	26.88	***
Temps	295.39	0.59	.56
<i>Acceptation personnelle</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	4.94	60.04	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	82.48	27.54	***
Temps	299.06	0.86	.39
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	6.69	23.58	***
Temps	12.95	0.76	.46

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

Tableau 50

Effets fixes des modèles linéaires mixtes visant à expliquer l'évolution en moyenne des dimensions d'ajustement psychosocial en fonction du temps et des profils d'autodétermination (suite)

	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Estime de soi globale</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	3.14	54.82	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	85.48	22.28	***
Temps	290.77	0.44	.66
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	7.06	20.49	***
Temps	20.93	0.41	.69
<i>Dépressivité</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	5.24	38.08	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	53.53	21.69	***
Temps	298.83	-1.10	.27
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	7.18	19.38	***
Temps	30.44	-0.99	.33
<i>Résultats académiques</i>			
M0 : intercept fixe avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	2.89	28.67	***
M1 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept			
Intercept	108.31	8.98	***
Temps	182.37	1.47	.08
M2 : intercept et pente fixes avec aléas autour de l'intercept et de la pente			
Intercept	3.77	9.46	**
Temps	3.95	1.59	.14

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