



HAL
open science

Trajectoires de l'identité vocationnelle durant l'année de terminale : rôle des processus émotionnels et du soutien perçu des parents et du professeur principal

Simon Pineau

► To cite this version:

Simon Pineau. Trajectoires de l'identité vocationnelle durant l'année de terminale : rôle des processus émotionnels et du soutien perçu des parents et du professeur principal. Psychologie. Université de Bordeaux, 2023. Français. NNT : 2023BORD0244 . tel-04316657

HAL Id: tel-04316657

<https://theses.hal.science/tel-04316657v1>

Submitted on 30 Nov 2023

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 SP2
SPÉCIALITÉ : Psychologie

Par Simon PINEAU

**Trajectoires de l'identité vocationnelle
durant l'année de Terminale :**

**Rôle des processus émotionnels et du soutien perçu
des parents et du professeur principal**

Sous la direction de : Lyda LANNEGRAND
(co-encadrant : Cyrille PERCHEC)

Soutenue le 17 octobre 2023

Membres du jury :

Mme. BRISSET, Camille	MCF	Université de Bordeaux	Examinatrice
Mme. COHEN-SCALI, Valérie	PR	CNAM / INETOP	Présidente du jury
Mme. HOFER, Claire	PR	Université de Lille	Rapporteure
Mme. LANNEGRAND, Lyda	PR	Université de Bordeaux	Directrice
M. PERCHEC, Cyrille	MCF	Université de Bordeaux	Co-encadrant
Mme. VIGNOLI, Emmanuelle	PR	CNAM / INETOP	Rapporteure

Titre : Trajectoires de l'identité vocationnelle durant l'année de terminale : Rôle des processus émotionnels et du soutien perçu des parents et du professeur principal

Résumé :

Durant l'année scolaire de terminale, les adolescents ont à formuler des vœux d'orientation. Ces vœux renvoient à des questionnements identitaires concernant leur avenir scolaire et professionnel, ce qui relève de la construction de l'identité vocationnelle. Durant ce palier d'orientation, le fait de se projeter et de devoir s'exprimer sur leurs perspectives futures peut susciter chez eux des émotions intenses et mobiliser leurs capacités de régulation émotionnelle. Néanmoins, les adolescents ne sont pas seuls durant cette transition : les environnements familial et scolaire (particulièrement les professeurs principaux) y tiennent un rôle central, que ce soit par le soutien que les adolescents perçoivent ou via des échanges concernant les vœux qu'ils envisagent de formuler. L'objectif général de la thèse est d'analyser les trajectoires de la construction de l'identité vocationnelle des adolescents au cours de l'année de terminale et de comprendre les rôles respectifs des processus émotionnels et des environnements familial et scolaire dans cette évolution. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une étude longitudinale par questionnaires autorapportés auprès de 849 adolescents de classe de terminale à quatre moments clés de la procédure d'orientation. Nos résultats soulignent l'importance de considérer les différences entre adolescents dans l'évolution de l'identité vocationnelle durant l'année de terminale. Nous avons mis en évidence 6 trajectoires de l'identité vocationnelle. Ces trajectoires se distinguent en 3 grands types d'évolution de l'identité vocationnelle durant l'année de terminale : (1) des adolescents ayant des engagements vocationnels faibles durant toute l'année (44% de l'échantillon), (2) des adolescents avec des engagements forts dès le début de l'année (34%), et (3) des adolescents avec des engagements faibles en début

d'année, mais avec une formation d'engagement durant l'année (22%). Les liens entre les processus émotionnels et l'identité vocationnelle montrent que l'expérience d'émotions négatives en lien avec l'orientation correspond aux doutes des adolescents, et que la manière de gérer les émotions est liée à la fois à la force de l'engagement des adolescents, et à leur exploration des formations post-bac. Les adolescents appartenant au 1^{er} type d'évolution de l'identité vocationnelle ressentent des émotions négatives relativement élevées et ne pensent pas pouvoir changer la situation et cherchent à mettre à distance leur ressenti émotionnel. Les adolescents avec de forts engagements dès le début de l'année ou une formation d'engagement durant l'année et qui explorent fortement (2^{ème} type) ressentent également des émotions négatives élevées. Néanmoins, ils mobilisent de multiples stratégies de régulation émotionnelle, notamment la recherche de soutien social. Enfin, les adolescents avec des niveaux de reconsidération très faibles (3^{ème} type) présentent peu d'émotions négatives et mobilisent donc peu de stratégies de régulation émotionnelle. L'analyse des relations avec les parents met en évidence que le soutien des parents est particulièrement lié à la construction de l'identité vocationnelle précédant l'année de terminale. Le soutien perçu du professeur principal apparaît central, par l'aide apportée dans l'exploration des formations post-bac. Nos résultats soulignent la difficulté pour certains adolescents à se positionner par rapport à leur futur vocationnel. Néanmoins, des dynamiques émanant des adolescents et de leurs environnements familial et scolaire peuvent permettre la construction de l'identité vocationnelle. Ces résultats confirment certains résultats déjà présents dans la littérature mais aussi apportent de nouvelles connaissances sur la formation de l'identité vocationnelle conduisant à des propositions d'applications sur le terrain et de nouvelles perspectives de recherche.

Mots clés : Identité vocationnelle, adolescents, émotions, régulation émotionnelle, transition scolaire, relations parents-adolescent, professeur principal, orientation scolaire

Title : Adolescents' vocational identity and emotion regulation at 12th grade: role of school and family

Abstract :

During the 12th grade, adolescents have to make wishes about their higher education formation. These wishes can refer to identity questions among adolescents concerning their academic and professional future, which is part of the construction of vocational identity. In this year of transition, projecting themselves and having to express themselves about their future prospects can arouse intense emotions in them and mobilize their emotional regulation capacities. Nevertheless, adolescents are not alone during this transition: the environments, on the one hand, school (particularly the main teachers) and on the other hand, family play a central role, whether through the support that adolescents perceive or through exchanges concerning the wishes they plan to formulate. The general objective of the thesis is to analyze the trajectories of the construction of the vocational identity of adolescents in the final year class and to understand the respective roles of the emotional processes and the family and school environments. To achieve this objective, we will use a longitudinal method by self-reported questionnaires with adolescents in the final year class at four key moments in the orientation procedure. Our results underline the importance of considering the differences between adolescents in the evolution of vocational identity during the senior year. We have highlighted 6 trajectories of vocational identity. These trajectories are distinguished into 3 main types of evolution of vocational identity during the year of senior year: adolescents with weak vocational commitments throughout the year (44% of the sample), adolescents with strong commitments from the start of the year (34% of the sample), and adolescents with weak commitments at the start of the year, but with commitment formation during the year (22% of the sample). The links between emotional processes and vocational identity show, on the one hand, that the experience of negative emotions in connection with orientation corresponds to the doubts of adolescents, and on the other hand, that the way of managing these emotions is linked both to the strength of the commitment of adolescents, and to their explorations of post-

baccalaureate training. Thus, adolescents in the first type of evolution of vocational identity feel relatively high negative emotions and do not think they can change their situation and seek to put their emotional feelings at a distance. Adolescents with strong early-year commitments or commitment formation during the year who explore strongly also experience elevated emotions. Nevertheless, these adolescents mobilize multiple emotional regulation strategies, in particular the search for social support. Finally, adolescents with very low levels of reconsideration present few negative emotions, and therefore mobilize few emotional regulation strategies. Relationships with parents show that parental support is particularly linked to the construction of vocational identity prior to the final year. The perceived support of the main teacher seems to be a central actor, who guides and helps adolescents explore possible higher education training. Those results highlight difficulties for some adolescents to make commitment whereas personal and contextual interactions facilitating commitment making for others. These results provide new knowledge on the formation of vocational identity, and confirm certain results already present in the literature. We discuss the theoretical implications and field applications of our results in the last part of the thesis.

Keywords : Vocational Identity, Adolescents, Emotions, Emotions regulation, School transition, Parents-Adolescent's relationships, Teacher, Educational counselling

Laboratoire de Psychologie

Université de Bordeaux - Laboratoire de Psychologie EA 4139
3 ter, Place de la Victoire, 33000 Bordeaux

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier Valérie Cohen-Scali, Claire Hofer et Emmanuelle Vignoli d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail de thèse. J'espère qu'il saura vous plaire.

Je remercie également Lyda et Cyrille de m'avoir accordé leur confiance pour réaliser ce travail de thèse. Malgré mes difficultés, parfois d'organisation, souvent de fautes d'orthographe et de syntaxe (qui je pense, à *pu nécessité* la mobilisation de multiples stratégies de régulation émotionnelle conjointement), ils ont toujours été bienveillants. Merci pour votre encadrement. Vous êtes parfaitement complémentaires dans vos retours et précieux conseils. Merci pour les réunions que nous avons passées ensemble, elles ont toujours été agréables et stimulantes.

Je remercie également mes proches de m'avoir supporté en tant que doctorant. Particulièrement Jolan, avec qui je partage parmi les meilleurs moments de ma vie depuis déjà longtemps. Merci d'avoir supporté les rendez-vous annulés et les longues périodes d'indisponibilité qui sont bientôt terminées. Je remercie également Atha, Sam, Alice et Tom avec qui j'ai pu m'échapper à certains moments dans un autre monde grâce au jeu de rôle (et particulièrement à Atha qui maîtrise merveilleusement bien), où j'ai pu être à la fois un autre parmi d'autres, tout en étant moi-même parmi vous.

Je remercie tous les membres du Laboratoire de Psychologie de l'Université de Bordeaux et les membres de la faculté pour les échanges que nous avons pu avoir. Que ce soit à l'occasion d'un verre ou d'une manifestation, j'ai pu avoir le plaisir d'un peu mieux connaître certains d'entre vous.

Je remercie également Alice, avec qui je partage ma vie depuis le début de cette thèse. Sans elle, je n'aurais pas terminé ce travail en un seul morceau. Elle a tout mon amour.

Enfin, je ne peux m'empêcher d'avoir une pensée pour les adolescents qui ont participé à mon étude de thèse. Nous avons eu avec certains parfois l'occasion de discuter pendant que j'attendais pour aller dans une autre classe. Les voir et les lire par rapport à leur orientation

m'a nécessairement ramené au moment où j'étais en terminale. Et c'est avec une pointe d'amertume que je me suis rendu compte que si j'avais été à leur place, en classe de terminale en 2021-2022, il est certain, que je n'aurai pas été accepté en licence de psychologie à Bordeaux.

INTRODUCTION GENERALE	1
------------------------------------	----------

CADRE THEORIQUE	7
------------------------------	----------

Chapitre 1. Préparation de la transition vers l'enseignement supérieur : perspective développementale et écosystémique **8**

1.1. Autonomisation et construction identitaire comme enjeux développementaux majeurs de l'adolescence	9
1.1.1. Changements typiques de l'adolescence	10
1.1.1.1. Développement neurologique et cognitif	10
1.1.1.2. Développement émotionnel	12
1.1.1.1. Développement des relations sociales.	13
1.2. Penser le contexte de l'orientation grâce au modèle écosystémique de Bronfenbrenner	15
1.2.1. Macrosystème : objectifs politiques et implications sur la procédure d'orientation en terminale ...	16
1.2.2. Exosystème : politique d'établissement concernant l'accompagnement à l'orientation des élèves en terminale	20
1.2.3. Microsystèmes et mesosystème : les interactions individus ↔ environnement, motrices du développement	21
1.2.4. Ontosystème	23
1.2.5. Chronosystème.....	24
1.3. Appréhender la diversité du développement au cours de l'adolescence : l'intérêt d'une approche centrée sur les personnes.....	26
1.4. Synthèse	28

Chapitre 2. Développement de l'identité dans le domaine vocationnel durant le palier d'orientation de terminale **30**

2.1. Théories classiques de l'identité à l'adolescence	31
2.1.1. Théorie de l'identité d'Erikson : les fondements conceptuels de l'identité à l'adolescence	31
2.1.2. Théorie des statuts de l'identité de Marcia : proposition d'opérationnalisation des travaux d'Erikson	32
2.2. Modèles néo-eriksonniens de l'identité : précision des processus de l'identité et trajectoires développementales au cours de l'adolescence	37
2.2.1. Modèle en double cycle de l'identité	38
2.2.2. Modèle tridimensionnel de l'identité.....	41
2.3. Intégration des processus de l'identité dans l'étude spécifique du domaine vocationnel	44
2.4. Synthèse	49

Chapitre 3. Rôle des émotions et de leur régulation dans la préparation de la transition post-bac **51**

3.1. Articulation entre l'émotion et la régulation émotionnelle : éléments de définition	52
3.2. Rôle des émotions dans le contexte de la transition scolaire chez les adolescents	54
3.3. Approche par stratégie de la régulation émotionnelle.....	56
3.3.1. Modèle processuel de la régulation émotionnelle.....	57
3.3.2. Modèle étendu de la régulation émotionnelle	59
3.4. Mobilisation de multiples stratégies de régulation émotionnelle : flexibilité et polyrégulation	61
3.4.1. Flexibilité de la régulation émotionnelle.....	61
3.4.2. Polyrégulation	65
3.5. Régulation émotionnelle en lien avec construction de l'identité.....	67
3.6. Mobilisation des stratégies de régulation émotionnelle dans le contexte de la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur	69
3.7. Synthèse	70

Chapitre 4. Les ressources sociales dans la préparation de la transition post-bac des adolescents en terminale : rôles des relations parents-adolescent et du professeur principal **73**

4.1. Appréhender les relations parents-adolescent dans le développement psychosocial et socio-émotionnel de l'adolescent.....	74
4.1.1. Affection et contrôle : deux dimensions fondamentales des fonctions parentales.....	74
4.1.2. Relations parents-adolescent comme contexte des pratiques parentales.....	76
4.1.3. Besoins fondamentaux de l'adolescent et rôle des pratiques parentales.....	78
4.1.4. Rôle des parents dans la construction de l'identité.....	80
4.1.5. Rôle des relations parents-adolescent dans le développement de la régulation émotionnelle de l'adolescent.....	83
4.2. Rôle du professeur principal dans l'accompagnement à l'orientation.....	86
4.3. Synthèse.....	88
Chapitre 5. Problématique et objectifs de recherche.....	90
5.1. Problématique.....	91
5.2. Objectifs de recherche.....	92
5.2.1. Objectif 1 : évolution de l'identité vocationnelle des adolescents durant la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur.....	93
5.2.1.1. Objectif 1.1 : évolution moyenne de l'identité vocationnelle.....	94
5.2.1.2. Objectif 1.2 : Diversité des trajectoires de l'identité vocationnelle.....	94
5.2.2. Objectif 2 : évolution des processus émotionnels et liens avec l'évolution de l'identité vocationnelle.....	96
5.2.2.1. Objectif 2.1 : évolution de l'intensité des émotions positives et négatives et liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle.....	97
5.2.2.2. Objectif 2.2 : évolution des stratégies de régulation émotionnelle et liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle.....	98
5.2.3. Objectif 3 : évolution des ressources sociales perçues des adolescents et liens avec l'évolution des processus de l'identité vocationnelle.....	100
5.2.3.1. Objectif 3.1 : évolution des relations parents-adolescents et liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle.....	100
5.2.3.2. Objectif 3.2 : évolution de la perception du soutien à l'orientation du professeur principal et liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle.....	103
5.2.4. Objectif 4 : Articulation entre les trajectoires identitaires, émotionnelles et sociales dans une approche holistique-interactionniste.....	104
PARTIE EMPIRIQUE.....	107
Chapitre 6. Méthode.....	108
6.1. Procédure.....	108
6.2. Participants.....	109
6.3. Outils de mesure.....	110
6.3.1. Identité vocationnelle.....	110
6.3.2. Intensité des émotions positives et négatives.....	111
6.3.3. Stratégies de régulation émotionnelle.....	111
6.3.4. Qualité de la relation parents-adolescent.....	112
6.3.5. Pratiques parentales.....	112
6.3.6. Soutien du professeur principal.....	113
6.3.7. Questions spécifiques à chaque temps de mesure.....	113
6.4. Stratégies d'analyse.....	115
6.4.1. Validation psychométrique des outils.....	115
6.4.2. Préparation des données.....	117
6.4.3. Tests d'hypothèses.....	117
Chapitre 7. Objectif 1 : Evolution de l'identité vocationnelle.....	120
7.1. Constitution de l'échantillon à l'étude et mise en œuvre des modèles mixtes en classes latentes pour données longitudinales multivariées pour l'identité vocationnelle.....	120
7.2. Évolution moyenne des processus de l'identité vocationnelle.....	122
7.3. Identification des trajectoires de l'identité vocationnelle.....	125

7.4. Objectif 1 : discussion	129
Chapitre 8. Objectif 2 : Evolution de processus émotionnels et liens avec l'évolution de l'identité	137
8.1. Intensité des émotions relatives à l'orientation durant l'année de terminale	137
8.1.1. Constitution de l'échantillon à l'étude et mise en œuvre des modèles mixtes en classes latentes pour données longitudinales multivariées pour l'intensité des émotions	137
8.1.2. Evolution moyenne de l'intensité des émotions positives et négatives relatives à l'orientation	138
8.1.3. Identification des trajectoires d'intensité des émotions négatives relatives à l'orientation	139
8.1.4. Lien entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives et celles de l'identité vocationnelle	144
8.2. Stratégies de régulation émotionnelle durant l'année de terminale	147
8.2.1. Constitution de l'échantillon à l'étude et mise en œuvre des modèles mixtes en classes latentes pour données longitudinales multivariées pour les stratégies de régulation émotionnelle.....	147
8.2.2. Evolution moyenne des stratégies de régulation émotionnelle	148
8.2.3. Identification des trajectoires de régulation émotionnelle.....	150
8.2.4. Liens entre les trajectoires de régulation émotionnelle et celles d'intensité des émotions négatives	155
8.3. Liens entre les trajectoires de régulation émotionnelle et celles de l'identité vocationnelle.....	155
8.4. Synthèse et discussion	157
Chapitre 9. Objectif 3 : Evolution de la perception des relations parents-adolescent, de la perception du soutien du professeur principal et liens avec l'évolution de l'identité	168
9.1. Perception de la relation parents-adolescent	168
9.1.1. Qualité générale de la relation parents-adolescent.....	168
9.1.1.1. Constitution du sous-échantillon pour les analyses de la qualité générale des relations parents-adolescent.....	168
9.1.1.2. Identification des profils de qualité de relation parents-adolescent.....	169
9.1.1.1. Lien entre les profils de qualité générale de la relation et les trajectoires de l'identité vocationnelle.....	173
9.1.2. Perception des pratiques parentales spécifiques à l'orientation	174
9.1.2.1. Constitution du sous-échantillon et spécification des modèles mixtes multivariés conjoints de classes latentes des pratiques parentales à l'orientation.....	174
9.1.2.2. Evolution moyenne des pratiques parentales.	176
9.1.2.3. Identification des trajectoires de pratiques parentales.....	178
9.1.2.4. Lien entre les trajectoires de pratiques parentales et les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent.....	184
9.1.2.5. Lien entre les trajectoires de pratiques parentales et de l'identité vocationnelle.	185
9.2. Perception du soutien à l'orientation du professeur principal.....	187
9.2.1. Constitution du sous-échantillon et spécification des modèles mixtes multivariés conjoints de classes latentes du soutien du professeur principal	187
9.2.2. Evolution moyenne des dimensions du soutien du professeur principal	188
9.2.3. Identification des trajectoires de soutien du professeur principal	190
9.2.4. Liens entre les trajectoires de perception du soutien du professeur principal et de l'identité vocationnelle	194
9.3. Synthèse et discussion	195
Chapitre 10. Synthèse des résultats et approche holistique de l'identité vocationnelle et des interactions entre les ressources de l'ontosystème, du microsystème parental et scolaire	205
10.1. Articulation des processus émotionnels et des microsystèmes parental et du professeur principal ...	205
10.1.1. Liens entre les processus émotionnels et le microsystème parental.....	206
10.1.1.1. Intensité des émotions négatives et qualité de la relation parents-adolescent.....	206
10.1.1.2. Régulation émotionnelle et qualité de la relation parents-adolescent.	206
10.1.1.3. Intensité des émotions négatives et pratiques parentales.....	207
10.1.1.4. Régulation émotionnelle et pratiques parentales.	208
10.1.2. Liens entre les processus émotionnels et le microsystème du professeur principal	208
10.1.2.1. Intensité des émotions négatives et soutien du professeur principal.	208
10.1.2.2. Régulation émotionnelle et soutien du professeur principal.	209
10.2. Synthèse des résultats	215

10.3. Discussion	220
DISCUSSION GENERALE	225
Chapitre 11. Discussion générale.....	225
11.1. Apports de notre étude et implications.....	225
11.2. Limites de l'étude	230
11.3. Perspectives de recherche.....	231
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	235
ANNEXES.....	276

Liste des Figures

Figure 1 <i>Modèle Processus-Personne-Contexte-Temps de Bronfenbrenner appliqué à la préparation à la transition vers les études supérieures</i>	17
Figure 2 <i>Transitions entre statuts de l'identité selon Waterman</i>	35
Figure 3 <i>Représentation des processus de l'identité vocationnelle</i>	46
Figure 4 <i>Proportion des publications contenant « emotion regulation » dans le titre, le résumé ou les mots clefs des publications en psychologie</i>	53
Figure 5 <i>Modèle processuel de la régulation émotionnelle</i>	57
Figure 6 <i>Modèle étendu de la régulation émotionnelle</i>	60
Figure 7 <i>Représentation des quatre styles éducatifs parentaux en fonction de la présence des dimensions de sensibilité et d'exigence</i>	76
Figure 8 <i>Modèle contextuel du style parental</i>	77
Figure 9 <i>Représentation des temps de mesures de l'étude (de T1 à T5) par rapport aux phases de Parcoursup</i>	108
Figure 10 <i>Evolution moyenne des 6 processus de l'identité vocationnelle</i>	123
Figure 11 <i>Evolution conjointe des processus de l'identité vocationnelle par trajectoire (scores centrés réduits)</i>	127
Figure 12 <i>Evolution en moyenne des émotions positives et négatives</i>	138
Figure 13 <i>Trajectoires d'intensité des émotions négatives</i>	140
Figure 14 <i>Evolution moyenne des stratégies de régulation émotionnelle</i>	148
Figure 15 <i>Evolution des scores-z des stratégies de régulation émotionnelle par trajectoire</i>	151
Figure 16 <i>Scores z par profils latents de la qualité générale des relations parents-adolescent</i>	171
Figure 17 <i>Evolution en moyenne des pratiques parentales</i>	177
Figure 18 <i>Scores bruts par trajectoire des pratiques parentales d'orientation</i>	179
Figure 19 <i>Scores-z par trajectoire des pratiques parentales d'orientation</i>	180
Figure 20 <i>Evolution moyenne des dimensions de soutien du professeur principal</i>	190
Figure 21 <i>Evolution des scores bruts des 3 dimensions du soutien du professeur principal par trajectoire</i>	192
Figure A23 <i>Densité des distances de Mahalanobis pour les processus de l'identité (N = 846)</i>	357
Figure A24 <i>Evolution conjointe des processus de l'identité vocationnelle par trajectoire (scores bruts)</i>	359
Figure A25 <i>Densité des distances de Mahalanobis dans l'espace bidimensionnel défini par les scores d'émotions positives et négatives (n = 846)</i>	365
Figure A26 <i>Densité des distances de Mahalanobis des stratégies de régulation émotionnelle</i>	368

Figure A27 Evolution des scores bruts des stratégies de régulation émotionnelle par trajectoire	376
Figure A28 Densité des distances de Mahalanobis des dimensions de la qualité des relations parents-adolescent.....	377
Figure A29 Scores bruts par profils latents de la qualité générale des relations parents-adolescent.....	378
Figure A30 Densité des distances Mahalanobis des pratiques parentales de la mère.....	379
Figure A31 Densité des distances Mahalanobis des pratiques parentales du père.....	379
Figure A32 Graphique quantiles-quantiles des résidus spécifiques aux individus pour le contrôle psychologique du père.....	381
Figure A33 Densité des distances Mahalanobis dimensions de soutien du professeur principal	387
Figure A33 Evolution des scores standardisés des 3 dimensions du soutien du professeur principal par trajectoire	390

Liste des tableaux

Tableau 1 Critères des priorités d'orientation	18
Tableau 2 Récapitulatif des outils de mesures et questions annexes posées aux adolescents par temps de mesures.....	115
Tableau 3 Moyennes et écart-types par temps de mesure et par processus de l'identité ...	124
Tableau 4 Paramètres linéaires et quadratiques moyens des 6 processus de l'identité.....	125
Tableau 5 Paramètres linéaires et quadratiques des trajectoires de l'identité vocationnelle	135
Tableau 6 Caractérisation des trajectoires de l'identité vocationnelle au regard de l'âge, du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés.....	136
Tableau 7 Moyennes et écarts-types des émotions positives et négatives à chaque temps de mesure	139
Tableau 8 Paramètres linéaires et quadratiques moyens de l'effet du temps sur les émotions positives et négatives	139
Tableau 9 Statistiques descriptives des scores bruts et standardisés à chaque temps de mesure pour chaque trajectoire d'intensité des émotions négatives	141
Tableau 10 Paramètres linéaires et quadratiques par trajectoire d'intensité des émotions négatives.....	142
Tableau 11 Caractérisation des trajectoires d'intensité des émotions négatives au regard de l'âge, du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés	143
Tableau 12 Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires d'intensité de émotions négatives et de l'identité vocationnelle (n=xxx).....	146

Tableau 13 <i>Paramètres linéaires et quadratiques moyens des 6 stratégies de régulation émotionnelle</i>	149
Tableau 14 <i>Moyennes et écart-types par temps de mesures et par stratégie de régulation émotionnelle</i>	149
Tableau 15 <i>Caractérisation des trajectoires de la régulation émotionnelle au regard de l'âge, du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés</i>	154
Tableau 16 <i>Paramètres d'évolution linéaires et quadratiques des 6 stratégies de régulation émotionnelle par trajectoire</i>	165
Tableau 17 <i>Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus des trajectoires de régulation émotionnelle et d'intensité de émotions négatives</i>	166
Tableau 18 <i>Tableau croisée entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires de régulation émotionnelle et de l'identité vocationnelle</i>	167
Tableau 19 <i>Moyennes et écarts-types de la qualité de la relation parents-adolescent par profil</i>	170
Tableau 20 <i>Caractérisation des profils de qualité de la relation avec les parents au regard de l'âge, du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés</i>	173
Tableau 21 <i>Moyennes et écart-types bruts par temps de mesure et par pratiques parentales</i>	176
Tableau 22 <i>Paramètres linéaires et quadratiques moyens des 5 pratiques parentales</i>	178
Tableau 23 <i>Caractérisation des trajectoires de pratiques parentales selon le genre des adolescents, le contexte scolaire et les vœux formulés</i>	182
Tableau 24 <i>Moyennes et écart-types par temps de mesure des dimensions du soutien du professeur principal</i>	188
Tableau 25 <i>Paramètres linéaires et quadratiques moyens des 3 dimensions de soutien du professeur principal</i>	189
Tableau 26 <i>Caractérisation des trajectoires de soutien du professeur principal au regard du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés</i>	193
Tableau 27 <i>Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des profils de qualité de la relation parents-adolescents et des trajectoires de l'identité vocationnelle</i>	199
Tableau 29 <i>Paramètres linéaires et quadratique des 5 pratiques parentales par trajectoire</i>	200
Tableau 30 <i>Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires de perception des pratiques parentales et les profils de qualité des relations parents-adolescent</i>	201
Tableau 31 <i>Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires de perception des pratiques parentales et de l'identité vocationnelle</i>	202

Tableau 32 Paramètres linéaires et quadratique par trajectoire des 3 dimensions de soutien du professeur principal.....	203
Tableau 33 Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires de perception du soutien du professeur principal et de l'identité vocationnelle	204
Tableau 34 Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire d'intensité d'émotions négatives et des profils de qualité de la relation parents adolescents (n = 591).....	210
Tableau 35 Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire de régulation émotionnelle et des profils de qualité de la relation parents adolescents (n = 595).....	211
Tableau 36 Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire d'intensité d'émotions négatives et de pratiques parentales (n = 547)	212
Tableau 37 Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire de régulation émotionnelle et les trajectoires de pratiques parentales (n = 540)	213
Tableau 38 Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire de régulation émotionnelle et les trajectoires de soutien du professeur principal (n = 643).....	214
Tableau 39 Récapitulatif de la relation entre les trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par un enjeu important tout au long de l'année et les différents systèmes écologiques.....	216
Tableau 40 Récapitulatif de la relation entre les trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par un enjeu important en début d'année et les différents systèmes écologiques	218
Tableau 41 Récapitulatif de la relation entre les trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par un enjeu faible dès le début d'année et les différents systèmes écologiques	219
Tableau A42 Paramètres des modèles emboîtés d'invariance longitudinale par questionnaire	346
Tableau A43 Saturations et des R ² des items de la VISA à chaque temps de mesures.....	347
Tableau A44 Saturations et des R ² des items de la PANAS à chaque temps de mesures.	349
Tableau A45 Saturations et des R ² des items de la REGEMO à chaque temps de mesures	350
Tableau A46 Saturations et des R ² des items de l'IPPA à chaque temps de mesures	352
Tableau A47 Saturations et des R ² des items de pratiques parentales par parents à chaque temps de mesures.....	353

Tableau A48 Saturations et des R2 des items de la OPP à chaque temps de mesures	354
Tableau A49 Omega de McDolanId par questionnaires, dimensions et temps de mesure..	355
Tableau A50 Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle par processus et fonction de lien	358
Tableau A51 Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle en fonction des effets aléatoires	359
Tableau A52 Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle (N = 733)	360
Tableau A53 Moyennes et écarts-types centrés réduits par temps de mesure et par processus de l'identité pour chaque trajectoire	363
Tableau A54 Paramètres d'ajustement des MJLCMM des émotions positives et négatives et fonction de lien	365
Tableau A55 Paramètres d'ajustement des MJLCMM d'intensité des émotions positives et négatives en fonction des effets aléatoires	366
Tableau A56 Paramètres d'ajustement des MJLCMM d'intensité d'émotions négatives (n = 747).....	367
Tableau A57 Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle par stratégie et fonction de lien	369
Tableau A58 Paramètres d'ajustement des MJLCMM des stratégies de régulation émotionnelle en fonction des effets aléatoires	370
Tableau A59 Paramètres d'ajustement des MJLCMM des stratégies de régulation émotionnelle (n = 720).....	371
Tableau A60 Moyennes et écart-types par temps de mesures, pour chaque trajectoire et stratégie de régulation émotionnelle	372
Tableau A61 Moyennes et écart-types standardisés par temps de mesures, stratégie de régulation émotionnelle et par trajectoire	374
Tableau A62 Paramètres d'ajustement des modèles de classes latentes de la perception des qualité des relations parents adolescents en fonction du nombre de classe	377
Tableau A63 Paramètres d'ajustement des MJLCMM des pratiques parentales par fonction de lien	380
Tableau A64 Paramètres d'ajustement des modèles mixtes à classes latentes pour données longitudinales des pratiques parentales en fonction des effets aléatoires	381
Tableau A64 Paramètres d'ajustement des MJLCMM des pratiques parentales (n = 555)	382
Tableau A65 Caractérisation des trajectoires de pratiques parentales au regard du statut socio-économique des parents.....	383
Tableau A66 Paramètres d'ajustement des MJLCMM du soutien du professeur principal ..	384
Tableau A67 Paramètres d'ajustement des MJLCMM du soutien du professeur principal en fonction des effets aléatoires.....	384

Tableau A68 <i>Moyenne et écarts-type par temps de mesures, par pratiques parentales et par trajectoires</i>	385
Tableau A69 <i>Moyenne et écarts-type standardisées par temps de mesures, par pratiques parentales et par trajectoires</i>	386
Tableau A70 <i>Paramètres d'ajustement des MJLCMM du soutien du professeur principal</i> ..	388
Tableau A71 <i>Paramètres d'ajustement des MJLCMM du soutien du professeur principal en fonction des effets aléatoires</i>	388
Tableau A72 <i>Paramètres d'ajustement des MMMCCL des dimensions de soutien du professeur principal (N = 668)</i>	389
Tableau A73 <i>Moyennes et écart-types standardisés par temps de mesure, par dimension de soutien du professeur principal et par trajectoire</i>	391
Tableau A74 <i>Moyenne et écart-type des scores bruts par temps de mesures, dimensions et trajectoires de soutien du professeur principal</i>	392

Introduction générale

« L'orientation des élèves se construit dès la classe de sixième et tout au long de la scolarité grâce au parcours Avenir, grâce à un dialogue régulier entre les élèves, les parents, les enseignants, les conseillers d'éducation, la direction des établissements et les psychologues de l'Éducation nationale.

En classe terminale des lycées, le conseil de classe se prononce sur les vœux de poursuite d'études des élèves dans l'enseignement supérieur afin d'éclairer le chef d'établissement appelé à émettre un avis sur chacun de ces vœux.

Après un premier échec au baccalauréat, le redoublement de la classe terminale pour l'élève est un droit.

De quels recours disposent les parents ? »¹

Ces lignes sont rapportées du site du ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, d'une page intitulée : « *Le choix d'orientation d'un élève* ». Les premières lignes constituent l'en-tête de la page, et les lignes suivantes sont spécifiques pour les élèves de terminale. Dans le titre et l'en-tête, c'est le choix fait par l'élève qui est central, et ce choix est « *construit* », indiquant implicitement que le choix est réfléchi et s'intègre dans un projet d'avenir professionnel plus large. De plus, ce choix est présenté comme la résultante d'échanges fréquents avec les parents et les équipes pédagogiques des établissements scolaires qui placent l'adolescent au centre et acteur de ces choix d'orientation. Néanmoins, les deux paragraphes suivants présentent une procédure de choix externe à l'adolescent comme en témoigne le sous-titre de la section qui suit : « *De quels recours disposent les parents ?* ». Dans cette deuxième partie de citation, ce sont les caractéristiques scolaires qui deviennent le principal attribut d'un élève en terminale. Ces quelques lignes illustrent une ambiguïté dans les éléments qui sont au centre du projet d'orientation des élèves. Cette ambiguïté est décrite par certains spécialistes de l'orientation comme étant présente dans les dernières réformes de l'orientation vers l'enseignement supérieur (e.g., Guichard, 2019). Ainsi,

¹ *Le choix d'orientation d'un élève*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-choix-d-orientation-d-un-eleve-7382>

il semblerait que l'objectif général de l'orientation vers l'enseignement supérieur soit de privilégier une « *régulation des flux* », au profit des projets individuels des adolescents (Charvet et al., 2019, p. 18). Cependant, selon Guichard (2019), « *l'intention du concept « orientation » est bien plus large que sa réduction aux procédures de distribution des individus dans une organisation [...]. Référé à la vie active d'une personne, ce concept désigne fondamentalement l'action de donner une direction – un sens – (une orientation !) à son existence (en anglais : a life designing), et aussi le fait d'être accompagné dans l'activité de réflexion qu'implique cette orientation* » (Guichard, 2019, p. 3).

Ainsi, l'orientation scolaire suppose l'élaboration d'un positionnement personnel de l'adolescent quant à son futur vocationnel, qui se concrétise durant l'année de terminale par la formulation de ses vœux. Les chiffres d'affectation à l'issue du palier d'orientation sont régulièrement communiqués. Il est néanmoins plus difficile d'appréhender la mesure dans laquelle les vœux formulés sont porteurs de sens pour les adolescents. Or, les recherches scientifiques en psychologie sur la construction identitaire ont montré que la poursuite d'études issues de l'élaboration d'un projet professionnel reflétant le positionnement personnel de l'adolescent est bénéfique à la fois, à son bien-être, et sur un plan sociétal plus large, à une meilleure réussite dans les études (Schwartz, 2001). Cette question de la construction du sens de l'orientation scolaire des adolescents est le point de départ de ce travail de thèse.

La construction du sens peut s'accompagner de questionnements et d'incertitude pouvant induire du stress chez les adolescents. Les médias mettent particulièrement en avant la détresse émotionnelle des adolescents face à Parcoursup², et plus largement à la question de l'orientation post-bac. Par exemple, un sondage titre « *8 jeunes sur 10 ont peur de ne pas être acceptés dans une formation qui leur plait* »³. Néanmoins, si la forte intensité des émotions négatives est mise en avant, la question de la gestion de ces émotions par les adolescents

² Parcoursup est une plateforme en ligne destinée à recueillir et gérer les vœux d'affectations des lycéens en classe de terminale. Cette plateforme a été mise en place par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en 2018 dans le cadre de la loi « Orientation et Réussite des Étudiants ».

³ https://diplomeo.com/actualite-sondage_parcoursup_2021

est plus rarement abordée. Sur le plan scientifique, la gestion des émotions est un champ de recherche relativement récent, et de plus en plus investigué (e.g., Gross, 2015a). Les adolescents peuvent mobiliser plusieurs stratégies comme en cherchant à se distraire, à ne pas exprimer leurs émotions, ou à l'inverse, en cherchant du soutien dans leur entourage afin de réguler les émotions négatives concernant leur orientation qui peuvent être suscitées durant l'année de terminale. De plus, les adolescents ne sont pas seuls dans la formulation de leurs vœux, un ensemble d'acteurs autour d'eux est présent pour les accompagner.

Comme nous pouvons le voir dans la première partie de la citation en début d'introduction, les acteurs de l'orientation autour des adolescents sont multiples et se composent principalement de la sphère familiale avec les parents, et de la sphère scolaire. Les parents sont des acteurs centraux de la socialisation tout au long de la vie de leur enfant. La relation qu'ils tissent entre eux au fur et à mesure des années fait office de socle constitutif des adolescents. De plus, les parents peuvent entreprendre des actions plus spécifiques concernant l'orientation de leur adolescent, comme en accompagnant sa réflexion quant à son projet professionnel. D'un autre côté, avec la loi « Orientation et Réussite des Étudiants » mise en application en 2018, l'importance des professeurs principaux a grandement augmenté dans l'accompagnement des jeunes lors de l'année de terminale. Les professeurs principaux sont les interlocuteurs présents au quotidien des adolescents en tant que ressource privilégiée concernant leur orientation. Ainsi, la prise en compte de ces acteurs apparaît nécessaire dans le cadre de l'orientation des adolescents en classe de terminale.

Le positionnement personnel quant à l'orientation scolaire des adolescents est alors ancré dans de multiples contextes (politique, scolaire, familial) et mobilise des aspects centraux du développement (et en cours de développement), comme les questionnements identitaires, le ressenti émotionnel et la gestion des émotions, et les relations aux autres dans une temporalité propre à l'organisation de la préparation à la transition vers les études supérieures rythmée par la procédure Parcoursup. L'objectif général de ce travail de thèse est

d'étudier l'évolution de la construction de l'identité vocationnelle des adolescents en classe de terminale et d'appréhender la complexité des processus à l'œuvre dans cette évolution.

Ce travail de thèse se centre donc sur les facteurs qui vont aider les adolescents à s'emparer de leur orientation et à construire leur projet d'orientation au cours de l'année de terminale. C'est une période pendant laquelle l'adolescent va construire son identité vocationnelle, en s'appuyant sur des ressources émotionnelles et sur son environnement social. Ce travail de thèse s'organise en trois grandes parties : la présentation du cadre théorique, la partie empirique et la discussion.

Dans une première partie théorique, le chapitre 1 est dédié à l'adolescence en tant que période développementale, et aux interactions entre les multiples contextes et l'adolescent qui caractérisent la préparation à la transition vers les études supérieures en classe de terminale. Concevoir l'adolescent comme un individu en construction sur différents plans permet d'appréhender les différents enjeux auxquels il fait face durant cette période, notamment en termes d'autonomisation et de construction identitaire. Contextualisé à l'orientation scolaire en classe de terminale, le modèle théorique de Bronfenbrenner (e.g., 1988) est mobilisé afin de penser les interactions entre l'adolescent et ses environnements proximaux en matière d'orientation, comme ses parents et son professeur principal, mais également de prendre en compte le contexte sociétal plus large lié à l'orientation. Les différents éléments présentés dans ce chapitre nous amèneront à considérer la diversité du développement à l'adolescence, au-delà d'une approche uniquement centrée sur des interprétations de phénomènes en moyenne.

Le chapitre 2 est dédié à la construction de l'identité vocationnelle, aux principaux modèles développementaux de l'identité à l'adolescence, ainsi que leur évolution. L'identité est, d'une part, une tâche développementale centrale de la période de l'adolescence, et permet d'autre part d'appréhender les processus psychologiques à l'œuvre dans le positionnement (ou au contraire, dans les difficultés à se positionner) des adolescents concernant leur futur vocationnel.

Le chapitre 3 présente les différentes conceptions des processus émotionnels et la façon dont ces processus sont mobilisés dans le contexte de l'orientation scolaire. L'injonction à formuler des vœux d'orientation peut apparaître comme une source de stress ou d'anxiété chez les adolescents, notamment pour ceux qui n'ont pas une idée claire de leur choix d'études après la terminale. Néanmoins, le ressenti d'émotions négatives n'est pas en soi problématique et les adolescents peuvent mobiliser des stratégies afin de gérer ces émotions. Les liens entre le ressenti d'émotions négatives et leur gestion avec la construction identitaire sont développés dans ce chapitre.

Le chapitre 4 présente les ressources sociales que les adolescents peuvent mobiliser afin d'obtenir du soutien concernant leur orientation en se centrant sur les parents et le professeur principal comme acteurs centraux de l'orientation des adolescents. Les différents aspects de la relation parents-adolescent jouant un rôle dans la socialisation des adolescents sont présentés, avec un focus particulier sur les liens avec la construction de l'identité vocationnelle et la régulation émotionnelle chez les adolescents. Ce chapitre est également dédié aux recherches sur le rôle et la perception du soutien du professeur principal dans l'accompagnement à l'orientation des adolescents en classe de terminale. Enfin, les objectifs et hypothèses de ce travail de thèse sont présentés dans le chapitre 5.

La partie empirique est composée de cinq chapitres. Le chapitre 6 présente le protocole mis en place afin d'étudier l'évolution de l'identité vocationnelle et les liens avec les différents concepts d'intérêt de ce travail durant l'année de terminale. Les quatre chapitres suivants sont dédiés à la présentation des résultats. Le chapitre 7 décrit l'évolution en moyenne de l'identité vocationnelle en classe de terminale puis au-delà de la moyenne, met au jour la diversité des profils de construction de l'identité vocationnelle. Les chapitres 8 et 9 suivent une structure similaire au chapitre 7 (i.e., étude de l'évolution en moyenne, puis mise en évidence de la diversité présente dans notre échantillon) concernant respectivement les processus émotionnels, et les relations parents-adolescent et la perception du soutien du professeur principal. Les chapitres 8 et 9 comprennent également les résultats concernant les liens entre

les processus émotionnels, les relations parents-adolescent et la perception du soutien du professeur principal. Le chapitre 10 propose une synthèse des résultats précédents dans une perspective plus globale et complexe des processus relatifs à l'orientation des adolescents. Enfin, la discussion générale analyse les apports et implications de ce travail de thèse sur le plan scientifique et pratique, ses limites et enfin les perspectives de recherche.

Cadre théorique

Chapitre 1. Préparation de la transition vers l'enseignement supérieur : perspective développementale et écosystémique

La formulation de vœux d'orientation nécessite pour les adolescents de se projeter dans un futur vocationnel. Cette réflexion peut avoir des implications au-delà du domaine scolaire uniquement. Pour certains adolescents, la transition vers l'enseignement supérieur implique de quitter le foyer familial et de prendre en charge son quotidien de manière autonome. La préparation de la transition vers l'enseignement supérieur résonne avec les enjeux majeurs de la période développementale de l'adolescence (entre 11-12 ans et 17-18 ans). Le développement de l'autonomie (notamment par rapport aux parents), les questionnements liés à l'identité et à la place à occuper dans la société sont des aspects majeurs du développement, particulièrement en fin d'adolescence aux alentours de 17 ans (Claes & Lannegrand-Willems, 2014).

Durant l'année de terminale, la majorité des adolescents souhaitant poursuivre des études supérieures participent à une procédure d'orientation nationale sur la plateforme Parcoursup mise en place en 2018. Elle a pour objectif de répartir les adolescents en fonction des vœux de formation qu'ils ont réalisés et des effectifs attendus au sein des formations d'accueil. Les moyens déployés pour effectuer cette correspondance entre les adolescents et leur future formation ont des implications à plusieurs niveaux de l'environnement de l'adolescent : au niveau national, territorial, dans les lycées et auprès des équipes pédagogiques en charge d'accompagner les adolescents dans la préparation à cette transition scolaire. Il apparaît nécessaire de prendre en compte ces contextes qui forment l'environnement dans lequel les adolescents vont s'orienter, car ce sont eux qui vont déterminer les opportunités ou les contraintes d'orientation pour les adolescents (Eccles, 2004 ; Nurmi, 2004). Une approche écologique permet d'appréhender ces différents environnements ainsi que leurs interactions qui constituent le contexte dans lequel les adolescents s'orientent (e.g., Bronfenbrenner, 1988).

L'objectif de ce chapitre est de présenter le contexte scolaire et développemental des adolescents en classe de terminale et de poser le cadre théorique général permettant d'appréhender la complexité de cette période. La première partie sera dédiée aux enjeux majeurs de l'adolescence. La deuxième partie présentera les aspects contextuels relatifs à la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur dans une perspective écologique. Enfin, la troisième partie sera dédiée à la façon d'appréhender la diversité du développement à l'adolescence.

1.1. Autonomisation et construction identitaire comme enjeux développementaux majeurs de l'adolescence

L'adolescence comme période développementale à part entière (et non pas comme simple passage de l'enfance à l'âge adulte) apparaît notamment en psychologie avec les travaux de Stanley Hall (1904). Selon lui, l'adolescence se caractérise par une période de crise intense, qu'il qualifie de « *storm and stress* ». Cette notion correspond à l'idée que l'adolescence est une période nécessairement caractérisée par d'importantes difficultés sur le plan psychologique et comportemental (Hall, 1904). Cette conception trouve ses origines dans la théorie évolutionniste de Lamarck. Les difficultés liées à l'adolescence seraient la réminiscence d'événements liés à l'évolution humaine, ancrée génétiquement qui se manifesterait à cette période. Le « *storm and stress* » se caractérise par le fait que les difficultés rencontrées par les adolescents sont (1) universelles (ou inévitables), et (2) que l'origine de ces difficultés est fondamentalement émotionnelle. Le terme « *storm* » correspond à un manque de régulation du comportement, alors que le terme « *stress* » correspond à la manifestation d'émotions négatives intenses et incontrôlables durant l'adolescence.

Les conceptions plus récentes de l'adolescence rejettent la conception du « *storm and stress* » (e.g., Arnett, 1999 ; Cloutier et al., 1991 ; Rutter et al., 1976). L'étude contemporaine de l'adolescence s'effectue au regard des tâches développementales liées à cette période de la vie. Une tâche développementale correspond aux enjeux nécessitant l'atteinte d'un objectif développemental pour les individus d'une même tranche d'âge (Havighurst, 1948). Les tâches

développementales reflètent à la fois un besoin individuel et une demande sociale. Ainsi, ce concept intègre le rôle actif de l'individu en construction dans l'environnement social et culturel dans lequel il se développe. Le gain en autonomie est la tâche développementale majeure de l'adolescence, et particulièrement en fin d'adolescence entre 16 et 18 ans (Claes & Lannegrand-Willems, 2014; Lerner et al., 2003, 2010; Lerner & Steinberg, 2004).

Cette autonomisation s'effectue notamment via des questionnements approfondis sur la définition de soi en termes de croyances personnelles plutôt que par comparaison sociale (Harter, 1998). Ces questionnements et réflexions ont particulièrement été étudiés par Erikson (1968, 1972) pour qui l'enjeu central de l'adolescence consiste en une exploration de soi afin de former une identité cohérente (ces aspects du développement identitaire seront développés dans le Chapitre 2). L'accomplissement de cette tâche développementale est soutenu par de multiples changements à divers niveaux : neurologiques, cognitifs, sociaux et émotionnels.⁴

1.1.1. Changements typiques de l'adolescence

1.1.1.1. Développement neurologique et cognitif. L'adolescence est une période caractérisée par des évolutions importantes sur le plan neuroanatomique qui contribuent aux changements à la fois cognitifs, émotionnels et sociaux. Cette période est notamment caractérisée par un pic de croissance de la matière blanche amenant à des réseaux neuronaux plus complexes et favorisant la connectivité entre certaines régions cérébrales (e.g., Lebel & Beaulieu, 2011 ; Bava et al., 2010). Cette évolution s'observe particulièrement dans la connectivité avec les aires frontales, impliquées dans la mise en place de processus cognitifs complexes tels que les fonctions exécutives (e.g., Giedd et al., 1999 ; Sowell et al., 2001, 2002). Enfin, les régions impliquées dans les interactions sociales et notamment en lien avec la théorie de l'esprit (corps calleux, gyrus fusiforme, pôle temporal, cortex préfrontal et pôle frontal, cortex cingulaire, cortex orbitofrontal, amygdale, jonction temporo-pariétale, cortex

⁴ Les changements physiologiques et physiques sont également une part importante du développement à l'adolescence. Néanmoins, ces changements se manifestant principalement en début d'adolescence, nous n'approfondirons pas ces aspects étant donné que nous nous centrons sur des adolescents en classe de terminale, donc en fin d'adolescence.

pariétal inférieur, cortex frontal inférieur et insula) se développent également grandement durant l'adolescence (Blakemore, 2008a ; Burnett & Blakemore, 2009). Ainsi, le développement neuroanatomique typique favorise la sensibilité aux stimuli sociaux durant l'adolescence (Blakemore, 2008b ; Nelson et al., 2016 ; Schriber & Guyer, 2016).

Sur le plan cognitif, la maîtrise progressive de la pensée formelle permet aux adolescents d'élaborer des réflexions approfondies sur eux-mêmes et leur environnement. La pensée formelle se caractérise par la capacité à manipuler mentalement des concepts abstraits et l'appréhension des possibles (Inhelder & Piaget, 1955). Elle permet aux adolescents de penser et de mettre en relation des concepts comme la justice, l'éducation, la loi ou la morale au-delà des éléments du réel qui constituent ces concepts (e.g., la classe serait un des éléments du réel constituant le concept d'éducation). L'abstraction apparaît donc comme une capacité nécessaire à la construction de l'identité, car elle va permettre d'identifier et d'explorer des valeurs personnelles. De plus, le développement du raisonnement hypothéticodéductif permet aux adolescents de raisonner sur les possibles du réel (Piaget, 1924). Ces possibilités hypothétiques peuvent alors être évaluées, donnant lieu à une meilleure compréhension du réel et pouvant être à l'origine des modifications des valeurs et des croyances de l'adolescent (Amsel, 2011).

Même si l'acquisition de la pensée formelle est caractéristique du développement cognitif à l'adolescence, certaines études tendent à montrer que son acquisition n'est pas universelle (Fischer, Yan et Stewart, 2003 ; Kuhn, 2009). Ainsi, des différences interindividuelles importantes peuvent exister dans le développement de la pensée formelle, notamment en termes d'âge d'acquisition. L'acquisition de la pensée formelle ne serait pas uniquement une conséquence du développement neuroanatomique ; elle dépendrait également des demandes de l'environnement social et éducatif. Ainsi, les interactions entre le développement neuroanatomique et l'environnement social de l'adolescent sont déterminantes dans le développement cognitif (Lehalle, 2014).

1.1.1.2. Développement émotionnel. Sur le plan émotionnel, certaines études de la fin du 20^{ème} siècle semblent montrer que les adolescents ressentent plus fréquemment des émotions négatives et intenses en comparaison à des adultes (Larson et al., 1980, 2014). Les adolescents ressentiraient également moins d'émotions positives par rapport à des enfants plus jeunes (Larson & Ham, 1993 ; Larson & Richards, 1994). Néanmoins, ces études comparent souvent les adolescents à des pairs plus jeunes ou à leurs parents, ne permettant pas de mettre en évidence une *évolution* chez les adolescents du ressenti émotionnel. De plus, ces études se centrent principalement sur la fréquence des événements émotionnels, ce qui ne permet pas véritablement de mettre en évidence une augmentation de l'intensité des émotions ressenties par les adolescents. Les études plus récentes, menées sur plusieurs années auprès des mêmes adolescents et étudiant l'évolution spécifique de la joie, la tristesse, la colère et l'anxiété ne soutiennent que très partiellement ces conclusions. Il semble que la labilité émotionnelle (i.e., variation intra-individuelle de l'intensité émotionnelle) de la joie, la tristesse et colère diminue au cours de l'adolescence (entre 13 et 18 ans) alors que la labilité de l'anxiété augmente de 13 à 14 ans, puis diminue jusqu'à 16 ans, pour augmenter à nouveau en fin d'adolescence (Maciejewski et al., 2015). D'un autre côté, l'intensité de la tristesse et de l'anxiété semble bien augmenter et la joie diminuer durant l'adolescence. L'intensité de la colère suit quant à elle une évolution en U inversée avec un pic à 15 ans. Deux points sont néanmoins à soulever concernant le développement typique de l'intensité et de la labilité émotionnelle à l'adolescence tel qu'il est mis en évidence dans les travaux de Maciejewski. Premièrement, même si des augmentations de l'intensité de la tristesse et de l'anxiété sont mises en évidence, durant toute l'adolescence le niveau d'intensité de la joie reste près de 3 fois supérieur à celui des émotions négatives (Maciejewski et al., 2017). Deuxièmement, une étude récente conduite auprès d'adolescents entre 13 et 18 ans a mis en évidence des différences interindividuelles dans l'évolution de la labilité des émotions négatives (Maciejewski et al., 2019). Ainsi, la majorité des adolescents (88% de l'échantillon) présentent une diminution progressive de la labilité des émotions négatives, alors qu'une part plus restreinte d'entre eux (12% de l'échantillon) présente une évolution en U inversée avec un pic

de la labilité entre 16 et 17 ans. Ces différences interindividuelles suggèrent que la majorité des adolescents deviennent de plus en plus compétents pour réguler leurs émotions, alors que d'autres semblent avoir plus de difficultés dans cette tâche développementale (Maciejewski et al., 2019). Les aspects liés à la régulation émotionnelle à l'adolescence seront approfondis dans le Chapitre 3.

1.1.1.1. Développement des relations sociales. Sur le plan social, l'entrée dans l'adolescence est suivie par une augmentation de l'importance des pairs et une réduction du temps passé avec les parents (Mooney et al., 2007). Les parents restent néanmoins des acteurs centraux du développement de l'autonomie de l'adolescent (e.g., Claes & Lannegrand-Willems, 2014 ; Steinberg, 2005 ; Steinberg & Silk, 2002). Une réorganisation des relations parents-adolescent s'opère en lien avec l'autonomisation de l'adolescent. Elle porte notamment sur une nouvelle définition du domaine personnel de l'adolescent, domaine dans lequel l'autorité parentale est perçue comme moins légitime par l'adolescent comparativement à d'autres domaines de vie (e.g., domaine de la santé, Smetana, 1988, 1997). Le domaine personnel correspond aux activités ou aux comportements relevant de la juridiction perçue de l'adolescent (e.g., le style vestimentaire). Avec la quête d'autonomisation, la perception de l'adolescent des comportements et activités qui relèvent du domaine personnel s'étend, incluant par exemple les relations avec les pairs ou les activités de temps libre (Buhrmester & Prager, 1995). Néanmoins, la perception de l'adolescent sur le périmètre du domaine personnel n'est pas toujours en accord avec la perception du parent (Darling et al., 2008 ; Smetana, 1988). Ces différences de perception entre parents et adolescents peuvent être à l'origine de conflits (i.e., un désaccord ou une opposition entre l'adolescent et son parent, Laursen & Collins, 1994). Les recherches contemporaines tendent à mettre en évidence que les conflits avec les parents peuvent favoriser le développement socio-émotionnel de l'adolescent. Les conflits avec les parents sont associés à l'expérimentation de nouveaux rôles par l'adolescent permettant également le développement des processus émotionnels (e.g., Lichtwarck-Aschoff et al., 2009). Cette réorganisation des relations semble s'effectuer

généralement aux alentours de 13-14 ans, mais certaines relations changent bien plus tôt (vers 9-10 ans), alors que d'autres changent en fin d'adolescence, vers 17-18 ans (Granic et al., 2003). Si la redéfinition du domaine personnel peut être à l'origine de conflits, adolescents et parents seraient plus souvent en accord sur d'autres domaines, comme celui de la santé (Smetana, 1988, 1997 ; Smetana et al., 2006 ; Smetana & Asquith, 1994), et la qualité des relations parents-adolescent se maintient généralement durant l'adolescence (e.g., Hill & Holmbeck, 1987 ; Montemayor, 1986 ; Steinberg, 2001 ; Steinberg & Levine, 1997). Ainsi, les parents restent des personnes-ressources importantes pour l'adolescent, et participent au développement de son autonomie (ces aspects sont approfondis dans le Chapitre 4).

D'un autre côté, les adolescents passent plus de temps avec leurs pairs en dehors de la supervision directe des parents (Brown et Larson, 2009). Le temps passé avec les pairs est de plus en plus important et le développement neurologique amenant à une plus grande sensibilité sociale accentue l'influence des pairs à l'adolescence (Brown, 2011), et les cercles d'amis sont également plus vastes en comparaison aux autres périodes de la vie (Wrzus, Hänel, Wagner et Neyer, 2013). L'influence des pairs est appréhendée dans une partie de la littérature de manière négative, associée aux comportements antisociaux (particulièrement en début et en fin d'adolescence, Steinberg et Monahan, 2007) ou aux conduites à risque (e.g., Gardner et Steinberg, 2005). Néanmoins, les relations avec les pairs contribuent au développement typique des capacités socio-émotionnelles et au bien-être des adolescents (e.g., McMahon et al., 2020 ; Sarkova et al., 2014). L'adolescence est également la période où les premières relations amoureuses apparaissent (Connolly et al., 2014). Les relations amoureuses sont les premières expériences des adolescents dans une relation de couple, leur permettant d'amorcer la construction de leur identité romantique et intime (Buhrmester et Furman, 1986).

1.2. Penser le contexte de l'orientation grâce au modèle écosystémique de Bronfenbrenner

La préparation de la transition vers l'enseignement supérieur est imbriquée dans un contexte complexe, qui relève simultanément d'enjeux économiques, politiques, institutionnels, sociaux et personnels. Tous ces niveaux contextuels vont contribuer un certain nombre de contraintes et d'opportunités qui vont définir le cadre dans lequel les adolescents formulent leurs vœux d'orientation. Les acteurs de ces contraintes et opportunités se retrouvent à la fois aux niveaux étatique (e.g., politique générale de l'orientation), institutionnel (e.g., organisation des lycées en matière d'orientation), dans les lycées (e.g., interventions des professeurs principaux et PsyEN) et individuel (e.g., formulation des vœux par l'adolescent). La préparation à la transition vers les études supérieures implique donc un nombre important d'acteur et instance autour de l'adolescent. L'approche écosystémique permet d'appréhender la complexité des interactions entre les différents acteurs et instances qui participent à l'orientation des adolescents. Le modèle Processus-Personne-Contexte-Temps de Bronfenbrenner (1976, 1977a, 1977b, 1979, 1986, 1988 ; Bronfenbrenner & Ceci, 1993) s'inscrit dans cette perspective écologique, et nous permet l'élaboration d'un cadre conceptuel mettant en reliefs les rôles des différents acteurs, et comment les interactions avec l'adolescent participent à son orientation.

Selon Bronfenbrenner, le contexte dans lequel les individus évoluent est déterminant dans le développement. Dans cette perspective, le développement est mû par les interactions réciproques entre l'individu et ses environnements proches. Ces interactions sont selon Bronfenbrenner le *Processus* à l'origine du développement. Ce *Processus* implique la part active de la *Personne* dans son développement, nécessairement intégré dans un *Contexte*. Enfin, le *Processus* implique un changement (un développement) à la fois de la *Personne* et du *Contexte*, qui s'inscrit dans le *Temps*. Ainsi, l'étude du développement selon Bronfenbrenner, et en accord avec les éléments présentés dans la section précédente (1.1Section 1.1, p. 9) nécessite la prise en compte des interactions entre la personne et son

environnement dans un temps donné afin de mettre en évidence les processus développementaux. Pour étudier les relations entre l'environnement et le développement, Bronfenbrenner a élaboré un modèle théorique général du développement décrivant le rôle de 4 systèmes environnementaux emboîtés les uns dans les autres et plus ou moins proches de l'individu : le macrosystème, l'exosystème, le microsystème et le mesosystème. Deux derniers systèmes correspondent à l'individu (i.e., l'ontosystème) et au temps (i.e., chronosystème). Appliquer le modèle de Bronfenbrenner au contexte de l'orientation scolaire en France permettra de discuter les implications des différents systèmes environnementaux dans ce contexte particulier, afin de mieux en appréhender les enjeux.

La Figure 1 propose une représentation graphique de quelques éléments positionnés au sein des systèmes qui les régissent. Par exemple, la politique d'établissement (e.g., nombre d'heures consacrées à l'orientation) relève de l'exosystème dans le modèle Processus-Personne-Contexte-Temps, c'est-à-dire du lycée. Des éléments nationaux, comme l'algorithme Parcoursup utilisé aujourd'hui, et les choix de priorités d'orientation menés à l'échelle du pays relève du macrosystème. Ces divers aspects seront détaillés dans les sous-parties suivantes.

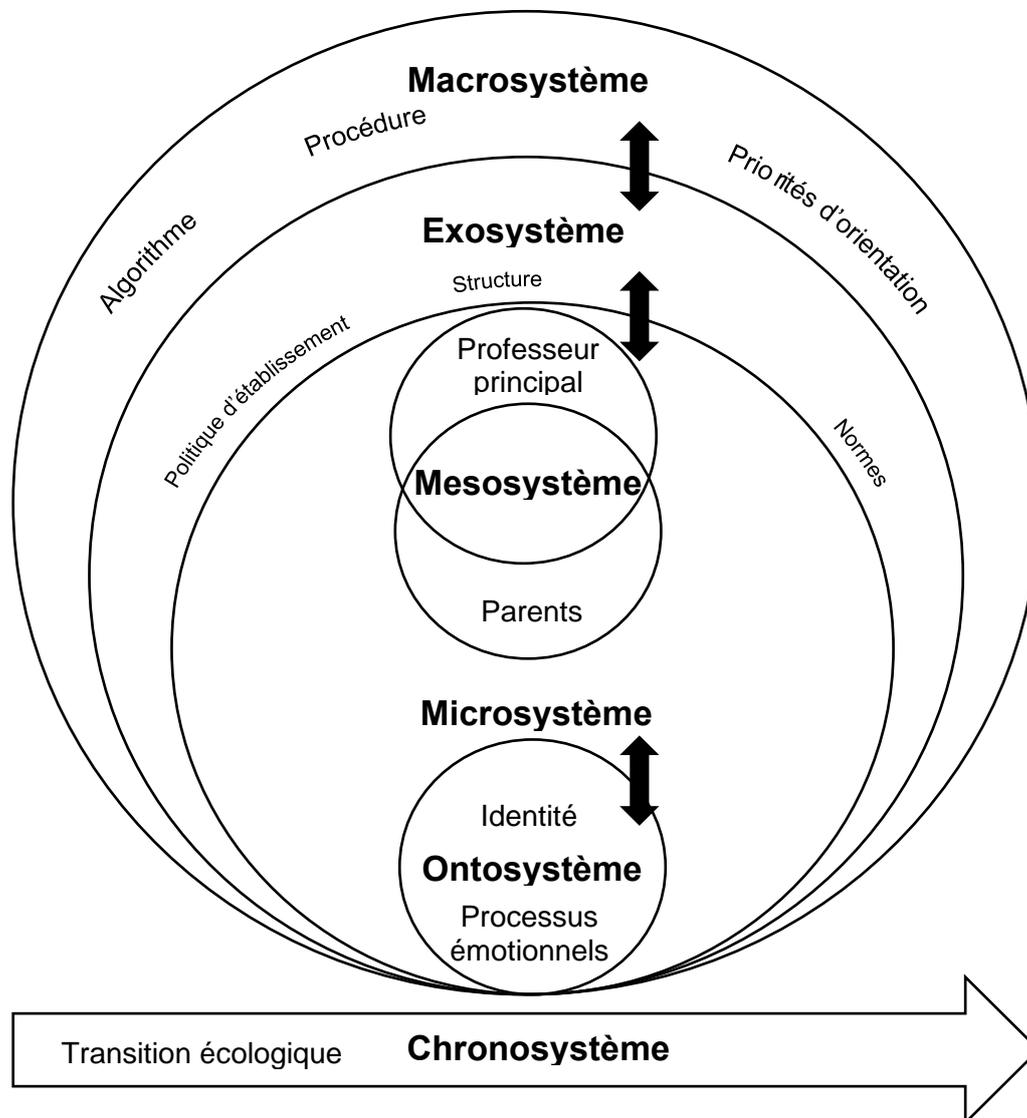
1.2.1. Macrosystème : objectifs politiques et implications sur la procédure d'orientation en terminale

Le macrosystème est relatif aux cultures et sous-cultures, aux croyances et aux idéologies qui sous-tendent les autres systèmes (Bronfenbrenner, 1979). Cela comprend le système politique, économique, culturel, etc. Si les adolescents ne peuvent pas influencer ce système, ce dernier a une influence indirecte sur le développement de l'adolescent notamment via les systèmes plus proches de ce dernier.

Concernant l'orientation scolaire, le macrosystème correspond aux politiques liées à l'orientation. Ces politiques comprennent l'organisation des paliers d'orientation, les missions des Services d'Information et d'Orientation (SIO), et les méthodes pour atteindre les priorités d'orientation. Quatre grandes missions prioritaires des SIO sont identifiées par les chercheurs

Figure 1

Modèle Processus-Personne-Contexte-Temps de Bronfenbrenner appliqué à la préparation à la transition vers les études supérieures.



Note. Représentation du modèle Processus-Personne-Contexte-Temps de Bronfenbrenner avec en exemple, le microsystème des parents et du professeur principal.

en psychologie spécialistes de la psychologie de l'orientation en France (Guichard & Huteau, 2006 ; O. Henry, 2020 ; Huteau, 2006 ; Huteau & Lautrey, 1979 ; Solaux, 2019). Deux missions prioritaires correspondent à la cible du système éducatif visé. (1) Une priorité est portée sur le versant « interne » du système, c'est-à-dire entre les cycles scolaires. L'efficacité interne renvoie à la gestion du flux des élèves entre deux paliers d'orientation et vise à minimiser le redoublement et l'échec scolaire. (2) Un deuxième versant « externe » correspond à l'insertion

sur le marché de l'emploi. L'efficacité externe correspond donc à l'accès à l'emploi à la sortie du système éducatif. Les deux missions prioritaires suivantes sont relatives à l'objectif poursuivi avec (3) un objectif d'« efficacité » et (4) un objectif d' « équité ». L'équité renvoie à la réduction des inégalités sociales et de genre dans l'accès aux formations (versant interne) ou à l'emploi (versant externe ; Solaux, 2019). Comme on peut le constater avec ces exemples, ces 4 missions se croisent et ne sont pas mutuellement exclusives, mais les réformes de l'orientation ont tendance à en privilégier certaines au détriment des autres (versant interne v. externe et efficacité v. équité ; Solaux, 2019). Le Tableau 1 (ci-dessous) résume les différentes priorités d'orientation en présentant des exemples pour chaque cas (Solaux, 2019).

Le palier d'orientation entre les études secondaires et supérieures relève donc d'une priorité interne puisqu'il s'agit de réguler les flux entre les lycées et les universités et grandes écoles. C'est la mission prioritaire largement majoritaire dans les textes de la loi de 2018 relative à l'orientation et la réussite des étudiants (loi ORE ; LOI n° 2018-166 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, 2018). Cette priorité s'inscrit dans la continuité des perspectives antérieures de l'orientation notamment sous l'effet de l'allongement des études

Tableau 1

Critères des missions prioritaires d'orientation tels que présentés par Solaux (2019)

Exemples d'actions prioritaires centrées sur...	Recherche d'efficacité	Recherche d'équité
Versant interne du système éducatif	Aide à la régulation des flux ; dépistage du handicap	Promotion de l'orientation des filles dans les filières scientifiques
Versant externe du système éducatif	Participation au service public de l'orientation pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes	Réduction de la discrimination à l'embauche jeunes femmes et emplois de cadres

Note. Tableau reproduit à partir de Solaux (2019, pp. 2-3).

(Solaux, 2019) et est clairement exprimée par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse entre 2017 et 2020 :

« Nous partageons, avec la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la même vision de ce qu'on appelle parfois le continuum bac-3/bac+3. C'est dans ce cadre que s'inscrit la réforme du bac. Il s'agit d'atténuer la fameuse césure qui suit le baccalauréat et qui est à l'origine d'un scandale français auquel nous voulons mettre fin, à savoir l'échec des étudiants à l'université, encore trop important. »⁵.

On peut également observer dans cette citation que la tendance semble être du côté de l'efficacité, visant à la gestion des flux d'élèves entre le cycle secondaire et supérieur. On peut retrouver cette tendance dans les deux textes de références principaux détaillant les tenants et aboutissants de l'organisation du palier d'orientation depuis 2018 (la loi ORE et le rapport « Refonder l'orientation. Un enjeu État-régions » de Pascal Charvet en 2019, rapport rédigé sur une demande ministérielle).

Néanmoins, des contradictions apparaissent concernant les moyens déployés dans la poursuite de l'efficacité interne. Alors que les discours autour de l'organisation de l'accompagnement à l'orientation mettent l'accent sur la construction d'un projet d'orientation par l'adolescent, les critères centraux utilisés lors de la procédure d'affectation portent quant à eux principalement sur les aptitudes scolaires. Selon Guichard (2019), l'orientation est abordée comme « *un guidage du parcours scolaire... Le passé et le présent scolaires sont considérés comme étant les déterminants fondamentaux de la direction que le jeune – perçu uniquement comme un élève (ou un décrocheur) – doit donner à son existence.* » (Guichard, 2019, p. 4). Dans la citation ci-dessus, l'adolescent est présenté uniquement au regard de ses aptitudes scolaires, uniquement dans sa dimension d'élève. Or, l'orientation scolaire englobe une part plus large de l'individu dans le sens où elle fait appel à un positionnement personnel de ce dernier dans la société.

⁵ Citation de Jean Michel Blanquer lors de la séance au sénat du 08/01/2020 (<http://www.senat.fr/compte-renducommissions/20200106/cult.html>)

Une des applications concrètes de ces priorités d'efficacité interne repose sur la procédure d'affectation des lycéens dans les différentes formations. La procédure se base sur les résultats scolaires pour déterminer les possibilités d'orientation. Les adolescents n'ont plus à hiérarchiser leurs vœux au sein de la plateforme. Ainsi, les préférences des adolescents pour telle ou telle formation, censées représenter une plus grande motivation à poursuivre les formations classées en priorité par un adolescent, ne peuvent plus être prises en compte dans l'affectation de ce dernier. Le fonctionnement de la procédure d'affectation se centre autour d'indicateurs quantitatifs plutôt que sur la construction d'un projet vocationnel issu des réflexions typiques de l'adolescence sur leur identité vocationnelle.

D'un autre côté, la loi ORE prévoit un accompagnement des adolescents centré sur la transmission d'informations relatives aux formations post-bac⁶. Afin d'assurer cette tâche, les professeurs principaux et les psychologues de l'Éducation Nationale spécialisés en Éducation, Développement et conseils en Orientation (PsyEN EDO) sont au centre du dispositif (Article 3 du Décret n° 2017-120 portant sur les dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale, 2017). Ces acteurs de l'orientation vont avoir un rôle important dans l'organisation et la mise en place des politiques d'orientation des lycées.

1.2.2. Exosystème : politique d'établissement concernant l'accompagnement à l'orientation des élèves en terminale

Si les politiques publiques concernant l'orientation vers les études supérieures que nous venons de rappeler s'appliquent au niveau national, la mise en œuvre concrète de ces choix politiques peut évidemment varier d'un établissement scolaire à un autre. L'application de ces politiques publiques correspond dans le modèle écosystémique à l'exosystème.

⁶ « *L'enseignement supérieur, dans sa diversité, dans son exigence académique portée par l'ensemble des établissements, était assez mal connu. Aussi était-il essentiel de construire une forme d'alliance entre les enseignants du secondaire et ceux du supérieur, de manière à mieux accompagner les jeunes et à leur expliquer les exigences des formations. Nous avons donc décidé, comme l'a rappelé Jean-Michel Blanquer, de nommer deux professeurs principaux en terminale, de multiplier les rencontres entre enseignants du supérieur et du secondaire dans les commissions d'accès à l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, ces acteurs se connaissent, se parlent et se transmettent le relais en matière d'accompagnement de notre jeunesse.* » Frédéric Vidal, 08/01/2020 <http://www.senat.fr/compte-rendu-commissions/20200106/cult.html>

L'exosystème est plus proche de l'individu et influence de façon indirecte le développement de ce dernier (Bronfenbrenner, 1979). La politique d'établissement du lycée dans lequel est inscrit l'adolescent est l'exosystème principal dans la problématique de l'orientation. Le lien entre l'établissement scolaire du secondaire et les aspirations des adolescents a fait l'objet de nombreuses études dans la culture nord-américaine (e.g., Campbell & Alexander, 1965 ; McDill & Coleman, 1963 ; Alwin & Otto, 1977) comme en France (e.g., Duru-Bellat & Kieffer, 2008). Globalement, ces études mettent en évidence que chaque établissement peut être appréhendé comme un contexte culturel d'orientation, favorisant plus ou moins les comportements de recherche et d'accès à l'information des adolescents, l'ambition scolaire et l'anticipation de la transition (Bain & Anderson, 1974). Les dimensions de structure et de normes caractérisent ce contexte culturel d'établissement (Hill, 2008; McDonough, 1997). La structure correspond aux exigences scolaires de l'établissement en vue de préparer les adolescents aux exigences des études supérieures, et les normes correspondent aux stratégies d'informations et d'accompagnement des adolescents à la transition scolaire (e.g., la mise en place d'heures dédiées à l'orientation ou de jours banalisés afin de permettre aux adolescents de participer à des journées d'immersion, etc.). Par exemple, des heures dédiées à l'orientation sont prévues officiellement. Dans les faits, la tenue effective de ces heures peut fortement varier d'un établissement à un autre. Certains établissements peuvent intégrer ces heures à l'emploi du temps des adolescents, en prévoyant des créneaux en classe entière ou en demi-groupe, alors que d'autres établissements laissent libres les professeurs principaux de traiter de l'orientation avec leurs élèves sans que des heures spécialement prévues pour cela ne soient posées. Ces variations modifient les conditions dans lesquelles les adolescents sont accompagnés au sein de leur établissement.

1.2.3. Microsystèmes et mesosystème : les interactions individus ↔ environnement, motrices du développement

Le microsystème est le plus proche de l'individu. Contrairement au macrosystème et à l'exosystème, l'individu peut interagir directement avec le microsystème (Bronfenbrenner,

1979). Selon Bronfenbrenner, ce sont les interactions entre l'individu et son environnement proche (i.e., le microsystème) qui sont le moteur du développement. Afin de caractériser ces interactions, Bronfenbrenner a développé le concept de processus proximaux (« *proximal processes* » ; Bronfenbrenner, 1999 ; Bronfenbrenner & Evans, 2000 ; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Deux propositions sont données par Bronfenbrenner et Ceci (1993) pour définir les propriétés des processus proximaux. Dans la première proposition, Bronfenbrenner et Ceci (1993) présentent les processus proximaux comme étant le résultat de processus d'interactions réciproques, de plus en plus complexes, entre un organisme humain, autrui, et les objets et symboles présents dans son environnement immédiat. Pour avoir une influence, les interactions doivent apparaître de façon régulière et sur une large période temporelle. De plus (deuxième proposition), la forme, la force, le contenu et la direction des processus proximaux qui affectent le développement changent en fonction des caractéristiques de l'individu et de l'environnement dans lequel le processus prend place (Bronfenbrenner & Ceci, 1993).

Le microsystème familial et notamment les relations entre l'adolescent et les parents est le microsystème au sein duquel les processus proximaux ont une force importante sur le développement de l'adolescent, car les interactions entre l'adolescent et ses parents s'inscrivent dans une culture familiale présente dès le début de la vie de l'adolescent (cf., première proposition). De plus, et contrairement à d'autres microsystèmes comme les pairs, le contexte familial (e.g. comme les revenus des parents) peut avoir des implications directes dans les décisions d'orientation des adolescents. Cela peut être le cas particulièrement si leur transition scolaire implique de déménager et de quitter le foyer familial. Dans le contexte de l'orientation, le microsystème scolaire constitue un autre microsystème que celui des parents pouvant donner lieu aux processus proximaux. Ce microsystème est composé des professeurs principaux, et des PsyEN, qui sont les acteurs dédiés à l'orientation dans les lycées. Si l'adolescent ne peut pas interagir et influencer l'organisation générale d'un lycée (i.e., exosystème), il peut interagir avec son professeur principal et le PsyEN. De plus, les

professeurs principaux sont les acteurs de l'orientation dans les lycées étant les plus proches au quotidien des adolescents, renforçant ainsi la force potentielle de ces interactions sur le développement de l'adolescent. Les PsyEN sont les acteurs de terrain dédiés à l'accompagnement des adolescents et les plus spécialisés pour accomplir cette tâche. Grâce à leur formation approfondie en psychologie et leur connaissance du système éducatif, ils peuvent accompagner les adolescents dans une approche psychopédagogique de l'orientation (à la fois centrée sur les possibilités en prenant en compte les résultats scolaires et aussi sur la construction de l'identité vocationnelle). Néanmoins, les PsyEN exerçant dans les établissements scolaires peuvent avoir de nombreuses autres missions⁷, et un nombre important d'élèves, ce qui les amène à interagir avec une proportion limitée d'élèves (Viviers, 2014 ; Kim & Lambie, 2018). La force des processus proximaux étant en partie déterminée par la fréquence des interactions entre l'individu et ses environnements proches, le professeur principal apparaît alors comme central au microsystème scolaire.

Le mesosystème est la relation entre au moins deux microsystèmes auxquels l'individu prend part (Bronfenbrenner, 1979). Les rencontres parents-professeurs au lycée seraient un exemple de mesosystème comprenant deux microsystèmes, le foyer familial et l'école. Dans le cadre de l'accompagnement à l'orientation, la perception par l'adolescent d'un soutien cohérent entre le microsystème familial et le microsystème scolaire peut faciliter l'élaboration de son projet d'orientation. En cela, les processus proximaux présents dans les interactions avec les parents et le professeur principal se renforceraient mutuellement.

1.2.4. Ontosystème

L'ontosystème correspond à l'individu lui-même. Cela comprend l'ensemble des caractéristiques et états, innés ou acquis, d'un individu (e.g., genre, âge, capacités cognitives, résultats scolaires, etc.). L'âge est une des caractéristiques de l'ontosystème souvent évoquées dans les écrits de Bronfenbrenner comme une caractéristique nécessaire à prendre

⁷ Circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017 récapitulant les missions des psychologues de l'éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712350C.htm?cid_bo=115951

en compte afin d'étudier le développement des individus (e.g., 1988). Néanmoins, dans le contexte de la préparation à la transition vers les études supérieures en classe de terminale, l'âge des adolescents est relativement homogène. Il est alors peu probable que des différences développementales émergent du fait de l'âge des adolescents. Les deux aspects relatifs à l'ontosystème qui seront principalement développés dans ce travail seront la construction identitaire et les processus émotionnels. Comme évoqué dans la section précédente (Sections 1.1, p. 9), la construction identitaire comme les processus émotionnels évolue grandement durant l'adolescence entre interactions avec d'autres aspects de l'ontosystème (e.g., capacité cognitive, développement neurologique). De plus, via les processus proximaux, ces caractéristiques vont simultanément influencer et co-évoluer avec les microsystèmes en interaction avec l'individu. Les éléments relatifs à la construction identitaire et aux processus émotionnels seront plus amplement détaillés dans les chapitres qui leur sont consacrés dans la suite de ce travail (respectivement Chapitre 2, p. 30 et Chapitre 3, p. 52).

1.2.5. Chronosystème

Le chronosystème, quant à lui, correspond au temps. Le chronosystème se déploie sur l'ensemble des systèmes (i.e., macrosystème, exosystème, microsystème, mesosystème et ontosystème). Les moments de choix d'orientation majeurs sont organisés autour des fins de cycles scolaires, déterminant un moment précis pour le choix d'une orientation, selon un calendrier commun à tous les adolescents. Il peut alors se produire un décalage entre le temps scolaire et le temps développemental chez certains adolescents (Lannegrand-Willems, 2012).

L'année de terminale est rythmée par 4 phases d'orientation : (1) la phase de découverte des formations (de fin décembre à mi-janvier), (2) la phase d'inscription sur la plateforme d'affectation (Parcoursup) et d'ajout de vœux (de mi-janvier à début mars), (3) la phase de confirmation des vœux (de début mars à début avril), et (4) la phase d'admission principale (de début juin à mi-juillet). La plateforme Parcoursup commence avec la phase de découverte des formations qui permet aux adolescents d'explorer les formations disponibles

sur la plateforme. Durant cette phase, les adolescents peuvent notamment obtenir des informations relatives au nombre de places disponibles ou au taux d'acceptation des différentes formations. Durant la deuxième phase, les adolescents doivent s'inscrire sur la plateforme afin d'ajouter des vœux. Les adolescents peuvent ajouter jusqu'à 10 vœux de formations non-hiérarchisés. Durant la troisième phase, les adolescents doivent confirmer les vœux aux formations auxquelles ils souhaitent candidater (certains vœux ajoutés lors de la phase précédente peuvent ne pas être confirmés). La confirmation d'un vœu implique la complétion d'un dossier, composé des résultats scolaires et d'un projet motivé (i.e., une lettre de motivation). Au début de la phase d'admission principale, les adolescents reçoivent 4 types de réponses sur l'ensemble des formations demandées : oui, oui-si, sur liste d'attente ou non. Les adolescents qui ont reçu une proposition d'admission (une réponse « oui » ou « oui-si »), peuvent alors accepter ces propositions en maintenant ou non certains vœux restés en attente afin de les accepter ultérieurement. Par la suite, les adolescents qui n'ont pas accepté définitivement une proposition d'admission reçoivent au fur et à mesure des propositions d'admission ou des refus à toutes les formations auxquelles ils ont candidaté encore en attente.

Un adolescent n'ayant pas encore une idée claire de son futur vocationnel peut arriver en classe de terminale avec l'obligation de formuler des vœux d'orientation. La temporalité pour élaborer les vœux d'orientation est limitée. Ainsi, le temps passé par un adolescent à explorer et à élaborer son futur vocationnel n'est pas déterminé par la formation d'un engagement, mais par une temporalité externe à l'adolescent, qui devra à un moment donné formuler des vœux, qu'il ait formé un engagement ou non.

Le palier d'orientation de terminale peut être envisagé comme la préparation à des changements importants dans un futur proche. Les choix faits durant cette période impliquent un changement d'établissement scolaire et, pour certains, de quitter le domicile parental. Dans la théorie bioécologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1977b, 1979), ces changements sont appelés des transitions écologiques. Les transitions écologiques peuvent être

conceptualisées comme une adéquation réciproque entre des évolutions individuelles (i.e., des changements développementaux) et environnementales (e.g., transition de l'enseignement secondaire vers le supérieur). Les transitions écologiques peuvent être initiées par les évolutions individuelles, par un changement dans l'environnement ou par une combinaison des deux. Le palier d'orientation de terminale constitue une transition écologique normative, imposée par l'environnement scolaire à tous les adolescents souhaitant poursuivre dans l'enseignement supérieur. Cette transition implique des changements sur plusieurs plans : des changements de milieu avec changement d'établissement (à part pour les adolescents qui poursuivent dans une formation dispensée dans leur lycée, par exemple certaines classes préparatoires) et de lieux de vie (si la poursuite d'étude nécessite le départ du foyer familial), et des changements de statuts, avec un changement de statut académique (passage du statut d'élève au statut d'étudiant), du statut juridique (passage à la majorité qui coïncide à la fin du secondaire pour la plupart des jeunes). Néanmoins, du fait de la complexité des changements typiques de l'adolescence et des possibles différences interindividuelles que cette complexité peut impliquer, l'adéquation entre les évolutions individuelles et environnementales du palier d'orientation peut varier d'un adolescent à l'autre. Pour certains adolescents, le palier d'orientation pourrait jouer un rôle de stimulation du développement dans le sens où il constitue une demande institutionnelle concernant l'orientation vocationnelle des adolescents. Cette demande favoriserait ainsi les réflexions des adolescents sur leur futur vocationnel pour pouvoir y répondre (Baumeister & Muraven, 1996 ; Kalakoski & Nurmi, 1998 ; Nurmi, 2004). Pour d'autres jeunes, le palier d'orientation coïnciderait avec la maturation identitaire. L'adéquation entre la maturité identitaire et les demandes liées au palier d'orientation se traduirait pour les adolescents par un projet professionnel clair.

1.3. Appréhender la diversité du développement au cours de l'adolescence : l'intérêt d'une approche centrée sur les personnes

Comme nous venons de le voir, plusieurs grands aspects relatifs aux caractéristiques individuelles (neurologique, cognitif, émotionnel) évoluent grandement durant l'adolescence et

sont interconnectés (e.g., le développement de certaines aires cérébrales ou leurs connectivités favorise le développement cognitif, Steingard et al., 2002). De plus, le développement de ces aspects individuels n'est pas uniquement la résultante de la maturation biologique, mais également des interactions entre l'individu et ses environnements proches, et de l'influence du contexte culturel et sociétal plus large, lui-même en évolution (Bronfenbrenner, 1988). Ainsi, l'état d'une dimension individuelle (comme l'identité) à un moment donné est issu d'une part, des états passés de cette dimension (de son développement), mais également d'un réseau complexe d'autres dimensions individuelles et environnementales constitutives du fonctionnement psychologique de l'individu. Concevoir le développement et le fonctionnement psychologique tel que décrit précédemment nécessite alors une approche holistique afin d'appréhender la complexité et la diversité des trajectoires que peuvent suivre les processus développementaux en coévolution.

L'approche centrée sur les personnes s'inscrit dans une perspective holistique et interactionniste où l'individu est conçu comme un tout organisé, rassemblant des éléments qui, ensemble et en interaction (Magnusson, 1988 ; Magnusson & Torestad, 1993). Ainsi, dans une approche centrée sur les personnes, les processus développementaux sont reconnus comme complexes et en partie spécifiques à l'individu (Bergman & Andersson, 2010). Cela implique un changement de focale dans la façon d'étudier le fonctionnement humain en se centrant, non plus sur les variables, mais sur les individus. L'objectif n'est alors plus de mettre en évidence des relations entre variables à l'échelle de la population qui aboutirait sur des lois générales s'appliquant à l'ensemble des individus, mais d'étudier l'articulation conjointe des différents processus afin d'identifier des spécificités du fonctionnement psychologique chez les individus. Cette étude de l'articulation conjointe des différents processus individuels correspond la notion de patterns ou profils dans l'approche centrée sur les personnes. Les lois gouvernant la structuration et le fonctionnement des processus s'articulent sous forme de profils, c'est-à-dire l'articulation des différentes dimensions étudiées pour caractériser les individus (Bergman & Andersson, 2010). Ce principe décrit la nature inséparable des objets

étudiés, dans la perspective où ce sont les configurations d'éléments, considérées conjointement, qui sont constitutives du fonctionnement psychologique. Le dernier principe décrit qu'un nombre limité de profils typiques et atypiques sera observé dans une population parmi la potentielle infinité des combinaisons possibles entre les variables étudiées (Bergman & Andersson, 2010).

1.4. Synthèse

L'adolescence est une période développementale caractérisée par la construction identitaire, tâche développementale majeure de cette période (Erikson, 1956, 1968). Cette tâche s'accompagne de changements typiques sur plusieurs aspects du développement (i.e., neurologique, cognitif, social et émotionnel) qui participent à la construction identitaire.

Les forces motrices du développement sont d'origines multiples : des forces internes à l'adolescent comme la maturation (biologique et psychologique ; Hollenstein & Loughheed, 2013) et des forces d'origines externes, comprenant autant des éléments de contexte plus ou moins éloignés par rapport à l'adolescent (i.e., macrosystème et exosystème) que les milieux plus proches de l'adolescent, comme les parents ou les professeurs principaux (i.e., microsystèmes et mesosystème ; Bronfenbrenner, 1986, 1988 ; Bronfenbrenner & Ceci, 1993).

Le palier d'orientation peut être considéré comme une transition écologique, car il peut impliquer des changements à plusieurs niveaux dans la vie de l'adolescent : changement de statut (e.g., de lycéen à étudiant), changement de lieu de vie (si l'adolescent doit déménager pour suivre ses études), etc. Cette transition est imposée par le macrosystème à tous les adolescents de classe de terminale. Ainsi, elle n'est pas provoquée par le développement, mais peut stimuler ce dernier. Durant la préparation de cette transition, les adolescents peuvent mobiliser des ressources personnelles liées au développement de différentes capacités (e.g., cognitives et émotionnelles) et des ressources dans leur environnement proche comme leurs parents, ou leur professeur principal.

Ces multiples changements sont en interaction réciproque et continue, nécessitant une approche holistique afin de les étudier. L'approche centrée sur les personnes permet d'appréhender la diversité du développement dans ses dimensions typique et atypique en cherchant à mettre en évidence les différences développementales entre adolescents et les grandes tendances de cette période.

Au regard à la fois du contexte dans lequel les adolescents doivent formuler leurs vœux d'orientation et des enjeux développementaux de la fin de l'adolescence, en inscrivant notre réflexion dans une perspective développementale et holistique-interactionniste, nous développons dans les chapitres suivants : l'évolution de l'identité vocationnelle des adolescents durant l'année de terminale (c.f., Chapitre 2), le vécu émotionnel et la régulation des émotions liées à l'orientation (c.f., Chapitre 3) et les ressources sociales pouvant être mobilisées par les adolescents en nous centrant sur les relations avec les parents et avec le professeur principal (c.f., Chapitre 4).

Chapitre 2. Développement de l'identité dans le domaine vocationnel durant le palier d'orientation de terminale

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les développements cognitif, neurologique, social et émotionnel sont liés à l'évolution des réflexions sur soi à l'adolescence. Ces réflexions sous-tendent notamment la construction de l'identité, tâche développementale majeure de l'adolescence (Erikson, 1946, 1956, 1968). Le développement de l'identité vocationnelle consiste en l'élaboration d'un positionnement personnel des adolescents par rapport à leurs futures études. Un choix d'orientation reflétant un tel positionnement est lié à une plus forte motivation dans le domaine scolaire chez les étudiants, à un niveau d'ajustement psychosocial et de réussite scolaire supérieur à des adolescents n'ayant pas entrepris cette élaboration (Schwartz, 2001). La formation de ce positionnement nécessite de la part des adolescents une réflexion approfondie sur leurs ambitions, leurs désirs, leurs valeurs et la place qu'ils souhaitent et peuvent occuper dans la société. Les recherches sur l'identité vocationnelle ont mis en évidence à plusieurs reprises que les adolescents diffèrent fortement dans l'élaboration de ce positionnement personnel (e.g., Lannegrand-Willems et al., 2016). Ainsi, l'approche holistique-interactionniste (Bergman et al., 2003 ; Magnusson, 1988) est nécessaire afin d'appréhender ces différences développementales.

L'objectif de ce chapitre est de présenter l'évolution des conceptions de l'identité dans le champ de la psychologie du développement de l'adolescent qui ont amené à l'élaboration d'un modèle spécifique à l'étude de l'identité dans le domaine vocationnel. Les premiers travaux classiques de l'identité à l'adolescence et leurs limites seront présentés dans une première partie. Deux modèles majeurs de l'identité proposés pour dépasser les limites précédemment évoquées seront présentés dans une deuxième partie. Un focus particulier sera proposé dans une troisième partie sur les travaux relatifs au développement de l'identité dans le domaine vocationnel. Une quatrième et dernière partie sera dédiée à une perspective du développement de l'identité en contexte, permettant de mieux appréhender les

caractéristiques spécifiques de la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur dans le développement de l'identité vocationnelle.

2.1. Théories classiques de l'identité à l'adolescence

Erikson (1946) est le premier auteur à concevoir la construction de l'identité comme une tâche développementale centrale de cette période. Contrairement à d'autres travaux, mettant l'accent, soit sur les aspects cognitifs (e.g., James, 1890), soit sociaux du soi (Mead, 1934), soit sur une distinction entre le soi personnel et le soi social (e.g., Tap, 1991), Erikson s'inscrit dans une perspective psychosociale où la construction identitaire est à la fois individuelle et culturelle. Selon Erikson, la différence fondamentale entre l'enfance et l'adolescence réside en une remise en question de l'identité de l'enfance durant l'adolescence (Erikson, 1956).

2.1.1. Théorie de l'identité d'Erikson : les fondements conceptuels de l'identité à l'adolescence

Selon Erikson (1956, 1964, 1968), la construction identitaire conduit à la définition de frontières personnelles claires, dans une continuité temporelle cohérente. L'identité serait la forme la plus explicite de l'expression de soi, et serait nécessaire au bien-être psychologique d'un individu. Erikson considérait cette construction comme une crise apparaissant particulièrement à la fin de l'adolescence au moment de la transition entre l'adolescence et l'âge adulte. Néanmoins, il est important de noter que le terme « crise » correspond ici à un moment crucial pour l'adolescent plutôt qu'à une période nécessairement marquée par des difficultés comme dans la conception du « *storm and stress* » (Hall, 1904) évoquée dans le chapitre 1. Dans la théorie d'Erikson, cette crise correspond à la possibilité pour l'adolescent d'expérimenter plusieurs rôles. Sur la base de ces expériences, l'adolescent peut faire des choix correspondant à qui il est, et qui il veut être.

Erikson propose de concevoir l'identité comme un continuum dont les deux extrêmes opposés représenteraient d'un côté la synthèse identitaire, et de l'autre la confusion identitaire. La synthèse identitaire correspond à une articulation cohérente dans le temps, entre le passé

de l'adolescent, ses caractéristiques présentes (e.g., besoins, désirs, valeurs) et ses ambitions futures, et à une intégration cohérente entre différents domaines de vie. Pour Erikson (1968), l'intégration des domaines idéologique (i.e., croyances et valeurs personnelles) et vocationnel (i.e., projet professionnel) est nécessaire à la formation de l'identité à l'adolescence. La confusion identitaire quant à elle, renvoie au manque de cohérence et de buts. Les choix réalisés dans les différents domaines de vie sont à la fois l'expression des convictions personnelles de l'adolescent et la reconnaissance par l'environnement social (et notamment de la famille) de ces choix (Erikson, 1968). Ainsi, pour que les choix identitaires soient pleinement personnels, Erikson considère que l'adolescent doit passer par un moratoire psychosocial. Ce moratoire correspond à l'expérimentation de divers rôles sociaux. C'est au cours de ces expérimentations que des processus de questionnements conduiront les adolescents à des choix identitaires personnels.

2.1.2. Théorie des statuts de l'identité de Marcia : proposition d'opérationnalisation des travaux d'Erikson

À partir des travaux d'Erikson (1956, 1964), Marcia (1966, 1993) décrit deux processus qui sous-tendraient la formation du sentiment d'identité : le processus d'**exploration** et le processus d'**engagement**. L'exploration est une recherche active de différentes possibilités de choix que l'adolescent pourrait faire dans un domaine de vie. Le processus d'engagement quant à lui correspond à la certitude avec laquelle un adolescent a fait un choix. Afin d'étudier l'identité dans les domaines idéologique et vocationnel en fin d'adolescence, Marcia croise les processus d'exploration et d'engagement. C'est en étudiant ces deux processus simultanément que Marcia met en évidence quatre statuts identitaires.

Les quatre statuts identitaires de Marcia sont caractérisés par la présence ou l'absence des processus d'**engagement** et d'**exploration**. (1) Le statut de *réalisation* (présence d'exploration et d'engagement) correspond à des adolescents ayant expérimenté une période d'exploration de laquelle s'est dégagé un engagement. Marcia décrit les adolescents en réalisation identitaire comme ayant exploré différentes possibilités avant de former un

engagement. (2) Le statut de *diffusion* identitaire, quant à lui, correspond à des adolescents n'ayant pas nécessairement exploré, et qui ne se sont pas engagés dans un choix. Les adolescents dans ce statut seraient caractérisés par un manque d'intérêt lié à une absence d'exploration active et d'engagement. (3) Le statut de *forclusion* correspond à des adolescents qui n'ont pas entrepris de période d'exploration, mais qui ont tout de même formé un engagement. Les adolescents en forclusion n'ayant pas vécu de période d'exploration (de crise identitaire), ils n'auraient pas questionné les engagements de leurs parents adoptés durant l'enfance. Selon Marcia, il serait donc difficile pour un adolescent en forclusion identitaire de distinguer ses croyances et valeurs de celles de ses parents. De plus, l'engagement des adolescents en forclusion est bien plus rigide en comparaison aux adolescents en réalisation. Ainsi, Marcia considère que les nouvelles expériences que peuvent vivre les adolescents en forclusion ne sont pas une source d'exploration, mais ont plutôt pour effet de renforcer les engagements de ces adolescents. (4) Enfin, le statut de *moratoire*, à l'inverse du statut de forclusion, correspond à des adolescents en période d'exploration, mais sans qu'un engagement soit encore pris. Selon Marcia, les adolescents en moratoire tentent de faire la synthèse entre leurs propres compétences et désirs, la volonté de leurs parents et les demandes sociétales. Contrairement aux adolescents en diffusion, ceux en moratoire peuvent rapporter des difficultés et des inquiétudes par rapport à leur manque d'engagement. Les statuts de réalisation et de diffusion représenteraient les deux pôles opposés correspondant respectivement à la synthèse et à la confusion identitaires décrites par Erikson.

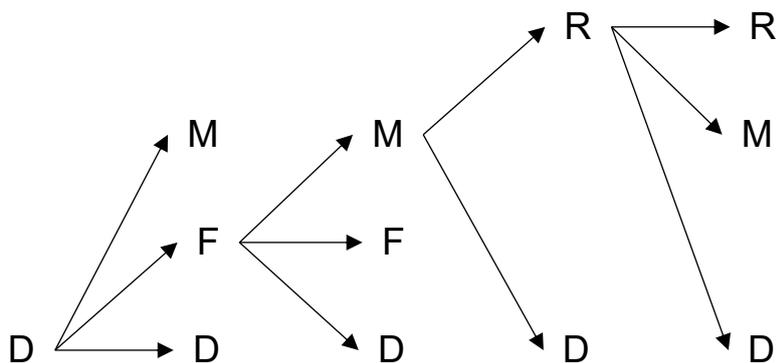
Les statuts de l'identité ont été conçus pour décrire comment les individus en fin d'adolescence ont fait face à la tâche développementale de formation de l'identité (Marcia, 1966). Grâce aux statuts identitaires, Marcia (1966) a pu décrire empiriquement la diversité identitaire en fin d'adolescence. Certains adolescents ont traversé ou sont dans une période d'exploration (i.e., statuts de réalisation et moratoire), certains ont affirmé des choix identitaires (i.e., statuts de réalisation et de forclusion), alors que d'autres n'ont pas exploré et ne se sont pas engagés (i.e., statut de diffusion).

Dans la continuité des travaux de Marcia, plusieurs auteurs ont cherché à étudier la dynamique développementale des statuts de l'identité au cours de l'adolescence (e.g., Archer, 1989 ; Stephen et al., 1992 ; Waterman, 1982 ; Waterman & Archer, 1990). L'identité étant reconnue comme une tâche développementale centrale à l'adolescence (Erikson, 1968 ; Marcia, 1966), les adolescents devraient tendre vers des choix plus matures après une reconsidération des engagements de l'enfance (Waterman, 1982). Dans cette perspective, les statuts de Marcia ont été hiérarchisés en fonction de leur maturité supposée sur la base des travaux d'Erikson (1968). Les statuts correspondant à des adolescents n'ayant pas reconsidéré leur identité de l'enfance (i.e., statuts de diffusion et de forclusion) sont considérés comme moins matures que les statuts correspondant à des adolescents en train ou ayant reconsidéré leur identité de l'enfance (i.e., statuts de moratoire et de réalisation). Dans cette perspective, le développement identitaire commencerait en début d'adolescence avec le statut de diffusion, étant le moins mature, suivi par le statut de forclusion, puis le statut de moratoire et enfin le statut le plus mature avec la réalisation en fin d'adolescence (Waterman, 1982).

Les données empiriques longitudinales n'ont cependant pas confirmé l'existence d'une séquence développementale unique allant de la diffusion à la réalisation. Si l'évolution de la diffusion à la réalisation comprend des périodes de progression, elle peut inclure également des périodes de stabilité et même de régression (Adams & Fitch, 1982 ; Waterman et al., 1974 ; Waterman & Goldman, 1976 ; Waterman & Waterman, 1971). Lors d'une revue de la littérature, Waterman (1982) a ainsi formulé les grands principes qui se dégagent et qui régissent le développement de l'identité (voir Figure 2, p. 35) : un adolescent peut passer du statut de diffusion au statut de moratoire, mais également du statut de diffusion au statut de forclusion, ou encore rester en diffusion ; un adolescent en forclusion peut passer vers le statut de moratoire, le statut de diffusion ou rester en forclusion. Un adolescent en moratoire peut quant à lui, passer en réalisation ou en diffusion. Enfin, un adolescent en réalisation peut passer en moratoire, en diffusion ou rester en réalisation (Waterman, 1982).

Figure 2

Transitions entre statuts de l'identité selon Waterman



Note. D = Diffusion, F = Forclusion, M = Moratoire, R = Réalisation. Figure reproduite à partir de Waterman (1982, p. 343).

Certains auteurs ont vivement critiqué la théorie des statuts de l'identité (e.g., van Hoof, 1999). Deux critiques majeures ont été formulées. (1) Une faible prise en compte de la diversité de la construction identitaire. (2) Un manque de sensibilité des statuts de l'identité à décrire le développement identitaire (e.g., Grotevant, 1987 ; Marcia, 1993 ; Stephen et al., 1992 ; van Hoof, 1999).

Concernant la première critique, certains auteurs considèrent que les 4 statuts de l'identité de Marcia décriraient de façon trop imprécise les configurations possibles de l'identité à l'adolescence (e.g., Schwartz, 2001). Il apparaît des manques particulièrement concernant les statuts de diffusion et de forclusion (Archer & Waterman, 1990). Par exemple, Marcia (1988) distinguait 4 sous-catégories de diffusion : une *diffusion troublée* exprimant des difficultés pathologiques pour répondre à la tâche développementale de formation de l'identité ; une *diffusion insouciante*, correspondant à des adolescents n'étant pas gênés par leur manque d'engagement ; une *diffusion adaptée à la culture*, où les adolescents répondraient aux attentes sociales sans pour autant s'engager réellement ; et une *diffusion développementale*, correspondant à des adolescents n'ayant pas encore vécu de crise de l'identité. De même pour le statut de forclusion, Henry et Renaud (1972) distinguent deux sous-catégories de forclusion : une forme de *forclusion psychique* correspondant à des adolescents

percevant tout changement comme une menace et utilisant leur engagement de manière défensive (à la manière du principe de réactance) ; et une forme de *forclusion situationnelle*, correspondant à des adolescents en forclusion, car ils n'ont pas eu d'occasion d'explorer différentes alternatives. Néanmoins, malgré ces différentes propositions, toutes les sous-catégories de diffusion sont caractérisées par une absence d'exploration et d'engagement, et toutes les sous-catégories de forclusion sont caractérisées par une absence d'exploration et une présence d'engagement.

Concernant la seconde critique relative au développement de l'identité, le manque de clarté théorique et le manque d'évidence empirique amènent certains auteurs à remettre en question la pertinence de la théorie des statuts de l'identité pour décrire le développement identitaire (e.g., van Hoof, 1999). Les auteurs s'inscrivant dans la théorie des statuts de l'identité s'appuient sur la conception d'Erikson du développement identitaire conçu comme « *un renforcement progressif du sentiment d'identité* » (Waterman, 1982 p. 342). Dans le même temps, les statuts de Marcia sont définis comme un moyen de « *catégoriser les individus selon leur stratégie pour gérer la tâche de formation de l'identité* » (Waterman, 1982, p.342). Un écart semble exister entre le développement identitaire défini comme progressif, continu, et les statuts représentant des catégories. Sur le plan empirique, même si, dans sa revue de la littérature, Waterman (1982) avait observé des transitions entre statuts de l'identité laissant apparaître une tendance développementale, le nombre d'études utilisées était très restreint (quatre études). Néanmoins, avec le temps et l'augmentation du nombre d'études sur les statuts identitaires, les conclusions ne sont plus aussi évidentes (van Hoof, 1999). Les adolescents restant dans le même statut au cours du temps semblent être majoritaires. Des adolescents restent pendant plusieurs années en moratoire, alors que ce statut devrait être transitoire. De plus, on retrouve de jeunes adultes en diffusion identitaire, statut à l'origine associé au début de l'adolescence (van Hoof, 1999). Ainsi, selon van Hoof (1999), les statuts de l'identité ne permettraient pas de capturer le développement identitaire. Il faut néanmoins nuancer cette conclusion. Les études longitudinales avant les années 2000 comportent peu

d'occasions de mesure (e.g., deux occasions de mesure) ne permettant pas de mesurer les transitions entre statuts sur une longue période, ou, si tel était le cas, avec des intervalles importants entre occasions de mesure (e.g., quatre ans entre 2 occasions de mesures). Des intervalles importants entre occasions de mesure pourraient donner l'illusion d'une stabilité alors même qu'une dynamique développementale de moratoire-réalisation-moratoire-réalisation est intervenue, comme le proposent Stephen et al., (1992).

Toutefois, sur la base de ces critiques, certains auteurs ont proposé deux réponses dans la façon d'appréhender l'identité afin de mieux capter sa dynamique développementale. La première consiste à considérer les processus de l'identité de façon continue et non plus dichotomique (e.g., Archer, 1992; Bosma, 1992; Goossens, 1995). Plutôt que de concevoir l'exploration et l'engagement comme étant présents ou absents, il s'agit de les appréhender de façon continue, en termes de force d'engagement et de degré d'exploration afin d'avoir une vision plus fine du développement. De plus, cela serait plus cohérent avec la vision théorique d'une augmentation progressive de l'engagement au cours de l'adolescence (Erikson, 1946, 1968). La seconde réponse consiste à préciser les processus de l'identité (e.g., Bosma, 1992 ; Gati & Asher, 2001 ; Grotevant, 1987 ; Grotevant et al., 1982 ; Grotevant & Cooper, 1985 ; Harren, 1979).

2.2. Modèles néo-eriksonniens de l'identité : précision des processus de l'identité et trajectoires développementales au cours de l'adolescence

Au début des années 2000, deux modèles élaborent des conceptions de l'identité dans le sens des propositions visant à répondre aux critiques de la théorie des statuts de l'identité (Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008 ; Luyckx et al., 2006 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, et al., 2008). Le modèle en double cycle sera présenté dans un premier temps, suivi du modèle tridimensionnel.

2.2.1. Modèle en double cycle de l'identité

Le modèle en double cycle a contribué à la précision des processus de l'identité. Ce modèle s'appuie d'une part sur les travaux de Marcia (Marcia, 1966, 1980, 1993 ; Marcia & Archer, 1993), et d'autre part sur des travaux réalisés à la suite des critiques de la théorie des statuts de l'identité (Bosma, 1992 ; Gati & Asher, 2001 ; Grotevant, 1987 ; Grotevant et al., 1982 ; Grotevant & Cooper, 1985 ; Harren, 1979). Le modèle en double cycle intègre comme élément essentiel la temporalité au cœur de son élaboration. Il postule que la formation d'engagement à l'adolescence commencerait par le processus d'exploration des possibilités, qui déboucherait sur un engagement (Luyckx et al., 2006 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, et al., 2008).

Le modèle en double cycle (Luyckx et al., 2006) propose d'appréhender le développement de l'identité en deux cycles : le premier cycle de formation identitaire, correspondant au modèle proposé par Marcia (1966) avec les processus d'**exploration de surface** (correspondant à l'exploration chez Marcia) et d'**engagement**. Dans le second cycle d'évaluation de l'engagement, l'engagement formé lors du premier cycle fait l'objet d'une nouvelle exploration plus minutieuse comprenant une part de réflexion sur soi (i.e., **exploration en profondeur**) et évalué par le processus d'**identification à l'engagement**. L'exploration en profondeur va amener l'adolescent à s'identifier à l'engagement. Si ce dernier est cohérent, il peut être alors être intégré à l'identité. Sinon, une nouvelle phase d'exploration de surface commence, et le premier cycle reprend. Ainsi, ce modèle va plus loin que la perspective de Marcia en intégrant l'adoption d'un positionnement personnel basé sur l'exploration des possibilités (i.e., cycle de formation de l'identité) et le maintien de l'engagement pris et d'identification à cet engagement (i.e., cycle d'évaluation de l'identité). Avec la distinction de ces processus, Luyckx et ses collaborateurs (2006) ont également montré qu'au-delà de l'engagement en lui-même, il semble que ce soit plutôt l'identification à l'engagement qui soit associé à un meilleur ajustement psychosocial (e.g., symptôme dépressif faible, estime de soi, ajustement académique, ajustement social élevé).

S'appuyant sur la distinction entre ces quatre processus (i.e., exploration de surface, exploration en profondeur, engagement, identification à l'engagement), une étude longitudinale (comportant 7 temps de mesures espacés de 6 mois entre la fin d'adolescence et la période du jeune adulte) a mis en évidence quatre trajectoires (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, et al., 2008). Premièrement, les auteurs ont mis en évidence une trajectoire d'*explorateurs* (« *Searchers* », 23% de l'échantillon), proche du statut de moratoire, caractérisée par de hauts niveaux d'explorations de surface et de profondeur, et des niveaux plus faibles d'engagement et d'identification à l'engagement. Une seconde trajectoire de *gardiens* (« *Guardians* », 29% de l'échantillon) correspond au statut de forclusion (faibles niveaux d'explorations de surface et de profondeur, et des niveaux plus élevés d'engagement et d'identification à l'engagement). Une troisième trajectoire appelée les *éclaireurs* (« *Pathmakers* », 28% de l'échantillon) correspond au statut de réalisation. Une dernière trajectoire de *consolidateurs* (« *Consolidators* », 20% de l'échantillon) correspond à une variante du statut de forclusion caractérisée par des processus d'engagement, d'identification à l'engagement et d'exploration en profondeur élevée (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, et al., 2008). Ces trajectoires sont également caractérisées par des évolutions (linéaires et quadratiques) des processus de l'identité. Par exemple, les éclaireurs présentent une augmentation progressive de leur engagement (i.e., évolution linéaire), et une augmentation de l'exploration de surface jusqu'en fin d'adolescence, qui diminue par la suite (i.e., évolution quadratique). Appréhender conjointement les évolutions dans le temps des processus de l'identité permet donc de mettre en évidence des différences entre adolescents concernant leur identité (tout comme les statuts de l'identité), tout en traduisant des évolutions plus fines de chacun des processus de l'identité dans chacune des trajectoires.

Ces trajectoires identitaires se distinguent également en matière d'ajustement psychosocial (i.e., estime de soi et symptômes dépressifs ; Luyckx, Schwartz, Goossens, et al. 2008). Après avoir mis en évidence 3 trajectoires d'ajustement psychosocial (trajectoire d'ajustement optimal, trajectoire d'ajustement modéré et trajectoire de mal-ajustement), les

auteurs ont mis en évidence des recouvrements entre ces trajectoires d'ajustement et les trajectoires de l'identité (Luyckx, Schwartz, Goossens, et al. 2008). Dans l'ensemble, les éclaireurs et les consolidateurs présentent le meilleur ajustement psychosocial (sont sur-représentés dans la trajectoire optimale d'ajustement). Les explorateurs semblent sur-représentés dans la trajectoire d'ajustement psychosocial la moins favorable (i.e., trajectoire de mal-ajustement). Les gardiens quant à eux, sont entre les éclaireurs et les explorateurs en matière d'ajustement psychosocial. Une exploration de surface prolongée semble être associée à des difficultés sur le plan de l'ajustement (Schwartz et al., 2011), mais également à de l'ouverture et de la curiosité (Luyckx et al., 2006). On observe donc d'un côté des difficultés d'ajustement, et d'un autre une facilité à s'ouvrir vers d'autres possibilités. Cette ambivalence amène à la nécessité de distinguer un nouveau processus d'exploration.

Luyckx et ses collaborateurs (2008) définissent un troisième processus d'exploration : **l'exploration ruminative** définie comme une exploration répétitive caractérisée par de l'indécision. Cette exploration serait mal-adaptative et enrayerait la prise d'engagement dans le cycle de formation identitaire. Finalement, la distinction de cinq processus a permis de retrouver les statuts identitaires du modèle de Marcia (1966) et de les préciser. Ainsi, Luyckx et ses collaborateurs (2008) retrouvent le statut de *réalisation* (fort processus d'engagement, d'exploration de surface, exploration en profondeur et identification à l'engagement et faible exploration ruminative) et le statut de *forclusion* (forts processus d'engagement et d'identification à l'engagement et faible exploration de surface, exploration en profondeur et exploration ruminative). Ils mettent en évidence le *moratoire de rumination* (faibles processus d'engagement et d'identification à l'engagement et forte exploration de surface et en profondeur et exploration ruminative) et un statut *indifférencié*, caractérisé par un niveau moyen de tous les processus de l'identité. Enfin, l'ajout de l'exploration ruminative a permis d'étendre le modèle de Marcia en distinguant deux statuts de diffusion : la *diffusion diffuse ou troublée* (faibles processus d'engagement et d'identification à l'engagement et niveau moyen d'exploration de surface et d'exploration en profondeur et haut niveau d'exploration ruminative)

et la *diffusion insouciante* (faible niveau de tous les processus). Les adolescents en diffusion insouciante présentent des niveaux plus faibles d'exploration de surface et en profondeur, mais des niveaux d'exploration ruminative plus faible que ceux en diffusion troublée (pour qui ce processus est élevé). Cette étude documente également les liens entre les statuts identitaires et l'ajustement psychosocial des adolescents.

Il apparait que les adolescents en diffusion insouciante ne sont pas particulièrement en difficulté sur le plan des problèmes de comportements internalisés (i.e., symptômes dépressifs et anxieux). En effet, ces adolescents présentent un niveau de dépression plus faible que les adolescents en diffusion troublée. Plus globalement, les statuts de réalisation et de forclusion sont ceux associés au niveau d'ajustement psychosocial le plus élevé alors que les statuts de diffusion troublée et de moratoire de rumination sont associés au niveau d'ajustement psychosocial le plus bas. Le statut de diffusion insouciante est plus proche des statuts de réalisation et forclusion alors que le statut indifférencié quant à lui est plus proche des statuts de diffusion troublée et de moratoire de rumination. D'un autre côté, les adolescents en diffusion troublée semblent être caractérisés par de fortes difficultés à s'engager, ce qui semble être lié à un ajustement plus défavorable que les adolescents dans les autres statuts.

2.2.2. Modèle tridimensionnel de l'identité

Dans le modèle tridimensionnel, Crocetti et ses collaborateurs postulent l'existence d'engagements issus de l'enfance et donc déjà présents à l'entrée dans l'adolescence (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008 ; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008). Aussi, la formation identitaire à l'adolescence ne commencerait pas par un processus d'exploration, mais par un processus de **reconsidération de l'engagement** où l'adolescent compare son engagement avec les possibilités actuelles. L'engagement serait maintenu pendant un certain temps, jusqu'à ce que des changements environnementaux ou individuels nécessitent une remise en question de ce dernier, amenant à une nouvelle période d'exploration afin de réaffirmer l'engagement initial ou un nouvel engagement jusqu'à ce qu'une nouvelle période de remise en question émerge, et ainsi de suite. Ainsi, dans ce modèle, l'identité se développerait en

alternant les processus de **reconsidération de l'engagement, d'exploration en profondeur et d'engagement**. Ce modèle permet de mettre en évidence cinq statuts identitaires (Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008) : quatre statuts proches de ceux définis par Marcia (1966) et un de *moratoire de remise en question* caractérisé par un niveau élevé des trois processus, ce qui caractériserait des adolescents remettant en cause leur engagement actuel. Le statut de moratoire de remise en question permet d'identifier des adolescents en train de changer d'engagement, mettant l'accent sur la dynamique du cycle moratoire-réalisation (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008 ; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008). Concernant l'ajustement et de façon similaire aux études précédentes, les adolescents en réalisation présentent les niveaux d'ajustement psychologique les plus élevés (i.e., faibles niveaux de symptômes dépressifs, d'anxiété, d'anxiété scolaire et d'agression directe), suivis ensuite par les adolescents en forclusion, puis par ceux en moratoire de remise en question, en diffusion et enfin par ceux en moratoire.

En se basant sur le modèle tridimensionnel, des auteurs ont cherché à vérifier empiriquement les hypothèses de Waterman (1982) concernant les transitions entre les statuts de l'identité dans deux cohortes d'adolescents (une de début à mi-adolescence, et une de mi-adolescence à la fin d'adolescence) avec 5 temps de mesures séparés d'une année (Meeus et al., 2010). Avec l'identification des 5 statuts du modèle tridimensionnel, les auteurs ont pu confirmer l'hypothèse générale de Waterman selon laquelle l'identité progresse durant l'adolescence de la diffusion ou la forclusion vers le moratoire, puis la réalisation. Concernant les transitions spécifiques d'un statut à l'autre, les auteurs ont confirmé les hypothèses de Waterman (Figure 2, p. 35) à l'exception de la transition entre forclusion et moratoire, non retrouvée ici. Cela semble montrer que les adolescents en forclusion ne remettent que très peu leur engagement en question, même sur un intervalle temporel long (Meeus et al., 2010). Les statuts de moratoire, moratoire de remise en question et de diffusion semblent bien être des statuts transitoires puisque peu d'adolescents passent d'un autre statut vers les statuts de moratoire et de diffusion et que les transitions des statuts de moratoire et de diffusion vers un

autre statut sont relativement fréquentes. Si ces deux statuts sont souvent ceux associés à l'ajustement psychosocial le plus défavorable (e.g., Schwartz et al., 2011), il semblerait que les difficultés que peuvent rencontrer les adolescents sont la plupart du temps transitoires (Meeus et al., 2010). Il faut toutefois noter que près de 40% des adolescents dans les statuts de moratoire et de diffusion demeurent dans ces mêmes statuts durant les 5 ans de l'étude. Enfin, les régressions (i.e., transition d'un statut caractérisé par un fort engagement vers un statut caractérisé par un faible engagement) semblent être très rares et constituer à long terme principalement des transitions entre le statut de réalisation vers le statut de forclusion, et de réalisation vers le moratoire (Meeus et al., 2010).

Dans l'ensemble, les études longitudinales portant sur une fenêtre temporelle importante tendent à confirmer qu'une augmentation progressive d'engagement s'opère durant l'adolescence (Crocetti et al., 2009 ; Klimstra et al., 2010 ; Luyckx et al., 2013 ; Meeus et al., 2010). La formation d'engagement apparaît avec une augmentation des réflexions sur les engagements (i.e., exploration en profondeur), particulièrement en milieu d'adolescence (Luyckx et al., 2013). Ces travaux ont également amené à repenser la place de la forclusion. Si la forclusion était initialement conçue comme un statut caractéristique du début de l'adolescence et non-adaptatif, sa stabilité durant l'adolescence (e.g., Meeus et al., 2010) et son association à un ajustement psychosocial élevé (e.g., Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008) conduisent les auteurs à considérer la forclusion comme étant un statut plus adaptatif. Le rôle du processus d'exploration se trouve lui aussi reconsidéré. La possibilité de rester en exploration de manière prolongée sans pour autant former d'engagement (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, et al., 2008) amène à remettre en question la nécessité développementale du processus d'exploration avant la formation d'engagement (Meeus, 2011). La reconsidération de la place de ces statuts (forclusion et moratoire) fait état des difficultés à former une identité réalisée telle que proposée par Erikson avec une phase d'exploration des possibilités, puis une phase d'engagement. Cette difficulté se concrétise par l'absence de formation d'engagement de certains adolescents malgré une forte exploration, et

par le fait que la forclusion (initialement conçue comme un statut peu mature) présente une si forte adaptation psychosociale traduisant la difficulté à former une identité réalisée dans les sociétés occidentales (e.g., Côté, 1996).

Néanmoins, ces études ont majoritairement été conduites dans les domaines idéologique et interpersonnel. Or, Erikson (1956) comme Marcia (1966) considéraient le domaine vocationnel comme un domaine clef à l'adolescence. De plus, le développement de l'identité peut être différent en fonction du domaine de vie (Goossens, 2001 ; Grotevant, 1993). Ainsi, les processus identitaires peuvent différer d'un domaine à l'autre. De plus, le contexte dans lequel prend place le développement identitaire peut influencer ce développement (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Pour étudier la construction identitaire durant la préparation de la transition vers les études supérieures en terminale, il semble donc nécessaire d'étudier l'identité dans le domaine vocationnel en tenant compte du contexte qu'est le palier d'orientation de terminale. Le contexte scolaire constitue l'environnement dans lequel l'identité vocationnelle des adolescents est la plus sollicitée. Il est également un contexte particulier, dont les différences avec les autres domaines de vie sont cruciales à prendre en compte pour étudier l'identité des adolescents. Ces différences s'exacerbent notamment lors des paliers d'orientation, moment crucial sur le plan de l'identité vocationnelle (Lannegrand-Willems, 2008).

2.3. Intégration des processus de l'identité dans l'étude spécifique du domaine vocationnel

Afin d'étudier l'identité vocationnelle, Porfeli et al. (2011) s'appuient sur les deux modèles de l'identité présentés précédemment, le modèle en double cycle (Luyckx et al., 2006 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, et al., 2008) et le modèle tridimensionnel (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008 ; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008) pour les intégrer dans un modèle spécifique à l'identité vocationnelle (voir Figure 3, p. 46). Les 4 processus du modèle en double cycle initial ont été repris pour décrire les processus d'exploration et d'engagement (Luyckx et al., 2006). Ainsi, appliquée au domaine vocationnel, l'**exploration de surface** correspond à la

recherche d'information sur une diversité de professions potentielles, l'**exploration en profondeur** correspond à une recherche de l'adéquation entre une profession et les valeurs, intérêts et compétences de l'adolescent, l'**engagement** correspond au choix d'une profession à exercer dans le futur et l'**identification à l'engagement** renvoie au sentiment de l'adolescent que cet avenir professionnel correspond à ses valeurs. Porfeli et al. (2011) ont également intégré le processus de reconsidération des engagements du modèle tridimensionnel (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008 ; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008) en le distinguant en deux processus. Le premier processus de reconsidération est le **doute vis-à-vis de soi** qui renvoie aux incertitudes de l'adolescent et à la perception que son entourage partage ses doutes sur son choix vocationnel. Le second est la **flexibilité de l'engagement** qui correspond au sentiment qu'a l'adolescent que son engagement pourrait changer dans le futur.

Porfeli et al. (2011) proposent ainsi de considérer 6 processus identitaires : 2 processus d'engagement (l'engagement, l'identification à l'engagement), 2 processus d'exploration (exploration de surface, l'exploration en profondeur), et 2 de reconsidération des engagements (la flexibilité de l'engagement, le doute vis-à-vis de soi). Ces six processus permettent ensemble d'appréhender l'articulation entre un cycle de formation de l'identité, un cycle d'évaluation et une possible reconsidération des engagements comme le présente la Figure 3 ci-dessous.

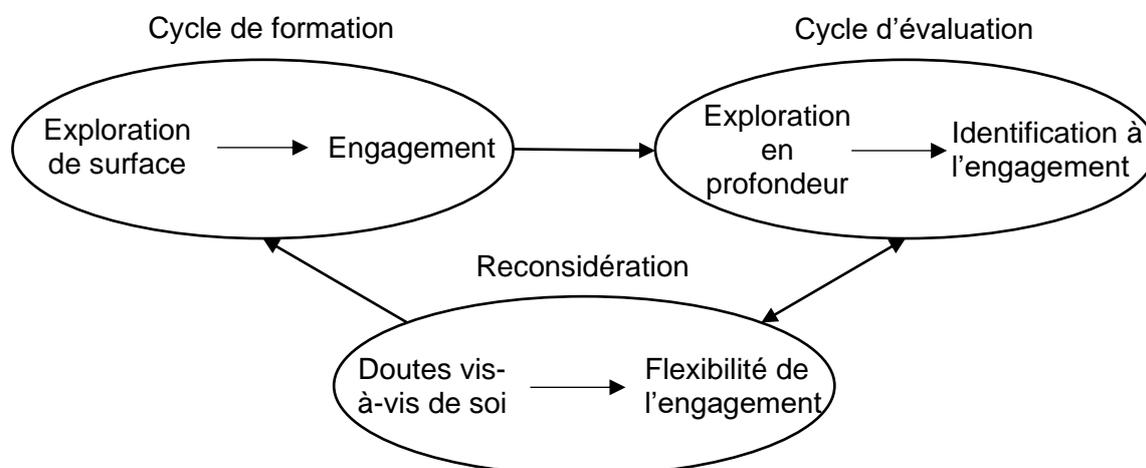
Les six processus ont été étudiés conjointement pour donner lieu à l'identification de six statuts identitaires (Lannegrand-Willems & Perchec, 2017; Porfeli et al., 2011). Une étude menée en France chez des adolescents (17 ans en moyenne) et jeunes adultes (22 ans en moyenne) a mis en évidence 5 statuts de l'identité vocationnelle. Le statut de *réalisation* de l'identité (18,1% des participants), le statut de *forclusion* (20,6%), le statut de *moratoire* (14%),

le statut de *moratoire de remise en question* (17.9%), le statut de *diffusion troublée*⁸ (5.7%) et le statut de *diffusion insouciante* (23.7% ; Lannegrand-Willems et al., 2016). Comme dans les études précédentes (e.g., Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008), les statuts de réalisation et de forclusion sont associés à un meilleur ajustement psychosocial que les statuts de diffusion troublée et de moratoire (Lannegrand-Willems & Perchee, 2017; Lannegrand-Willems et al., 2016; Luyckx et al., 2006; Porfeli et al., 2011).

La transition entre les études secondaires et supérieures semble être un contexte favorable à la construction de l'identité, au moins pour certains adolescents (Albert Sznitman et al., 2022 ; Christiaens et al., 2021 ; Kindelberger et al., 2020). À notre connaissance, une seule étude a porté sur l'évolution de l'identité dans le contexte scolaire français durant l'année de terminale depuis la mise en place de Parcoursup en France (Kindelberger et al., 2020). Selon cette étude, il semblerait que les adolescents parviennent à renforcer progressivement leur engagement vocationnel tout en diminuant leurs doutes par rapport à ces engagements. Néanmoins, comme nous l'avons vu précédemment, il existe une hétérogénéité importante entre adolescents en matière d'identité (e.g., Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, et al., 2008 ; Meeus et al., 2010). Le fait que tous les

Figure 3

Représentation des processus de l'identité vocationnelle



⁸ Dans l'article d'origine labellisé comme diffusion diffuse, ce statut sera par la suite labellisé comme le statut de diffusion troublée.

adolescents ne suivent pas nécessairement les tendances centrales moyennes pourrait infirmer, tout du moins en partie, les conclusions de cette étude.

Il apparaît que si certains adolescents renforcent effectivement leur engagement au moment de la transition entre les études secondaires et supérieures, tous ne sont pas dans ce cas (Albert Sznitman et al., 2022 ; Christiaens et al., 2021). Une étude réalisée sur les processus d'engagement et de reconsidération de l'engagement vocationnel en Allemagne (sur 9 ans avec 1 temps de mesure par an) a montré que si certains adolescents semblent avoir depuis longtemps une idée claire de leur futur vocationnel (28% de l'échantillon), d'autres construisent progressivement leur engagement vocationnel (48% de l'échantillon). D'un autre côté, près d'un quart des adolescents sont caractérisés soit par une forte incertitude croissante à l'approche de la transition (10% de l'échantillon), soit par une diminution progressive de leur engagement avant la transition, et une forte augmentation de processus de remise en question suivant la transition (14% de l'échantillon ; Christiaens et al., 2021). De manière similaire, une autre étude réalisée sur l'identité idéologique en Suisse durant la transition entre les études secondaires et supérieures (Albert Sznitman et al., 2022) met en évidence 4 trajectoires identitaires, dont certaines déjà identifiées dans la littérature (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, et al., 2008) : une trajectoire *d'éclaireurs* (22% de l'échantillon), une trajectoire de *gardiens* (26% de l'échantillon), une trajectoire *d'explorateurs égarés* (« *lost searchers* » ; 26% de l'échantillon) et une trajectoire *d'exploration fructueuse* (« *successful searchers* » ; 27% de l'échantillon). Les *éclaireurs* (proche du statut de réalisation) sont caractérisés par de hauts niveaux d'engagement et d'identification à l'engagement. De plus, l'engagement augmente de façon continue durant la transition, alors que l'identification à l'engagement augmente avant la transition pour retrouver le niveau de départ après la transition, et un bas niveau de reconsidération qui diminue progressivement. Les *gardiens* (proche du statut de forclusion) sont caractérisés par des processus d'engagement et d'identification à l'engagement qui augmentent avant la transition pour diminuer jusqu'à retrouver leurs niveaux de départ après la transition. Selon les auteurs, ces évolutions seraient le résultat de la potentielle menace que

représente la transition scolaire pour ces adolescents. Ainsi, plutôt que de s'engager dans une exploration et une réflexion sur leur engagement, les gardiens rigidifieraient leur engagement actuel (Albert Sznitman et al., 2022). Enfin, alors que les adolescents en *exploration fructueuse* présentent de hauts niveaux d'exploration de surface et en profondeur, une augmentation de l'identification à l'engagement et une diminution du processus de remise en question, les *explorateurs égarés* présentent un niveau élevé d'exploration ruminative durant la transition (Albert Sznitman et al., 2022). Ces deux études semblent mettre en évidence l'adéquation plus ou moins forte pouvant apparaître lors d'une transition scolaire entre les exigences de choix d'orientation et le développement identitaire. Certains adolescents présentent une forte adéquation, poursuivant leur construction identitaire au cours de cette transition écologique. Ainsi, pour certains adolescents dans les trajectoires d'éclaireurs, de gardiens (Albert Sznitman et al., 2022) ou de construction d'engagement progressive (Christiaens et al., 2021), le développement identitaire permet une adéquation avec la nécessité de choisir une orientation scolaire. Pour d'autres adolescents et notamment ceux en exploration fructueuse, le fait de devoir se préparer à la transition scolaire semble favoriser la formation d'engagement. Il semblerait alors que pour ces adolescents, la transition écologique soit un moteur pour le développement identitaire. Néanmoins, parmi ces trajectoires, on peut également voir que pour près d'un quart des adolescents, la transition scolaire n'est pas un contexte qui favorise la formation d'engagement identitaire.

Malgré leurs apports, les rares études longitudinales réalisées dans un contexte vocationnel souffrent de certaines limites. L'une de ces études est menée sur l'identité vocationnelle, mais avec un nombre de processus limités à l'engagement et la remise en question (Christiaens et al., 2021). Or, l'absence de processus d'exploration ne permet pas de distinguer les trajectoires caractérisées par une formation d'engagement sur la base d'exploration, des trajectoires caractérisées par des engagements importants sans exploration préalable. La seconde étude est menée en utilisant les processus issus des modèles tridimensionnels et en double cycle, mais dans un autre domaine que le domaine vocationnel

(Albert Sznitman et al., 2022). Or, bien que la construction identitaire d'un domaine à l'autre soit liée, elle n'est pas équivalente (Goossens, 2001 ; Grotevant, 1993). Par exemple, les adolescents dans la trajectoire « *d'éclaireurs* » dans le domaine idéologique ne sont pas nécessairement dans une trajectoire similaire dans le domaine vocationnel. Les interprétations basées sur les processus de l'identité idéologiques peuvent alors être en décalage quant à la construction identitaire dans le contexte vocationnel. Par exemple, l'incertitude (i.e., processus de reconsidération de l'engagement) peut être accentuée dans le contexte de la préparation à la transition vers les études supérieures. Les contraintes induites notamment par la procédure Parcoursup (e.g., nécessité de formuler des vœux à des dates précises et commune à tous les adolescents) et l'attente des réponses d'admission des formations peuvent par exemple, alimenter la flexibilité de l'engagement alors même que les adolescents ont formé de forts engagements. Ainsi, les enjeux spécifiques de la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur peuvent avoir des implications dans l'évolution des processus identitaires spécifique au domaine vocationnel. Ces enjeux spécifiques modifient alors la façon dont l'évolution des processus de l'identité vocationnelle doit être appréhendée sur cette période, où l'aspect central devient l'adéquation entre les exigences de formulation des vœux, et le développement de l'identité vocationnelle des adolescents.

2.4. Synthèse

Au cours de l'adolescence, l'identité se construit par une augmentation progressive des engagements personnels. Néanmoins, le chemin vers une affirmation forte d'engagement présente une grande diversité chez les adolescents, avec des progressions, de la stabilité, mais aussi (et plus rarement) des régressions (Meeus et al., 2010 ; Waterman, 1982). Les doutes et les questionnements font partie intégrante de la construction identitaire. Ainsi, même si les périodes de questionnements s'accompagnent d'incertitudes, elles représentent un passage typique vers la formation d'engagement (Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008 ; Erikson, 1968 ; Luyckx et al., 2006 ; Marcia, 1966).

Cette incertitude peut être plus marquée dans le domaine vocationnel, et notamment lors du palier d'orientation du fait des multiples contraintes que ce contexte exerce sur la construction identitaire (e.g., Baumeister & Muraven, 1996 ; Biémar et al., 2003 ; Lannegrand-Willems, 2012 ; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Ainsi, la question n'est plus tant de savoir si un adolescent en moratoire va, à un moment, pouvoir former un engagement, mais plutôt, si le palier d'orientation va être un contexte favorisant la formation d'engagement pour un adolescent en moratoire. En effet, les contraintes temporelles en matière de construction identitaire dans les domaines personnel et idéologique (les plus étudiés dans la littérature) sont beaucoup moins fortes et explicites que dans le domaine vocationnel (Côté, 1997).

Ainsi, l'adéquation temporelle entre les multiples trajectoires identitaires des adolescents et les injonctions sociétales à s'orienter deviennent une question centrale. Si la préparation à la transition vers les études supérieures peut être motrice du développement identitaire (e.g., Bronfenbrenner, 1988), les études empiriques montrent que des difficultés dans la formation des engagements peuvent persister (Albert Sznitman et al., 2022 ; Christiaens et al., 2021). Toutefois, la période de préparation à la transition vers les études supérieures peut également être profitable à certains adolescents (Christiaens et al., 2021 ; Kindelberger et al., 2020).

Chapitre 3. Rôle des émotions et de leur régulation dans la préparation de la transition post-bac

Depuis la première année où la procédure Parcoursup a été mise en place, presque un sondage par an a été publié dans les médias⁹. Dans tous ces sondages, le constat du stress généré par la plateforme est mis en avant : « 57 % des candidats sont stressés par la procédure », « 74% stressés par Parcoursup », « Parcoursup est jugée stressante par 8 candidats sur 10 », etc. Plus ou moins implicitement, ces sondages amènent à penser que ces émotions négatives seraient une entrave à la construction du parcours scolaire des adolescents. Néanmoins, le rôle de ces émotions est plus rarement questionné dans la presse (à l'exception de : Graveleau, 2023). De plus, les adolescents ne sont pas nécessairement passifs face aux émotions négatives qu'ils peuvent ressentir, notamment en mobilisant des stratégies (e.g., Gross, 2015a, 2015b).

Les stratégies ayant pour objectif d'influencer le ressenti émotionnel renvoient au concept de régulation émotionnelle. L'objectif de ce chapitre est de présenter comment le ressenti et la régulation émotionnelle des adolescents peut favoriser ou au contraire, rendre plus difficile la mise en place des processus de l'identité vocationnelle dans le contexte de la préparation à la transition post-bac. Ce chapitre est structuré en six parties. La première partie

⁹ Bluteau, P. (2019). Parcoursup 2019 : Des candidats satisfaits mais stressés. *L'Étudiant*. <https://www.letudiant.fr/etudes/parcoursup/parcoursup-2019-des-candidats-satisfaits-mais-stresses.html>

Bonnin, N. (2023). *Parcoursup : La complexité de la plateforme est une manne pour les coachs en orientation, les écoles privées ou les avocats spécialisés*. Franceinfo. https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/le-choix-franceinfo/parcoursup-la-complexite-de-la-plateforme-est-une-manne-pour-les-coachs-en-orientation-les-ecoles-privées-ou-les-avocats-specialises_5663858.html

de Tarlé, S. (2019). Parcoursup : 57 % des candidats sont stressés par la procédure. *Le Figaro Étudiant*. https://etudiant.lefigaro.fr/article/parcoursup-57-des-candidats-sont-stresses-par-la-procedure_f65e3fa8-1d83-11e9-b673-4d4f5219ba72/

La rédaction. (2021). *Sondage Parcoursup® 2021 : Le ressenti des élèves de terminale*. Diplomeo. https://diplomeo.com/actualite-sondage_parcoursup_2021

Le HuffPost. (2019). Les inscriptions sur Parcoursup sont lancées, ce qui change par rapport à 2018. *Le HuffPost*. https://www.huffingtonpost.fr/life/article/les-inscriptions-parcoursup-ouvertes-ce-qui-change-en-2019_138866.html

Meur, S. (2018). Sondage : Les jeunes sont-ils stressés par Parcoursup ? *Diplomeo*. https://diplomeo.com/actualite-sondage_stress_parcoursup

Ouezman, S. (2021). Sondage orientation : 3/4 des terminales pensent à Parcoursup très tôt dans l'année. *AuFutur*. <https://aufutur.fr/parcoursup/sondage-orientation-la-majorite-des-terminales-pensent-a-parcoursup-tres-tot-dans-l-annee/>

Ouezman, S. (2021). La procédure Parcoursup est jugée stressante par 8 candidats sur 10. *AuFutur*. <https://aufutur.fr/parcoursup/procedure-stressante-pour-les-candidats/>

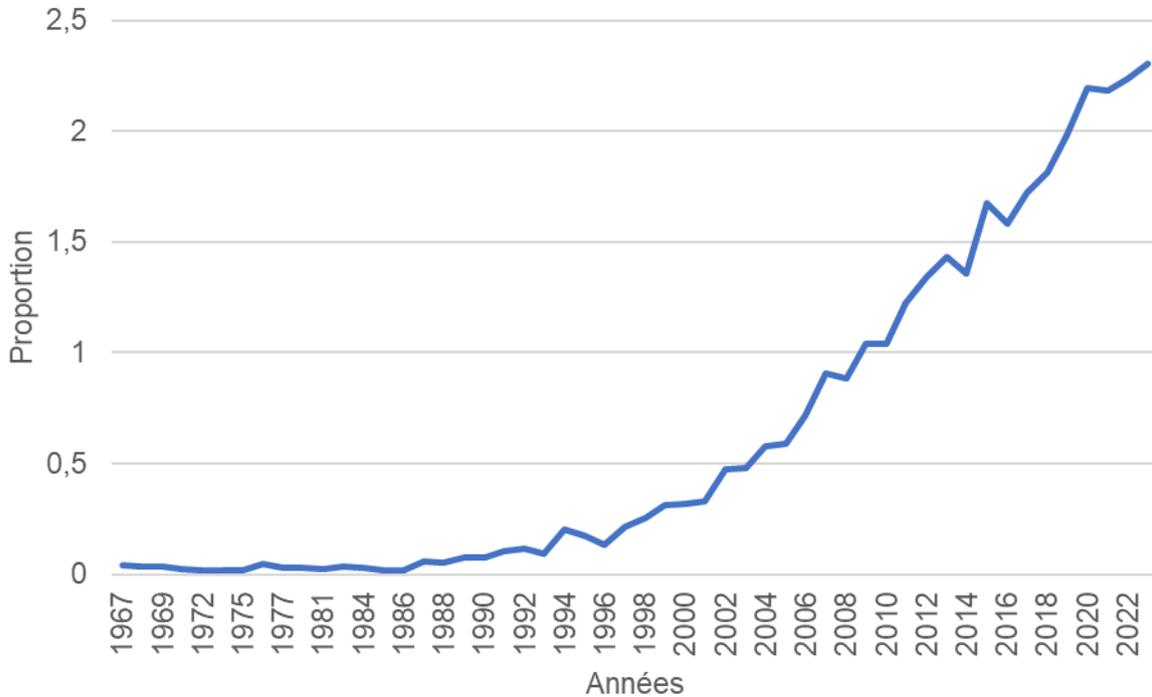
de ce chapitre sera dédiée à la définition des concepts d'émotion et de régulation émotionnelle ainsi qu'à la façon dont ils s'articulent. La deuxième partie présentera les travaux traitant du rôle des émotions lors de transitions scolaires. La troisième partie sera dédiée à la présentation des deux modèles prédominants dans la littérature scientifique sur la régulation émotionnelle, et les résultats empiriques principaux liés à ces modèles. Dans une quatrième partie, deux modèles plus récents qui apportent un nouvel éclairage sur les processus de régulation émotionnelle seront présentés. Dans la cinquième partie, les travaux empiriques sur les liens entre régulation émotionnelle et développement de l'identité seront présentés. Enfin, la sixième partie présentera comment les conceptions de la régulation émotionnelle peuvent être appliquées au contexte spécifique de la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur.

3.1. Articulation entre l'émotion et la régulation émotionnelle : éléments de définition

Les recherches sur le rôle de la régulation émotionnelle dans l'adaptation et le bien-être des individus ont récemment grandement augmenté, depuis les années 1990 (Figure 4, p. 53). Si pendant longtemps les émotions étaient conçues comme une perturbation de la pensée rationnelle (Descartes, 1641), les recherches scientifiques actuelles considèrent que les émotions (i.e., un ensemble d'états psychologiques qui incluent des expériences subjectives, des expressions comportementales et réponses physiologiques) sont nécessaires à l'adaptation de l'individu dans son environnement (Gross & Barrett, 2011). Le ressenti émotionnel permet à l'individu d'interpréter (consciemment ou non) son environnement en termes de valence (positive ou négative), d'intensité et via des émotions spécifiques (e.g., colère, peur). Par exemple, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent avec le modèle transactionnel de l'identité (Kunnen & Bosma, 2006), le ressenti d'émotions négatives est issu d'une inadéquation entre l'environnement perçu par l'adolescent et son engagement identitaire actuel. Ce ressenti va alors amener l'adolescent à mobiliser des stratégies afin de diminuer les émotions négatives dues à l'inadéquation entre son engagement et son environnement.

Figure 4

Proportion des publications contenant « emotion regulation » dans le titre, le résumé ou les mots clefs des publications en psychologie



Note. Les données sont issues du site Scopus en avril 2023

Dans la littérature, les actions ayant pour objectifs d'influencer les caractéristiques d'une émotion sont regroupées sous le concept de régulation émotionnelle. Thompson (1994) définit la régulation émotionnelle comme « *un ensemble de processus intrinsèques et extrinsèques impliqués dans la mise en place, le maintien et la modulation des réactions émotionnelles, en termes de fréquence, de durée et d'intensité, pour accomplir un but* » (pp. 27-28). La régulation émotionnelle ne se limite donc pas aux stratégies que l'individu peut mettre en place pour réguler ses émotions (i.e., régulation intrinsèque), mais comprend aussi l'environnement de ce dernier (i.e., processus extrinsèques).

Les modèles de la régulation émotionnelle peuvent être catégorisés en 2 types : les modèles centrés sur l'étude des stratégies de régulation émotionnelle mobilisées, et les modèles centrés sur les compétences de régulation émotionnelle (Fombouchet et al., 2023). Les premiers modèles ont pour objectif de décrire comment les individus régulent leurs

émotions (e.g., Gross, 1998b, 2015a), alors que les seconds se centrent sur l'efficacité perçue de la régulation émotionnelle en termes de contrôle ou de dysrégulation (e.g., Gratz & Roemer, 2004 ; Preece et al., 2018).

3.2. Rôle des émotions dans le contexte de la transition scolaire chez les adolescents

Vignoli (2015) a mis en évidence trois motifs de peur liée au palier d'orientation de terminale chez des adolescents en France. Tout d'abord, le palier d'orientation pourrait susciter chez les adolescents la peur de l'échec académique, la peur de décevoir leurs parents, et la peur de quitter leurs proches (parents comme amis). De plus, ces peurs spécifiques à l'orientation sont liées au milieu socio-économique et à la socialisation de genre. Conformément à des études antérieures (e.g., Madden et al., 2000), les filles présentent en moyenne un niveau plus élevé de peurs spécifiques à l'orientation que les garçons (Vignoli & Mallet, 2012). Cela pourrait notamment être dû à une anticipation des filles dans leurs parcours scolaire et professionnel, pour qui les études prestigieuses sont moins accessibles et les emplois moins rémunérés que les garçons (Duru-Bellat, 1991, 2004). Enfin, les adolescents issus d'un milieu socio-économique modeste présentent plus de peurs d'échec et de décevoir leurs parents que les adolescents issus d'un milieu socio-économique élevé. Cela pourrait être également dû à une socialisation liée au niveau de vie, où les adolescents issus des milieux défavorisés percevraient comme plus faibles leurs chances d'accéder et de réussir dans les formations qu'ils souhaitent (e.g., Chazal & Guimond, 2003).

Si la préparation de la transition post-bac suscite des peurs chez les adolescents concernant leur futur vocationnel, il semble que tous ne ressentent pas d'émotions négatives intenses liées à leur orientation. Au contraire, selon l'étude de Parmentier et ses collègues (2021), la majorité des adolescents (70%) ressentent principalement des émotions positives relativement intenses et des émotions négatives plutôt faibles au début de l'année de préparation à la transition. Néanmoins, certains adolescents (11%) ressentent principalement des émotions négatives intenses quant à leur futur vocationnel, et d'autres (19%) ont des ressentis mixtes, avec un ressenti d'émotions positives et négatives modéré en début d'année.

Une majorité des adolescents ressentant des émotions principalement négatives et des émotions mixtes ressentent en fin d'année des émotions principalement positives (respectivement 50% et 43%). Selon les auteurs, ces transitions vers le profil d'émotions principalement positives mettent en évidence que si dans un premier temps, la nécessité d'exploration pour certains adolescents suscite des émotions, la transition vers des profils d'émotions positives intenses traduit le fait que la majorité d'entre eux parviennent à faire un choix. Ce choix se matérialise par un engagement identitaire

Kunnen et Bosma (2006) proposent le modèle transactionnel dans lequel les émotions jouent un rôle central dans l'évolution de l'engagement identitaire. Ce modèle décrit la façon dont les interactions entre l'individu et son environnement tel qu'il le perçoit peuvent mener à une évolution de son engagement identitaire. L'évolution de l'engagement s'articule autour de la cohérence perçue par l'adolescent entre le contexte et son engagement au quotidien. Une transaction est l'évaluation que l'adolescent fait de la cohérence entre son engagement et l'environnement (e.g., informations sur les formations, une remarque ou des discussions avec des proches, un professeur principal ou un psychologue de l'éducation nationale). Selon Kunnen & Bosma (2006), c'est sur la base de ces transactions que l'adolescent va maintenir, changer ou abandonner son engagement. Si l'adolescent perçoit une adéquation entre son engagement et son environnement, cela susciterait en lui des émotions positives reflétant sa satisfaction quant à son identité et renforcerait donc son engagement. Au contraire, la perception d'une inadéquation entre le contexte et l'engagement donnerait lieu à un conflit suscitant le ressenti d'une émotion négative. Selon Kunnen et Bosma (2006), l'adolescent peut alors tenter d'assimiler cette expérience négative en modifiant sa perception de la situation ou la situation en elle-même. S'il parvient à assimiler le conflit, son engagement est maintenu, voire renforcé. Si l'adolescent ne parvient pas à assimiler de façon satisfaisante le conflit, il se retrouve dans une situation d'échec. La force de l'engagement diminue et deux cas sont possibles : un abandon de l'engagement ou une accommodation de ce dernier. L'accommodation consiste en une réévaluation de l'engagement pour créer un accord entre

ce dernier et l'événement conflictuel (Bosma & Kunnen, 2001). Ainsi, dans le modèle transactionnel, ce n'est pas l'exploration (de surface ou en profondeur) en elle-même qui mènerait à la formation d'engagement, mais le ressenti d'émotions positives ou négatives à l'égard d'un engagement. Le ressenti émotionnel reflèterait la perception de l'adolescent quant à l'ajustement de son engagement par rapport à ses désirs et à son environnement. Les études s'appuyant sur le modèle transactionnel de l'identité semblent confirmer que l'exploration n'est pas systématiquement liée à une formation d'engagement (van der Gaag et al., 2016, 2017). Pour certains adolescents, l'exploration donne lieu à un renforcement de l'engagement, et à une diminution pour d'autres. D'un autre côté, le ressenti d'émotions positives semble bien associé à un renforcement de l'engagement. Les émotions négatives quant à elles, sont associées à un renforcement comme à une diminution de l'engagement (van der Gaag et al., 2017). Ces études semblent retracer les premières étapes du modèle transactionnel, l'exploration qui donne lieu à une transaction entre l'engagement et l'environnement peut être formatrice d'engagement ou diminuer ce dernier en fonction du résultat de la transaction (van der Gaag et al., 2016). Si l'adolescent est satisfait de son engagement, des émotions positives sont alors générées et l'engagement est renforcé. Au contraire, si une inadéquation est perçue par l'adolescent, il ressent alors des émotions négatives qui peuvent aboutir à un renforcement ou à une diminution de l'engagement (van der Gaag et al., 2017). Par ailleurs, la façon dont les adolescents régulent leurs émotions négatives pourrait expliquer les différents effets que peut avoir une émotion négative sur l'engagement. Dans les recherches portant sur les stratégies de régulation émotionnelle, les travaux de James Gross sont parmi les plus influents.

3.3. Approche par stratégie de la régulation émotionnelle

Gross (1998b) a été un des premiers auteurs à formuler un modèle théorique de la régulation émotionnelle explicitant les processus en jeu lors de la mobilisation de stratégies de régulation émotionnelle. Gross a proposé en 1998 le modèle processuel de la régulation émotionnelle. Ce modèle permet de distinguer différentes familles de stratégies de régulation

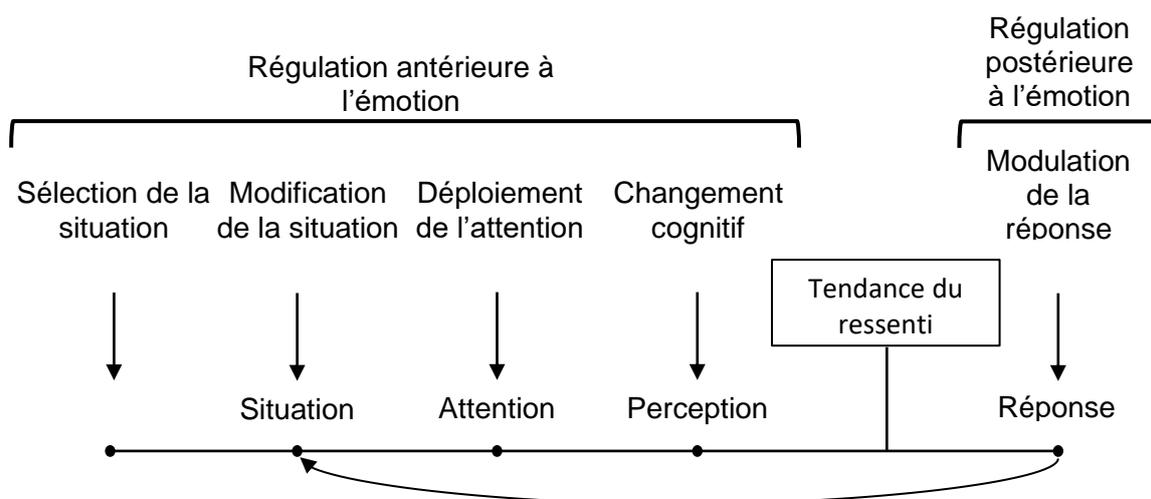
émotionnelle. Puis en 2015 Gross propose un second modèle (modèle étendu de la régulation émotionnelle) afin de répondre aux critiques formulées à l'encontre de son premier modèle (2015a, 2015b).

3.3.1. Modèle processuel de la régulation émotionnelle

L'apport majeur du modèle processuel de la régulation émotionnelle réside dans la distinction de 5 grandes familles de stratégies de régulation émotionnelle : la *sélection de la situation*, la *modification de la situation*, le *déploiement de l'attention*, le *changement cognitif* et la *modulation de la réponse* (voir Figure 5, p. ci-dessous ; Gross, 1998b). Les 4 premières familles de stratégies sont mobilisables avant que l'émotion ne soit générée, alors que la *modulation de la réponse* est mobilisable une fois l'émotion générée (Gross, 1998a ; Gross & Muñoz, 1995). Un individu peut mobiliser une stratégie de régulation émotionnelle issue : de la (1) *sélection de la situation* en évitant ou en cherchant à se retrouver dans une situation (e.g., éviter une situation ayant tendance à générer des émotions négatives), de la (2) *modification de la situation* en tentant d'influencer directement les caractéristiques de la situation (e.g., en mobilisant la stratégie de résolution de problème afin que la situation ne

Figure 5

Modèle processuel de la régulation émotionnelle



Note. Schéma adapté à partir de Gross (1998b, p. 282 ; 2015a, p. 6).

génère plus d'émotion négative), du (3) *déploiement de l'attention* afin de se concentrer sur certains aspects de la situation (e.g., en mobilisant la stratégie de distraction qui renvoie au fait de se concentrer sur quelque chose sans rapport avec la situation), du (4) *changement cognitif* en changeant la façon dont il perçoit la situation (e.g., la réévaluation cognitive qui correspond à la transformation de la perception d'une situation afin de diminuer le ressenti émotionnel) ou, une fois l'émotion générée, de la (5) *modulation de la réponse* en influençant la façon dont l'émotion est exprimée (e.g., en cachant l'émotion ressentie).

Avec pour objectif d'étudier l'efficacité à réguler une émotion négative des deux types de stratégies de régulation émotionnelle principales (i.e., antérieure ou postérieure à la génération de l'émotion), Gross et John (2003) ont développé l'« *Emotion Regulation Questionnaire* » (ERQ). Ce questionnaire autorapporté mesure la mobilisation de deux stratégies : la réévaluation cognitive (de la famille de *changement cognitif*, antérieur à l'émotion) et la suppression expressive (de la famille de *modulation de la réponse*, postérieure à la génération de l'émotion). Sur cette base, de nombreuses études ont montré qu'en moyenne, la réévaluation cognitive est plus adaptative que la suppression expressive au regard de plusieurs indicateurs d'ajustement psychosocial (e.g., Cabello et al., 2013 ; Christophe et al., 2009 ; Cunha et al., 2022 ; Dai et al., 2014 ; Gong et al., 2022 ; Lebowitz & Dovidio, 2015 ; Lin et al., 2022 ; Martín-Albo et al., 2020 ; Panno et al., 2013 ; Preece et al., 2020 ; Sörman et al., 2022 ; Uphill et al., 2012 ; Wang et al., 2009 ; Westerlund & Santtila, 2018 ; Zhao et al., 2014).

Néanmoins, dans ces travaux, la régulation émotionnelle est considérée comme un trait, variant peu chez un même individu. Or, les caractéristiques de la situation et de l'émotion ressentie sont nécessaires à prendre en compte afin de comprendre le caractère adaptatif d'une stratégie de régulation émotionnelle (Aldao, 2013). En effet, il apparaît que la mobilisation de la réévaluation cognitive n'est pas adaptative dans tous les contextes, particulièrement dans les cas où la perception de contrôle sur la situation est élevée (Haines et al., 2016 ; Troy et al., 2013). La réévaluation cognitive serait donc adaptative uniquement

dans les situations où l'individu ne peut pas influencer directement sur l'événement qui a généré l'émotion. En effet, même si la réévaluation cognitive est liée au ressenti de plus d'émotions positives et moins d'émotions négatives (Gross & John, 2003), elle ne permet néanmoins pas d'améliorer la situation, mais seulement d'en changer la perception (Lennarz et al., 2018).

Une des critiques principales du modèle processuel est le manque de prise en compte du contexte émotionnel dans lequel les stratégies sont mobilisées. La mobilisation de stratégie est conçue comme un trait stable. De plus, le modèle ne permet pas d'identifier d'éventuelles sources qui pourraient amener un individu à initier, stopper ou à choisir de mobiliser une stratégie de régulation émotionnelle plutôt qu'une autre. Ces critiques ont amené Gross à repenser son modèle et à en proposer une nouvelle version en 2015.

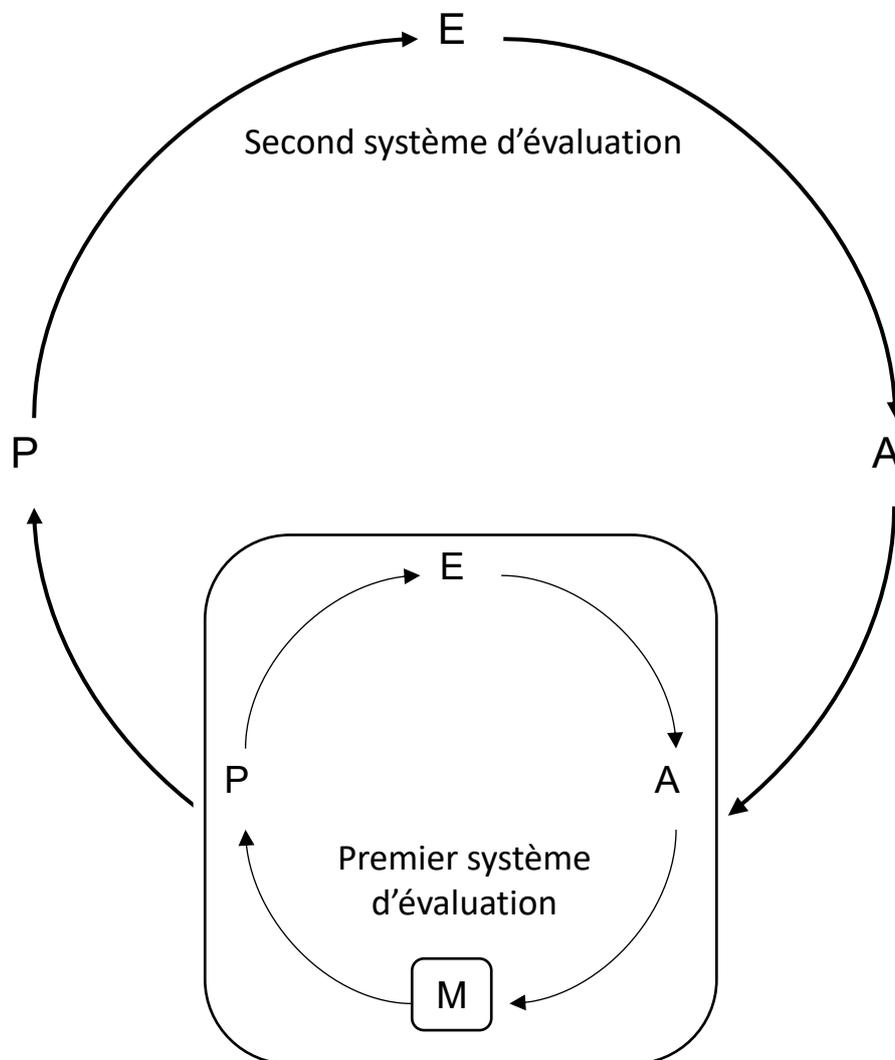
3.3.2. Modèle étendu de la régulation émotionnelle

Dans son second modèle, Gross (2015a, 2015b) intègre le ressenti émotionnel comme un indicateur du contexte qui va guider la mise en place d'une stratégie de régulation émotionnelle et permettre l'évaluation de l'efficacité des stratégies de régulation émotionnelle. Sur la base du modèle processuel de la régulation émotionnelle (Gross, 1998b), Gross décrit 4 processus qui composent deux systèmes d'évaluation emboîtés (voir Figure 6, p. 60). Le premier système d'évaluation correspond à la génération d'une émotion. Dans ce système, le monde (« M ») correspond à une situation pouvant être un événement dans l'environnement de l'individu ou une pensée. Si cette situation est perçue (« P »), elle est alors évaluée (« E ») en termes de valence (positive ou négative) et d'intensité. Cette évaluation peut mener à une action (« A »). Cette action dans le premier système d'évaluation marque le début du second système d'évaluation. Ce second système commence par la perception (« P ») de l'émotion issue du premier système d'évaluation et un but de régulation est fixé en fonction des caractéristiques de l'émotion (e.g., réduire l'intensité d'une émotion négative). Afin d'atteindre le but fixé, différentes stratégies de régulation émotionnelle sont alors évaluées (« E »). La stratégie évaluée comme étant la plus susceptible d'atteindre le but fixé est alors mobilisée afin d'agir (« A ») sur le ressenti émotionnel. Enfin, en fonction de l'effet de la stratégie de

régulation émotionnelle sur l'émotion, la stratégie peut être maintenue (si le but de régulation est proche d'être atteint), stoppée (si le but de régulation est atteint), ou une autre stratégie peut être mise en place (si l'émotion a changé ou si la stratégie s'est révélée inefficace). Contrairement au modèle processuel de la régulation émotionnelle, le modèle processuel étendu intègre des éléments contextuels et notamment le ressenti d'émotions à l'origine du processus de mobilisation de stratégie de régulation émotionnelle.

Figure 6

Modèle étendu de la régulation émotionnelle



Note. M = Monde, P = Perception, E = Évaluation, A = Action. Schéma reproduit à partir de Gross (2015a, p.12).

Deux critiques majeures émergent dans la littérature sur les études s'appuyant sur les modèles de Gross. Premièrement, ces études se focalisent souvent uniquement sur les stratégies de réévaluation cognitive et de suppression expressive. Deuxièmement, la régulation émotionnelle est conçue comme la mobilisation d'une seule stratégie de façon isolée. Or, certains auteurs conçoivent la régulation émotionnelle comme la mobilisation de plusieurs stratégies (e.g., Aldao & Nolen-Hoeksema, 2013 ; Bonanno & Burton, 2013 ; Ford et al., 2019).

3.4. Mobilisation de multiples stratégies de régulation émotionnelle : flexibilité et polyrégulation

Deux conceptions ont principalement étudié la mobilisation de multiples stratégies de régulation émotionnelle. La première s'est centrée sur la mobilisation de plusieurs stratégies de régulation émotionnelle entre différentes situations (i.e., la flexibilité de la régulation émotionnelle, Aldao et al., 2015; Bonanno & Burton, 2013) alors que la seconde s'est centrée sur la mobilisation de plusieurs stratégies de régulation émotionnelle afin de réguler une même situation émotionnelle (i.e., la polyrégulation, Ford et al., 2019).

3.4.1. Flexibilité de la régulation émotionnelle

Selon Bonanno et Burton (2013), le caractère adaptatif d'une stratégie de régulation émotionnelle ne peut être appréhendé qu'au regard du contexte dans lequel elle est mobilisée. Ainsi, présupposer du caractère adaptatif (ou non adaptatif) d'une stratégie de façon générale (comme cela est fait concernant les stratégies de réévaluation cognitive et de suppression expressive) est décrit par ces auteurs comme une illusion de l'efficacité inconditionnelle (« *fallacy of uniform efficacy* », p. 592). Une régulation émotionnelle adaptative ne correspondrait alors pas à l'utilisation systématique d'une stratégie de régulation émotionnelle considérée comme intrinsèquement adaptative, mais comme la capacité à sélectionner la stratégie qui serait la plus adaptée à une situation. Afin de pouvoir s'adapter à plusieurs situations présentant des caractéristiques différentes (en termes d'intensité de l'émotion, du type d'émotion, ou d'autres aspects liés à la situation comme la possibilité de l'influencer ou

non), il serait nécessaire qu'un individu puisse mobiliser différentes stratégies de manière flexible. Par exemple, face aux expériences émotionnelles du quotidien, les adolescents ne mobilisent pas les mêmes de stratégies en fonction de l'intensité de l'émotion ressentie (Lennarz et al., 2018). Alors que l'acceptation de la situation (i.e., reconnaître et accepter une situation pour arrêter de chercher à la changer ; Hofmann & Asmundson, 2008) est plus fréquemment utilisée dans les situations où l'intensité émotionnelle est faible, la rumination (i.e., se concentrer sur une expérience émotionnelle, sur ses causes et ses conséquences et ne pas arriver à se dégager de ces pensées ; Nolen-Hoeksema et al., 2008), la distraction (i.e., redéploiement de son attention sur autre chose sans lien avec la situation ; Gross, 1998b), la recherche de soutien social, la réévaluation cognitive, l'évitement et la suppression expressive sont plus fréquemment mobilisés quand l'intensité émotionnelle est élevée.

Pour appréhender cette flexibilité, Bonanno et Burton (2013) proposent le concept de **répertoire de stratégies de régulation émotionnelle**. Le répertoire représenterait l'éventail des stratégies qu'un individu peut mobiliser dans différentes situations. Ainsi, plus un répertoire est large, plus il permettrait de faire face à une diversité importante de situations, plus l'individu serait flexible dans sa régulation des émotions et mieux il arriverait à s'adapter. Plusieurs études empiriques semblent confirmer cette perspective chez des adolescents et jeunes adultes (De France & Hollenstein, 2017 ; Loughheed & Hollenstein, 2012) comme chez des adultes (Grommisch et al., 2020). Dans une étude, Loughheed et Hollenstein (2012) ont identifié six profils de régulation émotionnelle chez des adolescents âgés de 12 à 17 ans. Les profils ont été constitués à partir de la mobilisation de cinq stratégies. D'abord, la stratégie d'occultation qui correspond à diverses stratégies de suppression et d'autres stratégies postérieures à l'émotion (Gross, 1998a) qui ont pour objectif d'éviter l'émotion après sa génération (Hofmann & Kashdan, 2010). Ensuite, l'ajustement, qui renvoie à la capacité de réajuster ou d'équilibrer l'émotion pour faire face de manière efficace aux réussites et aux échecs quotidiens (Hofmann & Kashdan, 2010). L'engagement émotionnel, reflétant l'attention

portée aux émotions ressenties¹⁰. Enfin, la suppression expressive et la réévaluation cognitive font également partie des stratégies qui étaient étudiées. Un premier profil représente des adolescents (31,6% de l'échantillon) ayant une utilisation moyenne de toutes les stratégies de régulation émotionnelle mesurées (profil Moyen). Pour chacun des deux profils suivants, une stratégie de régulation émotionnelle est utilisée plus que les autres, soit la stratégie d'ajustement (profil de Propension à l'Ajustement, 31,1%) soit celle de suppression (profil de Propension à la Suppression, 19,2%) avec une utilisation moyenne de toutes les autres stratégies de régulation émotionnelle. Les trois derniers profils représentent des adolescents mobilisant un éventail moins étendu de stratégies de régulation émotionnelle, avec un profil correspondant à une forte utilisation des stratégies d'occultation et de suppression (profil d'Occultation/Suppression, 2,8%), un profil marqué par le désengagement émotionnel (profil de Désengagement Émotionnel, 10,7%) et un profil utilisant très peu toutes les stratégies de régulation émotionnelle (profil Sans Stratégie, 4,5%). Ces 6 profils ont ensuite été mis en lien avec l'ajustement internalisé des participants. Les profils mobilisant un large éventail de stratégies de régulation émotionnelle (i.e., profil Moyen, avec Propension à l'Ajustement, et avec Propension à la Suppression) sont associés à un niveau plus faible de problèmes internalisés que les profils mobilisant un éventail restreint de stratégies de régulation émotionnelle (i.e., Profils de Désengagement Émotionnel, d'Occultation/Suppression, et Sans Stratégies). Ces résultats apportent un nouvel éclairage sur l'adaptation des stratégies de régulation émotionnelle. Le profil de Propension à la Suppression est associé à moins de problèmes internalisés que le profil d'Occultation/Suppression, alors que, dans ces deux profils, la stratégie de suppression y est fortement mobilisée. La stratégie de régulation émotionnelle de suppression expressive n'apparaît donc pas comme étant intrinsèquement non-adaptative, mais seulement quand elle est sur-représentée dans un profil présentant peu

¹⁰ L'engagement émotionnel a été mesuré à partir du questionnaire "*Difficulties in emotion regulation scale*" (Gratz & Roemer, 2004), dont le codage des items a été inversé (e.g., « Je fais attention à ce que je ressens »).

de stratégies de régulation émotionnelle utilisées et quand elle est associée à une forte utilisation de la stratégie d'occultation (Lougheed & Hollenstein, 2012).

Certains des profils identifiés par Lougheed et Hollenstein (2012) semblent se retrouver en fin d'adolescence (moyenne d'âge de 18 ans) et chez de jeunes adultes de 22 ans en moyenne (De France & Hollenstein, 2017). Trois profils ont été observés en fin d'adolescence : un profil Moyen (35,9% de l'échantillon), de propension à la Suppression (37,3%), et de propension à l'Engagement (26,8%). Chez les jeunes adultes, quatre profils ont été identifiés : un profil Moyen (48%), de propension à la Suppression (35,3%), de propension à l'Engagement (8,8%), et Multi-stratégies (7,8%). Les profils Moyen et de propension à la Suppression se retrouvent chez les adolescents de 13 ans, en fin d'adolescence (18 ans) et chez le jeune adulte (De France & Hollenstein, 2017 ; Lougheed & Hollenstein, 2012). La principale différence entre ces populations se trouve dans la présence d'un profil multi-stratégies et l'absence de profils relatant peu d'utilisation de toutes les stratégies de régulation émotionnelle chez les plus âgés (e.g., Profil Sans Stratégie). Deux explications peuvent être proposées pour comprendre ces résultats. Premièrement, le nombre et la nature des profils identifiés dans ces deux études peuvent diverger, car les stratégies de régulation émotionnelle mesurées sont différentes. Une autre explication serait de penser qu'avec les évolutions sociales, cognitives, et neurodéveloppementales qui caractérisent l'adolescence, les individus apprennent à utiliser de plus en plus efficacement les stratégies de régulation émotionnelle (Claes & Lannegrand-Willems, 2014 ; Sabatier et al., 2017 ; Steinberg, 2005 ; Zeman et al., 2006). Dans la perspective où un éventail large d'utilisation de stratégies de régulation émotionnelle serait adaptatif, cette évolution se traduirait par la disparition des profils présentant des éventails restreints de stratégies (e.g., Profils Sans Stratégie) et l'apparition de profils où un grand nombre de stratégies sont souvent mobilisées (e.g., Profil Multi-stratégique).

3.4.2. Polyrégulation

Selon Ford et al. (2019), l'utilisation de plusieurs stratégies de régulation émotionnelle afin de réguler une même situation serait fréquente. En effet, dans une étude menée auprès de jeunes adultes de 19 ans en moyenne, 7 stratégies étaient mobilisées en moyenne pour réguler un seul événement émotionnel (Heij & Cheavens, 2014). En se basant sur le modèle étendu de la régulation émotionnelle de Gross (2015a, 2015b), Ford et al. (2019) identifient trois étapes auxquelles la polyrégulation peut débiter. Un individu peut, pour un même événement émotionnel, définir plusieurs buts, comme réduire l'intensité de ses émotions négatives et augmenter l'intensité de ses émotions positives. De même, un individu cherchant à atteindre un but peut mobiliser plusieurs stratégies de régulation émotionnelle pour y parvenir. Des études ont montré que le nombre de stratégies de régulation émotionnelle mobilisé est lié à une forte intensité émotionnelle (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2013 ; Lennarz et al., 2018). Certaines situations peuvent être complexes et susciter une forte intensité émotionnelle nécessitant ainsi l'utilisation de plusieurs stratégies (Ford et al., 2019 ; Gross, 2015a, 2015b). Les stratégies alors mobilisées peuvent être en synergie, c'est-à-dire avoir un effet similaire ou complémentaire sur l'émotion et donc, être plus efficaces pour atteindre le but de régulation fixé, ou entrer en conflit si les stratégies ont des effets opposés sur l'émotion, ce qui serait moins efficace. Par exemple, mobiliser à la fois la stratégie de réévaluation cognitive et la recherche de soutien social pourrait permettre de faciliter la prise de perspective et d'envisager la situation à l'origine d'une émotion négative sous un angle nouveau.

La polyrégulation peut être mobilisée dans deux temporalités. Elle peut s'effectuer en mobilisant plusieurs stratégies simultanément, comme en mobilisant en même temps de la suppression expressive tout en utilisant la distraction pour éviter un fou rire qui serait inapproprié dans un contexte formel. La polyrégulation peut également être séquentielle en déployant des stratégies complémentaires dans le temps, avec dans un premier temps une stratégie efficace à court terme puis une stratégie efficace à long terme. Selon Ford et al. (2019), mobiliser des stratégies simultanément serait plus susceptible de créer des conflits

entre stratégies de régulation émotionnelle. Des stratégies mobilisées simultanément peuvent être en conflit sur le plan des ressources cognitives (si plusieurs stratégies sont coûteuses cognitivement), ou dans leurs effets sur l'émotion (si une stratégie augmente l'intensité du ressenti émotionnel comme la rumination, et une autre stratégie diminue l'intensité du ressenti comme l'évitement ; Tan et al., 2012).

On retrouve dans la littérature des hypothèses qui pourraient être en faveur d'un effet positif de la polyrégulation comme d'un effet négatif. Certains auteurs ont montré que lorsqu'un individu est face à un choix complexe et qui a des implications importantes, le fait d'effectuer une tâche d'interférence (que l'on pourrait apparenter à la stratégie de distraction) entre le moment où l'individu est confronté au choix et le moment où il doit choisir lui permettrait de faire un choix plus pertinent et d'être plus satisfait de son choix par rapport à des individus qui n'ont pas eu à effectuer une tâche d'interférence (Dijksterhuis et al., 2006). Ainsi, face à un choix important suscitant une anxiété intense (comme un choix d'orientation scolaire), il pourrait être efficace de mobiliser de façon séquentielle la stratégie de distraction afin de diminuer à court terme l'intensité de l'anxiété, puis dans un second temps, de réexaminer le choix à effectuer en mobilisant par exemple la stratégie de réévaluation cognitive. La mobilisation de la distraction et de la réévaluation cognitive pour réguler une même situation émotionnelle semble en effet être associée à une perception du contrôle émotionnel plus importante que d'autres associations de stratégies (Fombouchet, 2022). Au contraire, certaines combinaisons de stratégies semblent davantage correspondre à une incapacité de l'individu à mobiliser de façon efficace une stratégie de régulation émotionnelle (Moulds et al., 2007 ; Nolen-Hoeksema et al., 2008). La rumination est une stratégie de régulation émotionnelle qui aurait tendance à entrainer la mobilisation d'autres stratégies. Les individus mobilisant la rumination lors d'un événement émotionnellement négatif (possiblement de manière inconsciente ; Ford et al., 2019 ; Gross, 2015a, 2015b), pourraient mobiliser des stratégies comme la suppression, l'évitement ou la distraction pour tenter de diminuer le ressenti négatif (Webb et al., 2012) sans pour autant y parvenir (Nolen-Hoeksema et al., 2008).

Ainsi, l'efficacité de la polyrégulation ne serait pas liée au nombre de stratégies de régulation émotionnelle utilisées, mais plutôt à celles qui sont utilisées, et comment elles sont utilisées (de façon séquentielle ou simultanée).

Néanmoins, les études que nous avons présentées mesurent uniquement le nombre de stratégies de régulation émotionnelle en fonction de l'intensité émotionnelle sans prendre en compte quelles stratégies sont utilisées ensemble (Ford et al., 2019). Le concept de polyrégulation n'a été formulé explicitement que très récemment et les études empiriques mobilisant ce concept manquent.

3.5. Régulation émotionnelle en lien avec construction de l'identité

À notre connaissance, aucune recherche empirique n'a encore étudié le lien entre les conceptions récentes de la régulation émotionnelle (i.e., flexibilité et polyrégulation) et le développement de l'identité ou l'identité vocationnelle dans le contexte de transition scolaire. Néanmoins, de rares études ont mené des travaux sur les liens entre la régulation émotionnelle dans l'approche par compétence et dans l'approche par stratégie, et l'identité chez des adolescents et des jeunes adultes (Jankowski, 2013 ; Luyckx et al., 2012).

L'une de ces études a mis en lien les statuts de Marcia (1966) et les compétences de régulation émotionnelle (Jankowski, 2013). Dans cette étude, les participants (entre 14 et 20 ans) dans un statut identitaire de forclusion présentent le moins de difficultés de régulation émotionnelle alors que les individus dans le statut de moratoire présentent le plus de difficultés à mobiliser de régulation émotionnelle (Jankowski, 2013). Ces résultats semblent cohérents avec les études qui montrent que le statut identitaire de moratoire est associé à un ajustement psychosocial faible (Meeus, 2011). De plus, les individus en forclusion identitaire sont ceux qui présentent le moins de difficultés de régulation émotionnelle alors que le statut de réalisation identitaire est considéré comme le statut le plus « abouti » dans les sociétés occidentales. Les adolescents en forclusion identitaire reproduisent souvent les engagements de leurs parents (Lannegrand-Willems, 2008). Ainsi, il est possible que les adolescents en forclusion identitaire présentent moins de difficulté à réguler leurs émotions négatives, car ils

ressentiraient des émotions négatives moins intenses, libérées de l'anxiété que leurs parents pourraient ne pas approuver leur choix d'orientation. Néanmoins, l'étude de Jankowski (2013) ne prend pas en compte le contexte émotionnel (e.g., intensité des émotions négatives) dans lequel ces difficultés de régulation peuvent se manifester. De plus, pouvoir identifier les stratégies mobilisées par les adolescents et leur lien avec l'identité permettrait de mieux comprendre comment la façon dont les adolescents régulent leurs émotions négatives peut jouer un rôle dans la construction de l'identité vocationnelle.

Une autre étude montre des relations unidirectionnelles et bidirectionnelles entre l'identité et la régulation émotionnelle (Luyckx et al., 2012). Elle a examiné sur trois ans auprès de jeunes adultes, les liens entre les processus identitaires du modèle en double-cycle (Luyckx et al., 2006, 2008) et trois stratégies de régulation émotionnelle : la résolution de problème (i.e., tenter de changer une situation en cherchant une solution au problème qu'elle pose; Aldao, et al., 2010), la recherche de soutien social (i.e., recherche d'aide auprès de personnes de confiance ; Vélez et al., 2016) et l'évitement (i.e., rester à l'écart d'une situation ou des personnes qui causent des émotions négatives ; Aldao, et al., 2010). Par exemple, l'exploration en profondeur présente une relation bidirectionnelle positive avec la recherche de soutien social. De plus, cette étude a montré plusieurs relations unidirectionnelles comme entre l'exploration ruminative qui est positivement prédite par l'évitement alors que l'identification à l'engagement prédit une diminution de cette stratégie. Ainsi, la stratégie d'évitement pourrait être interprétée comme un évitement des jeunes adultes à s'engager dans une voie identitaire. En effet, alors que l'identification à l'engagement prédit une diminution de l'évitement, cette dernière est la seule stratégie qui prédit une augmentation de l'exploration ruminative, processus qui enraye le premier cycle identitaire (Luyckx et al., 2008). Enfin, l'engagement est uniquement prédit positivement par la recherche de soutien social et l'exploration de surface entretient des relations bidirectionnelles avec cette stratégie (Luyckx et al., 2012). Ainsi, les interactions avec l'entourage de l'adolescent semblent faciliter le cycle de formation de l'engagement. Autrui serait à la fois une source d'informations sur les

différentes possibilités identitaires et une source de conseils quant à la décision dans un engagement identitaire. Ce résultat met en avant un des mécanismes par lesquels l'adolescent peut être actif dans sa construction identitaire, en cherchant du soutien dans son environnement social afin de réguler ses émotions négatives.

3.6. Mobilisation des stratégies de régulation émotionnelle dans le contexte de la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur

La question des stratégies de régulation émotionnelle pouvant être mobilisées par les adolescents durant la préparation de la transition post-bac est donc centrale. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, le contexte du palier d'orientation en terminale est fermé, caractérisé par un ensemble de règles que l'adolescent ne peut pas modifier et qui encadre la formulation des vœux d'orientation selon un calendrier et des modalités contraintes (Lannegrand-Willems, 2012). L'ensemble des familles de stratégies de régulation émotionnelle (Gross, 1998a, 1998b, 2015a, 2015b) ne semblent donc pas toutes aussi simples à mobiliser dans ce contexte spécifique. Tous les adolescents en classe de terminale souhaitant poursuivre des études supérieures sont confrontés au palier d'orientation. Les stratégies issues des familles de *sélection de la situation* et de *modification de la situation* semblent plus difficiles à mobiliser que dans d'autres contextes. Par exemple, se rendre sur le site Parcoursup peut être retardées ou évitées. À l'inverse, l'inscription sur le site et la formulation de vœux sont des situations qui ne pourront pas être évitées pour les adolescents qui souhaitent continuer leurs études en s'inscrivant dans un parcours du supérieur par ce biais. De ce fait, nous choisissons de privilégier l'étude de stratégies de régulation émotionnelle des autres familles afin que toutes les stratégies soient cohérentes et mobilisables durant l'ensemble de l'année.

Un adolescent peut toutefois mobiliser des stratégies de *déploiement de l'attention* dans ce contexte. Dans cette famille, la distraction et la rumination sont deux stratégies fréquemment mobilisées par les adolescents (Lennarz et al., 2018). Ces deux stratégies sont particulièrement mobilisées dans des situations émotionnelles intenses, et présentent des

effets opposés sur l'émotion, la distraction diminuant l'intensité de l'émotion négative à court terme, alors que la rumination maintient (voire augmente) l'intensité de l'émotion négative dans le temps (Lennarz et al., 2018).

Un adolescent peut également mobiliser des stratégies de *changement cognitif*. L'acceptation de la situation et la réévaluation cognitive sont toutes deux fréquemment mobilisées. La première principalement pour des émotions de faible intensité alors que la seconde est principalement mobilisée pour des émotions de plus forte intensité (Lennarz et al., 2018). De plus, la réévaluation cognitive pourrait favoriser la mise en place et le maintien de l'engagement identitaire étant donné qu'elle est très proche du concept d'assimilation du modèle transactionnel de l'identité (Kunnen & Bosma, 2006).

Enfin, les adolescents peuvent *moduler l'expression* de leurs émotions négatives liées à leur orientation via la suppression expressive ou la recherche de soutien social. Si la suppression expressive a peu été étudiée dans le contexte de l'orientation ou en lien avec l'identité, la recherche de soutien social semble être une stratégie centrale dans ce contexte. La recherche de soutien social semble être fréquemment mobilisée en général tout comme dans le contexte de l'orientation (Lennarz et al., 2018 ; Vignoli, 2011 ; Vignoli et al., 2005a, 2005b, 2020) et favoriser les réflexions concernant les engagements identitaires des adolescents (Luyckx et al., 2012). L'importance dans la littérature de la recherche de soutien social met également en avant le rôle de l'environnement social, et notamment des parents (Vignoli, 2011 ; Vignoli et al., 2005a) comme des ressources pour les adolescents dans la préparation de la transition post-bac.

3.7. Synthèse

Les émotions et les stratégies de régulation émotionnelle permettent à l'individu de mieux s'adapter à son environnement, et sont liées au bien-être psychosocial (e.g., Gross & Barrett, 2011). Concernant les liens entre la régulation émotionnelle et l'identité, les études mettent en évidence que le fait de chercher du soutien dans son entourage (i.e., stratégie de recherche de soutien social) est central dans la régulation des émotions négatives liées à

l'orientation (e.g., Vignoli, 2011) et favorise l'engagement identitaire et l'exploration de surface (Luyckx et al., 2012). De plus, le statut de moratoire identitaire est le statut le plus associé avec des difficultés sur le plan de la régulation émotionnelle et à l'inverse, le statut de forclusion est associé au moins de difficultés (Jankowski, 2013). Ces études posent les premiers jalons des relations entre régulation émotionnelle et développement de l'identité. Néanmoins, elles ne prennent souvent pas en compte le contexte émotionnel dans lequel une stratégie est mobilisée ou la mobilisation conjointe de plusieurs stratégies de régulation émotionnelle. Ces aspects sont nécessaires à prendre en compte dans l'étude de ces processus émotionnels afin d'en appréhender toute la portée. D'une part, la mobilisation de plusieurs stratégies de régulation émotionnelle. D'autre part, les caractéristiques des émotions ressenties à l'origine de la mobilisation des stratégies.

Prendre en compte ces deux aspects conjointement pourrait permettre d'éclairer les différences interindividuelles présentes autant au niveau de la régulation émotionnelle (e.g., Loughheed & Hollenstein, 2012) que de l'intensité des émotions négatives dans la préparation de la transition post-bac (Parmentier et al., 2021). Il serait cohérent que les adolescents qui ressentent une faible intensité d'émotion négative mobilisent peu de stratégies de régulation émotionnelle ou un nombre restreint de stratégies. À l'inverse, les adolescents ressentant des émotions négatives intenses concernant leur orientation pourraient avoir plus tendance à mobiliser plusieurs stratégies de régulation émotionnelle. Au-delà du nombre de stratégies qu'un adolescent peut mobiliser, la possibilité que ces stratégies puissent entrer en synergie (poursuivre le même but de régulation) ou en conflit (poursuivre des buts de régulation différents) a également été soulignée dans la littérature (Ford et al., 2019). Il est donc nécessaire de prendre en compte des stratégies pouvant entrer en synergie ou en conflit.

Dans une approche en contexte de la régulation émotionnelle, la cohérence entre les stratégies de régulation émotionnelle étudiées et le contexte est essentielle (Gross, 2015b). Le palier d'orientation étant un contexte fermé, nous nous centrerons sur l'étude des familles de stratégies de déploiement de l'attention, de changement cognitif et de modulation de la

réponse. Dans chacune de ces familles, deux stratégies ont été identifiées dans la littérature afin de capturer : la mobilisation de stratégies ayant des effets différents sur les émotions négatives, et des stratégies qui sont fréquemment mobilisées dans plusieurs contextes émotionnels par les adolescents (intensité forte v. faible des émotions négatives ; e.g., Lennarz et al., 2018). Sur ces critères, nous avons retenu la distraction et la rumination dans la famille de déploiement de l'attention, l'acceptation de la situation et la réévaluation cognitive dans la famille de changement cognitif, et la suppression expressive et la recherche de soutien social dans la famille de modulation de la réponse.

Chapitre 4. Les ressources sociales dans la préparation de la transition post-bac des adolescents en terminale : rôles des relations parents-adolescent et du professeur principal

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 et 3, les adolescents peuvent mobiliser des ressources personnelles telles que des stratégies de régulation émotionnelle afin de réguler les émotions négatives qui peuvent apparaître lors de la préparation de la transition post-bac durant l'année de terminale. Parmi ces stratégies, la recherche de soutien social semble favoriser la formation d'engagements et l'exploration en profondeur de la part des adolescents (Luyckx et al., 2012). Ainsi, les adolescents semblent chercher des ressources dans leur entourage social et notamment auprès de leurs parents afin d'obtenir du soutien et des conseils (Vignoli et al., 2005 ; Zhu et al., 2014).

L'école joue également un rôle important dans l'accompagnement à l'orientation des adolescents. Plusieurs aspects de l'environnement scolaire sont mis en place afin d'accompagner les adolescents. D'une part, les PsyEN sont des acteurs spécialisés de l'accompagnement à l'orientation. Mais ces derniers sont difficilement mobilisables dans le quotidien des adolescents du fait de leurs nombreuses missions¹¹ et du nombre important d'adolescents dont il a la charge. D'autre part, les professeurs principaux sont présents au quotidien, et ont pour mission d'accompagner les adolescents dans leur orientation (Ministère de l'Education Nationale, 2018).

Dans ce chapitre, l'objectif est de comprendre les rôles respectifs des parents et des professeurs principaux auprès des adolescents dans la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur. Dans un premier temps, le rôle des relations parents-adolescent dans l'accompagnement à la préparation de la transition post-bac sera présenté. Ce premier temps s'organisera en trois parties : premièrement, une revue de la littérature concernant la façon d'appréhender les relations parents-adolescents de façon générale, en distinguant les

¹¹ Circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017 récapitulant les missions des psychologues de l'éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712350C.htm?cid_bo=115951

différentes fonctions parentales dans l'ajustement psychosocial de l'adolescent. Une deuxième partie sera dédiée aux liens entre les relations parents-adolescent et la régulation émotionnelle des adolescents. La troisième partie portera sur les liens entre les relations parents-adolescents et la construction identitaire des adolescents. Dans un second temps, nous reviendrons sur la façon dont l'accompagnement du professeur principal à l'orientation peut favoriser la construction de l'identité vocationnelle des adolescents en classe de terminale.

4.1. Appréhender les relations parents-adolescent dans le développement psychosocial et socio-émotionnel de l'adolescent

4.1.1. Affection et contrôle : deux dimensions fondamentales des fonctions parentales

Les relations parents-adolescents sont fréquemment identifiées dans la littérature par les dimensions de la fonction parentale de l'affection et du contrôle (Claes, 2014). Ces deux dimensions se retrouvent sous des noms différents dans plusieurs approches. Par exemple, dans l'approche psychodynamique, certains auteurs font référence au « contrôle » (J. B. Watson, 1928) et au « soin » (Freud, 1933 ; Rogers, 1960) pour respectivement le contrôle et l'affection, alors que dans l'approche de l'apprentissage social, certains auteurs font référence à la dimension d'affection comme un continuum entre « chaleur émotionnelle » et « hostilité » (Baldwin, 1955), « détachement » et « implication » (Schaefer, 1959) et à la dimension de contrôle comme une dimension composée d'un pôle « permissif » et d'un pôle opposé « restrictif » (Becker, 1964). Même si les termes employés divergent d'un auteur à l'autre, d'importants recoupements existent.

L'affection est la dimension qui caractérise la qualité affective de la relation parents-adolescent. Le pôle positif regroupe la chaleur émotionnelle, la sensibilité et l'écoute alors que le pôle négatif comprend la froideur, l'hostilité, le rejet ou l'indifférence (Claes et al., 2010; Claes, 2014). De façon générale, le pôle positif favorise les capacités d'adaptation des

individus et est reconnu comme un facteur protecteur face aux troubles psychologiques, alors que le pôle négatif est lié à plus de symptômes dépressifs et anxieux (Claes, 2014).

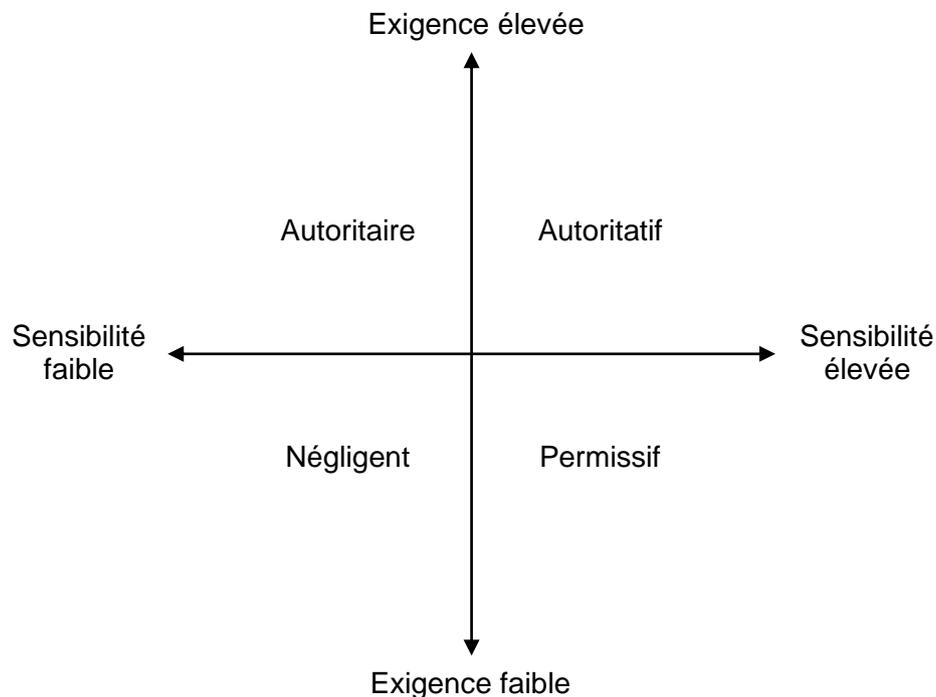
La fonction de contrôle comportemental, quant à elle, renvoie à la mise en place par le parent des règles et limites que l'adolescent ne doit pas franchir et des sanctions adoptées en cas de transgression de celles-ci. Un contrôle comportemental élevé correspond à un ensemble de règles, attentes et limites clairement posées par le parent. D'un autre côté, un contrôle comportemental faible correspond à une absence de cadre qui peut donner lieu à la perception d'un environnement peu prévisible pour l'adolescent. Un contrôle comportemental très faible ou très élevé est considéré comme des facteurs de risque sur le plan de l'ajustement psychosocial des adolescents (e.g., Pistella et al., 2022 ; Seydlitz, 1993 ; Stice et al., 1993).

Parmi les travaux sur les relations parents-enfant, ceux de Diana Baumrind (1971a, 1971b, 1972, 1978) et Maccoby et Martin (1983) ont profondément marqué les recherches sur la socialisation parentale. Dans ses travaux, Baumrind cherche à mettre en évidence les diverses formes que peut prendre la socialisation parentale. Ces « formes » sont caractérisées comme des styles éducatifs, représentant la manière dont les parents endossent leur rôle d'agent de socialisation auprès de leur adolescent. Grâce à ces nombreux travaux et aux apports de Maccoby et Martin (1983), le modèle des styles éducatifs parentaux de Baumrind peut être synthétisé par l'articulation des dimensions de sensibilité et d'exigence (proche des dimensions d'affection et de contrôle). De cette articulation, quatre styles éducatifs parentaux sont identifiés (voir Figure 7, p. 76). Ainsi, des parents ayant un niveau élevé de sensibilité et d'exigence représenteraient des parents dits « autoritatifs¹² ». Ce style éducatif correspond à des parents ayant des attentes et des règles clairement posées tout en étant à l'écoute et répondant aux besoins de leur adolescent. Étant à la fois exigeants et sensibles, les parents du style autoritatif sont vus comme flexibles, avec des possibilités d'ajustement en fonction des besoins de l'adolescent. Le deuxième style éducatif dit « autoritaire » correspond également

¹² Aussi appelé en français style « démocratique » ou « chaleureux / exigeant ».

Figure 7

Représentation des quatre styles éducatifs parentaux en fonction de la présence des dimensions de sensibilité et d'exigence



Note. Représentation des quatre styles éducatifs selon Maccoby et Martin (1983).

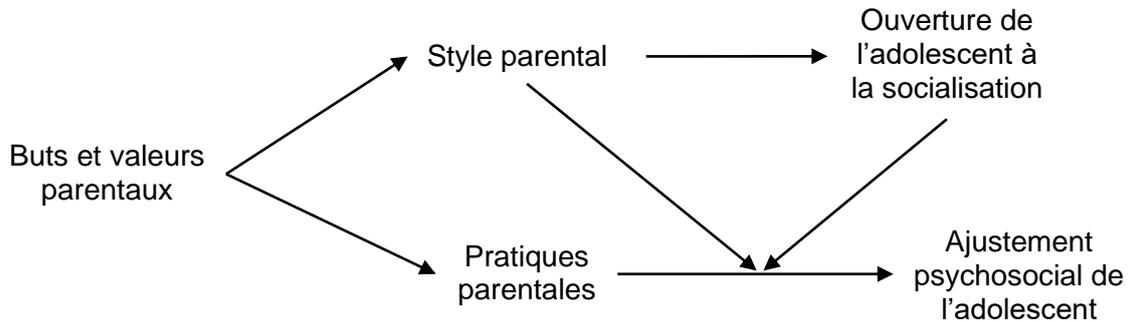
à un niveau d'exigence élevé, mais avec un niveau faible de sensibilité. Ce style éducatif représenterait des parents ayant des attentes et des règles fortes. Contrairement au style autoritatif, les règles mises en place dans le style autoritaire seraient plus rigides. Le style « négligent » quant à lui est caractérisé par des niveaux faibles de sensibilité et d'exigence. Il représenterait des parents peu investis dans la socialisation de leur adolescent. Enfin, le style « permissif » est caractérisé par un niveau faible d'exigence, mais un niveau élevé de sensibilité.

4.1.2. Relations parents-adolescent comme contexte des pratiques parentales

Afin de préciser les mécanismes par lesquels la socialisation parentale joue un rôle dans l'ajustement psychosocial des adolescents, des auteurs proposent de distinguer

Figure 8

Modèle contextuel du style parental



Note. Reproduction du modèle contextuel du style parental à partir de Darling et Steinberg (1993, p. 493).

plusieurs niveaux dans lesquels les comportements et attitudes parentales prennent place (Darling & Steinberg, 1993 ; voir Figure 8, p. 77). L'ensemble des comportements parentaux seraient définis par les croyances, les buts et les valeurs parentales (situées à gauche de la Figure 8, p. 77). Ces buts et valeurs vont influencer les comportements parentaux au niveau global de la relation (i.e., le style parental), et à un niveau spécifique à chaque contexte (i.e., les pratiques parentales, Darling & Steinberg, 1993). Les styles parentaux correspondent à un premier niveau général, dans lequel un ensemble de comportements et d'attitudes parentales relativement stables (ou qui évoluent sur une longue période de temps) comme les styles éducatifs parentaux (Baumrind, 1991) ou l'attachement (centré plus particulièrement sur la dimension d'affection ; Bowlby, 1969), qui constituent le contexte de la relation parents-adolescent. Les pratiques parentales quant à elles correspondent à un second niveau plus spécifique au contexte, dans lequel des comportements parentaux spécifiques orientés vers un but. Contrairement au style parental, les pratiques parentales sont susceptibles de varier en fonction des contextes de socialisation. Les pratiques parentales influenceraient directement l'ajustement psychosocial de l'adolescent dans un domaine spécifique alors que le style parental pourrait modérer l'influence des pratiques parentales sur le développement de l'adolescent via deux mécanismes (Darling & Steinberg, 1993). Premièrement, le style parental (en haut au centre de la Figure 8, ci-dessus) pourrait favoriser l'atteinte du but de

socialisation d'une pratique parentale. Deuxièmement, l'efficacité avec laquelle les pratiques parentales atteignent leurs buts peut être influencée par l'ouverture de l'adolescent à la socialisation parentale (en haut à droite de la Figure 8, p. 77). Cette ouverture correspond à la compréhension et à l'adhésion aux valeurs parentales par l'adolescent. Selon ces auteurs (Darling et Steinberg, 1993), les pratiques parentales seraient les comportements parentaux les plus à même de prédire l'ajustement psychosocial de l'adolescent.

4.1.3. Besoins fondamentaux de l'adolescent et rôle des pratiques parentales

De nombreux travaux rapportent des associations entre pratiques parentales et ajustement psychosocial chez les adolescents sans modèle théorique clair sur les processus impliqués. Certains auteurs (e.g., Beyers & Goossens, 1999, 2003 ; Soenens et al., 2007, 2015, 2017, 2019) vont donc proposer un modèle théorique explicatif de l'effet des pratiques parentales en s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). Cette théorie définit 3 besoins fondamentaux dont la satisfaction est nécessaire au bien-être des individus : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence, et le besoin d'affiliation. La satisfaction du besoin d'autonomie se manifeste par l'expérience d'un sentiment de liberté, d'authenticité et de volition dans les comportements et les choix de l'adolescent. Avant le début des années 2000, les recherches étudiaient la promotion de l'autonomie via la promotion de l'indépendance (e.g., Gray & Steinberg, 1999 ; Silk et al., 2003). Or, comme le soulignent Soenens et ses collaborateurs (2007), l'indépendance et l'autonomie sont deux concepts distincts. L'autonomie est définie comme le degré avec lequel un comportement est effectué ou une décision est prise avec volition, reflétant les intérêts et les valeurs de la personne à l'origine du comportement (Deci & Ryan, 2000), alors que l'indépendance est définie comme le fait de réaliser un comportement ou de prendre une décision seul (Soenens et al., 2007). Ainsi, un adolescent peut être indépendant dans son exploration identitaire car il a choisi en toute conscience d'explorer ses possibilités d'orientation seul, mais également car ses parents ne s'investissent pas dans le développement de l'identité vocationnelle de leur enfant. Dans cet exemple, l'indépendance est contrainte, car les parents ne répondent pas aux demandes

d'aide de l'adolescent, l'obligeant ainsi à faire les choses seul. La satisfaction du besoin de compétence correspond au sentiment d'efficacité et à la capacité à relever des challenges. Enfin, la satisfaction du besoin d'affiliation correspond au sentiment d'être relié à des personnes qui sont importantes pour soi (e.g., parents et amis).

Pour chaque besoin fondamental, Soenens et ses collègues (2019) identifient deux pratiques parentales : l'une répondant à la satisfaction de ces besoins, l'autre l'entravant (Soenens et al., 2019). Cette distinction est nécessaire, car selon la théorie de l'autodétermination, l'entrave des besoins fondamentaux (i.e., l'entrave active de la satisfaction des besoins) peut avoir des conséquences bien plus délétères sur le bien-être psychologique que l'absence de satisfaction de ces besoins (Ryan et al., 2016 ; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Certaines études empiriques ont permis de mettre en évidence que l'absence de pratiques parentales visant à satisfaire les besoins fondamentaux de l'adolescent n'est effectivement pas équivalente sur le plan de l'ajustement psychosocial à l'entrave active de ces besoins (Bartholomew et al., 2011 ; Boone et al., 2014 ; Chen et al., 2015 ; Cordeiro et al., 2016). Il est alors nécessaire d'appréhender conjointement des pratiques parentales satisfaisant et entravant les besoins fondamentaux pour pouvoir mettre en évidence ces patterns particulièrement délétères pour le bien-être des adolescents.

Pour le besoin d'autonomie, les auteurs proposent donc deux pratiques parentales : le soutien à l'autonomie (satisfaisant le besoin) et le contrôle psychologique (entravant le besoin ; Soenens et al., 2019). La pratique de soutien à l'autonomie consiste de la part du parent à la prise en compte du point de vue de l'adolescent et au fait de favoriser sa prise d'initiatives lors de choix. Le contrôle psychologique quant à lui correspond à un contrôle intrusif du parent qui ne respecte pas l'intimité de l'adolescent, lui imposant un mode de pensée et utilisant la manipulation et les menaces (Barber, 1996). Le soutien parental à l'autonomie permettrait d'accompagner et de favoriser la dynamique développementale de l'adolescence vers une autonomie, alors que le contrôle psychologique entraverait cette dynamique. Pour le besoin de compétence, les deux pratiques parentales sont la structuration parentale (satisfaisant le

besoin) et le chaos (entravant le besoin). La structuration parentale correspond à des attentes clairement exprimées, fournissant de l'aide en cas de besoin et des retours constructifs à l'adolescent (Grolnick & Pomerantz, 2009 ; Soenens & Vansteenkiste, 2010). D'un autre côté, la dimension de chaos correspond à un manque de règles et à une impossibilité pour l'adolescent de comprendre et de prévoir les attentes parentales. Enfin, pour le besoin de socialisation, les auteurs définissent les dimensions d'implication (satisfaisant le besoin fondamental) et de rejet (entravant le besoin). Alors que l'implication correspond à de la chaleur émotionnelle et de la sensibilité, le rejet correspond à de la froideur et de la négligence de la part du parent (Soenens et al., 2019). Ici encore, les auteurs justifient le fait de considérer deux pratiques parentales par le fait qu'une absence de rejet ne signifie pas nécessairement une implication de qualité.

Les pratiques satisfaisant les besoins fondamentaux semblent bien associées au bien-être psychologique des adolescents, alors que les pratiques entravant la satisfaction de ces besoins semblent associées à un niveau plus faible de bien-être (pour une méta-analyse voir Ryan et al., 2022). Par exemple, la perception par l'adolescent des pratiques parentales satisfaisant les besoins fondamentaux sont liées positivement à des aspects scolaires (i.e., compétences académiques, engagement scolaire), sociaux (i.e., compétences sociales) et d'estime de soi, et négativement à des problèmes de comportements externalisés (e.g., consommation de substances). D'un autre côté, les pratiques entravant la satisfaction des besoins sont associées négativement aux aspects scolaires, sociaux et de l'estime de soi, et positivement aux problèmes de comportements externalisés (E. Skinner et al., 2005).

4.1.4. Rôle des parents dans la construction de l'identité

Dans le cadre du développement identitaire, la chaleur émotionnelle ou le soutien des parents sont associés à la réalisation identitaire (e.g., Adams, 1985; Adams, Dyk, & Bennion, 1990; Adams & Jones, 1983; Beyers & Goossens, 2008; Campbell, Adams, & Dobson, 1984; Mullis, Brailsford, & Mullis, 2003; Samuolis, Layburn, & Schiaffino, 2001; Willemsen & Waterman, 1991). Ces résultats peuvent s'interpréter au regard de la théorie de l'attachement

(Bowlby, 1969) où la figure d'attachement qui prodigue du soutien va être perçue comme une base de sécurité permettant à l'adolescent d'explorer son environnement en sachant qu'en cas de problème, sa figure d'attachement est disponible. Ainsi, un adolescent percevant un attachement sécurisé avec ses parents aurait plus tendance à explorer des possibilités vocationnelles par rapport à la perception d'un attachement moins sécurisé. L'exploration des possibilités identitaires dans un contexte relationnel sécurisé permettrait donc à l'adolescent d'expérimenter sans crainte d'être jugé ou de décevoir ses parents (Green & Campbell, 2000). Le soutien à l'autonomie permettrait à l'adolescent de développer une réflexion personnelle sur soi et favoriserait la formation d'engagement identitaire (Assor et al., 2020). D'un autre côté, le contrôle psychologique rendrait plus difficile la remise en question des engagements parentaux et favoriserait la forclusion identitaire (Kroger, 2004). Néanmoins, cela n'est que très peu étayé empiriquement et repose sur des résultats mettant en évidence des liens positifs entre soutien à l'autonomie et développement identitaire.

Dans une étude longitudinale menée sur deux temps de mesure auprès de jeunes adultes et basée sur les quatre processus du développement identitaire proposés dans le modèle en double-cycle (Luyckx et al., 2006), des auteurs ont montré des liens réciproques entre ces processus identitaires et les deux grandes dimensions des fonctions parentales, les niveaux de soutien et de contrôle comportemental de chacun des deux parents respectivement (Beyers & Goossens, 2008). De plus, cette étude montre les rôles en partie spécifiques de chacun des parents dans le développement identitaire de leur enfant. En effet, conformément aux différenciations de rôle de genre (Lewis et al., 1981 ; cité par Beyers & Goossens, 2008), le soutien apporté par les mères semble avoir pour but de préserver les jeunes adultes des effets négatifs de la période d'exploration (Schwartz et al., 2011) en les amenant à moins explorer tout en facilitant la prise d'engagement (Beyers & Goossens, 2008). De façon complémentaire, le soutien des pères semble encourager les jeunes adultes à explorer plus d'opportunités et à former un engagement moins précipité. Ainsi, le père aurait un rôle de base de sécurité. Concernant le second cycle identitaire, ce sont les processus identitaires qui

prédisent positivement le soutien des pères comme des mères. Il semblerait que ce soit principalement les processus identitaires des jeunes adultes qui suscitent une réaction des mères comme des pères (Beyers & Goossens, 2008).

L'étude de Beyer et Goossens (2008) montre l'importance de penser les pratiques parentales comme en partie en réaction au comportement du jeune adulte. Ces résultats mettent l'accent sur l'influence mutuelle des pratiques parentales et le développement identitaire. Cela nous amène ainsi à penser les pratiques parentales comme s'inscrivant dans une relation bidirectionnelle entre parents et adolescent plutôt que comme des comportements parentaux qui influenceraient directement et de façon unidirectionnelle le développement de l'adolescent (Bell, 1968 ; Beyers & Goossens, 2008 ; Dietrich & Kracke, 2009 ; Kerr et al., 2010). Néanmoins, notre revue de littérature amène à souligner des limites et pointer des questions à clarifier.

Premièrement, dans l'étude de Beyers et Goossens (2008), plusieurs domaines identitaires (idéologique et interpersonnel) ont été agrégés pour constituer une mesure de l'identité globale, ce qui limite la possibilité d'interprétation des résultats dans le cadre de l'identité vocationnelle spécifiquement. Comme nous l'avons déjà évoqué, le développement de l'identité dans un domaine spécifique comme le domaine vocationnel n'est ni équivalent au développement de l'identité dans un autre domaine ni à celui d'une identité globale (Goossens, 2001). D'autres recherches sont donc nécessaires dans le domaine vocationnel pour confirmer ou infirmer ces résultats. En effet, le domaine de l'identité vocationnelle comporte des spécificités (e.g., contraintes temporelles imposées par un palier d'orientation) et l'investiguer de façon approfondie sans l'incorporer à une mesure de l'identité plus générale pourrait faire émerger des résultats différents.

Deuxièmement, les pratiques parentales issues de la théorie de l'autodétermination sont étudiées de façon générale (i.e., sans être appliquées à un contexte spécifique). Cependant, elles peuvent théoriquement être adaptées à des contextes spécifiques (Grolnick & Lerner, 2023 ; Mageau & Joussemet, 2023). Ainsi, une pratique parentale satisfaisant un

besoin fondamental (e.g., l'autonomie) peut être mise en place dans plusieurs domaines de vie de l'adolescent comme le domaine récréatif (avec les activités de temps libre), et le domaine vocationnel (avec l'orientation). Ainsi, et de la même manière que l'étude de l'identité dans différents domaines, la mobilisation d'une même pratique parentale peut différer d'un domaine à l'autre (Mageau & Joussemet, 2023). L'étude des pratiques parentales dans le contexte de la préparation à la transition vers les études supérieures en classe de terminale nécessiterait alors la contextualisation de ces pratiques. Nous pourrions alors parler de pratiques parentales spécifiques à l'orientation.

Dans l'ensemble, le soutien à l'autonomie de la part des parents permettrait à l'adolescent de former des engagements personnels même si ces derniers sont différents des engagements parentaux. L'exploration et l'engagement (et la remise en question des engagements parentaux) sont des aspects essentiels du développement identitaire (e.g., Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008 ; Erikson, 1964). Ainsi, les pratiques parentales relatives à la satisfaction et à l'entrave du besoin d'autonomie sont particulièrement importantes à l'accompagnement dans la réflexion personnelle de l'adolescent par rapport à un choix.

Les recherches concernant les liens entre la construction de l'identité et les relations parents-adolescent mettent également en évidence le rôle central du contexte émotionnel en plus des pratiques parentales de soutien ou d'entrave à l'autonomie. Selon la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969), une relation sécurisée entre parents et enfant permettrait à ce dernier d'explorer son environnement sans crainte, et avec la perception que son parent est disponible en cas de recherche d'aide. Ainsi, dans la prochaine section, nous nous centrerons donc principalement sur ces aspects des relations parents-adolescent et leurs liens avec le développement de la régulation émotionnelle à l'adolescence.

4.1.5. Rôle des relations parents-adolescent dans le développement de la régulation émotionnelle de l'adolescent

La socialisation émotionnelle familiale correspond à l'ensemble des façons par lesquelles le contexte familial influence le développement des compétences émotionnelles

dans le but d'une adaptation psychosociale de ses membres (Morris et al., 2007). Selon les travaux de Morris et al. (2007), la socialisation émotionnelle contribue au développement de la régulation émotionnelle selon trois mécanismes : l'observation par l'adolescent de la façon dont les parents régulent leurs propres émotions, les pratiques parentales et le climat émotionnel (i.e., attachement parent-adolescent, styles parentaux, caractéristiques de la relation conjugale).

Au niveau du climat familial, le fait de manifester de l'affection et du soutien envers son enfant permet à ce dernier de se sentir accepté et d'exprimer ses émotions sans crainte (Breux et al., 2018 ; Buckholdt et al., 2014 ; Eisenberg et al., 1996, 1999 ; Morris et al., 2007, 2017). Les enfants percevant leurs parents comme affectueux et soutenant auront davantage tendance à se tourner vers ces derniers pour les aider à réguler leurs émotions et auront tendance à utiliser un plus grand répertoire de stratégies, ainsi que des stratégies perçues par les parents comme plus adaptées (Hardy et al., 1993 ; Kliwer et al., 1996). Ainsi, un contexte des relations parents-adolescent caractérisé par un attachement plus sécurisé favoriserait la mobilisation de la stratégie de recherche de soutien social des adolescents (Vignoli et al., 2005b). De plus, on observe une bidirectionnalité des relations entre le soutien des parents et la régulation émotionnelle des adolescents ainsi que des différences en fonction du genre du parent et de l'adolescent. En effet, les mères apportent plus de soutien à leur enfant si ces derniers ont des difficultés à réguler leurs émotions et ce soutien permet aux adolescentes uniquement de mieux réguler leurs émotions (Van Lissa et al., 2019). Ainsi, on retrouve ici les rôles de genre avec les mères comme étant des partenaires privilégiées dans le domaine émotionnel, notamment pour les adolescentes (Claes, 2003).

Comme l'affection et le soutien, la promotion de l'autonomie semble être une pratique parentale liée positivement au développement de la régulation émotionnelle à l'adolescence (Klink et al., 2008 ; Liew et al., 2014 ; McCarthy et al., 2004 ; Seiffge-Krenke & Pakalniskiene, 2011). Une étude menée chez des adolescents a montré que la promotion de l'autonomie est liée à de meilleures capacités de régulation et à l'intensité des émotions négatives (Liew et al.,

2014). Dans cette étude, plus les adolescents perçoivent leurs parents comme promouvant l'autonomie, moins les adolescents ressentent des émotions négatives intenses. La promotion de l'autonomie semble donc permettre aux adolescents d'exercer leurs capacités de régulation émotionnelle.

Au contraire, le contrôle psychologique semble être négativement associé au développement de la régulation émotionnelle (Morris et al., 2017, 2007). Si dans l'étude de Kuppens et Ceulemans (2019), la majorité des familles présentent un niveau de contrôle psychologique faible, un pattern composé de 16% de l'échantillon est caractérisé par une forte perception de contrôle psychologique parental. Il semblerait que le contrôle psychologique soit mobilisé en réaction à des difficultés de régulation émotionnelle (Van Lissa et al., 2019). Ainsi, les relations entre contrôle psychologique et régulation émotionnelle semblent plus complexes qu'un effet unidirectionnel de cette pratique parentale sur le développement des compétences émotionnelles.

En somme, les mécanismes par lesquels les parents jouent un rôle dans le développement psychosocial de leur enfant sont multiples. D'une part, la relation générale parents-adolescent crée un contexte, dans lequel les parents vont mettre en place des comportements plus spécifiques (i.e., pratiques parentales). Ces comportements sont liés à la satisfaction des trois besoins fondamentaux (autonomie, compétence, affiliation). Dans le domaine vocationnel, la satisfaction du besoin d'autonomie apparaît comme centrale, car la satisfaction de ce besoin renvoie à la réalisation de choix qui correspondent aux valeurs personnelles de l'adolescent. De plus, appréhender les pratiques parentales d'autonomisation de manière spécifique à l'orientation (i.e., pratiques parentales spécifiques à l'orientation) semble nécessaire, car la mise en place de ces pratiques peut fortement varier d'un contexte à l'autre (Darling & Steinberg, 1993). Les pratiques parentales sont donc essentielles. Toutefois, au travers d'une conception active de l'individu (Bronfenbrenner & Ceci, 1993), l'adolescent peut également créer des opportunités de socialisation, notamment par la recherche de soutien social.

La perception par l'adolescent de la disponibilité de ses parents pour lui apporter du soutien dans ses choix d'orientation va d'autant plus l'amener à rechercher du soutien social chez ses parents. Cette recherche de soutien social va elle-même créer d'autant plus d'opportunités pour les parents d'être souteneurs.

Dans une conception écosystémique du développement (Bronfenbrenner, 1979, 1988), les parents ne sont pas les seules ressources de l'environnement social que l'adolescent peut mobiliser dans la construction de son identité vocationnelle lors de l'année de terminale. Dans l'environnement scolaire, les professeurs principaux sont des acteurs participant à l'accompagnement des adolescents.

4.2. Rôle du professeur principal dans l'accompagnement à l'orientation

En France, les professeurs principaux sont chargés d'aider les élèves durant la procédure d'orientation. Cette aide se définit comme une « action du professeur principal [qui] s'inscrit dans le cadre du parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel de l'élève (parcours Avenir) prévu par l'article L. 331-7 du Code de l'éducation¹³... » (Circulaire n° 2018-108, 2018, p. 4). Ainsi, le rôle du professeur principal est d'abord d'informer les adolescents afin qu'ils puissent élaborer et réaliser leur projet personnel. De plus, « le professeur principal contribue à la mise en œuvre des actions d'information organisées par l'établissement, notamment en lien avec la région dans le cadre de ses nouvelles compétences en matière d'information sur les formations et les métiers. » (Circulaire n° 2018-108, 2018, p. 4). Le professeur principal a également pour mission d'informer et d'inciter les élèves à participer à des événements mis en place par le lycée (e.g.,

¹³ Article L. 331-7 du Code de l'éducation : « L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte du développement de leurs aspirations et de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. Elles favorisent la représentation équilibrée entre les femmes et les hommes parmi les filières de formation. Afin d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle et d'éclairer ses choix d'orientation, un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est proposé à chaque élève, aux différentes étapes de sa scolarité du second degré. Il est défini, sous la responsabilité du chef d'établissement et avec l'élève, ses parents ou son responsable légal, par les psychologues de l'éducation nationale, les enseignants et les autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations contribuent à la mise en œuvre de ce parcours. »

journée d'orientation), par la région (e.g., salons de l'étudiant) ou par les établissements de l'enseignement supérieur (e.g., journées portes ouvertes). Le rôle des professeurs principaux s'est vu être renforcé depuis la réforme qui a aussi créé le corps unique des PsyEN¹⁴.

En psychologie, les recherches portant sur le rôle des enseignants ont majoritairement pour objectif d'étudier la façon dont la perception du soutien général d'un enseignant est liée aux compétences scolaires et à l'ajustement psychosocial des adolescents. Le soutien de l'enseignant est conceptualisé comme la manifestation d'un intérêt de la part de l'enseignant pour le développement et les performances scolaires des adolescents (Farmer et al., 1985), et une disponibilité permettant des échanges constructifs avec les élèves (Metheny et al., 2008). Ainsi, certaines études ont mis en évidence que la perception des adolescents du soutien apporté par un enseignant est liée à de nombreux aspects de la réussite scolaire comme la motivation (Goodenow, 1993 ; Vedder et al., 2005 ; Wentzel, 1997, 1998), l'estime de soi (S. Cheung, 1995 ; Reddy et al., 2003), la perception d'un sens à l'école (Brewster & Bowen, 2004) ou la confiance chez les filles dans leurs compétences en sciences (Crombie, 1999). Spécifiquement au domaine vocationnel, la perception du soutien des enseignants est liée à plus d'ambition chez les élèves (Marjoribanks, 2016 ; Wall et al., 1999) et à plus de certitudes dans la réussite de leurs futures études (Metheny et al., 2008).

Il faut donc se demander comment évaluer la perception du soutien à l'orientation des professeurs principaux par les adolescents. Une équipe de recherche chinoise a cherché à étudier le rôle des enseignants dans le soutien à l'orientation des adolescents (Zhang et al., 2021). Dans leurs travaux, ces auteurs ont mis en évidence 3 dimensions de perception par l'adolescent du soutien de l'enseignant à l'orientation : le soutien émotionnel, l'encouragement à l'exploration de soi et la diffusion d'informations. Le soutien émotionnel correspond à la perception d'attentes positives concernant le futur vocationnel de l'adolescent. L'encouragement à l'exploration de soi renvoie à de l'aide et des conseils pour que l'adolescent

¹⁴ Circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017 récapitulant les missions des psychologues de l'éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712350C.htm?cid_bo=115951

identifie ses forces, ses faiblesses et ses intérêts afin qu'il construise un projet professionnel qui lui correspond. Enfin, la diffusion d'informations renvoie à la transmission d'informations relatives aux futures formations et à l'emploi. Selon Zhang et al. (2021) l'encouragement à l'exploration de soi et la diffusion d'informations ne semblent pas liés à la perception de l'efficacité de l'exploration des adolescents. Néanmoins, les auteurs précisent que dans le contexte chinois, les enseignants peuvent être des acteurs moins sollicités que dans d'autres cultures. Au vu du contexte de l'orientation en France, notamment au regard du nombre important de formations, avoir une aide afin de collecter des informations et de bénéficier de conseils lorsque l'adolescent cherche à identifier les formations susceptibles de lui convenir semble pertinent. Dans la culture française, la mission des professeurs principaux autour de l'orientation pourrait être apparentée aux dimensions d'encouragement à l'exploration de soi et de diffusion d'informations. De la même façon que pour les parents, la perception par les adolescents d'un professeur principal disponible pour leur apporter cette aide va d'autant plus amener les adolescents à rechercher du soutien social chez leur professeur.

4.3. Synthèse

La relation parents-adolescent se déploie via plusieurs niveaux (i.e., le contexte de la relation et les pratiques parentales ; Darling & Steinberg, 1993). Différents mécanismes peuvent être appréhendés, comme le style éducatif (Baumrind, 1991 ; Maccoby & Martin, 1983) ou l'attachement (Bowlby, 1969) pour le contexte de la relation, et les pratiques parentales relatives aux trois besoins fondamentaux des adolescents (Ryan & Deci, 2020 ; Soenens et al., 2019). Dans le contexte de la préparation à la transition post-bac, nous nous appuyerons sur la théorie de l'attachement et les pratiques parentales relatives à la satisfaction du besoin d'autonomie. La littérature a montré que ces deux mécanismes peuvent participer à la construction de l'identité (e.g., Adams & Marshall, 1996 ; Crocetti et al., 2017 ; Koepke & Denissen, 2012). Néanmoins, les études examinant le rôle des parents dans le contexte de la transition entre études secondaires et supérieures sont plus rares (à l'exception de Albert Sznitman et al., 2022; Dietrich & Kracke, 2009; Vignoli et al., 2005). Or, comme nous l'avons

vu dans le Chapitre 1 (p. 8), cette transition mobilise des aspects centraux du développement de l'adolescent (identité, régulation émotionnelle), mais peut également être liée à des modifications profondes des interactions avec les parents (comme dans le cas où l'adolescent quitte le foyer familial pour poursuivre ses études).

Ces deux niveaux (général et spécifique au contexte) semblent être en lien autant avec la construction identitaire des adolescents qu'avec leur régulation émotionnelle (e.g., Morris et al., 2017 ; Van Lissa et al., 2019). Étant donné les liens entre les processus émotionnels (i.e., ressenti d'émotion et stratégies de régulation émotionnelle) et la construction de l'identité présentés dans le chapitre 3, il apparaît nécessaire de prendre en compte le rôle des parents dans la construction identitaire comme dans la régulation émotionnelle des adolescents.

De plus, le genre des parents semble avoir des liens spécifiques et complémentaires avec l'identité (Beyers & Goossens, 2008). Si les mères sont souvent présentées comme le parent le plus impliqué dans les relations avec les adolescents, les pères semblent jouer un rôle spécifique dans la construction identitaire, notamment en favorisant l'exploration des adolescents. Il est donc nécessaire d'interroger la perception de l'adolescent de sa relation avec sa mère et son père conjointement plutôt que de considérer les parents comme une entité indivisible.

Les parents ne sont pas les seules ressources sociales mobilisables par les adolescents durant l'année de terminale. Les professeurs principaux sont d'importantes ressources, notamment en ce qui concerne la transmission d'informations relatives aux différentes formations auxquelles un adolescent peut postuler, et afin de guider dans ces choix.

Chapitre 5. Problématique et objectifs de recherche

La nouvelle procédure d'orientation Parcoursup a fait l'objet de nombreux articles de journaux, sondages, rapports officiels et articles scientifiques qui montrent l'intérêt grandissant pour la question de l'orientation scolaire. Les trois objectifs affichés par les pouvoirs publics justifiant cette procédure concernent la construction d'un projet d'orientation personnel par les adolescents et leur famille, la diminution de l'échec scolaire et du redoublement et la diminution des inégalités. Mais, cette procédure favorise-t-elle vraiment la construction d'un projet d'orientation ? Dans les faits, elle ne permet pas l'expression des préférences des adolescents pour telle ou telle formation, ce qui témoigne du peu d'importance accordée au projet d'orientation des adolescents dans leur affectation à une formation. Pourtant, la littérature scientifique montre que l'engagement personnel dans la poursuite d'étude est un facteur important de la réussite académique (e.g., Meerts-Brandsma & Sibthorp, 2022 ; Negru-Subtirica et al., 2017, 2023 ; Pop et al., 2016 ; Roeser et al., 2008). Formuler des vœux d'orientation peut se limiter à une évaluation des chances d'accès dans les formations, mais si on considère que cette formulation est l'expression d'un projet d'orientation, elle doit reposer sur la recherche et l'identification d'une voie permettant aux adolescents d'exprimer leurs valeurs personnelles à travers leurs études et plus tard, leur activité professionnelle.

Cette thèse vise à décrire et analyser les aspects constructifs et réflexifs conduisant les adolescents à la formulation de vœux d'orientation en classe de terminale au regard de 3 grandes approches complémentaires : (1) une **approche développementale**, mettant au centre de nos questionnements l'évolution de l'identité vocationnelle des adolescents ; (2) une **approche écologique**, appréhendant le développement de l'identité en contexte, tenant compte à la fois du contexte sociétal large cadrant le palier d'orientation de terminale et du contexte personnel et interpersonnel à travers le rôle des processus émotionnels et des interactions sociales ; (3) une **approche holistique-interactionniste**, postulant que les interactions complexes entre les caractéristiques individuelles et environnementales doivent

être appréhendées conjointement, et amènent à des différences entre adolescents importantes.

5.1. Problématique

La construction identitaire est une tâche développementale centrale à l'adolescence. Durant cette période, les adolescents se questionnent sur leurs valeurs et les moyens de les exprimer dans plusieurs domaines de vie (e.g., idéologique, relationnel, vocationnel). Parmi ces domaines, le domaine vocationnel est l'un des plus importants, du fait de la place centrale du travail dans les sociétés occidentales et des injonctions sociétales explicites de choix d'orientation lors des transitions entre les cycles scolaires (i.e., palier d'orientation ; Côté, 1997 ; Erikson, 1968 ; Marcia, 1966). La question de la construction de l'identité vocationnelle apparaît particulièrement saillante lors du palier d'orientation de terminale. D'une part, du fait des changements développementaux typiques qui ont cours durant d'adolescence sur les plans neurologique, cognitif, social et émotionnel, les adolescents scolarisés en terminale peuvent mieux appréhender (par rapport à des adolescents plus jeunes) la construction de leur identité et de se projeter en tant que jeunes adultes. D'autre part, le palier d'orientation peut impliquer des changements sur les plans personnels, académiques et sociaux nécessitant un positionnement de la part des adolescents.

Considérée selon la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 1988), l'année de terminale correspond, dans les enjeux qu'elle implique, à la préparation à une transition écologique où les changements développementaux individuels et les changements environnementaux s'influencent réciproquement. L'année de terminale demande une préparation à deux transitions : une transition développementale entre l'adolescence et la période du jeune adulte où les questionnements identitaires sont au centre des réflexions des adolescents, et une transition environnementale entre les études secondaires et supérieures. Cette transition écologique prend place dans un contexte culturel et sociétal large (i.e., le macrosystème) à l'origine de la transition environnementale qu'implique le palier d'orientation. Les objectifs politiques en termes d'orientation et les lois promulguées afin d'atteindre ces

objectifs (i.e, exosystème) constituent un cadre qui va influencer le contexte dans lequel les adolescents vont devoir formuler leurs vœux d'orientation. C'est dans ce contexte que les interactions entre l'adolescent et son environnement social proche (i.e., microsystèmes) vont prendre place. Ces interactions entre les caractéristiques individuelles des adolescents (i.e., ontosystème, comprenant notamment l'avancement des réflexions liées à l'orientation et les capacités de régulation émotionnelle) et les caractéristiques de l'environnement (notamment dans ce contexte : les relations avec les parents, le soutien du professeur principal) vont être déterminantes dans la trajectoire développementale de l'identité vocationnelle des adolescents. Enfin, les caractéristiques individuelles, les caractéristiques environnementales et leurs interactions co-évoluent dans le temps (i.e., chronosystème), nécessitant donc une approche longitudinale afin d'étudier ces processus.

Une approche holistique-interactionniste, concevant la personne comme un système complexe, caractérisé par de multiples processus internes et externes (Bergman et al., 2003 ; Magnusson, 1988) semble alors nécessaire afin d'étudier l'évolution de l'identité vocationnelle durant l'année de terminale. Dans cette conception, les évolutions développementales sont appréhendées comme des trajectoires, caractérisant les différences interindividuelles issues de la complexité des interactions entre les différents processus individuels et environnementaux. Sur la base de la revue de la littérature effectuée, les processus émotionnels (i.e., ressenti d'émotions et régulation émotionnelle) et la perception du soutien des parents et du professeur principal peuvent jouer un rôle important dans la mise en place des processus de l'identité vocationnelle des adolescents durant l'année de terminale.

5.2. Objectifs de recherche

L'objectif général de la thèse est d'étudier les différences interindividuelles en matière d'évolution des processus de l'identité vocationnelle des adolescents durant l'année de terminale dans une perspective écologique et holistique-interactionniste. Il repose sur la poursuite de quatre sous-objectifs complémentaires et successifs : (1) l'étude de l'évolution de l'identité vocationnelle ; (2) l'étude des évolutions des processus émotionnels ; (3) de la

perception par l'adolescent des relations avec les parents et avec le professeur principal, ainsi que les liens entre ces évolutions et celles de l'identité vocationnelle ; et enfin (4) la prise en compte de l'ensemble de ces caractéristiques individuelles et sociales dans une approche holistique.

5.2.1. Objectif 1 : évolution de l'identité vocationnelle des adolescents durant la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur

Le développement identitaire s'effectue dans plusieurs domaines de vie (e.g., idéologique, relationnel, vocationnel). Dans la majorité des études s'appuyant sur les modèles néo-eriksonniens, l'identité est étudiée de manière globale (avec l'agrégation des domaines idéologique et relationnel) ou spécifique au domaine idéologique. Néanmoins, certaines études ont mis en évidence que l'identité ne se développe pas nécessairement au même rythme dans tous les domaines (Goossens, 2001). Ainsi, étant donné que notre étude porte spécifiquement sur les questionnements identitaires dans le cadre de l'orientation scolaire, nous nous appuyons sur le modèle intégratif de l'identité vocationnelle (Porfeli et al., 2011). Selon ce modèle, 6 processus composent l'identité vocationnelle : l'engagement, l'identification à l'engagement, l'exploration de surface, l'exploration en profondeur, la flexibilité de l'engagement et le doute vis-à-vis de soi.

Le développement identitaire peut être appréhendé au regard des transitions entre statuts identitaires, ou au regard de l'évolution des processus de l'identité de manière continue. D'un côté, les transitions entre statuts permettent de mettre en évidence des changements importants de l'identité, particulièrement sur des périodes de temps long (e.g., 4 ans ; Meeus et al., 2010). D'un autre côté, l'évolution continue des processus permet de mettre en évidence des changements plus fins qui peuvent se manifester sur une période temporelle plus courte (e.g., Archer, 1992; Bosma, 1992; Goossens, 1995). L'année de terminale s'étendant sur une période relativement courte (comparativement à des études développementales menées sur plusieurs années. Cette façon d'appréhender l'évolution des processus identitaires permet également de mettre en évidence des évolutions de différentes formes (linéaire ou

quadratique). En d'autres termes, elle permet d'identifier si des moments de l'année de terminale rythmés par les phases de Parcoursup (exploration des formations, inscription et formulation des vœux, confirmation des vœux et retours des formations) sont plus propices à l'évolution de certains processus identitaires, ou au contraire, si certains processus évoluent de manière continue tout au long de l'année.

5.2.1.1. Objectif 1.1 : évolution moyenne de l'identité vocationnelle. Dans un premier temps, il s'agit de caractériser l'évolution moyenne de chacun des 6 processus de l'identité. En accord avec les études réalisées dans le champ du développement identitaire de façon globale et des études spécifiques au domaine vocationnel (e.g., Kindelberger et al., 2020; Luyckx et al., 2013), la construction de l'identité vocationnelle devrait, en moyenne, se caractériser par une augmentation des processus d'exploration de surface, d'engagement, d'exploration en profondeur et d'identification à l'engagement et par une diminution des doutes vis-à-vis de soi et de la flexibilité. Néanmoins, du fait du contexte, nous nous attendons à ce que la flexibilité à l'engagement diminue moins fortement que les doutes vis-à-vis de soi. En effet, tant que les adolescents n'ont pas les réponses d'admissions aux formations demandées, un doute sur la future formation poursuivie peut subsister malgré la formation d'engagement identitaire important. Ces évolutions moyennes attendues reflètent une progression dans la construction identitaire au fur et à mesure que l'étape de formulation de vœux d'orientation s'approche.

5.2.1.2. Objectif 1.2 : Diversité des trajectoires de l'identité vocationnelle. Au-delà des évolutions moyennes des processus de l'identité, il est attendu une hétérogénéité importante dans la manière dont les processus évoluent au cours de l'année de terminale. Cette hétérogénéité a été mise en évidence dans plusieurs études avec les statuts de l'identité vocationnelle (la réalisation, la forclusion, le moratoire, le moratoire de remise en question, la diffusion troublée, la diffusion insouciant ; Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Lannegrand-Willems & Perchec, 2017 ; Porfeli et al., 2011). Concernant les trajectoires de l'identité (i.e., différences interindividuelles des processus de l'identité étudiés de manière continue dans le

temps), les études dans le contexte de l'orientation mettent en évidence entre 4 et 6 trajectoires (Albert Sznitman et al., 2022 ; Christiaens et al., 2021).

Sur la base de ces études, nous nous attendons à mettre en évidence trois grandes tendances de trajectoires : (1) un type de trajectoires représentant des adolescents ayant formé des engagements dès le début de l'année de terminale, (2) un type caractérisant des adolescents n'ayant pas formé d'engagement au début de la classe de terminale et construisant leur identité vocationnelle durant cette année, et (3) un type comprenant des adolescents n'ayant pas formé d'engagement au début de la classe de terminale et ayant des difficultés à s'engager durant l'année.

Premièrement, parmi les adolescents ayant formé des engagements dès le début de l'année de terminale, nous nous attendons à observer deux trajectoires (qui pourraient s'apparenter à des statuts de réalisation et de forclusion identitaires dès le début de l'année) : une première trajectoire *d'engagement consolidé* caractérisée par des niveaux élevés des processus d'identification, d'engagement, d'exploration en profondeur et de surface, et des niveaux modérés/bas des deux processus de reconsidération et ce dès le début de l'année. La seconde trajectoire *d'engagement consolidé sans exploration de surface* serait caractérisée par des niveaux élevés des processus d'identification et d'engagement, d'exploration en profondeur, et des niveaux faibles des processus de reconsidération et d'exploration de surface, dès le début de l'année.

Deuxièmement, parmi les adolescents ayant peu d'engagement vocationnel dès le début de l'année de terminale, nous nous attendons à ce que le palier de l'orientation vienne stimuler la construction de l'identité vocationnelle. Différentes trajectoires tendant vers le moratoire ou la réalisation devraient être identifiées, notamment: une trajectoire *d'exploration constante sans engagement*, caractérisée par des processus élevés et stables d'exploration de surface et en profondeur et de reconsidération, et des processus d'identification et d'engagement modérés/faibles ; une trajectoire *d'exploration avec formation d'engagement*, caractérisée par un niveau élevé des deux processus d'exploration, et par une augmentation

des processus d'engagement et une diminution des processus de remise en question durant l'année.

Troisièmement, nous nous attendons à observer le cas de jeunes qui n'ont pas formé d'engagement vocationnel dès le début de l'année de terminale et qui rencontrent des difficultés au cours de l'année de terminale. Cela devrait se traduire par une trajectoire de *reconsidération constante élevée*, caractérisée par un niveau élevé et stable des deux processus de reconsidération, et modéré/faible des processus d'exploration et d'engagement.

5.2.2. Objectif 2 : évolution des processus émotionnels et liens avec l'évolution de l'identité vocationnelle

Les modèles et les processus mobilisés pour atteindre le premier objectif nous permettent de décrire l'évolution de l'identité vocationnelle des adolescents. Néanmoins, une compréhension de la construction de l'identité vocationnelle en contexte nécessite de prendre en compte les évolutions des processus émotionnels. Les recherches empiriques ont mis en évidence que l'exploration de surface n'est pas systématiquement liée à une formation d'engagement (e.g., Meeus, 2011). Au-delà de l'exploration de surface, certains auteurs expliquent la formation d'engagement identitaire par les interactions entre l'adolescent et son environnement (Kunnen & Bosma, 2006). Les recherches dans cette perspective mettent en évidence que les émotions positives suscitées par ces interactions sont associées à la formation de l'engagement. Les émotions négatives quant à elles peuvent être associées chez certains adolescents à la formation de l'engagement et chez d'autres adolescents à une diminution de la force de l'engagement (van der Gaag et al., 2017), ce qui peut être expliqué par les différences interindividuelles de l'identité vocationnelle comme par des différences en termes de régulation émotionnelle (Jankowski, 2013 ; Lannegrand-Willems, 2017 ; van der Gaag et al., 2017).

Nous avons défini deux sous-objectifs principaux concernant les processus émotionnels avec l'étude de l'intensité des émotions (objectif 2.1) et l'étude de la mobilisation des stratégies de régulation émotionnelle (objectif 2.2). Chacun de ces deux sous-objectifs est

composé de 3 sous-objectifs relatifs à l'étude de l'évolution en moyenne, à la mise en évidence de trajectoires, et aux liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle.

5.2.2.1. Objectif 2.1 : évolution de l'intensité des émotions positives et négatives et liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle. Le ressenti d'émotions positives et négatives concernant l'orientation traduit la façon dont les adolescents perçoivent les informations de leur environnement par rapport à leur engagement (Kunnen & Bosma, 2006). Le ressenti d'émotions positives traduirait une perception d'adéquation entre l'engagement et l'environnement, alors que les émotions négatives traduiraient la perception d'un conflit, et donc d'une inadéquation. Trois sous-objectifs guident le travail autour des émotions concernant l'orientation.

Le **premier sous-objectif (O2.1.1)** de cette section est d'étudier l'évolution moyenne de l'intensité des émotions positives et négatives des adolescents durant l'année de terminale. En miroir de l'augmentation moyenne attendue du processus identitaire d'engagement, nous devrions observer une augmentation de l'intensité des émotions positives et une diminution des émotions négatives au cours de l'année de terminale. Au fur et à mesure que les adolescents franchissent les différentes phases de la procédure d'orientation, leur projet d'étude devrait se préciser (c.f. Objectif 1.1, p. 94). Cela résulterait bien en une diminution de l'intensité des émotions négatives et une augmentation de l'intensité des émotions positives.

Le **deuxième sous-objectif (O2.1.2)** est d'identifier des différences interindividuelles dans l'intensité ressentie des émotions négatives. Étant donné que les émotions positives sont en grande majorité associées à une formation de l'engagement (van der Gaag et al., 2017) nous nous centrerons sur les différences interindividuelles d'intensité des émotions négatives uniquement dans cet objectif. Sur la base de précédentes études, nous nous attendons à mettre en évidence moins 3 trajectoires d'intensité des émotions négatives : (1) une trajectoire d'émotions négatives *intense et stable* caractérisée par une intensité forte d'émotions négatives, (2) une trajectoire *modérée en diminution* caractérisée par une intensité modérée

des émotions négatives qui devrait diminuer tout au long de l'année, et (3) une trajectoire *faible et stable* d'intensité faible sans évolution significative au cours de l'année.

Enfin, le **troisième sous-objectif (O2.1.3)** est de mettre en évidence les associations entre les trajectoires de l'identité vocationnelle et celles de l'intensité des émotions négatives. De manière générale, l'appartenance à des trajectoires de l'identité caractérisées par un engagement élevé devrait être liée à l'appartenance à des trajectoires d'intensité faible/modéré d'émotions négatives. À l'inverse, l'appartenance à des trajectoires caractérisées par des processus de remise en question, d'exploration en surface élevés et d'engagement faible devrait être plutôt associée à l'appartenance à des trajectoires d'intensité élevée d'émotions négatives. Enfin, la trajectoire d'engagement consolidé sans exploration de surface devrait être liée à la trajectoire de basse intensité des émotions négatives (notamment du fait des faibles niveaux des processus de reconsidération de l'engagement).

5.2.2.2. Objectif 2.2 : évolution des stratégies de régulation émotionnelle et liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle. Sous l'impulsion des modèles processuels de Gross (1998b, 2015a, 2015b), la majorité des recherches sur la régulation émotionnelle ont cherché à mettre en évidence l'efficacité d'un nombre relativement limité de stratégies de régulation émotionnelle spécifiques comme la réévaluation cognitive et la suppression expressive (e.g., Gullone et al., 2010). Néanmoins, les adolescents peuvent mobiliser plusieurs stratégies pour réguler leurs émotions (Lennarz et al., 2018). Ainsi, certaines conceptions de la régulation émotionnelle (i.e., flexibilité et polyrégulation) considèrent que le caractère adaptatif d'une stratégie ne peut s'appréhender qu'au regard des autres stratégies mobilisées par les adolescents (Bonanno & Burton, 2013 ; Ford et al., 2019). Ainsi, il est nécessaire de prendre en compte les multiples stratégies que les adolescents peuvent mobiliser pour réguler leurs émotions négatives. Dans cette perspective, nous avons sélectionné 6 stratégies de régulation émotionnelle : l'acceptation de la situation, la distraction, la recherche de soutien social, la réévaluation cognitive, la rumination et la suppression

expressive. De façon analogue à l'objectif 2.1, trois sous-objectifs structurent cette partie de l'étude.

Le **premier sous-objectif (O.2.2.1)** de cette section est d'évaluer l'évolution en moyenne des 6 stratégies de régulation émotionnelle. Concernant la recherche de soutien social, nous nous attendons à observer une augmentation progressive au fur et à mesure de l'année de terminale, en lien avec la formulation et la confirmation des vœux d'orientation. Sur la base des recherches montrant l'importance du partage social dans le contexte de l'orientation (Vignoli, 2011 ; Vignoli et al., 2005b, 2020) et l'augmentation des discussions avec les parents à l'approche du choix des vœux à formuler (Dietrich et al., 2011), nous nous attendons à ce que les adolescents aient tendance à se tourner vers leurs parents et leur professeur principal pour réguler des émotions négatives liées à l'orientation ou à la l'utilisation de la plateforme Parcoursup. En miroir de cette augmentation de la recherche de soutien social, nous nous attendons à observer une diminution de la suppression expressive. Nous ne formulons pas d'hypothèses spécifiques d'évolution moyenne pour les autres stratégies de régulation émotionnelle.

Le **deuxième sous-objectif (O2.2.2)** de cette section est d'identifier des trajectoires de régulation émotionnelle. Sur la base des études mettant en évidence divers profils de stratégies de régulation émotionnelle chez les adolescents (De France & Hollenstein, 2017 ; Fombouchet, 2022 ; Loughheed & Hollenstein, 2012), nous nous attendons à observer a minima 4 trajectoires de régulation émotionnelle distinguées principalement par des différences de niveaux de mobilisation des stratégies. Nous nous attendons à observer une trajectoire de *faible régulation* caractérisée par un niveau faible de mobilisation de l'ensemble des stratégies mesurées, une trajectoire de *multi-régulation* caractérisée par un niveau élevé de mobilisation de l'ensemble des stratégies mesurées, une trajectoire de *propension à la réévaluation/recherche de soutien social* caractérisé par un niveau élevé de mobilisation principalement des stratégies de réévaluation cognitive et de recherche de soutien social, et

une trajectoire de *propension à l'acceptation/suppression* caractérisée par un niveau élevé de mobilisation principalement des stratégies d'acceptation et de suppression expressive.

Le **troisième sous-objectif (O2.2.3.)** est d'étudier le lien entre l'appartenance à ces trajectoires de régulation émotionnelle et celles de l'identité vocationnelle. Nous nous attendons à ce que les adolescents qui mobilisent conjointement plusieurs stratégies de régulation émotionnelle (qui ont des effets similaires sur les émotions négatives et qui ont un lien avec la construction d'engagement) soient également des adolescents dans des trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par un niveau élevé d'engagement et une présence modérée/forte d'exploration de surface. Cette hypothèse est soutenue par les modèles de la flexibilité (Bonanno & Burton, 2013) et de la polyrégulation (Ford et al., 2019). Ainsi, les adolescents dans les trajectoires de l'identité *d'engagement consolidé* et *d'exploration avec formation d'engagement* vont également être ceux dans les trajectoires de régulation émotionnelle de *réévaluation/recherche de soutien social*. D'un autre côté, nous nous attendons à ce que les adolescents dans la trajectoire de *d'engagement consolidé sans exploration de surface* soient également dans la trajectoire de *faible régulation* (i.e., faible recours à des stratégies de régulations). Nous nous attendons à ce que les adolescents dans la trajectoire *d'exploration constante sans engagement* soient également dans la trajectoire de *multi-régulation*. Enfin, nous nous attendons à ce que les adolescents dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée* soient également dans les trajectoires de *propension à l'acceptation de la situation/suppression*.

5.2.3. Objectif 3 : évolution des ressources sociales perçues des adolescents et liens avec l'évolution des processus de l'identité vocationnelle

5.2.3.1. Objectif 3.1 : évolution des relations parents-adolescents et liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle. La littérature sur les relations parents-adolescents distingue deux niveaux de comportements parentaux jouant un rôle dans le développement de l'adolescent : un niveau relatif au contexte de la relation, relativement stable, qui correspond à un ensemble de comportements parentaux qui déterminent le climat

de la relation, et les pratiques parentales, qui correspondent à des comportements parentaux plus dépendants du contexte et orientés vers un but précis (Darling & Steinberg, 1993). Les études empiriques dans le champ du développement identitaire ont montré que la perception de l'adolescent d'une haute qualité émotionnelle de la relation avec ses parents est associée à une identité caractérisée par un fort engagement (e.g., Adams, 1985 ; Adams et al., 1990 ; Adams & Jones, 1983). De plus, la perception de l'adolescent d'une haute qualité de la relation est également liée à la recherche d'aide auprès des parents (Vignoli et al., 2005b). Nous distinguerons des dimensions parentales reflétant la qualité générale de la relation (i.e., la communication, la confiance, et l'aliénation), conçue comme relativement stable, et les pratiques parentales spécifiques à l'orientation (i.e., soutien à l'autonomie, disponibilité et contrôle psychologique contextualisées à l'orientation). Les deux premiers sous-objectifs concernent la qualité générale de la relation parents-adolescents, et les trois objectifs suivants, les pratiques parentales.

Le **premier sous-objectif (O2.3.1)** de cette section est d'étudier la perception par l'adolescent de la qualité générale de sa relation avec ses parents en nous basant sur l'étude conjointe de 3 dimensions (i.e., la communication, la confiance, et l'aliénation). Plus la communication et la confiance sont perçues comme élevées et l'aliénation comme faible, meilleure est la qualité perçue de la relation (Vignoli & Mallet, 2004). Bien que la perception des comportements parentaux soit souvent concordante entre la mère et le père (Kuppens & Ceulemans, 2019), la perception d'une qualité générale de la relation plus élevée chez l'un des deux parents est liée à une plus grande recherche de soutien auprès de ce parent (Vignoli et al., 2005b). Ainsi, nous nous attendons à mettre en évidence 4 profils de perception de qualité de l'attachement à la mère et au père : un profil de *qualité élevée concordant* caractérisé par une perception de la qualité de la relation élevée chez les deux parents, un profil de *qualité plus élevée pour la mère*, un profil de *qualité plus élevée pour le père*, et un profil de *qualité modéré/faible concordant*.

Le **deuxième sous-objectif (O2.3.2)** est d'étudier le lien entre l'appartenance à ces profils d'attachement et les trajectoires de l'identité vocationnelle. Nous nous attendons à ce que les adolescents qui sont dans les profils de *qualité élevée concordante*, *qualité plus élevée pour la mère ou le père* soient également les adolescents dans les trajectoires de l'identité caractérisées par de forts processus d'engagement. D'un autre côté, les adolescents dans le profil *qualité modéré/faible concordant* seraient également dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée*.

Concernant les pratiques parentales, les travaux basés sur la théorie de l'autodétermination décrivent 3 besoins fondamentaux des adolescents (besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation), dont les pratiques parentales satisfont ou entravent les besoins fondamentaux (e.g., Ryan & Deci, 2000 ; Soenens et al., 2019). Pour chacun de ces 3 besoins, Soenens et ses collaborateurs (2019) ont identifié une pratique parentale qui satisfait un besoin fondamental et une pratique parentale qui l'entrave. Ainsi, 6 pratiques parentales sont proposées dans cette perspective. Néanmoins, bien que les pratiques parentales soient définies comme dépendantes aux contextes de socialisation parentale (Darling & Steinberg, 1993), les pratiques parentales dans la théorie de l'autodétermination sont souvent étudiées de manière générale, sans être liées à un contexte de socialisation spécifique (e.g., E. A. Skinner et al., 2020 ; Soenens et al., 2015). Sur la base de la théorie de l'autodétermination, de l'étude de ces pratiques en lien avec le développement identitaire et des études portant sur les pratiques parentales spécifiques au contexte de l'orientation, nous considérons 3 pratiques parentales spécifiques à l'orientation dans notre étude : le soutien à l'autonomie, le contrôle psychologique et la disponibilité. Ces 3 pratiques sont contextualisées à la situation d'orientation dans notre étude.

Le **troisième sous-objectif (O2.3.3)** de cette section est d'étudier l'évolution moyenne de ces pratiques durant l'année de terminale. Nous nous attendons à observer une augmentation de la perception du soutien à l'autonomie et de la disponibilité en moyenne, et une absence de changement pour le contrôle psychologique. De précédentes études ont mis

en évidence qu'à l'approche de la formulation de vœux d'orientation, les fréquences de discussions entre parents et adolescent augmentent (e.g., Dietrich et al., 2012). Ainsi, la nécessité de formuler des choix d'orientation semble mobiliser les parents dans le soutien de leur enfant. Ce phénomène devrait se retrouver dans notre étude via une augmentation moyenne de la disponibilité. Cette augmentation pourrait alors créer des opportunités pour les parents d'apporter leur soutien dans la réalisation de choix autonomes via une augmentation du soutien à l'autonomie.

Le **quatrième sous-objectif (O2.3.4)** est d'appréhender l'hétérogénéité de l'évolution des pratiques parentales au cours de l'année de terminale au-delà des seuls changements moyens. Nous nous attendons à mettre en évidence a minima une trajectoire de *soutien/disponibilité élevé croissant et congruent*, une trajectoire de *contrôle psychologique élevé et stable*, et des trajectoires plutôt soutenantes ou le soutien est perçu plutôt chez l'un des deux parents.

Le **cinquième sous-objectif (O2.3.5)** est de mettre en lien ces trajectoires avec les trajectoires de l'identité vocationnelle. Comme nous l'avons vu, la satisfaction du besoin d'autonomie favorise les choix basés sur la volition de l'adolescent (Soenens et al., 2015). Or, un des aspects centraux de la construction identitaire consiste en l'élaboration d'un positionnement personnel de l'adolescent. Ainsi, nous nous attendons à observer un lien entre l'appartenance à la trajectoire *soutien/disponibilité élevée croissante et congruente* et les trajectoires *d'engagement consolidé avec ou sans exploration* et *d'exploration avec formation d'engagement* alors que la trajectoire de *contrôle psychologique élevé et stable* sera liée à l'appartenance à la trajectoire de *reconsidération constante élevée*.

5.2.3.2. Objectif 3.2 : évolution de la perception du soutien à l'orientation du professeur principal et liens avec les trajectoires de l'identité vocationnelle.

Particulièrement depuis la réforme de l'orientation en 2018, les professeurs principaux sont les acteurs en première ligne de l'orientation. Les missions des professeurs principaux sont d'accompagner les adolescents dans l'élaboration de leur projet d'orientation, de les informer

à la fois sur les différentes formations post-bac et de les guider dans la recherche d'informations. La littérature s'est principalement centrée sur des dimensions de la relation élève-enseignant pouvant favoriser la réussite scolaire, la motivation et l'engagement scolaire (e.g., Metheny et al., 2008). Récemment, des auteurs ont mis en évidence 3 dimensions spécifiques de l'accompagnement à l'orientation (Zhang et al., 2021), dont deux d'entre elles peuvent faire écho aux missions des professeurs principaux dans le contexte français : l'encouragement à l'exploration de soi, la transmission d'informations et la disponibilité. Trois sous-objectifs structurent cette partie du travail.

Le **premier sous-objectif (O2.4.1)** est d'étudier l'évolution moyenne du soutien à l'orientation du professeur principal durant l'année de terminale. Nous nous attendons à observer une augmentation moyenne des trois dimensions du soutien du professeur principal durant l'année de terminale.

Le **deuxième sous-objectif (O2.4.2)** est de mettre en évidence les trajectoires de perception du soutien à l'orientation du professeur principal. Nous nous attendons à mettre en évidence des trajectoires se différenciant principalement en termes de niveau, avec une trajectoire de perception du *soutien élevé*, une trajectoire de *soutien modéré croissant*, et une trajectoire de *soutien faible*.

Le **troisième sous-objectif (O2.4.3)** est de mettre en lien ces trajectoires avec les trajectoires de l'identité vocationnelle. Nous nous attendons à observer un lien entre l'appartenance à la trajectoire *soutien élevé* ou *soutien modéré* et les trajectoires *d'engagement consolidé avec ou sans exploration* et *d'exploration avec formation d'engagement* alors que la trajectoire de *soutien faible* sera liée à l'appartenance à la trajectoire de *reconsidération constante élevée*.

5.2.4. Objectif 4 : Articulation entre les trajectoires identitaires, émotionnelles et sociales dans une approche holistique-interactionniste

Ce dernier objectif tentera d'appréhender la complexité et donc en considérant conjointement l'identité vocationnelle, les processus émotionnels et les ressources sociales.

A cette fin, notre objectif sera d'appréhender la complexité des associations entre ces différents concepts.

Dans les objectifs 2 et 3, le but est d'étudier les relations de l'identité vocationnelle avec les différents concepts mobilisés dans cette thèse. L'intensité des émotions liées à l'orientation d'une part, les stratégies de régulation émotionnelle mobilisée d'autre part, et la perception des relations et pratiques parentales spécifiques à l'orientation et la perception du soutien du professeur principal par ailleurs. Néanmoins, ces différents éléments interagissent également entre eux. Ainsi, en prenant en compte l'appartenance aux différents trajectoires et profils mis en évidence précédemment, l'objectif 4 consiste à étudier les relations complexes entre l'ensemble de ces trajectoires. Nous allons appréhender ces relations au regard de l'identité vocationnelle des adolescents à l'entrée en classe de terminale afin de caractériser l'enjeu identitaire suscité par le contexte d'orientation. Par rapport à la demande de formulation des vœux d'orientation, l'appartenance aux trajectoires *d'engagement consolidé avec* ou *sans exploration* n'implique pas les mêmes enjeux de l'identité vocationnelle que l'appartenance aux trajectoires caractérisées par un engagement initial plus faible. D'un côté, les adolescents qui ont, dès le début de l'année, formé un engagement vont être en adéquation avec leur contexte. De l'autre, ceux qui vont devoir former un engagement dans la temporalité de la procédure d'orientation qui leur ait imposée sont plus susceptibles de voir apparaître un décalage entre les exigences du contexte et leur construction de l'identité vocationnelle. Du fait de la construction identitaire en début d'année, les enjeux identitaires vont être différents, et ces enjeux vont induire des ressentis émotionnels plus ou moins intenses. Cela pourrait alors susciter des émotions négatives plus intenses lorsque l'enjeu est important. Les émotions négatives seraient alors un indicateur des difficultés anticipées ou vécues par les adolescents dans la préparation à cette transition en fonction de leur niveau d'engagement. Face à ces émotions, les adolescents peuvent mobiliser des ressources à la fois personnelles (stratégies de régulation émotionnelle) et environnementales via le soutien de leurs parents et de leur professeur principal. Ces deux aspects sont intrinsèquement liés, notamment via la

stratégie de recherche de soutien social, qui fait partie des stratégies de régulation émotionnelle. En effet, les adolescents mobilisant cette stratégie suscitent plus d'opportunités pour leurs parents et leur professeur principal d'apporter du soutien.

Partie empirique

Chapitre 6. Méthode

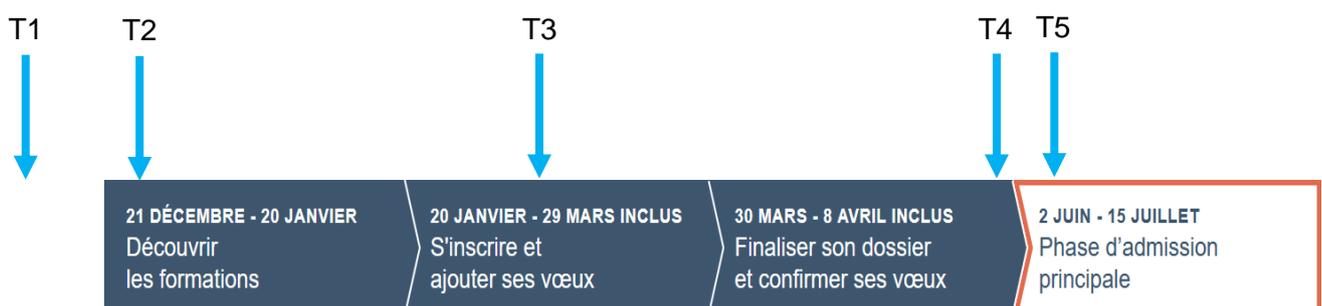
6.1. Procédure

Afin d'étudier l'évolution des variables d'intérêts de notre étude tout au long de la classe de terminale en prenant en compte l'organisation de la préparation à la transition vers l'enseignement supérieur, nous avons réalisé une étude longitudinale comportant 5 temps de mesure. Comme montré dans la Figure 9 (p. 108), nous avons réalisé un temps de mesure par phase de Parcoursup sur l'année scolaire 2021-2022. Le premier temps (T1) a été effectué avant le début de la procédure durant le mois d'octobre, puis tous les temps de mesure suivants ont été espacés d'environ 2 mois : le deuxième temps (T2) de mesure a été réalisé mi/fin décembre, le troisième (T3) temps mi-février, le quatrième temps (T4) de mesure début/mi-avril (juste après la confirmation des vœux) et le cinquième temps (T5) début juin lors de la première semaine où les adolescents venaient et continuaient de recevoir des réponses des formations. Les 4 premiers temps de mesure sont dédiés à la mesure des variables d'intérêts de la thèse, et le 5^{ème} temps au recueil des réponses obtenues par les formations. Un total de 42,7% de l'échantillon ont participé aux 4 premiers temps de mesure, 32.9% à 3 temps de mesure, 14.5% à 2 temps de mesure et 9.9% à 1 temps de mesure. 32.2% de l'échantillon ont participé au 5^{ème} temps de mesure.

Nous sommes intervenus dans 3 lycées après que les chef(fe)s d'établissement aient répondu favorablement à notre proposition d'étude. Pour 2 des 3 lycées, nous avons proposé aux adolescents de participer à notre étude durant des temps de classe ou des temps dédiés

Figure 9

Représentation des temps de mesures de l'étude (de T1 à T5) par rapport aux phases de Parcoursup



à l'orientation. Pour le troisième lycée, les temps de passation étaient prévus sur la pause méridienne.

Afin de suivre les adolescents tout au long de l'année, nous avons utilisé un code pseudonymisé composé des deux premières lettres du nom de famille, de la première lettre du prénom, du mois et de l'année de naissance. La participation à l'étude était basée sur le volontariat et chaque adolescent était invité à renouveler son consentement à chaque temps de mesure. Cette recherche a fait l'objet d'une évaluation et d'une approbation éthique du Comité Local Ethique (CLE) du laboratoire de psychologie de l'Université de Bordeaux (voir Annexe 1, p. 277).

6.2. Participants

Au total, notre échantillon est constitué de 849 adolescents de classe de terminale ($M_{\text{âge}} = 17.38$, $ET_{\text{âge}} = 0.41$, étendue = 15.92-19.92 ans, 53% filles). La majorité de notre échantillon est répartie dans deux lycées (lycée 1 : 40%, lycée 2 : 55%, lycée 3 : 5%) et la majorité des adolescents étaient dans la filière générale (terminale générale : 87%, terminale technologique 13%). Concernant la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des pères¹⁵, 36% sont cadres et professions intellectuelles supérieures, 20% sont de professions intermédiaires, 19% sont artisans, commerçants et chefs d'entreprise, 12% sont ouvriers, 10% sont employés et 3% sont agriculteurs exploitants. Concernant la CSP des mères, 34% sont de professions intermédiaires, 30% sont cadres et professions intellectuelles supérieures, 28% sont employées, 7% sont artisanes, commerçantes et cheffes d'entreprise, 2% sont ouvrières et 1% sont agricultrices exploitantes. Dans notre échantillon, 63% des adolescents vivent avec leurs deux parents, 16% vivent avec leur père et leur mère en alternance, 14% uniquement avec leur mère, 3% uniquement avec leur père, 1% avec leur mère et leur beau-père, 2% vivent avec d'autres personnes que leurs parents (e.g., grands-parents, famille d'accueil) et

¹⁵ La CSP des parents a été codée sur la base du métier des parents rapporté par les adolescents. Les variables sociodémographiques de situation de vie, de métier des parents et de la fratrie ont été recueillies au premier temps de mesure auprès de 719 adolescents.

un seul adolescent vit avec son père et sa belle-mère. Enfin, 55% n'ont pas de membre de la fratrie ayant déjà été en classe de terminale.

6.3. Outils de mesure

L'ensemble des outils de mesure utilisés sont des questionnaires autorapportés par les adolescents. Nous avons adapté certains outils (intensité des émotions, régulation émotionnelle et pratiques parentales) au contexte de l'orientation afin que les questions soient spécifiques à ce contexte. Dans les sections suivantes, nous présentons l'ensemble de nos outils de mesures ainsi que les questions annexes (adapté aux phases de Parcoursup) que nous avons soumis aux adolescents. Les variables d'intérêt mesurées via les outils psychométriques décrits ci-dessous ont été mesurées entre le T1 et le T4, sans inclure le T5. Ce dernier se déroulant pendant une période de la procédure d'orientation avec une temporalité beaucoup plus courte que les autres (les adolescents peuvent recevoir des réponses d'admission tous les 3 jours).

6.3.1. Identité vocationnelle

Pour mesurer les processus identitaires, nous avons utilisé le « *Vocational Identity Status Assessment* » (VISA ; Porfeli et al., 2011), traduit en langue française (Lannegrand-Willems & Perchee, 2017). Le VISA mesure 6 processus identitaires grâce à 5 items par processus. Les processus de l'identité mesurés par la VISA sont l'exploration de surface (e.g., « *Actuellement, je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire* »), l'exploration en profondeur (e.g., « *Actuellement, lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi* »), l'engagement (e.g., « *Je sais depuis longtemps quelle profession me conviendrait le mieux* »), l'identification à l'engagement (e.g., « *Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels* »), le doute vis-à-vis de soi (e.g., « *Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle* ») et la flexibilité de l'engagement (e.g., « *Je modifierai probablement mes choix d'orientation* »). Au total, la VISA comprend 30 items pour lesquels les adolescents répondent à l'amorce suivante « Voici des affirmations concernant ton orientation et ton projet

professionnel. Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres » sur une échelle en 5 points allant de 1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait ». Ce questionnaire a été proposé aux adolescents du T1 au T4.

6.3.2. Intensité des émotions positives et négatives

Pour mesurer l'intensité des émotions positives et négatives, nous avons utilisé la « *Positive and Negative Affective States* » (PANAS ; validation française, Gaudreau et al., 2006 ; version originale, D. Watson et al., 1988). Ce questionnaire comporte 10 adjectifs d'émotions positives (e.g., « *Enthousiaste* ») et 10 adjectifs d'émotions négatives (e.g., « *Angoissé(e)* »). Au total, la PANAS comprend 20 items pour lesquels les adolescents répondent à l'amorce¹⁶ suivante « *En ce moment, quand tu penses à ton orientation, dans quelle mesure ressens-tu les émotions et sentiments suivants ?* » sur une échelle en 5 points allant de 1 = « Très peu ou pas du tout » à 5 = « Enormément ». Ce questionnaire a été proposé aux adolescents du T1 au T4.

6.3.3. Stratégies de régulation émotionnelle

Pour mesurer la mobilisation des stratégies de régulation émotionnelle, nous avons utilisé le « *Contextualized emotion regulation survey for Adolescents* » (CERSA ; Fombouchet, et al., 2023) et le « *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* » (CERQ ; validation en langue française, d'Acremont & Van der Linden, 2007 ; version originale, Garnefski et al., 2001). Le CERSA est un questionnaire qui mesure 5 stratégies de régulation émotionnelle : la rumination (4 items ; e.g., « *Je pense sans cesse aux émotions que cette situation a provoquées en moi* »), la recherche de soutien social (4 items ; e.g., « *Je demande de l'aide ou des conseils dans mon entourage* »), la suppression expressive (4 items ; e.g., « *Je fais comme si de rien n'était devant les autres* »), la distraction (3 items ; e.g., « *J'essaie de me changer les idées en faisant autre chose* ») et la réévaluation cognitive (4 items ; e.g., « *J'essaie de voir la situation sous un autre angle* »). Nous avons utilisé le CERQ pour mesure

¹⁶ Amorce d'origine modifier afin qu'elle corresponde au contexte de l'orientation.

la mobilisation de la stratégie d'acceptation (4 items ; e.g., « *Je pense que je dois accepter la situation* »). Au total, notre échelle de régulation émotionnelle comprend 23 items pour lesquels les adolescents répondent à l'amorce suivante, adaptée au contexte de l'orientation : « *En ce moment, qu'est-ce que tu fais quand tu ressens des émotions négatives liées à ton orientation ?* » sur une échelle en 5 points allant de 1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait ». Ce questionnaire a été proposé aux adolescents du T1 au T4.

6.3.4. Qualité de la relation parents-adolescent

Nous avons utilisé l' « *Inventory of Parent and Peer Attachment* » (IPPA ; version originale, Armsden & Greenberg, 1987 ; validation en langue française, Vignoli & Mallet, 2004). L'IPPA mesure 3 dimensions : la confiance (4 items ; e.g., « *Ma mère/mon père m'encourage à parler de mes difficultés* »), la communication (6 items ; e.g., « *Ma mère/mon père a confiance en mon jugement* »), et l'aliénation (4 items ; e.g., « *J'ai l'impression que ma mère ne me comprend pas* »). Au total, l'échelle comprend 14 items par parent pour lesquels les adolescents répondent à l'amorce suivante : « *Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant ta mère/ton père. Pour chaque proposition ci-dessous, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec ta mère/ton père* » sur une échelle en cinq points allant de 1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait ». Ce questionnaire a été proposé aux adolescents au T1.

6.3.5. Pratiques parentales

Nous avons utilisé d'une part le « *Leuven Adolescent Perceived Parenting Scale* » (LAPPS ; validation en langue française, Delhaye et al., 2012 ; version originale, Soenens et al., 2007) afin de mesurer les pratiques parentales de soutien à l'autonomie (6 items ; e.g., « *Mon père/Ma mère tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière* ») et de contrôle psychologique (7 items ; e.g., « *Mon père/Ma mère ne me parle plus quand je l'ai contrariée au sujet de mon orientation* ») et d'autre part, le « *Teacher Support Scale* » (TSS ; Metheny et al., 2008; traduction réalisée pour cette étude) pour mesurer la dimension de disponibilité (3

items ; e.g., « *Il est facile de discuter avec lui/elle de mon orientation* »). Au total, l'échelle comprend 16 items par parent auxquels les adolescents répondent à l'amorce suivante : « *Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant ta mère/ton père. Pour chaque proposition ci-dessous, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec ta mère/ton père en ce moment* » sur une échelle en cinq points allant de 1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait ». Ce questionnaire a été proposé aux adolescents du T2 au T4.

6.3.6. Soutien du professeur principal

Nous avons utilisé d'une part le « *Career-related Teacher Support Scale* » (version originale, Zhang et al., 2021, traduit par nous) afin de mesurer l'encouragement à l'exploration de soi (5 items, e.g., « *M'aide à explorer mes intérêts professionnels* ») et la transmission d'informations (5 items, e.g., « *Me montre les études que je peux faire avec mon bac* ») et d'autre part le « *Teacher Support Scale* » (TSS ; Metheny et al., 2008; traduit par nous) pour mesurer la dimension de disponibilité (3 items ; e.g., « *Il est facile de discuter avec lui/elle de mon orientation* »). Au total, l'échelle comprend 13 items auxquels les adolescents répondent suite à l'amorce suivante : « *Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant ton ou ta professeur(e) principal(e). Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec ton ou ta professeur(e) principal(e) en ce moment.* » sur une échelle en cinq points allant de 1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait ». Ce questionnaire a été proposé aux adolescents du T2 au T4.

6.3.7. Questions spécifiques à chaque temps de mesure

En plus des questionnaires psychométriques, nous avons interrogé les adolescents sur des aspects directement liés à Parcoursup, en fonction des différentes phases. Nous avons ainsi demandé aux adolescents s'ils avaient consulté le site de Parcoursup (modalités de réponses : « oui » ou « non »), la carte de formation sur Parcoursup ou un autre site dédié à l'orientation (modalités de réponses : « oui » ou « non »), et le nombre de vœux qu'ils comptaient formuler (modalités de réponses : de « 0 » à « 10 ») au T2 et au T3 (pendant la

phase de découverte des formations et la phase d'inscription et de formulation des vœux). En plus de ces questions, nous avons demandé aux adolescents s'ils étaient inscrits sur le site de Parcoursup (modalités de réponses : « oui » ou « non »), le nombre de vœux renseigné sur la plateforme, et parmi ces vœux, à combien espéraient-ils vraiment être acceptés (modalités de réponses : de « 0 » à « 10 »). Durant le T4 (phase de confirmation des vœux) nous avons interrogé le nombre de vœux confirmé et à combien espéraient-ils vraiment être acceptés. Nous avons également posé 3 questions plus spécifiques sur les interactions avec les parents concernant l'orientation. Pour chaque parent nous avons demandé aux adolescents leur perception concernant (1) l'accord parentale avec leur choix d'orientation avec une échelle de réponses en 6 points (0 = « Elle/Il ne sait pas ce que j'aimerais faire », 1 = « Elle/Il n'est pas du tout d'accord » à 5 = « Elle/Il est complètement d'accord »), (2) la fréquence des discussions concernant l'orientation durant le dernier mois (1 = « jamais », 2 = « une fois », 3 = « moins d'une fois par semaine », 4 = « environ une fois par semaine », 5 = « plusieurs fois par semaine », 6 = « presque tous les jours », 7 = « tous les jours »), et (3) qui initie les discussion concernant l'orientation (1 = « tout le temps elle/lui », 2 = « plus souvent elle/il que moi », 3 = « autant elle/il que moi », 4 = « plus souvent moi qu'elle/il », 5 = « tout le temps moi »). Ces questions ont été posé entre le T2 et le T4.

Concernant le dernier temps de mesure (T5, début de la phase d'admission), du fait que les adolescents reçoivent les réponses (oui, oui-si, non ou en attente) à l'ensemble des formations auxquelles ils ont candidaté au même moment (le 2 juin en 2022), puis des réponses d'admissions (oui ou oui-si) ou de refus au fur et à mesure des jours, nous avons séparé en deux parties le questionnaire du T5. La première partie du questionnaire se focalise sur le moment où les adolescents ont découvert pour la première fois les réponses des formations. Les questions dans cette partie portent sur le nombre de réponses d'admission (oui ou oui-si), le nombre de refus, le nombre de réponses en attentes reçues par les adolescents, et la réponse au vœu qu'ils souhaiteraient le plus réaliser. La seconde partie du questionnaire porte sur les réponses reçues depuis les premières réponses. Dans cette

seconde partie, nous avons demandé aux adolescents s'ils avaient, depuis les premières réponses, reçu de nouvelles réponses d'admissions (oui ou oui-si), et la réponse au vœu qu'ils souhaitaient le plus réaliser. Enfin, nous avons mesuré leur satisfaction face à leurs réponses d'admission reçues (de 1 = « Pas du tout satisfait » à 5 = « Tout à fait satisfait »).

L'ensemble des questions telles que présentées aux adolescents sont disponibles dans les Annexe 2 à l'Annexe 6 (pp. 278-332).

Tableau 2

Récapitulatif des outils de mesures posées aux adolescents par temps de mesures

Questionnaires	Temps de mesures				
	T1	T2	T3	T4	T5
Identité vocationnelle	X	X	X	X	
Intensité des émotions négatives	X	X	X	X	
Stratégies de régulation émotionnelle	X	X	X	X	
Perception de la qualité de la relation parents-adolescent	X				
Perception des pratiques parentales spécifique à l'orientation		X	X	X	
Perception du soutien du professeur principal		X	X	X	
Questions spécifiques	X	X	X	X	X

6.4. Stratégies d'analyse

L'ensemble des analyses statistiques ont été réalisées sous R 4.2.1 (The R Development Core Team, 2020).

6.4.1. Validation psychométrique des outils

Afin de vérifier la structure factorielle de tous nos outils de mesure, nous avons conduit des Analyses Factorielles Confirmatoires (AFC) avec le package lavaan (Rosseel, 2012). Pour l'ensemble des questionnaires, du fait de la présence de données manquantes, nous avons utilisé le maximum d'information disponible avec l'indicateur MLR (*Maximum Likelihood estimation with Robust standard errors*), adapté à la présence de données manquantes. Afin

de juger de la qualité d'ajustement de nos modèles, nous avons pris en compte le rapport du χ^2 sur le degré de liberté, l'indice d'ajustement comparatif (CFI), l'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA) et les résidus moyens standardisés (SRMR). Ces indicateurs étaient considérés comme satisfaisants si $\chi^2/\text{ddl} < 5$, Marsh et al., 2004), CFI $> .95$, RMSEA $< .06$, SRMR $< .08$. De plus, une saturation était considérée comme suffisante à partir de 0.40 (Brown, 2015 ; Hu & Bentler, 1999 ; B. Thompson, 2004). Nous avons retiré les items saturants sur plusieurs dimensions afin d'obtenir des variables latentes pures. Les Tableau A42 à Tableau A47 (p. 347 à 354) présentent les saturations pour chaque CFA longitudinale de l'ensemble des questionnaires psychométriques. Afin de vérifier l'invariance configurale temporelle, nous avons appliqué la même structure factorielle aux 4 temps de mesure séparément (Newsom, 2015), puis avons vérifié les indicateurs décrits ci-dessus dans un seul modèle longitudinal (Little, 2013). Pour chaque temps de mesure et chaque questionnaire, nous avons réalisé des analyses factorielles avec et sans outliers multivariés afin d'estimer l'influence des données outliers. Pour l'ensemble des questionnaires, les données outliers modifiés à la marge la structure factorielle (changement dans les covariances des items, voire un item en moins ou en plus sur une dimension), nous avons donc choisi de conserver les analyses avec les outliers pour tester l'invariance temporelle. Pour tester les différents niveaux d'invariance temporelle (invariance métrique, invariance des saturations ; invariance scalaire, invariance des intercepts des items ; invariance stricte, invariance des erreurs des items), nous avons considéré les différences (Δ) entre le CFI et le RMSEA. Des différences inférieures à .01 du CFI et inférieures à .015 du RMSEA sont considérées comme des différences faibles entre les différents modèles et donc à une invariance entre les modèles emboîtés (Brown, 2006 ; G. W. Cheung & Rensvold, 2002). L'ensemble des questionnaires ont atteint à minima l'invariance métrique (voir Tableau A41, p.346). Enfin, nous avons vérifié la cohérence interne de chaque dimension à l'aide de l'oméga de McDonald (calculé avec le package MBESS). Un omega $> .70$ est considéré comme acceptable. Pour l'ensemble des questionnaires, les omégas sont généralement acceptables (entre .67 et .94, voir Tableau A48, p.355).

6.4.2. Préparation des données

Avant de réaliser nos analyses longitudinales afin de tester nos hypothèses, nous avons préparé les jeux de données pour chaque questionnaire du T1 au T4. Concernant les données manquantes, nous avons sélectionné les participants ayant complété au moins deux temps (soit de 90,1% de notre échantillon) afin de pouvoir estimer à minima les évolutions linéaires sur l'ensemble de l'échantillon utilisé dans les analyses longitudinales. Par la suite, nous avons utilisé le maximum de données disponibles afin d'estimer les évolutions quadratiques.

Concernant les outliers, puisque nos objectifs visent à estimer les évolutions sur plusieurs dimensions conjointement dans le temps, nous avons retiré les outliers multivariés sur chaque ensemble de dimensions relatives à une mesure sur les 4 temps de mesures (e.g., pour l'identité vocationnelle, nous avons retiré les outliers sur les 6 processus de l'identité vocationnelle sur les 4 temps de mesure). Afin de détecter les outliers, nous avons calculé les distances de Mahalanobis, en définissant le seuil de distance maximal pour la détection à l'aide d'un χ^2 (ddl = nombre de dimensions x temps de mesure) avec un $\alpha < .001$. Une description des scores des outliers et de l'échantillon pour chaque questionnaire sera présentée dans chaque chapitre présentant les résultats.

6.4.3. Tests d'hypothèses

Afin d'étudier l'évolution en moyenne (objectifs 1.1, 2.1.1, 2.2.1, 3.1.3, 3.2.1) des variables d'intérêt de ce travail de thèse, nous avons conduit des Modèles Mixtes en Classes Latentes pour données longitudinales Multivariées (*Multivariate Joint Latent Class Mixed Models*, MJLCMM) à l'aide du package MJLCMM (Proust-Lima et al., 2017). Ces modèles permettent d'étudier l'évolution de plusieurs variables longitudinales conjointement, tout en prenant en compte la dépendance des mesures (grâce à la spécification d'effets aléatoires), ainsi que la non-normalité des résidus marginaux (grâce à la définition de fonctions de liens). Pour l'ensemble de nos modèles, nous avons estimé les effets fixes d'évolution linéaire et

quadratique et les effets aléatoires pour les intercepts et les évolutions linéaires pour chaque dimension conjointement. Plutôt que de modéliser l'effet du temps séparément pour chaque ensemble de variables (identité vocationnelle, intensité des émotions, stratégies de régulation émotionnelle, perception des pratiques parentales spécifique à l'orientation et perception du soutien du professeur principal), la démarche employée ici permet de modéliser conjointement l'effet du temps sur chaque variable dans une seule et même analyse. Cela présente l'avantage d'être en cohérence avec les modélisations mixtes à classes latentes utilisées pour appréhender l'hétérogénéité au sein de l'échantillon. Du fait de la répartition non normale des résidus marginaux de nos variables, nous avons défini des fonctions de liens afin de mieux décrire la répartition des scores dans nos modèles (Proust-Lima et al., 2017). La définition de paramètres aléatoires et des fonctions de liens choisis sont présentées dans la première section de chaque chapitre de résultats.

Les Modèles Mixtes en Classes Latentes pour données longitudinales Multivariées permettent également d'identifier des classes latentes, c'est-à-dire des trajectoires caractérisant l'hétérogénéité dans l'échantillon. Pour les modèles estimant l'hétérogénéité (objectifs 1.2, 2.1.2, 2.2.2, 3.1.4, 3.2.2), les effets fixes linéaires et quadratiques ont été estimés pour chaque classe (i.e., trajectoires). Pour diminuer les chances que les modèles ne convergent sur un *local maxima* (i.e., une solution satisfaisante du point de vue des critères de convergences, mais qui ne représente pas la meilleure solution), nous avons défini 40 valeurs de départs aléatoires (30 valeurs de départs étant le minimum recommandé, Proust-Lima et al., 2017). Pour sélectionner le nombre de trajectoires optimales, nous nous sommes basés sur plusieurs indicateurs d'ajustement des MJLCMM : le loglikelihood (le plus proche de 0 correspondant à un meilleur ajustement), l'*Akaike Information Criterion* (AIC), le *Bayesian Information Criterion* (BIC), le *Sample size Adjusted Bayesian Information Criterion* (SABIC, pour ces 3 indicateurs, plus l'indicateur est faible, meilleur est l'ajustement du modèle), l'*Average Posterior Probability of Assignment* (APPA > .70), l'entropie (>.70) et la répartition

de l'échantillon dans les classes, avec au minimum 5% de l'échantillon dans une classe (Proust-Lima et al., 2017 ; Spurk et al., 2020).

Afin d'étudier le lien entre les trajectoires des différentes variables de l'étude mises en évidence via les MJLCMM (objectifs 1.2, 2.1.3, 2.2.3, 3.1.5, 3.2.3), nous avons conduit des tests du χ^2 deux à deux entre la répartition des participants dans les trajectoires de l'identité vocationnelle et la répartition des participants dans les trajectoires d'intensité des émotions négatives, de régulation émotionnelle, de perception des pratiques parentales d'orientation, de perception du soutien du professeur principal et des profils de qualité générale de la relation parents-adolescents.

Pour dernier objectif (« Articulation entre les trajectoires identitaires, émotionnelles et sociales dans une approche holistique »), nous avons procédé en deux temps. Premièrement, nous avons conduit des tests du χ^2 deux à deux entre la répartition des participants dans les trajectoires des processus émotionnels et la répartition des participants dans les trajectoires de perception des pratiques parentales d'orientation et de soutien du professeur principal, et les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent. Deuxièmement, nous avons effectué une synthèse des relations entre les complètes entre l'ensemble des variables d'intérêts.

Chapitre 7. Objectif 1 : Evolution de l'identité vocationnelle

7.1. Constitution de l'échantillon à l'étude et mise en œuvre des modèles mixtes en classes latentes pour données longitudinales multivariées pour l'identité vocationnelle

Avant de réaliser à proprement parler les analyses de test d'hypothèses, nous avons commencé par circonscrire l'échantillon de l'étude. Pour cela, nous avons (1) identifié les outliers multivariés sur les processus de l'identité vocationnelle aux quatre premiers temps de mesure et (2) retiré les participants avec un seul temps de réponse pour lesquels aucune évolution ne peut être estimée. Premièrement, nous avons déterminé la distance de Mahalanobis minimale à partir de laquelle nous identifions un outlier multivarié¹⁷ sur la base d'une distribution du $\chi^2(23)$, $\alpha = .001$. Sur cette base, une distance de Mahalanobis > 51.18 sert de critère pour identifier un outlier multivarié. La

¹⁷ Les outliers multivariés sont ici identifiés dans un espace à 24 dimensions définies par les 6 processus de l'identité vocationnelle à 4 temps de mesures.

Tableau A49

Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle par processus et fonction de lien

Processus	Fonction de lien	N paramètre	loglikelihood	AICa
Engagement	Linéaires	7	-2759.38	5532.76
	Cubique	8	-2666.19	5348.37
	3 nœuds aux quantiles	10	-2600.00	5220.00
	4 nœuds aux quantiles	11	-2559.40	5140.80
	5 nœuds aux quantiles	12	-2538.69	5101.38
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	14	-1736.36	3500.72
Identification à l'engagement	Linéaire	7	-2365.97	4745.95
	Cubique	7	-2301.29	4616.58
	3 nœuds aux quantiles	10	-1890.56	3801.12
	4 nœuds aux quantiles	11	-1732.96	3487.92
	5 nœuds aux quantiles	12	-1715.43	3454.85
	4 nœuds manuels (1,2,4.99,5)	11	259.68	-497.36
Exploration de surface	Linéaire	7	-3098.02	6210.04
	Cubique	7	-3139.52	6293.04
	3 nœuds aux quantiles	10	-3046.63	6113.25
	4 nœuds aux quantiles	11	-3016.42	6054.83
	5 nœuds aux quantiles	12	-3009.22	6042.45
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-2205.42	4432.84
Exploration en profondeur	Linéaire	7	-2483.59	4981.18
	Cubique	7	-2508.89	5031.79
	3 nœuds aux quantiles	10	-2296.54	4613.09
	4 nœuds aux quantiles	11	-2264.91	4551.83
	5 nœuds aux quantiles	12	-2240.07	4504.15
	4 nœuds manuels (1,3.24,4.99,5)	11	-1314.81	2651.61
Flexibilité de l'engagement	Linéaire	7	-3010.01	6034.02
	Cubique	7	-2301.29	4616.58
	3 nœuds aux quantiles	10	-2964.65	5949.30
	4 nœuds aux quantiles	11	-2944.61	5911.21
	5 nœuds aux quantiles	12	-2942.57	5909.14
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-1998.91	4019.82
Doutes vis-à-vis de soi	Linéaire	7	-3133.02	6280.04
	Cubique	7	-2932.09	5878.18
	3 nœuds aux quantiles	10	-2830.92	5681.84
	4 nœuds aux quantiles	11	-2705.49	5432.99
	5 nœuds aux quantiles	12	-2576.46	5176.91
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-817.28	1656.56

(p. 358) représente la densité de répartition des distances de Mahalanobis. Cette procédure a conduit à identifier 37 adolescents (4.4% de l'échantillon) comme outliers. Deuxièmement, 76 adolescents (8.9% de l'échantillon) ayant répondu à un seul temps de

mesure ont été retirés afin de réaliser les analyses de ce chapitre. Finalement, 733 adolescents constituent l'échantillon utilisé pour les analyses concernant les processus de l'identité vocationnelle.

Afin d'utiliser la fonction de lien la plus adaptée aux données, nous avons dans un premier temps testé les différentes fonctions de liens les plus communes (linéaire, cubique, basée sur les valeurs des 3, 4, 5 quantiles)¹⁸ puis en utilisant des nœuds placés manuellement, ce qui permet d'adapter les fonctions à des répartitions particulières des données qui ne suivraient pas les formes les plus communes. Nous avons jugé de l'ajustement des fonctions de liens au regard du loglikelihood et de l'AIC (Proust-Lima et al., 2017). Pour les 6 processus de l'identité, les fonctions de liens avec les nœuds manuellement placés présentent le meilleur ajustement (voir Tableau A49 p.358). Enfin, nous avons comparé l'ajustement du MJLCMM sans fonction de lien et avec fonction de lien afin de déterminer le poids des fonctions de lien dans l'ajustement du modèle. Le MJLCMM avec fonction de lien est retenu car il présente un meilleur ajustement (loglikelihood = -7816, AIC = 15764, BIC = 16067.42, SABIC = 15857.85) en comparaison au modèle sans fonction de lien (loglikelihood = -16850, AIC = 33784, BIC = 33977.1, SABIC = 33843.7). Afin de déterminer les effets aléatoires des modèles, une approche descendante a été mobilisée en commençant par spécifier le maximum d'effet aléatoire (intercept, linéaire et quadratique) puis en retirant les effets aléatoires faibles (i.e., capturant peu de variabilité intra-individuelle). Nous avons conservé les effets aléatoires de l'intercept et d'évolution linéaire (voir Tableau A50, p. 359).

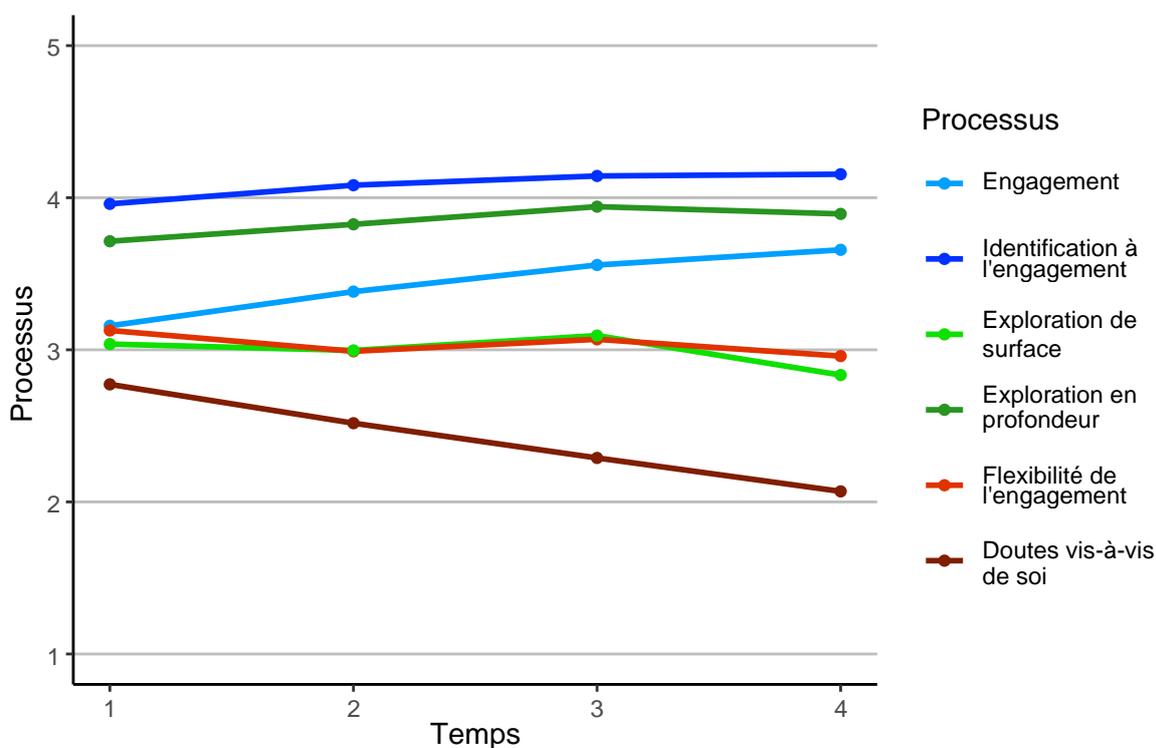
7.2. Évolution moyenne des processus de l'identité vocationnelle

¹⁸ Si un modèle ne converge pas, il est possible de fixer des paramètres afin de permettre au modèle de converger. Afin de déterminer la fonction du lien à utiliser, nous avons choisi de ne pas considérer cette possibilité. Si un modèle ne converge pas, nous l'avons écarté considérant que la fonction de lien n'était pas adaptée au jeu de données.

Dans un premier temps, nous avons réalisé un modèle afin d'étudier l'évolution en moyenne des 6 processus de l'identité vocationnelle (voir la Figure 10 pour une représentation graphique ci-dessous). Ce modèle sera utilisé par la suite comme modèle de base pour les analyses visant à identifier les trajectoires de l'identité vocationnelle¹⁹. Le Tableau 3 (p.124) présente les statistiques descriptives (moyennes et écart-types des 6 processus de l'identité vocationnelle par temps de mesure (voir Figure 10, p. 123 pour une représentation graphique) et le Tableau 4 (p.125) présente les estimateurs d'évolution linéaire et quadratique pour chacun des processus de l'identité. En moyenne, les processus d'engagement et d'identification à l'engagement augmentent de manière linéaire durant l'année de terminale et ont des niveaux de départ respectivement modéré et modéré/élevé. Au contraire, le doute vis-à-vis de soi diminue de manière linéaire avec un niveau de départ moyen/faible. Les processus d'exploration de surface et d'exploration en profondeur évoluent de façon quadratique avec un pic des scores au 3^{ème} temps de mesure (phase de formulation des vœux), et ont des niveaux

Figure 10

Evolution moyenne des 6 processus de l'identité vocationnelle



¹⁹ Ce modèle de base de l'évolution moyenne des 6 processus identitaires correspond en effet au cas particulier d'une modélisation comprenant une seule classe, soit l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 3*Moyennes et écart-types par temps de mesure et par processus de l'identité*

Processus	T1		T2		T3		T4	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Engagement	3.20	1.07	3.39	1.00	3.58	1.01	3.70	0.94
Identification à l'engagement	3.97	0.89	4.08	0.82	4.17	0.79	4.20	0.76
Exploration de surface	3.05	1.00	3.03	1.03	3.11	1.06	2.89	1.07
Exploration en profondeur	3.75	0.85	3.85	0.81	3.97	0.78	3.93	0.84
Flexibilité de l'engagement	3.12	1.02	3.02	1.01	3.07	1.03	2.97	1.02
Doutes vis-à-vis de soi	2.72	1.18	2.50	1.10	2.25	1.06	2.02	0.99

de départ respectivement modéré et modéré/élevé. Enfin, la flexibilité de l'engagement ne connaît pas d'évolution moyenne significative.

Les différences de genre ont été examinées en ajoutant le genre²⁰ au modèle d'évolution moyenne des processus de l'identité vocationnelle. Les résultats montrent que les filles présentent en moyenne des niveaux de départ plus élevés sur les processus d'engagement ($M_F = 3.30$, $M_G = 3.10$; $\beta = 0.386$, $p = .020$), d'identification à l'engagement ($M_F = 4.13$, $M_G = 3.77$; $\beta = 0.725$, $p < .001$), d'exploration en profondeur ($M_F = 3.91$, $M_G = 3.57$; $\beta = 0.603$, $p < .001$) et d'exploration de surface ($M_F = 3.16$, $M_G = 2.91$; $\beta = 0.324$, $p = .007$). Aucune interaction entre le temps et le genre n'est mise en évidence. Cela semble indiquer qu'il n'y a pas de différence d'évolution des processus de l'identité vocationnelle en fonction du genre dans notre échantillon.

²⁰ La variable genre a été recodée de la manière suivante : Filles = 1, Garçons = -1.

Tableau 4*Paramètres linéaires et quadratiques moyens des 6 processus de l'identité*

Processus	Linéaire			Quadratique		
	β	ES ^a	p	β	ES	p
Engagement	.462	.067	<.001***	-.041	.021	.053
Identification à l'engagement	.257	.067	<.001***	-.023	.021	.288
Exploration de surface	.137	.066	<.05*	-.061	.021	<.01**
Exploration en profondeur	.318	.067	<.001***	-.059	.022	<.01 **
Flexibilité de l'engagement	-.121	.065	.064	.019	.021	.375
Doutes vis-à-vis de soi	-.337	.068	<.001***	-.019	.022	.388

Note.^a ES = Erreur standard.

7.3. Identification des trajectoires de l'identité vocationnelle

Le Tableau A51 (p.360) présente les paramètres d'ajustement des différents modèles testés afin de déterminer le nombre de classes (trajectoires) de l'identité vocationnelle (voir Section 6.4.3, p. 117). Nous avons retenu le modèle composé de 6 trajectoires (en gras dans le Tableau A51, p. 360 ; Maximum loglikelihood = -6799.44, AIC = 13920.88, BIC = 14661.02, Entropie = .80, APPA = [.83, .92]). Le Tableau A51 (p. 360) et le Tableau 5 (p. 135) rapportent respectivement les statistiques descriptives (moyennes et écart-types) et les paramètres du modèle (intercept, évolution linéaire et quadratique) pour les 6 processus de l'identité vocationnelle dans les 6 trajectoires. Les Figure A23 (p. 359) et Figure 11 (p. 127) représentent respectivement les scores bruts et centrés réduits des processus de l'identité vocationnelle pour chaque trajectoire.

La première trajectoire *modérée/stable* de l'identité vocationnelle est la trajectoire la plus représentée dans notre échantillon (206 adolescents, 28% de l'échantillon) et est caractérisée par des niveaux modérés (autour de 3 en valeur brute) et moyens (entre -0.5 et 0.5 en score z) de l'ensemble des processus de l'identité vocationnelle et par une absence

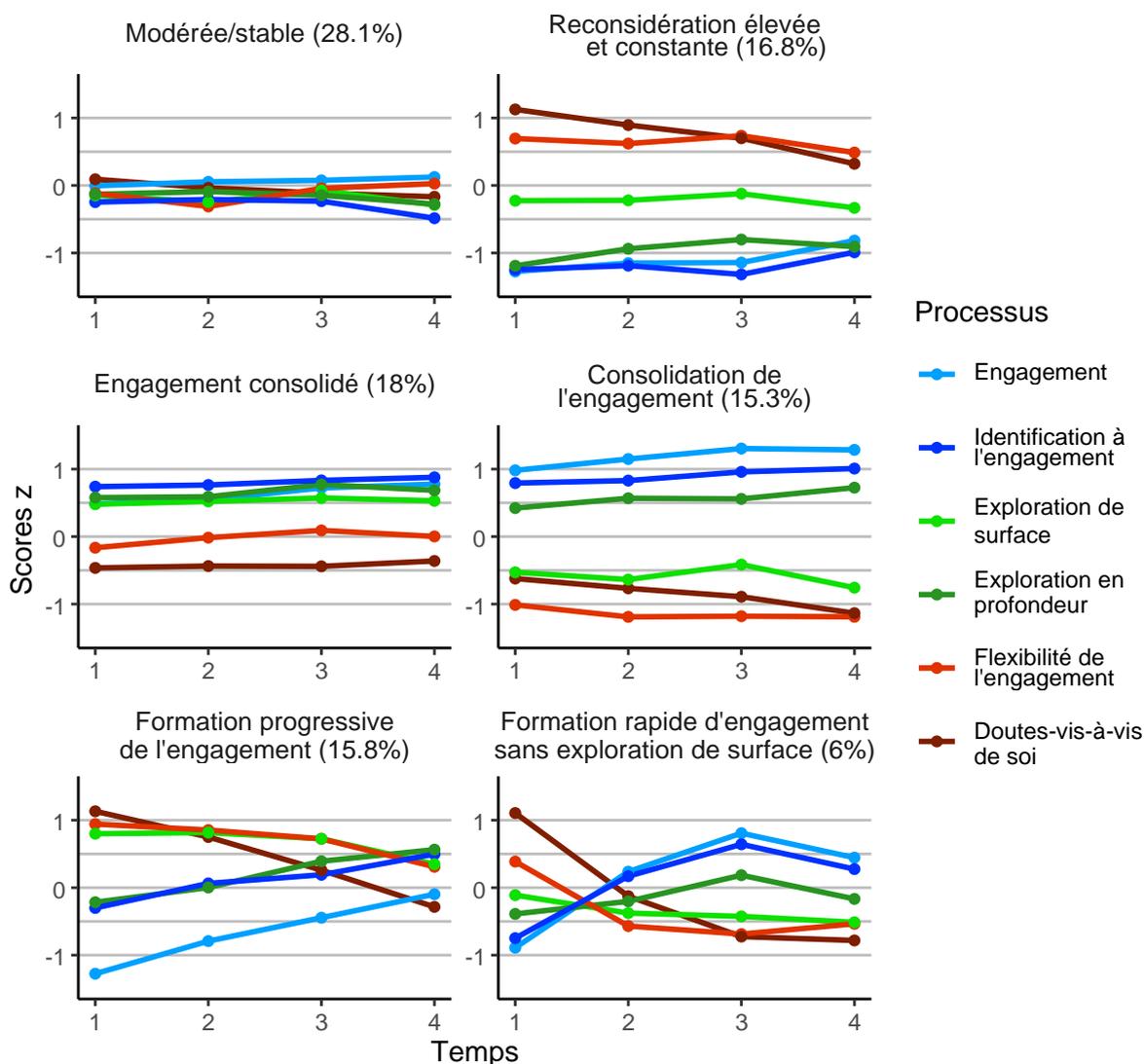
d'évolution significative. Les pairwise t-test indiquent un unique changement significatif pour le processus de flexibilité de l'engagement qui augmente entre le T2 et le T3.

La deuxième trajectoire de *reconsidération constante élevée* est composée de 123 adolescents (16.8 % de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par des niveaux de départ modérés/élevés de flexibilité de l'engagement, élevé et constante (par rapport à la moyenne de l'échantillon) du doute vis-à-vis de soi, des niveaux de départ modéré/faible et moyen de l'exploration de surface, des niveaux faibles d'exploration en profondeur, et des niveaux faibles d'engagement, modéré/faible d'identification à l'engagement. Les estimateurs linéaire et quadratique et les t-tests deux à deux ne mettent pas en évidence d'évolution de la flexibilité de l'engagement. En revanche, bien que les estimateurs linéaire et quadratique ne soient pas significatifs, les t-test deux à deux mettent en évidence une diminution progressive du doute vis-à-vis de soi. L'exploration en profondeur et l'identification à l'engagement suivent une évolution quadratique avec une augmentation des scores entre le T1 et le T2 pour l'exploration en profondeur et entre le T3 et le T4 pour l'identification à l'engagement.

La troisième trajectoire *d'engagement consolidé* est composée de 132 adolescents (18 % de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par des niveaux de départ élevés d'exploration en profondeur et d'identification à l'engagement, modérés/moyens de flexibilité de l'engagement, d'exploration de surface et d'engagement, bas/moyen de doutes vis-à-vis de soi. Aucune augmentation ou diminution significative des processus identitaires au fil du temps n'est observée dans cette trajectoire.

Figure 11

Evolution conjointe des processus de l'identité vocationnelle par trajectoire (scores centrés réduits)



La quatrième trajectoire de *consolidation de l'engagement* est composée de 112 adolescents (15.3 % de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par des niveaux de départ élevés d'identification à l'engagement, d'engagement, un niveau élevé/moyen d'exploration en profondeur et des niveaux faibles d'exploration de surface, de doute vis-à-vis de soi et de flexibilité de l'engagement. Un seul processus présente une évolution linéaire significative, celui d'engagement, qui augmente au fil du temps.

La cinquième trajectoire de *formation progressive de l'engagement* est composée de 116 adolescents (15.8 % de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par des niveaux de

départ élevés de flexibilité de l'engagement, de doute vis-à-vis de soi et d'exploration de surface, des niveaux élevés/moyens d'exploration en profondeur et d'identification à l'engagement, et un niveau faible d'engagement. L'engagement, l'exploration en profondeur et l'identification à l'engagement suivent une augmentation linéaire au fil du temps. Au contraire, le doute vis-à-vis de soi suit une diminution linéaire. Enfin, l'exploration de surface et suit une évolution quadratique avec un palier stable entre le T1 et le T3 suivie d'une diminution des scores entre le T3 et le T4.

La sixième trajectoire de *formation rapide d'engagement sans exploration de surface*²¹ est composée de 44 adolescents (6 % de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par un niveau de départ élevé de doute vis-à-vis de soi, des niveaux de départ modérés/moyens de flexibilité de l'engagement, d'exploration en profondeur et d'exploration de surface, un niveau modéré/faible d'identification à l'engagement, et un niveau faible d'engagement. L'engagement et l'identification à l'engagement suivent une évolution quadratique négative avec le pic le plus élevé des scores au T3. Au contraire, le doute vis-à-vis de soi et la flexibilité de l'engagement suivent une évolution quadratique positive. Enfin, l'exploration en profondeur suit une diminution linéaire au fil du temps.

Le Tableau 6 (p. 136) contient les statistiques descriptives d'âge, de genre, du lycée et de la filière d'origine des adolescents et des comportements de formulation de vœux par trajectoire. Il ne semble pas y avoir de différence d'âge entre les différentes trajectoires ($F(5) = 1.1, p = .359$). En revanche, il semble que le genre suive une répartition particulière dans les trajectoires ($\chi^2(5) = 37.7, p < .001$). L'étude des résidus ajustés met en évidence une sous-représentation des filles et une sur-représentation des garçons dans la trajectoire *modérée/stable* ainsi qu'une sous-représentation des filles dans la trajectoire *d'engagement consolidé*.

²¹ Pour un souci d'économie, nous diminuerons le label de cette trajectoire à « formation rapide de l'engagement ».

La répartition des adolescents dans les trajectoires ne semble pas être liée au lycée des adolescents ($\chi^2(5) = 37.7, p < .001$) mais la distribution dans les filières diffère en fonction des trajectoires de l'identité vocationnelle ($\chi^2(5) = 37.7, p < .001$). Les adolescents dans la filière technologique sont sur-représentés dans la trajectoire *reconsidération élevée et constante* et sous-représentés dans la trajectoire *formation d'engagement avec exploration de surface*.

Enfin, le nombre de vœux formulés varie d'une trajectoire à l'autre ($F(5) = 2.6, p < 0.022$). Les adolescents dans la trajectoire *d'engagement consolidé avec exploration de surface* formulent plus de vœux ($M = 7.3, ET = 2.7$) que les adolescents dans les trajectoires *formation rapide d'engagement sans exploration de surface* ($M = 6.0, ET = 3.0$) et *modérée/stable* ($M = 6.0, ET = 2.9$). La perception des chances d'acceptation ne varie pas en fonction des trajectoires de l'identité vocationnelle ($F(5) = 1, p = 0.386$).

7.4. Objectif 1 : discussion

L'objectif de ce premier chapitre de résultats était de caractériser l'évolution des processus de l'identité vocationnelle des adolescents au cours de l'année de terminale. Nous avons dans un premier temps décrit l'évolution moyenne puis nous avons identifié 6 trajectoires de l'identité vocationnelle.

Concernant l'évolution moyenne des processus de l'identité vocationnelle, en accord avec de précédentes études (Kindelberger et al., 2020), l'année de terminale semble, en moyenne, favoriser la formation d'engagement. Mesurer les processus de l'identité à 4 temps de mesure nous a permis de mettre en évidence des évolutions quadratiques pour les deux processus d'exploration. Pour ces deux processus identitaires, un pic élevé est observé au 3^{ème} temps de mesure, c'est-à-dire durant la phase de formulation des vœux. Ainsi, il semble que les adolescents explorent particulièrement au moment de formuler leurs vœux, plutôt que durant la première phase de Parcoursup pourtant dédiée à cette exploration²². En cohérence

²² Dans les lycées où les données ont été recueillies, les équipes pédagogiques étaient mobilisées sur la validation de la certification PIX (un outil d'évaluation en ligne des compétences numériques des

avec l'augmentation de l'engagement, le doute vis-à-vis de soi diminue de manière linéaire durant l'année. Néanmoins, la flexibilité de l'engagement ne semble pas diminuer en moyenne sur cette même période. Cette absence d'évolution peut être due à l'incertitude d'être accepté dans les formations demandées. Ainsi, ces résultats suggèrent que la procédure Parcoursup et ce qui est mis en œuvre dans les lycées favorise la construction de l'identité vocationnelle des adolescents. Néanmoins, il était attendu que ces évolutions moyennes masquent une hétérogénéité importante entre adolescents.

Afin d'interpréter les trajectoires de l'identité vocationnelle mises en évidence, il nous semble important de rappeler que la construction de l'identité vocationnelle est à la fois un processus développemental répondant à un besoin fondamental de sens et de cohérence pour les adolescents (Erikson, 1972), et un processus d'adaptation (Baumeister & Muraven, 1996). Les niveaux des processus de l'identité au début de l'année de terminale peuvent être conçus comme le capital identitaire des adolescents issu de leur développement (Côté, 1997) qui définit l'enjeu identitaire plus ou moins important à relever par chaque adolescent durant l'année de terminale. L'évolution de ces processus peut être vue comme la réponse au défi que pose la préparation à la transition vers les études supérieures, c'est-à-dire la manière dont les adolescents y font face. Sur cette base, 3 grands types de trajectoires sont mis en évidence dans notre étude : 2 trajectoires caractérisées par un enjeu relativement élevé et peu ou pas d'adaptation par rapport à ce dernier (i.e., trajectoires *modérée/stable* et de *reconsidération constante élevée*), 2 trajectoires caractérisées par un niveau relativement faible d'enjeux, où le développement identitaire dès le début de la classe de terminale permet aux adolescents d'être en adéquation avec l'exigence de formulation de vœux (i.e., trajectoire *d'engagement consolidé* et de *consolidation de l'engagement*), et 2 dernières trajectoires caractérisées par un enjeu également élevé, mais dans lesquels les adolescents parviennent à le relever et à

adolescents), obligatoire dont l'obtention est obligatoire pour les adolescents en classe de terminale. Les entraînements et la réalisation de la certification PIX mobilisent particulièrement les professeurs principaux durant les temps dédiés à l'orientation entre le début de l'année et l'ouverture des inscriptions sur Parcoursup en janvier.

former des engagements identitaires (i.e., trajectoire de *formation progressive d'engagement* et *formation rapide d'engagement*).

Le premier type de trajectoires représente des adolescents pour lesquels l'enjeu identitaire est le plus élevé, et qui ne surmontent pas cet enjeu. Les deux trajectoires qui correspondent à ce type représentent près de 43% de notre échantillon. Cette proportion importante contraste avec les études réalisées dans d'autres pays dans lesquels des trajectoires similaires représentent seulement 10% à 26% des échantillons (Albert Sznitman et al., 2022 ; Christiaens et al., 2021). Il semblerait alors que la formation d'une identité vocationnelle soit une tâche développementale particulièrement difficile en France pour les adolescents. De fait, entrer en classe de terminale où l'orientation est un enjeu majeur, où les possibilités d'orientation sont nombreuses, sans avoir un niveau d'engagement minimal peut rendre la formation d'engagement particulièrement ardue (Baumeister & Muraven, 1996 ; Côté, 1997). Parmi les deux trajectoires de ce type, la trajectoire *modérée/stable* est la trajectoire majoritaire dans notre étude avec près d'un tiers de l'échantillon. Cette trajectoire semble correspondre au statut *indifférencié* mis en évidence dans de précédentes études transversales (e.g., Lannegrand-Willems & Perchec, 2017 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, et al., 2008 ; Luyckx, Schwartz, Goossens, & Pollock, 2008). Pour certains auteurs, ce statut correspond à une forme de moratoire de faible intensité (« *low profile moratorium* », Adams et al., 1989 ; Goossens, 2001), alors que pour d'autres, il correspondrait plutôt à une forme de temporisation, de remise à plus tard de la formation d'engagement (Adams et al., 2006). Le trajectoire *modérée/stable* correspondrait alors à des adolescents qui n'ont pas particulièrement investi le domaine vocationnel concernant leur identité. Le fait de devoir formuler des vœux ne constitue pas chez eux une opportunité de formation d'engagement ni de reconsidération identitaire. La seconde trajectoire de *reconsidération constante élevée* correspond aux adolescents ayant des niveaux de doutes vis-à-vis de soi et de flexibilité les plus élevés tout au long de l'année. Cette trajectoire semble correspondre au statut de *diffusion troublée* (e.g., Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Lannegrand-Willems & Perchec, 2017)

caractérisant une identité vocationnelle dominée par les doutes, où l'engagement est difficile à former. On observe toutefois une augmentation de l'engagement et une diminution des doutes vis-à-vis de soi dans cette trajectoire. Néanmoins, l'engagement reste relativement faible, et les doutes élevés par rapport à ce qui est observé en moyenne dans l'échantillon.

Le deuxième type correspond à des adolescents ayant déjà formé un engagement auquel ils se sont identifiés avant ou dès l'entrée en classe de terminale. Pour ces adolescents, l'enjeu semble donc relativement faible étant donné que leur développement identitaire est en adéquation avec la demande de formulation de vœux d'orientation. Parmi ces adolescents, la trajectoire *d'engagement consolidé* semble correspondre à la trajectoire *d'éclaireurs* mise en évidence dans d'autres études (e.g., Albert Sznitman et al., 2022 ; Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, et al., 2008). Ces adolescents semblent avoir formé un engagement en ayant exploré différentes possibilités tout en ayant conscience de la possibilité de ne pas être acceptés dans la formation qu'ils souhaitent (du fait des processus de reconsidération tout de même modérés). Ainsi, les adolescents dans la trajectoire *d'engagement consolidé* sont également ceux qui formulent le plus de vœux, possiblement car, du fait de leur exploration, ils peuvent envisager plusieurs formations qui peuvent correspondre à leur engagement. D'un autre côté, la trajectoire de *consolidation de l'engagement* semble correspondre davantage à la trajectoire des *consolidateurs* mise en évidence dans de précédentes études (e.g., Albert Sznitman et al., 2022 ; Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, et al., 2008). Les adolescents dans cette trajectoire semblent avoir formé un engagement plus rigide, avec des processus de reconsidération à l'engagement très faible et avec une exploration de surface relativement faible durant l'année de terminale. Comme dans l'étude de Albert Sznitman et al. (2022), l'engagement augmente durant l'année de terminale dans la trajectoire de *consolidation de l'engagement*, suggérant que les adolescents affermissent leur engagement à l'approche de la formulation des vœux. Ainsi, il semble y avoir une adéquation entre les exigences liées à l'orientation et à la nécessité de choisir une formation post-bac, et le développement identitaire des adolescents dans ces deux trajectoires.

Le troisième type de trajectoires correspond à des adolescents pour lesquels la préparation à la transition vers les études supérieures représente un enjeu élevé, mais qu'ils parviennent à surmonter, et ce de deux manières différentes. La trajectoire *formation progressive d'engagement* caractérise des adolescents qui parviennent à former un engagement durant l'année de terminale sur la base d'une forte exploration malgré des doutes importants en début d'année. En début d'année, les niveaux des processus identitaires rappellent le statut de *moratoire de remise en question* (e.g., Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008). Avec l'augmentation de l'engagement au fil du temps, on observe également chez ces adolescents une forte diminution des doutes vis-à-vis de soi. Malgré tout, et comme dans la majorité des trajectoires, la flexibilité reste relativement stable. Ces adolescents semblent renforcer leur engagement, se questionner sur ce dernier et l'intégrer à leur identité. Bien que cette trajectoire présente l'une des augmentations de l'engagement les plus fortes, l'engagement demeure à un niveau relativement modéré après la confirmation des vœux par rapport à ce qui est observé en moyenne à l'échelle de l'ensemble de l'échantillon. Enfin, la trajectoire de *formation rapide d'engagement* semble quant à elle correspondre à des adolescents qui, face à la demande de formulation de vœux, forment un engagement durant les premiers mois de l'année de terminale sans pour autant explorer de façon importante les possibilités vocationnelles. Par contraste, la trajectoire de *formation rapide d'engagement* semble davantage refléter une formation d'engagement « instrumentale » face à la nécessité de formuler des choix d'orientation, plutôt qu'à une recherche importante des possibles choix vocationnels. De plus, nous pouvons interroger la pérennité de l'engagement formé du fait de la diminution de l'engagement et de l'identification à l'engagement après la confirmation des vœux.

En résumé, notre étude de l'identité vocationnelle démontre la pertinence d'une approche à la fois développementale et différentielle de l'identité en classe de terminale. En effet, si en moyenne cette année scolaire semble favoriser la construction de l'identité vocationnelle des adolescents, l'identification de trajectoires amène à des conclusions bien

plus contrastées. Ainsi, il apparait qu'une partie importante des adolescents (près de 17% de l'échantillon) présentent des difficultés importantes sur le plan de l'identité vocationnelle. De plus, parmi les adolescents qui parviennent à former un engagement, certains se basent sur une forte exploration des possibilités, alors que d'autres choisissent sans réelle exploration. Dans les chapitres suivants, nous chercherons à mieux comprendre ce que vivent les adolescents appartenant à chacune de ces trajectoires de l'identité vocationnelle en examinant les associations avec les processus émotionnels et les ressources sociales perçues.

Tableau 5

Paramètres linéaires et quadratique moyens des 6 processus de d'identité

Processus	Paramètres	Modérée/stable	Reconsidération constante élevée	Engagement consolidé	Consolidation de l'engagement	Formation progressive de l'engagement	Formation rapide d'engagement
Engagement	Intercept ^a		-2.363 (0.197) ***	0.965 (0.224) ***	2.299 (0.24) ***	-2.267 (0.221) ***	-1.671 (0.325) ***
	Linéaire	0.128 (0.145)	0.058 (0.206)	0.234 (0.183)	0.59 (0.177) ***	0.727 (0.202) ***	2.945 (0.375) ***
	Quadratique	-0.005 (0.048)	0.074 (0.067)	0.009 (0.06)	-0.088 (0.057)	0.005 (0.063)	-0.695 (0.118) ***
Identification à l'engagement	Intercept		-1.561 (0.232) ***	1.825 (0.251) ***	2.169 (0.227) ***	-0.17 (0.274)	-0.869 (0.453)
	Linéaire	0.13 (0.144)	-0.269 (0.206)	0.144 (0.194)	0.156 (0.184)	0.518 (0.196) **	2.495 (0.48) ***
	Quadratique	-0.076 (0.046)	0.139 (0.064) *	0.022 (0.06)	0.018 (0.058)	-0.016 (0.062)	-0.606 (0.145) ***
Exploration de surface	Intercept		-0.072 (0.224)	0.89 (0.237) ***	-0.693 (0.25) **	1.427 (0.234) ***	0.213 (0.311)
	Linéaire	-0.031 (0.155)	0.216 (0.178)	0.359 (0.216)	0.127 (0.191)	0.282 (0.181)	-0.419 (0.32)
	Quadratique	-0.006 (0.051)	-0.065 (0.057)	-0.112 (0.063)	-0.052 (0.059)	-0.153 (0.06) *	0.098 (0.106)
Exploration en profondeur	Intercept		-1.51 (0.243) ***	1.424 (0.266) ***	1.232 (0.22) ***	-0.012 (0.3)	-0.278 (0.356)
	Linéaire	0.101 (0.16)	0.579 (0.203) **	0.113 (0.193)	0.099 (0.181)	0.612 (0.219) **	1.055 (0.406) **
	Quadratique	-0.061 (0.05)	-0.138 (0.068) *	-0.008 (0.061)	0.035 (0.058)	-0.057 (0.065)	-0.255 (0.145)
Flexibilité à l'engagement	Intercept		1.301 (0.188) ***	-0.032 (0.263)	-1.57 (0.218) ***	1.684 (0.202) ***	0.798 (0.34) *
	Linéaire	-0.174 (0.142)	0.039 (0.197)	0.297 (0.224)	-0.218 (0.194)	0.028 (0.193)	-1.827 (0.432) ***
	Quadratique	0.082 (0.046)	-0.029 (0.064)	-0.08 (0.07)	0.042 (0.062)	-0.103 (0.065)	0.462 (0.154) **
Doutes vis-à-vis de soi	Intercept		1.87 (0.216) ***	-0.991 (0.229) ***	-1.719 (0.252) ***	1.771 (0.241) ***	1.579 (0.336) ***
	Linéaire	-0.203 (0.153)	-0.226 (0.201)	0.154 (0.209)	-0.088 (0.182)	-0.66 (0.214) **	-2.824 (0.36) ***
	Quadratique	0.008 (0.05)	-0.084 (0.063)	-0.082 (0.067)	-0.078 (0.059)	-0.065 (0.067)	0.564 (0.114) ***

Note. Chaque cellule du corps du tableau contient : β (erreur standard) p . * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

^aL'intercept de la trajectoire modérée/stable est utilisé comme référence afin de réaliser des tests 2 à 2 avec les autres trajectoires. Il n'est donc pas estimé.

Tableau 6

Caractérisation des trajectoires de l'identité vocationnelle au regard de l'âge, du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés

Variable	Trajectoires de l'identité vocationnelle						Total
	Modérée/stable	Reconsidération constante élevée	Engagement consolidé	Consolidation de l'engagement	Formation progressive de l'engagement	Formation rapide d'engagement	
Age							
M (ET)	17.3 (0.4)	17.2 (0.4)	17.2 (0.5)	17.2 (0.4)	17.2(0.3)	17.1 (0.4)	17.2 (0.4)
Genre (%)							
F	89 - (21.4%)	57 - (13.7%)	91 + (21.9%)	76 + (18.3%)	75 (18.1%)	27 (6.5%)	415
G	117 + (36.8%)	66 + (20.8%)	41 - (12.9%)	36 - (11.3%)	41 (12.9%)	17 (5.3%)	318
Lycée (%)							
1	83 (28.6%)	49 (16.9%)	49 (16.9%)	45 (15.5%)	45 (15.5%)	19 (6.6%)	290
2	116 (28.4%)	67 (16.4%)	74 (18.1%)	65 (15.9%)	63 (15.4%)	23 (5.6%)	408
3	7 (20.0%)	7 (20.0%)	9 (25.7%)	2 (5.7%)	8 (22.9%)	2 (5.7%)	35
Filière (%)							
T ^{ale} générale	175 (27.4%)	89 - (13.9%)	123 + (19.2%)	102 (16.0%)	110 + (17.2%)	40 (6.3%)	639
T ^{ale} technologique	31 (33.0%)	34 + (36.2%)	9 - (9.6%)	10 (10.6%)	6 - (6.4%)	4 (4.3%)	94
Nombre de vœux formulés							
M (ET)	6.0 ^b (2.9)	6.4 ^{ab} (2.9)	7.3 ^a (2.7)	6.0 ^{ab} (3.4)	6.8 ^{ab} (2.5)	6.0 ^b (3.0)	6.4 (2.9)
Confiance							
M (ET)	0.6 (0.3)	0.5 (0.3)	0.6 (0.3)	0.6 (0.3)	0.6 (0.3)	0.6 (0.3)	0.6 (0.3)

Chapitre 8. Objectif 2 : Evolution de processus émotionnels et liens avec l'évolution de l'identité

8.1. Intensité des émotions relatives à l'orientation durant l'année de terminale

8.1.1. Constitution de l'échantillon à l'étude et mise en œuvre des modèles mixtes en classes latentes pour données longitudinales multivariées pour l'intensité des émotions

Nous avons déterminé la distance de Mahalanobis minimale à partir de laquelle nous identifions un outlier bidimensionnel sur la base d'une distribution du $\chi^2(7)$, $\alpha = .001$ sur les scores d'intensité des émotions positives et négatives. Sur cette base, une distance de Mahalanobis supérieure à 26.12 sert de critère seuil pour identifier un participant outlier. La Figure A24 (p. 365) représente la densité de répartition des distances de Mahalanobis. Cette procédure identifie 20 adolescents (2.4% de l'échantillon) comme outliers. Enfin, 79 adolescents (9% de l'échantillon) ayant répondu à un seul temps de mesure ont été retirés afin de réaliser les analyses spécifiques à ce chapitre. Au total, le sous-échantillon pour les analyses concernant l'évolution de l'intensité des émotions est de 747 adolescents.

Pour l'intensité des émotions positives et négatives, nous avons retenu les fonctions de liens avec les nœuds fixés manuellement (voir Tableau A53, p. 365). Le modèle avec les fonctions de liens présente de meilleurs paramètres d'ajustement (loglikelihood = -3426, AIC = 6909, BIC = 7039, SABIC = 6950) en comparaison au modèle sans fonction de lien (loglikelihood = -5950, AIC = 11941, BIC = 12033, SABIC = 11970). Nous avons donc réalisé les modélisations avec les fonctions de lien. Afin de déterminer les effets aléatoires de nos modèles, nous avons utilisé une approche descendante en commençant par spécifier le maximum d'effets aléatoires (autour de l'intercept, autour de l'effet linéaire du temps et autour de l'effet quadratique du temps) puis en retirant les effets aléatoires capturant peu de variabilité intra-individuelle. Pour l'intensité des émotions positives et négatives, nous avons conservé les effets aléatoires de l'intercept et d'évolution linéaire (voir Tableau A54, p. 366).

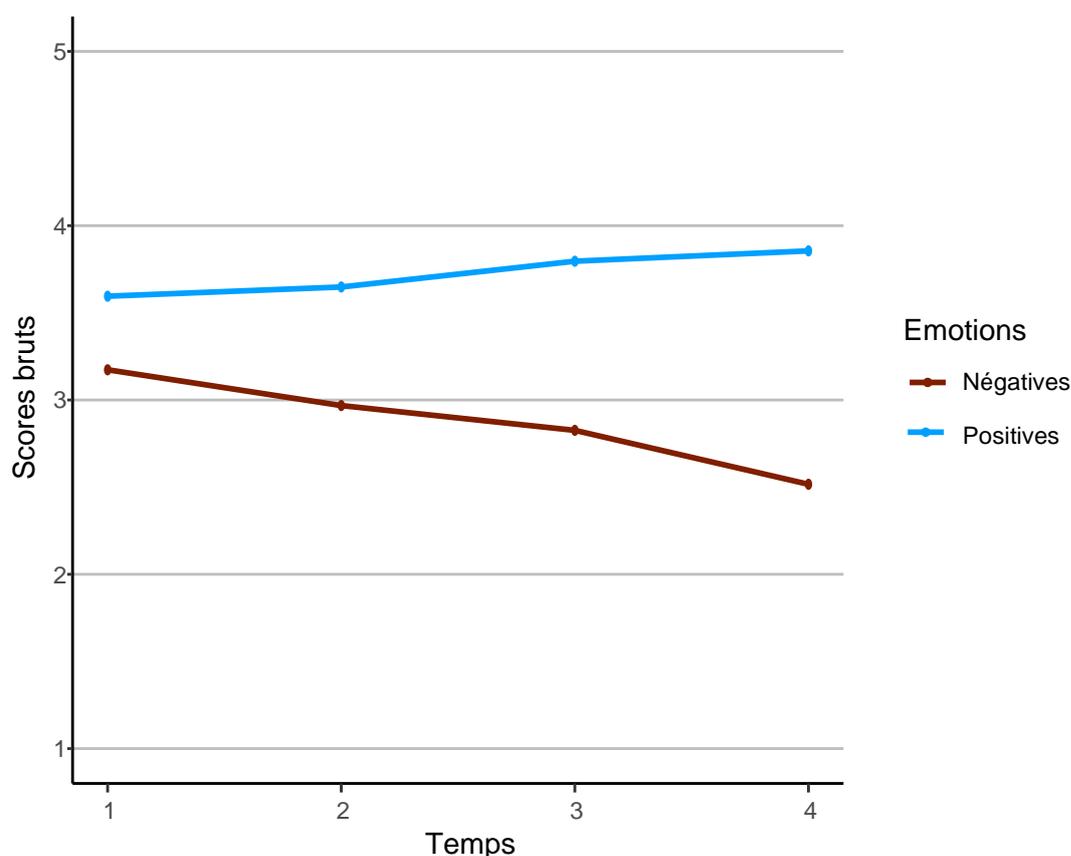
8.1.2. Evolution moyenne de l'intensité des émotions positives et négatives relatives à l'orientation

Dans un premier temps, nous avons réalisé un modèle de base comprenant une seule classe afin d'étudier l'évolution moyenne des émotions positives et négatives. Le Tableau 7 (p. 139) présente les moyennes et écarts-types et le Tableau 8 (p. 139) présente les estimateurs d'évolution linéaire et quadratique moyens pour l'intensité des émotions positives et négatives (voir Figure 12, ci-dessous pour une représentation graphique). En moyenne, l'intensité des émotions positives en début d'année est plus élevée que l'intensité des émotions négatives (voir Tableau 7, p. 139). De plus, on observe une augmentation linéaire des émotions positives, alors que les émotions négatives diminuent de façon linéaire en moyenne (Tableau 8, p. 139).

Les différences de genre ont été examinées en ajoutant le genre des adolescents comme prédicteur dans le modèle²³. En moyenne, les filles ressentent au début de l'année

Figure 12

Evolution en moyenne d'intensité des émotions positives et négatives



²³ Le genre a été recodé de la manière suivante : fille = 1, garçon = -1.

Tableau 7

Moyennes et écarts-types des émotions positives et négatives à chaque temps de mesure

Dimensions	T1		T2		T3		T4	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Emotions négatives	3.17 ^a	1.24	2.97	1.25	2.83	1.28	2.52	1.24
Emotions positives	3.60 ^b	0.93	3.65	0.92	3.80	0.91	3.86	0.94

Note. Les exposants ^{a, b} indiquent le résultat du t-test apparié réalisé à T1 ($t(654) = -6.65, p < .001$).

des émotions positives et négatives plus intenses que les garçons (respectivement, $M_F = 3.66, M_F = 3.51, \beta = 0.284, p = .047$; $M_F = 3.53, M_F = 2.73 ; \beta = 1.43, p < .001$). Il est à noter que la taille d'effet est bien plus importante pour les émotions négatives que positives. Aucune interaction entre le genre des adolescents et le temps n'est significative. Si l'intensité des émotions est supérieure chez les filles, les évolutions au fil du temps ne diffèrent donc pas entre filles et garçons.

8.1.3. Identification des trajectoires d'intensité des émotions négatives relatives à l'orientation

Les trajectoires d'intensité des émotions sont uniquement basées sur l'intensité des émotions négatives. Le Tableau A55 (p.367) présente les paramètres d'ajustement des

Tableau 8

Paramètres linéaires et quadratiques moyens de l'effet du temps sur les émotions positives et négatives

Variables	Linéaire			Quadratique		
	β	ES ^a	p	β	ES	p
Emotions négatives	-.267	.079	<.001***	-.020	.025	.418
Emotions positives	.170	.071	.015*	.015	.024	.524

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

^aErreur standard.

différents modèles testés afin de déterminer le nombre de classes d'intensité des émotions négatives. À partir d'un modèle en trois classes, l'une d'entre elles est composée de moins de 5% de l'échantillon. Bien qu'il soit parfois recommandé de ne pas retenir une solution avec une classe comprenant moins de 5% de l'échantillon total, nous avons choisi de retenir le modèle composé de 4 trajectoires, car les paramètres de classement des adolescents du modèle sont satisfaisants (en gras dans Tableau A55 (p. 367) ; Maximum loglikelihood = - 758.38, AIC = 3568.75, BIC = 3688.77, Entropie = .71, APPA = [.79, .85]). Le Tableau 9 (p. 141) et le Tableau 10 (p. 142) contiennent respectivement les statistiques descriptives (moyennes et écart-types bruts et standardisés) et les paramètres du modèle (intercept, évolution linéaire et quadratique) pour les 4 trajectoires, et la Figure 13 (ci-dessous) représente les trajectoires d'émotions négatives.

La première trajectoire des émotions négatives *intenses stables* est composée de 144 adolescents (19.3% de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par des niveaux de départ élevés d'intensité des émotions négatives, et par une évolution quadratique en U inversée avec un pic d'intensité des émotions négatives au troisième temps de mesure.

Figure 13

Trajectoires d'intensité des émotions négatives

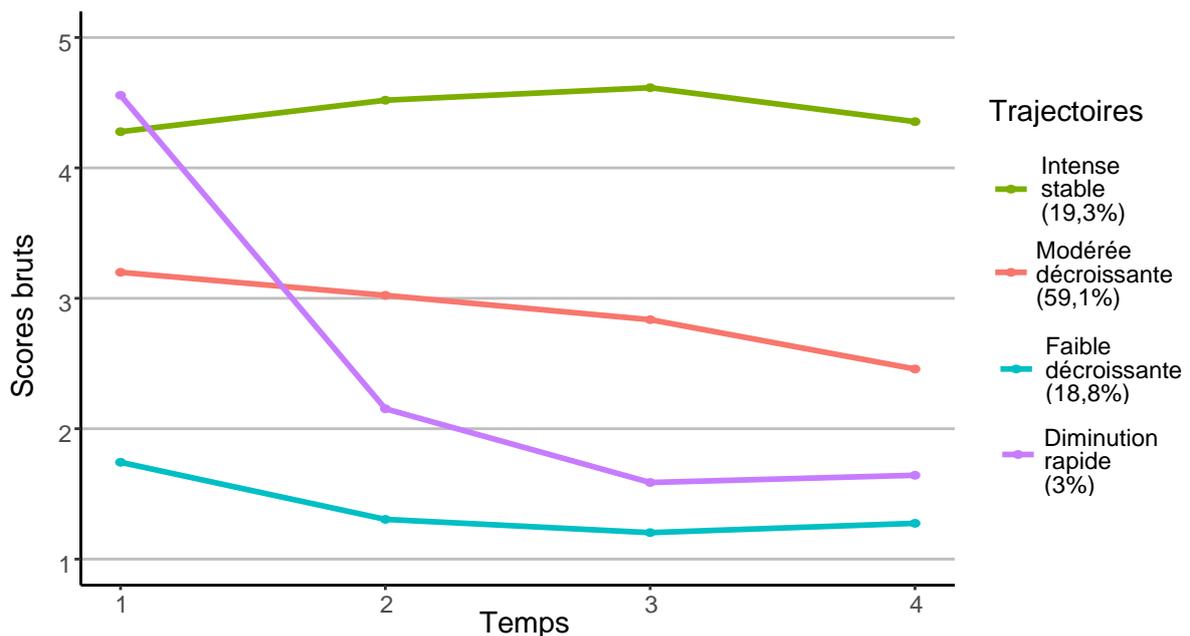


Tableau 9

Statistiques descriptives des scores bruts et standardisés à chaque temps de mesure pour chaque trajectoire d'intensité des émotions négatives

Score Trajectoires	T1		T2		T3		T4		Post-hoc
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	
Scores bruts									
Intense stable	4.28	0.77	4.52	0.58	4.62	0.46	4.35	0.65	T1<T2=T3=T4
Modérée décroissante	3.20	1.04	3.02	0.89	2.84	0.80	2.46	0.90	T1>T2>T3>T4
Faible décroissante	1.74	0.70	1.30	0.40	1.20	0.29	1.27	0.47	T1>T2>T3=T4
Diminution rapide	4.56	0.60	2.15	0.85	1.59	0.46	1.64	0.66	T1>T2>T3=T4
Scores-z									
Intense stable	1.09	0.61	1.28	0.46	1.35	0.36	1.15	0.51	
Modérée décroissante	0.24	0.82	0.10	0.70	-0.05	0.63	-0.34	0.71	
Faible décroissante	-0.91	0.55	-1.25	0.31	-1.33	0.23	-1.27	0.37	
Diminution rapide	1.31	0.47	-0.58	0.67	-1.03	0.36	-0.98	0.52	

La deuxième trajectoire *modérée décroissante* est la trajectoire la plus représentée dans notre échantillon (441 adolescents, 59% de l'échantillon) et est caractérisée par un niveau initial modéré et par une diminution de l'intensité des émotions négatives. Cette diminution a une forme quadratique avec une diminution plus forte entre le T3 et le T4 qu'entre les autres temps de mesure.

La troisième trajectoire d'intensité des émotions négatives *faible décroissante* est composée de 140 adolescents (3 % de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par un niveau de départ bas de l'intensité des émotions négatives, avec une évolution quadratique marquée par une diminution plus forte entre le T1 et le T2.

La quatrième trajectoire d'intensité d'émotion négative de *diminution rapide* est composée de 22 adolescents (18 % de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par le niveau de départ le plus élevé des 4 trajectoires d'intensité des émotions négatives, et par une

Tableau 10

Paramètres linéaires et quadratiques par trajectoire d'intensité des émotions négatives

Paramètres	Trajectoire			
	Modérée décroissante	Intense stable	Faible décroissante	Diminution rapide
Intercept ^a		1.663 (0.292) ***	-2.337 (0.259) ***	1.847 (0.729) *
Linéaire	-0.096 (0.114)	0.685 (0.287) *	-1.019 (0.265) ***	-4.34 (0.593) ***
Quadratique	-0.089 (0.037) *	-0.214 (0.089) *	0.21 (0.085) *	0.926 (0.18) ***

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

^aL'intercept de la trajectoire Modérée décroissante est utilisé comme référence afin de réaliser des tests 2 à 2 avec les autres trajectoires. Il n'est donc pas estimé.

évolution quadratique marquée par une forte diminution entre le T1 et le T2, puis une diminution moins forte entre le T2 et le T3, puis par un plateau entre le T3 et le T4.

Le Tableau 11 (p. 143) contient les statistiques descriptives d'âge, de genre, du lycée et de la filière d'origine des adolescents et des comportements de formulation de vœux par trajectoire. Il ne semble pas y avoir de différence entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives selon l'âge ($F(3) = 2.5, p = .057$) des adolescents ou le nombre de vœux formulés ($F(3) = 1.7, p = 0.158$). En revanche, on observe des différences concernant le genre ($\chi^2(3) = 63.6, p < .001, V = .28$), le lycée ($\chi^2(6) = 16.8, p = .009, V = .09$), la filière ($\chi^2(3) = 9.7, p = .021, V = .09$) et la certitude d'être accepté dans les formations demandées ($F(3) = 8, p < .001, \eta^2 = .05$).

Concernant la distribution des participants dans les trajectoires selon le genre, les filles sont sur-représentées et les garçons sous-représentés dans la trajectoire des émotions négatives *intenses/stable*. À l'inverse, les filles sont sous-représentées et les garçons sur-représentés dans la trajectoire *faible décroissante*.

Concernant les lycées, on observe une sur-représentation des adolescents du lycée 3 dans les trajectoires *intenses/stable* et *faible décroissante*. Les adolescents du lycée 1 sont quant à eux sur-représentés dans la trajectoire de *diminution rapide* d'intensité des émotions

négatives alors que les adolescents du lycée 2 sont sous-représentés dans cette même trajectoire.

Pour ce qui est de la répartition des filières, les adolescents en filière générale sont sur-représentés et les adolescents en filière technologique sous-représentés dans la trajectoire des émotions négatives *intenses/stable*. À l'inverse, les adolescents en filière générale sont sous-représentés et les adolescents en filière technologique sur-représentés dans la trajectoire *faible décroissante*.

Tableau 11

Caractérisation des trajectoires d'intensité des émotions négatives au regard de l'âge, du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés

Variable	Intense stable	Modérée décroissante	Faible décroissante	Diminution rapide	Total
Age					
M (ET)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)	17.3 (0.6)	17.3 (0.3)	17.2 (0.4)
Genre (%)					
F	108⁺ (25.8%)	255 (60.9%)	41⁻ (9.8%)	15 (3.6%)	419
G	36⁻ (11.0%)	186 (56.7%)	99⁺ (30.2%)	7 (2.1%)	328
Lycée (%)					
1	59 (19.7%)	174 (58.2%)	51 (17.1%)	15⁺ (5.0%)	299
2	72 (17.4%)	249 (60.3%)	85 (20.6%)	7⁻ (1.7%)	413
3	13⁺ (37.1%)	18 (51.4%)	4⁺ (11.4%)	0 (0.0%)	35
Filière					
T ^{ale} générale	135⁺ (20.8%)	382 (58.8%)	114⁻ (17.5%)	19 (2.9%)	650
T ^{ale} technologique	9⁻ (9.3%)	59 (60.8%)	26⁺ (26.8%)	3 (3.1%)	97
Nombre de vœux saisis					
M (ET)	6.78 (2.94)	6.58 (2.93)	5.95 (3.12)	5.86 (1.99)	6.46 (2.96)
Confiance					
M (ET)	0.48 ^b (0.24)	0.56 ^b (0.27)	0.67 ^a (0.29)	0.59 ^{ab} (0.26)	0.57 (0.27)

Enfin, on observe une certitude d'être accepté plus élevée chez les adolescents dans la trajectoire *basse/diminution initiale* par rapport à ceux dans les trajectoires *modérée/décroissante* et *intenses/stable*.

8.1.4. Lien entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives et celles de l'identité vocationnelle

Afin d'étudier l'articulation entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives et de l'identité vocationnelle nous avons réalisé un test du χ^2 d'indépendance et avons étudié les résidus ajustés afin de mettre en évidence les sur-représentations et les sous-représentations (Beh, 2012). Étant donné que les échantillons utilisés pour réaliser les trajectoires de l'identité vocationnelle et d'intensité des émotions négatives diffèrent, nous nous sommes assurés que les données manquantes (i.e., les adolescents ayant été retenus pour les analyses de l'identité vocationnelle, mais retirés pour celles pour l'intensité des émotions négatives, ou inversement) soient réparties de manière aléatoire dans les différentes trajectoires à l'aide de χ^2 d'indépendance pour éviter d'éventuels biais dans la répartition du fait des données manquantes. Les tests du χ^2 d'indépendance de répartition des données manquantes de l'identité vocationnelle dans les trajectoires d'intensité des émotions négatives et inversement sont non significatifs ($\chi^2(5) = 7.8, p = .167, \chi^2(3) = 4.1, p = .255$) indiquant que la répartition des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires. Le Tableau 12 (p. 146) contient la répartition conjointe des adolescents dans les trajectoires d'intensité des émotions négatives et de l'identité vocationnelle. Le test du χ^2 est significatif ($\chi^2(15) = 49.4, p < .001, V = .13$) mettant en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives et de l'identité vocationnelle. Sur la base des résidus ajustés, 7 cellules semblent contribuer à cette dépendance.

Les adolescents appartenant aux trajectoires de l'identité caractérisées par un engagement faible durant toute l'année sont sur-représentés dans des trajectoires d'intensité des émotions négatives modérée ou intense. On observe également une sur-représentation

d'adolescents dans la trajectoire de l'identité vocationnelle *modérée/stable* et dans la trajectoire *modéré/décroissante* d'intensité des émotions négatives. Les adolescents dans la trajectoire de l'identité vocationnelle de *reconsidération constante élevée* sont quant à eux sur-représentés dans la trajectoire d'émotions négatives *intenses/stable*.

Parmi les adolescents ayant un engagement identitaire fort dès le début de l'année, les adolescents dans la trajectoire de *consolidation de l'engagement* sont sur-représentés dans la trajectoire d'intensité *basse en diminution* des émotions négatives et sous-représentés dans la trajectoire d'intensité *intense/stable* des émotions négatives. Les adolescents dans la trajectoire de *d'engagement consolidé* ne présentent aucune sur ou sous-représentation dans les trajectoires d'intensité des émotions négatives.

Parmi les adolescents qui parviennent à former un engagement durant l'année de terminale, ceux dans la trajectoire de *formation progressive de l'engagement* sont sur-représentés dans la trajectoire d'émotions négatives *intenses/stable* et sous-représentés dans la trajectoire d'intensité *faible décroissante* des émotions négatives. Les adolescents dans la trajectoire de *formation rapide d'engagement* sont quant à eux sur-représentés dans la trajectoire de *diminution rapide* d'intensité des émotions négatives.

Tableau 12

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires d'intensité de émotions négatives et de l'identité vocationnelle (n=720)

Trajectoires d'intensité des émotions négatives	Paramètres	Trajectoires de l'identité vocationnelle					
		Modérée/stable	Reconsidération constante élevée	Engagement consolidé	Consolidation de l'engagement	Formation progressive d'engagement	Formation rapide de l'engagement
Intenses/stable	Observées	29.00	33.00	29.00	9.00	32.00	5.00
	Attendues	38.44	23.21	25.12	20.55	21.31	8.37
	Résidus	-1.99	2.48	0.95	-3.07	2.80	-1.34
Modérée/décroissante	Observées	133.00	68.00	78.00	64.00	63.00	24.00
	Attendues	120.64	72.86	78.83	64.50	66.89	26.28
	Résidus	2.09	-0.98	-0.16	-0.11	-0.82	-0.72
Faible décroissante	Observées	36.00	19.00	22.00	33.00	12.00	10.00
	Attendues	37.03	22.37	24.20	19.80	20.53	8.07
	Résidus	-0.22	-0.86	-0.55	3.56	-2.27	0.78
Diminution rapide	Observées	4.00	2.00	3.00	2.00	5.00	5.00
	Attendues	5.89	3.56	3.85	3.15	3.27	1.28
	Résidus	-0.93	-0.92	-0.49	-0.71	1.06	3.44

Note. Les cellules en bleus correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouges à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

8.2. Stratégies de régulation émotionnelle durant l'année de terminale

8.2.1. Constitution de l'échantillon à l'étude et mise en œuvre des modèles mixtes en classes latentes pour données longitudinales multivariées pour les stratégies de régulation émotionnelle

Nous avons déterminé la distance de Mahalanobis minimale à partir de laquelle nous identifions un outlier multivarié sur la base d'une distribution du $\chi^2(23)$, $\alpha = .001$ sur les scores de mobilisation des stratégies de régulation émotionnelle²⁴. Sur cette base, une distance de Mahalanobis > 51.18 est considéré comme outlier. La Figure A25 (p.368) représente la densité de répartition des distances de Mahalanobis. Nous avons identifié 25 adolescents (2.9% de l'échantillon) comme outliers. Enfin, 98 adolescents (12% de l'échantillon) ayant répondu à un seul temps de mesure ont été retirés afin de réaliser les MJLCMM. Au total, le sous-échantillon pour les analyses concernant l'évolution de l'intensité des émotions est de 720 adolescents.

Nous avons retenu les fonctions de liens avec les nœuds fixés manuellement (voir Tableau A56, p. 369). Le modèle avec les fonctions de liens présente de meilleurs paramètres d'ajustement (loglikelihood = -4890, AIC = 9913, BIC = 10215, SABIC = 10005) en comparaison au modèle sans fonction de lien (loglikelihood = -20890, AIC = 41865, BIC = 42057, SABIC = 41924). Nous avons donc réalisé les modélisations avec les fonctions de lien. Afin de déterminer les effets aléatoires de nos modèles, nous avons utilisé une approche descendante en commençant par spécifier le maximum d'effet aléatoire (intercept, linéaire et quadratique) puis en retirant les effets aléatoires faibles, capturant peu de variabilité intra-individuelle. Pour les 6 stratégies de régulation émotionnelle, nous avons conservé les effets aléatoires de l'intercept et d'évolution linéaire (voir Tableau A57, p. 370).

²⁴ Les outliers multivariés sont ici identifiés dans un espace à 24 dimensions définies par les 6 stratégies de régulation émotionnelle à 4 temps de mesures.

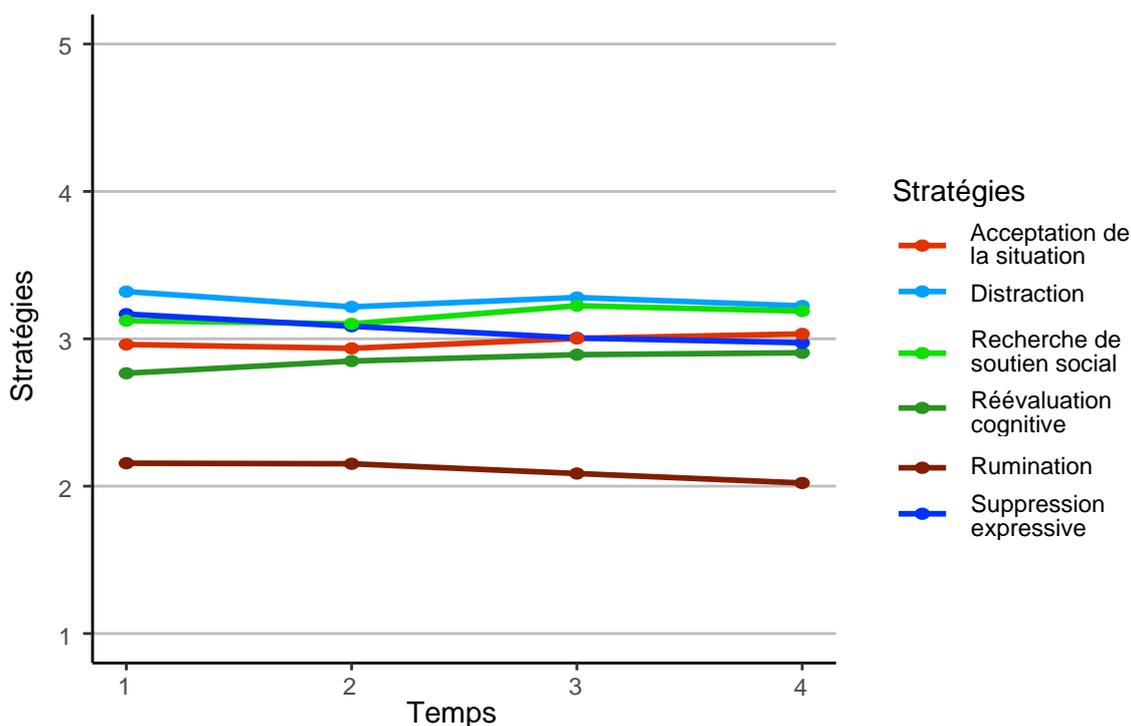
8.2.2. Evolution moyenne des stratégies de régulation émotionnelle

Le Tableau 14 (p. 149) présente les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) des 6 stratégies de régulation émotionnelle par temps de mesure (voir Figure 14, p.148 pour une représentation graphique). Le Tableau 13 (p. 149) présente les estimateurs d'évolution linéaire et quadratique pour chacune des stratégies de régulation émotionnelle. On observe peu d'évolution dans la mobilisation des stratégies de régulation émotionnelle durant l'année de terminale. Seule la réévaluation cognitive semble suivre une augmentation linéaire. Concernant les niveaux de départ de mobilisation des stratégies, les stratégies de distraction, de suppression expressive et de recherche de soutien social sont les plus fortement mobilisées, suivies par la réévaluation cognitive, l'acceptation et la rumination.

Concernant les différences de genre dans la mobilisation moyenne des stratégies de régulation émotionnelle, les filles rapportent mobiliser davantage de réévaluation cognitive ($M_F = 2.91$, $M_G = 2.59$, $\beta = 0.450$, $p < .001$), de rumination ($M_F = 2.35$, $M_G = 1.91$, $\beta = 0.650$, $p < .001$), de recherche de soutien social ($M_F = 3.45$, $M_G = 2.71$, $\beta = 0.972$, $p < .001$) et de suppression expressive ($M_F = 3.25$, $M_G = 3.06$, $\beta = 0.267$, $p = .026$) que les garçons. De plus,

Figure 14

Evolution moyenne des stratégies de régulation émotionnelle



on observe une interaction significative entre le genre et l'évolution linéaire de la rumination ($\beta = -0.143, p = .001$), indiquant une diminution linéaire de cette stratégie uniquement chez les filles.

Tableau 13

Paramètres d'évolution linéaires et quadratiques moyens des 6 stratégies de régulation émotionnelle

Stratégies	Linéaire			Quadratique		
	β	ES ^a	p	β	ES	p
Distraction	-0.090	0.067	0.182	0.023	0.022	0.285
Réévaluation cognitive	0.156	0.066	<0.05*	-0.036	0.022	0.098
Rumination	-0.049	0.066	0.450	-0.004	0.021	0.852
Recherche de soutien social	0.046	0.065	0.479	0.004	0.021	0.867
Suppression expressive	-0.127	0.066	0.053	0.021	0.021	0.339
Acceptation de la situation	-0.030	0.066	0.655	0.017	0.022	0.437

Note.

^aErreur standard.

Tableau 14

Moyennes et écart-types par temps de mesures et par stratégie de régulation émotionnelle

Stratégies	T1		T2		T3		T4	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Distraction	3.32 ^a	1.34	3.22	1.28	3.28	1.34	3.22	1.33
Réévaluation cognitive	2.77 ^d	1.00	2.85	1.04	2.89	1.09	2.90	1.17
Rumination	2.16 ^e	1.13	2.15	1.10	2.09	1.14	2.02	1.08
Recherche de soutien social	3.12 ^{bc}	1.20	3.10	1.23	3.22	1.21	3.19	1.24
Suppression expressive	3.17 ^{ab}	1.35	3.09	1.35	3.01	1.29	2.97	1.36
Acceptation de la situation	2.96 ^c	1.25	2.94	1.26	3.00	1.34	3.03	1.35

Note. ANOVA a été réalisée afin d'explorer les différences d'intercepts entre les différentes stratégies de régulation émotionnelle au temps 1 ($F(5) = 111.71, p < .001$). Les exposants ^{a, b, c, d, e} indiquent des différences de moyennes significatives aux tests post-hoc de Tukey, $p < .05$.

8.2.3. Identification des trajectoires de régulation émotionnelle

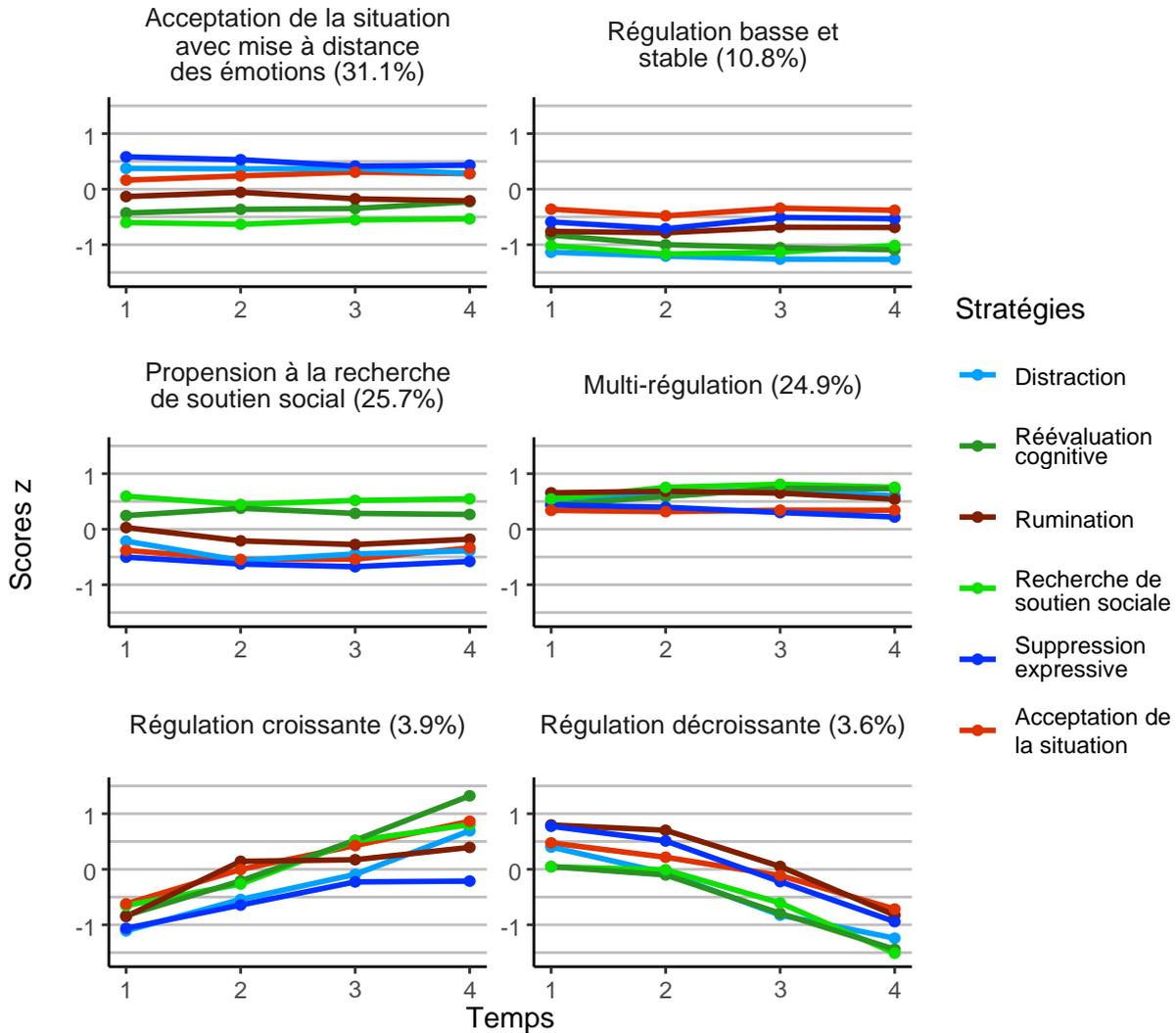
Le Tableau A58 (p.371) contient les paramètres d'ajustement des différents modèles réalisés afin de déterminer le nombre de trajectoires de régulation émotionnelle. Nous avons retenu le modèle composé de 6 trajectoires (Maximum loglikelihood = -4382.48, AIC = 9086.96, BIC = 9824.22, Entropie = .73, APPA = [.79, .90]). Malgré le fait que les trajectoires 1 et 5 contiennent moins de 5% de l'échantillon, les probabilités d'appartenance à ces trajectoires sont satisfaisantes (respectivement .88, .90). Le Tableau 16 (p. 165) contient les estimateurs linéaire et quadratique des stratégies de régulation émotionnelle pour chaque trajectoire. Le Tableau A59 (p.372) et le Tableau A60 (p.374) contiennent respectivement les statistiques descriptives (moyennes, écarts-types) des scores bruts et standardisés des stratégies de régulation émotionnelle pour chaque trajectoire (voir la Figure 15, p. 151 et Figure A26, p. 376 pour une représentation graphique respectivement des scores z et bruts).

La première trajectoire nommée *acceptation de la situation avec mise à distance des émotions* est la trajectoire la plus représentée avec 224 adolescents (31.1% de l'échantillon) et est caractérisée par une propension à la mobilisation de l'acceptation, la suppression expressive et la distraction. D'un côté, l'acceptation présente un niveau de départ modéré/moyen, la distraction un niveau de départ élevé/moyen et la suppression expressive un niveau de départ élevé/fort. D'un autre côté, le niveau de départ de la recherche de soutien social est bas/faible, et les niveaux de départ de la réévaluation cognitive et de la rumination sont bas/moyens. Pour l'ensemble des stratégies, aucun paramètre linéaire ou quadratique n'est significatif.

La deuxième trajectoire nommée *régulation basse et stable* est composée de 78 adolescents (10.8% de l'échantillon) et est caractérisée par un niveau bas et stable de mobilisation de l'ensemble des stratégies de régulation émotionnelle. La réévaluation cognitive, la rumination, la suppression expressive, la recherche de soutien social et la distraction ont toutes des niveaux de départ bas/faibles. Pour l'ensemble des stratégies, aucun paramètre linéaire ou quadratique n'est significatif.

Figure 15

Evolution des scores-z des stratégies de régulation émotionnelle par trajectoire



La troisième trajectoire nommée *propension à la recherche de soutien social* est composée de 185 adolescents (25.7% de l'échantillon). Cette trajectoire se caractérise par des niveaux de départ élevés de recherche de soutien social, modérés/moyens de réévaluation cognitive et de distraction, bas/moyens de suppression expressive et d'acceptation de la situation et bas/faible de rumination. La recherche de soutien social, la réévaluation cognitive et la suppression expressive ne semblent pas varier durant l'année. La distraction suit une évolution quadratique avec un coude au plus bas au T2. Les stratégies de rumination et d'acceptation suivent une évolution linéaire négative selon l'estimateur linéaire du modèle mixte. Néanmoins, au vu de l'évolution des scores bruts, des pairwise t-test et des paramètres quadratiques proches du seuil de significativité, nous considérons la significativité

des paramètres linéaires de ces deux stratégies comme des artéfacts statistiques. Nous considérons donc que la rumination et l'acceptation sont stables durant l'année de terminale.

La quatrième trajectoire nommée *multi-régulation* est composée de 179 adolescents (24.9% de l'échantillon) et est caractérisée par une mobilisation élevée de l'ensemble des stratégies de régulation émotionnelle. Les niveaux de départ de la distraction et de la recherche de soutien social sont élevés/forts, le niveau de départ de la rumination est modéré/moyen, les niveaux de départ de l'acceptation, la réévaluation cognitive et de la suppression expressive sont modérés/moyens. Seule la mobilisation de la recherche de soutien social présente une évolution linéaire positive significative.

La cinquième trajectoire, nommée *régulation croissante* est composée de 28 adolescents (3.9% de l'échantillon) et se caractérise par des niveaux de départ bas et par une augmentation de la mobilisation de l'ensemble des stratégies de régulation émotionnelle. Le niveau de départ de la distraction est faible et significativement inférieur au niveau de départ de la distraction dans les trajectoires 2, 4, 5 et 6. Bien que l'estimateur linéaire ne soit pas significatif, les t-tests deux à deux sont tous significatifs, suggérant une augmentation de la distraction entre chaque temps de mesure. Les niveaux de départ de la réévaluation cognitive, de la rumination et la suppression expressive sont faibles et significativement inférieurs au niveau de départ des mêmes stratégies dans les trajectoires 2, 4, 5 et 6. La réévaluation cognitive et la suppression expressive suivent une augmentation linéaire alors que la rumination semble suivre une évolution quadratique avec une forte augmentation entre le T1 et le T2 suivie d'un plateau. La recherche de soutien social a un niveau de départ faible et significativement inférieur aux niveaux observés dans les trajectoires 5 et 6. La recherche de soutien social suit ici une augmentation linéaire. Enfin, l'acceptation a un niveau de départ faible, significativement inférieur aux niveaux de départ des trajectoires 4, 5 et 6, et suit une augmentation linéaire.

La sixième trajectoire nommée *régulation décroissante* est composée 26 adolescents (3.6% de l'échantillon) et est caractérisée par une diminution de la mobilisation de l'ensemble

des stratégies de régulation émotionnelle durant l'année de terminale. Le niveau de départ de la rumination est modéré/fort, le niveau de départ de la suppression expressive est élevé/fort, les niveaux de départ de l'acceptation et de la distraction sont élevés/moyens, et les niveaux de départ de la réévaluation cognitive et de la recherche de soutien social sont modérés/moyens. Seules la réévaluation cognitive et la recherche de soutien social présentent une évolution quadratique négative significative.

Le Tableau 15 (p. 154) contient les statistiques descriptives d'âge, de genre, du lycée et de la filière d'origine des adolescents et des comportements de formulation de vœux par trajectoire. Les tests du χ^2 mettent en évidence une répartition particulière du genre ($\chi^2(5) = 65.0, p < 0.001, V = .29$), du lycée ($\chi^2(5) = 24.8, p < 0.005, V = .10$) et des filières ($\chi^2(5) = 27.5, p < 0.001, V = .18$) dans les trajectoires de régulation émotionnelle. Les ANOVA mettent quant à elles en évidence des différences entre trajectoires dans la confiance d'être accepté dans les formations demandées par les adolescents ($F(5) = 2.8, p < 0.05, \eta^2 = .03$).

Concernant le genre, nous observons une sur-représentation des filles et une sous-représentation des garçons dans la trajectoire de *propension à la recherche de soutien social* et dans la trajectoire de *multi-régulation*. À l'inverse, nous observons une sous-représentation des filles et une sur-représentation des garçons dans les trajectoires de *régulation basse et stable*, et d'*acceptation de la situation avec mise à distance des émotions*.

Concernant le lycée d'origine des adolescents, nous observons une sur-représentation des adolescents du lycée 3 dans la trajectoire de *multi-régulation*. Concernant la filière d'étude, nous observons une sur-représentation des adolescents dans la filière technologique dans la trajectoire de *régulation basse et stable*, et une sous-représentation des adolescents dans la filière technologique dans la trajectoire de *multi-régulation*. Enfin, concernant la certitude des adolescents d'être accepté dans les formations demandées, les adolescents dans la trajectoire de *régulation basse* sont plus certains d'être acceptés les formations auxquels ils ont candidaté que les adolescents dans la trajectoire d'*acceptation de la situation avec mise à distance des émotions*.

Tableau 15

Caractérisation des trajectoires de la régulation émotionnelle au regard de l'âge, du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés

Variable	Trajectoires						Total
	Acceptation de la situation avec mise à distance des émotions	Régulation basse et stable	Propension à la recherche de soutien social	Multi-régulation	Régulation croissante	Régulation décroissante	
Age							
M (ET)	17.3 (0.3)	17.2 (0.4)	17.2 (0.5)	17.2 (0.4)	17.2 (0.5)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)
Genre (%)							
F	100⁻ (24.7)	27⁻ (6.7)	127⁺ (31.4)	130⁺ (32.1)	10⁻ (2.5)	11 (2.7)	405
G	124⁺ (39.4)	51⁺ (16.2)	58⁻ (18.4)	49⁻ (15.6)	18⁺ (5.7)	15 (4.8)	315
Lycée (%)							
1	91 (32.0)	31 (10.9)	68 (23.9)	65 (22.9)	15 (5.3)	14 (4.9)	284
2	123 (30.7)	46 (11.5)	113 (28.2)	95 (23.7)	13 (3.2)	11 (2.7)	401
3	10 (28.6)	1 (2.9)	4 (11.4)	19⁺ (54.3)	0 (0.0)	1 (2.9)	35
Filière (%)							
T ^{ale} générale	191 (30.5)	58⁻ (9.3)	168 (26.8)	168⁺ (26.8)	22 (3.5)	19⁻ (3.0)	626
T ^{ale} technologique	33 (35.1)	20⁺ (21.3)	17 (18.1)	11⁻ (11.7)	6 (6.4)	7⁺ (7.4)	94
Nombre de vœux saisi							
M (ET)	6.08 (3.12)	6.54 (2.92)	6.80 (2.64)	6.61 (2.89)	6.16 (2.97)	6.62 (3.48)	6.47 (2.93)
Confiance							
M (ET)	0.52 ^b (0.28)	0.66 ^a (0.28)	0.60 ^{ab} (0.24)	0.55 ^{ab} (0.28)	0.55 ^{ab} (0.26)	0.53 ^{ab} (0.37)	0.57 (0.27)

Note. Les exposants ⁺, ⁻ indiquent une sur- et une sous-représentation (résidus standards de Pearson > 2 en absolu et indiqués en gras), les exposants ^{a, b} indiquent des différences de moyennes significatives aux tests post-hoc de Tukey, p < .05.

8.2.4. Liens entre les trajectoires de régulation émotionnelle et celles d'intensité des émotions négatives

Les tests du χ^2 d'indépendance de répartition des données manquantes de la régulation émotionnelle dans les trajectoires d'intensité des émotions négatives et inversement sont non significatifs ($\chi^2(5) = 5.3, p = .380, \chi^2(3) = 2.8, p = .418$) indiquant que la répartition des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires. Le Tableau 17 (p. 166) rapporte la répartition conjointe des adolescents dans les trajectoires d'intensité des émotions négatives et celles de l'identité vocationnelle. Le test du χ^2 est significatif ($\chi^2(15) = 165.43, p < .001, V = .27$) mettant en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives et de la régulation émotionnelle. Neuf cellules contribuent à cette dépendance.

Les adolescents ressentant des émotions négatives *intenses et stables* sont sur-représentés dans la trajectoire de *multi-régulation*. À l'inverse, ils sont sous-représentés dans les trajectoires de *propension à la recherche de soutien social* et de *régulation basse*.

Les adolescents ressentant des émotions négatives *modérées/décroissantes* sont quant à eux sur-représentés dans la trajectoire de *propension à la recherche de soutien social*. Ils sont également sous-représentés dans les trajectoires de *multi-régulation* et de *régulation basse*.

Enfin, les adolescents ressentant des émotions négatives *basses en diminution* sont sur-représentés dans les trajectoires de *régulation basse* et de *régulation croissante*. Aucune répartition particulière n'est mise en évidence entre la trajectoire de *diminution rapide* d'intensité des émotions négatives et celles de régulation émotionnelle.

8.3. Liens entre les trajectoires de régulation émotionnelle et celles de l'identité vocationnelle

Le test du χ^2 d'indépendance de répartition des données manquantes de la régulation émotionnelle dans les trajectoires de l'identité vocationnelle est significatif ($\chi^2(5) = 17.3,$

$p = .003$), indiquant que les adolescents ayant été retenus pour constituer les trajectoires de l'identité vocationnelle, mais retirés pour les trajectoires de la régulation émotionnelle ne se répartissent pas de manière aléatoire dans les trajectoires de l'identité vocationnelle. On observe en effet une sur-représentation des adolescents n'ayant pas été retenus pour les trajectoires de la régulation émotionnelle parmi les adolescents de la trajectoire de *consolidation de l'engagement*. Ainsi, il est possible que les résidus ajustés positifs du χ^2 d'indépendance entre les trajectoires de régulation émotionnelle et d'identité vocationnelle pour la trajectoire de *consolidation de l'engagement* soient sous-estimées et les résidus négatifs surestimés. Nous prendrons en compte ce possible biais si un résidu ajusté est proche de la valeur seuil (2) et que le biais pourrait infirmer la sur ou sous-représentation. Le second test du χ^2 concernant la répartition des données manquantes des trajectoires de l'identité vocationnelle dans les trajectoires de régulation émotionnelle n'est pas significatif ($\chi^2(5) = 9.92, p = .07$).

Le Tableau 18 (p. 167) contient la répartition conjointe des adolescents dans les trajectoires d'intensité des émotions négatives et celles de l'identité vocationnelle. Le test du χ^2 est significatif ($\chi^2(25) = 98.11, p < .001, V = .15$) mettant en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives et celles de l'identité vocationnelle. Quatorze cellules contribuent à cette dépendance.

Concernant les adolescents ayant un engagement faible durant toute l'année, les adolescents dans les trajectoires *modérée/stable* et de *reconsidération constante élevée* de l'identité vocationnelle sont sur-représentés dans la trajectoire *acceptation de la situation avec mise à distance des émotions*. Parmi ces deux trajectoires de l'identité vocationnelle, seuls les adolescents de la trajectoire *modérée/stable* sont sous-représentés dans la trajectoire de *multi-régulation*, et seuls ceux de la trajectoire de *reconsidération constante élevée* sont sous-représentés dans la trajectoire de *propension à la recherche de soutien social*. Les adolescents dans la trajectoire *modérée/stable* de l'identité sont également sur-représentés dans la trajectoire de *régulation basse*.

Parmi les adolescents ayant des engagements forts dès le début de l'année, les adolescents dans la trajectoire *d'engagement consolidé* sont sur-représentés dans les trajectoires de *propension à la recherche de soutien social* et de *multi-régulation*. D'un autre côté, les adolescents de cette même trajectoire *d'engagement consolidé* sont sous-représentés dans les trajectoires *acceptation de la situation avec mise à distance des émotions*. Les adolescents dans la trajectoire de *consolidation de l'engagement* sont, quant à eux, sur-représentés dans la trajectoire de *régulation basse*.

Parmi les adolescents ayant formé un engagement pendant l'année de terminale, ceux de la trajectoire de *formation progressive d'engagement* sont sur-représentés dans la trajectoire de *multi-régulation*, et sous-représentés dans les trajectoires *acceptation de la situation avec mise à distance des émotions* et de la *régulation basse*. Enfin, les adolescents de la trajectoire de *formation rapide de l'engagement* sont sur-représentés dans la trajectoire de *régulation décroissante*.

8.4. Synthèse et discussion

L'objectif de ce chapitre était dans un premier temps d'examiner l'évolution des processus émotionnels (intensité des émotions et de la mobilisation des stratégies de régulation émotionnelle) durant l'année de terminale en moyenne et d'identifier l'hétérogénéité de ces évolutions. Dans un second temps, nous avons mis en lien les trajectoires d'intensité des émotions négatives relatives à l'orientation et de régulation émotionnelle avec celles de l'identité vocationnelle.

Concernant l'évolution moyenne de l'intensité des émotions négatives et positives, les adolescents rapportent des niveaux d'intensité plus élevés pour les émotions positives que pour les émotions négatives en début d'année. De plus, l'intensité des émotions négatives diminue durant l'année, alors que l'intensité des émotions positives augmente. Ces résultats semblent cohérents avec les évolutions moyennes des processus d'engagement, d'identification à l'engagement et des doutes vis-à-vis de soi mises en évidence dans le chapitre précédent qui présentent respectivement une augmentation et une diminution durant

l'année. Ces évolutions moyennes de l'intensité des émotions positives et négatives contrastent également avec les représentations diffusées dans les médias (e.g., journaux et sondages) qui présentent l'année de terminale et la procédure Parcoursup comme une période de stress intense pour la majorité des adolescents. Cette première étape nous amène à conclure que les adolescents sont en moyenne plus enthousiastes qu'angoissés concernant leur orientation, et que cette différence s'accroît au cours de l'année. Néanmoins, l'identification des différences entre adolescents concernant l'intensité des émotions négatives durant l'année de terminale amène à des conclusions plus nuancées.

Les analyses visant à identifier différentes trajectoires d'intensité des émotions négatives ont permis de mettre en évidence 3 trajectoires se distinguant principalement par des niveaux d'intensité émotionnelle différents et une trajectoire plus atypique (3% de l'échantillon) caractérisée par une forte diminution de l'intensité des émotions négatives en début d'année. Contrairement à la représentation souvent véhiculée dans les médias²⁵, diffusant l'idée que l'année de terminale serait synonyme de stress intense pour la majorité des adolescents, la trajectoire la plus représentée de notre échantillon (59% des participants) correspond à une évolution d'intensité des émotions négatives qui se caractérise par un niveau

²⁵ Bluteau, P. (2019). Parcoursup 2019 : Des candidats satisfaits mais stressés. *L'Etudiant*. <https://www.letudiant.fr/etudes/parcoursup/parcoursup-2019-des-candidats-satisfaits-mais-stresses.html>

Bonnin, N. (2023). *Parcoursup : La complexité de la plateforme est une manne pour les coachs en orientation, les écoles privées ou les avocats spécialisés*. Franceinfo. https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/le-choix-franceinfo/parcoursup-la-complexite-de-la-plateforme-est-une-manne-pour-les-coachs-en-orientation-les-ecoles-privees-ou-les-avocats-specialises_5663858.html

de Tarlé, S. (2019). Parcoursup : 57 % des candidats sont stressés par la procédure. *Le Figaro Etudiant*. https://etudiant.lefigaro.fr/article/parcoursup-57-des-candidats-sont-stresses-par-la-procedure_f65e3fa8-1d83-11e9-b673-4d4f5219ba72/

La rédaction. (2021). *Sondage Parcoursup® 2021 : Le ressenti des élèves de terminale*. Diplomeo. https://diplomeo.com/actualite-sondage_parcoursup_2021

Le HuffPost. (2019). Les inscriptions sur Parcoursup sont lancées, ce qui change par rapport à 2018. *Le HuffPost*. https://www.huffingtonpost.fr/life/article/les-inscriptions-parcoursup-ouvertes-ce-qui-change-en-2019_138866.html

Meur, S. (2018). Sondage : Les jeunes sont-ils stressés par Parcoursup ? *Diplomeo*. https://diplomeo.com/actualite-sondage_stress_parcoursup

Ouezman, S. (2021). Sondage orientation : 3/4 des terminales pensent à Parcoursup très tôt dans l'année. *AuFutur*. <https://aufutur.fr/parcoursup/sondage-orientation-la-majorite-des-terminales-pensent-a-parcoursup-tres-tot-dans-l-annee/>

Ouezman, S. (2021). La procédure Parcoursup est jugée stressante par 8 candidats sur 10. *AuFutur*. <https://aufutur.fr/parcoursup/procedure-stressante-pour-les-candidats/>

modéré et décroissant d'intensité des émotions négatives (c.f., trajectoire *modérée décroissante*). Néanmoins, la deuxième trajectoire la plus représentée en termes de nombre d'adolescents (19% de l'échantillon) est caractérisée par des émotions négatives intenses durant toute l'année (i.e., trajectoire *intense stable*). À l'inverse, certains adolescents (18% de l'échantillon) semblent expérimenter des émotions négatives de très faible intensité durant toute l'année (i.e., trajectoire *faible décroissante*). Ainsi, l'approche centrée sur les personnes adoptée dans cette thèse permet de mettre en évidence l'hétérogénéité des émotions en lien avec l'orientation : certains adolescents ressentent des émotions négatives beaucoup plus intenses que d'autres. De plus, et en cohérence avec les études précédentes sur l'anxiété liée à l'orientation (e.g., Vignoli et al., 2020 ; Vignoli & Mallet, 2012), les filles sont plus représentées dans la trajectoire d'émotions négatives *intense/stable* et moins représentées dans la trajectoire *basse/décroissante*, alors que la répartition des garçons présente le pattern inverse. Ces résultats peuvent être expliqués par les différences de socialisation émotionnelle de genre et notamment par le fait que les filles sont plus encouragées via des renforcements positifs de la part des parents à exprimer leurs émotions négatives (e.g., tristesse) que les garçons (e.g., Eisenberg et al., 1996, 1998). Les émotions négatives plus intenses exprimées par les filles peuvent également s'expliquer par la projection de ces dernières dans un avenir scolaire et professionnel moins prestigieux que les garçons, ici à nouveau en raison de la socialisation genrée concernant les études et le marché du travail (e.g., Duru-Bellat, 1994 ; Gendron, 2006 ; Steinbruckner, 2009).

Ces trajectoires d'intensité des émotions négatives ont ensuite été mises en lien avec les trajectoires de l'identité vocationnelle. Les résultats montrent que les processus identitaires de remise en question, notamment la flexibilité de l'engagement qui est systématiquement plus élevée que les doutes vis-à-vis de soi, sont une source importante d'émotions négatives pour les adolescents. Les résultats montrent en effet que l'appartenance aux trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par des niveaux élevés des processus de remise en question de l'engagement (i.e., *reconsidération constante élevée* et *formation progressive*

d'engagement) est plus fréquemment associée à des émotions négatives intenses et stables. À l'inverse, les trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par des processus de remise en question de l'engagement faibles ou en diminution (i.e., *formation rapide d'engagement* et *consolidation de l'engagement*) sont plutôt associées à des émotions négatives faibles ou en forte diminution. L'articulation entre les trajectoires d'intensité d'émotions négatives et de l'identité vocationnelle éclaire la perception des appréhensions ou des difficultés que peuvent avoir les adolescents quant à leur orientation. Mais la manière dont les adolescents régulent leurs émotions négatives constitue aussi une clef de compréhension nécessaire à l'explication des différentes trajectoires de l'identité vocationnelle.

Concernant la mobilisation moyenne des stratégies de régulation émotionnelle, nous avons mis en évidence que la stratégie la plus mobilisée est la distraction, suivie de la suppression expressive, puis de la recherche de soutien social, de l'acceptation, de la réévaluation cognitive et enfin la rumination. Si la réévaluation cognitive est fréquemment considérée dans la littérature comme une stratégie intrinsèquement adaptative de régulation émotionnelle, notre étude montre qu'elle est relativement peu mobilisée en moyenne dans le contexte de la préparation à une transition scolaire. D'un autre côté, seule la réévaluation cognitive présente une augmentation durant l'année de terminale. La littérature a montré que cette stratégie est adaptée dans des situations où les individus ne peuvent pas influencer directement la situation (e.g., Haines et al., 2016). L'augmentation de la mobilisation de la réévaluation cognitive dans notre étude pourrait alors être expliquée par le fait que plus la date de fin de confirmation des vœux approche, moins les adolescents ont de moyens d'agir sur les vœux qu'ils formulent. Après notre troisième temps de mesure, aucun nouveau vœu ne peut être fait par les adolescents.

L'étude conjointe de plusieurs stratégies est nécessaire pour mieux comprendre leur caractère adaptatif lorsqu'elles sont mobilisées par les adolescents dans des contextes spécifiques (Bonanno & Burton, 2013 ; Ford et al., 2019). De plus, l'étude de la régulation émotionnelle en contexte nécessite de prendre en compte l'émotion ressentie afin de

comprendre les processus émotionnels en jeu (Fombouchet et al., 2023). Ainsi, nous discuterons des trajectoires de régulation émotionnelle au regard des liens entretenus avec les trajectoires d'intensité des émotions négatives.

La nécessité de prendre en compte le contexte émotionnel dans lequel les adolescents mobilisent des stratégies de régulation émotionnelle s'illustre particulièrement pour les adolescents qui régulent peu leurs émotions (i.e., trajectoire de *basse régulation*). Dans la littérature, un tel pattern est plutôt associé à des difficultés de régulation émotionnelle (e.g., Fombouchet et al., 2023) et un niveau d'anxiété relativement élevé (e.g., De France & Hollenstein, 2017 ; Loughheed & Hollenstein, 2012). Notre étude montre que la majorité relative des adolescents régulant peu leurs émotions sont également ceux qui ressentent peu d'émotions négatives. Si ces adolescents ressentent des émotions négatives peu intenses, il apparaît adapté (à leur ressenti), qu'ils mobilisent peu de stratégies de régulation émotionnelle. D'un autre côté, les adolescents ressentant des émotions négatives modérées durant l'année de terminale (i.e., trajectoire *modérée décroissante* d'intensité des émotions négatives) sont également des adolescents qui mobilisent principalement la recherche de soutien social afin de réguler ces émotions (i.e., trajectoire de *propension à la recherche de soutien social*). Ce résultat est cohérent avec les travaux précédents montrant que les adolescents se tournent spontanément vers leurs proches lors d'épisodes émotionnels d'orientation (Vignoli, 2011 ; Vignoli et al., 2005a, 2005b). Néanmoins, lorsque les émotions négatives sont intenses (i.e., trajectoire *intense stable* d'intensité émotionnelle), les adolescents ont davantage tendance à déployer une palette plus importante de stratégies de régulation émotionnelle (i.e., trajectoire de *multi-régulation*). Trois autres trajectoires de régulation émotionnelle ont été identifiées sans qu'elles ne soient liées à une trajectoire d'intensité des émotions négatives particulières. La majorité relative des adolescents de notre échantillon (31%) régulent leurs émotions en cherchant à éviter d'y penser ou d'en parler à leur entourage (i.e., trajectoire *acceptation de la situation avec mise à distance des émotions*). Les trajectoires de *régulation croissante* et *décroissante* sont les seules qui présentent des évolutions importantes.

L'articulation entre les trajectoires de régulation émotionnelle et celles de l'identité vocationnelle met en évidence d'une part, que les stratégies mobilisées par les adolescents éclairent la façon dont les adolescents abordent leur orientation au regard de leur identité vocationnelle, et d'autre part, que des différences interindividuelles existent au sein d'une même trajectoire de l'identité vocationnelle en matière de régulation émotionnelle.

Les adolescents ayant des engagements faibles durant toute l'année (i.e., trajectoires *modérée/stable* et de *reconsidération constante élevée*) acceptent la situation et mettent à distance leurs émotions négatives (i.e., trajectoire *acceptation de la situation avec mise à distance des émotions*). Ces résultats semblent montrer que les adolescents dans ces trajectoires de l'identité ne parviennent pas à explorer de manière satisfaisante et cherchent alors à réduire leurs émotions négatives via la distraction et la suppression expressive afin d'éviter la confrontation avec leurs émotions négatives. D'un autre côté, les adolescents dans les trajectoires caractérisées par des niveaux élevés d'exploration de surface (i.e., *engagement consolidé* et *formation progressive d'engagement*) ont davantage tendance à mobiliser une large palette de stratégies de régulation émotionnelle (i.e., trajectoire de *multi-régulation*). Il semble alors que l'exploration des possibilités identitaires nécessite des ressources personnelles importantes en matière de régulation émotionnelle afin que l'exploration résulte en la formation d'un engagement. De plus, les recherches précédentes sur l'identité ont montré que l'exploration de surface est nécessaire à la formation d'une identité mature, mais est également associée à plus de symptômes dépressifs et anxieux par rapport à des adolescents explorant peu (e.g., Schwartz et al., 2011). La trajectoire de multi-régulation mise en évidence dans notre étude comporte notamment un niveau élevé de rumination, habituellement considérée comme une stratégie intrinsèquement « non-adaptative » (e.g., Nolen-Hoeksema et al., 2008). Néanmoins, il semblerait que mobiliser conjointement à d'autres stratégies de régulation émotionnelle comme la recherche de soutien social ou la réévaluation cognitive, la rumination puisse être une composante typique de la formation d'engagement basée sur l'exploration. À l'inverse, les adolescents qui forment des

engagements sur la base d'une faible exploration de surface (i.e., trajectoire de *consolidation de l'engagement*) semblent avoir moins besoin de mobiliser des stratégies de régulation émotionnelle. Étant donné que ces adolescents sont certains de leur engagement, ils ressentent peu d'émotions négatives et ont donc peu besoin de réguler leurs émotions.

Le second point mis en évidence dans notre étude est la diversité des patterns de stratégies de régulation émotionnelle mobilisées au sein d'une même trajectoire de l'identité vocationnelle. Nos résultats mettent en évidence que parmi les adolescents de la trajectoire *modérée/stable* de l'identité, certains adolescents mobilisent des stratégies afin d'éviter le traitement des émotions négatives, alors que d'autres mobilisent peu de stratégies de régulation émotionnelle (i.e., *basse régulation*). Ainsi, il est possible que parmi les adolescents de la trajectoire *modérée/stable* de l'identité, ceux dans la trajectoire d'*acceptation de la situation avec mise à distance des émotions* soient plus proches des adolescents de la trajectoire de *reconsidération constante élevée*, alors que les adolescents mobilisant peu de stratégies de régulation émotionnelle seraient plus proches de la diffusion insouciant. De même, alors qu'une partie des adolescents dans la trajectoire d'*engagement consolidé* sont dans la trajectoire de *multi-régulation*, d'autres sont dans la trajectoire de *propension à la recherche de soutien social*. Ce pattern de régulation émotionnelle traduirait alors un besoin plus fort pour ces adolescents d'être confortés dans leurs choix vocationnels.

En résumé, nos résultats mettent en évidence l'importance des processus émotionnels dans l'évolution des processus de l'identité vocationnelle durant l'année. Globalement, les adolescents investis dans une forte exploration des possibilités vocationnelles (i.e., trajectoires d'*engagement consolidé* et de *formation progressive d'engagement*) tendent à plus souvent déployer un éventail large de stratégies de régulation émotionnelle pour faire face à des émotions négatives souvent intenses. À l'inverse, les adolescents moins investis dans la formation de leur engagement (i.e., trajectoire *modérée/stable* de l'identité vocationnelle) et les adolescents ayant des difficultés à former un engagement (i.e., trajectoire de *reconsidération constante élevée*) présentent un pattern de régulation émotionnelle suggérant

un faible sentiment d'agentivité quant à la formation d'engagement vocationnel (du fait de la forte mobilisation de l'acceptation de la situation et des stratégies de suppression expressive et de distraction). Ainsi, aborder l'accompagnement des adolescents en difficulté dans la construction de leur identité vocationnelle sous l'angle des processus émotionnels pourrait permettre de faciliter la création d'une dynamique plus favorable à l'investissement des adolescents dans une construction active de leur identité vocationnelle. Les implications pratiques de cette étude seront discutées plus longuement dans la discussion générale.

Tableau 16

Paramètres d'évolution linéaires et quadratiques des 6 stratégies de régulation émotionnelle par trajectoire

Paramètres	Trajectoires					
	Régulation croissante	Propension à la recherche de soutien social	Régulation basse et stable	Acceptation de la situation avec mise à distance des émotions	Régulation décroissante	Multi-régulation
Distraction						
Intercept		1.43 (0.398) ***	-0.041 (0.417)	2.366 (0.4) ***	2.376 (0.519) ***	2.515 (0.401) ***
Linéaire	0.742 (0.387)	-0.512 (0.194) **	-0.077 (0.227)	0.018 (0.161)	-0.936 (0.504)	0.242 (0.167)
Quadratique	0.043 (0.123)	0.152 (0.062) *	-0.004 (0.071)	-0.017 (0.05)	0.017 (0.151)	-0.062 (0.054)
Réévaluation cognitive						
Intercept		1.702 (0.353) ***	0.091 (0.386)	0.74 (0.359) *	1.455 (0.429) ***	1.942 (0.367) ***
Linéaire	1.052 (0.427) *	0.204 (0.171)	-0.31 (0.224)	0.059 (0.139)	-0.076 (0.377)	0.306 (0.163)
Quadratique	0.007 (0.138)	-0.072 (0.058)	0.06 (0.073)	0.005 (0.045)	-0.249 (0.125) *	-0.055 (0.058)
Rumination						
Intercept		1.49 (0.333) ***	0.056 (0.365)	1.306 (0.334) ***	2.389 (0.454) ***	2.294 (0.344) ***
Linéaire	1.673 (0.414) ***	-0.438 (0.184) *	0.006 (0.211)	-0.032 (0.148)	-0.133 (0.376)	0.045 (0.174)
Quadratique	-0.371 (0.161) *	0.116 (0.063)	0.007 (0.068)	-0.01 (0.047)	-0.214 (0.122)	-0.034 (0.056)
Recherche de soutien social						
Intercept		2.041 (0.428) ***	-0.567 (0.447)	0.214 (0.422)	1.035 (0.516) *	1.984 (0.44) ***
Linéaire	0.982 (0.376) **	-0.16 (0.172)	-0.327 (0.216)	-0.069 (0.153)	0.28 (0.388)	0.38 (0.164) *
Quadratique	-0.029 (0.127)	0.056 (0.056)	0.115 (0.069)	0.043 (0.049)	-0.36 (0.125) **	-0.087 (0.054)
Suppression expressive						
Intercept		1.077 (0.4) **	0.702 (0.407)	2.671 (0.388) ***	2.915 (0.484) ***	2.439 (0.406) ***
Linéaire	0.988 (0.361) **	-0.329 (0.175)	-0.02 (0.231)	-0.18 (0.143)	-0.312 (0.357)	-0.048 (0.173)
Quadratique	-0.148 (0.116)	0.095 (0.06)	0.024 (0.074)	0.039 (0.046)	-0.207 (0.118)	-0.018 (0.058)
Acceptation						
Intercept		0.585 (0.405)	0.44 (0.43)	1.303 (0.385) ***	1.857 (0.501) ***	1.581 (0.4) ***
Linéaire	1.177 (0.417) **	-0.358 (0.18) *	-0.125 (0.235)	0.204 (0.145)	-0.515 (0.416)	-0.041 (0.171)
Quadratique	-0.157 (0.13)	0.108 (0.058)	0.05 (0.075)	-0.039 (0.046)	-0.023 (0.126)	0.012 (0.056)

Note. Chaque cellule du corps du tableau contient : β (erreur standard) p . * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 17

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus des trajectoires de régulation émotionnelle et d'intensité de émotions négatives

Trajectoires de régulation émotionnelle	Paramètres	Trajectoires d'intensité des émotions négatives			
		Intenses/stable	Modérée/décroissante	Faible décroissante	Diminution rapide
Acceptation de la situation avec mise à distance des émotions	Observées	47	138	32	3
	Attendues	43.13	130.32	40.34	6.21
	Résidus	0.79	1.27	-1.75	-1.57
Régulation basse et stable	Observées	2	30	43	2
	Attendues	15.10	45.61	14.12	2.17
	Résidus	-3.98	-3.84	9.01	-0.13
Propension à la recherche de soutien social	Observées	14	140	26	5
	Attendues	36.27	109.59	33.92	5.22
	Résidus	-4.80	5.29	-1.75	-0.11
Multi-régulation	Observées	69	85	13	8
	Attendues	34.31	103.67	32.09	4.94
	Résidus	7.61	-3.31	-4.30	1.61
Régulation croissante	Observées	3	12	11	1
	Attendues	5.29	15.99	4.95	0.76
	Résidus	-1.13	-1.60	3.07	0.28
Régulation décroissante	Observées	4	15	5	1
	Attendues	4.90	14.81	4.58	0.71
	Résidus	-0.46	0.08	0.22	0.36

Note. Note. Les cellules en bleus correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouges à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Tableau 18

Tableau croisée entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires de régulation émotionnelle et de l'identité vocationnelle

Trajectoires de régulation émotionnelle	Paramètres	Trajectoires de l'identité vocationnelle					
		Modérée/stable	Reconsidération constante élevée	Engagement consolidé	Consolidation de l'engagement	Formation progressive de l'engagement	Formation rapide de l'engagement
Acceptation de la situation avec mise à distance des émotions	Observées	78	60	20	24	24	10
	Attendues	61.49	37.70	38.63	30.90	34.92	12.36
	Résidus	2.99	4.81	-3.98	-1.61	-2.43	-0.83
Régulation basse et stable	Observées	30	13	6	16	4	3
	Attendues	20.50	12.57	12.88	10.30	11.64	4.12
	Résidus	2.62	0.14	-2.23	2.03	-2.58	-0.60
Propension à la recherche de soutien social	Observées	46	17	45	33	34	8
	Attendues	52.10	31.94	32.73	26.18	29.58	10.47
	Résidus	-1.16	-3.39	2.76	1.68	1.03	-0.92
Multi-régulation	Observées	31	25	45	19	42	14
	Attendues	50.11	30.72	31.47	25.18	28.45	10.07
	Résidus	-3.69	-1.31	3.08	-1.54	3.21	1.47
Régulation croissante	Observées	8	4	7	2	5	1
	Attendues	7.69	4.71	4.83	3.86	4.36	1.55
	Résidus	0.14	-0.37	1.11	-1.04	0.34	-0.46
Régulation décroissante	Observées	6	3	2	6	4	4
	Attendues	7.12	4.36	4.47	3.58	4.04	1.43
	Résidus	-0.50	-0.73	-1.31	1.41	-0.02	2.25

Note. Les cellules en bleus correspondent à des sur-représentation (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouges à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Chapitre 9. Objectif 3 : Evolution de la perception des relations parents-adolescent, de la perception du soutien du professeur principal et liens avec l'évolution de l'identité

Ce chapitre sera structuré de la manière suivante : la première section sera dédiée aux résultats concernant la perception des relations parents-adolescent et la seconde section à la perception du soutien du professeur principal. Au sein de la première section, nous présenterons les résultats relatifs à la perception par l'adolescent 1) de la qualité générale des relations parents-adolescent, puis 2) des pratiques parentales spécifiques à l'orientation. La première étant considérée comme stable, elle a été mesurée uniquement au premier temps de mesure. La seconde a été mesurée du T2 au T4. Comme dans les chapitres de résultats précédents, chaque section et sous-section comprendra une analyse en moyenne des dimensions d'intérêt, l'identification des différences interindividuelles et la caractérisation de ces différences au regard des variables sociodémographiques et enfin, le lien entre les différences interindividuelles mises en évidence et les trajectoires de l'identité vocationnelle.

9.1. Perception de la relation parents-adolescent

9.1.1. Qualité générale de la relation parents-adolescent

9.1.1.1. Constitution du sous-échantillon pour les analyses de la qualité générale des relations parents-adolescent. Nous avons déterminé la distance de Mahalanobis minimale à partir de laquelle nous identifions un outlier sur la base d'une distribution du $\chi^2(2)$, $\alpha = .001$ sur les scores de réponses aux dimensions de communication, de confiance et d'aliénation pour les deux parents. Sur cette base, une distance de Mahalanobis supérieure à 20.51 sert de critère pour identifier un outlier dans cet espace à 6 dimensions²⁶. La Figure A27 (p. 377) représente la densité de répartition des distances de Mahalanobis. Un total de 14 adolescents (1.9% de l'échantillon) est identifié comme outliers. Nous avons retiré 67 adolescents qui n'ont pas répondu aux questions pour au moins un de leurs parents (5 n'ont

²⁶ Les outliers multivariés sont ici identifiés dans un espace à 6 dimensions définies par les 3 dimensions de qualité de la relation chez la mère et le père à 1 temps de mesures.

pas répondu uniquement aux questions concernant leur mère, 49 n'ont pas répondu uniquement aux questions concernant leur père, et 13 n'ont pas répondu aux questions concernant leurs deux parents). L'échantillon total pour les analyses concernant la qualité générale des relations parents-adolescent comporte 642 adolescents.

9.1.1.2. Identification des profils de qualité de relation parents-adolescent. Afin d'identifier les profils de qualité générale des relations parents-adolescent, nous avons réalisé des Analyses de Profils Latents (APL) sur l'unique temps de mesure. Pour identifier le nombre de profils à retenir, nous nous sommes appuyés sur le loglikelihood, l'AIC, de BIC, l'entropie et bootstrapped likelihood ratio test (BLRT, McLachlan & Peel, 2000). L'objectif étant que les profils comportent au minimum 5% de l'échantillon (Spurk et al., 2020). De plus, chaque profil doit être théoriquement cohérent et ne doit pas être une légère variation d'un autre profil identifié dans l'analyse (Nagin et al., 2018). Le Tableau A61 (p. 377) contient les paramètres d'ajustement des différents modèles testés afin de déterminer le nombre de classes de qualité de la relation parents-adolescent à retenir. Nous avons retenu le modèle composé de 4 profils (loglikelihood = -5806.74, AIC = 11679.49, BIC = 11832.60, entropie = .87), car malgré le fait que les indicateurs du modèle à 5 profils soient meilleurs, le cinquième profil mis en évidence est une variante d'un profil déjà présent dans le modèle composé de 4 profils.

Le Tableau 19 (p. 170) contient les moyennes et écarts-types bruts et standardisés des dimensions de la qualité générale des relations parents-adolescents par profil et la Figure 16 (p. 171) et la Figure A28 (p. 378) représentent respectivement les scores standardisés et bruts des dimensions de la qualité générale des relations parents-adolescents par profil.

Le premier profil présente une *relation aliénante avec les deux parents* et est composé de 67 adolescents (10.4% de l'échantillon). La relation avec la mère et avec le père se caractérise par un niveau élevé sur la dimension d'aliénation et des niveaux de communication et de confiance faibles.

Tableau 19

Moyennes et écarts-types de la qualité de la relation parents-adolescent par profil

Dimensions par parent	Relation aliénante avec la mère		Relation sécurisante avec les deux parents		Relation aliénante avec le père		Relation aliénante avec les deux parents	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Scores Bruts								
Mère								
Aliénation	3.08 ^b	1.08	1.77 ^d	0.82	2.24 ^c	1.00	3.61 ^a	0.96
Communication	2.46 ^c	0.72	4.15 ^a	0.64	3.76 ^b	0.78	1.84 ^d	0.70
Confiance	3.39 ^c	0.67	4.67 ^a	0.38	4.43 ^b	0.49	2.28 ^d	0.72
Père								
Aliénation	2.26 ^b	0.77	1.81 ^c	0.67	3.63 ^a	0.91	3.49 ^a	1.02
Communication	2.76 ^b	0.94	3.63 ^a	0.83	1.75 ^c	0.60	1.70 ^c	0.70
Confiance	3.99 ^b	0.61	4.62 ^a	0.43	2.78 ^c	0.85	2.25 ^d	0.82
Scores z								
Mère								
Aliénation	0.63	0.94	-0.50	0.72	-0.09	0.87	1.09	0.83
Communication	-0.89	0.65	0.63	0.58	0.28	0.71	-1.45	0.63
Confiance	-0.73	0.71	0.62	0.40	0.36	0.51	-1.90	0.76
Père								
Aliénation	-0.16	0.70	-0.57	0.62	1.10	0.83	0.97	0.93
Communication	-0.10	0.82	0.67	0.72	-0.97	0.53	-1.02	0.62
Confiance	0.10	0.57	0.69	0.40	-1.03	0.79	-1.52	0.76

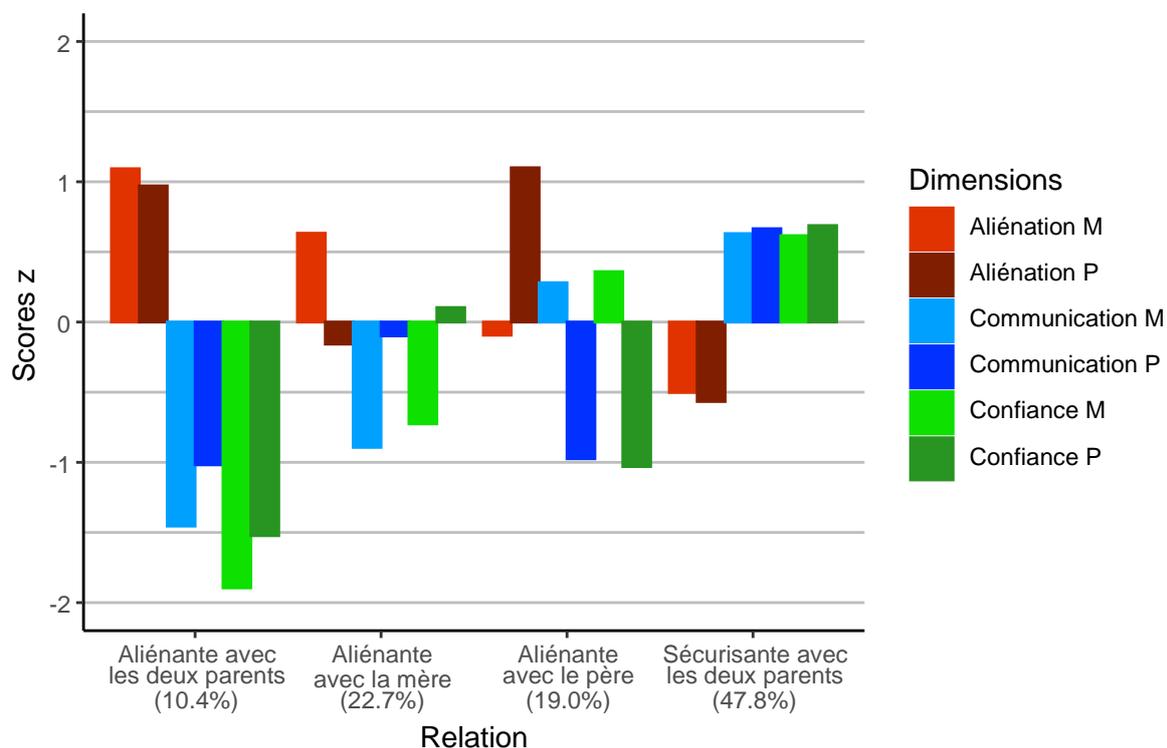
Note. Les exposants ^{a, b, c, d} indiquent des différences de moyennes significatives aux tests post-hoc de Tukey, $p < .05$.

Le deuxième profil présente une *relation aliénante avec la mère*. Il est composé de 146 adolescents (22.7% de l'échantillon). La relation à la mère se caractérise par un niveau modéré/fort d'aliénation, un niveau faible de communication, un niveau modéré/faible de confiance. La relation au père se caractérise par des niveaux faibles/moyens d'aliénation et de communication et par un niveau élevé/moyen de confiance.

Le troisième profil présente une *relation aliénante avec le père* et est composé de 122 adolescents (19.0% de l'échantillon). La relation avec la mère se caractérise par un niveau faible/moyen d'aliénation et par des niveaux élevés/moyens de communication et de

Figure 16

Scores z par profils latents de la qualité générale des relations parents-adolescent



Note. M = Mère, P = Père

confiance. La relation avec le père se caractérise par un niveau élevé/fort d'aliénation et par des niveaux faibles de communication et de confiance.

Le quatrième profil présente une *relation sécurisante avec les deux parents* et est composé de 307 adolescents (47.8 % de l'échantillon). La relation avec la mère et avec le père se caractérise par des niveaux élevés sur les dimensions de confiance et de communication et un niveau d'aliénation faible.

Le Tableau 20 (p.173) présente la répartition du genre, du lycée, de la filière, de la situation de vie (i.e., avec quel(s) parent(s) vit l'adolescent au quotidien) et les statistiques descriptives (moyennes, écarts-types) du nombre de vœux et de la certitude dans l'acceptation des vœux par profil de qualité générale des relations parents-adolescent. Il n'y a pas de différence entre les profils de qualité des relations parents-adolescent et l'âge des adolescents ($F(3) = 0.7, p = 0.551$), le nombre de vœux formulés ($F(3) = 2.4, p = 0.064$) ou le lycée d'origine ($\chi^2(6) = 9.7, p = 0.138$).

Néanmoins, on observe des différences concernant le genre ($\chi^2(3) = 10.6, p = 0.014, V = .10$) avec une sur-représentation des filles et une sous-représentation des garçons dans le profil de *relation aliénante avec le père*. De plus, nous observons une différence de répartition des filières ($\chi^2(3) = 20.6, p < 0.001, V = .15$), avec une sur-représentation des adolescents en filière technologique dans le profil de *relation aliénante avec la mère*, et une sous-représentation des adolescents en filière technologique dans le profil de *relation sécurisante avec les deux parents*. La certitude d'être accepté dans les formations demandées varie également d'un profil à l'autre ($F(3) = 4.1, p = 0.006, \eta^2 = .03$). Spécifiquement, la certitude d'être accepté est plus élevée chez les adolescents dans le profil de *relation sécurisante avec les deux parents* par rapport aux adolescents dans le profil de *relation aliénante avec la mère* ou *avec le père*.

Enfin, la situation de vie se répartit également de manière différente en fonction des profils ($\chi^2(12) = 87.8, p < 0.001, V = .18$). Les adolescents qui vivent seuls avec leur mère sont sur-représentés dans les profils de *relation aliénante avec le père* et *relation aliénante avec les deux parents* et une sous-représentés dans le profil de *relation sécurisante avec les deux parents*. Les adolescents qui vivent avec leur mère et leur beau-père sont uniquement sur-représentés dans le profil de *relation aliénante avec le père*. Les adolescents qui vivent uniquement avec leur père sont sur-représentés dans le profil de *relation aliénante avec la mère* et *relation aliénante avec les deux parents* et sous-représentés dans le profil de *relation sécurisante avec les deux parents*. Les adolescents qui vivent avec leur mère et leur père sont sur-représentés dans le profil de *relation sécurisante avec les deux parents* et sous-représentés dans le profil de *relation aliénante avec le père*. Enfin, les adolescents qui vivent chez leur mère et leur père en alternance sont sur-représentés dans le profil de *relation aliénante avec le père*.

Tableau 20

Caractérisation des profils de qualité de la relation avec les parents au regard de l'âge, du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés

Variables	Relation aliénante avec la mère	Relation sécurisante avec les deux parents	Relation aliénante avec le père	Relation aliénante avec les deux parents	Total
Age					
M (ET)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)
Genre (%)					
F	87 (20.91)	191 (45.91)	92 + (22.12)	46 (11.06)	416
G	96 (27.51)	172 (49.28)	52 - (14.90)	29 (8.31)	349
Lycée (ET)					
1	73 (22.26)	146 (44.51)	72 (21.95)	37 (11.28)	328
2	104 (25.62)	204 (50.25)	63 (15.52)	35 (8.62)	406
3	6 (19.35)	13 (41.94)	9 (29.03)	3 (9.68)	31
Filière (%)					
T ^{ale} générale	146 (21.53)	336 (49.56)	127 (18.73)	69 (10.18)	678
T ^{ale} technologique	37 + (42.53)	27 - (31.03)	17 (19.54)	6 (6.90)	87
Nombre de vœux saisi					
M (ET)	6.63 (3.06)	6.71 (2.85)	5.70 (2.57)	6.38 (3.40)	6.50 (2.93)
Confiance					
M (ET)	0.55 ^{ab} (0.26)	0.61 ^a (0.26)	0.60 ^{ab} (0.28)	0.47 ^b (0.32)	0.58 (0.27)
Situation de vie ^a (%)					
Mère	14 (20.00)	18 - (25.71)	22 + (31.43)	16 + (22.86)	70
Mère et beau-père	2 (20.00)	0 (0.00)	7 + (70.00)	1 (10.00)	10
Père	15 + (60.00)	3 - (12.00)	1 (4.00)	6 + (24.00)	25
Père et mère	120 (23.12)	277 + (53.37)	78 - (15.03)	44 (8.48)	519
Père et mère en alternance	32 (23.53)	60 (44.12)	36 + (26.47)	8 (5.88)	136

Note. Les exposants +, - indiquent une sur- et une sous-représentation (résidus standards de Pearson > 2 en absolu), les exposants ^{a, b} indiquent des différences de moyennes significatives aux tests post-hoc de Tukey, p < .05.

^aLes participants des catégories « autre » et « père et belle-mère » ont été retirés en raison d'effectifs très faibles (respectivement 3 et 1 adolescents).

9.1.1.1. Lien entre les profils de qualité générale de la relation et les trajectoires de l'identité vocationnelle. Les tests du χ^2 d'indépendance de répartition des données manquantes de la qualité générale de la relation dans les trajectoires de l'identité vocationnelle

et inversement sont non significatifs ($\chi^2(5) = 1.52, p = .910$; $\chi^2(3) = 5.75, p = .124$) indiquant que la répartition des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires. Le Tableau 27 (p. 199) contient la répartition conjointe des adolescents dans les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent et les trajectoires de l'identité vocationnelle. Le test du χ^2 d'indépendance est significatif ($\chi^2(15) = 35.53, p = .002, V = .11$), mettant en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent et les trajectoires de l'identité vocationnelle. Sur la base des résidus ajustés, 8 cellules semblent contribuer à cette dépendance.

Les adolescents appartenant aux trajectoires de l'identité vocationnelle *modérée/stable* et de *reconsidération constante élevée* sont sur-représentés dans les profils de *relation aliénante avec la mère*. Les adolescents dans ces deux trajectoires de l'identité vocationnelle sont également sous-représentés dans le profil de *relation sécurisante avec les deux parents*.

Les adolescents dans les trajectoires *d'engagement consolidé* et de la *formation progressive d'engagement* sont à l'inverse, sur-représentés dans le profil de *relation sécurisante avec les deux parents* et sous-représentés dans le profil de *relation aliénante avec la mère*. Les adolescents dans les trajectoires de *consolidation de l'engagement* et de *formation rapide de l'engagement* ne semblent pas être répartis de manière spécifique dans les profils de qualité générale de la relation parents-adolescents.

9.1.2. Perception des pratiques parentales spécifiques à l'orientation

9.1.2.1. Constitution du sous-échantillon et spécification des modèles mixtes multivariés conjoints de classes latentes des pratiques parentales à l'orientation. Afin de détecter les outliers multivariés des pratiques parentales, nous avons calculé les distances de Mahalanobis séparément pour les pratiques parentales de la mère et du père. Même si les modèles linéaires mixtes seront appliqués sur les pratiques parentales de la mère et du père conjointement, la prise en compte de l'ensemble des pratiques parentales des deux parents augmenterait la valeur seuil de détection (via l'augmentation du degré de liberté du χ^2) ce qui pourrait diminuer la sensibilité de détection des outliers. Ainsi, la distance de Mahalanobis

minimale à partir de laquelle nous identifions un outlier sur la base d'une distribution du $\chi^2(8)$, $\alpha = .001$ est de 27.88 pour les pratiques parentales de la mère (voir Figure A27, p. 377). Nous avons identifié 47 adolescents (6% de l'échantillon) dépassaient la valeur seuil et ont donc été retirés. Pour les pratiques parentales du père, la présence de la dimension de contrôle psychologique créait une matrice de covariance singulière (ce qui ne permet pas l'inversion de la matrice, étape nécessaire pour calculer les distances de Mahalanobis). Nous avons donc calculé les distances de Mahalanobis pour les pratiques de soutien à l'autonomie et de disponibilité, et nous avons estimé les outliers univariés avec un test de Grubbs ($\alpha = .001$) pour le contrôle psychologique à chaque temps de mesure séparément. Ainsi, la distance de Mahalanobis minimale à partir de laquelle nous identifions un outlier sur la base d'une distribution du $\chi^2(5)$, $\alpha = .001$ est de 22.46 pour les pratiques parentales de soutien à l'autonomie et de disponibilité du père (voir Figure A30 p.379). Nous avons identifié 29 adolescents (4% de l'échantillon) dépassaient la valeur seuil et ont donc été retirés. Aucun test de Grubbs n'est significatif pour le contrôle psychologique ($G_{T2} = 4.12, p = 0.01$; $G_{T3} = 3.92, p = 0.02$; $G_{T4} = 3.92, p = 0.02$). Enfin, nous avons retiré au total 223 adolescents ayant répondu à un seul temps de mesure (14 pour la mère, 28 pour le père, 99 pour les deux parents) et 82 adolescents n'ont pas répondu aux questionnaires concernant l'un de leurs deux parents. Au total, le sous-échantillon pour les analyses concernant l'évolution des pratiques parentales est de 555 adolescents.

Nous avons retenu les fonctions de liens avec les nœuds fixés manuellement (voir Tableau A62, p. 380). Néanmoins, les résidus spécifiques aux individus pour la dimension de contrôle psychologique du père ne suivent pas une répartition normale (voir Figure A31, p. 381). Cette répartition des résidus spécifiques aux individus biaise de manière importante les estimateurs des modèles (Prout-Lima et al., 2017), nous avons donc retiré la dimension de contrôle psychologique du père des analyses de trajectoires. Le modèle avec les fonctions de liens présente de meilleurs paramètres d'ajustement (loglikelihood = -1401.6, AIC = 2905.2, BIC = 3125.49, SABIC = 2963.6) en comparaison au MJLCMM sans fonction de lien

(loglikelihood = -7910.2, AIC = 15890.4, BIC = 16041.6, SABIC = 15930.4). Nous avons donc réalisé les MJLCMM avec les fonctions de lien. Afin de déterminer les effets aléatoires de nos modèles, nous avons utilisé une approche descendante en commençant par spécifier le maximum d'effet aléatoire (intercept, linéaire) puis en retirant les effets aléatoires faibles, capturant peu de variabilité intra-individuelle. Pour les 5 pratiques parentales relativement à l'orientation retenues, nous avons conservé les effets aléatoires de l'intercept et d'évolution linéaire (voir Tableau A63, p. 381)

9.1.2.2. Evolution moyenne des pratiques parentales. Le Tableau 21 (p. 379) présente les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) des pratiques parentales ainsi que les résultats des tests post-hoc de Tukey sur les niveaux de départ des pratiques parentales (voir la Figure 17, p. 177). Les niveaux de départ des pratiques présentent des différences significatives ($F(4) = 856, p < .001, \eta^2 = 0.57$). Les tests post-hoc de Tukey mettent en évidence que la perception par les adolescents du soutien à l'autonomie de la mère comme du père est plus élevée que la perception de la disponibilité de la mère, puis du père, et enfin du contrôle psychologique de la mère. Le Tableau 22 (p. 178) présente les coefficients linéaires et quadratiques moyens pour les pratiques parentales. La majorité des pratiques

Tableau 21

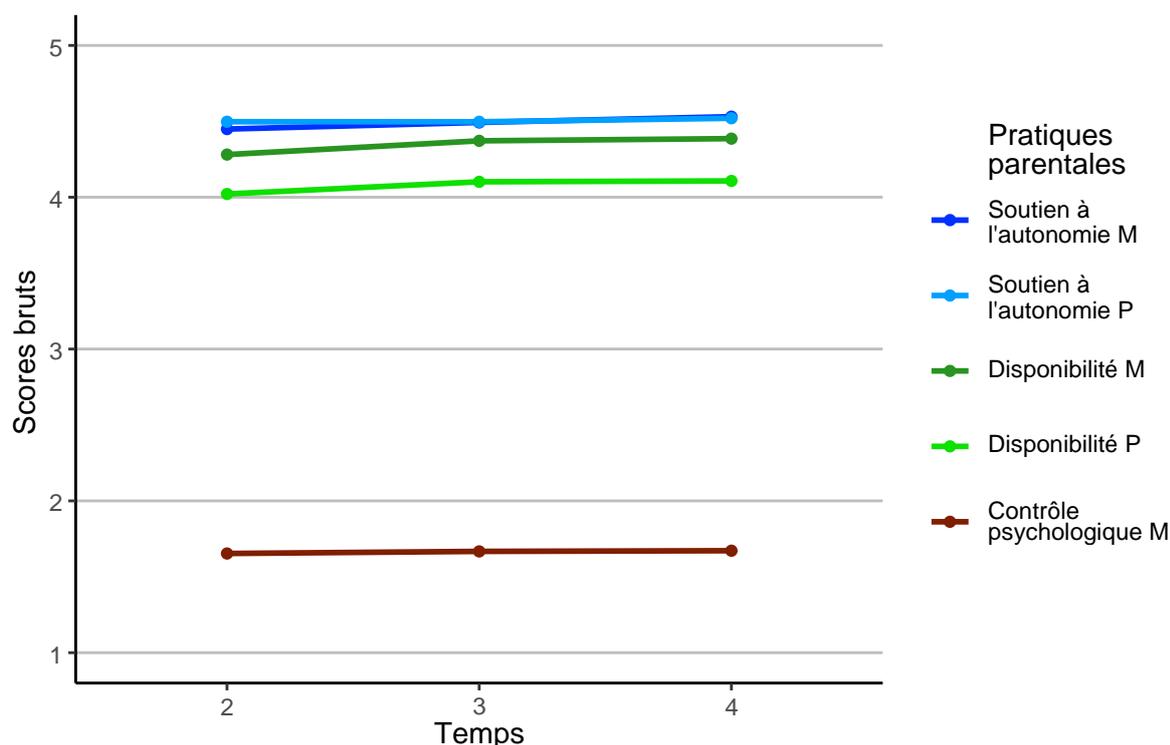
Moyennes et écart-types bruts par temps de mesure et par pratiques parentales

Pratiques parentales	T2		T3		T4	
	M	ET	M	ET	M	ET
Soutien à l'autonomie M	4.43 ^a	0.75	4.48	0.72	4.52	0.71
Soutien à l'autonomie P	4.44 ^a	0.83	4.44	0.84	4.46	0.88
Disponibilité M	4.26 ^b	0.92	4.36	0.85	4.37	0.85
Disponibilité P	3.96 ^c	1.17	4.02	1.11	4.05	1.12
Contrôle psychologique M	1.68 ^d	0.88	1.69	0.88	1.68	0.90

Note. Les exposants ^{a, b, c, d} indiquent des différences de moyennes significatives aux tests post-hoc de Tukey, $p < .05$.

Figure 17

Evolution en moyenne des pratiques parentales



parentales ne présentent pas d'évolution linéaire ou quadratique significative à l'exception de la disponibilité de la mère qui augmente de manière linéaire au fil du temps.

Pour analyser l'effet du genre de l'adolescent et du parent dans la perception des pratiques parentales, nous avons réalisé des modèles nous permettant d'estimer les effets principaux liés au genre des adolescents, des parents, et les effets d'interaction entre les deux. Concernant les différences moyennes en fonction des dyades genrées parents-adolescents, les MJLCMM avec le genre²⁷ de l'adolescent et du parent²⁸ en covariables montrent des effets principaux du genre de l'adolescent pour le soutien à l'autonomie quel que soit le genre du parent ($\beta = .387, p = .004$) et pour le contrôle psychologique maternel ($\beta = -.532, p < .001$). Ainsi, les filles perçoivent plus de soutien à l'autonomie que les garçons quel que soit le genre du parent, et à l'inverse, les garçons perçoivent plus de contrôle psychologique maternel²⁹. Enfin, on observe un effet principal du genre du parent ($\beta = .389, p = .002$) où les mères sont

²⁷ Nous avons codé la variable genre de l'adolescent de la manière suivante : fille = 1, garçon = -1.

²⁸ Nous avons codé la variable genre du parent de la manière suivante : mère = 1, père = -1.

²⁹ Car nous n'avons pas pu prendre en compte le contrôle psychologique du père.

Tableau 22

Paramètres linéaires et quadratiques moyens des 5 pratiques parentales

Pratiques parentales	Linéaire			Quadratique		
	β	ES ^a	p	β	ES	p
Soutien à l'autonomie M	.186	.115	.103	-.017	.056	.766
Soutien à l'autonomie P	.091	.116	.431	-.017	.057	.760
Disponibilité M	.308	.115	.007**	-.085	.056	.1342
Disponibilité P	.144	.117	.216	-.023	.057	.690
Contrôle psychologique M	-.001	.077	.993	-.027	.040	.506

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

^aErreur standard.

perçues en moyenne comme plus disponibles que les pères ($M_{Mère} = 4.32$, $M_{Père} = 4.08$), quel que soit le genre de l'adolescent, et un effet d'interaction entre le genre de l'adolescent et du parent ($\beta = .334$, $p = .046$), où l'écart entre la disponibilité du père et de la mère est plus important chez les filles que chez les garçons.

9.1.2.3. Identification des trajectoires de pratiques parentales. Nous avons réalisé des MJLCMM identifiant de 1 à 5 trajectoires (le Tableau A64 p. 382 contient les paramètres d'ajustement de chacun des modèles testés). Nous avons retenu le modèle composé de 4 trajectoires. Le Tableau A59 (p.372) et le Tableau A60 (p.374) contiennent respectivement les statistiques descriptives (moyennes, écarts-types) des scores bruts et standardisés des pratiques parentales pour chaque trajectoire. Les Figure 18 (p.179) et Figure 19 (p. 180) représentent respectivement les scores bruts et standardisés des trajectoires de pratiques parentales d'orientation.³⁰

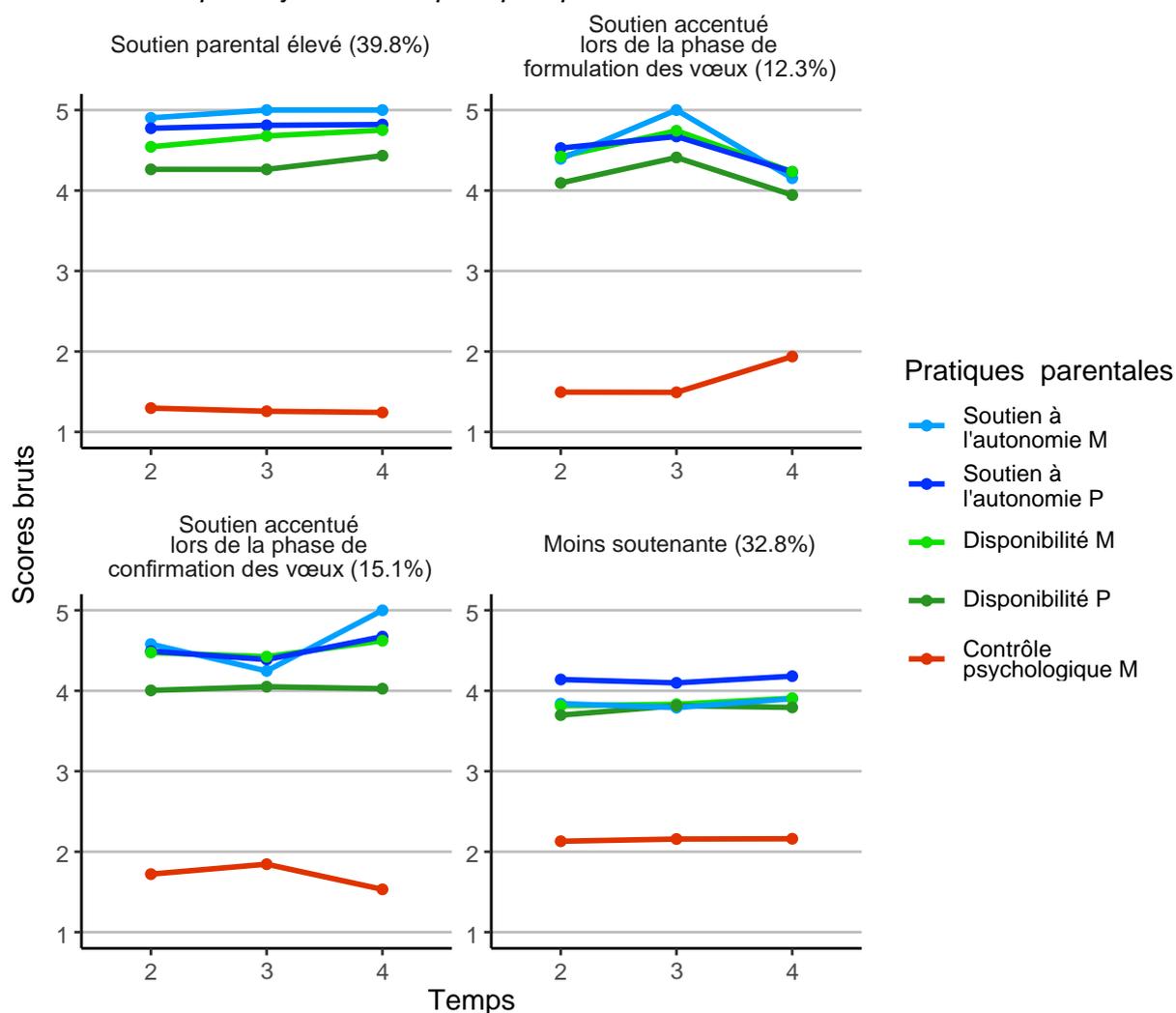
³⁰ Du fait des effets plancher (pour le contrôle psychologique) et plafond (pour le soutien à l'autonomie et pour la disponibilité), nous concevons la représentation graphique des scores bruts dans le corps du texte.

La première trajectoire de *soutien parental élevé* est composée de 221 adolescents (39.8% de l'échantillon) et est caractérisée par un niveau faible de contrôle psychologique maternel et par des niveaux élevés de soutien à l'autonomie et de disponibilité de la mère et du père. Seul le soutien à l'autonomie de la mère présente une évolution quadratique positive, avec une augmentation du soutien à l'autonomie entre le T2 et le T3.

La deuxième trajectoire de *soutien accentué lors de la phase de formulation des vœux* est composée de 68 adolescents (12.1 % de l'échantillon) et est caractérisée par des niveaux de départ similaires à la trajectoire de *soutien accentué lors de la confirmation des vœux* (proches des scores moyens observés à l'échelle de l'ensemble de l'échantillon). Néanmoins, la trajectoire de *soutien accentué lors de la formulation des vœux* présente des évolutions

Figure 18

Scores bruts par trajectoire des pratiques parentales d'orientation

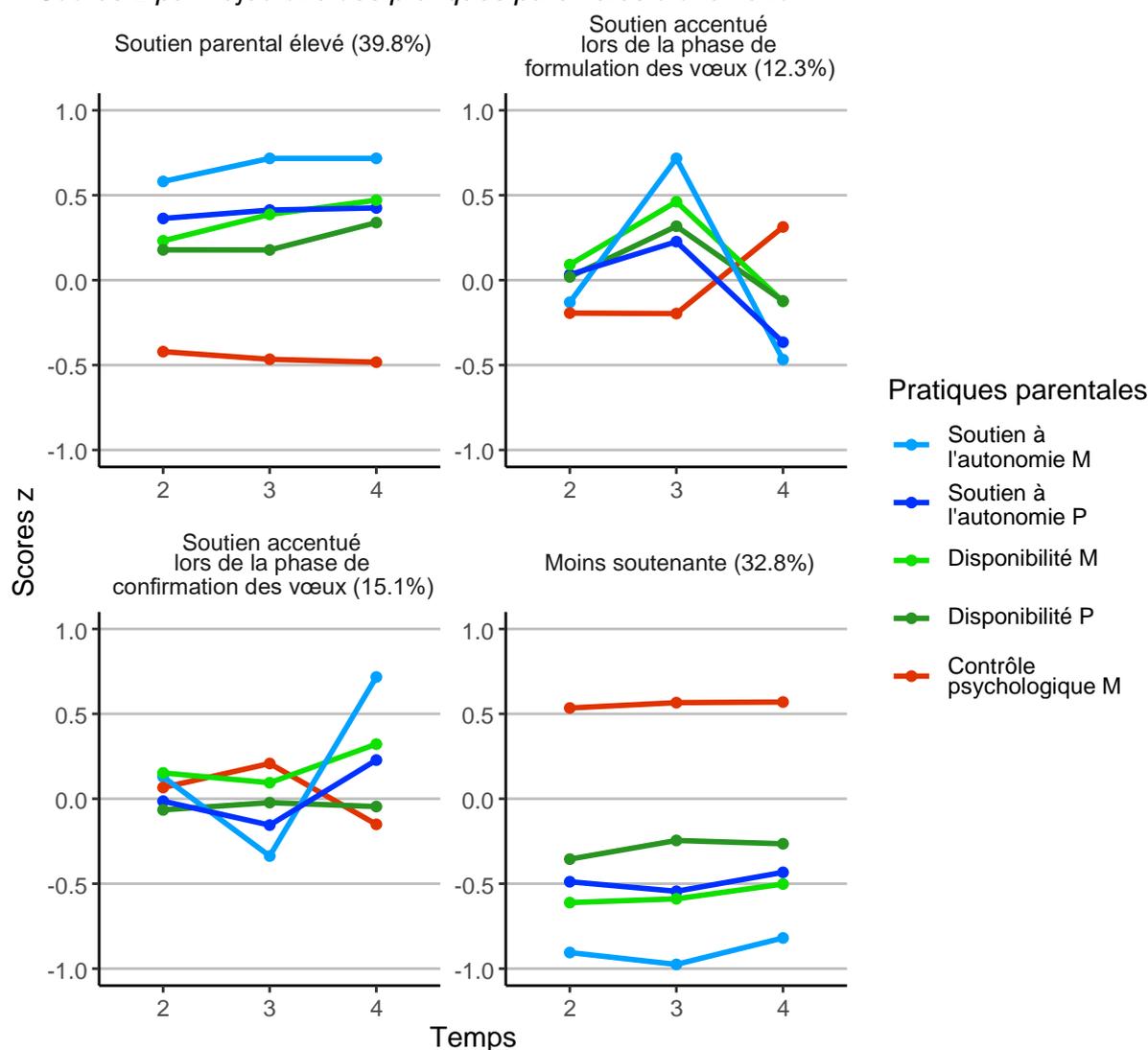


quadratiques négatives avec un pic au T3 (phase de formulation des vœux sur Parcoursup) sur les pratiques de soutien à l'autonomie et de disponibilité de la mère comme du père. À l'inverse, le contrôle psychologique de la mère suit une évolution quadratique positive, avec une augmentation entre le T3 et le T4.

La troisième trajectoire de *soutien accentué lors de la phase confirmation des vœux* est composée de 84 adolescents (15.1% de l'échantillon) et est caractérisée par des niveaux de départ moyens sur l'ensemble des pratiques parentales. À l'exception de la disponibilité du père, l'ensemble des pratiques parentales présentent une évolution quadratique durant l'année de terminale. Le soutien à l'autonomie du père et de la mère et la disponibilité de la

Figure 19

Scores-z par trajectoire des pratiques parentales d'orientation



mère présentent une évolution quadratique positive avec un pic au T3 (phase de confirmation des vœux). Seul le soutien à l'autonomie de la mère s'écarte de la moyenne de l'échantillon au T4. Le contrôle psychologique de la mère présente quant à lui une évolution quadratique négative, avec une diminution significative entre le T3 et le T4.

La quatrième trajectoire *moins soutenante* est composée de 182 adolescents (32.8% de l'échantillon). Par rapport à ce qui est observé en moyenne dans l'échantillon, cette trajectoire se caractérise par un niveau de départ de contrôle psychologique de la mère élevés, des niveaux faibles de soutien à l'autonomie et de disponibilité de la mère et moyens/faibles de soutien à l'autonomie et de disponibilité du père. Seul le soutien à l'autonomie de la mère présente une évolution quadratique positive avec une augmentation du soutien à l'autonomie entre le T3 et le T4.

Le Tableau 23 (p. 182) contient les statistiques descriptives de genre, du lycée et de la filière d'origine des adolescents et des comportements de formulation de vœux par trajectoire. Seul le genre de l'adolescent présente une différence de répartition dans les trajectoires de pratiques parentales ($\chi^2(3) = 15.8, p = .001, V = .15$). Spécifiquement, l'étude des résidus standardisés de Pearson met en évidence une sous-représentation des garçons dans la trajectoire de *soutien parental élevé*. Nous avons également examiné la répartition des CSP (Catégorie Socio-Professionnel) et le niveau d'étude des parents dans les trajectoires de pratiques parentales (voir Tableau A65, p. 383). Néanmoins, aucune de ces deux caractéristiques parentales ne se répartie de manière particulière dans les trajectoires de pratiques parentales ($\chi^2_{\text{CSP - mère}}(15) = 14.2, p = .507$; $\chi^2_{\text{CSP - père}}(15) = 7.2, p = .843$; $\chi^2_{\text{Niveau d'étude - mère}}(3) = 6.92, p = .223$; $\chi^2_{\text{niveau d'étude - père}}(3) = 1.50, p = .682$).

Des questions spécifiques ce pose sur certaines caractéristiques des échanges sur l'orientation (i.e., perception de l'acceptation des vœux de l'adolescent, fréquence des conversations concernant l'orientation et initiation des conversation concernant l'orientation). Nous proposons d'examiner la mesure dans laquelle l'appartenance aux trajectoires de pratiques parentales d'orientation est associée à des différences dans les réponses à ces

Tableau 23

Caractérisation des trajectoires de pratiques parentales selon le genre des adolescents, le contexte scolaire et les vœux formulés

Variable	Trajectoires				Total
	Soutien parental élevé	Soutien accentué lors de la phase de formulation des vœux	Soutien accentué lors de la phase de confirmation des vœux	Moins soutenante	
Age					
M (ET)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)	17.1 (0.3)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)
Genre (%)					
F	149 (46.42)	30 (9.35)	46 (14.33)	96 (29.91)	321
G	72 (30.77)	38 (16.24)	38 (16.24)	86 (36.75)	234
Lycée (%)					
1	91 (41.55)	24 (10.96)	34 (15.53)	70 (31.96)	219
2	124 (38.99)	42 (13.21)	47 (14.78)	105 (33.02)	318
3	6 (33.33)	2 (11.11)	3 (16.67)	7 (38.89)	18
Filière (%)					
T ^{ale} générale	204 (41.72)	56 (11.45)	72 (14.72)	157 (32.11)	489
T ^{ale} technologique	17 (25.76)	12 (18.18)	12 (18.18)	25 (37.88)	66
Nombre de vœux saisis					
M (ET)	6.22 (2.99)	5.98 (3.07)	6.41 (2.69)	6.88 (2.83)	6.46 (2.91)
Confiance					
M (ET)	0.61 (0.27)	0.57 (0.33)	0.53 (0.26)	0.57 (0.26)	0.58 (0.27)

questions. Ces analyses vont être conduites aux différents temps de mesure afin de tester la répartition des réponses à chacun de ces items dans les trajectoires de pratiques parentales.

Concernant les liens entre les interactions avec les parents et la perception des adolescents de l'acceptation de leur choix l'orientation par leurs parents, nous avons réalisé

des tests du χ^2 entre l'appartenance aux trajectoires de pratiques parentales et les réponses aux items correspondants aux interactions et à la perception de l'acceptation. Concernant l'item portant sur la perception de l'acceptation des vœux par les parents, les résultats montrent une différence de répartition des réponses à tous les temps de mesure pour la mère (T2 Mère, $\chi^2(15) = 164.9$, $p < .001$, $V = .29$; T3 Mère, $\chi^2(15) = 134$, $p < .001$, $V = .27$; T4 Mère, $\chi^2(15) = 114.6$, $p < .001$, $V = .28$) comme pour le père (T2 Père, $\chi^2(15) = 65.2$, $p < .001$, $V = .17$; T3 Père, $\chi^2(15) = 59.2$, $p < .001$, $V = .17$; T4 Père, $\chi^2(15) = 59.3$, $p < .001$, $V = .19$). L'étude des résidus standardisés de Pearson indique que les adolescents perçoivent leur mère comme moins en accord avec leurs choix d'orientation dans la trajectoire *moins soutenante* (avec une sur-représentation des réponses 2, 3 et 4 et une sous-représentation des réponses 5) que ceux de la trajectoire *soutenante élevée* qui perçoivent leur mère comme complètement en accord avec leur choix d'orientation. On retrouve un pattern similaire concernant la perception de l'accord du père. Les résultats sont plus polarisés pour la trajectoire *moins soutenante* avec une sous-représentation des réponses « 5 » et une sur-représentation des réponses « 2 » au T2. On observe également une sur-représentation d'adolescents de la trajectoire *moins soutenante* répondant que leur père ne connaît pas leur choix au T4.

Pour ce qui est de la fréquence des discussions avec les parents, les résultats des tests du χ^2 ne semblent pas mettre en évidence de répartition particulière entre les différentes trajectoires de pratiques parentales pour la mère (T2 Mère, $\chi^2(18) = 26$, $p = .099$; T3 Mère, $\chi^2(18) = 23.2$, $p = .183$; T4 Mère, $\chi^2(18) = 26$, $p = .100$) ni pour le père (T2 Père, $\chi^2(18) = 20.3$, $p = .314$; T3 Père, $\chi^2(18) = 16$, $p = .594$; T4 Père, $\chi^2(18) = 12$, $p = .846$). Parmi les adolescents qui discutent avec leurs parents, la répartition de l'initiation des conversations n'est pas particulière au T2 avec la mère (T2 Mère, $\chi^2(12) = 17.2$, $p = .141$) et avec le père au T2 comme au T4 (T2 Père, $\chi^2(12) = 15.1$, $p = .234$; T4 Père, $\chi^2(12) = 14.3$, $p = .280$). Au contraire, l'initiation des discussions suit une répartition différente entre les trajectoires de pratiques parentales au T3 et au T4 pour la mère (T3 Mère, $\chi^2(12) = 48.3$, $p < .001$, $V = .15$; T4 Mère, $\chi^2(12) = 21.8$, $p = .04$, $V = .09$) et uniquement au T3 avec le père (T3 Père, $\chi^2(12) = 29.7$, $p = .003$, $V = .11$).

L'étude des résidus standardisés révèle que les parents (mère comme père) ont plus tendance à initier les conversations concernant l'orientation dans la trajectoire *moins soutenante*. Cette tendance est plus forte chez la mère par rapport au père, avec notamment une sur-représentation des adolescents rapportant que tous les échanges avec leur mère sont initiés par cette dernière.

9.1.2.4. Lien entre les trajectoires de pratiques parentales et les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent. Les données manquantes issues du croisement des trajectoires de pratiques parentales et des profils de qualité générale de la relation parents-adolescents ne sont pas réparties de façon aléatoires ($\chi^2(3) = 19.57, p < .001$). On observe une sur-représentation des données manquantes dans le profil de *relation aliénante avec les deux parents*. Il est possible que les résidus ajustés positifs du χ^2 d'indépendance du profil de *relation aliénante avec les deux parents* soient sous-estimés et les résidus négatifs surestimés. À l'inverse, les données manquantes issues des trajectoires de pratiques parentales dans les profils de qualité générale de la relation parents-adolescents semblent être réparties de manière aléatoires ($\chi^2(3) = 5.26, p = .154$). Le Tableau 29 (p. 201) contient la répartition conjointe des adolescents dans les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent et les trajectoires de pratiques parentales. Le test du χ^2 d'indépendance est significatif ($\chi^2(9) = 48.10, p < .001, V = .17$) mettant en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent et les trajectoires de pratiques parentales. Les résidus ajustés mettent en évidence 6 cellules contribuant à cette dépendance.

Les adolescents appartenant au profil de *relation sécurisante avec les deux parents* sont sur-représentés dans la trajectoire de *soutien élevé* des pratiques parentales. À l'inverse, ces adolescents sont sous-représentés dans la trajectoire *moins soutenante* des pratiques parentales.

Les adolescents appartenant aux profils de *relation aliénante avec la mère* et de *relation aliénante avec les deux parents* présentent quant à eux le pattern inverse aux

adolescents du profil de *relation sécurisante avec les deux parents*. Ces adolescents sont sur-représentés dans la trajectoire *moins soutenante* des pratiques parentales et sous-représentés dans la trajectoire de *soutien élevé*.

9.1.2.5. Lien entre les trajectoires de pratiques parentales et de l'identité vocationnelle. Les données manquantes issues des trajectoires de l'identité vocationnelle et des trajectoires de pratiques parentales sont réparties de manière aléatoire ($\chi^2(5) = 2.47$, $p = .781$; $\chi^2(3) = 1.11$, $p = .775$), indiquant que la répartition des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires. Le Tableau 30 (p. 202) contient la répartition conjointe des adolescents dans les trajectoires de pratiques parentales et les trajectoires de l'identité vocationnelle. Le test du χ^2 d'indépendance est significatif ($\chi^2(15) = 51.68$, $p < .001$, $V = .15$) mettant en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires de pratiques parentales et les trajectoires de l'identité vocationnelle. Sur la base des résidus ajustés, 9 cellules contribuent à cette dépendance.

Les adolescents appartenant aux trajectoires de l'identité vocationnelle *modérée/stable* et de *reconsidération constante élevée* sont sur-représentés dans la trajectoire *moins soutenante* des pratiques parentales. Les adolescents dans ces deux trajectoires de l'identité vocationnelle sont également sous-représentés dans la trajectoire de *soutien élevé*.

À l'inverse, les adolescents dans les trajectoires *d'engagement consolidé* et de *consolidation de l'engagement* sont sur-représentés dans la trajectoire de *soutien élevé* des pratiques parentales. Ces adolescents sont également sous-représentés dans la trajectoire *moins soutenante* des pratiques parentales.

Les adolescents dans la trajectoire de formation rapide de l'engagement sont quant à eux uniquement sur-représentés dans la trajectoire de *soutien élevé* des pratiques parentales. Enfin, les adolescents dans la trajectoire de *formation progressive de l'engagement* ne semblent pas présenter de sur ou sous-représentations dans les trajectoires de pratiques parentales.

Enfin, nous avons examiné les répartitions des réponses des adolescents aux questions spécifiques ce posant sur certaines caractéristiques des échanges sur l'orientation avec les parents (i.e., perception de l'acceptation des vœux de l'adolescent, fréquence des conversations concernant l'orientation et initiation des conversation concernant l'orientation). Nous procéderons de la même manière qu'avec les pratiques parentales, en examinant la mesure dans laquelle l'appartenance aux trajectoires l'identité vocationnelle est associée à des différences dans les réponses à ces questions. Ces analyses vont être conduites aux différents temps de mesure afin de tester la répartition des réponses à chacun de ces items dans les trajectoires de pratiques parentales.

Concernant l'item portant sur la perception de l'acceptation des vœux par les parents, les résultats montrent une différence de répartition des réponses à tous les temps de mesure pour la mère (T2 Mère, $\chi^2(30) = 93.27, p < .001, V = .15$; T3 Mère, $\chi^2(30) = 97.89, p < .001, V = .15$; T4 Mère, $\chi^2(30) = 82.15, p < .001, V = .16$) et au T2 et T4 pour le père (T2 Père, $\chi^2(30) = 117.4, p < .001, V = .18$; T4 Père, $\chi^2(30) = 86, p < .001, V = .17$). L'étude des résidus standardisés de Pearson indique que les adolescents perçoivent leur mère comme moins en accord avec leurs choix d'orientation dans la trajectoire *de reconsidération constante élevée* (avec une sur-représentation des réponses 2) alors que les adolescents dans les trajectoires *d'engagement consolidé* et de *consolidation de l'engagement* perçoivent leur mère comme fortement en accord avec leurs choix d'orientation (surreprésentation des réponses « 5 »). D'un autre côté, on observe que les adolescents dans la trajectoire *modéré/stable* de l'identité vocationnelle sont surreprésentés dans les réponses « Ma mère ne soit pas ce que je veux faire ». On retrouve un pattern similaire concernant la perception de l'accord du père à l'exception du T3 (non-significatif).

Pour ce qui est de la fréquence des discussions avec les parents, les résultats des tests du χ^2 mettent en évidence une répartition particulière des trajectoires de l'identité vocationnelle uniquement au T3 pour la mère (T2 Mère, $\chi^2(30) = 38.2, p = .144$; T3 Mère, $\chi^2(30) = 47.46, p = .022, V = .08$; T4 Mère, $\chi^2(30) = 35.97, p = .209$) et uniquement au T2 pour le père

(T2 Père, $\chi^2(30) = 45.85$, $p = .032$, $V = .07$; T3 Père, $\chi^2(30) = 33.54$, $p = .300$; T4 Père, $\chi^2(30) = 25.47$, $p = .702$). Les résidus mettent en évidence que les adolescents dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée* échangent peu avec leur mère au T3 (surreprésentation des réponses « 2 »). On observe un pattern similaire et plus marqué pour les adolescents dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée* dans la fréquence des conversations avec le père au T2 (surreprésentation des réponses « 1 »). De plus, les adolescents dans la trajectoire d'engagement consolidé rapportent discuter fréquemment avec leur père au T2 (surreprésentation des réponses « 6 »). Parmi les adolescents qui discutent avec leurs parents, la répartition de l'initiation des conversations dans les trajectoires de l'identité vocationnelle est significative au T2 et T3 pour la mère (T2 Mère, $\chi^2(20) = 42.53$, $p = .002$, $V = .10$; T3 Mère, $\chi^2(20) = 63.1$, $p < .001$, $V = .14$; T4 Mère, $\chi^2(20) = 28.7$, $p = .09$) et uniquement au T3 pour le père (T2 Père, $\chi^2(20) = 29.5$, $p = .007$; T3 Père, $\chi^2(20) = 32.9$, $p = .034$, $V = .08$; T4 Père, $\chi^2(20) = 28.2$, $p = .104$). Pour la mère comme pour le père, on observe que les adolescents dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée* rapportent que ce sont systématiquement son parent qui initie les conversations concernant son orientation (surreprésentation des réponses « 1 »). Enfin, au T3, on observe également que les adolescents dans la trajectoire de *consolidation de l'engagement* rapportent initier systématiquement les conversations concernant son orientation avec sa mère uniquement (surreprésentation des réponses « 5 »).

9.2. Perception du soutien à l'orientation du professeur principal

9.2.1. Constitution du sous-échantillon et spécification des modèles mixtes multivariés conjoints de classes latentes du soutien du professeur principal. Nous avons déterminé la distance de Mahalanobis minimale à partir de laquelle nous identifions un outlier sur la base d'une distribution du $\chi^2(8)$, $\alpha = .001$ sur les scores de réponses aux dimensions de communication, de confiance et d'aliénation pour les deux parents. Ainsi, la distance de Mahalanobis minimale à partir de laquelle nous identifions un outlier sur la base d'une distribution du $\chi^2(8)$, $\alpha = .001$ est de 27.88 pour les dimensions de soutien du professeur

principal (voir Figure A27, p. 377). Un total de 13 adolescents (1.7% de l'échantillon) dépassait la valeur seuil et a donc été retiré. Enfin, nous avons également retiré 94 adolescents ayant répondu à un seul temps de mesure. Au total, le sous-échantillon pour les analyses concernant l'évolution de la perception du soutien du professeur principal comprend 668 participants.

Nous avons retenu les fonctions de liens avec les nœuds fixés manuellement (voir Tableau A66, p. 384). Le modèle avec les fonctions de liens présente de meilleurs paramètres d'ajustement (loglikelihood = -2189.4, AIC = 4442.8, BIC = 4586.9, SABIC = 4485.3) en comparaison au modèle sans fonction de lien (loglikelihood = -7010.2, AIC = 14062.4, BIC = 14157, SABIC = 14090.4). Nous avons donc réalisé les modélisations avec les fonctions de lien. Afin de déterminer les effets aléatoires de nos modèles, nous avons utilisé une approche descendante en commençant par spécifier le maximum d'effet aléatoire (intercept, linéaire et quadratiques) puis en retirant les effets aléatoires faibles, capturant peu de variabilité intra-individuelle. Nous avons conservé les effets aléatoires de l'intercept et d'évolution linéaire (voir Tableau A67, p. 384).

9.2.2. Evolution moyenne des dimensions du soutien du professeur principal

Le Tableau 24 (p. 379) présente les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) des dimensions du soutien du professeur principal ainsi que les résultats des tests post-hoc de Tukey sur les niveaux de départ des dimensions du soutien du professeur principal. Le

Tableau 24

Moyennes et écart-types par temps de mesure des dimensions du soutien du professeur principal

Dimensions	T2		T3		T4	
	M	ET	M	ET	M	ET
Soutien à l'exploration de soi	2.92 ^c	1.15	2.99	1.24	3.14	1.29
Information	3.31 ^b	1.19	3.37	1.25	3.40	1.29
Disponibilité	4.07 ^a	1.03	4.09	1.05	4.04	1.16

Note. Les exposants ^{a, b, c, d} indiquent des différences de moyennes significatives aux tests post-hoc de Tukey, $p < .05$.

Tableau 25 (p. 189) présente les coefficients d'évolutions linéaires et quadratiques moyens pour les 3 dimensions du soutien du professeur principal (voir Figure 20, p. 190 pour une représentation graphique). Les niveaux de départ des dimensions du soutien du professeur principal présentent des différences significatives ($F(2) = 209.2, p < .001, \eta^2 = .15$). Les tests post-hoc de Tukey mettent en évidence que la dimension de disponibilité est la plus élevée, suivie de la dimension d'information, puis du soutien à l'exploration, dimension la plus basse. Les 3 dimensions sont stables dans le temps en moyenne, aucun indicateur linéaire ou quadratique n'est significatif.

Tableau 25

Paramètres linéaires et quadratiques moyens des 3 dimensions de soutien du professeur principal

Dimensions	Linéaire			Quadratique		
	β	ES ^a	p	β	ES	p
Soutien à l'exploration de soi	.039	.112	.725	.072	.055	.187
Information	.180	.111	.104	-.053	.054	.333
Disponibilité	.114	.110	.300	-.071	.054	.187

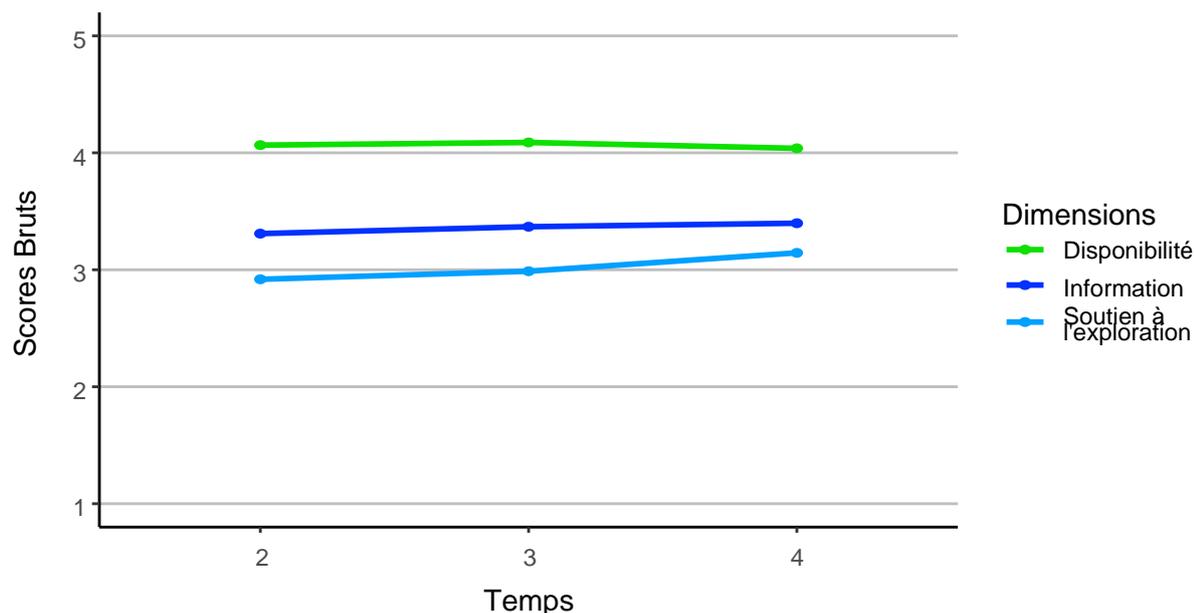
Note.

^aErreur standard.

En ce qui concerne les différences de genre, les filles perçoivent en moyenne moins de soutien à l'exploration de soi ($\beta = -.55, p < .001$) et de transmission d'informations ($\beta = -.42, p = .003$) que les garçons et plus de disponibilité que les garçons ($\beta = .38, p = .005$). Aucune différence en moyenne n'a été mise en évidence de perception du soutien du professeur principal entre les participants.

Figure 20

Evolution moyenne des dimensions de soutien du professeur principal



9.2.3. Identification des trajectoires de soutien du professeur principal

Nous avons réalisé des MJLCMM identifiant de 1 à 7 trajectoires (le Tableau A72 p. 389) contient les paramètres d'ajustement de chaque modèle testé). Nous avons retenu le modèle composé de 6 trajectoires. Le Tableau A72 (p. 389) contient les moyennes et écarts-types bruts de chaque dimension du soutien du professeur principal pour chaque trajectoire.

La première trajectoire de *soutien élevé et croissant du professeur principal*, composée de 99 adolescents (14.8% de l'échantillon) est caractérisée par des niveaux de départ élevés de soutien à l'exploration de soi, d'information et de disponibilité. Le soutien à l'exploration de soi et la transmission d'informations présentent une évolution quadratique avec une augmentation de ces dimensions entre le T2 et le T3, suivie d'un plateau entre le T3 et le T4. La disponibilité suit quant à elle une augmentation linéaire, alors que la disponibilité augmente de manière linéaire.

La deuxième trajectoire de *soutien modéré stable du professeur principal*, composée de 194 adolescents (29% de l'échantillon) est caractérisée par un niveau de départ modéré/moyen de soutien à l'exploration de soi, élevé/fort d'information, et élevé/moyen de disponibilité. Aucune évolution linéaire ou quadratique n'est significative dans cette trajectoire.

La troisième trajectoire de *soutien modéré et d'information croissante du professeur principal*, composée de 171 adolescents (25.6% de l'échantillon) est caractérisée par des niveaux de départ modérés de soutien à l'exploration de soi et d'information, et élevés/moyens de disponibilité. Seule la dimension d'information présente une évolution quadratique significative avec une augmentation de ces dimensions entre le T2 et le T3, suivie d'un plateau entre le T3 et le T4.

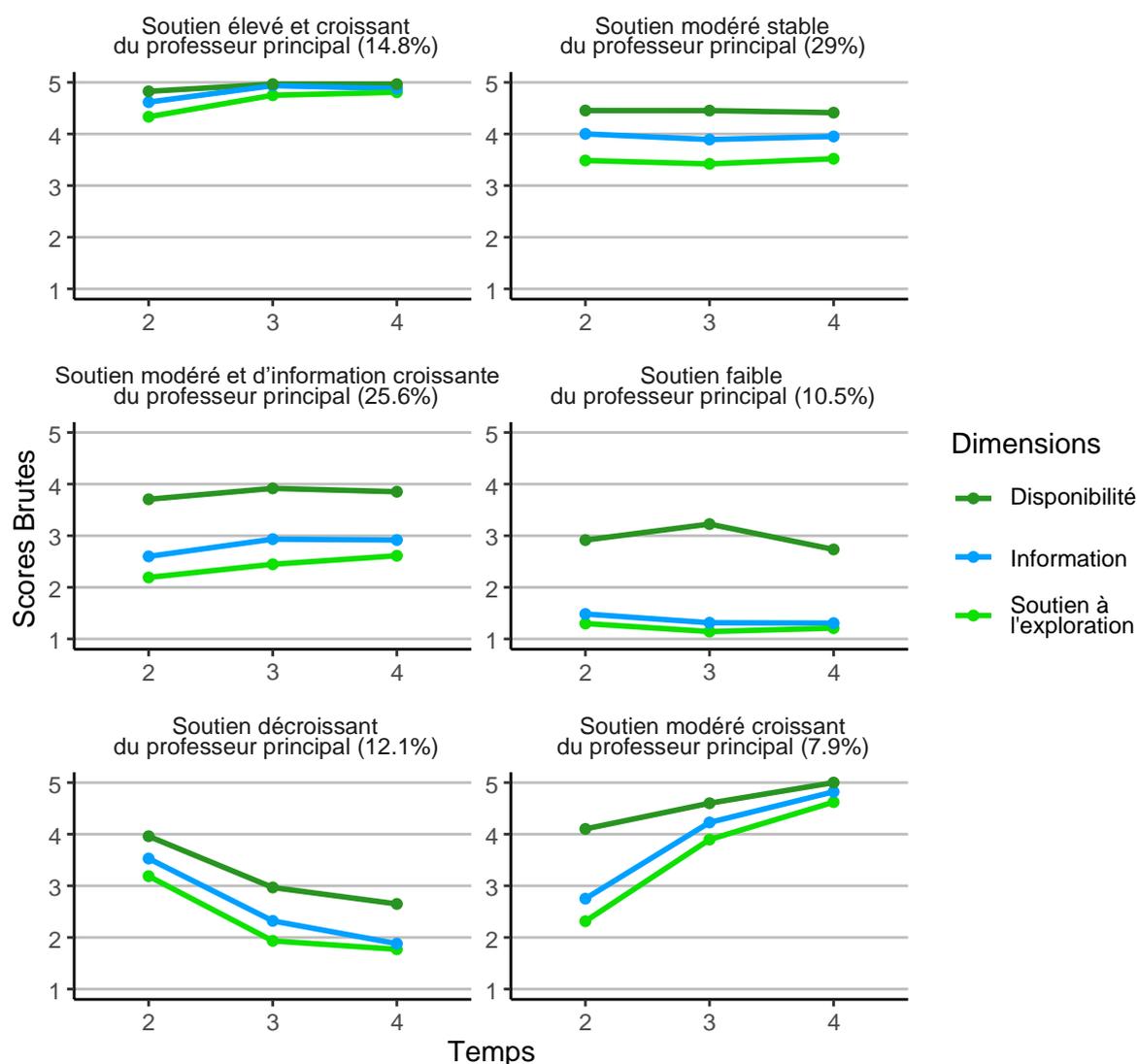
La quatrième trajectoire de *soutien faible du professeur principal*, composée de 70 adolescents (10.5% de l'échantillon) est caractérisée par des niveaux de départ bas/faibles de soutien à l'exploration de soi et d'informations, et modérés/faibles de disponibilité. La dimension de soutien à l'exploration de soi présente une diminution linéaire significative et la disponibilité une évolution quadratique négative, avec une augmentation entre le T2 et le T3, suivie d'une diminution entre le T3 et le T4.

La cinquième trajectoire de *soutien décroissant du professeur principal* composé de 81 adolescents (12.1% de l'échantillon). Elle est caractérisée par des niveaux de départ de soutien à l'exploration de soi, d'information et de disponibilité moyens. Ces trois dimensions du soutien du professeur principal présentent des évolutions quadratiques positives, avec une diminution plus forte entre le T2 et le T3 en comparaison au T3 et T4. Au T4, les trois dimensions pour cette trajectoire présentent des niveaux relativement faibles par rapport au reste de l'échantillon (-1 écart-type).

La sixième trajectoire de *soutien modéré croissant du professeur principal*, composée de 53 adolescents (7.9% de l'échantillon) est caractérisée par des niveaux de départ de soutien à l'exploration de soi et d'information modérés/faibles et élève/moyen de disponibilité. On observe une évolution quadratique négative pour les dimensions de soutien à l'exploration de soi et d'information, avec une forte augmentation de ces dimensions entre le T2 et le T3, puis une augmentation moins forte entre le T3 et le T4. Pour la disponibilité, les paramètres d'évolutions linéaire et quadratique ne sont pas significatifs. Les comparaisons de moyennes (*t* test appariés) présentent cependant une différence significative entre le T2 et le T3. Il

Figure 21

Evolution des scores bruts des 3 dimensions du soutien du professeur principal par trajectoire



nous a été impossible de conduire le t test apparié entre le T3 et le T4, car la variance de la disponibilité est égale à 0 au T4 (tous les adolescents de cette trajectoire ont un score de 5 au T4). Ce phénomène peut également expliquer la non-significativité du paramètre linéaire malgré l'évolution des scores. Au quatrième temps de mesure, les trois dimensions de la perception du soutien du professeur principal sont élevées par rapport à l'échantillon (proche de +1 écart-type de la moyenne).

Le Tableau 26 (p. 193) contient la répartition du genre, de la situation scolaire (lycée et filière) et les moyennes de nombre de vœux formulés et la confiance en l'acceptation à ces vœux par trajectoire de perception du soutien du professeur principal. Aucun test de répartition

ou analyse de variance ne met en évidence de répartition particulière du genre ($\chi^2(5) = 6.45$, $p = .265$), du lycée d'appartenance ($\chi^2(10) = 12.45$, $p = .256$), de la filière ($\chi^2(5) = 8.26$, $p = .142$), de l'âge ($F(5) = 1.3$, $p = .267$), du nombre de vœux ($F(5) = 0.43$, $p = .828$) ou de la confiance d'acceptation ($F(5) = 0.55$, $p = .735$) dans les différentes trajectoires de perception du soutien du professeur principal.

Tableau 26

Caractérisation des trajectoires de soutien du professeur principal au regard du genre, du contexte scolaire et des vœux formulés

Variable	Trajectoires						Total
	Modérée stable	Elevé croissant	Modérée information croissante	Faible	Modéré décroissant	Modéré croissant	
Age							
M (ET)	17.2 (0.3)	17.2 (0.3)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)	17.3 (0.5)	17.2 (0.4)	17.2 (0.4)
Genre (%)							
F	101 (26.7)	53 (14.0)	100 (26.5)	48 (12.7)	45 (11.0)	31 (8.2)	378
G	93 (32.1)	46 (15.9)	71 (24.5)	22 (7.6)	36 (12.4)	22 (7.6)	290
Lycée (%)							
1	79 (28.9)	47 (17.2)	62 (22.7)	35 (12.8)	33 (12.1)	17 (6.2)	273
2	110 (29.4)	51 (13.6)	100 (26.7)	34 (9.09)	44 (11.8)	35 (9.3)	374
3	5 (23.8)	1 (4.8)	9 (42.9)	1 (4.8)	4 (19.0)	1 (4.8)	21
Filière (%)							
T ^{ale} générale	167 (28.8)	88 (15.2)	149 (25.7)	63 (10.9)	63 (10.88)	49 (8.5)	579
T ^{ale} technologique	27 (30.3)	11 (12.4)	22 (24.7)	7 (7.9)	18 (20.2)	4 (4.5)	89
Nombre de vœux saisis							
M (ET)	6.36 (2.98)	6.73 (2.94)	6.54 (2.80)	6.43 (3.06)	6.34 (3.16)	5.95 (2.92)	6.44 (2.94)
Confiance							
M (ET)	0.58 (0.28)	0.56 (0.28)	0.57 (0.27)	0.52 (0.22)	0.57 (0.28)	0.61 (0.26)	0.57 (0.27)

9.2.4. Liens entre les trajectoires de perception du soutien du professeur principal et de l'identité vocationnelle

Les données manquantes issues des trajectoires de l'identité vocationnelle dans les trajectoires des pratiques parentales ne sont pas réparties de façon aléatoire ($\chi^2(5) = 15.11$, $p = .009$). On observe une sur-représentation des données manquantes dans la trajectoire de *soutien faible du professeur principal*. Il est possible que les résidus ajustés positifs du χ^2 d'indépendance de la trajectoire *soutien faible du professeur principal* soient sous-estimés et les résidus négatifs surestimés. Les données manquantes des trajectoires du soutien perçu du professeur principal sont réparties aléatoirement dans les trajectoires de l'identité vocationnelle ($\chi^2(5) = 6.15$, $p = .292$). Le Tableau 32 (p. 204) contient la répartition conjointe des adolescents dans les trajectoires de perception du soutien du professeur principal et les trajectoires de l'identité vocationnelle. Le résultat du test met en évidence la dépendance de répartition entre les trajectoires de l'identité vocationnelle et du soutien du professeur principal. Le test du χ^2 d'indépendance est significatif ($\chi^2(15) = 51.68$, $p < .001$, $V = .15$). Les résidus ajustés mettent en évidence 7 cellules contribuant à cette dépendance.

Les adolescents de la trajectoire de l'identité *modérée/stable* sont sur-représentés dans la trajectoire *modérée/stable* du soutien du professeur principal et sous-représentés dans la trajectoire *élevée croissante* du soutien du professeur principal. Les adolescents de la trajectoire de *reconsidération constante élevée* ne semblent pas être répartis de façon particulière dans les trajectoires de soutien du professeur principal.

Les adolescents dans les trajectoires de l'identité vocationnelle *d'engagement consolidé*, et de *consolidation de l'engagement* sont sur-représentés dans la trajectoire *élevée croissante* du professeur principal. D'un autre côté, ces mêmes trajectoires de l'identité présentent une sous-représentation dans la trajectoire *modérée stable* du soutien du professeur principal.

Enfin, les adolescents dans la trajectoire de *formation progressive de l'engagement* sont uniquement sur-représentés dans la trajectoire *modérée croissante* de perception du

soutien du professeur principal. Les adolescents dans la trajectoire de formation rapide de l'engagement ne semblent pas être répartis de façon particulière dans les trajectoires de soutien du professeur principal.

9.3. Synthèse et discussion

L'objectif général de ce chapitre était de décrire la perception des adolescents du microsystème parental et du microsystème scolaire, et d'examiner comment ces microsystèmes s'articulent avec les trajectoires de l'identité vocationnelle. Afin d'appréhender le rôle des parents, nous avons considéré d'une part, le contexte général de la relation parents-adolescent et d'autre part, les pratiques parentales spécifiques à l'orientation (Darling & Steinberg, 1993 ; Ryan & Ryan, 2023). Pour le professeur principal, nous avons considéré la perception du soutien à l'orientation (Zhou et al., 2020).

Nous avons d'abord examiné la qualité générale des relations parents-adolescent. Nos résultats montrent que la majorité des adolescents de notre échantillon (47.8%) présentent une qualité élevée des relations avec leurs deux parents (i.e., profil de *relation sécurisante avec les deux parents*). À l'inverse, certains adolescents (10.4% de notre échantillon) perçoivent une qualité faible des relations avec leurs deux parents (i.e., profil de *relation aliénante avec les deux parents*). Dans 41.7% de l'échantillon, les adolescents perçoivent une qualité basse de leur relation uniquement avec leur mère (i.e., profil de *relation aliénante avec la mère*, 22.7%) ou leur père (i.e., profil de *relation aliénante avec le père*, 19%). Souvent, la qualité de la relation avec un parent est perçue comme meilleure par les adolescents lorsqu'ils vivent avec ce parent. Ainsi, les adolescents vivant avec leurs deux parents rapportent avoir une bonne relation avec leur père comme avec leur mère. Les adolescents percevant une qualité basse de leur relation avec leurs deux parents vivent plus souvent avec l'un des deux parents.

Nos résultats concernant l'articulation entre la qualité de la relation et les trajectoires de l'identité vocationnelle sont cohérents avec la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969). Les résultats mettent en évidence qu'une qualité de la relation élevée avec les deux parents

favorise l'exploration des possibilités identitaires (i.e., surreprésentation des adolescents du profil de *relation sécurisante avec les deux parents* et des trajectoires *d'engagement consolidé* et de *formation progressive d'engagement*). D'un autre côté, la perception d'une qualité de la relation faible avec la mère semble plutôt liée à des difficultés à investir le domaine vocationnel sur le plan identitaire (i.e., surreprésentation des adolescents dans les trajectoires *modérées/stable* et de *reconsidération constante élevée* de l'identité et dans le profil de *relation aliénante avec la mère*). D'un côté, le fait de percevoir son parent comme une figure sécurisante permet aux adolescents d'explorer leurs possibilités vocationnelles. D'un autre côté, une relation aliénante, et en particulier avec la mère, freine les explorations des adolescents. Il est toutefois intéressant de noter que ce pattern n'émerge pas particulièrement avec le père.

Concernant les pratiques parentales spécifiques à l'orientation en moyenne, un résultat inattendu est l'absence d'hétérogénéité dans la perception des adolescents quant aux pratiques parentales. En effet, les réponses en moyenne des adolescents montrent qu'en grande majorité, ils perçoivent leurs deux parents comme soutenant fortement leur autonomie et étant disponibles, et faiblement contrôlants psychologiquement (entre 65% et 85% de notre échantillon). Les études précédentes ayant mesuré ces dimensions mettent en évidence que le soutien à l'autonomie est plus élevé que le contrôle psychologique en moyenne, mais pas de manière aussi extrême que dans notre étude (e.g., Beyers & Goossens, 2008 ; Christiaens et al., 2021). Habituellement, les pratiques parentales sont mesurées de façon générale (pour les deux parents, et de façon non spécifique à un contexte), ce qui peut introduire plus de variabilité dans la façon dont les adolescents vont répondre. En effet, ils pourraient répondre avec un parent ou un contexte différent en tête, et il serait alors impossible de le savoir. Au contraire, dans notre étude, nous interrogeons les adolescents sur leur perception de ces pratiques chez leurs deux parents de manière séparée, et dans un domaine spécifique de vie. Ces deux aspects peuvent participer à une diminution de la variabilité des réponses des adolescents et donc, à des patterns de réponses plus extrêmes. De plus, certains auteurs

s'inscrivant dans la théorie de l'autodétermination considèrent qu'il est nécessaire d'étudier à la fois les pratiques parentales satisfaisant les besoins fondamentaux des adolescents (e.g., soutien à l'autonomie) et les pratiques parentales entravant les besoins (e.g., contrôle psychologique, Soenens et al., 2019). Selon ces auteurs, la présence de pratiques parentales entravant les besoins fondamentaux serait bien plus délétère que leur absence. L'absence de contrôle psychologique ne signifierait pas pour autant la présence de soutien à l'autonomie. Bien que cette proposition soit cohérente théoriquement, notre étude semble montrer que dans les faits, les adolescents qui perçoivent un fort contrôle psychologique et un faible soutien dans le contexte de l'orientation sont extrêmement minoritaires. Il est possible que les adolescents n'aient pas le recul nécessaire pour percevoir des comportements parentaux comme le contrôle psychologique, particulièrement durant une période où le soutien des parents est central comme pendant la classe de terminale.

Concernant les trajectoires de pratiques parentales, les deux trajectoires majoritaires sont d'une part une perception *élevée et stable du soutien* parental (avec peu de contrôle psychologique, près de 40% des adolescents) et une trajectoire que nous avons labélisée de *moins soutenante*, caractérisée par des scores de soutien à l'autonomie et de disponibilité plus faibles, et de contrôle psychologique plus élevés (33% de l'échantillon). Deux autres trajectoires mises en évidence caractérisent une perception du soutien parental accentué lors de la phase de formulation des vœux (12% de l'échantillon) ou la confirmation des vœux (15% de l'échantillon). Les trajectoires de pratiques parentales et les profils de qualité générale des relations parents-adolescent s'articulent de manière cohérente. Le profil de *relation sécurisante avec les deux parents* est associé à la trajectoire de *soutien élevé*, et inversement le profil de *relation aliénante avec les deux parents* et de *relation aliénante avec la mère* est associé à la trajectoire *moins soutenante*. Pour ce qui est des liens entre les trajectoires de pratiques parentales et les trajectoires de l'identité vocationnelle, nos résultats mettent en évidence que la perception des pratiques parentales est principalement liée à la constitution du « capital identitaire » des adolescents (Côté, 1996). En effet, une perception de pratiques

parentales soutenantes et stables des deux parents favorise les trajectoires caractérisées par un capital identitaire important (i.e., trajectoires *d'engagement consolidé* et *consolidation de l'engagement*) alors qu'une perception d'un moindre soutien est plus fréquente chez les adolescents ayant un capital identitaire plus faible (i.e., trajectoires de *modérée/stable* et de *reconsidération constante élevée*). De plus, la perception d'un soutien élevé et stable semble également favoriser la formation d'engagement, mais sans que ces derniers ne se basent sur l'exploration. D'un autre côté, les trajectoires de pratiques parentales présentant des variations durant l'année (i.e., trajectoires de *soutien centrée sur la formulation des vœux* et *centrée sur la confirmation des vœux*) ne semblent pas être associées à l'évolution de l'identité vocationnelle durant la terminale.

La perception du soutien du professeur principal semble, quant à elle, être liée à la fois aux trajectoires de l'identité caractérisées par un fort capital identitaire (i.e., *d'engagement consolidé* et *consolidation de l'engagement*), mais également, être un soutien important pour les adolescents en exploration et qui n'ont pas d'engagement fort en début d'année (i.e., trajectoires de *formation progressive d'engagement*). Il est important de rappeler que nous avons évalué la perception du soutien du professeur principal. Ainsi, il est possible que les professeurs principaux ne soient pas objectivement plus soutenants avec les adolescents de ces trajectoires, mais que du fait de l'investissement dans le domaine vocationnel, ces adolescents soient plus sensibles aux comportements liés à l'orientation de leur professeur principal. Dans cette perspective, le lien entre la perception d'un soutien modéré, mais où la transmission d'informations augmente durant l'année (i.e., trajectoire *modérée/information croissante*) et la trajectoire *modérée/stable* de l'identité vocationnelle semble concorder avec les études passées concevant le statut indifférencié comme une forme de moratoire (e.g., Adams et al., 1989). Dans l'optique où les adolescents dans la trajectoire modérée/stable pourraient s'apparenter à des adolescents en moratoire, ils devraient davantage être en recherche d'informations, et seraient davantage attentifs à la transmission d'informations proposées par le professeur principal.

Tableau 27

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des profils de qualité de la relation parents-adolescents et des trajectoires de l'identité vocationnelle

Profils de qualité de la relation	Paramètres	Trajectoires de l'identité vocationnelle					
		Modérée/stable	Reconsidération constante élevée	Engagement consolidé	Consolidation de l'engagement	Formation de l'engagement	Formation rapide de l'engagement
Relation sécurisante avec les deux parents	Observées	68.00	29.00	63.00	48.00	54.00	17.00
	Attendues	79.10	44.58	51.29	42.66	44.10	17.26
	Résidus	-2.04	-3.53	2.51	1.23	2.25	-0.09
Relation aliénante avec le père	Observées	32.00	17.00	20.00	15.00	18.00	8.00
	Attendues	31.19	17.58	20.22	16.82	17.39	6.80
	Résidus	0.19	-0.17	-0.06	-0.54	0.18	0.53
Relation aliénante avec la mère	Observées	49.00	35.00	17.00	19.00	10.00	7.00
	Attendues	38.84	21.89	25.19	20.95	21.66	8.47
	Résidus	2.20	3.50	-2.07	-0.53	-3.12	-0.60
Relation aliénante avec les deux parents	Observées	16.00	12.00	7.00	7.00	10.00	4.00
	Attendues	15.88	8.95	10.30	8.56	8.85	3.46
	Résidus	0.04	1.17	-1.20	-0.61	0.44	0.31

Note. Les cellules en bleus correspondent à des sur-représentation (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouges à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Tableau 28

Paramètres linéaires et quadratique des 5 pratiques parentales par trajectoire

Pratiques	Paramètres	Trajectoires			
		Soutien accentué lors de la phase de confirmation des vœux	Moins soutenante	Soutien parental élevé	Soutien accentué lors de la phase de formulation des vœux
Soutien à l'autonomie mère	Intercept		-2.983 (0.353) ***	2.688 (0.349) ***	-1.015 (0.417) *
	Linéaire	-7.506 (0.449) ***	-0.879 (0.226) ***	1.656 (0.213) ***	10.549 (0.511) ***
	Quadratique	4.687 (0.218) ***	0.353 (0.099) ***	-0.558 (0.092) ***	-5.72 (0.246) ***
Soutien à l'autonomie père	Intercept		-1.157 (0.232) ***	0.534 (0.216) *	-0.392 (0.277)
	Linéaire	-1.329 (0.33) ***	-0.065 (0.208)	0.28 (0.184)	1.774 (0.357) ***
	Quadratique	0.723 (0.16) ***	0.042 (0.1)	-0.061 (0.09)	-1.036 (0.178) ***
Disponibilité mère	Intercept		-1.334 (0.242) ***	0.42 (0.23)	-0.21 (0.296)
	Linéaire	-0.369 (0.318)	-0.001 (0.1)	0.431 (0.183) *	1.754 (0.356) ***
	Quadratique	0.338 (0.156) *	0.046 (0.055)	-0.108 (0.089)	-0.971 (0.176) ***
Disponibilité père	Intercept		-0.704 (0.306) *	0.572 (0.294)	-0.165 (0.376)
	Linéaire	-0.454 (0.336)	0.319 (0.209)	-0.133 (0.185)	1.431 (0.36) ***
	Quadratique	0.244 (0.161)	-0.109 (0.1)	0.143 (0.09)	-0.737 (0.179) ***
Contrôle psychologique mère	Intercept		0.816 (0.219) ***	-0.858 (0.208) ***	-0.238 (0.265)
	Linéaire	0.888 (0.323) **	0.121 (0.204)	-0.334 (0.182)	-0.382 (0.343)
	Quadratique	-0.539 (0.158) ***	-0.067 (0.099)	0.102 (0.089)	0.342 (0.171) *

Note. Chaque cellule du corps du tableau contient : β (erreur standard) p . * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tableau 29

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires de perception des pratiques parentales et les profils de qualité des relations parents-adolescent

Trajectoires des pratiques parentales	Paramètres	Profils de la qualité des relations			
		Relation sécurisante avec les deux parents	Relation aliénante avec le père	Relation aliénante avec la mère	Relation aliénante avec les deux parents
Soutien élevé	Fréquences observées	124.00	32.00	28.00	6.00
	Fréquences attendues	97.63	32.41	44.97	14.99
	Résidus ajustés	4.96	-0.10	-3.75	-3.14
Moins soutenante	Fréquences observées	55.00	23.00	56.00	23.00
	Fréquences attendues	80.68	26.78	37.16	12.39
	Résidus ajustés	-5.03	-0.98	4.34	3.85
Accentué lors de la confirmation	Fréquences observées	31.00	13.00	15.00	5.00
	Fréquences attendues	32.89	10.92	15.15	5.05
	Résidus ajustés	-0.51	0.74	-0.05	-0.02
Accentué lors de la formulation	Fréquences observées	31.00	12.00	12.00	3.00
	Fréquences attendues	29.80	9.89	13.73	4.58
	Résidus ajustés	0.34	0.79	-0.57	-0.82

Note. Note. Les cellules en bleus correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouges à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Tableau 30

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires de perception des pratiques parentales et de l'identité vocationnelle

Trajectoires des pratiques parentales	Paramètres	Trajectoires de l'identité vocationnelle					
		Modérée/stable	Reconsidération constante élevée	Engagement consolidé	Consolidation de l'engagement	Formation de l'engagement	Formation rapide de l'engagement
Soutien élevé	Fréquences observées	40.00	21.00	51.00	46.00	37.00	19.00
	Fréquences attendues	57.75	35.21	39.95	34.41	33.62	13.05
	Résidus ajustés	-3.52	-3.37	2.49	2.77	0.82	2.18
Moins soutenante	Fréquences observées	67.00	42.00	17.00	17.00	27.00	8.00
	Fréquences attendues	48.04	29.28	33.23	28.62	27.97	10.86
	Résidus ajustés	3.91	3.14	-3.81	-2.90	-0.24	-1.09
Accentué lors de la confirmation	Fréquences observées	19.00	16.00	18.00	13.00	13.00	4.00
	Fréquences attendues	22.40	13.65	15.50	13.35	13.04	5.06
	Résidus ajustés	-0.91	0.75	0.77	-0.11	-0.01	-0.53
Accentué lors de la formulation	Fréquences observées	20.00	10.00	15.00	11.00	8.00	2.00
	Fréquences attendues	17.81	10.86	12.32	10.61	10.37	4.03
	Résidus ajustés	0.65	-0.30	0.90	0.14	-0.86	-1.11

Note. Note. Les cellules en bleus correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouges à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Tableau 31

Paramètres linéaires et quadratique par trajectoire de l'identité vocationnelle des 3 dimensions de soutien du professeur principal

Paramètres	Trajectoires					
	Soutien décroissant du professeur principal	Soutien modéré croissant du professeur principal	Soutien élevé et croissant du professeur principal	Soutien modéré et d'information croissante du professeur principal	Soutien faible du professeur principal	Soutien modéré stable du professeur principal
Soutien à l'exploration de soi						
Intercept		-1.481 (0.388) ***	2.074 (0.29) ***	-1.637 (0.341) ***	-3.345 (0.287) ***	0.399 (0.257)
Linéaire	-2.991 (0.48) ***	3.558 (0.557) ***	1.249 (0.336) ***	0.474 (0.331)	-0.853 (0.394) *	-0.258 (0.241)
Quadratique	0.862 (0.21) ***	-0.731 (0.242) **	-0.354 (0.154) *	-0.08 (0.142)	0.363 (0.188)	0.158 (0.121)
Information						
Intercept		-1.223 (0.37) ***	2.049 (0.266) ***	-1.514 (0.351) ***	-3.244 (0.263) ***	0.607 (0.253) *
Linéaire	-2.508 (0.431) ***	3.206 (0.508) ***	1.37 (0.34) ***	0.879 (0.385) *	-0.503 (0.413)	-0.433 (0.256)
Quadratique	0.614 (0.199) **	-0.632 (0.23) **	-0.496 (0.159) **	-0.334 (0.155) *	0.152 (0.19)	0.193 (0.127)
Disponibilité						
Intercept		0.337 (0.321)	1.512 (0.264) ***	-0.378 (0.262)	-1.628 (0.3) ***	0.784 (0.247) **
Linéaire	-1.789 (0.453) ***	0.764 (0.426)	0.586 (0.294) *	0.445 (0.292)	1.018 (0.396) *	-0.064 (0.234)
Quadratique	0.423 (0.204) *	0.022 (0.206)	-0.2 (0.141)	-0.187 (0.137)	-0.562 (0.191) **	-0.016 (0.118)

Tableau 32

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés des trajectoires de perception du soutien du professeur principal et de l'identité vocationnelle

Trajectoires de perception du soutien du professeur principal	Trajectoires de l'identité vocationnelle					
	Modérée/stable	Reconsidération constante élevée	Engagement consolidé	Consolidation de l'engagement	Formation de l'engagement	Formation rapide de l'engagement
Modérée stable						
Observées	56.00	27.00	38.00	25.00	36.00	10.00
Attendues	52.17	32.80	36.07	28.92	31.30	10.73
Résidus	0.74	-1.33	0.42	-0.94	1.10	-0.27
Elevé croissant						
Observées	13.00	11.00	29.00	25.00	13.00	6.00
Attendues	26.36	16.57	18.23	14.61	15.82	5.42
Résidus	-3.31	-1.63	3.04	3.20	-0.84	0.28
Modérée information croissante						
Observées	62.00	33.00	20.00	17.00	24.00	10.00
Attendues	45.11	28.35	31.19	25.00	27.07	9.28
Résidus	3.42	1.11	-2.58	-2.02	-0.75	0.28
Faible						
Observées	12.00	16.00	10.00	12.00	8.00	5.00
Attendues	17.12	10.76	11.84	9.49	10.27	3.52
Résidus	-1.53	1.85	-0.62	0.93	-0.82	0.85
Modérée décroissante						
Observées	23.00	18.00	11.00	11.00	10.00	3.00
Attendues	20.65	12.98	14.28	11.45	12.39	4.25
Résidus	0.64	1.63	-1.03	-0.15	-0.79	-0.66
Modérée croissante						
Observées	9.00	5.00	13.00	7.00	14.00	2.00
Attendues	13.59	8.54	9.39	7.53	8.15	2.80
Résidus	-1.52	-1.39	1.36	-0.22	2.33	-0.51

Note. Les cellules en bleus correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouges à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Chapitre 10. Synthèse des résultats et approche holistique de l'identité vocationnelle et des interactions entre les ressources de l'ontosystème, du microsystème parental et scolaire

Ce chapitre est dédié à notre dernier objectif qui est de caractériser l'évolution de l'identité vocationnelle des adolescents en classe de terminale en analysant les interactions entre les éléments de l'ontosystème de l'adolescent (comprenant à la fois les aspects identitaires et émotionnels), et les éléments du microsystème parental et scolaire. Ce chapitre sera organisé en deux grandes parties. Premièrement, nous analyserons les interactions entre l'évolution de processus émotionnels et celle du soutien perçu des parents et du professeur principal, ces interactions entre l'ontosystème et les microsystèmes n'ayant pas encore été explorés dans notre travail. Dans un second temps, nous présenterons une synthèse globale des liens mis en évidence dans les chapitres de résultats précédents entre l'identité vocationnelle, les processus émotionnels et la perception du soutien parental et du professeur principal, en articulant dans une perspective holistique les liens entre ontosystème et microsystèmes.

10.1. Articulation des processus émotionnels et des microsystèmes parental et du professeur principal

La première partie de cette section (cf. section 10.1.1) examinera les liens entre deux aspects des processus émotionnels d'une part, intensité des émotions négatives et régulation émotionnelle et deux aspects du microsystème parentale d'autre part : la qualité générale de la relation parents-adolescents et la perception des pratiques parentales spécifiques à l'orientation. Dans un second temps (cf. section 10.1.2), nous examinerons les relations entre ces deux mêmes processus émotionnels et la perception du soutien du professeur principal.

L'ensemble de ces liens ont été investigué avec une démarche statistiques similaire. Cette démarche inclue des tests de χ^2 permettant de s'assurer que les données manquantes ne suivent pas de répartition particulière selon les trajectoires définies par nos variables d'intérêts. Après cette vérification, des tests χ^2 d'indépendance ont été conduits entre les variables émotionnels et les variables de microsystème afin de mettre en évidence une dépendance potentielle de répartition des adolescents entre les trajectoires des processus émotionnels et des aspects du microsystème. Afin,

l'analyse des résidus permettrons de mettre en évidence des sur-,ou sous-, représentations au seins des trajectoires.

10.1.1. Liens entre les processus émotionnels et le microsystème parental

10.1.1.1. Intensité des émotions négatives et qualité de la relation parents-adolescent.

Les tests du χ^2 d'indépendance de répartition des données manquantes d'intensité des émotions négatives dans les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent et inversement sont non significatifs ($\chi^2(3) = 5.71, p = .126$; $\chi^2(3) = 4.85, p = .182$), indiquant que la répartition des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires et profils. Le Tableau 33 (p. 210) contient la répartition croisée des effectifs entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives et les profils de qualité de la relation générales parents-adolescent. Le test du χ^2 d'indépendance met en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives et les profils de qualité de la relation générale parents-adolescent ($\chi^2(9) = 25.42, p = .002, V = .10$). Les résidus ajustés mettent en évidence 3 sur-représentations et 2 sous-représentations. Globalement, les résultats montrent que la perception d'une qualité de la relation élevée est associée à une faible intensité des émotions négatives alors qu'une perception d'une qualité faible avec les deux parents est associée à des émotions négatives intenses. Spécifiquement, les adolescents appartenant au profil de qualité *élevée concordante* de la relation sont sur-représentés dans la trajectoire de *diminution rapide* des émotions négatives. D'un autre côté, les adolescents appartenant au profil de qualité de la relation *faible concordant* sont sur-représentés dans la trajectoire d'émotions négatives *intenses et stables* et sous-représentés dans la trajectoire *modérée décroissante* d'intensité des émotions négatives. Enfin, on observe une sous-représentation des adolescents appartenant à la fois au profil de relation *faible avec le père* et à la trajectoire d'intensité basse en diminution d'intensité des émotions négatives.

10.1.1.2. Régulation émotionnelle et qualité de la relation parents-adolescent. Les tests du χ^2 ne mettent pas en évidence de répartition particulière des données manquantes issues des trajectoires de régulation émotionnelle dans les profils de qualité générale de la relation parents-

adolescent, ou inversement ($\chi^2(5) = 6.46, p = .264$; $\chi^2(3) = 3.13, p = .372$), indiquant que la répartition des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires et profils.

Le Tableau 34 (p. 210) contient la répartition croisée des effectifs des trajectoires de régulation émotionnelle et des profils de qualité de la relation générales parents-adolescent. Le test du χ^2 d'indépendance met en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires de régulation émotionnelle et les profils de qualité de la relation générale parents-adolescent ($\chi^2(15) = 36.92, p = .001, V = .11$). Les résidus ajustés mettent en évidence 3 sur-représentations et 3 sous-représentations. L'association entre les deux trajectoires semble montrer que la perception d'une qualité de la relation élevée est plutôt associée à une forte mobilisation de la recherche de soutien social, alors qu'une perception d'une qualité faible avec les deux parents est plutôt associée à une acceptation de la situation et une mise à distance des émotions. Spécifiquement, les adolescents appartenant à la trajectoire de régulation émotionnelle de *propension à la recherche de soutien social* sont sur-représentés dans le profil de qualité *élevée concordant* et sous-représenté dans le profil de qualité *faible concordante*. À l'inverse, les adolescents appartenant à la trajectoire de régulation émotionnelle d'*acceptation de la situation avec mise à distance des émotions* sont sur-représentés dans le profil de qualité de la relation *faible concordant* et *faible avec la mère*, et sous-représentés dans le profil de qualité *élevée concordant* de la relation. Enfin, on observe une sous-représentation des adolescents appartenant à la fois à la trajectoire de multi-régulation émotionnelle et au profil de qualité de la relation *faible avec la mère*.

10.1.1.3. Intensité des émotions négatives et pratiques parentales. Les tests du χ^2 ne mettent pas en évidence de répartition particulière des données manquantes issues des trajectoires d'intensité des émotions négatives dans les trajectoires de pratiques parentales spécifique à l'orientation ou inversement ($\chi^2(3) = 7.33, p = .06$; $\chi^2(3) = 4.57, p = .206$), indiquant que la répartition des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires.

Le Tableau 35 (p. 212) contient la répartition croisée des effectifs d'intensité des émotions négatives et des pratiques parentales. Le test du χ^2 d'indépendance met en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires d'intensité des émotions négatives

et des pratiques parentales ($\chi^2(9) = 18.94, p = .026, V = .08$). Les résidus ajustés mettent en évidence 2 sous-représentations. Les adolescents dans la trajectoire de perception d'un *soutien élevé* des parents sont sous-représentés dans la trajectoire *intense et stable* d'intensité des émotions négatives, alors que les adolescents dans la trajectoire de perception de *soutien accentué lors de la confirmation des vœux* sont sous-représentés dans la trajectoire d'intensité *basse en diminution* des émotions négatives.

10.1.1.4. Régulation émotionnelle et pratiques parentales. Les tests du χ^2 ne mettent pas en évidence de répartition particulière des données manquantes issues des trajectoires de régulation émotionnelle dans les profils de qualité générale de la relation parents-adolescent ou inversement ($\chi^2(5) = 4.81, p = .439$; $\chi^2(3) = 5.31, p = .150$). Cela indique que la répartition des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires et profils.

Le Tableau 36 (p. 213) contient la répartition croisée des effectifs des trajectoires de régulation émotionnelle et des pratiques parentales. Le test du χ^2 d'indépendance met en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires de régulation émotionnelle et des pratiques parentales ($\chi^2(15) = 32.50, p = .005, V = .10$). Les résidus ajustés mettent en évidence 2 sur-représentations et 2 sous-représentations. Les adolescents dans la trajectoire de régulation émotionnelle *d'acceptation de la situation avec mise à distance des émotions* sont sur-représentés dans la trajectoire de pratiques parentales *moins soutenante*, et sous-représentés dans la trajectoire *de soutien élevé*. Par ailleurs, les adolescents dans la trajectoire de *multi-régulation* sont sur-représentés dans la trajectoire de *soutien élevé* des pratiques parentales et sous-représentés dans la trajectoire de pratiques parentales *soutien accentué lors de la confirmation des vœux*.

10.1.2. Liens entre les processus émotionnels et le microsystème du professeur principal

10.1.2.1. Intensité des émotions négatives et soutien du professeur principal. Les tests du χ^2 ne mettent pas en évidence de répartition particulière des données manquantes issues des trajectoires de régulation émotionnelle dans les trajectoires de perception du soutien du professeur principal ou inversement ($\chi^2(5) = 6.15, p = .292$; $\chi^2(5) = 9.10, p = .105$), indiquant que la répartition

des données manquantes est aléatoire dans les différentes trajectoires. Le test du χ^2 n'est pas significatif ($\chi^2(15) = 19.05, p = .211$). Ainsi, l'appartenance à l'une des trajectoires d'intensité des émotions négatives ne semble pas être associée à l'appartenance à une trajectoire de perception du soutien du professeur principal.

10.1.2.2. Régulation émotionnelle et soutien du professeur principal. Les tests du χ^2 ne mettent pas en évidence de répartition particulière des données manquantes issues des trajectoires de perception du soutien du professeur principal ($\chi^2(5) = 9.51, p = .09$). Néanmoins, les données manquantes issues des trajectoires de régulation émotionnelle semblent se répartir de manière particulière dans les trajectoires de perception du soutien du professeur principal ($\chi^2(5) = 11.9, p = .036$). Il semble y avoir plus de données manquantes dans les trajectoires de propension à la *recherche de soutien social* et de *régulation décroissante*, l'interprétation des résultats devra donc en prendre compte.

Le Tableau 37 (p. 214) contient la répartition croisée des effectifs des trajectoires de régulation émotionnelle et de soutien du professeur principal. Le test d'indépendance du χ^2 met en évidence une dépendance de répartition des adolescents entre les trajectoires de régulation émotionnelle et des pratiques parentales ($\chi^2(25) = 48.19, p = .003, V = .09$). Les résidus ajustés mettent en évidence 2 sur-représentations et 2 sous-représentations. Ainsi, les adolescents dans la trajectoire de multi-régulation sont sur-représentés dans les trajectoires de soutien *élevé croissant* et *modérée stable* du soutien du professeur principal et sous-représentés dans les trajectoires *modérées/informations croissantes* et de soutien *bas stable* du professeur principal. D'un autre côté, les adolescents dans la trajectoire de *régulation basse* des émotions sont sous-représentés dans la trajectoire *modérée stable* de soutien du professeur principal, et les adolescents dans la trajectoire *d'acceptation de la situation avec mise à distance des émotions* sont sous-représentés dans la trajectoire de soutien *élevé croissant* du professeur principal.

Tableau 33

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire d'intensité d'émotions négatives et des profils de qualité de la relation parents adolescents (n = 591)

Profils de qualité de la relation parents-adolescents	Paramètres	Trajectoires d'intensité des émotions négatives			
		Intenses/stables	Modérée/décroissante	Basse/diminution	Diminution rapide
Élève concordant	Observées	48.00	160.00	63.00	15.00
	Attendues	51.30	171.31	53.72	9.68
	Résidus	-0.71	-1.90	1.96	2.42
Faible pour la mère	Observées	17.00	94.00	24.00	3.00
	Attendues	24.75	82.66	25.92	4.67
	Résidus	-1.96	2.25	-0.48	-0.90
Faible pour le père	Observées	22.00	73.00	13.00	1.00
	Attendues	19.55	65.29	20.47	3.69
	Résidus	0.68	1.67	-2.03	-1.58
Faible concordant	Observées	19.00	27.00	11.00	1.00
	Attendues	10.40	34.74	10.89	1.96
	Résidus	3.10	-2.18	0.04	-0.74

Note. Note. Les cellules en bleu correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouge à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Tableau 34

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire de régulation émotionnelle et des profils de qualité de la relation parents adolescents ($n = 595$)

Trajectoires de pratiques parentales	Paramètres	Trajectoires de régulation émotionnelle					
		Acceptation avec mise à distance des émotions	Propension à la recherche de soutien social	Multi-régulation	Régulation basse	Régulation croissante	Régulation décroissante
Élève concordant	Observées	59.00	86.00	76.00	36.00	12.00	6.00
	Attendues	84.98	71.14	69.70	31.03	10.50	7.64
	Résidus	-4.69	2.83	1.21	1.31	0.65	-0.83
Faible pour la mère	Observées	56.00	30.00	24.00	14.00	6.00	6.00
	Attendues	42.03	35.18	34.47	15.35	5.19	3.78
	Résidus	2.97	-1.16	-2.36	-0.42	0.41	1.33
Faible pour le père	Observées	37.00	26.00	30.00	7.00	4.00	3.00
	Attendues	33.07	27.68	27.12	12.07	4.09	2.97
	Résidus	0.91	-0.41	0.71	-1.72	-0.05	0.02
Faible concordant	Observées	26.00	7.00	16.00	8.00	0.00	1.00
	Attendues	17.92	15.00	14.70	6.55	2.22	1.61
	Résidus	2.42	-2.53	0.41	0.64	-1.60	-0.51

Note. Note. Les cellules en bleu correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouge à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Tableau 35

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire d'intensité d'émotions négatives et de pratiques parentales (n = 547)

Trajectoires de pratiques parentales	Paramètres	Trajectoires d'intensité des émotions négatives			
		Intenses/stables	Modérée/décroissante	Basse/diminution	Diminution rapide
Soutien élevé	Observées	26.00	128.00	50.00	11.00
	Attendues	36.55	129.71	41.66	7.07
	Résidus	-2.46	-0.31	1.85	1.93
Moins soutenante	Observées	34.00	114.00	30.00	3.00
	Attendues	30.77	109.20	35.07	5.96
	Résidus	0.78	0.89	-1.17	-1.51
Accentué lors de la confirmation des vœux	Observées	20.00	53.00	9.00	1.00
	Attendues	14.11	50.07	16.08	2.73
	Résidus	1.87	0.71	-2.14	-1.16
Accentué lors de la formulation des vœux	Observées	13.00	35.00	17.00	3.00
	Attendues	11.56	41.02	13.18	2.24
	Résidus	0.50	-1.60	1.25	0.55

Note. Note. Les cellules en bleu correspondent à des surreprésentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouge à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Tableau 36

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire de régulation émotionnelle et les trajectoires de pratiques parentales (n = 540)

Trajectoires de pratiques parentales	Paramètres	Trajectoires de régulation émotionnelle					
		Acceptation avec mise à distance des émotions	Propension à la recherche de soutien social	Multi-régulation	Régulation basse	Régulation croissante	Régulation décroissante
Soutien élevé	Observées	47.00	59.00	63.00	27.00	7.00	8.00
	Attendues	63.30	57.44	53.14	21.88	8.60	6.64
	Résidus	-3.14	0.31	2.00	1.48	-0.71	0.69
Moins soutenante	Observées	71.00	42.00	43.00	16.00	6.00	2.00
	Attendues	54.00	49.00	45.33	18.67	7.33	5.67
	Résidus	3.39	-1.44	-0.49	-0.80	-0.62	-1.92
Accentué lors de la confirmation	Observées	29.00	30.00	10.00	7.00	4.00	3.00
	Attendues	24.90	22.59	20.90	8.61	3.38	2.61
	Résidus	1.07	1.99	-3.00	-0.63	0.37	0.26
Accentué lors de la formulation	Observées	15.00	16.00	20.00	6.00	5.00	4.00
	Attendues	19.80	17.97	16.62	6.84	2.69	2.08
	Résidus	-1.38	-0.58	1.02	-0.36	1.54	1.45

Note. Note. Les cellules en bleu correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouge à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

Tableau 37

Tableau croisé entre les fréquences observées, attendues, et les résidus ajustés de la trajectoire de régulation émotionnelle et les trajectoires de soutien du professeur principal (n = 643)

Trajectoires de soutien du professeur principal	Paramètres	Trajectoires de régulation émotionnelle					
		Acceptation avec mise à distance des émotions	Propension à la recherche de soutien social	Multi-régulation	Régulation basse	Régulation croissante	Régulation décroissante
Élève croissant	Observées	14.00	28.00	32.00	9.00	7.00	6.00
	Attendues	29.41	25.68	24.04	9.70	4.03	3.14
	Résidus	-3.70	0.58	2.03	-0.26	1.64	1.78
Modérée stable	Observées	58.00	51.00	58.00	12.00	5.00	4.00
	Attendues	57.60	50.29	47.07	19.00	7.89	6.14
	Résidus	0.08	0.14	2.19	-2.01	-1.25	-1.04
Modérée informations croissantes	Observées	58.00	49.00	30.00	18.00	7.00	6.00
	Attendues	51.47	44.94	42.07	16.98	7.05	5.49
	Résidus	1.27	0.82	-2.50	0.30	-0.02	0.26
Bas stable	Observées	24.00	18.00	9.00	11.00	0.00	2.00
	Attendues	19.61	17.12	16.02	6.47	2.69	2.09
	Résidus	1.25	0.26	-2.14	1.98	-1.77	-0.07
Modérée décroissante	Observées	31.00	15.00	16.00	10.00	4.00	3.00
	Attendues	24.20	21.13	19.78	7.99	3.32	2.58
	Résidus	1.77	-1.66	-1.05	0.80	0.41	0.28
Modérée croissante	Observées	12.00	11.00	16.00	5.00	4.00	0.00
	Attendues	14.71	12.84	12.02	4.85	2.02	1.57
	Résidus	-0.88	-0.62	1.38	0.07	1.48	-1.32

Note. Les cellules en bleu correspondent à des sur-représentations (résidus ajustés > 2) et les cellules en rouge à des sous-représentations (résidus ajustés < 2).

10.2. Synthèse des résultats

Cette section est dédiée à une vue synthétique de l'ensemble de nos résultats avec pour objectif d'élargir notre vision au-delà de la relation uniquement deux à deux et de considérer l'ensemble de la relation mises en évidences précédemment dans une perspective davantage holistique. Nous examinerons les relations entre l'ontosystème et les microsystèmes considérés dans notre étude au regard des différents enjeux identitaires mis en évidence dans le premier chapitre de résultats et nous discuterons de l'ensemble de ces résultats dans une dernière section.

Le Tableau 38 (p. 216), le Tableau 39 (p. 218) et le Tableau 40 (p. 219) présentent les relations entre les trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées respectivement par un enjeu de formation identitaire important tout au long de l'année (i.e., trajectoires de *reconsidération constante élevée* et *modérée/stable*), un enjeu de formation de l'identité important en début d'année (i.e., trajectoires de *formation progressive d'engagement* et *formation rapide d'engagement*), et un enjeu faible dès le début de l'année (car l'identité est déjà formée en début d'année dans les 2 trajectoires ; trajectoires de *d'engagement consolidé* et *de consolidation de l'engagement*), et les relations avec l'ontosystème et les microsystèmes parentale et scolaire.

Nous commencerons par les trajectoires caractérisées par un enjeu de formation identitaire important tout au long de l'année. Pour ces adolescents, nous pouvons voir que la nécessité de formuler des vœux se traduit par une forme de passivité sur le plan identitaire (scores d'exploration et d'engagement relativement faibles) qui semble être due à une absence importante de contrôle sur leur avenir vocationnel (scores élevés de la stratégie de régulation émotionnelle d'acceptation de la situation). Ainsi, face aux émotions négatives que ces adolescents ressentent (particulièrement intenses pour les adolescents dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée* de l'identité), ils mobilisent principalement des stratégies visant d'une part à ne pas penser à ces émotions (i.e., distraction) et d'autre part à éviter que leur entourage ne génère plus d'anxiété chez eux (i.e., suppression expressive). Cela semble

alors créer une dynamique où ces adolescents sont parmi ceux qui perçoivent le moins de soutien de leurs parents comme de leur professeur principal. Néanmoins, nous pouvons voir que les parents, et particulièrement les mères, ne sont pas nécessairement désengagées des questions d'orientation dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée* de l'identité, car ces adolescents rapportent que lors des conversations avec leur mère, ce sont systématiquement elles qui initient la conversation. Si ces modes de fonctionnement et

Tableau 38

Récapitulatif de la relation entre les trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par un enjeu important tout au long de l'année et les différents systèmes écologiques

	Trajectoires de l'identité vocationnelle	
	Modérée/stable	Reconsidération constante élevée
Ontosystème		
<i>Intensité des émotions négatives</i>	Modérée et décroissante	Intense et stable
<i>Régulation émotionnelle</i>	Acceptation de la situation avec mise à distance des émotions OU Faible régulation	Acceptation de la situation avec mise à distance des émotions
Microsystème parental		
<i>Qualité générale de la relation parents-adolescent</i>	Perception d'une qualité de la relation faible pour la mère	
<i>Pratiques parentales</i>	Perception d'un soutien à l'autonomie et d'une disponibilité plus faible et d'un contrôle psychologique plus élevé	
<i>Acceptation des parents des vœux de l'adolescent</i>	-	Les parents ne savent pas quels vœux l'adolescent veut faire
<i>Fréquence des discussions</i>	-	Les discussions sont moins fréquentes
<i>Initiation des discussions</i>	-	Les discussions sont principalement initiées par la mère
Microsystème scolaire		
<i>Soutien du professeur principal</i>	Perception d'un soutien modéré avec une augmentation des informations sur les formations transmises	-

d'interaction entre les adolescents et leur environnement sont particulièrement saillants pour les adolescents dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée*, les résultats sont plus nuancés pour la trajectoire modérée stable de l'identité.

Les résultats concernant les 4 autres trajectoires de l'identité semblent montrer qu'au-delà de l'enjeu identitaire en début d'année, les liens, notamment avec les processus émotionnels, dépendent de la manière dont les adolescents abordent la manière de former leur engagement. En effet, il semble nécessaire pour beaucoup d'adolescents explorant fortement leurs possibilités vocationnelles (i.e., trajectoire de l'identité vocationnelle *d'engagement consolidé* et en *formation progressive d'engagement*) de mobiliser un éventail important de stratégies de régulation émotionnelle (i.e., trajectoire de *multi-régulation*).

D'un autre côté, les adolescents explorant peu et avec un engagement élevé (i.e., trajectoire de l'identité vocationnelle *de consolidation de l'engagement* et en *formation rapide d'engagement*) semblent être plus sereins (i.e., trajectoires d'intensité des émotions négatives *faibles décroissante* et de *diminution rapide*) et donc recourent moins à la régulation de leurs émotions (i.e., trajectoires de *régulation basse* et de *régulation décroissante* des émotions). Ces éléments associés aux processus émotionnels semblent entrer en interaction avec la perception de la qualité générale de la relation, puisque les adolescents qui explorent fortement (i.e., trajectoire de l'identité vocationnelle *d'engagement consolidé* et en *formation progressive d'engagement*) perçoivent une qualité élevée de leur relation avec leurs deux parents, alors que les adolescents qui explorent peu (et avec un fort engagement, i.e., trajectoire de l'identité vocationnelle *de consolidation de l'engagement* et en *formation rapide d'engagement*) ne semblent pas être particulièrement avoir une perception élevée de la qualité de la relation avec leurs parents. Néanmoins, la perception du soutien de leur environnement plus spécifique au domaine de leur orientation semble relativement similaire.

Tableau 39

Récapitulatif de la relation entre les trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par un enjeu important en début d'année et les différents systèmes écologiques

	Trajectoires de l'identité vocationnelle	
	Formation progressive d'engagement	Formation rapide sans exploration de surface
Ontosystème		
<i>Intensité des émotions négatives</i>	Intense et stable	Diminution rapide
<i>Régulation émotionnelle</i>	Multi-régulation	Régulation décroissante
Microsystème parental		
<i>Qualité générale de la relation parents-adolescents</i>	Perception d'une qualité de la relation élevée avec les deux parents	-
<i>Pratiques parentales</i>	-	Perception d'un soutien à l'autonomie, d'une disponibilité élevée et d'un contrôle psychologique faible
<i>Acceptation des parents des vœux de l'adolescent</i>	Fort soutien du père dans la voie choisie par l'adolescent une fois les vœux confirmés	-
<i>Fréquence des discussions</i>	Échanges fréquents avec la mère durant la phase de formulation des vœux	-
<i>Initiation des discussions</i>	-	-
Microsystème scolaire		
<i>Soutien du professeur principal</i>	Perception d'un soutien du professeur principal modéré avec une augmentation générale	-

Tableau 40

Récapitulatif de la relation entre les trajectoires de l'identité vocationnelle caractérisées par un enjeu faible dès le début d'année et les différents systèmes écologiques

	Trajectoires de l'identité vocationnelle	
	Engagement consolidé	Consolidation de l'engagement
Ontosystème		
<i>Intensité des émotions négatives</i>	-	Faible décroissante
<i>Régulation émotionnelle</i>	Propension à la recherche de soutien social OU Multi-régulation	Faible régulation
Microsystème parental		
<i>Profils de qualité générale de la relation parents-adolescents</i>	Perception d'une qualité de la relation élevée avec les deux parents	-
<i>Pratiques parentales</i>	Perception d'un soutien à l'autonomie, d'une disponibilité élevée et d'un contrôle psychologique faible	
<i>Acceptation des parents des vœux de l'adolescent</i>	Fort soutien des parents dans la voie choisie par l'adolescent	
<i>Fréquence des discussions</i>	Fréquences élevées des discussions en début d'année	-
<i>Initiation des discussions</i>	-	Les discussions avec la mère sont principalement initiées par l'adolescent
Microsystème scolaire		
<i>Soutien du professeur principal</i>	Perception d'un soutien du professeur principal élevé avec une augmentation générale	

10.3. Discussion

L'ensemble de cette partie discutera les résultats présentés en partie 10.1.1 et 10.1.2. Dans un premier temps nous présenterons les relations mises en évidence entre les processus émotionnels (intensité des émotions négatives et régulation émotionnelle) et la construction de l'identité vocationnelle, notamment aux doutes qui s'y rapportent. Dans un second temps nous verrons comment ces voies identitaires amènent à l'émergence d'engagement de la part de l'adolescent. Enfin nous discuterons le lien existant entre cet engagement et les processus émotionnels. Dans le cadre de cette discussion, nous analyserons un à un les profils issus des différentes conjonctions de trajectoire d'identité, d'engagement, et d'exploration.

Nos résultats mettent en évidence une relation étroite entre la construction de l'identité vocationnelle et les processus émotionnels chez les adolescents. L'intensité des émotions négatives semble plutôt correspondre aux doutes identitaires qui peuvent habiter les adolescents durant l'année de terminale. À l'inverse, les stratégies de régulation émotionnelle semblent plutôt correspondre à la manière dont les adolescents font face à ces émotions négatives et donc, à ces doutes identitaires. Cette proximité de la relation apparaît, car l'identité comme les processus émotionnels s'articulent autour de la perception par l'adolescent de son rapport au monde. Erikson (1972) considère l'identité non pas comme une composante purement interindividuelle, mais comme une interaction entre l'individu et son environnement. On retrouve également cette perspective dans le modèle transactionnel de l'identité (Kunnen & Bosma, 2006) où ce sont les interactions entre l'environnement perçu par l'adolescent et son engagement qui définissent la valeur, la force de cet engagement et permettent à l'adolescent d'ajuster son engagement si nécessaire. Ainsi, la formation d'engagement ne correspondrait pas une réponse à la question « Qui suis-je ? », mais plutôt, « Qui suis-je dans ce monde ? ». En cela, dans ce caractère fondamentalement connecté à l'environnement, l'identité partage une base commune avec le ressenti émotionnel. En effet, l'origine des émotions prend également place dans l'environnement perçu, dans le « monde », selon le modèle étendu de la régulation émotionnelle (Gross, 2015a, 2015b). Ce ressenti émotionnel est généralement considéré comme adaptatif, et donne une indication sur la valeur

(la valence dans le champ des émotions) des interactions que l'adolescent entretient avec son environnement. Ainsi, les processus fondamentaux à l'œuvre dans la construction identitaire et dans le traitement des émotions semblent se référer au rapport que l'adolescent entretient avec le monde.

De plus, nous avons pu voir dans notre étude comme dans les recherches précédentes, que plusieurs voies identitaires peuvent mener à la formation d'un engagement (e.g., Meeus, 2011 ; Meeus et al., 2010 ; Waterman, 1982). Ainsi, certains adolescents forment un engagement sur la base d'une exploration des possibilités (i.e., statut de *réalisation* ; trajectoire de *d'engagement consolidé*), alors que ce n'est pas le cas pour d'autres (i.e., statut de *forclusion* ; trajectoire de *consolidation de l'engagement* et de *formation rapide d'engagement*). Ici, l'aspect d'adaptation de l'identité est au premier plan (Baumeister & Muraven, 1996). Néanmoins, au-delà de la conception de l'identité comme un processus d'adaptation, la mobilisation de l'exploration de surface dans la formation d'engagement relève également d'un processus d'adaptation en soi, face à la tâche développementale de construction identitaire et des demandes et exigences sociétales (Luyckx et al., 2012). En ce sens, nous pouvons rapprocher l'exploration des possibilités identitaires face à la nécessité de former un engagement et la mobilisation de stratégies de régulation émotionnelle face au ressenti d'émotions négatives. Ce lien existant entre l'exploration et la régulation émotionnelle est mis en évidence dans plusieurs de nos résultats. Ainsi les paragraphes suivants discuteront les différences stratégies de régulation émotionnelles mises en évidence entre les groupes de trajectoire issus de profils d'exploration et d'engagement : les profils de forte exploration de surface (i.e., trajectoires d'*engagement consolidé* et de *formation progressive d'engagement*) dans un premier temps, et d'engagement sans avoir exploré (i.e., trajectoires d'*engagement consolidé* et de *formation rapide de l'engagement*) dans un second. Enfin nous concluons cette discussion par la présentation des processus émotionnels associés aux trajectoires *modérées stables* et de *reconsidération constante élevée* de l'identité vocationnelle.

Nos résultats ont mis en évidence que les adolescents qui présentaient une forte exploration de surface (i.e., trajectoires d'*engagement consolidé* et de *formation progressive d'engagement*) mobilisent souvent un éventail important de stratégies de régulation émotionnelle (i.e., trajectoire de *multi-régulation*). Les adolescents appartenant à ces trajectoires de l'identité vocationnelle sont les seuls à présenter de manière stable durant l'année une forte présence de la stratégie de rumination. Si dans la littérature cette stratégie est généralement perçue comme non-adaptative et liée à des difficultés de régulation, nous interprétons sa forte mobilisation par ces adolescents au regard de la nature des processus identitaires en jeu. Les adolescents de ces trajectoires (*engagement consolidé* et de *formation progressive d'engagement*) ont formé ou, sont en train de former un engagement sur la base d'une exploration des possibilités vocationnelles. Ainsi, leur engagement ne relève pas uniquement du choix, mais également du renoncement associé. Faire un choix parmi des possibilités signifie alors abandonner (à ce moment précis) de possibles voies vocationnelles. Nos résultats montrent toutefois que tous les adolescents de la trajectoire *d'engagement consolidé* ne semblent pas être dans cette dynamique. En effet, certains cherchent principalement un soutien émotionnel dans leur environnement proche (i.e., trajectoire de régulation émotionnelle de *propension à la recherche de soutien social*). Or, les adolescents dans cette trajectoire de régulation émotionnelle ne semblent pas percevoir un soutien spécifique à l'orientation de la part de leur professeur principal ou de leurs parents. Cela semble cohérent avec de précédentes études montrant que les adolescents se tournent plutôt vers leurs pairs pour obtenir un soutien émotionnel, et plutôt vers leurs parents pour des conseils liés à leur orientation (Vignoli, 2011 ; Vignoli et al., 2020). Il semble alors possible que pour certains adolescents de la trajectoire d'*engagement consolidé*, l'exploration continue des possibilités vocationnelles suscite une régulation importante des émotions tournée plutôt vers le conseil auprès d'adultes (parents et professeur principal) du fait du processus de choix/renoncement (i.e., engagement basé sur l'exploration de surface).

À l'inverse, les adolescents ayant formé un engagement sans avoir exploré (i.e., trajectoires de *consolidation de l'engagement* et de *formation rapide de l'engagement*) n'ont pas eu à renoncer consciemment à d'autres voies vocationnelles. Pour les adolescents dans ces trajectoires, deux mécanismes participent alors au fait qu'ils ressentent des émotions négatives de faible intensité. Premièrement, les possibles doutes liés au renoncement lorsqu'un choix est basé sur l'exploration de surface sont évités. Deuxièmement, les adolescents dans ces trajectoires de l'identité (*consolidation de l'engagement* et de *formation rapide de l'engagement*) sont en adéquation forte avec les exigences d'orientation de terminale étant donné qu'ils expriment des engagements forts, avec peu de doute. Néanmoins, si cette façon de former un engagement identitaire est particulièrement adaptative lors de la préparation à la transition vers les études supérieures, elle peut être risquée si l'engagement ne se concrétise pas, soit parce que l'adolescent n'est pas accepté dans la formation qu'il souhaite, soit à plus long terme, parce que la formation choisie peut finalement ne pas lui correspondre (Schwartz, 2001).

Enfin, les adolescents dans les trajectoires *modérées stables* et de *reconsidération constante élevée* de l'identité, quant à eux, semblent rencontrer une problématique particulière. Au regard des processus émotionnels associés à ces trajectoires, il semble que ces adolescents se rapprochent d'une forme d'aliénation identitaire (Archer & Waterman, 1990 ; Lannegrand-Willems, 2008 ; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Ces trajectoires identitaires sont particulièrement associées à la mobilisation de stratégies de régulation émotionnelle qui traduisent un abandon ou un détachement de la quête d'une identité vocationnelle (i.e., trajectoires de régulation émotionnelle *d'acceptation de la situation avec mise à distance des émotions*). Certains éléments macro-systémiques peuvent contribuer à l'émergence de cette aliénation identitaire (Côté & Allahar, 1996). Cette aliénation pourrait notamment provenir des nombreuses possibilités vocationnelles ou des objectifs d'efficacité (Solaux, 2019) et non de la construction et de la prise en compte du projet professionnel des adolescents (Guichard, 2019). Ces éléments peuvent alors amener les adolescents à

percevoir peu de contrôle dans leur construction identitaire. L'hypothèse selon laquelle des éléments macro-systémiques peuvent avoir un rôle important dans l'aliénation identitaire des adolescents semble d'autant plus probable qu'une étude précédente a déjà mis en évidence une absence de cette forme identitaire chez des adolescents de terminale en comparaison avec des adolescents de classes de troisième (Lannegrand-Willems, 2008). Cette problématique identitaire semble également être accompagnée de plus grandes difficultés dans les interactions avec les parents. En effet, si les adolescents semblent chercher à éviter de se confronter (sur le plan identitaire et émotionnel) aux exigences de formulation de vœux d'orientation, les pères de ces adolescents sont perçus comme initiant souvent les conversations en rapport avec l'orientation de leur enfant, percevant probablement leurs difficultés. Il faut toutefois noter que certains adolescents de la trajectoire *modérée stable* de l'identité vocationnelle ne présentent pas des difficultés comparables à la description que nous venons de faire. En effet, certains de ces adolescents présentent peu de stratégies de régulation comparés aux autres groupes. Il est possible que ces adolescents s'investissent peu ou modérément dans la construction de leur identité vocationnelle, car ce domaine n'est pas, à ce moment de leur développement, au premier plan pour eux. Ainsi, la force modérée d'engagement pour ces adolescents serait suffisamment satisfaisante, et ne susciterait donc pas de problématiques particulières chez eux (Archer & Waterman, 1990).

Discussion générale

Chapitre 11. Discussion générale

L'objectif général de ce travail de recherche était d'étudier l'évolution de l'identité vocationnelle des adolescents durant l'année de terminale dans une approche holistique et différentielle, visant à prendre en compte les interactions complexes entre les caractéristiques individuelles (i.e., identité vocationnelle et processus émotionnels) et environnementales (i.e., perception des relations avec les parents et le professeur principal). Pour cela, notre étude a été menée dans une approche longitudinale, interrogeant via un questionnaire autorapporté 849 adolescents en classe de terminale à 5 reprises, en suivant les phases de Parcoursup. Ce questionnaire proposait aux adolescents de partager leur point de vue sur les 6 processus de l'identité vocationnelle, l'intensité de leurs émotions et la mobilisation de 5 stratégies de régulation émotionnelle, leur perception de la relation avec leurs parents et de comportements plus spécifiques à l'orientation, et leur perception du soutien de leur professeur principal. Les interactions spécifiques entre chacun de ces aspects caractérisant le parcours d'orientation des adolescents ont été analysées puis conjointement discutées. Dans cette dernière partie du travail de thèse, les apports et implications de notre étude sur le plan scientifique et pratique seront abordés dans un premier temps, puis nous aborderons ses limites et enfin les perspectives de recherche.

11.1. Apports de notre étude et implications

Notre étude a permis d'appréhender la façon dont les adolescents en classe de terminale élaborent leurs vœux d'orientation en vue de leurs formulations sur la plateforme Parcoursup. Grâce à l'approche holistique-interactionniste (i.e., centrée sur les personnes) que nous avons mobilisée, nous avons pu mettre en évidence des interactions complexes entre les caractéristiques individuelles des adolescents (i.e., identité vocationnelle et processus émotionnels) et environnementales (i.e., perception des relations générales

parents-adolescent, pratiques parentales spécifiques à l'orientation et soutien du professeur principal). Ces interactions traduisent pour certains adolescents un investissement bénéfique à la construction identitaire, alors qu'elles traduisent pour d'autres adolescents des difficultés à former des engagements vocationnels.

Notre étude a mis en évidence 6 trajectoires de l'identité vocationnelle reflétant 3 grandes tendances chez les adolescents : 2 trajectoires plutôt marquées par des difficultés de positionnement face à la situation et ses attentes (i.e., trajectoire *modérée stable* et de *reconsidération constante élevée*), 2 trajectoires dont le développement identitaire dès le début de l'année scolaire permet un positionnement en adéquation avec les attentes de formulation de vœux (i.e., trajectoire *d'engagement consolidé* et de *consolidation de l'engagement*) et 2 trajectoires marquées par la progression dans la construction identitaire et donc dans le positionnement face aux attentes de la situation (i.e., trajectoire de *formation progressive d'engagement* et de *formation rapide d'engagement sans exploration de surface*).

Le premier constat que l'on peut faire au regard de nos résultats est qu'une part importante des adolescents interrogés n'ont pas élaboré de direction claire et assurée de leur futur vocationnel. Près de 43% des adolescents de notre échantillon sont concernés par un manque d'engagement fort dans leur futur vocationnel (i.e., trajectoires *modérée stable* et de *reconsidération constante élevée* de l'identité vocationnelle). Notre étude nuance les résultats de précédentes recherches sur l'identité en France, qui tendaient à montrer que les injonctions sociales de l'orientation sont en phase avec le développement de l'identité vocationnelle des adolescents en classe de terminale (e.g., Lannegrand-Willems, 2008). Ce résultat souligne la difficulté de ces adolescents dans la construction personnelle de leurs vœux d'orientation dans notre société (Baumeister & Muraven, 1996 ; Côté, 1996). Ainsi, il tend plutôt à montrer une inadéquation entre le développement de l'identité vocationnelle et les exigences d'orientation en terminale. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette plus grande proportion d'adolescents dans des trajectoires caractérisées par peu d'engagements peut être induite par deux principales différences contextuelles entre les précédentes études et ce travail de thèse.

Premièrement, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, l'objectif général de l'orientation vers l'enseignement supérieur privilégie la gestion des flux des élèves et selon certains auteurs, au détriment de la prise en compte des projets personnels des adolescents (e.g., Guichard, 2019). Deuxièmement, la promotion d'élèves que nous avons interrogée a également subi les conséquences de la pandémie de COVID-19. Du fait de la pandémie, les établissements scolaires ont été fermés, et les cours ont été assurés à distance (en visioconférence) durant l'année de première des élèves que nous avons interrogés. La perturbation du fonctionnement des établissements a pu diminuer la qualité du soutien des établissements lors du choix des options de première et ainsi, moins bien préparer les adolescents à l'année de terminale.

Nos résultats montrent que les adolescents dans ces trajectoires (et particulièrement pour la trajectoire de *reconsidération constante élevée*) sont dans une forme d'aliénation identitaire. Celle-ci est caractérisée par un manque d'investissement du domaine vocationnel en lien avec la perception d'un faible contrôle sur la situation. Dans notre étude, cette perception s'accompagne d'une mise à distance des émotions négatives liées à l'orientation ainsi qu'un évitement des interactions avec l'environnement, ce qui réduit les opportunités de soutien et d'aide de l'environnement. Cette dynamique crée alors une perception d'un environnement familial et scolaire peu soutenant, ce qui peut accroître le sentiment de ne pas être acteur de son orientation. De plus, nos résultats mettent en évidence que les adolescents présentant cette dynamique peu favorable à la formation d'engagement sont surreprésentés dans les filières technologiques et majoritairement des garçons (également majoritaires dans ces filières). De précédentes études ont montré qu'en moyenne, les filles ont des résultats scolaires supérieurs à ceux des garçons (e.g., Bastard-Landrier, 2005), et que les adolescents avec des résultats jugés comme insuffisants pour poursuivre en filière générale peuvent être contraints de s'orienter dans les filières technologiques (e.g., Grootaers et al., 2001). Ainsi, le manque de sentiment de ces adolescents d'être acteurs de leur orientation (dans la trajectoire de *reconsidération constante élevée*) pourrait être induit par des contraintes à s'orienter dans

des filières perçues socialement comme moins prestigieuses que les filières générales (e.g., Duru-Bellat, 2012 ; Duru-Bellat & Perretier, 2007). Dans une telle dynamique, l'intervention des PsyEN semble nécessaire afin de travailler avec les adolescents sur les perceptions qui les amènent à ce désinvestissement de la quête identitaire. Il serait intéressant d'utiliser ces résultats en proposant aux PsyEN de s'appuyer sur les réponses des adolescents au VISA comme médiateur dans un entretien individuel. Cela permettrait de les accompagner dans la verbalisation de ce qui leur paraît faire obstacle dans la construction de leur trajectoire vocationnelle (dans le rapport à soi et dans le rapport aux autres).

À l'inverse, les adolescents dont le développement identitaire permet un positionnement vocationnel clair dès le début de l'année scolaire (i.e., trajectoires *d'engagement consolidé* et de *consolidation de l'engagement*) sont caractérisés par une perception élevée du soutien tant de leurs parents que de leur professeur principal. Concernant les processus émotionnels, nos résultats mettent en évidence d'importantes différences dans le ressenti d'émotions négatives et la régulation de ces émotions entre les deux trajectoires. D'un côté, les adolescents dans la trajectoire *d'engagement consolidé* conservent durant toute l'année de terminale une exploration des possibilités relativement élevée et une remise en question de leur engagement. Bien qu'ils ne se caractérisent pas par un niveau d'intensité d'émotions négatives spécifique, ces adolescents mobilisent des ressources émotionnelles importantes (i.e., trajectoire de *multi-régulation*) et se tournent vers leur entourage afin de réguler leurs émotions négatives (i.e., trajectoire de *propension à la recherche de soutien social*). D'un autre côté, les adolescents dans la trajectoire de *consolidation de l'engagement* ressentent des émotions négatives faiblement intenses du fait d'une reconsidération de leur engagement très faible. De ce fait, ces adolescents n'ont pas la nécessité de mobiliser de manière importante des stratégies de régulation émotionnelle.

On retrouve une dynamique similaire entre les processus émotionnels et la construction identitaire pour les deux dernières trajectoires caractérisées par la progression dans la construction identitaire et donc dans le positionnement face aux attentes de la situation

(i.e., trajectoires de *formation progressive d'engagement* et de *formation rapide d'engagement sans exploration de surface*). Les adolescents qui parviennent à former un engagement tout au long de l'année explorent fortement les formations auxquelles ils pourraient candidater tout en ayant une forte reconsidération de leur engagement. Pour ces adolescents, la nécessité de formuler des vœux d'orientation semble alors susciter d'intenses émotions négatives qu'ils régulent par de multiples stratégies. Enfin, certains adolescents forment durant l'année scolaire un engagement vocationnel fort sans avoir exploré différentes voies vocationnelles possibles (i.e., trajectoire de *formation rapide d'engagement*). Cette manière de former un engagement est particulièrement adaptée pour répondre aux exigences de formulation de vœux durant l'année de terminale, car elle permet d'éviter des émotions négatives induites par la recherche et l'incertitude. Cependant, les engagements ainsi formés peuvent être rigides, et il peut être plus difficile pour ces adolescents de s'adapter à des imprévus dans leur parcours scolaire. En effet, la littérature scientifique souligne que les adolescents appartenant à ce type de trajectoires identitaires se caractérisent également par une forte résistance au changement et à l'ouverture aux possibilités (e.g., Kroger & Marcia, 2011 ; Schwartz, 2001). Il semble alors difficile d'inciter ces adolescents à explorer durant l'année de terminale. Ainsi, il apparaît particulièrement important d'accompagner ces adolescents (ainsi que ceux de la trajectoire de *consolidation de l'engagement* qui présentent également de très faibles niveaux de reconsidération de l'engagement) jusqu'à la phase de réponse des formations afin qu'ils ne soient pas seuls si un écart apparaît entre le vœu espéré et les possibilités d'admissions réelles. Si tel est le cas, il sera nécessaire de soutenir l'adolescent dans le choix de formation qu'il doit faire, et éventuellement, l'informer sur les possibilités de réorientation qu'il peut mobiliser. Il est également possible que certains adolescents reconsidèrent fortement leur engagement une fois la transition scolaire effectuée, ce qui pourrait être lié à un manque d'exploration et résulter d'un écart important entre les attentes et la réalité d'une formation (Christiaens et al., 2021). Ainsi, ce travail de suivi une fois les vœux formulés n'est pas uniquement de la responsabilité des établissements du secondaire, mais également des établissements du supérieur.

11.2. Limites de l'étude

Malgré ses apports, notre étude comporte certaines limites qu'il est nécessaire de souligner. Bien que l'échantillon total de notre étude (849 adolescents) soit convenable par rapport aux autres recherches présentes dans la littérature, la grande majorité de ces adolescents proviennent uniquement de deux lycées. Ces deux lycées semblent similaires en termes de population, et de fait, nos résultats comprennent peu de différences entre ces lycées. Or, de précédentes recherches ont montré que la culture de l'établissement peut avoir une influence importante sur plusieurs aspects liés à l'orientation scolaire des adolescents, comme l'accès à l'information ou l'ambition (e.g., Hill, 2008; McDonough, 1997). En ce sens, notre échantillon n'est peut-être pas suffisamment représentatif, tout du moins pour des lycées qui auraient des fonctionnements différents des lycées qui ont participé à notre étude, ou dont les conditions impliqueraient d'autres problématiques liées à l'orientation scolaire, par exemple des lycées plus isolés et éloignés géographiquement des établissements de l'enseignement supérieur.

L'absence du recueil du niveau scolaire des élèves dans notre étude limite notre compréhension des trajectoires de l'identité vocationnelle et de leurs interactions avec les autres caractéristiques individuelles et environnementales étudiées. L'orientation scolaire oscille entre ce que l'adolescent veut faire, et les formations auxquelles il peut candidater avec de bonnes chances d'être accepté (Rochat, 2015). Dans notre étude, nous nous sommes centrés sur le premier aspect, mais le niveau scolaire est en effet une variable importante à prendre en compte étant donné qu'elle peut déterminer les possibilités vocationnelles explorées lors de l'exploration de surface. Ainsi, il est possible que certains mécanismes nous aient échappé. Par exemple, il est possible que les adolescents de la trajectoire de *reconsidération constante élevée* aient par le passé (comme lors des choix de spécialités de première) été contraints d'emprunter une voie du fait de leurs résultats scolaires, sans que cette voie ne leur convienne pour autant, ou encore qu'ils se sentent limités par leurs résultats scolaires actuels.

Bien que notre objectif était d'étudier spécifiquement l'identité vocationnelle durant la classe de terminale, le palier d'orientation implique nécessairement un avant et un après la transition (Nicholson, 1990). Malgré les connaissances que notre étude apporte concernant la préparation à la transition, notre contribution est partielle. Or, l'étude des transitions écologiques nécessite l'appréhension de l'ensemble du processus de transition afin de pouvoir en dégager les interactions avec le développement des adolescents (Bronfenbrenner & Ceci, 1993).

Une autre limite qu'il nous semble important d'évoquer est liée à l'influence de notre protocole longitudinal sur les réponses que nous avons recueillies. Il est fortement probable que nos mesures répétées influencent les processus que nous mesurons. Si cette limite se pose avec tout protocole longitudinal, il nous semble qu'elle est particulièrement forte en ce qui concerne l'étude de l'identité vocationnelle du fait de sa dimension réflexive. Ainsi, proposer aux adolescents de prendre entre 20 et 30 minutes sur un temps de classe pour participer à notre étude peut créer des espaces de réflexion pour les adolescents qu'ils n'auraient pas eus sans l'étude, et ainsi, avoir un impact sur les résultats. De fait, nous savions que notre protocole influençait (et peut-être même stimulait) les réflexions des adolescents, car certains d'entre eux le rapportaient dans l'espace de commentaire libre du questionnaire (e.g., « *Merci, ces questionnaires sont une aide pour mettre aux clairs nos idées* », « *Merci toujours du travail et de l'attention que vous fournissez avec cette enquête ! Prochaine fois j'aurai plus avancé, car je me rends encore plus compte qu'il faut que je me bouge !* »). Ces commentaires (souvent positifs) restent rares (environ 4 par temps de mesure) et ne nous permettent pas d'évaluer dans quelle mesure notre protocole a influencé les adolescents. Afin d'estimer cette influence, un groupe contrôle (répondant uniquement au premier et dernier temps de mesure, ou uniquement au dernier temps) serait nécessaire. Néanmoins, mettre en place un groupe contrôle dans des protocoles similaires au nôtre est coûteux, ce qui rend son application compliquée.

11.3. Perspectives de recherche

Les conceptions de l'identité vocationnelle ont largement évolué depuis les premiers travaux d'Erikson jusqu'à aujourd'hui. Il nous semble qu'une des forces des modèles de l'identité réside dans leur solidité empirique, face à l'épreuve des faits, via les nombreuses reproductions de recherche mettant en évidence les statuts de l'identité (e.g., Crocetti, Rubini, Luyckx, et al., 2008 ; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008 ; Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, et al., 2008 ; Marcia, 1966 ; Porfeli et al., 2011), et plus récemment les trajectoires de l'identité (e.g., Albert Sznitman et al., 2022 ; Christiaens et al., 2021). Ainsi, nous avons comme principale perspective de poursuivre cette étude en tenant compte de certaines limites évoquées dans la section précédente.

Ainsi, étendre la période étudiée au-delà du palier d'orientation permettrait de mieux appréhender les dynamiques développementales induites par la transition écologique entre le lycée et les études supérieures. Comme nous l'avons évoqué, la formation d'engagement rigide, sans exploration de surface, peut comporter un risque à long terme si des événements viennent fortement mettre à mal l'engagement des adolescents. Une étude en Allemagne a déjà montré que certains adolescents présentent une forte augmentation des processus de reconsidération en entrant dans les études supérieures (Christiaens et al., 2021). Examiner dans le contexte français si une trajectoire similaire apparaît, et l'articuler avec les processus émotionnels et les caractéristiques de l'environnement permettrait d'apporter de précieuses connaissances pour les établissements du secondaire et du supérieur dans l'accompagnement des adolescents et des jeunes adultes.

De plus, conduire une étude similaire auprès d'une plus grande diversité d'établissements scolaires permettrait d'une part, d'affirmer l'existence des trajectoires que nous avons mises en évidence et d'autre part, de mieux identifier comment le fonctionnement des établissements peut jouer un rôle dans l'évolution des processus de construction de l'identité vocationnelle des adolescents et de leur gestion émotionnelle face aux attentes institutionnelles. En effet, nos résultats concernant la trajectoire de *reconsidération constante élevée* de l'identité vocationnelle nous amènent à penser que certains éléments macro-

systémiques (comme la centration sur les résultats scolaires, ou l'absence de prise en compte d'une hiérarchisation des vœux) peuvent favoriser l'apparition de cette trajectoire. Néanmoins, des éléments de l'exosystème, comme la culture ou l'organisation de l'orientation dans les lycées, pourraient également favoriser certaines trajectoires que nous avons mises en évidence. Pouvoir identifier des éléments favorisant la construction d'engagement chez les adolescents permettrait alors d'appliquer les conclusions de ces recherches directement sur le terrain en collaboration avec les chefs d'établissements et les équipes pédagogiques.

Concernant les pratiques parentales, au vu de nos résultats il nous semble nécessaire de poursuivre des recherches spécifiques dans le domaine vocationnel. Comme nous l'avons déjà discuté dans le chapitre 8, la grande majorité des adolescents perçoivent leurs deux parents comme fortement soutenant et disponibles, et faiblement contrôlant psychologiquement. Le manque de sensibilité de nos mesures nous amène à penser qu'il est prioritaire pour ce champ de recherche d'en comprendre les raisons. Est-il issu des outils de mesure que nous avons utilisés ? Ou d'un manque d'application de la conception issue de la théorie de l'autodétermination à des domaines spécifiques des pratiques parentales ? Il est important de rappeler que les dernières propositions théoriques de l'autodétermination sont relativement récentes (e.g., Ryan & Deci, 2020 ; Soenens et al., 2019) et qu'aucun outil spécifique à ces récentes propositions n'a encore été développé. Parmi ces perspectives, il serait nécessaire (si des résultats similaires à notre travail sont répliqués), de chercher à préciser des comportements parentaux plus spécifiques à la question de l'orientation scolaire qui pourraient participer à la prise d'autonomie et à son entrave.

Notre étude a montré l'intérêt d'une approche contextualisée de l'émotion et centrée sur l'étude de multiples stratégies de régulation émotionnelle en articulation avec la construction de l'identité vocationnelle. Le champ de recherche de la régulation émotionnelle est vaste et complexe, mais il nous semble pertinent de poursuivre cette voie de recherche en approfondissant les différentes temporalités qui existent en matière de régulation émotionnelle (Fombouchet et al., 2023). Particulièrement, une autre perspective de recherche que nous

envisageons porte sur le fonctionnement identitaire et émotionnel dans une dynamique microtemporelle. En se basant sur la conception de la polyrégulation émotionnelle (Ford et al., 2019) et sur le modèle transactionnel de l'identité (Kunnen & Bosma, 2006), il s'agirait d'examiner le rôle plus spécifique de chaque acteur de l'entourage de l'adolescent dans l'évolution de ses engagements, et d'éclairer certains mécanismes (notamment émotionnels) qui mènent à un renforcement ou à une diminution de l'engagement lors de conflits identitaires. Notamment, utiliser une approche microtemporelle (à l'aide d'un protocole de mesures écologiques quotidiennes) serait particulièrement adaptée à l'étude de la phase de réponse des établissements lors de laquelle les adolescents reçoivent les avis (i.e., accepté, refusé, ou en attente) sur les vœux qu'ils ont formulés, puis l'évolution de leurs vœux en attente au jour le jour.

Pour conclure, ce travail nous a permis de mettre en lumière la diversité de l'identité vocationnelle des adolescents en classe de terminale. En mobilisant une approche holistique-interactionniste et écologique, nous avons pu caractériser les enjeux auxquels sont confrontés les adolescents lors de cette période charnière de la formation de leur projet professionnel. Nous avons tenté de décrire et d'expliquer les réalités vécues par les adolescents au cours de cette préparation à une transition importante. Prendre en compte les capacités de régulation émotionnelle et le soutien social perçu autour d'eux par les adolescents permet de faire apparaître les spécificités des interactions entre les adolescents et leurs environnements. Ce travail avait aussi pour objectif de mobiliser une approche tournée vers les individus et leurs ressentis face à un contexte qui relève de leur choix personnel. Nous espérons que notre travail pourra être utile pour de futurs adolescents en classe de terminale. Plus précisément, nous espérons qu'il trouvera du sens pour les acteurs accompagnant les adolescents dans leur orientation et les chercheurs étudiant spécifiquement ces enjeux.

Références bibliographiques

Adams, G. R. (1985). Family correlates of female adolescents' ego-identity development. *Journal of Adolescence*, 8(1), 69-82. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(85\)80008-7](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(85)80008-7)

Adams, G. R., Bennion, L. D., & Huh, K. (1989). Objective measure of ego identity status : A reference manual. *Unpublished manuscript*.

Adams, G. R., Berzonsky, M. D., & Keating, L. (2006). Psychosocial Resources in First-Year University Students : The Role of Identity Processes and Social Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 81-91. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9019-0>

Adams, G. R., Dyk, P., & Bennion, L. D. (1990). Parent-adolescent relationships and identity formation. In B. K. Barber & B. C. Rollins (Éds.), *Parent-adolescent relationships*. (1990-97529-001 ; p. 1-16). University Press of America.

Adams, G. R., & Fitch, S. A. (1982). Ego stage and identity status development : A cross-sequential analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 574-583. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.574>

Adams, G. R., & Jones, R. M. (1983). Female adolescents' identity development : Age comparisons and perceived child-rearing experience. *Developmental Psychology*, 19(2), 249-256. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.2.249>

Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity : Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5), Article 5. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0041>

Albert Sznitman, G., Antonietti, J.-P., Van Petegem, S., Schwartz, S., Baudat, S., & Zimmermann, G. (2022). Trajectories of perceived parenting across an educational transition : Associations with psychosocial adjustment and identity development among Swiss adolescents. *Developmental Psychology*, *Accepted/in press*. <https://doi.org/10.1037/dev0001367>

Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research : Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.1177/1745691612459518>

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). One versus many: Capturing the use of multiple emotion regulation strategies in response to an emotion-eliciting stimulus. *Cognition & emotion*, 27(4), 753-760.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.

Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), Article 3. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9662-4>

Alwin, D. F., & Otto, L. B. (1977). High school context effects on aspirations. *Sociology of Education*, 259-273.

Archer, S. L. (1989). The status of identity : Reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 12(4), 345-359. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90059-6](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90059-6)

Archer, S. L. (1992). A feminist's approach to identity research. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Éds.), *Adolescent identity formation*. (1992-97345-002 ; p. 25-49). Sage Publications, Inc.

Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures : An exploration of subcategories of the identity statuses. *Journal of Adolescent Research*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.1177/074355489051009>

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), Article 5. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>

Article 3 du Décret n° 2017-120 portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale., Code de l'éducation (2017).

Assor, A., Soenens, B., Yitshaki, N., Ezra, O., Geifman, Y., & Olshtein, G. (2020). Towards a wider conception of autonomy support in adolescence: The contribution of reflective inner-compass facilitation to the formation of an authentic inner compass and well-being. *Motivation and Emotion*, 44(2), 159-174. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09809-2>

Bain, R. K., & Anderson, J. G. (1974). School context and peer influences on educational plans of adolescents. *Review of Educational Research*, 44(4), 429-445.

Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood* (p. xviii, 619). Dryden Press.

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control : Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and social psychology bulletin*, 37(11), 1459-1473.

Bastard-Landrier, S. L. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : Influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/2, Article 34/2. <https://doi.org/10.4000/osp.368>

Baumeister, R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 405-416. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0039>

Baumrind, D. (1971a). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>

Baumrind, D. (1971b). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102. <https://doi.org/10.1037/h0030373>

Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children : Some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), Article 1.

Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>

Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>

Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In *Review of child development research* (M. L. Hoffman, L. W. Hoffman, p. 169-208). Russell Sage Foundation.

Beh, E. J. (2012). Simple correspondence analysis using adjusted residuals. *Journal of Statistical Planning and Inference*, 142(4), 965-973.

Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75(2), 81-95. <https://doi.org/10.1037/h0025583>

Bergman, L. R., & Andersson, H. (2010). The Person and the Variable in Developmental Psychology. *Zeitschrift fur Psychologie mit Zeitschrift fur angewandte Psychologie*, 218(3), 155-165.

Bergman, L. R., Magnusson, D., & El-Khoury, B. M. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: A person-oriented approach* (2002-06632-000). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Beyers, W., & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 31(2), 165-184. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.003>

Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : Paradoxe et infondée ? . Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/1, Article 32/1. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>

Blakemore, S.-J. (2008a). Development of the social brain during adolescence. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* (2006), 61(1). <https://doi.org/10.1080/17470210701508715>

Blakemore, S.-J. (2008b). The social brain in adolescence. *Nature Reviews. Neuroscience*, 9(4), 267-277. <https://doi.org/10.1038/nrn2353>

Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory Flexibility : An Individual Differences Perspective on Coping and Emotion Regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), Article 6. <https://doi.org/10.1177/1745691613504116>

Boone, L., Vansteenkiste, M., Soenens, B., der Kaap-Deeder, V., & Verstuyf, J. (2014). Self-critical perfectionism and binge eating symptoms: a longitudinal test of the intervening role of psychological need frustration. *Journal of counseling psychology*, 61(3), 363.

Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence : Managing commitments. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Éds.), *Adolescent identity formation*. (1992-97345-005 ; p. 91-121). Sage Publications, Inc.

Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development : A review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39-66. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0514>

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.

Breaux, R. P., McQuade, J. D., Harvey, E. A., & Zakarian, R. J. (2018). Longitudinal associations of parental emotion socialization and children's emotion regulation: The moderating role of ADHD symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(4), 671-683. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0327-0>

Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78(2), 1-37.

Bronfenbrenner, U. (1977a). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), Article 4. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb02533.x>

Bronfenbrenner, U. (1977b). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), Article 7. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

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), Article 6. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Éds.), *Persons in context: Developmental processes*. (1989-97267-002 ; p. 25-49). Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question 'How?': A first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (Éds.), *Nature, nurture & psychology*. (1993-98367-015 ; p. 313-324). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10131-015>

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research, 2nd ed* (2015-10560-000). The Guilford Press.

Buckholdt, K. E., Parra, G. R., & Jobe-Shields, L. (2014). Intergenerational transmission of emotion dysregulation through parental invalidation of emotions : Implications for adolescent internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 324-332. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9768-4>

Burnett, S., & Blakemore, S.-J. (2009). The Development of Adolescent Social Cognition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167(1), 51-56. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04509.x>

Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234-240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>

Campbell, E., Adams, G. R., & Dobson, W. R. (1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence : A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 13(6), 509-525. <https://doi.org/10.1007/BF02088596>

Campbell, E. Q., & Alexander, C. N. (1965). Structural effects and interpersonal relationships. *American Journal of Sociology*, 71(3), 284-289.

Chazal, S., & Guimond, S. (2003). La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/4, Article 32/4. <https://doi.org/10.4000/osp.2600>

Chen, X., Morin, A. J., Parker, P. D., & Marsh, H. W. (2015). Developmental investigation of the domain-specific nature of the life satisfaction construct across the post-school transition. *Developmental Psychology*, 51(8), 1074.

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Cheung, S. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 23(1), 83-91. <https://doi.org/10.2224/sbp.1995.23.1.83>

Christiaens, A. H. T., Nelemans, S. A., Meeus, W. H. J., & Branje, S. (2021). Identity development across the transition from secondary to tertiary education : A 9-wave longitudinal study. *Journal of Adolescence*, S0140197121000427. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.03.007>

Christophe, V., Antoine, P., Leroy, T., & Delelis, G. (2009). Évaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle : La suppression expressive et la réévaluation cognitive = Assessment of two emotional regulation processes: Expressive suppression and cognitive reevaluation. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.07.001>

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Presses de l'Université de Montréal.

Claes, M. (2014). Chapitre 6. Les relations entre parents et adolescents. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds.), *La psychologie de l'adolescence* (p. 157-183). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5181>

Claes, M., Debrosse, R., Miranda, D., & Percec, C. (2010). Un instrument de mesure des pratiques éducatives parentales à l'adolescence : Validation auprès d'adolescents du Québec et de France. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 60(1), 65-78. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2009.11.001>

Claes, M., & Lannegrand-Willems, L. (2014). La psychologie de l'adolescence. In *La psychologie de l'adolescence*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5160>

Cloutier, R., Legault, G., Recherche, Q. (Province) M. de l'éducation D. de la, & Communautaires, C. de recherche sur les services. (1991). *Les Habitudes de vie des élèves du secondaire : Rapport d'étude /*. Ministère de l'éducation, Direction de la recherche ; Centre de recherche sur les services communautaires,. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/22270>

Connolly, J., Heifetz, M., & Boislard, M.-A. (2014). Chapitre 8. Les relations amoureuses à l'adolescence. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds.), *La psychologie de l'adolescence* (p. 211-238). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5184>

Cordeiro, P. M. G., Paixao, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2018). Parenting styles, identity development, and adjustment in career transitions: The mediating role of psychological needs. *Journal of Career Development*, 45(1), 83-97.

Côté, J. E. (1996). Sociological Perspectives on Identity Formation : The Culture-Identity Link and Identity Capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0040>

Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20(5), Article 5. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0111>

Côté, J. E., & Allahaar, A. (1996). *Generation on hold: Coming of age in the late twentieth century*. New York University Press.

Crocetti, E., Branje, S., Rubini, M., Koot, H. M., & Meeus, W. (2017). Identity processes and parent–child and sibling relationships in adolescence: A five-wave multi-informant longitudinal study. *Child Development, 88*(1), Article 1. <https://doi.org/10.1111/cdev.12547>

Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale, W. W., & Meeus, W. (2009). Anxiety Trajectories and Identity Development in Adolescence: A Five-wave Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(6), 839-849. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9302-y>

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(8), 983-996. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>

Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence, 31*(2), 207-222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>

Crombie, G. (1999, mai). *Women in Computer Science*. Professional Engineers of Ontario, Women in Engineering Advisory Committee (WEAC), Canada. <http://www.site.uottawa.ca/~tcl/weac/>

Cunha, N. H. de A., Bonfim, C. B., Santos-Lima, C., & Siquara, G. M. (2022). Emotion regulation, subjective happiness and meaning of life of university students in the pandemic. *Paidéia, 32*.

d'Acremont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence, 30*(2), Article 2. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.02.007>

Dai, B.-B., Peng, Y.-S., & Li, J. (2014). A cross-sectional study of depressive symptom and emotion regulation in older adults. *Chinese Mental Health Journal*, 28(3), 192-196.

Darling, N., Cumsille, P., & Martínez, M. L. (2008). Individual Differences in Adolescents' Beliefs About the Legitimacy of Parental Authority and Their Own Obligation to Obey: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, 79(4), 1103-1118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01178.x>

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

De France, K., & Hollenstein, T. (2017). Assessing emotion regulation repertoires: The Regulation of Emotion Systems Survey. *Personality and Individual Differences*, 119, 204-215. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.018>

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

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), Article 4. <https://doi.org/10.5334/pb-52-4-289>

Descartes, R. (1641). *Méditations métaphysiques*.

Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>

Dietrich, J., Kracke, B., & Nurmi, J.-E. (2011). Parents' role in adolescents' decision on a college major: A weekly diary study. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), Article 1. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.003>

Dietrich, J., Parker, P., & Salmela-Aro, K. (2012). Phase-adequate engagement at the post-school transition. *Developmental Psychology*, 48(6), Article 6. <https://doi.org/10.1037/a0030188>

Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Nordgren, L. F., & van Baaren, R. B. (2006). On making the right choice: The deliberation-without-attention effect. *Science (New York, N.Y.)*, 311(5763), 1005-1007. <https://doi.org/10.1126/science.1121629>

Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles: choix d'orientation ou stratégies de compromis. *Orientation scolaire et professionnelle (L')*, 20(3), 257-267.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1250>

Duru-Bellat, M. (2004). Social inequality at school and educational policies. [http://ist-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=020054/\(100\)](http://ist-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=020054/(100)).

Duru-Bellat, M. (2012). Les dilemmes d'une orientation juste.... L'orientation scolaire et professionnelle, 41/1, Article 41/1. <https://doi.org/10.4000/osp.3659>

Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.

Duru-Bellat, M., & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*. [rapport de recherche] Haut conseil de l'éducation. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00325099>

Eccles, J. S. (2004). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. In *Handbook of Adolescent Psychology* (p. 125-153). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch5>

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions : Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*(5), 2227-2247. <https://doi.org/10.2307/1131620>

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions : Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*(2), 513-534. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>

Erikson, E. H. (1946). Ego development and historical change. *The Psychoanalytic Study of the Child, 2*, 359-396.

Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 4*(1), 56-121. <https://doi.org/10.1177/000306515600400104>

Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society, 2nd ed* (1965-10989-000). W. W. Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis* (1968-35041-000). Norton & Co.

Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Flammarion.

Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of counseling Psychology, 32*(3), 363.

Fombouchet, Y. (2022). *La régulation émotionnelle au cours de l'adolescence : Une diversité de stratégies et de compétences en lien avec les fonctions exécutives* [Phdthesis, Université de Bordeaux]. <https://theses.hal.science/tel-04026272>

Fombouchet, Y., Pineau, S., Perchec, C., Lucenet, J., & Lannegrand, L. (2023). The development of emotion regulation in adolescence : What do we know and where to go next? *Social Development, n/a*(n/a). <https://doi.org/10.1111/sode.12684>

Ford, B. Q., Gross, J. J., & Gruber, J. (2019). Broadening Our Field of View : The Role of Emotion Polyregulation. *Emotion Review, 11*(3), Article 3. <https://doi.org/10.1177/1754073919850314>

Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psycho-analysis* (p. 257). W W Norton & Co.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), Article 8. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)

Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making : Prescreening, in-depth exploration, and choice. In *Contemporary models in vocational psychology : A volume in honor of Samuel H. Osipow* (p. 7-54). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gaudreau, P., Sanchez, X., & Blondin, J.-P. (2006). Positive and Negative Affective States in a Performance-Related Setting : Testing the Factorial Structure of the PANAS Across Two Samples of French-Canadian Participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), Article 4. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.4.240>

Gendron, B. (2006). Capital émotionnel et genre : Ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail. *Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*. <https://shs.hal.science/halshs-00129665>

Gong, J., Wang, M.-C., Zhang, X., Zeng, H., & Yang, W. (2022). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Factor structure and measurement invariance in a Chinese student samples. *Journal of Personality Assessment*, 104(6), 774-783. <https://doi.org/10.1080/00223891.2021.2014506>

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students : Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

Goossens, L. (1995). Identity status development and students' perception of the university environment : A cohort-sequential study. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Éds.), *The self in European and North American culture : Development and processes*. (1996-98827-

002 ; p. 19-32). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-011-0331-2_3

Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research : A comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*, 24(6), Article 6. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0438>

Granic, I., Hollenstein, T., Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2003). Longitudinal analysis of flexibility and reorganization in early adolescence : A dynamic systems study of family interactions. *Developmental Psychology*, 39(3), Article 3. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.606>

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation : Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>

Graveleau, S. (2023, janvier 5). Parcoursup : « Il ne faut pas sous-estimer l'influence des émotions dans les choix d'orientation ». *Le Monde*.

Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting : Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 574-587. <https://doi.org/10.2307/353561>

Green, J. D., & Campbell, W. K. (2000). Attachment and Exploration in Adults : Chronic and Contextual Accessibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 452-461. <https://doi.org/10.1177/0146167200266004>

Grolnick, W., & Lerner, R. (2023). How Parental Autonomy Support, Structure, and Involvement Help Children Flourish : Considering Interactions, Context, and Diversity (p. 491-C24P107). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.26>

Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165-170.

Grommisch, G., Koval, P., Hinton, J. D. X., Gleeson, J., Hollenstein, T., Kuppens, P., & Lischetzke, T. (2020). Modeling individual differences in emotion regulation repertoire in daily life with multilevel latent profile analysis. *Emotion*, 20(8), Article 8. <https://doi.org/10.1037/emo0000669>

Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation : Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>

Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation : An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (2015a). Emotion regulation : Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Gross, J. J. (2015b). The Extended Process Model of Emotion Regulation : Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>

Gross, J. J., & Barrett, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation : One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.1177/1754073910380974>

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes : Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), Article 2. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>

Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222. <https://doi.org/10.1177/074355488723003>

Grotevant, H. D. (1993). The integrative nature of identity : Bringing the soloists to sing in the choir. In *Discussions on ego identity* (p. 121-146). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56(2), 415-428.

Grotevant, H. D., Thorbecke, W., & Meyer, M. L. (1982). An extension of Marcia's Identity Status Interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(1), 33-47. <https://doi.org/10.1007/BF01537815>

Guichard, J. (2019). Le « rapport Charvet » : Une refondation de l'orientation ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48/3, Article 48/3. <https://doi.org/10.4000/osp.11047>

Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.

Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents : A 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), Article 5. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x>

Haines, S. J., Gleeson, J., Kuppens, P., Hollenstein, T., Ciarrochi, J., Labuschagne, I., Grace, C., & Koval, P. (2016). The Wisdom to Know the Difference : Strategy-Situation Fit in Emotion Regulation in Daily Life Is Associated With Well-Being. *Psychological Science*, 27(12), Article 12. <https://doi.org/10.1177/0956797616669086>

Hall, G. S. (1904). *Adolescence : Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*, Vol 1 (2014-43620-000). D Appleton & Company. <https://doi.org/10.1037/14684-000>

Hardy, D. F., Power, T. G., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development*, 64(6), 1829-1841. <https://doi.org/10.2307/1131472>

Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), Article 2. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90065-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90065-4)

Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education* (1950-00529-000). University of Chicago Press.

Heiy, J. E., & Cheavens, J. S. (2014). Back to basics: a naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion*, 14(5), 878.

Henry, M., & Renaud, H. (1972). *Examined and Unexamined Lives* [Microform]. Distributed by ERIC Clearinghouse.

Henry, O. (2020). Pierre Naville et l'orientation professionnelle. In F. Blum (Éd.), *Les vies de Pierre Naville* (p. 227-246). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.56759>

Hill, J. P., & Holmbeck, G. N. (1987). Disagreements about rules in families with seventh-grade girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(3), 221-246. <https://doi.org/10.1007/BF02139092>

Hill, L. D. (2008). School strategies and the « college-linking » process : Reconsidering the effects of high schools on college enrollment. *Sociology of Education*, 81(1), Article 1. <https://doi.org/10.1177/003804070808100103>

Hofmann, S. G., & Asmundson, G. J. (2008). Acceptance and mindfulness-based therapy: new wave or old hat?. *Clinical psychology review*, 28(1), 1-16.

Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The affective style questionnaire: development and psychometric properties. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 32, 255-263.

Hollenstein, T., & Loughheed, J. (2013). Beyond Storm and Stress Typicality, Transactions, Timing, and Temperament to Account for Adolescent Change. *The American psychologist*, 68. <https://doi.org/10.1037/a0033586>

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Huteau, M. (2006). Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence. *Le Journal des psychologues*, 234(1), 24-28. <https://doi.org/10.3917/jdp.234.0024>

Huteau, M., & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *Les origines et la naissance du mouvement d'orientation*, 8(1), 3-43.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. [From the logic of the child to the logic of the adolescent.] (p. 314). Presses Universitaires de France.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (Harvard University Press). Harvard University Press.

Jankowski, P. (2013). Identity status and emotion regulation in adolescence and early adulthood. *Polish Psychological Bulletin*, 44(3), Article 3. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0032>

Kalakoski, V., & Nurmi, J.-E. (1998). Identity and educational transitions: Age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 29-47. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_2

Kerr, M., Stattin, H., & Burk, W. J. (2010). A reinterpretation of parental monitoring in longitudinal perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 39-64. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00623.x>

Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). Burnout and implications for professional school counselors. *Professional Counselor*, 8(3), 277-294.

Kindelberger, C., Safont-Mottay, C., Lannegrand-Willems, L., & Galharret, J.-M. (2020). Searching for autonomy before the transition to higher education : How do identity and self-determined academic motivation co-evolve? *Journal of Youth and Adolescence*, 49(4), Article 4. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01137-5>

Kliewer, W., Fearnow, M. D., & Miller, P. A. (1996). Coping socialization in middle childhood : Tests of maternal and paternal influences. *Child Development*, 67(5), 2339-2357. <https://doi.org/10.2307/1131627>

Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. A., Frijns, T., van Lier, P. A. C., & Meeus, W. H. J. (2010). Short-term fluctuations in identity : Introducing a micro-level approach to identity formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/a0019584>

Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support : Potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42(6), 572-579. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03091.x>

Koepke, S., & Denissen, J. J. A. (2012). Dynamics of identity development and separation–individuation in parent–child relationships during adolescence and emerging adulthood — A conceptual integration. *Developmental Review*, 32(1), Article 1. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.01.001>

Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence : The balance between self and other* (3rd ed). Routledge.

Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses : Origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Éds.), *Handbook of identity theory and research*, Vols. 1 and 2. (2011-21882-002 ; p. 31-53). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_2

Kunnen, S. E., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : Un processus relationnel et dynamique = Identity development: A relational and dynamic process. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/osp.1061>

Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles : A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>

Claes, M. (2014). *La psychologie de l'adolescence*. L. Lannegrand-Willems (Ed.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : La troisième et la terminale. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), Article 4. <https://doi.org/10.4000/osp.1793>

Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : Quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 2012(03), Article 03. <https://doi.org/10.4074/S0013754512003060>

Lannegrand-Willems, L. (2017). La construction identitaire à l'adolescence : Quelle place pour les émotions ? *Les Cahiers Dynamiques*, N° 71(1), Article 1. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0060>

Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity Development-in-Context : The School as an Important Context for Identity Development. *Identity*, 6(1), Article 1. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6

Lannegrand-Willems, L., & Perchec, C. (2017). Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte : Validation française du « Vocational Identity Status Assessment » (VISA). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 67(2), 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.006>

Lannegrand-Willems, L., Perchee, C., & Marchal, C. (2016). Vocational identity and psychological adjustment: A study in French adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 47, 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.005>

Larson, R., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(6), 469-490. <https://doi.org/10.1007/BF02089885>

Larson, R., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (2014). Mood Variability and the Psychosocial Adjustment of Adolescents. In M. Csikszentmihalyi (Éd.), *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (p. 285-304). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_15

Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and « storm and stress » in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, 29(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.1.130>

Larson, R., & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents* (1994-97963-000). Basic Books.

Lebowitz, M. S., & Dovidio, J. F. (2015). Implications of emotion regulation strategies for empathic concern, social attitudes, and helping behavior. *Emotion*, 15(2), 187-194. <https://doi.org/10.1037/a0038820>

Lehalle, H. (2014). Chapitre 3. Le développement cognitif et le développement moral: Tout est possible et rien n'est certain. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (Éds.), *La psychologie de l'adolescence* (p. 73-99). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5175>

Lennarz, H. K., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., Kuntsche, E., & Granic, I. (2018). Emotion regulation in action: Use, selection, and success of emotion regulation in adolescents' daily lives. *International Journal of Behavioral Development*, 016502541875554. <https://doi.org/10.1177/0165025418755540>

Lerner, R. M., Boyd, M. J., & Du, D. (2010). Adolescent Development. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (p. 1-2). American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0019>

Lerner, R. M., Easterbrooks, M. A., & Mistry, J. (2003). *Handbook of psychology : Developmental psychology, Vol 6* (R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry, Éds. ; 2003-04683-000). John Wiley & Sons Inc.

Lerner, R. M., & Steinberg, L. D. (Éds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed). John Wiley & Sons.

Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, S. E., & van Geert, P. L. C. (2009). Here we go again : A dynamic systems perspective on emotional rigidity across parent–adolescent conflicts. *Developmental Psychology*, 45(5), Article 5. <https://doi.org/10.1037/a0016713>

Liew, J., Kwok, O., Chang, Y., Chang, B. W., & Yeh, Y.-C. (2014). Parental autonomy support predicts academic achievement through emotion-related self-regulation and adaptive skills in Chinese American adolescents. *Asian American Journal of Psychology*, 5(3), 214-222. <https://doi.org/10.1037/a0034787>

Lin, D., Bi, J., Zhang, X., Zhu, F., & Wang, Y. (2022). Successful emotion regulation via cognitive reappraisal in authentic pride : Behavioral and event-related potential evidence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.983674>

Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling* (2013-17205-000). Guilford Press.

LOI n° 2018-166 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, Code de l'éducation. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000036683777/2023-04-19/>

Lougheed, J. P., & Hollenstein, T. (2012). A limited repertoire of emotion regulation strategies is associated with internalizing problems in adolescence. *Social Development*, 21(4), Article 4. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00663.x>

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration : Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361-378.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>

Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Schwartz, S. J., & Vanhalst, J. (2012). Identity Processes and Coping Strategies in College Students : Short-Term Longitudinal Dynamics and the Role of Personality. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(9), Article 9.
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9753-z>

Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Van Petegem, S., & Beyers, W. (2013). Personal identity processes from adolescence through the late 20s : Age trends, functionality, and depressive symptoms. *Social Development*, 22(4), Article 4.

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), Article 1. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2008). Employment, Sense of Coherence, and Identity Formation : Contextual and Psychological Processes on the Pathway to Sense of Adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 23(5), 566-591.
<https://doi.org/10.1177/0743558408322146>

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults : A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18(4), Article 4.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00573.x>

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family : Parent-child interaction. In *Handbook of child psychology : Formerly Carmichael's Manual of child psychology* (Paul H. Mussen). New York : Wiley, c1983.

https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Socialization+in+the+context+of+the+family+%3A+parent-child+interaction&author=Maccoby%2C+E.E.&publication_year=1983

Maciejewski, D. F., Keijsers, L., van Lier, P. A. C., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J., & Koot, H. M. (2019). Most fare well—But some do not : Distinct profiles of mood variability development and their association with adjustment during adolescence. *Developmental Psychology*, *55*(2), 434-448. <https://doi.org/10.1037/dev0000650>

Maciejewski, D. F., van Lier, P. A. C., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J., & Koot, H. M. (2015). A 5-year longitudinal study on mood variability across adolescence using daily diaries. *Child Development*, *86*(6), Article 6. <https://doi.org/10.1111/cdev.12420>

Maciejewski, D. F., van Lier, P. A. C., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J., & Koot, H. M. (2017). A daily diary study on adolescent emotional experiences : Measurement invariance and developmental trajectories. *Psychological Assessment*, *29*(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/pas0000312>

Madden, T. E., Barrett, L. F., & Pietromonaco, P. R. (2000). Sex differences in anxiety and depression: Empirical evidence and methodological questions. *Gender and emotion: Social psychological perspectives*, 277.

Mageau, G. A., & Joussemet, M. (2023). Autonomy-Supportive Behaviors : Common Features and Variability across Socialization Domains. In R. M. Ryan (Éd.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.27>

Magnusson, D. (1988). Individual development from an interactional perspective: A longitudinal study.

Magnusson, D. (2015). Individual development from an interactional perspective (psychology revivals): a longitudinal study. Psychology Press.

Magnusson, D., & Bergman, L. R. (1988). Individual and variable-based approaches to longitudinal research on early risk factors. Cambridge University Press.

Magnusson, D., & Torestad, B. (1993). A holistic view of personality: A model revisited. *Annual review of psychology*, 44(1), 427-452.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 9).

Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Éds.), *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (p. 3-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1

Marcia, J. E., & Archer, S. L. (1993). Identity Status in Late Adolescents : Scoring Criteria. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Éds.), *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (p. 205-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_9

Marjoribanks, K. (2016). The Predictive Validity of a Teachers' Support Scale in Relation to Adolescents' Aspirations: *Educational and Psychological Measurement*. <https://doi.org/10.1177/0013164490503022>

Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., Lombas, A. S., & Jiménez, T. I. (2020). Spanish validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA) : Introducing the ERQ-SpA. *Journal of Research on Adolescence*, 30(Suppl 1), 55-60. <https://doi.org/10.1111/jora.12465>

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Seraphine, A. E. (2004). Adaptive family functioning and emotion regulation capacities as predictors of college students' appraisals and emotion valence following conflict with their parents. *Cognition and Emotion*, 18(1), 97-124. <https://doi.org/10.1080/02699930244000417>

McDill, E. L., & Coleman, J. (1963). High school social status, college plans, and interest in academic achievement: A panel analysis. *American Sociological Review*, 905-918.

McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges : How social class and schools structure opportunity*. Albany : State University of New York Press.
<http://archive.org/details/choosingcolleges00mcdo>

McLachlan, G., & Peel, D. (2000). *Finite Mixture Models : McLachlan/Finite Mixture Models*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471721182>

McMahon, G., Creaven, A., & Gallagher, S. (2020). Stressful life events and adolescent well-being : The role of parent and peer relationships. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 36(3), 299-310.
<https://doi.org/10.1002/smi.2923>

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago press.

Meerts-Brandsma, L., & Sibthorp, J. (2022). Examining Adolescent Identity Formation Processes in Immersion Semester High Schools. *Identity*, 22(2), 116-134.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1916747>

Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010 : A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), Article 1.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>

Meeus, W., Van De Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the Progression and Stability of Adolescent Identity Formation : A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescence: Identity Transitions. *Child Development*, 81(5), Article 5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x>

Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237. <https://doi.org/10.1177/1069072707313198>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Le bulletin officiel de l'éducation nationale* (Bulletin officiel 37).

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/BO_MEN_37_11-10-2018_1015881.pdf

Montemayor, R. (1986). Family variation in parent-adolescent storm and stress. *Journal of Adolescent Research*, 1(1), 15-31. <https://doi.org/10.1177/074355488611003>

Mooney, K. S., Laursen, B., & Adams, R. E. (2007). Social Support and Positive Development: Looking on the Bright Side of Adolescent Close Relationships. In *Approaches to Positive Youth Development* (p. 189-204). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446213803.n10>

Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houtberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>

Moulds, M. L., Kandris, E., Starr, S., & Wong, A. C. (2007). The relationship between rumination, avoidance and depression in a non-clinical sample. *Behaviour research and therapy*, 45(2), 251-261.

Mullis, R. L., Brailsford, J. C., & Mullis, A. K. (2003). Relations Between Identity Formation and Family Characteristics Among Young Adults. *Journal of Family Issues*, 24(8), 966-980. <https://doi.org/10.1177/0192513X03256156>

Nagin, D. S., Jones, B. L., Passos, V. L., & Tremblay, R. E. (2018). Group-based multi-trajectory modeling. *Statistical methods in medical research*, 27(7), 2015-2023.

Negru-Subtirica, O., Damian, L. E., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2023). The complex story of educational identity in adolescence : Longitudinal relations with academic achievement and perfectionism. *Journal of Personality*, 91(2), 299-313. <https://doi.org/10.1111/jopy.12720>

Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2017). A longitudinal integration of identity styles and educational identity processes in adolescence. *Developmental Psychology*, 53(11), Article 11. <https://doi.org/10.1037/dev0000325>

Nelson, E. E., Jarcho, J. M., & Guyer, A. E. (2016). Social re-orientation and brain development : An expanded and updated view. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.008>

Newsom, J. T. (2015). Longitudinal structural equation modeling : A comprehensive introduction. Routledge, Taylor and Francis Group.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), Article 5. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>

Nurmi, J.-E. (2004). Socialization and self-development : Channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Éds.), *Handbook of adolescent psychology., 2nd ed.* (2004-12826-004 ; p. 85-124). John Wiley & Sons Inc.

Panno, A., Lauriola, M., & Figner, B. (2013). Emotion regulation and risk taking : Predicting risky choice in deliberative decision making. *Cognition and Emotion*, 27(2), 326-334. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.707642>

Parmentier, M., Dangoisse, F., Zacher, H., Pirsoul, T., & Nils, F. (2021). Anticipatory emotions at the prospect of the transition to higher education : A latent transition analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 125, 103543. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103543>

Piaget, J. (1924). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, avec la collaboration de Milles E. Cartalis, E. Escher, U. Hanhart, L. Hahnloser, O. Matthes, S. Perret et M. Roud. Delachaux & Niestlé sa.

Pistella, J., Isolani, S., Morelli, M., Izzo, F., & Baiocco, R. (2022). Helicopter parenting and alcohol use in adolescence : A quadratic relation. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 39(2), 134-145. <https://doi.org/10.1177/14550725211009036>

Pop, E. I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A., & Meeus, W. (2016). On the interplay between academic achievement and educational identity : A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 47(1), 135-144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.004>

Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), Article 5. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>

Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., Dandy, J., & Allan, A. (2018). Measuring emotion regulation ability across negative and positive emotions : The Perth Emotion Regulation Competency Inventory (PERCI). *Personality and Individual Differences*, 135, 229-241. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.025>

Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., & Gross, J. J. (2020). The Emotion Regulation Questionnaire : Psychometric properties in general community samples. *Journal of Personality Assessment*, 102(3), 348-356. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1564319>

Proust-Lima, C., Philipps, V., & Liqueur, B. (2017). Estimation of extended mixed models using latent classes and latent processes : The R package lcmm. *Journal of Statistical Software*, 78(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v078.i02>

Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years : A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>

Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44/4, Article 44/4. <https://doi.org/10.4000/osp.4642>

Roeser, R. W., Galloway, M., Casey-Cannon, S., Watson, C., Keller, L., & Tan, E. (2008). Identity representations in patterns of school achievement and well-being among early adolescent girls: Variable- and person-centered approaches. *The Journal of Early Adolescence*, 28(1), 115-152. <https://doi.org/10.1177/0272431607308676>

Rogers, C. R. (1960). *A therapist's view of personal goals* (p. 30). Pendle Hill.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O. F., & Yule, W. (1976). Adolescent turmoil: Fact or fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(1), 35-56. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00372.x>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Self-Determination Theory. In F. Maggino (Éd.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (p. 1-7). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2

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 *Developmental psychopathology: Theory and method, Vol. 1, 3rd ed* (p. 385-438). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109>

Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813-842. <https://doi.org/10.1037/bul0000385>

Ryan, R. M., & Ryan, R. M. (2023). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford University Press.

Sabatier, C., Cervantes, D. R., Torres, M. M., De los Rios, O. H., & Sañudo, J. P. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: Concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), Article 1.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2017-17484-006&lang=fr&site=ehost-live>

Samuolis, J., Layburn, K., & Schiaffino, K. M. (2001). Identity development and attachment to parents in college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(3), 373-384. <https://doi.org/10.1023/A:1010448313516>

Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Geckova, A. M., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W., & van Dijk, J. P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367-378. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965556>

Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235. <https://doi.org/10.1037/h0041114>

Schriber, R. A., & Guyer, A. E. (2016). Adolescent neurobiological susceptibility to social context. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 19, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.009>

Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.1207/S1532706XSCHWARTZ>

Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, A. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., & Waterman, A. S. (2011). Examining the Light and Dark Sides of Emerging Adults' Identity: A Study of Identity Status Differences in Positive and Negative Psychosocial Functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), Article 7. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9606-6>

Seiffge-Krenke, I., & Pakalniskiene, V. (2011). Who shapes whom in the family: Reciprocal links between autonomy support in the family and parents' and adolescents' coping behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(8), 983-995. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9603-9>

Seydlitz, R. (1993). Complexity in the relationships among direct and indirect parental controls and delinquency. *Youth & Society*, 24(3), 243-275. <https://doi.org/10.1177/0044118X93024003001>

Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological Control and Autonomy Granting : Opposite Ends of a Continuum or Distinct Constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301004>

Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N., & Kindermann, T. A. (2020). "I get knocked down but I get up again" : Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), Article 4. <https://doi.org/10.1177/0165025420924122>

Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting : A Motivational Model. *Parenting*, 5(2), 175-235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3

Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59(2), Article 2. <https://doi.org/10.2307/1130313>

Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized : A social domain analysis. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Éds.), *Parenting and children's internalization of values : A handbook of contemporary theory*. (1997-36410-006 ; p. 162-192). John Wiley & Sons Inc.

Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65(4), Article 4. <https://doi.org/10.2307/1131311>

Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and Secrecy in Adolescent-Parent Relationships. *Child Development*, 77(1), 201-217. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00865.x>

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.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. In *Handbook of parenting : Children and parenting, Vol. 1, 3rd ed* (p. 111-167). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-4>

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>

Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Petegem, S. (2015). Let Us Not Throw Out the Baby With the Bathwater : Applying the Principle of Universalism Without Uniformity to Autonomy-Supportive and Controlling Parenting. *Child Development Perspectives, 9*(1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>

Solaux, G. (2019). Un siècle de priorités contradictoires pour les services d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 48*/2, Article 48/2. <https://doi.org/10.4000/osp.10716>

Sörman, K., Garke, M. Å., Isacsson, N. H., Jangard, S., Bjureberg, J., Hellner, C., Sinha, R., & Jayaram-Lindström, N. (2022). Measures of emotion regulation : Convergence and psychometric properties of the difficulties in emotion regulation scale and emotion regulation questionnaire. *Journal of Clinical Psychology, 78*(2), 201-217. <https://doi.org/10.1002/jclp.23206>

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis : A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior, 120*, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>

Steinberg, L., & Levine, A. (1997). *You and Your Adolescent: A Parent's Guide for Ages 10-20. Revised Edition*. HarperPerennial/HarperCollins Publishers, P.

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In *Handbook of parenting: Vol.1: Children and parenting* (Lawrence Erlbaum Associates, Vol. 1, p. 103-133). M. H. Bornstein.

Steinbruckner, M.-L. (2009). Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ?1. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38/4, 451-474. <https://doi.org/10.4000/osp.2320>

Stephen, J., Fraser, E., & Marcia, J. E. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development : Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15(3), 283-300. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(92\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0140-1971(92)90031-Y)

Stice, E., Barrera, M., & Chassin, L. (1993). Relation of parental support and control to adolescents' externalizing symptomatology and substance use : A longitudinal examination of curvilinear effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(6), Article 6. <https://doi.org/10.1007/BF00916446>

Tan, P. Z., Forbes, E. E., Dahl, R. E., Ryan, N. D., Siegle, G. J., Ladouceur, C. D., & Silk, J. S. (2012). Emotional reactivity and regulation in anxious and nonanxious youth : A cell-phone ecological momentary assessment study: Emotional reactivity in anxious and nonanxious youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(2), Article 2. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02469.x>

Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.malew.1991.01.0049>

The R Development Core Team. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing* (R Foundation for Statistical Computing). <http://www.R-project.org>

Thompson, B. (2004). Confirmatory factor analysis decision sequence. In *Exploratory and confirmatory factor analysis : Understanding concepts and applications*. (2004-13115-010 ; p. 109-132). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-010>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation : A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), Article 2-3. <https://doi.org/10.2307/1166137>

Troy, A. S., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2013). A person-by-situation approach to emotion regulation : Cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context. *Psychological Science*, 24(12), Article 12. <https://doi.org/10.1177/0956797613496434>

Uphill, M. A., Lane, A. M., & Jones, M. V. (2012). Emotion Regulation Questionnaire for use with athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 761-770. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.05.001>

van der Gaag, M. A. E., Albers, C. J., & Kunnen, E. S. (2017). Micro-level mechanisms of identity development : The role of emotional experiences in commitment development. *Developmental Psychology*, 53(11), Article 11. <https://doi.org/10.1037/dev0000336>

van der Gaag, M. A. E., de Ruiter, N. M. P., & Kunnen, E. S. (2016). Micro-level processes of identity development : Intra-individual relations between commitment and exploration. *Journal of Adolescence*, 47, 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.007>

Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A. C., Meeus, W. H. J., & Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-

late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental Psychology*, 55(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/dev0000612>

van Hoof, A. (1999). The Identity Status Field Re-reviewed : An Update of Unresolved and Neglected Issues with a View on Some Alternative Approaches. *Developmental Review*, 19(4), 497-556. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0484>

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>

Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived Social Support and Well Being in School; The Role of Students' Ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-4313-4>

Vélez, C. E., Krause, E. D., McKinnon, A., Brunwasser, S. M., Freres, D. R., Abenavoli, R. M., & Gillham, J. E. (2016). Social support seeking and early adolescent depression and anxiety symptoms: The moderating role of rumination. *The Journal of Early Adolescence*, 36(8), 1118-1143.

Vignoli, E. (2011). Les décisions d'orientation scolaire à l'adolescence : Avec qui partager ses expériences émotionnelles, comment et pourquoi ? *Enfance*, N° 4(4), Article 4.

Vignoli, E., & Mallet, P. (2004). Validation of a brief measure of adolescents' parent attachment based on Armsden and Greenberg's three-dimension model. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54(4), Article 4. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.04.003>

Vignoli, E., & Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : Structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Numéro 94(2), Article 2. <https://doi.org/10.3917/cips.094.0249>

Vignoli, E., Nils, F., Parmentier, M., Mallet, P., & Rimé, B. (2020). The emotions aroused by a vocational transition in adolescents : Why, when and how are they socially shared with significant others? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(3), Article 3. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09417-z>

Vignoli, E., Nils, F., & Rimé, B. (2005a). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire (1) : L'avis du conseil de classe chez les adolescents de troisième = The sharing of an emotional guidance counseling event: School counselors' advice to middle-school adolescents. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/osp.633>

Vignoli, E., Nils, F., & Rimé, B. (2005b). Partage social d'un épisode émotionnel d'orientation scolaire (2) : L'attachement est-il lié au choix des partenaires de verbalisation ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/3, Article 34/3. <https://doi.org/10.4000/osp.761>

Viviers, S. (2014). Souffrance identitaire de métier: Des conseillères et des conseillers d'orientation s' interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire.

Wall, J., Covell, K., & MacIntyre, P. D. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(2), 63-71. <https://doi.org/10.1037/h0087074>

Wang, L., Shi, Z., & Li, H. (2009). Neuroticism, extraversion, emotion regulation, negative affect and positive affect : The mediating roles of reappraisal and suppression. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(2), 193-194. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.2.193>

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood : An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), Article 3. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>

Waterman, A. S., & Archer, S. L. (1990). A life-span perspective on identity formation : Developments in form, function, and process. In P. B. Baltes, D. L. Featherman, & R. M. Lerner (Éds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 10. (1990-97980-002 ; p. 29-57). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Waterman, A. S., Geary, P., & Waterman, C. (1974). A Longitudinal Study of Changes in Ego Identity Status from the Freshman to the Senior Year at College. *Developmental Psychology*, 10, 387-392. <https://doi.org/10.1037/h0036438>

Waterman, A. S., & Goldman, J. A. (1976). A longitudinal study of ego identity development at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence*, 5(4), 361-369. <https://doi.org/10.1007/BF01577249>

Waterman, A. S., & Waterman, C. K. (1971). A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year at college. *Developmental Psychology*, 5, 167-173. <https://doi.org/10.1037/h0031139>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect : The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>

Watson, J. B. (1928). *Psychological care of infant and child* (p. 195). W W Norton & Co.

Webb, T. L., Schweiger Gallo, I., Miles, E., Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2012). Effective regulation of affect: An action control perspective on emotion regulation. *European review of social psychology*, 23(1), 143-186.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school : The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school : The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

Westerlund, M., & Santtila, P. (2018). A Finnish adaptation of the emotion regulation questionnaire (ERQ) and the difficulties in emotion regulation scale (DERS-16). *Nordic Psychology, 70*(4), 304-323. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1443279>

Willemsen, E. W., & Waterman, K. K. (1991). Ego identity status and family environment: A correlational study. *Psychological Reports, 69*(3, Pt 2), 1203-1212. <https://doi.org/10.2466/PR0.69.8.1203-1212>

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP, 27*(2), Article 2. <https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>

Zhang, J., Chen, G., & Yuen, M. (2021). Development and validation of the Career-related Teacher Support Scale: Data from China. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 21*(1), Article 1. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09435-2>

Zhao, X., Zhang, R., & Zheng, K. (2014). Gender differences in emotion regulation strategies in adolescents. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 22*(5), 849-854.

Zhou, N., Cao, H., Nie, Y., Li, X., Yu, S., Liang, Y., Deng, L., Buehler, C., Zang, N., Sun, R., & Fang, X. (2020). Career-Related Parental Processes and Career Adaptability and Ambivalence Among Chinese Adolescents: A Person-Centered Approach. *Journal of Research on Adolescence, 30*(1), Article 1. <https://doi.org/10.1111/jora.12520>

Zhu, S., Tse, S., Cheung, S.-H., & Oyserman, D. (2014). Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), Article 3. <https://doi.org/10.1111/bjep.12044>

Annexes

Annexe 1*Avis du Comité Local d’Ethique*

Comité Local d’Ethique (CLÉ) du Laboratoire de psychologie
EA4139

FICHE D’AVIS DU CLÉ

Numéro d’enregistrement : 2021.10.CLE.012

Titre de la recherche : Identité vocationnelle et régulation émotionnelle des adolescents en classe de terminale : rôle de l’école et de la famille

Investigateurs principaux :

Lyda Lannegrand
Cyrille Perchec

En date du 12.01.2022, conformément aux dispositions du Code de déontologie des psychologues (Mars 1996, actualisé en Février 2012 et Septembre 2021) et du Code éthique de la recherche SFP, le Comité Local d’Ethique du laboratoire de psychologie, EA4139 de l’Université de Bordeaux a examiné le projet de recherche impliquant des personnes et intitulé : *Identité vocationnelle et régulation émotionnelle des adolescents en classe de terminale : rôle de l’école et de la famille*

Sur la base des informations fournies par les investigateurs principaux, le comité formule :

- Un avis de conformité au Code de déontologie des psychologues (Mars 1996, actualisé en Février 2012 et Septembre 2021) et au Code éthique de la recherche SFP
- Un avis de non-conformité au Code de déontologie des psychologues (Mars 1996, actualisé en Février 2012 et Septembre 2021) et au Code éthique de la recherche SFP

Date : 12.01.2022

Camille Brisset, pour le CLÉ

Annexe 2
Questionnaire T1



Cette étude vise à mieux connaître la façon dont les élèves de terminale vivent la préparation de leur orientation vers le supérieur. Pour cela, nous souhaitons recueillir ton point de vue sur ton orientation. Nous le ferons à plusieurs reprises durant l'année de terminale pour voir si et comment ton point de vue évolue.

Ce premier questionnaire se divise en trois parties :

- (1) ton orientation et ton projet professionnel ;
- (2) ce que tu ressens par rapport à ton orientation ;
- (3) tes relations avec tes parents.

Il n'y a **pas de bonne ou de mauvaise** réponse, chacun a sa façon de voir les choses.

Les réponses à ce questionnaire sont **strictement anonymes**.

Tu as le droit de te retirer de l'étude à n'importe quel moment et de connaître les résultats généraux de l'étude lorsqu'ils seront disponibles. Enfin, ta participation repose sur le volontariat et nécessite ton acceptation éclairée en cochant la case ci-dessous :

J'accepte de participer à cette recherche.

Merci pour ta participation !!

Prends bien le temps de tout lire. Si tu ne comprends pas quelque chose, n'hésite pas à lever la main, quelqu'un viendra te répondre !

Renseigne tout d'abord ton code personnel. Ce code permettra de suivre tes réponses tout au long de l'année scolaire tout en garantissant ton anonymat. Celui-ci est composé :

Des **deux premières** lettres de ton nom de famille : __ __

De la **première** lettre de ton prénom : __

De ton **mois** de naissance : __ __

De ton **année** de naissance : __ __

Exemple : Je m'appelle Simon Pineau, je suis né en décembre 1994. Mon code sera : PI S 12 94.

Code personnel : _ _ _ _ _

As-tu une idée de ce que tu veux faire après la terminale ?

Pas du tout					Tout à fait
1	2	3	4	5	

Peux-tu préciser là où tu en es dans ta réflexion ?

Partie 1 : Voici des affirmations concernant ton orientation et ton projet professionnel

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres :

1 = « Pas d'accord » à 5 = « D'accord »

	Pas d'accord				D'accord
1) Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux.	1	2	3	4	5
2) Aucune autre orientation ne m'attire autant que celle que je m'apprête à suivre.	1	2	3	4	5
3) Personne ne me fera changer d'avis sur le métier ou l'orientation que j'ai choisi.	1	2	3	4	5
4) Je sais depuis longtemps quel type d'orientation me conviendrait le mieux.	1	2	3	4	5
5) J'ai déjà consacré beaucoup d'énergie à préparer ma future orientation.	1	2	3	4	5
6) Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels.	1	2	3	4	5

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres

	Pas d'accord				D'accord
7) Exercer la profession que j'ai choisie me permettra de devenir la personne que je rêve d'être.	1	2	3	4	5
8) Ma famille a confiance dans mes chances de réaliser mon projet professionnel.	1	2	3	4	5
9) J'ai choisi un projet professionnel qui correspond à mes valeurs personnelles.	1	2	3	4	5
10) Mon projet professionnel me permettra d'avoir le genre de vie de famille que je souhaiterais avoir.	1	2	3	4	5
11) Mes centres d'intérêt professionnels changeront probablement dans le futur.	1	2	3	4	5
12) Je modifierai probablement mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5
13) Ce que je recherche dans un métier pourra changer dans le futur.	1	2	3	4	5
14) Mon choix d'orientation professionnelle pourra être différent de ce que j'envisage aujourd'hui.	1	2	3	4	5
15) J'ai besoin de m'informer encore avant de pouvoir choisir une voie d'orientation.	1	2	3	4	5
16) Penser à un choix d'orientation me rend inquiet.	1	2	3	4	5
17) Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle.	1	2	3	4	5
18) Quand je parle à d'autres personnes de mes projets d'avenir, je sens que je suis un peu hésitant(e).	1	2	3	4	5
19) Je doute de pouvoir trouver un métier qui me convienne.	1	2	3	4	5
20) Je ne serai peut-être pas capable d'exercer le métier que je souhaite vraiment.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...

	Pas d'accord				D'accord
21) Je m'informe de temps à autre sur des métiers que je ne connais pas afin d'en trouver quelques-uns que je vais explorer davantage.	1	2	3	4	5
22) Je réfléchis à la façon dont je pourrais réussir dans des métiers différents.	1	2	3	4	5
23) J'essaie d'avoir beaucoup d'expériences différentes pour trouver quelles professions pourraient me convenir.	1	2	3	4	5
24) Je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...	Pas d'accord					D'accord				
25) Je reste ouvert(e) à des informations sur des voies de formation différentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26) Je réfléchis à mes points forts quand je pense à mon avenir professionnel.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27) Je m'informe sur la manière d'augmenter mes chances d'entrer dans la formation que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28) Je me renseigne autant que je peux sur les exigences des voies d'études menant aux métiers qui m'intéressent le plus.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29) J'essaie de rencontrer des gens qui partagent mes centres d'intérêt professionnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30) Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Partie 2 : Les émotions que tu ressens concernant ton orientation

En ce moment, quand tu penses à ton orientation, dans quelle mesure ressens-tu les émotions et sentiments suivants ?

Ci-dessous, tu trouveras des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. **Pour chacun**, entoure le chiffre qui décrit le mieux comment tu te sens en ce moment de :

1 = « Très peu ou pas du tout » à 5 = « Enormément »

En ce moment, quand je pense à mon orientation, je me sens ...	Très peu ou pas du tout	1	2	3	4	Enormément
Intéressé(e)	1	2	3	4	5	
Angoissé(e)	1	2	3	4	5	
Excité(e)	1	2	3	4	5	
Fâché(e)	1	2	3	4	5	
Fort(e)	1	2	3	4	5	
Coupable	1	2	3	4	5	
Effrayé(e)	1	2	3	4	5	
Hostile	1	2	3	4	5	
Enthousiaste	1	2	3	4	5	
Fier(e)	1	2	3	4	5	
Irrité(e)	1	2	3	4	5	
Alerte	1	2	3	4	5	
Honteux(se)	1	2	3	4	5	
Inspiré(e)	1	2	3	4	5	
Nerveux(se)	1	2	3	4	5	
Déterminé(e)	1	2	3	4	5	
Attentif(ve)	1	2	3	4	5	
Agité(e)	1	2	3	4	5	
Actif(ve)	1	2	3	4	5	
Craintif(ve)	1	2	3	4	5	

Ressens-tu une autre émotion qui n'est pas présentée ci-dessus ?

Oui Non

Si oui laquelle ?

Avec quelle intensité ?

Très peu					Enormément
1	2	3	4	5	

En ce moment, qu'est-ce que tu fais quand tu ressens des émotions négatives liées à ton orientation ?

Pour chacune des réactions proposées ci-dessous, entoure le chiffre qui te correspond le plus :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

Quand je ressens des émotions négatives liées à mon orientation,...	Pas du tout	Tout à fait
1) J'essaie de changer ma manière de voir mon orientation.	1	2 3 4 5
2) Je cherche du soutien autour de moi.	1	2 3 4 5
3) J'essaie de voir mon orientation sous un autre angle.	1	2 3 4 5
4) Je fais comme si de rien n'était devant les autres.	1	2 3 4 5
5) Je pense que je dois accepter la situation telle qu'elle est.	1	2 3 4 5
6) Je fais autre chose pour me distraire des questions sur mon orientation.	1	2 3 4 5
7) Je pense à d'autres façons d'interpréter la situation.	1	2 3 4 5
8) Je pense sans cesse aux émotions que mon orientation provoque en moi.	1	2 3 4 5
9) J'essaie de me changer les idées en faisant autre chose sans lien avec mon orientation.	1	2 3 4 5
10) Je pense que je dois accepter la situation.	1	2 3 4 5
11) Je demande de l'aide ou des conseils dans mon entourage.	1	2 3 4 5
12) Je n'arrête pas de penser à ce que je ressens par rapport à mon orientation.	1	2 3 4 5
13) Mon orientation me met dans un tel état que je ne peux pas me concentrer sur autre chose.	1	2 3 4 5
14) Je m'occupe l'esprit en faisant quelque chose d'autre sans lien avec mon orientation.	1	2 3 4 5
15) Je change ma façon de penser à mon orientation.	1	2 3 4 5
16) Je reste bloqué(e) sur la situation.	1	2 3 4 5
17) Je pense que je ne peux rien changer à la situation.	1	2 3 4 5
18) Je ne laisse rien voir de ce que je ressens.	1	2 3 4 5
19) Je fais attention à ne pas montrer ce que je ressens.	1	2 3 4 5
20) Je parle de mon orientation à quelqu'un en qui j'ai confiance.	1	2 3 4 5
21) Je cherche quelqu'un qui me calme.	1	2 3 4 5
22) Je pense que je dois apprendre à vivre avec la situation.	1	2 3 4 5

23) Je ne montre pas mes sentiments.	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---

Si tu souhaites apporter des précisions, tu peux utiliser librement l'espace ci-dessous :

Partie 3 : Abordons à présent les relations avec tes parents

Tu vas d'abord répondre à des questions portant sur les relations avec ta mère (ou la personne que tu considères comme ta mère), puis à des questions portant sur les relations avec ton père (ou la personne que tu considères comme ton père).

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ta mère, tu peux passer à la partie suivante (ta relation avec ton père page 8).

Ta relation avec ta mère

*Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ta mère**. Pour chaque proposition ci-dessous, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ta mère** de :*

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

	Pas du tout				Tout à fait
1) Ma mère sent bien quand je suis contrarié(e).	1	2	3	4	5
2) J'ai l'impression que ma mère ne me comprend pas.	1	2	3	4	5
3) Ma mère m'encourage à parler de mes difficultés.	1	2	3	4	5
4) Ma mère a confiance en mon jugement.	1	2	3	4	5
5) Si ma mère se rend compte que je suis préoccupé(e), elle me demande ce qu'il y a.	1	2	3	4	5
6) Je ne peux pas attendre grand-chose de ma mère en ce moment.	1	2	3	4	5
7) Quand on discute, ma mère accorde de l'importance à mon point de vue.	1	2	3	4	5
8) Je parle à ma mère de mes problèmes et de mes soucis.	1	2	3	4	5
9) Ma mère ne se rend pas compte à quel point je peux être énervé(e).	1	2	3	4	5
10) Ma mère m'aide à mieux comprendre qui je suis.	1	2	3	4	5
11) Ma mère respecte mes sentiments.	1	2	3	4	5
12) Ma mère ne comprend pas ce qui m'arrive ces jours-ci.	1	2	3	4	5
13) Je peux compter sur ma mère quand j'ai besoin de déballer ce que j'ai sur le cœur.	1	2	3	4	5
14) Je fais confiance à ma mère.	1	2	3	4	5

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ton père, tu peux passer à la partie suivante (dernière partie page 9).

Ta relation avec ton père

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ton père**. Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ton père** de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

	Pas du tout				Tout à fait
1) Mon père sent bien quand je suis contrarié(e).	1	2	3	4	5
2) J'ai l'impression que mon père ne me comprend pas.	1	2	3	4	5
3) Mon père m'encourage à parler de mes difficultés.	1	2	3	4	5
4) Mon père a confiance en mon jugement.	1	2	3	4	5
5) Si mon père se rend compte que je suis préoccupé(e), il me demande ce qu'il y a.	1	2	3	4	5
6) Je ne peux pas attendre grand-chose de mon père en ce moment.	1	2	3	4	5
7) Quand on discute, mon père accorde de l'importance à mon point de vue.	1	2	3	4	5
8) Je parle à mon père de mes problèmes et de mes soucis.	1	2	3	4	5
9) Mon père ne se rend pas compte à quel point je peux être énervé(e).	1	2	3	4	5
10) Mon père m'aide à mieux comprendre qui je suis.	1	2	3	4	5
11) Mon père respecte mes sentiments.	1	2	3	4	5
12) Mon père ne comprend pas ce qui m'arrive ces jours-ci.	1	2	3	4	5
13) Je peux compter sur mon père quand j'ai besoin de déballer ce que j'ai sur le cœur.	1	2	3	4	5
14) Je fais confiance à mon père.	1	2	3	4	5

Dernière partie : Quelques questions pour mieux te connaître.

Quels sont ton année et ton mois de naissance :

Année :

2	0		
---	---	--	--

Mois :

- | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Janvier | <input type="checkbox"/> Février | <input type="checkbox"/> Mars |
| <input type="checkbox"/> Avril | <input type="checkbox"/> Mai | <input type="checkbox"/> Juin |
| <input type="checkbox"/> Juillet | <input type="checkbox"/> Aout | <input type="checkbox"/> Septembre |
| <input type="checkbox"/> Octobre | <input type="checkbox"/> Novembre | <input type="checkbox"/> Décembre |

Es-tu :

- Un garçon Une fille Non-binaire

Si tu as coché « non-binaire », à quel genre as-tu été assigné à la naissance ?

- Féminin Masculin

Dans quel lycée es-tu ?

En quelle classe ?

Quelles spécialités as-tu choisies pour cette année ? Coche les cases qui correspondent aux spécialités que tu as choisies :

- Histoire géographie, géopolitique et sciences politiques
- Humanités, littérature et philosophie
- Langues, littératures et cultures étrangères et régionales
- Littérature et langues et cultures de l'Antiquité
- Mathématiques
- Numérique et sciences informatiques
- Physique-chimie
- Sciences de la vie et de la Terre
- Sciences de l'ingénieur
- Sciences économiques et sociales
- Arts

Si tu as choisi un ou deux enseignements optionnels, peux-tu me dire lequel en cochant la/les cases correspondante(s) ci-dessous :

- Langue vivante C
- Langue des signes française
- Éducation physique et sportive
- Langues et cultures de l'Antiquité
- Arts
- Droits et grands enjeux du monde contemporain
- Mathématiques expertes
- Mathématiques complémentaires

As-tu un frère ou une sœur qui a été en classe de terminale avant toi ?

- Oui
- Non

Tu vis avec :

- Ton père et ta mère
- Ton père et ta mère en alternance
- Seulement ta mère
- Seulement ton père
- autre (peux-tu préciser) :

Ton père travaille-t-il ?

- Oui, à temps plein
- Non, il est au chômage
- Oui, à temps partiel
- Non, il est à la retraite
- Non, il est décédé

Quel est l'emploi de ton père ?

S'il a plus d'un emploi, indique celui auquel il consacre le plus de temps.

Si tu ne connais pas exactement son emploi, décris le mieux possible ce qu'il fait.

S'il est sans emploi, à la retraite ou décédé, indique ce qu'il faisait avant.

Jusqu'où ton père est-il allé à l'école ?

- études primaires terminées
- jusqu'à la fin du collège (brevet)
- jusqu'au lycée (1ère, CAP, BEP...)
- jusqu'à la fin du lycée (BAC)
- études supérieures pendant 2 ou 3 ans (BTS, DUT, Licence)
- études supérieures pendant 4 ans ou plus (Master, DEA, Diplôme d'ingénieur, Doctorat...)

Ta mère travaille-t-elle ?

- Oui, à temps plein Non, elle est au chômage
 Oui, à temps partiel Non, elle est à la retraite
 Non, elle est décédée

Quel est l'emploi de ta mère ?

Si elle a plus d'un emploi, indique celui auquel elle consacre le plus de temps.

Si tu ne connais pas exactement son emploi, décris le mieux possible ce qu'elle fait.

Si elle est sans emploi, à la retraite ou décédée, indique ce qu'elle faisait avant.

Jusqu'où ta mère est-elle allée à l'école ?

- études primaires terminées
 jusqu'à la fin du collège (brevet)
 jusqu'au lycée (1ère, CAP, BEP...)
 jusqu'à la fin du lycée (BAC)
 études supérieures pendant 2 ou 3 ans (BTS, DUT, Licence)
 études supérieures pendant 4 ans ou plus (Master, DEA, Diplôme d'ingénieur, Doctorat...)

Si tu souhaites faire des commentaires/remarques sur ce questionnaire ou si tu souhaites apporter des précisions, tu peux utiliser l'encadré ci-dessous :

C'est fini pour aujourd'hui, la prochaine fois je te poserai des questions sur ton orientation pour savoir si ton point de vue a évolué.

Merci de ta participation !



Annexe 3
Questionnaire T2



Cette étude vise à mieux connaître la façon dont les élèves de terminale vivent la préparation de leur orientation vers le supérieur. Pour cela, nous souhaitons recueillir ton point de vue sur ton orientation. Nous le ferons à plusieurs reprises durant l'année de terminale pour voir si et comment ton point de vue évolue.

Ce deuxième questionnaire se divise en quatre parties :

- (1) ton orientation et ton projet professionnel ;
- (2) ce que tu ressens par rapport à ton orientation ;
- (3) tes relations avec tes parents ;
- (4) ta relation avec ton professeur principal.

Il n'y a **pas de bonne ou de mauvaise** réponse, chacun a sa façon de voir les choses.

Les réponses à ce questionnaire sont **strictement anonymes**.

Tu as le droit de te retirer de l'étude à n'importe quel moment et de connaître les résultats généraux de l'étude lorsqu'ils seront disponibles. Enfin, ta participation repose sur le volontariat et nécessite ton acceptation éclairée en cochant la case ci-dessous :

J'accepte de participer à cette recherche.

Merci pour ta participation !!

Prends bien le temps de tout lire. Si tu ne comprends pas quelque chose, n'hésite pas à lever la main, quelqu'un viendra te répondre !

Renseigne tout d'abord ton code personnel. Ce code permettra de suivre tes réponses tout au long de l'année scolaire tout en garantissant ton anonymat. Celui-ci est composé :

Des **deux premières** lettres de ton nom de famille : __ __

De la **première** lettre de ton prénom : __

De ton **mois** de naissance (coche la case correspondante et reporte les 2 chiffres du mois ci-après): __ __

- | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Janvier : 01 | <input type="checkbox"/> Février : 02 | <input type="checkbox"/> Mars : 03 | <input type="checkbox"/> Avril : 04 | <input type="checkbox"/> Mai : 05 | <input type="checkbox"/> Juin : 06 |
| <input type="checkbox"/> Juillet : 07 | <input type="checkbox"/> Aout : 08 | <input type="checkbox"/> Septembre :
09 | <input type="checkbox"/> Octobre : 10 | <input type="checkbox"/> Novembre : 11 | <input type="checkbox"/> Décembre : 12 |

Ton **année** de naissance : __ __ __ __

Code personnel : __ _ _ _ _ _ _ _ _

Avant de commencer nous aimerions savoir où tu en es avec Parcoursup.

Pour chacune des questions suivantes, entoure la réponse qui te correspond le plus :

1) Es-tu déjà allé(e) sur le site de Parcoursup ?

Oui Non

2) As-tu consulté le moteur de recherche de formation (comme la carte interactive) sur Parcoursup ?

Oui, plusieurs fois Oui, une fois Non

3) Es-tu allé(e) sur d'autres sites que Parcoursup pour ton orientation ?

Oui, plusieurs fois Oui, une fois Non

4) Combien de vœux d'orientation penses-tu formuler sur Parcoursup ? Entoure la réponse qui te convient le mieux :

Je ne sais pas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

As-tu une idée de ce que tu veux faire après la terminale ?

Pas du tout					Tout à fait
1	2	3	4	5	

Peux-tu préciser là où tu en es dans ta réflexion ?

Partie 1 : Voici des affirmations concernant ton orientation et ton projet professionnel

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres :
1 = « Pas d'accord » à 5 = « D'accord »

	1	2	3	4	5
1) Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux.	1	2	3	4	5
2) Aucune autre orientation ne m'attire autant que celle que je m'apprête à suivre.	1	2	3	4	5
3) Personne ne me fera changer d'avis sur le métier ou l'orientation que j'ai choisi.	1	2	3	4	5
4) Je sais depuis longtemps quel type d'orientation me conviendrait le mieux.	1	2	3	4	5
5) J'ai déjà consacré beaucoup d'énergie à préparer ma future orientation.	1	2	3	4	5
6) Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels.	1	2	3	4	5

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres.

	Pas d'accord				D'accord
7) Exercer la profession que j'ai choisie me permettra de devenir la personne que je rêve d'être.	1	2	3	4	5
8) Ma famille a confiance dans mes chances de réaliser mon projet professionnel.	1	2	3	4	5
9) J'ai choisi un projet professionnel qui correspond à mes valeurs personnelles.	1	2	3	4	5
10) Mon projet professionnel me permettra d'avoir le genre de vie de famille que je souhaiterais avoir.	1	2	3	4	5
11) Mes centres d'intérêt professionnels changeront probablement dans le futur.	1	2	3	4	5
12) Je modifierai probablement mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5
13) Ce que je recherche dans un métier pourra changer dans le futur.	1	2	3	4	5
14) Mon choix d'orientation professionnelle pourra être différent de ce que j'envisage aujourd'hui.	1	2	3	4	5
15) J'ai besoin de m'informer encore avant de pouvoir choisir une voie d'orientation.	1	2	3	4	5
16) Penser à un choix d'orientation me rend inquiet.	1	2	3	4	5
17) Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle.	1	2	3	4	5
18) Quand je parle à d'autres personnes de mes projets d'avenir, je sens que je suis un peu hésitant(e).	1	2	3	4	5
19) Je doute de pouvoir trouver un métier qui me convienne.	1	2	3	4	5
20) Je ne serai peut-être pas capable d'exercer le métier que je souhaite vraiment.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...

	Pas d'accord				D'accord
21) Je m'informe de temps à autre sur des métiers que je ne connais pas afin d'en trouver quelques-uns que je vais explorer davantage.	1	2	3	4	5
22) Je réfléchis à la façon dont je pourrais réussir dans des métiers différents.	1	2	3	4	5
23) J'essaie d'avoir beaucoup d'expériences différentes pour trouver quelles professions pourraient me convenir.	1	2	3	4	5
24) Je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...	Pas d'accord					D'accord				
25) Je reste ouvert(e) à des informations sur des voies de formation différentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26) Je réfléchis à mes points forts quand je pense à mon avenir professionnel.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27) Je m'informe sur la manière d'augmenter mes chances d'entrer dans la formation que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28) Je me renseigne autant que je peux sur les exigences des voies d'études menant aux métiers qui m'intéressent le plus.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29) J'essaie de rencontrer des gens qui partagent mes centres d'intérêt professionnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30) Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

As-tu appris de nouvelles choses par rapport aux formations qui t'intéressent ou qui pourraient t'intéresser durant ces 4 dernières semaines ?

Pas du tout				Oui, énormément
1	2	3	4	5

Si tu as appris de nouvelles choses, cela a-t-il changé ton intérêt pour ces formations ?

Cela a remis en question mon intérêt		Cela n'a rien changé		Cela m'a conforté(e) dans mon intérêt
1	2	3	4	5

Partie 2 : Les émotions que tu ressens concernant ton orientation

En ce moment, quand tu penses à ton orientation, dans quelle mesure ressens-tu les émotions et sentiments suivants ?

Ci-dessous, tu trouveras des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. **Pour chacun**, entoure le chiffre qui décrit le mieux comment tu te sens en ce moment de :

1 = « Très peu ou pas du tout » à 5 = « Enormément »

En ce moment, quand je pense à mon orientation, je me sens ...	Très peu ou pas du tout	1	2	3	4	5	Enormément
Intéressé(e)	1	2	3	4	5		
Angoissé(e)	1	2	3	4	5		
Excité(e)	1	2	3	4	5		
Fâché(e)	1	2	3	4	5		
Fort(e)	1	2	3	4	5		
Coupable	1	2	3	4	5		
Effrayé(e)	1	2	3	4	5		
Hostile	1	2	3	4	5		
Enthousiaste	1	2	3	4	5		
Fier(e)	1	2	3	4	5		
Irrité(e)	1	2	3	4	5		
Alerte	1	2	3	4	5		
Honteux(se)	1	2	3	4	5		
Inspiré(e)	1	2	3	4	5		
Nerveux(se)	1	2	3	4	5		
Déterminé(e)	1	2	3	4	5		
Attentif(ve)	1	2	3	4	5		
Agité(e)	1	2	3	4	5		
Actif(ve)	1	2	3	4	5		
Craintif(ve)	1	2	3	4	5		

Ressens-tu une autre émotion qui n'est pas présentée ci-dessus ?

Oui Non

Si oui laquelle ?

Avec quelle intensité ?

Très peu	1	2	3	4	5	Enormément

En ce moment, qu'est-ce que tu fais quand tu ressens **des émotions négatives** liées à ton orientation ?

Pour chacune des réactions proposées ci-dessous, **entoure** le chiffre qui te correspond le plus :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

Quand je ressens des émotions négatives liées à mon orientation,...	Pas du tout				Tout à fait
1) J'essaie de changer ma manière de voir mon orientation.	1	2	3	4	5
2) Je cherche du soutien autour de moi.	1	2	3	4	5
3) J'essaie de voir mon orientation sous un autre angle.	1	2	3	4	5
4) Je fais comme si de rien n'était devant les autres.	1	2	3	4	5
5) Je pense que je dois accepter la situation telle qu'elle est.	1	2	3	4	5
6) Je fais autre chose pour me distraire des questions sur mon orientation.	1	2	3	4	5
7) Je pense à d'autres façons d'interpréter la situation.	1	2	3	4	5
8) Je pense sans cesse aux émotions que mon orientation provoque en moi.	1	2	3	4	5
9) J'essaie de me changer les idées en faisant autre chose sans lien avec mon orientation.	1	2	3	4	5
10) Je pense que je dois accepter la situation.	1	2	3	4	5
11) Je demande de l'aide ou des conseils dans mon entourage.	1	2	3	4	5
12) Je n'arrête pas de penser à ce que je ressens par rapport à mon orientation.	1	2	3	4	5
13) Mon orientation me met dans un tel état que je ne peux pas me concentrer sur autre chose.	1	2	3	4	5
14) Je m'occupe l'esprit en faisant quelque chose d'autre sans lien avec mon orientation.	1	2	3	4	5
15) Je change ma façon de penser à mon orientation.	1	2	3	4	5
16) Je reste bloqué(e) sur la situation.	1	2	3	4	5
17) Je pense que je ne peux rien changer à la situation.	1	2	3	4	5
18) Je ne laisse rien voir de ce que je ressens.	1	2	3	4	5
19) Je fais attention à ne pas montrer ce que je ressens.	1	2	3	4	5
20) Je parle de mon orientation à quelqu'un en qui j'ai confiance.	1	2	3	4	5
21) Je cherche quelqu'un qui me calme.	1	2	3	4	5
22) Je pense que je dois apprendre à vivre avec la situation.	1	2	3	4	5

Partie 3 : Abordons à présent les relations avec tes parents

Tu vas d'abord répondre à des questions portant sur les relations avec ta mère (ou la personne que tu considères comme ta mère), puis à des questions portant sur les relations avec ton père (ou la personne que tu considères comme ton père).

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ta mère, tu peux passer à la partie suivante (ta relation avec ton père page 11).

Ta relation avec ta mère

*Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ta mère**. Pour chaque proposition ci-dessous, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ta mère** en ce moment de : 1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »*

En ce moment...	Pas du tout					Tout à fait				
1) Ma mère m'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Ma mère me laisse organiser mon orientation à ma façon.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Ma mère essaie de changer mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Ma mère dit souvent que je dois réfléchir moi-même à mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) Ma mère m'encourage à devenir indépendant(e) d'elle concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Ma mère est moins amicale envers moi quand je ne vois pas les choses comme elle concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) Il est facile de discuter avec ma mère de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) Ma mère évite de me regarder quand je l'ai déçue par rapport à ma scolarité.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) Ma mère est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) Ma mère ne me parle plus quand je l'ai contrariée au sujet de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Ma mère me laisse choisir les études que je souhaite faire après la terminale.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Ma mère me laisse décider de mon orientation pour moi-même.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) Ma mère ne veut plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'elle n'apprécie pas concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Ma mère tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15) Ma mère m'aide à choisir ma propre orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16) Ma mère fait en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Suite : Les questions suivantes concernent ta relation avec ta mère

1) As-tu l'impression que ta mère est d'accord avec les vœux que tu aimerais faire ?

Elle ne sait pas ce que j'aimerais faire	Elle n'est pas du tout d'accord					Elle est complètement d'accord
0	1	2	3	4	5	

2) Durant ce dernier mois, combien de fois avez-vous discuté avec ta mère de ton orientation ?
Choisis la réponse qui te correspond le mieux :

Jamais	Une fois	Moins d'une fois par semaine	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours	Tous les jours
1	2	3	4	5	6	7

3) Si tu as discuté avec ta mère de ton orientation durant ce dernier mois, qui de vous deux a lancé la discussion ?

Tout le temps elle	Plus souvent elle que moi	Autant elle que moi	Plus souvent moi qu'elle	Tout le temps moi
1	2	3	4	5

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ton père, tu peux passer à la partie suivante (dernière partie page 13).

Ta relation avec ton père

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ton père**. Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ton père** en ce moment de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

En ce moment...	Pas du tout					Tout à fait				
1) Mon père m'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Mon père me laisse organiser mon orientation à ma façon.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Mon père essaie de changer mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Mon père dit souvent que je dois réfléchir moi-même à mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) Mon père m'encourage à devenir indépendant(e) de lui concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Mon père est moins amical envers moi quand je ne vois pas les choses comme lui concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) Il est facile de discuter avec mon père de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) Mon père évite de me regarder quand je l'ai déçu par rapport à ma scolarité.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) Mon père est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) Mon père ne me parle plus quand je l'ai contrarié au sujet de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Mon père me laisse choisir les études que je souhaite faire après la terminale.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Mon père me laisse décider de mon orientation pour moi-même.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) Mon père ne veut plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'il n'apprécie pas concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Mon père tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15) Mon père m'aide à choisir ma propre orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16) Mon père fait en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Suite : Les questions suivantes concernent ta relation avec ton père

1) As-tu l'impression que ton père est d'accord avec les vœux que tu aimerais faire ?

Il ne sait pas ce que j'aimerais faire	Il n'est pas du tout d'accord					Il est complètement d'accord
0	1	2	3	4	5	

2) Durant ce dernier mois, combien de fois avez-vous discuté avec ton père de ton orientation ?
Choisis la réponse qui te correspond le mieux :

Jamais	Une fois	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours	Tous les jours
1	2	3	4	5	6	7

3) Si tu as discuté avec ton père de ton orientation durant ce dernier mois, qui de vous deux a commencé la discussion ?

Tout le temps lui	Plus souvent lui que moi	Autant lui que moi	Plus souvent moi que lui	Tout le temps moi
1	2	3	4	5

Partie 4 : Relation avec ton professeur principal

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ton ou ta professeur(e) principal(e)**.

Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ton ou ta**

professeur(e) principal(e) en ce moment de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

Mon professeur principal / Ma professeure principale...	Pas du tout					Tout à fait				
1) M'aide à comprendre quelle(s) orientation(s) peu(ven)t me convenir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Il est facile de discuter avec lui ou elle de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Me donne des informations sur des métiers (par exemple des secteurs professionnels, les études à faire, etc).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Me montre les prérequis de certaines formations.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) M'aide à explorer mes intérêts professionnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) M'aide à développer mes compétences à m'orienter.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) M'aide à en savoir plus sur certains métiers.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) M'aide à développer mes valeurs professionnelles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) M'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Me donne des informations sur des formations post-bac.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Me montre ce que je peux faire avec mes études.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) M'aide à identifier mes forces et mes faiblesses.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Me montre les études que je peux faire avec mon bac.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Quelles sont tes attentes en matière d'accompagnement à l'orientation par ton ou ta professeur(e) principal(e) ?

Es-tu :

- Un garçon Une fille Non-binaire

Si tu as coché « non-binaire », à quel genre as-tu été assigné à la naissance ?

- Féminin Masculin

Si tu souhaites faire des commentaires/remarques sur ce questionnaire, tu peux utiliser l'encadré ci-dessous :



Merci de ta participation !

Si tu as des questions ou d'autres remarques, n'hésite pas à noter mon adresse email pour me contacter :

simon.pineau@u-bordeaux.fr

On se revoit en février pour la suite

Annexe 4

Questionnaire T3



Cette étude vise à mieux connaître la façon dont les élèves de terminale vivent la préparation de leur orientation vers le supérieur. Pour cela, nous souhaitons recueillir ton point de vue sur ton orientation. Nous le ferons à plusieurs reprises durant l'année de terminale pour voir si et comment ton point de vue évolue.

Ce deuxième questionnaire se divise en quatre parties :

- (1) ton orientation et ton projet professionnel ;
- (2) ce que tu ressens par rapport à ton orientation ;
- (3) tes relations avec tes parents ;
- (4) ta relation avec ton professeur principal.

Il n'y a **pas de bonne ou de mauvaise** réponse, chacun a sa façon de voir les choses.

Les réponses à ce questionnaire sont **strictement anonymes**.

Tu as le droit de te retirer de l'étude à n'importe quel moment et de connaître les résultats généraux de l'étude lorsqu'ils seront disponibles. Enfin, ta participation repose sur le volontariat et nécessite ton acceptation éclairée en cochant la case ci-dessous :

J'accepte de participer à cette recherche.

Merci pour ta participation !!

Prends bien le temps de tout lire. Si tu ne comprends pas quelque chose, n'hésite pas à lever la main, quelqu'un viendra te répondre !

Renseigne tout d'abord ton code personnel. Ce code permettra de suivre tes réponses tout au long de l'année scolaire tout en garantissant ton anonymat. Celui-ci est composé :

Des **deux premières** lettres de ton nom de famille : __ __

De la **première** lettre de ton prénom : __

De ton **mois** de naissance (coche la case correspondante et reporte les 2 chiffres du mois ci-après): __ __

- | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Janvier : 01 | <input type="checkbox"/> Février : 02 | <input type="checkbox"/> Mars : 03 | <input type="checkbox"/> Avril : 04 | <input type="checkbox"/> Mai : 05 | <input type="checkbox"/> Juin : 06 |
| <input type="checkbox"/> Juillet : 07 | <input type="checkbox"/> Aout : 08 | <input type="checkbox"/> Septembre :
09 | <input type="checkbox"/> Octobre : 10 | <input type="checkbox"/> Novembre : 11 | <input type="checkbox"/> Décembre : 12 |

Ton **année** de naissance : __ __ __ __

Code personnel : __ __ __ __ __ __ __ __

Avant de commencer nous aimerions savoir où tu en es avec Parcoursup.

Pour chacune des questions suivantes, entoure la réponse qui te correspond le plus :

1) Es-tu déjà allé(e) sur le site de Parcoursup ?

Oui Non

2) As-tu consulté le moteur de recherche de formation (comme la carte interactive) sur Parcoursup ?

Oui, plusieurs fois Oui, une fois Non

3) Es-tu allé(e) sur d'autres sites que Parcoursup pour ton orientation ?

Oui, plusieurs fois Oui, une fois Non

4) Es-tu inscrit.e sur le site de Parcoursup ?

Oui Non

5) Combien de vœux d'orientation penses-tu formuler sur Parcoursup ? Entoure la réponse qui te convient le mieux :

Je ne sais pas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6) As-tu formulé des vœux sur le site de Parcoursup ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7) A combien de vœux aimerais-tu vraiment être accepté.e ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

As-tu une idée de ce que tu veux faire après la terminale ?

Pas du tout					Tout à fait	
1	2	3	4	5		

Peux-tu préciser là où tu en es dans ta réflexion ?

Partie 1 : Voici des affirmations concernant ton orientation et ton projet professionnel

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres :
1 = « Pas d'accord » à 5 = « D'accord »

	Pas d'accord					D'accord				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1) Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux.										
2) Aucune autre orientation ne m'attire autant que celle que je m'appête à suivre.										
3) Personne ne me fera changer d'avis sur le métier ou l'orientation que j'ai choisi.										
4) Je sais depuis longtemps quel type d'orientation me conviendrait le mieux.										
5) J'ai déjà consacré beaucoup d'énergie à préparer ma future orientation.										
6) Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels.										

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres.

	Pas d'accord				D'accord
7) Exercer la profession que j'ai choisie me permettra de devenir la personne que je rêve d'être.	1	2	3	4	5
8) Ma famille a confiance dans mes chances de réaliser mon projet professionnel.	1	2	3	4	5
9) J'ai choisi un projet professionnel qui correspond à mes valeurs personnelles.	1	2	3	4	5
10) Mon projet professionnel me permettra d'avoir le genre de vie de famille que je souhaiterais avoir.	1	2	3	4	5
11) Mes centres d'intérêt professionnels changeront probablement dans le futur.	1	2	3	4	5
12) Je modifierai probablement mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5
13) Ce que je recherche dans un métier pourra changer dans le futur.	1	2	3	4	5
14) Mon choix d'orientation professionnelle pourra être différent de ce que j'envisage aujourd'hui.	1	2	3	4	5
15) J'ai besoin de m'informer encore avant de pouvoir choisir une voie d'orientation.	1	2	3	4	5
16) Penser à un choix d'orientation me rend inquiet.	1	2	3	4	5
17) Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle.	1	2	3	4	5
18) Quand je parle à d'autres personnes de mes projets d'avenir, je sens que je suis un peu hésitant(e).	1	2	3	4	5
19) Je doute de pouvoir trouver un métier qui me convienne.	1	2	3	4	5
20) Je ne serai peut-être pas capable d'exercer le métier que je souhaite vraiment.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...

	Pas d'accord				D'accord
21) Je m'informe de temps à autre sur des métiers que je ne connais pas afin d'en trouver quelques-uns que je vais explorer davantage.	1	2	3	4	5
22) Je réfléchis à la façon dont je pourrais réussir dans des métiers différents.	1	2	3	4	5
23) J'essaie d'avoir beaucoup d'expériences différentes pour trouver quelles professions pourraient me convenir.	1	2	3	4	5
24) Je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...	Pas d'accord					D'accord				
25) Je reste ouvert(e) à des informations sur des voies de formation différentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26) Je réfléchis à mes points forts quand je pense à mon avenir professionnel.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27) Je m'informe sur la manière d'augmenter mes chances d'entrer dans la formation que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28) Je me renseigne autant que je peux sur les exigences des voies d'études menant aux métiers qui m'intéressent le plus.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29) J'essaie de rencontrer des gens qui partagent mes centres d'intérêt professionnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30) Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

As-tu appris de nouvelles choses par rapport aux formations qui t'intéressent ou qui pourraient t'intéresser durant ces 4 dernières semaines ?

Pas du tout				Oui, énormément
1	2	3	4	5

Si tu as appris de nouvelles choses, cela a-t-il changé ton intérêt pour ces formations ?

Cela a remis en question mon intérêt		Cela n'a rien changé		Cela m'a conforté(e) dans mon intérêt
1	2	3	4	5

Partie 2 : Les émotions que tu ressens concernant ton orientation

En ce moment, quand tu penses à ton orientation, dans quelle mesure ressens-tu les émotions et sentiments suivants ?

Ci-dessous, tu trouveras des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Pour chacun, entoure le chiffre qui décrit le mieux comment tu te sens en ce moment de :

1 = « Très peu ou pas du tout » à 5 = « Enormément »

En ce moment, quand je pense à mon orientation, je me sens ...	Très peu ou pas du tout	1	2	3	4	Enormément
Intéressé(e)	1	2	3	4	5	
Angoissé(e)	1	2	3	4	5	
Excité(e)	1	2	3	4	5	
Fâché(e)	1	2	3	4	5	
Fort(e)	1	2	3	4	5	
Coupable	1	2	3	4	5	
Effrayé(e)	1	2	3	4	5	
Hostile	1	2	3	4	5	
Enthousiaste	1	2	3	4	5	
Fier(e)	1	2	3	4	5	
Irrité(e)	1	2	3	4	5	
Alerte	1	2	3	4	5	
Honteux(se)	1	2	3	4	5	
Inspiré(e)	1	2	3	4	5	
Nerveux(se)	1	2	3	4	5	
Déterminé(e)	1	2	3	4	5	
Attentif(ve)	1	2	3	4	5	
Agité(e)	1	2	3	4	5	
Actif(ve)	1	2	3	4	5	
Craintif(ve)	1	2	3	4	5	

Ressens-tu une autre émotion qui n'est pas présentée ci-dessus ?

Oui Non

Si oui laquelle ?

Avec quelle intensité ?

Très peu					Enormément
1	2	3	4	5	

En ce moment, qu'est-ce que tu fais quand tu ressens **des émotions négatives** liées à ton orientation ?

Pour chacune des réactions proposées ci-dessous, **entoure** le chiffre qui te correspond le plus :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

Quand je ressens des émotions négatives liées à mon orientation,...	Pas du tout				Tout à fait
1) J'essaie de changer ma manière de voir mon orientation.	1	2	3	4	5
2) Je cherche du soutien autour de moi.	1	2	3	4	5
3) J'essaie de voir mon orientation sous un autre angle.	1	2	3	4	5
4) Je fais comme si de rien n'était devant les autres.	1	2	3	4	5
5) Je pense que je dois accepter la situation telle qu'elle est.	1	2	3	4	5
6) Je fais autre chose pour me distraire des questions sur mon orientation.	1	2	3	4	5
7) Je pense à d'autres façons d'interpréter la situation.	1	2	3	4	5
8) Je pense sans cesse aux émotions que mon orientation provoque en moi.	1	2	3	4	5
9) J'essaie de me changer les idées en faisant autre chose sans lien avec mon orientation.	1	2	3	4	5
10) Je pense que je dois accepter la situation.	1	2	3	4	5
11) Je demande de l'aide ou des conseils dans mon entourage.	1	2	3	4	5
12) Je n'arrête pas de penser à ce que je ressens par rapport à mon orientation.	1	2	3	4	5
13) Mon orientation me met dans un tel état que je ne peux pas me concentrer sur autre chose.	1	2	3	4	5
14) Je m'occupe l'esprit en faisant quelque chose d'autre sans lien avec mon orientation.	1	2	3	4	5
15) Je change ma façon de penser à mon orientation.	1	2	3	4	5
16) Je reste bloqué(e) sur la situation.	1	2	3	4	5
17) Je pense que je ne peux rien changer à la situation.	1	2	3	4	5
18) Je ne laisse rien voir de ce que je ressens.	1	2	3	4	5
19) Je fais attention à ne pas montrer ce que je ressens.	1	2	3	4	5
20) Je parle de mon orientation à quelqu'un en qui j'ai confiance.	1	2	3	4	5
21) Je cherche quelqu'un qui me calme.	1	2	3	4	5
22) Je pense que je dois apprendre à vivre avec la situation.	1	2	3	4	5

23) Je ne montre pas mes sentiments.	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---

Si tu souhaites apporter des précisions, tu peux utiliser librement l'espace ci-dessous :

Partie 3 : Abordons à présent les relations avec tes parents

Tu vas d'abord répondre à des questions portant sur les relations avec ta mère (ou la personne que tu considères comme ta mère), puis à des questions portant sur les relations avec ton père (ou la personne que tu considères comme ton père).

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ta mère, tu peux passer à la partie suivante (ta relation avec ton père page 11).

Ta relation avec ta mère

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ta mère**. Pour chaque proposition ci-dessous, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ta mère** en ce moment de : **1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »**

En ce moment...	Pas du tout					Tout à fait				
1) Ma mère m'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5					
2) Ma mère me laisse organiser mon orientation à ma façon.	1	2	3	4	5					
3) Ma mère essaie de changer mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5					
4) Ma mère dit souvent que je dois réfléchir moi-même à mon orientation.	1	2	3	4	5					
5) Ma mère m'encourage à devenir indépendant(e) d'elle concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
6) Ma mère est moins amicale envers moi quand je ne vois pas les choses comme elle concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
7) Il est facile de discuter avec ma mère de mon orientation.	1	2	3	4	5					
8) Ma mère évite de me regarder quand je l'ai déçue par rapport à ma scolarité.	1	2	3	4	5					
9) Ma mère est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5					
10) Ma mère ne me parle plus quand je l'ai contrariée au sujet de mon orientation.	1	2	3	4	5					
11) Ma mère me laisse choisir les études que je souhaite faire après la terminale.	1	2	3	4	5					
12) Ma mère me laisse décider de mon orientation pour moi-même.	1	2	3	4	5					
13) Ma mère ne veut plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'elle n'apprécie pas concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
14) Ma mère tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière.	1	2	3	4	5					
15) Ma mère m'aide à choisir ma propre orientation.	1	2	3	4	5					
16) Ma mère fait en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5					

Suite : Les questions suivantes concernent ta relation avec ta mère

1) As-tu l'impression que ta mère est d'accord avec les vœux que tu aimerais faire ?

Elle ne sait pas ce que j'aimerais faire	Elle n'est pas du tout d'accord					Elle est complètement d'accord
0	1	2	3	4	5	

2) Durant ce dernier mois, combien de fois avez-vous discuté avec ta mère de ton orientation ?
Choisis la réponse qui te correspond le mieux :

Jamais	Une fois	Moins d'une fois par semaine	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours	Tous les jours
1	2	3	4	5	6	7

3) Si tu as discuté avec ta mère de ton orientation durant ce dernier mois, qui de vous deux a lancé la discussion ?

Tout le temps elle	Plus souvent elle que moi	Autant elle que moi	Plus souvent moi qu'elle	Tout le temps moi
1	2	3	4	5

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ton père, tu peux passer à la partie suivante (dernière partie page 13).

Ta relation avec ton père

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ton père**. Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ton père** en ce moment de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

En ce moment...	Pas du tout					Tout à fait				
1) Mon père m'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Mon père me laisse organiser mon orientation à ma façon.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Mon père essaie de changer mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Mon père dit souvent que je dois réfléchir moi-même à mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) Mon père m'encourage à devenir indépendant(e) de lui concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Mon père est moins amical envers moi quand je ne vois pas les choses comme lui concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) Il est facile de discuter avec mon père de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) Mon père évite de me regarder quand je l'ai déçu par rapport à ma scolarité.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) Mon père est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) Mon père ne me parle plus quand je l'ai contrarié au sujet de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Mon père me laisse choisir les études que je souhaite faire après la terminale.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Mon père me laisse décider de mon orientation pour moi-même.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) Mon père ne veut plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'il n'apprécie pas concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Mon père tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15) Mon père m'aide à choisir ma propre orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16) Mon père fait en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Suite : Les questions suivantes concernent ta relation avec ton père

1) As-tu l'impression que ton père est d'accord avec les vœux que tu aimerais faire ?

Il ne sait pas ce que j'aimerais faire	Il n'est pas du tout d'accord					Il est complètement d'accord
0	1	2	3	4	5	

2) Durant ce dernier mois, combien de fois avez-vous discuté avec ton père de ton orientation ?
Choisis la réponse qui te correspond le mieux :

Jamais	Une fois	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours	Tous les jours
1	2	3	4	5	6	7

3) Si tu as discuté avec ton père de ton orientation durant ce dernier mois, qui de vous deux a commencé la discussion ?

Tout le temps lui	Plus souvent lui que moi	Autant lui que moi	Plus souvent moi que lui	Tout le temps moi
1	2	3	4	5

Partie 4 : Relation avec ton professeur principal

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ton ou ta professeur(e) principal(e)**.

Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ton ou ta professeur(e) principal(e)** en ce moment de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

Mon professeur principal / Ma professeure principale...	Pas du tout					Tout à fait				
1) M'aide à comprendre quelle(s) orientation(s) peu(ven)t me convenir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Il est facile de discuter avec lui ou elle de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Me donne des informations sur des métiers (par exemple des secteurs professionnels, les études à faire, etc).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Me montre les prérequis de certaines formations.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) M'aide à explorer mes intérêts professionnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) M'aide à développer mes compétences à m'orienter.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) M'aide à en savoir plus sur certains métiers.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) M'aide à développer mes valeurs professionnelles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) M'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Me donne des informations sur des formations post-bac.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Me montre ce que je peux faire avec mes études.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) M'aide à identifier mes forces et mes faiblesses.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Me montre les études que je peux faire avec mon bac.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Quelles sont tes attentes en matière d'accompagnement à l'orientation par ton ou ta professeur(e) principal(e) ?

Es-tu :

- Un garçon Une fille Non-binaire

Si tu as coché « non-binaire », à quel genre as-tu été assigné à la naissance ?

- Féminin Masculin

Si tu souhaites faire des commentaires/remarques sur ce questionnaire, tu peux utiliser l'encadré ci-dessous :



Merci de ta participation !

Si tu as des questions ou d'autres remarques, n'hésite pas à noter mon adresse email pour me contacter :

simon.pineau@u-bordeaux.fr

On se revoit en avril pour la suite !

Annexe 5

Questionnaire T4



Cette étude vise à mieux connaître la façon dont les élèves de terminale vivent la préparation de leur orientation vers le supérieur. Pour cela, nous souhaitons recueillir ton point de vue sur ton orientation. Nous le ferons à plusieurs reprises durant l'année de terminale pour voir si et comment ton point de vue évolue.

Ce deuxième questionnaire se divise en quatre parties :

- (1) ton orientation et ton projet professionnel ;
- (2) ce que tu ressens par rapport à ton orientation ;
- (3) tes relations avec tes parents ;
- (4) ta relation avec ton professeur principal.

Il n'y a **pas de bonne ou de mauvaise** réponse, chacun a sa façon de voir les choses.

Les réponses à ce questionnaire sont **strictement anonymes**.

Tu as le droit de te retirer de l'étude à n'importe quel moment et de connaître les résultats généraux de l'étude lorsqu'ils seront disponibles. Enfin, ta participation repose sur le volontariat et nécessite ton acceptation éclairée en cochant la case ci-dessous :

J'accepte de participer à cette recherche.

Merci pour ta participation !!

Prends bien le temps de tout lire. Si tu ne comprends pas quelque chose, n'hésite pas à lever la main, quelqu'un viendra te répondre !

Renseigne tout d'abord ton code personnel. Ce code permettra de suivre tes réponses tout au long de l'année scolaire tout en garantissant ton anonymat. Celui-ci est composé :

Des **deux premières** lettres de ton nom de famille : __ __

De la **première** lettre de ton prénom : __

De ton **mois** de naissance (coche la case correspondante et reporte les 2 chiffres du mois ci-après): __ __

- | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Janvier : 01 | <input type="checkbox"/> Février : 02 | <input type="checkbox"/> Mars : 03 | <input type="checkbox"/> Avril : 04 | <input type="checkbox"/> Mai : 05 | <input type="checkbox"/> Juin : 06 |
| <input type="checkbox"/> Juillet : 07 | <input type="checkbox"/> Aout : 08 | <input type="checkbox"/> Septembre :
09 | <input type="checkbox"/> Octobre : 10 | <input type="checkbox"/> Novembre : 11 | <input type="checkbox"/> Décembre : 12 |

Ton **année** de naissance : __ __ __ __

Code personnel : __ __ __ __ __ __ __ __



Avant de commencer nous aimerions savoir où tu en es avec Parcoursup.

Pour chacune des questions suivantes, entoure la réponse qui te correspond le plus :

1) Combien de vœux de formation as-tu confirmé sur le site de Parcoursup ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) A combien de vœux penses-tu vraiment être accepté.e ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

As-tu une idée de ce que tu veux faire après la terminale ?

Pas du tout					Tout à fait	
1	2	3	4	5		

Peux-tu préciser là où tu en es dans ta réflexion ?

Partie 1 : Voici des affirmations concernant ton orientation et ton projet professionnel

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres :
1 = « Pas d'accord » à 5 = « D'accord »

	Pas d'accord					D'accord				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1) Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux.										
2) Aucune autre orientation ne m'attire autant que celle que je m'apprête à suivre.										
3) Personne ne me fera changer d'avis sur le métier ou l'orientation que j'ai choisi.										
4) Je sais depuis longtemps quel type d'orientation me conviendrait le mieux.										
5) J'ai déjà consacré beaucoup d'énergie à préparer ma future orientation.										
6) Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels.										

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres.

	Pas d'accord				D'accord
7) Exercer la profession que j'ai choisie me permettra de devenir la personne que je rêve d'être.	1	2	3	4	5
8) Ma famille a confiance dans mes chances de réaliser mon projet professionnel.	1	2	3	4	5
9) J'ai choisi un projet professionnel qui correspond à mes valeurs personnelles.	1	2	3	4	5
10) Mon projet professionnel me permettra d'avoir le genre de vie de famille que je souhaiterais avoir.	1	2	3	4	5
11) Mes centres d'intérêt professionnels changeront probablement dans le futur.	1	2	3	4	5
12) Je modifierai probablement mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5
13) Ce que je recherche dans un métier pourra changer dans le futur.	1	2	3	4	5
14) Mon choix d'orientation professionnelle pourra être différent de ce que j'envisage aujourd'hui.	1	2	3	4	5
15) J'ai besoin de m'informer encore avant de pouvoir choisir une voie d'orientation.	1	2	3	4	5
16) Penser à un choix d'orientation me rend inquiet.	1	2	3	4	5
17) Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle.	1	2	3	4	5
18) Quand je parle à d'autres personnes de mes projets d'avenir, je sens que je suis un peu hésitant(e).	1	2	3	4	5
19) Je doute de pouvoir trouver un métier qui me convienne.	1	2	3	4	5
20) Je ne serai peut-être pas capable d'exercer le métier que je souhaite vraiment.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...

	Pas d'accord				D'accord
21) Je m'informe de temps à autre sur des métiers que je ne connais pas afin d'en trouver quelques-uns que je vais explorer davantage.	1	2	3	4	5
22) Je réfléchis à la façon dont je pourrais réussir dans des métiers différents.	1	2	3	4	5
23) J'essaie d'avoir beaucoup d'expériences différentes pour trouver quelles professions pourraient me convenir.	1	2	3	4	5
24) Je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...	Pas d'accord					D'accord				
25) Je reste ouvert(e) à des informations sur des voies de formation différentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26) Je réfléchis à mes points forts quand je pense à mon avenir professionnel.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27) Je m'informe sur la manière d'augmenter mes chances d'entrer dans la formation que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28) Je me renseigne autant que je peux sur les exigences des voies d'études menant aux métiers qui m'intéressent le plus.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29) J'essaie de rencontrer des gens qui partagent mes centres d'intérêt professionnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30) Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

As-tu appris de nouvelles choses par rapport aux formations qui t'intéressent ou qui pourraient t'intéresser durant ces 4 dernières semaines ?

Pas du tout				Oui, énormément
1	2	3	4	5

Si tu as appris de nouvelles choses, cela a-t-il changé ton intérêt pour ces formations ?

Cela a remis en question mon intérêt		Cela n'a rien changé		Cela m'a conforté(e) dans mon intérêt
1	2	3	4	5

Partie 2 : Les émotions que tu ressens concernant ton orientation

En ce moment, quand tu penses à ton orientation, dans quelle mesure ressens-tu les émotions et sentiments suivants ?

*Ci-dessous, tu trouveras des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. **Pour chacun**, entoure le chiffre qui décrit le mieux comment tu te sens en ce moment de :*

1 = « Très peu ou pas du tout » à 5 = « Enormément »

En ce moment, quand je pense à mon orientation, je me sens ...	Très peu ou pas du tout				Enormément
Intéressé(e)	1	2	3	4	5
Angoissé(e)	1	2	3	4	5
Excité(e)	1	2	3	4	5
Fâché(e)	1	2	3	4	5
Fort(e)	1	2	3	4	5
Coupable	1	2	3	4	5
Effrayé(e)	1	2	3	4	5
Hostile	1	2	3	4	5
Enthousiaste	1	2	3	4	5
Fier(e)	1	2	3	4	5
Irrité(e)	1	2	3	4	5
Alerte	1	2	3	4	5
Honteux(se)	1	2	3	4	5
Inspiré(e)	1	2	3	4	5
Nerveux(se)	1	2	3	4	5
Déterminé(e)	1	2	3	4	5
Attentif(ve)	1	2	3	4	5
Agité(e)	1	2	3	4	5
Actif(ve)	1	2	3	4	5
Craintif(ve)	1	2	3	4	5

Ressens-tu une autre émotion qui n'est pas présentée ci-dessus ?

Oui Non

Si oui laquelle ?

Avec quelle intensité ?

Très peu				Enormément
1	2	3	4	5

En ce moment, qu'est-ce que tu fais quand tu ressens **des émotions négatives** liées à ton orientation ?

Pour chacune des réactions proposées ci-dessous, **entoure** le chiffre qui te correspond le plus :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

Quand je ressens des émotions négatives liées à mon orientation,...	Pas du tout				Tout à fait
1) J'essaie de changer ma manière de voir mon orientation.	1	2	3	4	5
2) Je cherche du soutien autour de moi.	1	2	3	4	5
3) J'essaie de voir mon orientation sous un autre angle.	1	2	3	4	5
4) Je fais comme si de rien n'était devant les autres.	1	2	3	4	5
5) Je pense que je dois accepter la situation telle qu'elle est.	1	2	3	4	5
6) Je fais autre chose pour me distraire des questions sur mon orientation.	1	2	3	4	5
7) Je pense à d'autres façons d'interpréter la situation.	1	2	3	4	5
8) Je pense sans cesse aux émotions que mon orientation provoque en moi.	1	2	3	4	5
9) J'essaie de me changer les idées en faisant autre chose sans lien avec mon orientation.	1	2	3	4	5
10) Je pense que je dois accepter la situation.	1	2	3	4	5
11) Je demande de l'aide ou des conseils dans mon entourage.	1	2	3	4	5
12) Je n'arrête pas de penser à ce que je ressens par rapport à mon orientation.	1	2	3	4	5
13) Mon orientation me met dans un tel état que je ne peux pas me concentrer sur autre chose.	1	2	3	4	5
14) Je m'occupe l'esprit en faisant quelque chose d'autre sans lien avec mon orientation.	1	2	3	4	5
15) Je change ma façon de penser à mon orientation.	1	2	3	4	5
16) Je reste bloqué(e) sur la situation.	1	2	3	4	5
17) Je pense que je ne peux rien changer à la situation.	1	2	3	4	5
18) Je ne laisse rien voir de ce que je ressens.	1	2	3	4	5
19) Je fais attention à ne pas montrer ce que je ressens.	1	2	3	4	5
20) Je parle de mon orientation à quelqu'un en qui j'ai confiance.	1	2	3	4	5
21) Je cherche quelqu'un qui me calme.	1	2	3	4	5
22) Je pense que je dois apprendre à vivre avec la situation.	1	2	3	4	5

23) Je ne montre pas mes sentiments.	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---

Si tu souhaites apporter des précisions, tu peux utiliser librement l'espace ci-dessous :

Partie 3 : Abordons à présent les relations avec tes parents

Tu vas d'abord répondre à des questions portant sur les relations avec ta mère (ou la personne que tu considères comme ta mère), puis à des questions portant sur les relations avec ton père (ou la personne que tu considères comme ton père).

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ta mère, tu peux passer à la partie suivante (ta relation avec ton père page 11).

Ta relation avec ta mère

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ta mère**. Pour chaque proposition ci-dessous, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ta mère** en ce moment de : **1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »**

En ce moment...	Pas du tout					Tout à fait				
1) Ma mère m'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5					
2) Ma mère me laisse organiser mon orientation à ma façon.	1	2	3	4	5					
3) Ma mère essaie de changer mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5					
4) Ma mère dit souvent que je dois réfléchir moi-même à mon orientation.	1	2	3	4	5					
5) Ma mère m'encourage à devenir indépendant(e) d'elle concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
6) Ma mère est moins amicale envers moi quand je ne vois pas les choses comme elle concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
7) Il est facile de discuter avec ma mère de mon orientation.	1	2	3	4	5					
8) Ma mère évite de me regarder quand je l'ai déçue par rapport à ma scolarité.	1	2	3	4	5					
9) Ma mère est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5					
10) Ma mère ne me parle plus quand je l'ai contrariée au sujet de mon orientation.	1	2	3	4	5					
11) Ma mère me laisse choisir les études que je souhaite faire après la terminale.	1	2	3	4	5					
12) Ma mère me laisse décider de mon orientation pour moi-même.	1	2	3	4	5					
13) Ma mère ne veut plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'elle n'apprécie pas concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
14) Ma mère tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière.	1	2	3	4	5					
15) Ma mère m'aide à choisir ma propre orientation.	1	2	3	4	5					
16) Ma mère fait en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5					

Suite : Les questions suivantes concernent ta relation avec ta mère

1) As-tu l'impression que ta mère est d'accord avec les vœux que tu aimerais faire ?

Elle ne sait pas ce que j'aimerais faire	Elle n'est pas du tout d'accord					Elle est complètement d'accord
0	1	2	3	4	5	

2) Durant ce dernier mois, combien de fois avez-vous discuté avec ta mère de ton orientation ?
Choisis la réponse qui te correspond le mieux :

Jamais	Une fois	Moins d'une fois par semaine	Environ une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours	Tous les jours
1	2	3	4	5	6	7

3) Si tu as discuté avec ta mère de ton orientation durant ce dernier mois, qui de vous deux a lancé la discussion ?

Tout le temps elle	Plus souvent elle que moi	Autant elle que moi	Plus souvent moi qu'elle	Tout le temps moi
1	2	3	4	5

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ton père, tu peux passer à la partie suivante (dernière partie page 13).

Ta relation avec ton père

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ton père**. Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ton père** en ce moment de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

En ce moment...	Pas du tout					Tout à fait				
1) Mon père m'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Mon père me laisse organiser mon orientation à ma façon.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Mon père essaie de changer mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Mon père dit souvent que je dois réfléchir moi-même à mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) Mon père m'encourage à devenir indépendant(e) de lui concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Mon père est moins amical envers moi quand je ne vois pas les choses comme lui concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) Il est facile de discuter avec mon père de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) Mon père évite de me regarder quand je l'ai déçu par rapport à ma scolarité.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) Mon père est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) Mon père ne me parle plus quand je l'ai contrarié au sujet de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Mon père me laisse choisir les études que je souhaite faire après la terminale.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Mon père me laisse décider de mon orientation pour moi-même.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) Mon père ne veut plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'il n'apprécie pas concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Mon père tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15) Mon père m'aide à choisir ma propre orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16) Mon père fait en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Suite : Les questions suivantes concernent ta relation avec ton père

1) As-tu l'impression que ton père est d'accord avec les vœux que tu aimerais faire ?

Il ne sait pas ce que j'aimerais faire	Il n'est pas du tout d'accord					Il est complètement d'accord
0	1	2	3	4	5	

2) Durant ce dernier mois, combien de fois avez-vous discuté avec ton père de ton orientation ?
Choisis la réponse qui te correspond le mieux :

Jamais	Une fois	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Presque tous les jours	Tous les jours
1	2	3	4	5	6	7

3) Si tu as discuté avec ton père de ton orientation durant ce dernier mois, qui de vous deux a commencé la discussion ?

Tout le temps lui	Plus souvent lui que moi	Autant lui que moi	Plus souvent moi que lui	Tout le temps moi
1	2	3	4	5

Partie 4 : Relation avec ton professeur principal

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ton ou ta professeur(e) principal(e)**. Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ton ou ta professeur(e) principal(e)** en ce moment de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

Mon professeur principal / Ma professeure principale...	Pas du tout					Tout à fait				
1) M'aide à comprendre quelle(s) orientation(s) peu(ven)t me convenir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Il est facile de discuter avec lui ou elle de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Me donne des informations sur des métiers (par exemple des secteurs professionnels, les études à faire, etc).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Me montre les prérequis de certaines formations.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) M'aide à explorer mes intérêts professionnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) M'aide à développer mes compétences à m'orienter.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) M'aide à en savoir plus sur certains métiers.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) M'aide à développer mes valeurs professionnelles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) M'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Me donne des informations sur des formations post-bac.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Me montre ce que je peux faire avec mes études.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) M'aide à identifier mes forces et mes faiblesses.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Me montre les études que je peux faire avec mon bac.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Quelles sont tes attentes en matière d'accompagnement à l'orientation par ton ou ta professeur(e) principal(e) ?

Es-tu :

- Un garçon Une fille Non-binaire

Si tu as coché « non-binaire », à quel genre as-tu été assigné à la naissance ?

- Féminin Masculin

Si tu souhaites faire des commentaires/remarques sur ce questionnaire, tu peux utiliser l'encadré ci-dessous :



Merci de ta participation !

Si tu as des questions ou d'autres remarques, n'hésite pas à noter mon adresse email pour me contacter :

simon.pineau@u-bordeaux.fr

On se revoit en juin pour la fin !

Annexe 6

Questionnaire T5



Cette étude vise à mieux connaître la façon dont les élèves de terminale vivent la préparation de leur orientation vers le supérieur. Pour cela, nous souhaitons recueillir ton point de vue sur ton orientation. Nous le ferons à plusieurs reprises durant l'année de terminale pour voir si et comment ton point de vue évolue.

Ce deuxième questionnaire se divise en quatre parties :

- (1) ton orientation et ton projet professionnel ;
- (2) ce que tu ressens par rapport à ton orientation ;
- (3) tes relations avec tes parents ;
- (4) ta relation avec ton professeur principal.

Il n'y a **pas de bonne ou de mauvaise** réponse, chacun a sa façon de voir les choses.

Les réponses à ce questionnaire sont **strictement anonymes**.

Tu as le droit de te retirer de l'étude à n'importe quel moment et de connaître les résultats généraux de l'étude lorsqu'ils seront disponibles. Enfin, ta participation repose sur le volontariat et nécessite ton acceptation éclairée en cochant la case ci-dessous :

J'accepte de participer à cette recherche.

Merci pour ta participation !!

Prends bien le temps de tout lire. Si tu ne comprends pas quelque chose, n'hésite pas à lever la main, quelqu'un viendra te répondre !

Renseigne tout d'abord ton code personnel. Ce code permettra de suivre tes réponses tout au long de l'année scolaire tout en garantissant ton anonymat. Celui-ci est composé :

Des **deux premières** lettres de ton nom de famille : __ __

De la **première** lettre de ton prénom : __

De ton **mois** de naissance (coche la case correspondante et reporte les 2 chiffres du mois ci-après): __ __

- | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Janvier : 01 | <input type="checkbox"/> Février : 02 | <input type="checkbox"/> Mars : 03 | <input type="checkbox"/> Avril : 04 | <input type="checkbox"/> Mai : 05 | <input type="checkbox"/> Juin : 06 |
| <input type="checkbox"/> Juillet : 07 | <input type="checkbox"/> Aout : 08 | <input type="checkbox"/> Septembre :
09 | <input type="checkbox"/> Octobre : 10 | <input type="checkbox"/> Novembre : 11 | <input type="checkbox"/> Décembre : 12 |

Ton **année** de naissance : __ __ __ __

Code personnel : __ __ __ __ __ __ __ __

J'aimerais te recontacter (vers le mois de décembre) après que tu aies commencé ta formation post-bac pour savoir comment cela se passe pour toi. Pour cela, acceptes-tu de partager ton numéro de téléphone portable ? Ton numéro de téléphone sera stocké indépendamment de ton code personnel dans un document sécurisé par un mot de passe.

J'accepte d'être contacté l'année scolaire prochaine

Mon numéro : _____



Avant de commencer nous aimerions savoir où tu en es avec Parcoursup.

Pour chacune des questions suivantes, entoure la réponse qui te correspond le plus :

1) Combien de vœux et sous-vœux as-tu confirmés sur le site de Parcoursup en avril ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Au moment où tu as découvert pour la première fois les réponses des formations :

2) A combien de vœux as-tu reçu une réponse « **oui** » ou « **oui-si** » ?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

a. Si tu as répondu « 1 » ou plus, as-tu confirmé un vœu ?

Oui

Non

i. Si oui, quelle est la formation que tu as confirmée ?

3) A combien de vœux as-tu reçu une réponse « **non** » ? :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

4) A combien de vœux as-tu reçu une réponse « en attente » ? :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

5) Quelle réponse as-tu reçue pour le vœu que tu aimerais **le plus** réaliser ? :

- Oui
 Oui-si
 Non
 En attente
- Je ne sais pas quel vœu je veux le plus réaliser

Aujourd'hui

6) Depuis que tu as eu les réponses des formations, as-tu eu de nouvelles réponses « oui » ou « oui-si » :

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

a. Si tu as répondu « 1 » ou plus, penses-tu confirmer un de ces vœux ?

- Oui, c'est le vœu que je veux le plus réaliser
- Oui, mais j'attends pour un ou d'autre(s) vœu(x)
- Non

7) Quelle réponse as-tu reçue pour le vœu que tu aimerais **le plus** réaliser ? :

- Oui
 Oui-si
 Non
 En attente
- Je ne sais pas quel vœu je veux le plus réaliser

8) Pour le moment, es-tu satisfait de ces résultats ?

Pas du tout satisfait

Tout à fait satisfait

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9) Pour le moment, sais-tu ce que tu vas suivre comme formation l'année prochaine ?

- Oui
 Non

a. Si oui, dans quelle formation vas-tu t'inscrire ?



Partie 1 : Voici des affirmations concernant ton orientation et ton projet professionnel

Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un seul des chiffres :

1 = « Pas d'accord » à 5 = « D'accord »

	Pas d'accord				D'accord
1) Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux.	1	2	3	4	5
2) Aucune autre orientation ne m'attire autant que celle que je m'apprête à suivre.	1	2	3	4	5
3) Personne ne me fera changer d'avis sur le métier ou l'orientation que j'ai choisi.	1	2	3	4	5
4) Je sais depuis longtemps quel type d'orientation me conviendrait le mieux.	1	2	3	4	5
5) J'ai déjà consacré beaucoup d'énergie à préparer ma future orientation.	1	2	3	4	5
6) Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels.	1	2	3	4	5
7) Exercer la profession que j'ai choisie me permettra de devenir la personne que je rêve d'être.	1	2	3	4	5
8) Ma famille a confiance dans mes chances de réaliser mon projet professionnel.	1	2	3	4	5
9) J'ai choisi un projet professionnel qui correspond à mes valeurs personnelles.	1	2	3	4	5
10) Mon projet professionnel me permettra d'avoir le genre de vie de famille que je souhaiterais avoir.	1	2	3	4	5
11) Mes centres d'intérêt professionnels changeront probablement dans le futur.	1	2	3	4	5
12) Je modifierai probablement mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5
13) Ce que je recherche dans un métier pourra changer dans le futur.	1	2	3	4	5
14) Mon choix d'orientation professionnelle pourra être différent de ce que j'envisage aujourd'hui.	1	2	3	4	5
15) J'ai besoin de m'informer encore avant de pouvoir choisir une voie d'orientation.	1	2	3	4	5
16) Penser à un choix d'orientation me rend inquiet.	1	2	3	4	5
17) Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle.	1	2	3	4	5
18) Quand je parle à d'autres personnes de mes projets d'avenir, je sens que je suis un peu hésitant(e).	1	2	3	4	5

19) Je doute de pouvoir trouver un métier qui me convienne.	1	2	3	4	5
20) Je ne serai peut-être pas capable d'exercer le métier que je souhaite vraiment.	1	2	3	4	5

Là où j'en suis maintenant... Aujourd'hui...	Pas d'accord					D'accord				
21) Je m'informe de temps à autre sur des métiers que je ne connais pas afin d'en trouver quelques-uns que je vais explorer davantage.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22) Je réfléchis à la façon dont je pourrais réussir dans des métiers différents.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23) J'essaie d'avoir beaucoup d'expériences différentes pour trouver quelles professions pourraient me convenir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24) Je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25) Je reste ouvert(e) à des informations sur des voies de formation différentes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26) Je réfléchis à mes points forts quand je pense à mon avenir professionnel.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27) Je m'informe sur la manière d'augmenter mes chances d'entrer dans la formation que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28) Je me renseigne autant que je peux sur les exigences des voies d'études menant aux métiers qui m'intéressent le plus.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29) J'essaie de rencontrer des gens qui partagent mes centres d'intérêt professionnels.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30) Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Partie 2 : Les émotions que tu ressens concernant ton orientation

En ce moment, quand tu penses à ton orientation, dans quelle mesure ressens-tu les émotions et sentiments suivants ?

Ci-dessous, tu trouveras des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. **Pour chacun**, entoure le chiffre qui décrit le mieux comment tu te sens en ce moment de :

1 = « Très peu ou pas du tout » à 5 = « Enormément »

En ce moment, quand je pense à mon orientation, je me sens ...	Très peu ou pas du tout				Enormément
Intéressé(e)	1	2	3	4	5
Angoissé(e)	1	2	3	4	5
Excité(e)	1	2	3	4	5
Fâché(e)	1	2	3	4	5
Fort(e)	1	2	3	4	5
Coupable	1	2	3	4	5
Effrayé(e)	1	2	3	4	5
Hostile	1	2	3	4	5
Enthousiaste	1	2	3	4	5
Fier(e)	1	2	3	4	5
Irrité(e)	1	2	3	4	5
Alerte	1	2	3	4	5
Honteux(se)	1	2	3	4	5
Inspiré(e)	1	2	3	4	5
Nerveux(se)	1	2	3	4	5
Déterminé(e)	1	2	3	4	5
Attentif(ve)	1	2	3	4	5
Agité(e)	1	2	3	4	5
Actif(ve)	1	2	3	4	5
Craintif(ve)	1	2	3	4	5

Ressens-tu une autre émotion qui n'est pas présentée ci-dessus ?

Oui Non

Si oui laquelle ?

Avec quelle intensité ?

Très peu				Enormément
1	2	3	4	5

En ce moment, qu'est-ce que tu fais quand tu ressens **des émotions négatives** liées à ton orientation ?

Pour chacune des réactions proposées ci-dessous, **entoure** le chiffre qui te correspond le plus :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

Quand je ressens des émotions négatives liées à mon orientation,...	Pas du tout				Tout à fait
1) J'essaie de changer ma manière de voir mon orientation.	1	2	3	4	5
2) Je cherche du soutien autour de moi.	1	2	3	4	5
3) J'essaie de voir mon orientation sous un autre angle.	1	2	3	4	5
4) Je fais comme si de rien n'était devant les autres.	1	2	3	4	5
5) Je pense que je dois accepter la situation telle qu'elle est.	1	2	3	4	5
6) Je fais autre chose pour me distraire des questions sur mon orientation.	1	2	3	4	5
7) Je pense à d'autres façons d'interpréter la situation.	1	2	3	4	5
8) Je pense sans cesse aux émotions que mon orientation provoque en moi.	1	2	3	4	5
9) J'essaie de me changer les idées en faisant autre chose sans lien avec mon orientation.	1	2	3	4	5
10) Je pense que je dois accepter la situation.	1	2	3	4	5
11) Je demande de l'aide ou des conseils dans mon entourage.	1	2	3	4	5
12) Je n'arrête pas de penser à ce que je ressens par rapport à mon orientation.	1	2	3	4	5
13) Mon orientation me met dans un tel état que je ne peux pas me concentrer sur autre chose.	1	2	3	4	5
14) Je m'occupe l'esprit en faisant quelque chose d'autre sans lien avec mon orientation.	1	2	3	4	5
15) Je change ma façon de penser à mon orientation.	1	2	3	4	5
16) Je reste bloqué(e) sur la situation.	1	2	3	4	5
17) Je pense que je ne peux rien changer à la situation.	1	2	3	4	5
18) Je ne laisse rien voir de ce que je ressens.	1	2	3	4	5
19) Je fais attention à ne pas montrer ce que je ressens.	1	2	3	4	5
20) Je parle de mon orientation à quelqu'un en qui j'ai confiance.	1	2	3	4	5
21) Je cherche quelqu'un qui me calme.	1	2	3	4	5
22) Je pense que je dois apprendre à vivre avec la situation.	1	2	3	4	5

23) Je ne montre pas mes sentiments.	1	2	3	4	5
--------------------------------------	---	---	---	---	---

Si tu souhaites apporter des précisions, tu peux utiliser librement l'espace ci-dessous :

Partie 3 : Abordons à présent les relations avec tes parents

Tu vas d'abord répondre à des questions portant sur les relations avec ta mère (ou la personne que tu considères comme ta mère), puis à des questions portant sur les relations avec ton père (ou la personne que tu considères comme ton père).

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ta mère, tu peux passer à la partie suivante (ta relation avec ton père page 11).

Ta relation avec ta mère

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ta mère**. Pour chaque proposition ci-dessous, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ta mère** en ce moment de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

En ce moment...	Pas du tout					Tout à fait				
1) Ma mère m'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5					
2) Ma mère me laisse organiser mon orientation à ma façon.	1	2	3	4	5					
3) Ma mère essaie de changer mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5					
4) Ma mère dit souvent que je dois réfléchir moi-même à mon orientation.	1	2	3	4	5					
5) Ma mère m'encourage à devenir indépendant(e) d'elle concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
6) Ma mère est moins amicale envers moi quand je ne vois pas les choses comme elle concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
7) Il est facile de discuter avec ma mère de mon orientation.	1	2	3	4	5					
8) Ma mère évite de me regarder quand je l'ai déçue par rapport à ma scolarité.	1	2	3	4	5					
9) Ma mère est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5					
10) Ma mère ne me parle plus quand je l'ai contrariée au sujet de mon orientation.	1	2	3	4	5					
11) Ma mère me laisse choisir les études que je souhaite faire après la terminale.	1	2	3	4	5					
12) Ma mère me laisse décider de mon orientation pour moi-même.	1	2	3	4	5					
13) Ma mère ne veut plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'elle n'apprécie pas concernant mon orientation.	1	2	3	4	5					
14) Ma mère tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière.	1	2	3	4	5					

15) Ma mère m'aide à choisir ma propre orientation.	1	2	3	4	5
16) Ma mère fait en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5

Suite : Les questions suivantes concernent ta relation avec ta mère

1) As-tu l'impression que ta mère est d'accord avec les choix que tu as faits ou que tu vas faire pour ta formation l'année prochaine ?

Elle ne sait pas ce que je vais faire	Elle n'est pas du tout d'accord				Elle est complètement d'accord
0	1	2	3	4	5

2) Depuis la publication des résultats, combien de fois avez-vous discuté avec ta mère de ton orientation ? Choisis la réponse qui te correspond le mieux :

Jamais	Une fois	Deux ou trois fois	Presque tous les jours	Tous les jours	Plusieurs fois par jours
1	2	3	4	5	6

3) Si tu as discuté avec ta mère de ton orientation, qui de vous deux a lancé la discussion ?

Tout le temps elle	Plus souvent elle que moi	Autant elle que moi	Plus souvent moi qu'elle	Tout le temps moi
1	2	3	4	5

Si tu n'es pas ou plus en contact avec ton père, tu peux passer à la partie suivante (dernière partie page 13).

Ta relation avec ton père

Ci-dessous, tu trouveras une série d'affirmations concernant **ton père**. Pour chacune, indique dans quelle mesure elle correspond à ce que tu vis avec **ton père** en ce moment de :

1 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait »

En ce moment...	Pas du tout					Tout à fait				
1) Mon père m'écoute si je veux lui parler de mes problèmes d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2) Mon père me laisse organiser mon orientation à ma façon.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3) Mon père essaie de changer mes choix d'orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4) Mon père dit souvent que je dois réfléchir moi-même à mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5) Mon père m'encourage à devenir indépendant(e) de lui concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6) Mon père est moins amical envers moi quand je ne vois pas les choses comme lui concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7) Il est facile de discuter avec mon père de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8) Mon père évite de me regarder quand je l'ai déçu par rapport à ma scolarité.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9) Mon père est disponible pour parler de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10) Mon père ne me parle plus quand je l'ai contrarié au sujet de mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11) Mon père me laisse choisir les études que je souhaite faire après la terminale.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12) Mon père me laisse décider de mon orientation pour moi-même.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13) Mon père ne veut plus rien faire avec moi quand je fais quelque chose qu'il n'apprécie pas concernant mon orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14) Mon père tient à ce que mon orientation soit faite à sa manière.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15) Mon père m'aide à choisir ma propre orientation.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16) Mon père fait en sorte que je me sente coupable quand j'obtiens un mauvais résultat scolaire.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Suite : Les questions suivantes concernent ta relation avec ton père

1) As-tu l'impression que ton père est d'accord avec les choix que tu as faits ou que tu vas faire pour ta formation l'année prochaine ?

Il ne sait pas ce que je vais faire	Il n'est pas du tout d'accord					Il est complètement d'accord
0	1	2	3	4	5	

2) Durant ce dernier mois, combien de fois avez-vous discuté avec ton père de ton orientation ? Choisis la réponse qui te correspond le mieux :

Jamais	Une fois	Deux ou trois fois	Presque tous les jours	Tous les jours	Plusieurs fois par jours
1	2	3	4	5	6

3) Si tu as discuté avec ton père de ton orientation durant ce dernier mois, qui de vous deux a commencé la discussion ?

Tout le temps lui	Plus souvent lui que moi	Autant lui que moi	Plus souvent moi que lui	Tout le temps moi
1	2	3	4	5

Partie 4 : Relation avec ton professeur principal

1) As-tu l'impression que ton professeur principal est disponible pour parler de tes réponses de formations ?

Oui Non

2) As-tu demandé des conseils ?

Oui Non

3) Si oui, t'ont-ils aidé ?

Oui Non

Es-tu :

Un garçon Une fille Non-binaire

Si tu as coché « non-binaire », à quel genre as tu été assigné à la naissance ?

Féminin Masculin

Si tu souhaites faire des commentaires/remarques sur ce questionnaire, tu peux utiliser l'encadré ci-dessous :



Merci de ta participation !

Si tu as des questions ou d'autres remarques, n'hésite pas à noter mon adresse email pour me contacter :

simon.pineau@u-bordeaux.fr

Tableau A41

Paramètres des modèles emboîtés d'invariance longitudinale par questionnaire

Questionnaire	Modèles	χ^2/ddl	CFI	RMSEA	SRMR	Δ	
						CFI	RMSEA
VISA	Modèle configurale	1.846	0.901	0.032	0.053		
	Modèle métrique	1.835	0.908	0.031	0.055	0.007	0.000
	Modèle scalaire	2.057	0.881	0.035	0.074	-0.027	0.004
	Modèle strict	2.568	0.818	0.043	0.113	-0.063	0.008
PANAS	Modèle configurale	1.526	0.981	0.025	0.036		
	Modèle métrique	1.514	0.980	0.025	0.037	0.000	0.000
	Modèle scalaire	1.775	0.969	0.030	0.048	-0.011	0.006
	Modèle strict	1.770	0.968	0.030	0.048	-0.001	0.000
CERSA-A	Modèle configurale	1.449	0.960	0.023	0.042		
	Modèle métrique	1.447	0.959	0.023	0.043	0.000	0.000
	Modèle scalaire	1.475	0.956	0.024	0.043	-0.003	0.001
	Modèle strict	1.537	0.949	0.025	0.044	-0.007	0.002
LAPPS-A Mère	Modèle configurale	1.883	0.972	0.034	0.035		
	Modèle métrique	1.870	0.972	0.033	0.039	-0.001	0.000
	Modèle scalaire	1.968	0.966	0.035	0.042	-0.005	0.002
	Modèle strict	2.048	0.961	0.037	0.044	-0.005	0.001
LAPPS-A Père	Modèle configurale	1.997	0.960	0.037	0.066		
	Modèle métrique	1.980	0.959	0.037	0.068	-0.001	0.000
	Modèle scalaire	1.958	0.958	0.036	0.068	-0.001	0.000
	Modèle strict	1.960	0.956	0.036	0.068	-0.002	0.000
CTSS ^a	Modèle configurale	1.814	0.978	0.032	0.028		
	Modèle métrique	1.786	0.978	0.032	0.029	0.000	-0.001
	Modèle scalaire	1.844	0.975	0.033	0.031	-0.003	0.001
	Modèle strict	1.963	0.971	0.035	0.032	-0.005	0.002

Note. Les modèles en gras correspondent au niveau d'invariance atteint.

^aLes modèles d'invariance du CTSS-Adapté ont été réalisés en retirant les contraintes d'invariance de l'item 1.

Tableau A42

Tableau des saturations et des R^2 des items de la VISA à chaque temps de mesures

Items	Engagement				Identification à l'engagement				Flexibilité à l'engagement				Doutes vis-à-vis de soi				Exploration de surface				Exploration en profondeur				R^2			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
22																	.7	.76	.77	.8					.56	.66	.66	.71
23																	.56	.64	.68	.69					.51	.61	.65	.67
24																	.75	.79	.77	.81					.62	.67	.64	.7
26																					.51	.5	.59	.64	.48	.5	.6	.65
27																					.69	.63	.66	.7	.58	.52	.58	.61
28																					.64	.69	.65	.67	.55	.63	.61	.6
29																					.59	.55	.54	.62	.56	.54	.52	.63

Tableau A43*Tableau des saturations et des R2 des items de la PANAS à chaque temps de mesures*

Items	Emotions positives				Emotions négatives				R^2			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Intéressé	.75	.74	.75	.77					.65	.64	.66	.69
Excite	.71	.73	.75	.71					.64	.67	.69	.66
Enthousiaste	.82	.82	.82	.83					.75	.75	.74	.77
Inspire	.74	.73	.72	.69					.68	.69	.66	.62
Détermine	.8	.81	.82	.79					.71	.73	.75	.7
Actif	.62	.68	.64	.62					.56	.64	.58	.53
Angoisse					.87	.86	.88	.88	.8	.78	.82	.82
Effraye					.82	.83	.84	.81	.75	.76	.79	.73
Nerveux					.85	.83	.87	.85	.78	.75	.82	.79
Craintif					.83	.86	.81	.85	.75	.8	.73	.79

Tableau A44

Tableau des saturations et des R2 des items de la REGEMO à chaque temps de mesures

Items	Distraction				Réévaluation cognitive				Rumination				Recherche de soutien social				Suppression expressive				Acceptation de la situation				R ²						
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4			
01	.84	.8	.89	.87																							.7	.64	.79	.75	
02	.75	.74	.8	.8																								.62	.6	.7	.71
03	.87	.81	.84	.87																								.78	.67	.71	.77
04					.74	.84	.81	.8																				.58	.73	.69	.67
05					.66	.68	.76	.76																				.49	.51	.62	.63
06					.69	.69	.7	.74																				.52	.52	.54	.59
07					.68	.73	.72	.77																				.54	.61	.59	.65
08									.68	.68	.66	.69																.61	.62	.57	.61
09									.78	.83	.86	.79																.66	.75	.8	.68
11									.87	.88	.91	.85																.76	.78	.83	.73
12													.68	.68	.67	.72												.64	.64	.63	.7
13													.68	.73	.72	.74												.57	.65	.64	.67
15													.63	.73	.71	.72												.47	.6	.59	.59
16																		.81	.85	.82	.86						.7	.77	.7	.77	
17																		.91	.9	.88	.92						.85	.84	.8	.88	

Tableau A44*Tableau des saturations et des R2 des items de la REGEMO à chaque temps de mesures*

Items	Distraction				Réévaluation cognitive				Rumination				Recherche de soutien social				Suppression expressive				Acceptation de la situation				R^2			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
18																	.68	.71	.7	.79					.55	.61	.59	.72
19																	.89	.93	.87	.88					.8	.86	.76	.79
20																					.77	.81	.88	.88	.6	.66	.78	.77
21																					.87	.89	.91	.9	.75	.78	.82	.81
23																					.76	.78	.82	.8	.64	.68	.73	.7

Tableau A45*Tableau des saturations et des R2 des items de l'IPPA à chaque temps de mesures*

Parents	Items	Communication	Confiance	Aliénation	R ²
Mère					
	02	.69			.47
	03	.72			.52
	04	.67			.45
	05	.76			.57
	06	.78			.61
	07		.75		.56
	08		.82		.68
	09		.83		.68
	10		.73		.53
	11			.92	.85
	13			.49	.24
	14			.57	.32
Père					
	01	.60			.36
	02	.76			.58
	03	.74			.56
	04	.73			.53
	05	.72			.52
	06	.83			.68
	07		.80		.64
	08		.83		.70
	09		.84		.70
	10		.75		.56
	11			.78	.61
	12			.74	.55
	13			.43	.18
	14			.57	.33

Tableau A46

Tableau des saturations et des R2 des items de pratiques parentales par parents à chaque temps de mesures

Parent	Items	Soutien à l'autonomie			Contrôle psychologique			Disponibilité			R ²		
		T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4
Mère													
	01	.78	.8	.8							.67	.69	.71
	04	.66	.74	.67							.52	.64	.53
	05	.69	.79	.71							.56	.71	.6
	07				.56	.63	.54				.43	.5	.42
	08				.74	.74	.75				.63	.63	.66
	12				.58	.63	.61				.67	.73	.68
	14							.79	.76	.76	.75	.73	.72
	15							.75	.81	.79	.57	.67	.65
	16							.76	.79	.74	.69	.74	.69
Père													
	01	.81	.84	.88							.67	.72	.79
	04	.82	.8	.78							.72	.69	.66
	05	.8	.8	.75							.7	.69	.62
	07				.66	.7	.66				.61	.65	.6
	08				.74	.76	.71				.64	.67	.58
	12				.55	.57	.6				.65	.64	.63
	13				.58	.62	.73				.48	.52	.66
	14							.86	.83	.85	.82	.78	.81
	15							.84	.87	.88	.73	.79	.8
	16							.82	.81	.83	.8	.79	.81
	02										.41	.41	.39

Tableau A47*Tableau des saturations et des R2 des items de la OPP à chaque temps de mesures*

Items	Soutien à l'autonomie			Information			Disponibilité			R ²		
	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4	T2	T3	T4
01	.69	.77	.81							.62	.73	.78
02	.83	.86	.88							.75	.8	.82
03	.85	.87	.9							.74	.77	.81
04	.85	.86	.89							.73	.76	.8
06	.75	.83	.84							.63	.75	.77
05				.77	.79	.83				.64	.68	.74
07				.82	.8	.88				.72	.69	.83
08				.81	.79	.85				.7	.67	.77
09				.82	.84	.84				.7	.72	.72
10				.82	.87	.9				.71	.78	.83
12							.86	.87	.88	.77	.79	.79
14							.83	.82	.89	.71	.69	.8

Tableau A48

Omega de McDolanId par questionnaires, dimensions et temps de mesure

Questionnaire	Dimensions	T1		T2		T3		T4	
		Omega	95% IC						
VISA									
	Engagement	.78	[.76, .81]	.75	[.72, .79]	.78	[.75, .81]	.76	[.72, .79]
	Identification à l'engagement	.67	[.62, .73]	.76	[.72, .8]	.78	[.74, .82]	.78	[.74, .82]
	Flexibilité à l'engagement	.76	[.72, .79]	.82	[.79, .84]	.80	[.77, .83]	.81	[.77, .84]
	Doutes vis-à-vis de soi	.74	[.71, .78]	.76	[.73, .79]	.74	[.7, .77]	.77	[.73, .81]
	Exploration de surface	.79	[.76, .82]	.83	[.81, .85]	.83	[.81, .86]	.86	[.84, .88]
	Exploration en profondeur	.73	[.7, .77]	.73	[.69, .76]	.73	[.69, .77]	.78	[.74, .82]
PANAS									
	Emotions positives	.88	[.86, .9]	.89	[.87, .9]	.89	[.87, .9]	.88	[.86, .9]
	Emotions négatives	.90	[.89, .92]	.90	[.89, .92]	.91	[.9, .92]	.90	[.89, .92]
CESRA-A									
	Distraction	.86	[.84, .89]	.83	[.8, .86]	.88	[.86, .9]	.89	[.86, .91]
	Réévaluation cognitive	.79	[.76, .82]	.83	[.8, .85]	.84	[.81, .86]	.86	[.83, .88]
	Rumination	.83	[.81, .86]	.85	[.83, .88]	.87	[.85, .89]	.82	[.79, .86]
	Recherche de soutien social	.70	[.66, .74]	.75	[.71, .78]	.74	[.7, .78]	.78	[.74, .82]
	Suppression expressive	.89	[.88, .91]	.92	[.9, .93]	.89	[.87, .91]	.92	[.91, .94]
	Acceptation	.85	[.82, .87]	.87	[.85, .89]	.91	[.89, .92]	.90	[.88, .92]
IPPA Mère									
	Communication	.85	[.83, .87]						
	Confiance	.86	[.84, .89]						

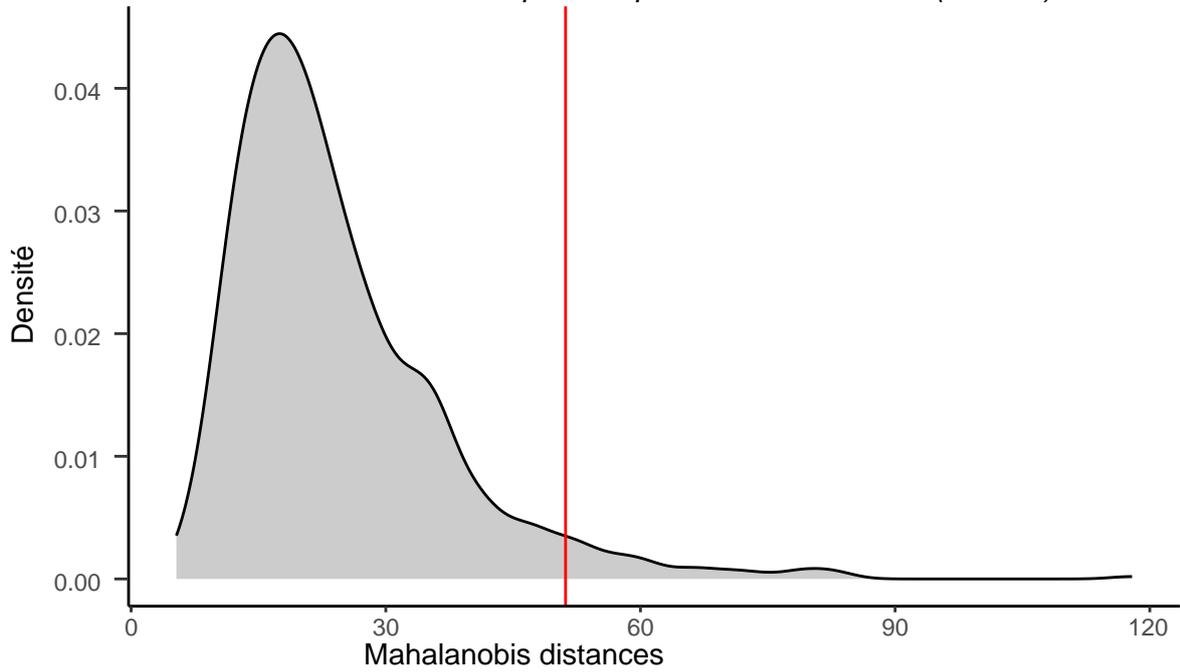
Tableau A48

Omega de McDolanId par questionnaires, dimensions et temps de mesure

Questionnaire	Dimensions	T1		T2		T3		T4	
		Omega	95% IC						
IPPA Père	Aliénation	.74	[.7, .78]						
	Communication	.87	[.86, .89]						
	Confiance	.88	[.86, .9]						
LAPPS-A Mère	Aliénation	.75	[.72, .79]						
	Soutien à l'autonomie			.80	[.75, .84]	.84	[.81, .88]	.84	[.8, .88]
	Contrôle psychologique			.67	[.62, .73]	.71	[.66, .76]	.69	[.63, .75]
LAPPS-A Père	Disponibilité			.81	[.77, .85]	.84	[.8, .87]	.82	[.78, .87]
	Soutien à l'autonomie			.87	[.84, .9]	.87	[.84, .91]	.89	[.85, .92]
	Contrôle psychologique			.74	[.69, .78]	.75	[.71, .8]	.77	[.71, .82]
TSS-A	Disponibilité			.88	[.86, .91]	.87	[.85, .9]	.89	[.87, .92]
	Soutien à l'exploration			.90	[.89, .92]	.93	[.92, .94]	.94	[.93, .95]
	Information			.91	[.9, .93]	.92	[.91, .93]	.94	[.93, .95]
	Disponibilité			.83	[.79, .87]	.83	[.79, .87]	.88	[.85, .91]

Figure A22

Densité des distances de Mahalanobis pour les processus de l'identité (n = 846)



Note. La ligne rouge indique la valeur seuil de 51.18 pour une distribution d'un $\chi^2(24)$, $\alpha = .001$

Tableau A49

Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle par processus et fonction de lien

Processus	Fonction de lien	N paramètre	loglikelihood	AIC ^a
Engagement	Linéaires	7	-2759.38	5532.76
	Cubique	8	-2666.19	5348.37
	3 nœuds aux quantiles	10	-2600.00	5220.00
	4 nœuds aux quantiles	11	-2559.40	5140.80
	5 nœuds aux quantiles	12	-2538.69	5101.38
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	14	-1736.36	3500.72
Identification à l'engagement	Linéaire	7	-2365.97	4745.95
	Cubique	7	-2301.29	4616.58
	3 nœuds aux quantiles	10	-1890.56	3801.12
	4 nœuds aux quantiles	11	-1732.96	3487.92
	5 nœuds aux quantiles	12	-1715.43	3454.85
	4 nœuds manuels (1,2,4.99,5)	11	259.68	-497.36
Exploration de surface	Linéaire	7	-3098.02	6210.04
	Cubique	7	-3139.52	6293.04
	3 nœuds aux quantiles	10	-3046.63	6113.25
	4 nœuds aux quantiles	11	-3016.42	6054.83
	5 nœuds aux quantiles	12	-3009.22	6042.45
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-2205.42	4432.84
Exploration en profondeur	Linéaire	7	-2483.59	4981.18
	Cubique	7	-2508.89	5031.79
	3 nœuds aux quantiles	10	-2296.54	4613.09
	4 nœuds aux quantiles	11	-2264.91	4551.83
	5 nœuds aux quantiles	12	-2240.07	4504.15
	4 nœuds manuels (1,3.24,4.99,5)	11	-1314.81	2651.61
Flexibilité de l'engagement	Linéaire	7	-3010.01	6034.02
	Cubique	7	-2301.29	4616.58
	3 nœuds aux quantiles	10	-2964.65	5949.30
	4 nœuds aux quantiles	11	-2944.61	5911.21
	5 nœuds aux quantiles	12	-2942.57	5909.14
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-1998.91	4019.82
Doutes vis-à-vis de soi	Linéaire	7	-3133.02	6280.04
	Cubique	7	-2932.09	5878.18
	3 nœuds aux quantiles	10	-2830.92	5681.84
	4 nœuds aux quantiles	11	-2705.49	5432.99
	5 nœuds aux quantiles	12	-2576.46	5176.91
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-817.28	1656.56

Note.

^aAkaike Information Criterion.

Figure A23

Evolution conjointe des processus de l'identité vocationnelle par trajectoire (scores bruts)

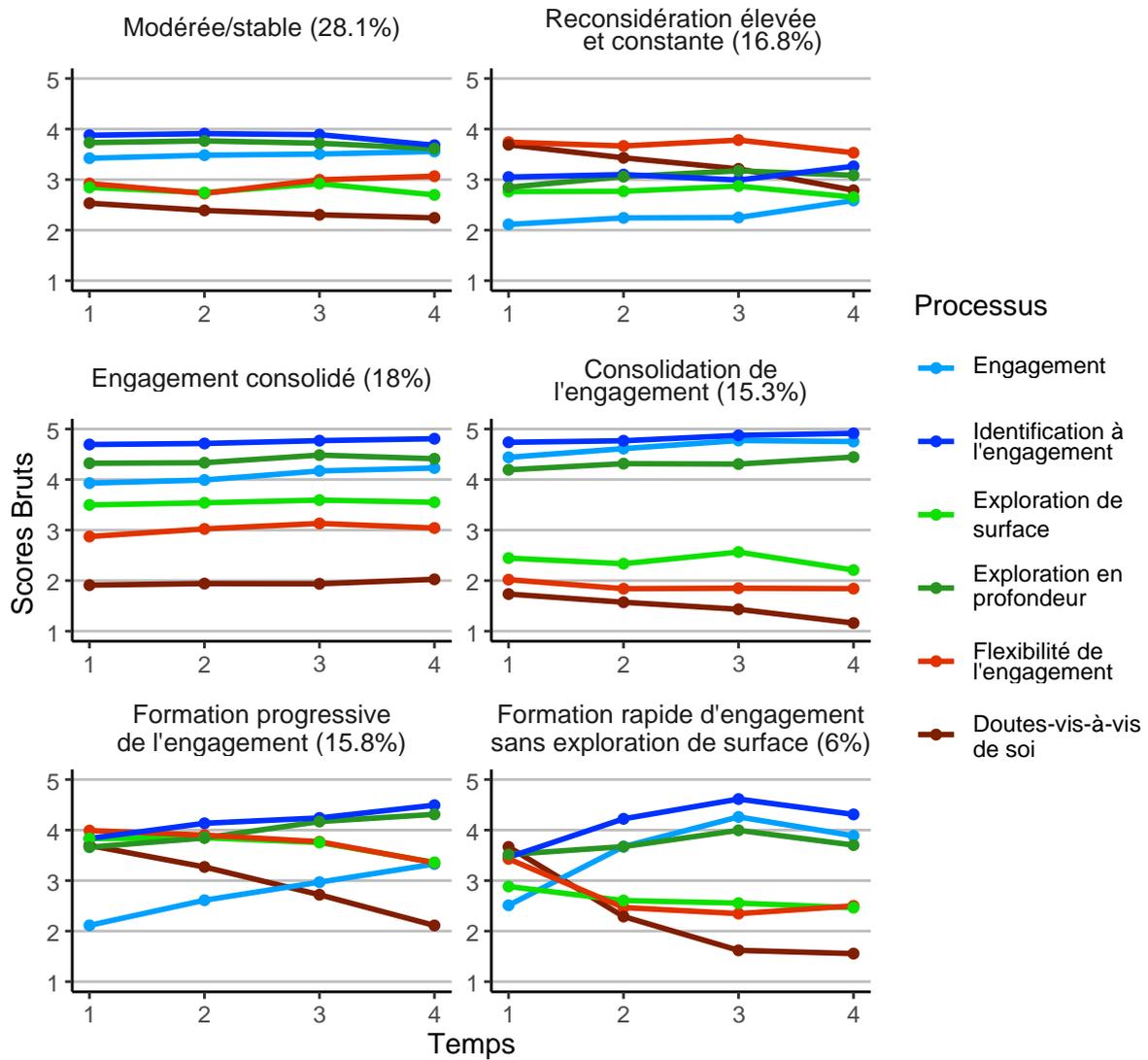


Tableau A50

Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle en fonction des effets aléatoires

Effets aléatoires		N paramètre	Loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	SABIC ^c
Intercept + linéaire + quadratique	84	-7797.58	15763.16	16149.32	15882.60	
Intercept + linéaire	66	-7816.01	15764.01	16067.42	15857.85	
Intercept	54	-7926.23	15960.46	16208.71	16037.24	

Note.

^aAkaike Information Criterion. ^bBayesian Information Criterion. ^cSample size Adjusted Bayesian Information Criterion.

Tableau A51

Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle (N = 733)

N classes	N paramètre	Maximum loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	Entropie	Paramètres des classes	Classe								
							1	2	3	4	5	6	7		
1	66	-7816.01	15764.01	16067.42	1.00	%	100.00								
						N	733.00								
						APPA ^c	-								
2	85	-7267.05	14704.11	15094.86	0.82	%	45.29	54.71							
						N	332.00	401.00							
						APPA	0.94	0.96							
3	104	-7109.58	14427.15	14905.26	0.79	%	45.57	21.28	33.15						
						N	334.00	156.00	243.00						
						APPA	0.88	0.93	0.91						
4	123	-6966.89	14179.79	14745.24	0.78	%	32.47	27.83	21.56	18.14					
						N	238.00	204.00	158.00	133.00					
						APPA	0.84	0.93	0.89	0.84					
5	142	-6896.16	14076.33	14729.12	0.80	%	5.05	17.19	26.33	21.01	30.42				
						N	37.00	126.00	193.00	154.00	223.00				
						APPA	0.82	0.85	0.94	0.89	0.83				
6	161	-6799.44	13920.88	14661.02	0.80	%	28.10	16.78	15.83	18.01	6.00	15.28			
						N	206.00	123.00	116.00	132.00	44.00	112.00			
						APPA	0.86	0.87	0.85	0.83	0.83	0.92			
7	180	-6750.30	13860.60	14688.09	0.78	%	6.55	16.64	15.28	14.46	14.87	13.64	18.55		
						N	48.00	122.00	112.00	106.00	109.00	100.00	136.00		
						APPA	0.83	0.83	0.78	0.85	0.91	0.79	0.88		

Note. Le modèle retenu est indiqué en gras.

^aAkaike Information Criterion . ^bBayesian Information Criterion. ^cAverage Posterior Probability of Assignment.

Tableau A59*Moyenne et écarts-type par temps de mesures et par processus de l'identité par trajectoires*

Trajectoires	Processus	T1		T2		T3		T4		posthoc
		M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	
Modérée/stable										
	Engagement	3.42	0.63	3.48	0.61	3.51	0.68	3.56	0.69	T1=T2=T3=T4
	Identification à l'engagement	3.88	0.70	3.91	0.64	3.89	0.52	3.68	0.54	T1=T2=T3=T4
	Exploration de surface	2.84	0.86	2.74	0.86	2.92	0.84	2.70	0.89	T1>T2=T3=T4
	Exploration en profondeur	3.73	0.74	3.77	0.65	3.72	0.65	3.61	0.72	T1=T2=T3>T4
	Flexibilité de l'engagement	2.92	0.85	2.73	0.74	3.00	0.72	3.07	0.81	T1>T2<T3=T4
	Doutes vis-à-vis de soi	2.53	0.96	2.39	0.89	2.30	0.91	2.24	0.93	T1>T2=T3=T4
Reconsidération constante élevée										
	Engagement	2.11	0.65	2.24	0.69	2.25	0.68	2.59	0.76	T1=T2=T3<T4
	Identification à l'engagement	3.05	0.86	3.10	0.74	2.99	0.71	3.26	0.68	T1=T2=T3=T4
	Exploration de surface	2.76	0.80	2.77	0.85	2.87	0.82	2.65	0.98	T1=T2=T3=T4
	Exploration en profondeur	2.85	0.71	3.06	0.77	3.17	0.82	3.09	0.81	T1<T2<T3=T4
	Flexibilité de l'engagement	3.74	0.73	3.67	0.73	3.78	0.79	3.53	0.82	T1=T2=T3=T4
	Doutes vis-à-vis de soi	3.69	0.89	3.43	0.90	3.21	0.96	2.79	0.91	T1>T2>T3>T4
Engagement consolidé										
	Engagement	3.93	0.60	3.99	0.62	4.17	0.56	4.23	0.56	T1=T2<T3=T4
	Identification à l'engagement	4.69	0.38	4.71	0.37	4.77	0.31	4.81	0.32	T1=T2=T3=T4
	Exploration de surface	3.50	0.88	3.54	0.82	3.59	1.05	3.55	1.06	T1=T2=T3=T4
	Exploration en profondeur	4.32	0.60	4.33	0.55	4.48	0.48	4.41	0.56	T1=T2<T3=T4
	Flexibilité de l'engagement	2.87	0.86	3.02	0.76	3.13	0.91	3.04	0.96	T1=T2=T3=T4
	Doutes vis-à-vis de soi	1.91	0.78	1.94	0.74	1.94	0.87	2.03	1.06	T1=T2=T3=T4
Consolidation de l'engagement										
	Engagement	4.44	0.45	4.61	0.48	4.77	0.32	4.75	0.42	T1<T2<T3=T4
	Identification à l'engagement	4.74	0.42	4.77	0.32	4.87	0.22	4.92	0.21	T1=T2<T3=T4
	Exploration de surface	2.45	0.97	2.33	1.09	2.57	1.17	2.21	1.01	T1=T2=T3>T4

Tableau A59*Moyenne et écarts-type par temps de mesures et par processus de l'identité par trajectoires*

Trajectoires	Processus	T1		T2		T3		T4		posthoc
		M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	
	Exploration en profondeur	4.19	0.68	4.31	0.73	4.31	0.66	4.45	0.69	T1<T2=T3=T4
	Flexibilité de l'engagement	2.02	0.72	1.84	0.66	1.85	0.70	1.84	0.65	T1=T2=T3=T4
	Doutes vis-à-vis de soi	1.73	0.89	1.57	0.72	1.43	0.63	1.16	0.34	T1=T2>T3>T4
	Formation progressive de l'engagement									
	Engagement	2.11	0.66	2.61	0.67	2.97	0.67	3.33	0.73	T1<T2<T3<T4
	Identification à l'engagement	3.83	0.68	4.13	0.60	4.24	0.55	4.49	0.42	T1<T2=T3<T4
	Exploration de surface	3.83	0.73	3.85	0.74	3.75	0.90	3.36	1.04	T1=T2=T3>T4
	Exploration en profondeur	3.66	0.73	3.84	0.73	4.17	0.61	4.31	0.66	T1<T2<T3=T4
	Flexibilité de l'engagement	3.99	0.74	3.90	0.77	3.77	0.79	3.35	0.95	T1=T2=T3>T4
	Doutes vis-à-vis de soi	3.70	0.89	3.27	1.02	2.72	0.92	2.11	0.91	T1>T2>T3>T4
	Formation rapide d'engagement									
	Engagement	2.51	0.74	3.67	0.69	4.26	0.47	3.89	0.62	T1<T2<T3>T4
	Identification à l'engagement	3.46	0.95	4.22	0.45	4.61	0.39	4.31	0.52	T1<T2<T3>T4
	Exploration de surface	2.88	1.19	2.61	1.07	2.56	1.18	2.46	1.17	T1=T2=T3=T4
	Exploration en profondeur	3.52	0.79	3.67	0.87	4.00	0.66	3.70	0.78	T1=T2<T3=T4
	Flexibilité de l'engagement	3.43	0.79	2.47	0.76	2.35	0.75	2.50	0.80	T1>T2=T3=T4
	Doutes vis-à-vis de soi	3.67	0.87	2.29	0.98	1.62	0.75	1.56	0.85	T1>T2>T3=T4

Tableau A52

Moyennes et écarts-types centrés réduits par temps de mesure et par processus de l'identité pour chaque trajectoire

Trajectoires	Processus	T1		T2		T3		T4	
		M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Modérée/stable									
	Engagement	0.00	0.61	0.05	0.59	0.08	0.66	0.12	0.67
	Identification à l'engagement	-0.25	0.84	-0.21	0.77	-0.23	0.63	-0.48	0.66
	Exploration de surface	-0.15	0.83	-0.24	0.82	-0.08	0.81	-0.29	0.85
	Exploration en profondeur	-0.13	0.88	-0.09	0.78	-0.15	0.78	-0.28	0.86
	Flexibilité de l'engagement	-0.12	0.85	-0.31	0.73	-0.04	0.72	0.03	0.80
	Doutes vis-à-vis de soi	0.09	0.86	-0.04	0.79	-0.11	0.81	-0.17	0.83
Reconsidération constante élevée									
	Engagement	-1.28	0.63	-1.15	0.67	-1.14	0.66	-0.82	0.73
	Identification à l'engagement	-1.25	1.04	-1.19	0.90	-1.32	0.86	-0.99	0.82
	Exploration de surface	-0.23	0.77	-0.22	0.82	-0.12	0.79	-0.33	0.94
	Exploration en profondeur	-1.19	0.85	-0.94	0.92	-0.80	0.98	-0.91	0.97
	Flexibilité de l'engagement	0.70	0.73	0.62	0.72	0.74	0.78	0.49	0.81
	Doutes vis-à-vis de soi	1.13	0.80	0.90	0.81	0.70	0.86	0.32	0.82
Engagement consolidé									
	Engagement	0.49	0.58	0.55	0.60	0.72	0.54	0.78	0.54
	Identification à l'engagement	0.74	0.46	0.76	0.45	0.83	0.38	0.88	0.39
	Exploration de surface	0.48	0.85	0.52	0.79	0.57	1.01	0.53	1.02
	Exploration en profondeur	0.58	0.72	0.59	0.65	0.77	0.58	0.68	0.67
	Flexibilité de l'engagement	-0.17	0.86	-0.02	0.75	0.09	0.91	0.00	0.96
	Doutes vis-à-vis de soi	-0.46	0.69	-0.44	0.66	-0.44	0.78	-0.36	0.94
Consolidation de l'engagement									
	Engagement	0.98	0.44	1.15	0.46	1.30	0.31	1.28	0.41
	Identification à l'engagement	0.79	0.51	0.83	0.39	0.96	0.27	1.01	0.26
	Exploration de surface	-0.53	0.93	-0.64	1.04	-0.42	1.12	-0.76	0.97

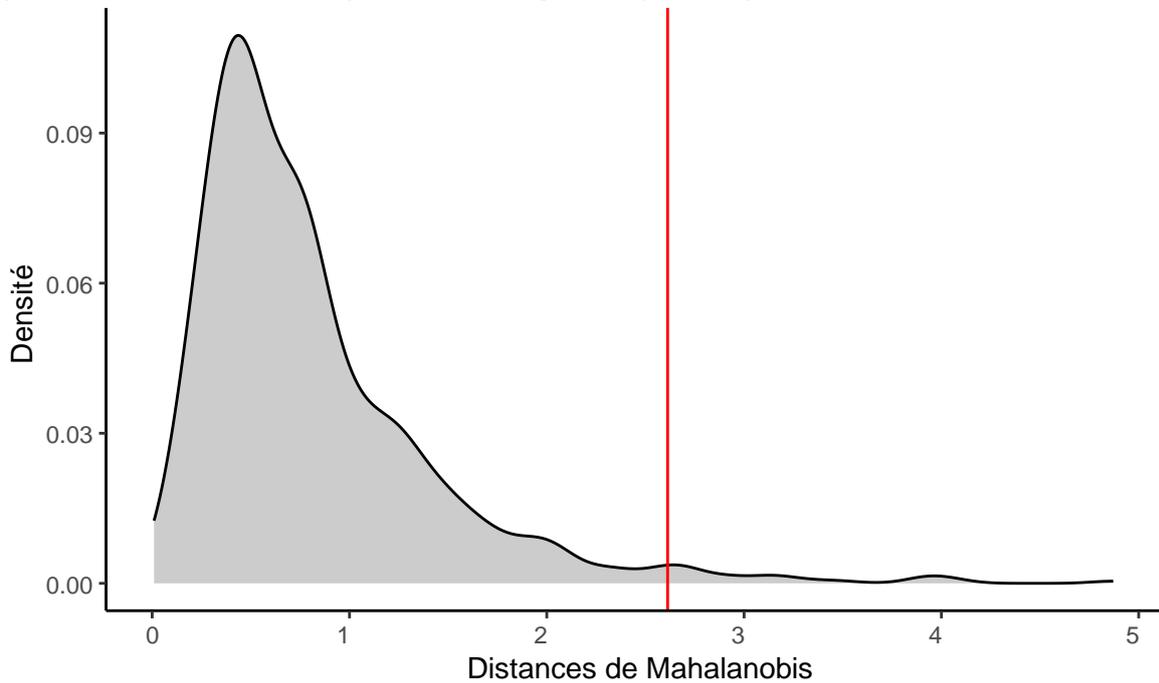
Tableau A52

Moyennes et écarts-types centrés réduits par temps de mesure et par processus de l'identité pour chaque trajectoire

Trajectoires	Processus	T1		T2		T3		T4	
		M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
	Exploration en profondeur	0.42	0.82	0.57	0.88	0.56	0.80	0.72	0.82
	Flexibilité de l'engagement	-1.01	0.72	-1.19	0.65	-1.18	0.69	-1.19	0.64
	Doutes vis-à-vis de soi	-0.62	0.80	-0.77	0.64	-0.89	0.56	-1.13	0.31
Formation progressive de l'engagement									
	Engagement	-1.27	0.64	-0.79	0.65	-0.45	0.65	-0.10	0.71
	Identification à l'engagement	-0.30	0.82	0.06	0.73	0.19	0.66	0.50	0.51
	Exploration de surface	0.80	0.70	0.82	0.71	0.73	0.86	0.35	1.00
	Exploration en profondeur	-0.22	0.88	0.00	0.88	0.39	0.73	0.56	0.79
	Flexibilité de l'engagement	0.94	0.73	0.85	0.77	0.72	0.78	0.31	0.94
	Doutes vis-à-vis de soi	1.13	0.79	0.75	0.91	0.26	0.82	-0.28	0.81
Formation rapide d'engagement									
	Engagement	-0.89	0.72	0.24	0.67	0.81	0.45	0.45	0.60
	Identification à l'engagement	-0.75	1.15	0.17	0.54	0.64	0.47	0.28	0.63
	Exploration de surface	-0.11	1.14	-0.38	1.03	-0.43	1.13	-0.51	1.12
	Exploration en profondeur	-0.39	0.95	-0.20	1.04	0.18	0.79	-0.17	0.93
	Flexibilité de l'engagement	0.39	0.78	-0.57	0.75	-0.69	0.74	-0.54	0.80
	Doutes vis-à-vis de soi	1.11	0.78	-0.13	0.87	-0.72	0.67	-0.78	0.76

Figure A24

Densité des distances de Mahalanobis dans l'espace bidimensionnel défini par les scores d'émotions positives et négatives ($n = 846$)



Note. La ligne rouge indique la valeur seuil de 26,12 pour une distribution d'un $\chi^2(7)$, $\alpha = .001$

Tableau A53

Paramètres d'ajustement des MJLCMM des émotions positives et négatives et fonction de lien

Emotion	Fonction de lien	N paramètre	loglikelihood	AIC ^a
Négative	Linéaire	7	-3,354.67	6,723.34
	Cubique	9	-3,007.85	6,033.70
	3 nœuds aux quantiles	10	-3,053.33	6,126.65
	4 nœuds aux quantiles	11	-2,963.24	5,948.48
	5 nœuds aux quantiles	12	-2,906.70	5,837.40
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	13	-1,735.25	3,496.50
Positives	Linéaire	7	-2,611.99	5,237.99
	Cubique	9		
	3 nœuds aux quantiles	10	-2,401.83	4,823.66
	4 nœuds aux quantiles	11	-2,365.26	4,752.52
	5 nœuds aux quantiles	12	-2,336.16	4,696.33
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-1,637.40	3,296.79

Note. Les modèles en gras sont ceux retenue pour la suite des analyses.

^aAkaike Information Criterion.

Tableau A54

Paramètres d'ajustement des MJLCMM d'intensité des émotions positives et négatives en fonction des effets aléatoires

Effets aléatoires	N paramètre	Loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	SABIC ^c
Intercept + linéaire + quadratique	28	-3,426.89	6,909.77	7,039.02	6,950.11
Intercept + linéaire	22	-2,995.38	6,034.76	6,136.31	6,066.46
Intercept	18	-3,051.39	6,138.79	6,221.88	6,164.72

Note.

^aAkaike Information Criterion. ^bBayesian Information Criterion. ^cSample size Adjusted Bayesian Information Criterion.

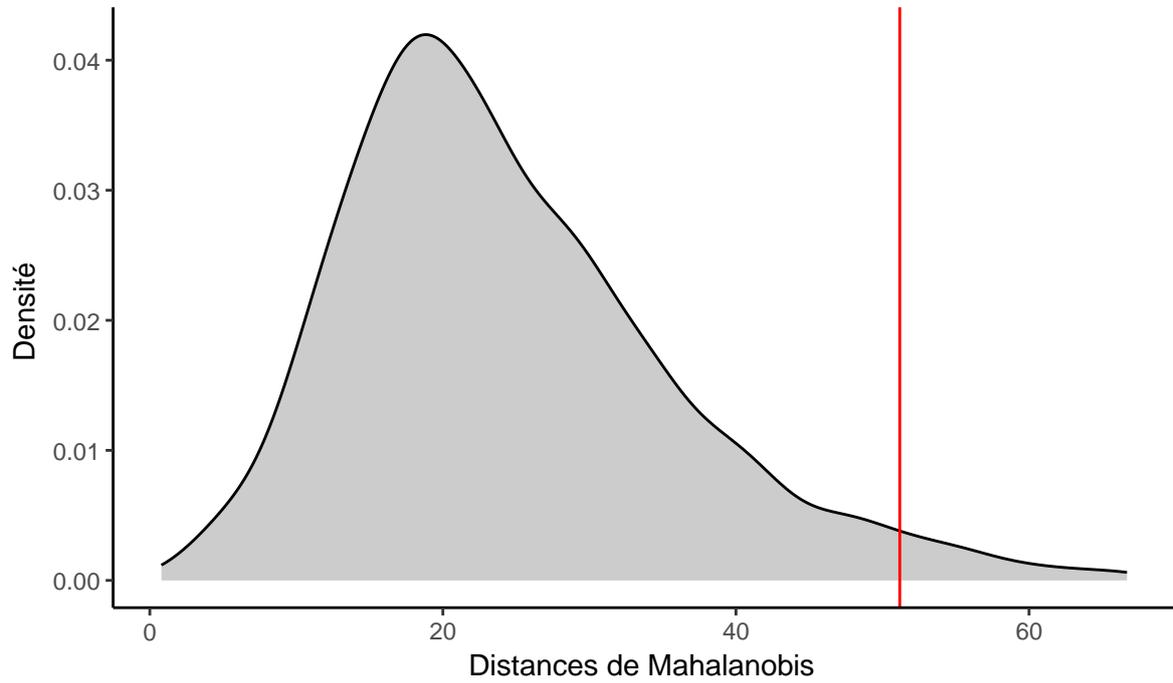
Tableau A55*Paramètres d'ajustement des MJLCMM d'intensité d'émotions négatives (n = 747)*

N classes	Maximum loglikelihood	N paramètre	AIC ^a	BIC ^b	Entropie	Paramètres des classes	Classe				
							1	2	3	4	5
1	-1793.62	14	3615.23	3679.86	1	% N APPA ^d	100 747				
2	-1784.91	18	3605.81	3688.90	0.50	% N APPA	67.74 506 0.86	32.26 241 0.82			
3	-1770.16	22	3584.33	3685.88	0.62	% N APPA	2.81 21 0.82	61.98 463 0.84	35.21 263 0.80		
4	-1758.38	26	3568.75	3688.77	0.71	% N APPA	59.04 441 0.84	19.28 144 0.85	18.74 140 0.82	2.95 22 0.79	
5	-1751.51	30	3563.02	3701.50	0.71	% N APPA	2.14 16 0.84	40.56 303 0.80	11.11 83 0.85	15.53 116 0.89	30.66 229 0.76

Note. Le modèle retenu est indiqué en gras.

Figure A25

Densité des distances de Mahalanobis des stratégies de régulation émotionnelle



Note. La ligne rouge indique la valeur seuil de 51,18 pour une distribution d'un $\chi^2(24)$, $\alpha = .001$

Tableau A56*Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle par stratégie et fonction de lien*

Fonction de lien	N paramètres	loglikelihood	AIC ^a
Distraction			
Linéaire	7	-3,697.12	7,408.24
Cubique	7	-3,498.40	7,010.81
3 nœuds aux quantiles	10	-3,391.64	6,803.27
4 nœuds aux quantiles	11	-3,225.90	6,473.80
5 nœuds aux quantiles	12	-3,118.83	6,261.65
4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-528.41	1,078.82
Réévaluation cognitive			
Linéaire	7	-3,239.39	6,492.78
Cubique	8	-3,162.85	6,341.71
3 nœuds aux quantiles	10	-3,176.39	6,372.79
4 nœuds aux quantiles	11	-3,126.11	6,274.21
5 nœuds aux quantiles	12	-3,112.82	6,249.64
4 nœuds manuels (1,2,4.99,5)	11	-1,991.19	4,004.38
Rumination			
Linéaire	7	-3,316.04	6,646.08
Cubique	8	-2,883.33	5,782.66
3 nœuds aux quantiles	10	-2,504.45	5,028.91
4 nœuds aux quantiles	11	-2,271.90	4,565.80
5 nœuds aux quantiles	12	-3,112.82	6,249.64
4 nœuds manuels (1,1.01,4.6,5)	11	210.75	-399.49
Recherche de soutien social			
Linéaire	7	-3,368.81	6,751.62
Cubique	8	-3,201.89	6,419.79
3 nœuds aux quantiles	10	-3,199.33	6,418.67
4 nœuds aux quantiles	11	-3,143.21	6,308.42
5 nœuds aux quantiles	12	-3,103.03	6,230.05
4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-1,206.25	2,434.49
Suppression expressive			
Linéaire	7	-3,649.59	7,313.18
Cubique	8	-3,370.80	6,757.61

Tableau A56

Paramètres d'ajustement des MJLCMM de l'identité vocationnelle par stratégie et fonction de lien

Fonction de lien	N paramètres	loglikelihood	AIC ^a
3 nœuds aux quantiles	10	-3,347.36	6,714.72
4 nœuds aux quantiles	11	-3,193.87	6,409.73
5 nœuds aux quantiles	12	-3,094.32	6,212.64
4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-680.20	1,382.39
Acceptation			
Linéaire	7	-3,619.83	7,253.66
Cubique	8	-3,391.88	6,799.76
3 nœuds aux quantiles	10	-3,408.76	6,837.52
4 nœuds aux quantiles	11	-3,292.30	6,606.60
5 nœuds aux quantiles	12	-3,234.35	6,492.70
4 nœuds manuels (1,3.24,4.99,5)	11	-695.30	1,412.59

Note.

^aAkaike Information Criterion.

Tableau A57

Paramètres d'ajustement des MJLCMM des stratégies de régulation émotionnelle en fonction des effets aléatoires

Effets aléatoires	N paramètres	Loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	SABIC ^c
Intercept + linéaire + quadratique	84	-7359.38	14886.75	15271.41	15004.68
Intercept + linéaire	66	-4890.59	9913.19	10215.42	10005.85
Intercept	54	-7466.32	15040.63	15287.91	15116.45

Note.

^aAkaike Information Criterion. ^bBayesian Information Criterion. ^cSample size Adjusted Bayesian Information Criterion.

Tableau A58*Paramètres d'ajustement des MJLCMM des stratégies de régulation émotionnelle (n = 720)*

N classes	N Paramètres	Maximum loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	Entropie	Paramètres des classes	Classe							
							1	2	3	4	5	6	7	
1	66	-4890.59	9913.19	10215.42	1.00	% N APPA ^c	100.00 720.00							
2	85	-4709.56	9589.13	9978.36	0.75	% N APPA	19.58 141.00 0.87	80.42 579.00 0.94						
3	104	-4620.26	9448.53	9924.77	0.67	% N APPA	51.67 372.00 0.87	19.17 138.00 0.85	29.17 210.00 0.83					
4	123	-4546.84	9339.68	9902.92	0.66	% N APPA	11.11 80.00 0.87	33.47 241.00 0.79	30.56 220.00 0.81	24.86 179.00 0.79				
5	142	-4459.46	9202.92	9853.17	0.69	% N APPA	9.31 67.00 0.88	32.78 236.00 0.79	31.39 226.00 0.79	5.56 40.00 0.86	20.97 151.00 0.77			
6	161	-4382.48	9086.96	9824.22	0.73	% N APPA	3.89 28.00 0.88	25.69 185.00 0.80	10.83 78.00 0.88	31.11 224.00 0.79	3.61 26.00 0.90	24.86 179.00 0.80		
7 ^d	180	-4355.86	9071.72	9895.99	0.72	% N APPA	35.00 252.00 0.74	4.03 29.00 0.86	9.31 67.00 0.88	14.72 106.00 0.78	25.83 186.00 0.79	4.58 33.00 0.82	6.53 47.00 0.83	

Note. Le modèle retenu est indiqué en gras.

^aAkaike Information Criterion . ^bBayesian Information Criterion. ^cAverage Posterior Probability of Assignment. ^dLe modèle en 7 classe n'a pas convergé.

Tableau A59

Moyennes et écart-types par temps de mesures, pour chaque trajectoire et stratégie de régulation émotionnelle

Trajectoires	T1		T2		T3		T4		Tests post hoc
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	
Acceptation de la situation avec mise à distance des émotions									
Acceptation de la situation	3.19	1.18	3.29	1.17	3.38	1.20	3.34	1.31	T1=T2=T3=T4
Distraction	3.76	1.20	3.74	0.96	3.75	1.11	3.64	1.12	T1=T2=T3=T4
Réévaluation cognitive	2.39	0.81	2.46	0.86	2.48	0.91	2.61	0.96	T1=T2=T3=T4
Rumination	1.96	0.98	2.05	1.01	1.92	1.08	1.88	0.99	T1=T2=T3=T4
Recherche de soutien social	2.42	0.94	2.38	0.88	2.48	0.94	2.50	0.93	T1=T2=T3=T4
Suppression expressive	3.84	1.07	3.77	1.08	3.62	1.08	3.64	1.17	T1=T2=T3=T4
Régulation basse et stable									
Acceptation de la situation	2.51	1.24	2.36	1.34	2.54	1.31	2.49	1.36	T1=T2=T3=T4
Distraction	1.76	1.01	1.67	0.88	1.60	0.71	1.59	0.83	T1=T2=T3=T4
Réévaluation cognitive	1.96	0.88	1.78	0.83	1.72	0.72	1.68	0.78	T1=T2=T3=T4
Rumination	1.26	0.56	1.23	0.50	1.34	0.62	1.34	0.64	T1=T2=T3=T4
Recherche de soutien social	1.91	0.89	1.73	0.82	1.77	0.75	1.92	0.89	T1=T2=T3=T4
Suppression expressive	2.27	1.22	2.11	1.31	2.38	1.42	2.35	1.39	T1=T2=T3=T4
Propension à la recherche de soutien social									
Acceptation de la situation	2.49	1.12	2.27	1.04	2.28	1.13	2.54	1.17	T1=T2=T3=T4
Distraction	2.98	1.13	2.52	1.07	2.67	1.20	2.75	1.13	T1>T2=T3=T4
Réévaluation cognitive	3.11	0.85	3.25	0.92	3.15	0.94	3.13	1.02	T1=T2=T3=T4
Rumination	2.14	0.95	1.88	0.85	1.80	0.82	1.91	0.92	T1>T2=T3=T4
Recherche de soutien social	3.88	0.83	3.70	0.94	3.79	0.83	3.82	0.88	T1=T2=T3=T4
Suppression expressive	2.39	1.14	2.23	1.10	2.16	1.06	2.29	1.12	T1=T2=T3=T4

Tableau A59

Moyennes et écart-types par temps de mesures, pour chaque trajectoire et stratégie de régulation émotionnelle

Trajectoires	T1		T2		T3		T4		Tests post hoc	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET		
Multi-régulation										
Acceptation de la situation	3.42	1.18	3.39	1.16	3.42	1.30	3.42	1.23	T1=T2=T3=T4	
Distraction	3.99	1.02	4.11	0.82	4.20	0.84	4.06	1.01	T1=T2=T3=T4	
Réévaluation cognitive	3.32	0.96	3.48	0.84	3.64	0.88	3.63	0.98	T1=T2=T3=T4	
Rumination	2.84	1.24	2.87	1.13	2.84	1.25	2.71	1.17	T1=T2=T3=T4	
Recherche de soutien social	3.82	0.96	4.08	0.85	4.14	0.81	4.08	0.93	T1<T2=T3=T4	
Suppression expressive	3.65	1.17	3.59	1.14	3.47	1.12	3.36	1.26	T1=T2=T3=T4	
Régulation croissante										
Acceptation de la situation	2.17	1.22	2.97	1.23	3.53	1.29	4.10	1.05	T1<T2=T3=T4	
Distraction	1.80	0.95	2.54	1.21	3.14	1.16	4.18	0.91	T1<T2<T3<T4	
Réévaluation cognitive	1.96	0.89	2.62	0.99	3.41	0.77	4.26	0.93	T1<T2<T3=T4	
Rumination	1.16	0.32	2.27	1.08	2.30	0.99	2.55	1.49	T1<T2=T3=T4	
Recherche de soutien social	2.36	0.92	2.83	1.12	3.78	0.94	4.14	0.66	T1=T2<T3=T4	
Suppression expressive	1.64	0.94	2.20	1.20	2.76	1.13	2.78	1.44	T1=T2=T3=T4	
Régulation décroissante										
Acceptation de la situation	3.59	1.22	3.26	1.41	2.83	1.60	2.05	1.55	T1=T2=T3=T4	
Distraction	3.79	1.20	3.17	1.21	2.17	1.13	1.62	0.76	T1=T2>T3=T4	
Réévaluation cognitive	2.90	0.76	2.74	0.91	2.00	1.18	1.31	0.39	T1=T2>T3=T4	
Rumination	3.00	1.21	2.89	1.38	2.17	1.37	1.19	0.36	T1=T2=T3>T4	
Recherche de soutien social	3.21	1.17	3.15	1.17	2.42	1.10	1.31	0.43	T1=T2>T3>T4	
Suppression expressive	4.10	0.80	3.75	1.08	2.77	1.31	1.80	1.30	T1=T2>T3>T4	

Tableau A60

Moyennes et écart-types standardisés par temps de mesures, stratégie de régulation émotionnelle et par trajectoire

Trajectoires Stratégies	T1		T2		T3		T4	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Acceptation de la situation avec mise à distance des émotions								
Acceptation de la situation	0.16	0.91	0.24	0.90	0.31	0.93	0.28	1.02
Distraction	0.37	0.91	0.37	0.73	0.37	0.84	0.28	0.85
Réévaluation cognitive	-0.43	0.75	-0.36	0.81	-0.35	0.85	-0.23	0.89
Rumination	-0.13	0.88	-0.06	0.91	-0.17	0.96	-0.21	0.88
Recherche de soutien social	-0.60	0.77	-0.63	0.72	-0.55	0.77	-0.53	0.76
Suppression expressive	0.58	0.80	0.53	0.81	0.41	0.81	0.43	0.87
Régulation basse et stable								
Acceptation de la situation	-0.36	0.96	-0.48	1.04	-0.34	1.01	-0.38	1.05
Distraction	-1.14	0.76	-1.21	0.66	-1.26	0.54	-1.26	0.63
Réévaluation cognitive	-0.83	0.82	-1.00	0.77	-1.05	0.68	-1.09	0.73
Rumination	-0.76	0.50	-0.79	0.44	-0.69	0.56	-0.69	0.57
Recherche de soutien social	-1.02	0.73	-1.17	0.67	-1.14	0.61	-1.01	0.73
Suppression expressive	-0.59	0.91	-0.71	0.98	-0.51	1.06	-0.53	1.03
Propension à la recherche de soutien social								
Acceptation de la situation	-0.38	0.87	-0.54	0.80	-0.54	0.87	-0.34	0.90
Distraction	-0.21	0.85	-0.56	0.81	-0.45	0.91	-0.39	0.86
Réévaluation cognitive	0.24	0.80	0.38	0.86	0.28	0.88	0.27	0.95
Rumination	0.03	0.85	-0.21	0.76	-0.28	0.73	-0.18	0.82
Recherche de soutien social	0.59	0.68	0.45	0.77	0.52	0.68	0.55	0.72
Suppression expressive	-0.50	0.85	-0.63	0.82	-0.68	0.79	-0.58	0.83

Tableau A60

Moyennes et écart-types standardisés par temps de mesures, stratégie de régulation émotionnelle et par trajectoire

Trajectoires Stratégies	T1		T2		T3		T4	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Multi-régulation								
Acceptation de la situation	0.34	0.91	0.32	0.90	0.34	1.00	0.34	0.95
Distraction	0.55	0.78	0.64	0.62	0.71	0.64	0.60	0.77
Réévaluation cognitive	0.44	0.90	0.59	0.78	0.74	0.83	0.73	0.92
Rumination	0.66	1.11	0.68	1.02	0.65	1.12	0.54	1.05
Recherche de soutien social	0.54	0.79	0.75	0.70	0.81	0.66	0.76	0.76
Suppression expressive	0.44	0.88	0.40	0.85	0.30	0.83	0.22	0.94
Régulation croissante								
Acceptation de la situation	-0.62	0.94	0.00	0.95	0.43	0.99	0.86	0.81
Distraction	-1.11	0.72	-0.54	0.91	-0.09	0.88	0.69	0.69
Réévaluation cognitive	-0.83	0.83	-0.21	0.93	0.52	0.72	1.32	0.87
Rumination	-0.85	0.29	0.14	0.96	0.17	0.89	0.39	1.33
Recherche de soutien social	-0.65	0.75	-0.26	0.91	0.51	0.77	0.80	0.54
Suppression expressive	-1.06	0.70	-0.64	0.90	-0.23	0.84	-0.21	1.07
Régulation décroissante								
Acceptation de la situation	0.47	0.94	0.22	1.09	-0.11	1.23	-0.72	1.19
Distraction	0.40	0.91	-0.07	0.92	-0.82	0.86	-1.24	0.57
Réévaluation cognitive	0.05	0.71	-0.10	0.85	-0.79	1.10	-1.44	0.36
Rumination	0.80	1.09	0.70	1.23	0.05	1.23	-0.83	0.33
Recherche de soutien social	0.04	0.96	-0.01	0.96	-0.61	0.90	-1.51	0.35
Suppression expressive	0.77	0.60	0.51	0.80	-0.22	0.98	-0.94	0.97

Figure A26

Evolution des scores bruts des stratégies de régulation émotionnelle par trajectoire

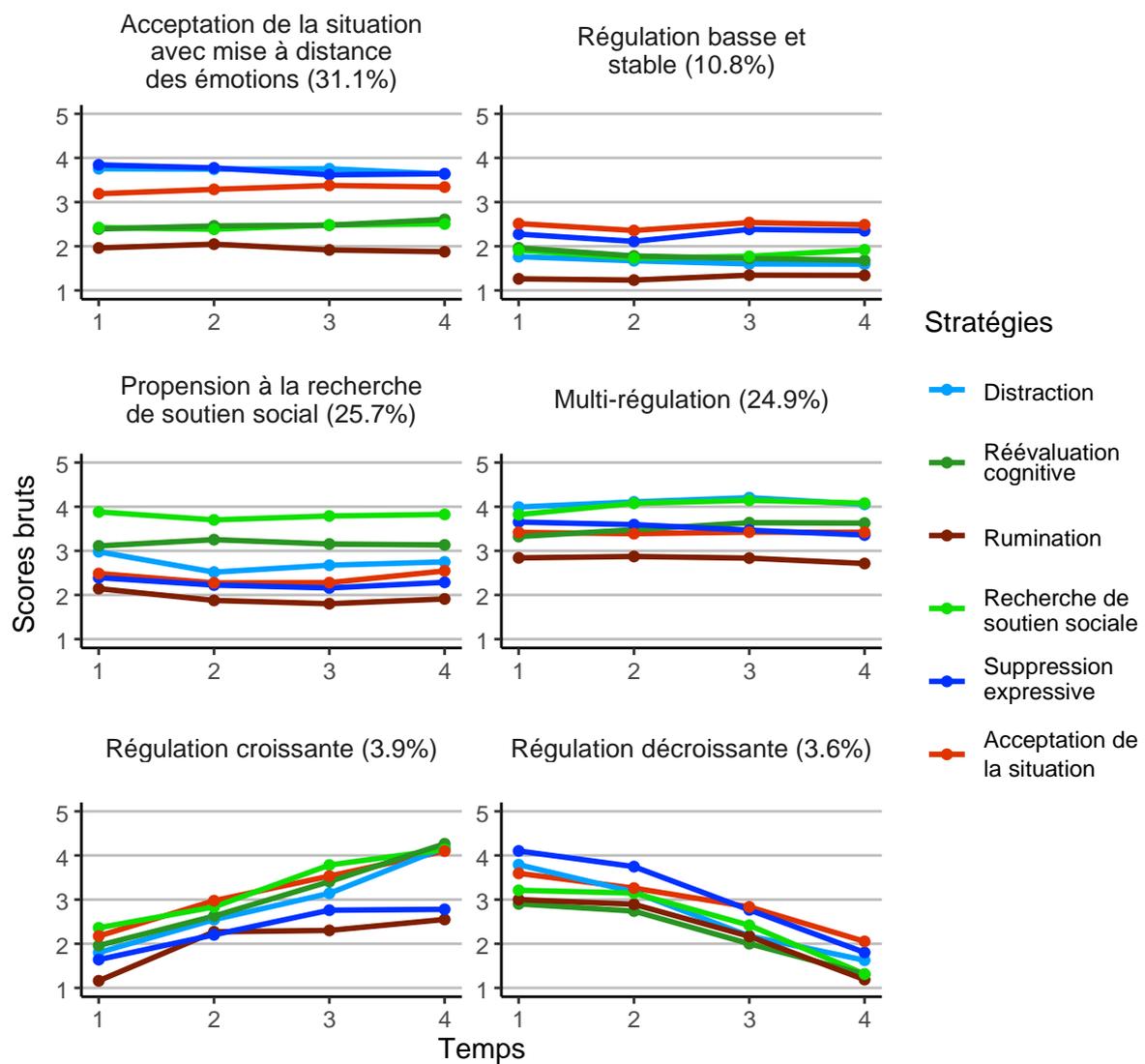
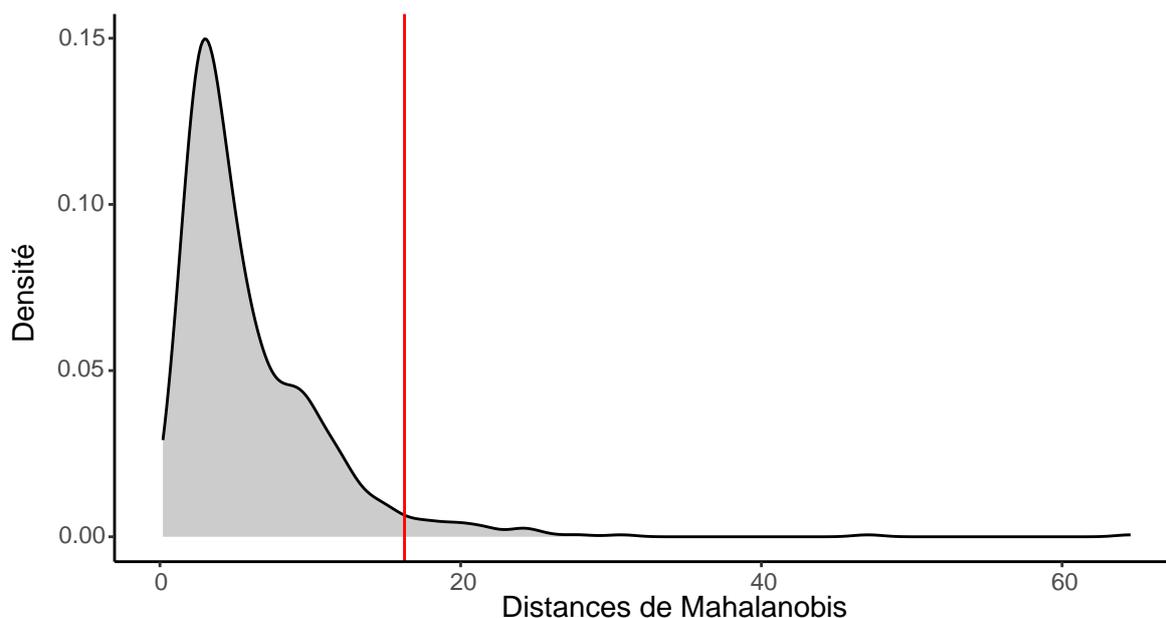


Figure A27

Densité des distances de Mahalanobis des dimensions de la qualité des relations parents-adolescent



Note. La ligne rouge indique la valeur seuil de 20,51 pour une distribution d'un $\chi^2(2)$, $\alpha = .001$

Tableau A61

Paramètres d'ajustement des modèles de classes latentes de la perception des qualité des relations parents adolescents en fonction du nombre de classe

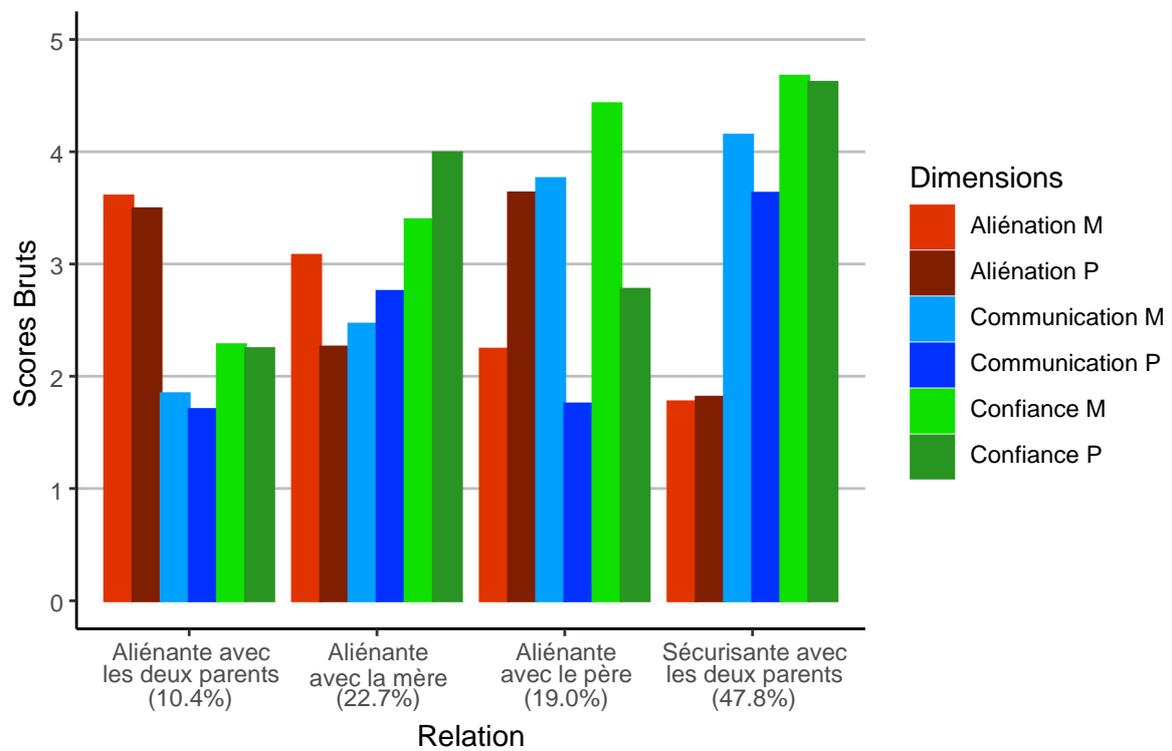
N Classe	Loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	Entropie	BLRT ^c	Proportion minimum	Proportion maximum
2	-6205.40	12448.81	12536.96	.87	p<.001	30	70
3	-5979.88	12011.76	12132.39	.86	p<.001	18	60
4	-5806.74	11679.49	11832.60	.87	p<.001	10	47
5	-5655.65	11391.29	11576.89	.86	p<.001	06	39

Note. Le modèle retenu est indiqué en gras.

^aAkaike Information Criterion . ^bBayesian Information Criterion. ^cBootstrapped Likelihood Ratio Test.

Figure A28

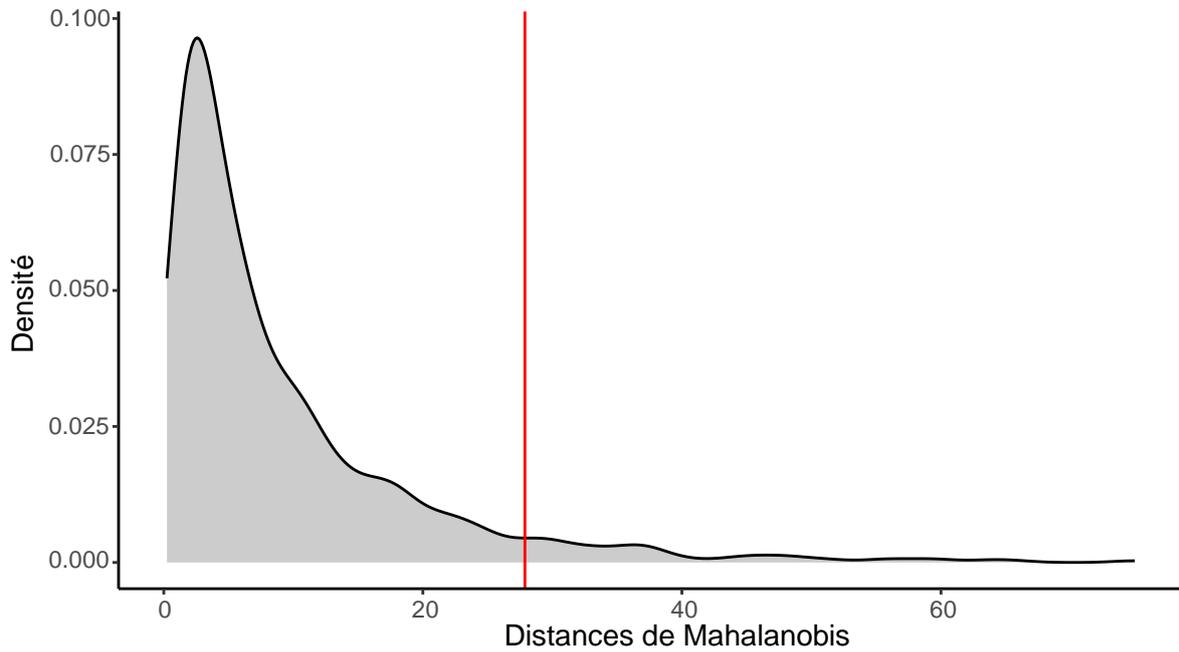
Scores bruts par profils latents de la qualité générale des relations parents-adolescent



Note. M = Mère, P = Père

Figure A29

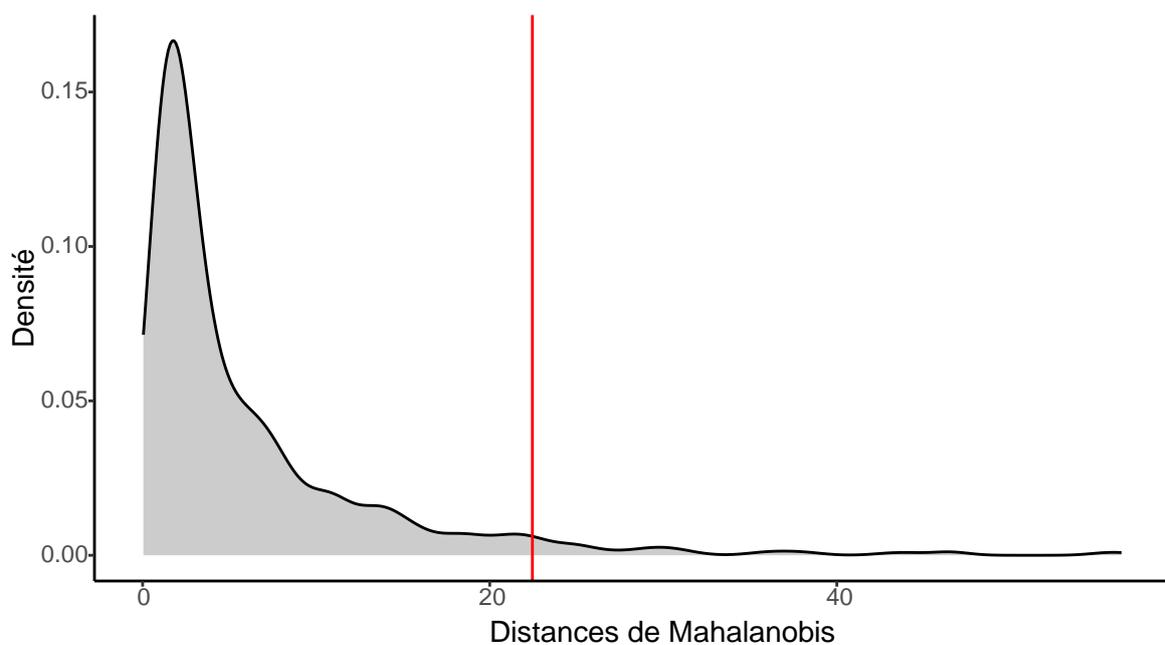
Densité des distances Mahalanobis des pratiques parentales de la mère



Note. La ligne rouge indique la valeur seuil de 27,88 pour une distribution d'un $\chi^2(8)$, $\alpha = .001$

Figure A30

Densité des distances Mahalanobis des pratiques parentales du père



Note. La ligne rouge indique la valeur seuil de 22,45 pour une distribution d'un $\chi^2(5)$, $\alpha = .001$

Tableau A62*Paramètres d'ajustement des MJLCMM des pratiques parentales par fonction de lien*

Pratiques	Fonction de lien	N paramètre	loglikelihood	AIC ^a
Soutien à l'autonomie Mère	Linéaire	7	-1347.15	2708.30
	Cubique	7	-1157.83	2329.66
	3 nœuds équidistants	10	-892.29	1804.58
	4 nœuds équidistants	11	-780.89	1583.78
	3 nœuds manuels (14.785)	10	-25.49	70.98
Contrôle psychologique Mère	Linéaire	7	-1615.28	3244.56
	Cubique	7	-1245.13	2504.27
	3 nœuds équidistants	9	-1165.76	2349.51
	4 nœuds équidistants	10	-1073.66	2167.31
	3 nœuds manuels (11.235)	10	-449.54	919.08
Disponibilité Mère	Linéaire	Non convergence	Non convergence	Non convergence
	Cubique	7	-1400.44	2814.88
	3 nœuds équidistants	9	-1253.07	2524.14
	4 nœuds équidistants	10	-1020.18	2060.36
	3 nœuds manuels (14.725)	10	-405.88	831.76
Soutien à l'autonomie Père	Linéaire	7	-1558.30	3130.60
	Cubique	7	-1297.61	2609.21
	3 nœuds équidistants	9	-989.76	1997.51
	4 nœuds équidistants	10	-984.89	1989.77
	3 nœuds manuels (14.755)	10	-54.55	129.10
Contrôle psychologique Père	Linéaire	Non convergence	Non convergence	Non convergence
	Cubique	7	-942.27	1898.54
	3 nœuds équidistants	9	-744.78	1507.55
	4 nœuds équidistants	10	-656.62	1333.25
	3 nœuds manuels (11.255)	10	-10.42	40.84
Disponibilité Père	Linéaire	7	-1817.52	3649.03
	Cubique	7	-1705.54	3425.08
	3 nœuds équidistants	9	-1562.71	3143.42
	4 nœuds équidistants	10	-1337.85	2695.71
	4 nœuds manuels (11.54.855)	11	-481.50	984.99

Note. Les modèles retenus sont en gras.

^aAkaike Information Criterion.

Tableau A63

Paramètres d'ajustement des modèles mixtes à classes latentes pour données longitudinales des pratiques parentales en fonction des effets aléatoires

Effets aléatoires	N paramètre	Loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	SABIC ^c
Intercept + linéaire + quadratique	66	-971.44	2074.88	2356.89	2147.38
Intercept + linéaire	51	-978.62	2059.24	2277.16	2115.27
Intercept	41	-986.03	2054.05	2229.24	2099.09

Note. Le modèle retenu est en gras

^aAkaike Information Criterion. ^bBayesian Information Criterion. ^cSample size Adjusted Bayesian Information Criterion.

Figure A31

Graphique quantiles-quantiles des résidus spécifiques aux individus pour le contrôle psychologique du père

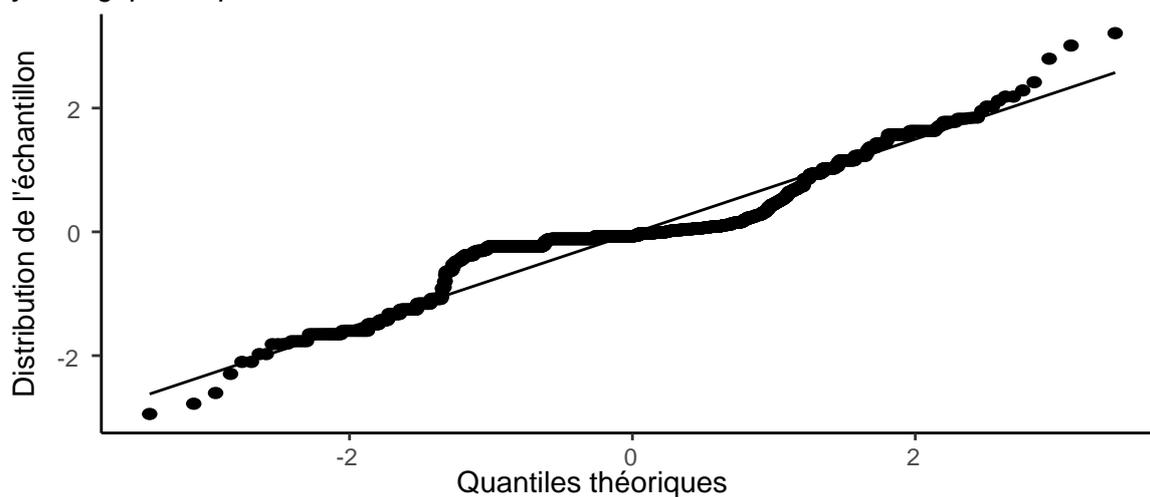


Tableau A64*Paramètres d'ajustement des MJLCMM des pratiques parentales (n = 555)*

N classes	Maximum loglikelihood	N paramètre	AIC ^a	BIC ^b	Entropie	Paramètre de classe	Classes					
							1	2	3	4	5	
1	-1401.61	51	2905.22	3125.48	1.00	% N APPA ^d	100.00 555.00					
2	-1007.60	67	2149.20	2438.57	0.86	% N APPA	31.71 176.00 0.94	68.29 379.00 0.96				
3	-904.64	83	1975.29	2333.76	0.88	% N APPA	32.79 182.00 0.91	10.45 58.00 0.95	56.76 315.00 0.96			
4	-679.88	99	1557.76	1985.34	0.95	% N APPA	15.14 84.00 0.93	32.79 182.00 0.97	39.82 221.00 0.99	12.25 68.00 0.93		
5	-699.58	115	1629.16	2125.84	0.92	% N APPA	8.83 49.00 0.93	46.67 259.00 0.98	7.39 41.00 0.96	25.59 142.00 0.94	11.53 64.00 0.92	

Note. Le modèle retenu est en gras.

^aAkaike Information Criterion. ^bBayesian Information Criterion. ^cSample size Adjusted Bayesian Information Criterion. ^dAverage Posterior Probability of Assignment.

Tableau A65

Caractérisation des trajectoires de pratiques parentales au regard du statut socio-économique des parents

Variable	Trajectoires				Total
	Soutien accentué lors de la phase de confirmation des vœux	Moins soutenante	Soutien parental élevé	Soutien accentué lors de la phase de formulation des vœux	
Situation de vie (%)					
Mère	5 (12.20)	12 (29.27)	15 (36.59)	9 (21.95)	41
Père	1 (11.11)	3 (33.33)	4 (44.44)	1 (11.11)	9
Père et Mère	44 (13.25)	112 (33.73)	137 (41.27)	39 (11.75)	332
Père et Mère an alternance	16 (17.58)	31 (34.07)	35 (38.46)	9 (9.89)	91
CSP du père (%)					
2	9 (15.00)	21 (35.00)	25 (41.67)	5 (8.33)	60
3	18 (14.52)	44 (35.48)	46 (37.10)	16 (12.90)	124
4	9 (12.50)	24 (33.33)	28 (38.89)	11 (15.28)	72
5	5 (16.67)	11 (36.67)	11 (36.67)	3 (10.00)	30
6	5 (12.82)	11 (28.21)	13 (33.33)	10 (25.64)	39
CSP de la mère (%)					
2	5 (31.25)	4 (25.00)	5 (31.25)	2 (12.50)	16
3	14 (15.05)	31 (33.33)	38 (40.86)	10 (10.75)	93
4	10 (9.71)	31 (30.10)	45 (43.69)	17 (16.50)	103
5	14 (15.38)	34 (37.36)	28 (30.77)	15 (16.48)	91
Niveau d'étude de la mère (%)					
Etudes secondaires	20 (11.49)	52 (29.89)	80 (45.98)	22 (12.64)	174
Etudes supérieures	46 (15.38)	106 (35.45)	111 (37.12)	36 (12.04)	299
Niveau d'étude du père (%)					
Etudes secondaires	18 (15.79)	35 (30.70)	49 (42.98)	12 (10.53)	114
Etudes supérieures	48 (13.37)	123 (34.26)	142 (39.55)	46 (12.81)	359

Note. CSP : 2 = « Artisans / Artisanes, commerçants / commerçantes et chefs / cheffes d'entreprise » ; 3 = « Cadres et professions intellectuelles supérieures » ; 4 = « Professions intermédiaires » ; 5 = « Employés / Employées » ; 6 = « Ouvriers / Ouvrières ». Nous n'avons pas inclus la CSP 1 (« Agriculteurs exploitants / Agricultrices exploitantes ») comporte trop peu de participants.

Tableau A66*Paramètres d'ajustement des MJLCMM du soutien du professeur principal*

Dimensions	Fonction de lien	N paramètre	loglikelihood	AIC ^a
Soutien à l'exportation	Linéaire	7	-2,372.57	4,759.13
	Cubique	8	-2,268.39	4,552.79
	3 nœuds aux quantiles	10	-2,253.31	4,526.62
	4 nœuds aux quantiles	10	-2,158.46	4,336.91
	5 nœuds aux quantiles	12	-2,115.05	4,254.09
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-892.03	1,806.05
Information	Linéaire	7	-2,406.51	4,827.02
	Cubique	9	-2,171.18	4,360.37
	3 nœuds aux quantiles	10	-2,225.65	4,471.30
	4 nœuds aux quantiles	11	-2,123.16	4,268.32
	5 nœuds aux quantiles	12	-2,046.49	4,116.98
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-732.94	1,487.88
Disponibilité	Linéaire	7	-2,231.15	4,476.30
	Cubique	Non convergence	Non convergence	Non convergence
	3 nœuds aux quantiles	10	-1,398.11	2,816.23
	4 nœuds équidistants	11	-1,714.34	3,450.68
	5 nœuds équidistants	12	-1,616.13	3,256.27
	3 nœuds manuels (1,4.85,5)	10	-564.42	1,148.84

Note. Les modèles retenus sont en gras.

^aAkaike Information Criterion.

Tableau A67

Paramètres d'ajustement des MJLCMM du soutien du professeur principal en fonction des effets aléatoires

Effets aléatoires	N paramètre	Loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	SABIC ^c
Intercept + Linéaire + Quadratique	41	-2170.24	4422.47	4607.15	4476.97
Intercept + Linéaire	32	-2189.39	4442.78	4586.92	4485.32
Intercept	26	-2248.67	4549.34	4666.45	4583.90

Note. Le modèle retenu est en gras.

^aAkaike Information Criterion. ^bBayesian Information Criterion. ^cSample size Adjusted Bayesian Information Criterion.

Tableau A68*Moyenne et écarts-type par temps de mesures, par pratiques parentales et par trajectoires*

Trajectoires	Pratiques parentales	T2		T3		T4		posthoc
		M	ET	M	ET	M	ET	
Soutien parentale élevé								
	Soutien à l'autonomie Mère	4.90	0.29	5.00	0.00	5.00	0.00	T2<T3=T4 ^a
	Soutien à l'autonomie Père	4.77	0.54	4.81	0.54	4.82	0.61	T2<T3=T4
	Disponibilité Mère	4.54	0.78	4.68	0.65	4.75	0.51	T2<T3=T4
	Disponibilité Père	4.26	1.06	4.26	1.04	4.43	0.89	T2=T3<T4
	Contrôle psychologique Mère	1.30	0.48	1.26	0.52	1.24	0.57	T2=T3=T4
Moins soutenante								
	Soutien à l'autonomie Mère	3.84	0.79	3.79	0.69	3.90	0.69	T2=T3<T4
	Soutien à l'autonomie Père	4.14	0.77	4.10	0.79	4.18	0.81	T2=T3=T4
	Disponibilité Mère	3.81	1.01	3.83	0.92	3.91	0.97	T2=T3=T4
	Disponibilité Père	3.70	1.12	3.81	1.01	3.79	1.11	T2=T3=T4
	Contrôle psychologique Mère	2.13	1.02	2.16	1.01	2.16	1.02	T2=T3=T4
Soutien accentué lors de la phase de confirmation								
	Soutien à l'autonomie Mère	4.58	0.55	4.25	0.56	5.00	0.00	T2>T3<T4
	Soutien à l'autonomie Père	4.49	0.82	4.39	0.74	4.67	0.70	T2=T3=T4
	Disponibilité Mère	4.47	0.68	4.42	0.77	4.62	0.69	T2=T3<T4
	Disponibilité Père	4.00	1.17	4.05	1.04	4.03	1.14	T2=T3=T4
	Contrôle psychologique Mère	1.72	0.89	1.84	0.89	1.53	0.71	T2=T3>T4
Soutien accentué lors de la phase de formulation								
	Soutien à l'autonomie Mère	4.39	0.66	5.00	0.00	4.15	0.62	T2<T3>T4
	Soutien à l'autonomie Père	4.53	0.63	4.67	0.62	4.23	0.79	T2=T3>T4
	Disponibilité Mère	4.42	0.72	4.74	0.42	4.23	0.85	T2<T3>T4
	Disponibilité Père	4.09	0.92	4.41	0.77	3.94	0.92	T2<T3=T4
	Contrôle psychologique Mère	1.49	0.67	1.49	0.64	1.94	0.87	T2=T3=T4

Note.

^a Nous n'avons pas réalisé le t-test entre le T3 et le T4 car la variance au deux temps de mesure est nulle.

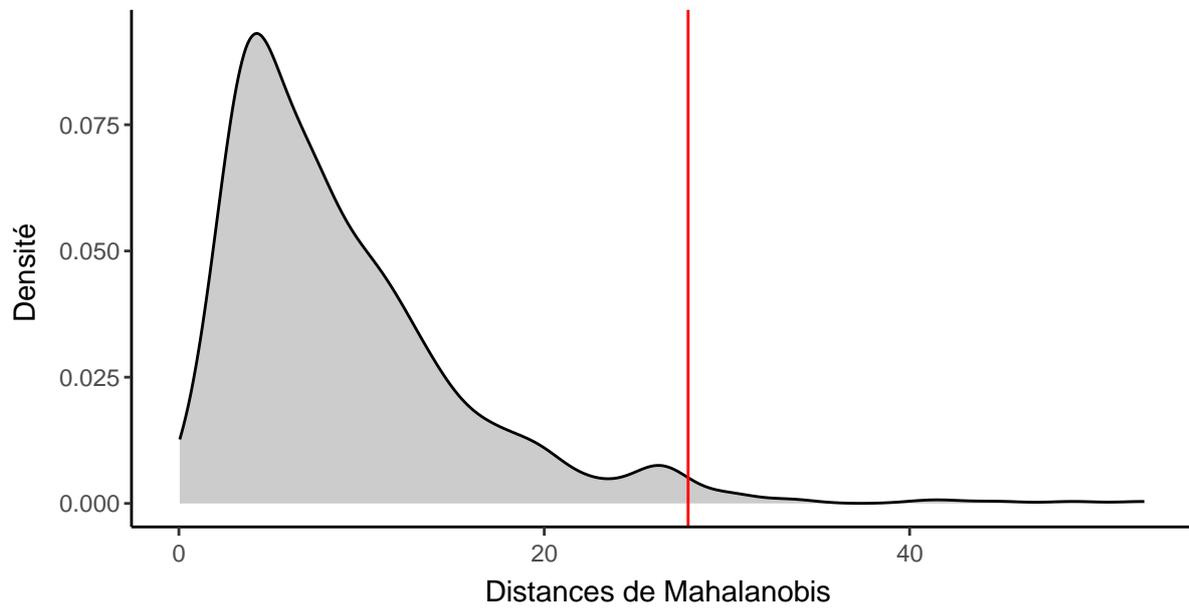
Tableau A69

Moyenne et écarts-type standardisées par temps de mesures, par pratiques parentales et par trajectoires

Trajectoires	T2		T3		T4	
	M	ET	M	ET	M	ET
Soutien parentale élevé						
Soutien à l'autonomie Mère	0.58	0.41	0.72	0.00	0.72	0.00
Soutien à l'autonomie Père	0.36	0.73	0.41	0.73	0.43	0.82
Disponibilité Mère	0.23	0.90	0.39	0.75	0.47	0.59
Disponibilité Père	0.18	1.00	0.18	0.99	0.34	0.84
Contrôle psychologique Mère	-0.42	0.55	-0.47	0.59	-0.48	0.65
Moins soutenante						
Soutien à l'autonomie Mère	-0.91	1.10	-0.98	0.96	-0.82	0.96
Soutien à l'autonomie Père	-0.49	1.04	-0.54	1.06	-0.43	1.09
Disponibilité Mère	-0.61	1.17	-0.59	1.06	-0.50	1.12
Disponibilité Père	-0.36	1.06	-0.25	0.95	-0.27	1.05
Contrôle psychologique Mère	0.53	1.17	0.57	1.16	0.57	1.17
Soutien accentué lors de la phase de confirmation						
Soutien à l'autonomie Mère	0.13	0.77	-0.34	0.78	0.72	0.00
Soutien à l'autonomie Père	-0.01	1.11	-0.16	1.00	0.23	0.94
Disponibilité Mère	0.15	0.79	0.09	0.89	0.32	0.80
Disponibilité Père	-0.07	1.10	-0.02	0.98	-0.05	1.07
Contrôle psychologique Mère	0.07	1.02	0.21	1.02	-0.15	0.81
Soutien accentué lors de la phase de formulation						
Soutien à l'autonomie Mère	-0.13	0.92	0.72	0.00	-0.47	0.87
Soutien à l'autonomie Père	0.03	0.85	0.23	0.83	-0.37	1.06
Disponibilité Mère	0.09	0.83	0.46	0.48	-0.13	0.98
Disponibilité Père	0.02	0.87	0.32	0.73	-0.12	0.87
Contrôle psychologique Mère	-0.19	0.76	-0.20	0.74	0.31	1.00

Figure A32

Densité des distances Mahalanobis dimensions de soutien du professeur principal



Note. La ligne rouge indique la valeur seuil de 27,88 pour une distribution d'un $\chi^2(2)$, $\alpha = .001$

Tableau A70*Paramètres d'ajustement des MJLCMM du soutien du professeur principal*

Dimensions	Fonction de lien	N paramètres	loglikelihood	AIC ^a
Soutien à l'exploration	Linéaire	7	-2372.57	4759.13
	Cubique	8	-2268.39	4552.79
	3 nœuds aux quantiles	10	-2253.31	4526.62
	4 nœuds aux quantiles	10	-2158.46	4336.91
	5 nœuds aux quantiles	12	-2115.05	4254.09
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-892.03	1806.05
Information	Linéaire	7	-2406.51	4827.02
	Cubique	9	-2171.18	4360.37
	3 nœuds aux quantiles	10	-2225.65	4471.30
	4 nœuds aux quantiles	11	-2123.16	4268.32
	5 nœuds aux quantiles	12	-2046.49	4116.98
	4 nœuds manuels (1,1.01,4.99,5)	11	-732.94	1487.88
Disponibilité	Linéaire	7	-2231.15	4476.30
	Cubique	7	-2231.15	4476.30
	3 nœuds aux quantiles	10	-1398.11	2816.23
	4 nœuds aux équidistantes	11	-1714.34	3450.68
	5 nœuds aux équidistantes	12	-1616.13	3256.27
	3 nœuds manuels (1,4.85,5)	10	-564.42	1148.84

Note. Les modèles retenus sont en gras.^aAkaike Information Criterion.**Tableau A71***Paramètres d'ajustement des MJLCMM du soutien du professeur principal en fonction des effets aléatoires*

Effets aléatoires	N paramètre	loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	SABIC ^c
Intercept + Linéaire + Quadratique	41	-2170.24	4422.47	4607.15	4476.97
Intercept + Linéaire	32	-2189.39	4442.78	4586.92	4485.32
Intercept	26	-2248.67	4549.34	4666.45	4583.90

Note.^aAkaike Information Criterion. ^bBayesian Information Criterion. ^cSample size Adjusted Bayesian Information Criterion.

Tableau A72

Paramètres d'ajustement des MJLCMM des dimensions de soutien du professeur principal (N = 668)

Nclasses	N Paramètres	Maximum loglikelihood	AIC ^a	BIC ^b	entropy	Paramètres des classes	1	2	3	4	5	6	7
1	32	-2,189.39	4,442.78	4,586.92	1.00	%	100.00						
						N	668.00						
						APPA ^c							
2	42	-1,797.38	3,678.77	3,867.95	0.80	%	56.14	43.86					
						N	375.00	293.00					
						APPA	0.95	0.93					
3	52	-1,585.06	3,274.12	3,508.34	0.83	%	51.95	23.50	24.55				
						N	347.00	157.00	164.00				
						APPA	0.91	0.93	0.94				
4	62	-1,496.47	3,116.94	3,396.21	0.80	%	38.62	17.66	27.54	16.17			
						N	258.00	118.00	184.00	108.00			
						APPA	0.87	0.95	0.84	0.92			
5	72	-1,423.76	2,991.51	3,315.82	0.81	%	9.13	35.18	17.96	10.48	27.25		
						N	61.00	235.00	120.00	70.00	182.00		
						APPA	0.84	0.86	0.95	0.91	0.83		
6	82	-1,345.22	2,854.44	3,223.79	0.80	%	12.13	7.93	14.82	25.60	10.48	29.04	
						N	81.00	53.00	99.00	171.00	70.00	194.00	
						APPA	0.83	0.83	0.91	0.82	0.93	0.85	
7	92	-1,296.40	2,776.80	3,191.19	0.81	%	34.13	12.13	9.73	10.93	13.77	6.29	13.02
						N	228.00	81.00	65.00	73.00	92.00	42.00	87.00
						APPA	0.84	0.83	0.91	0.86	0.81	0.85	0.92

Note.

^aAkaike Information Criterion . ^bBayesian Information Criterion. ^cAverage Posterior Probability of Assignment.

Figure A33

Evolution des scores standardisés des 3 dimensions du soutien du professeur principal par trajectoire

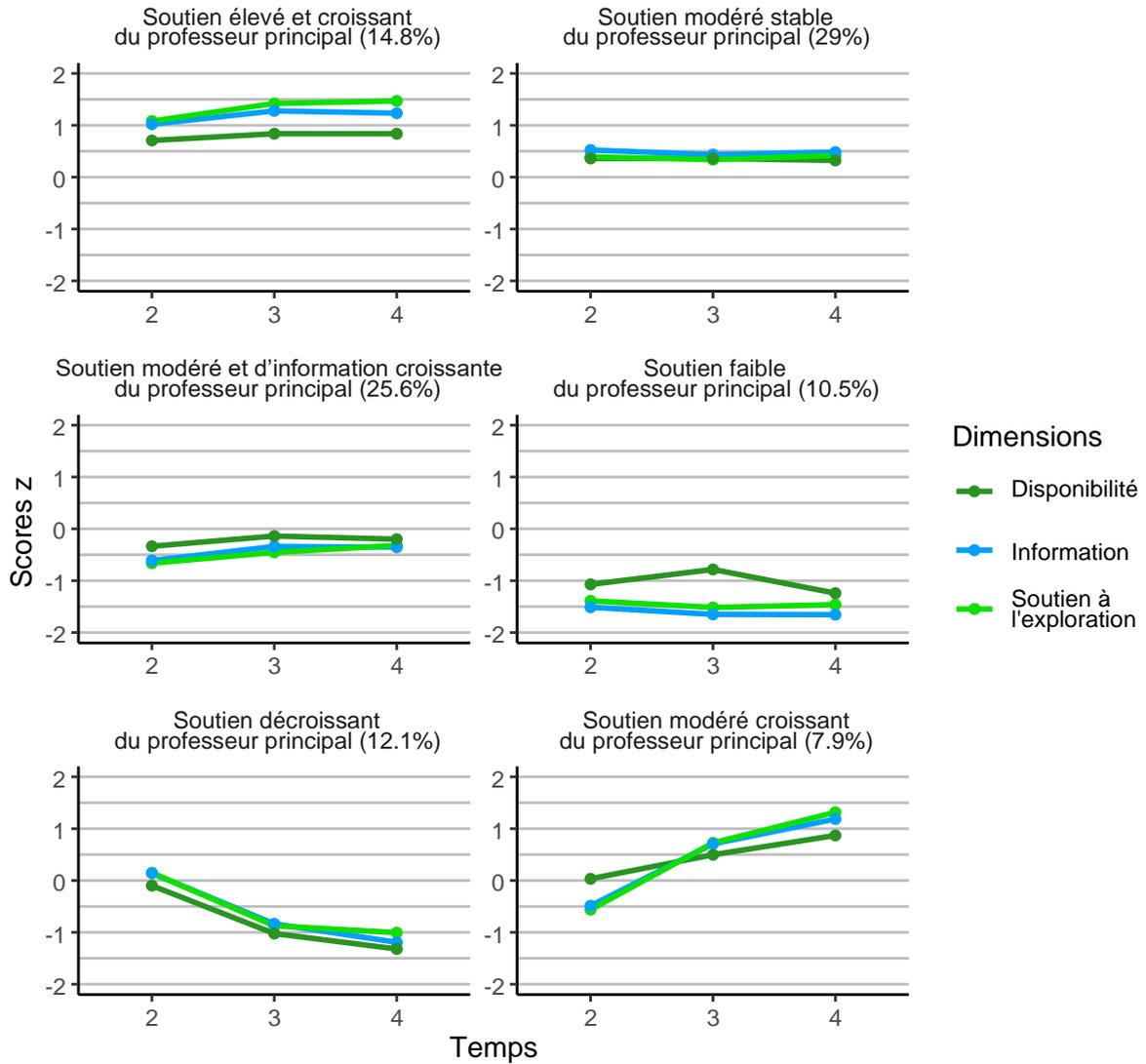


Tableau A73

Moyennes et écart-types standardisés par temps de mesure, par dimension de soutien du professeur principal et par trajectoire

Trajectoires	Dimensions	T2		T3		T4	
		M	ET	M	ET	M	ET
Soutien décroissant du professeur principal	Soutien à l'exploration	0.15	0.70	-0.87	0.65	-1.01	0.52
	Information	0.14	0.63	-0.84	0.68	-1.19	0.55
	Disponibilité	-0.10	0.82	-1.02	1.00	-1.32	0.99
Soutien modéré croissant du professeur principal	Soutien à l'exploration	-0.56	0.68	0.73	0.56	1.32	0.42
	Information	-0.49	0.73	0.71	0.59	1.19	0.25
	Disponibilité	0.03	0.77	0.50	0.52	0.87	0.00
Soutien élevé et croissant du professeur principal	Soutien à l'exploration	1.08	0.54	1.42	0.35	1.47	0.29
	Information	1.02	0.37	1.28	0.14	1.23	0.24
	Disponibilité	0.71	0.35	0.84	0.15	0.84	0.14
Soutien modéré et d'information croissante du professeur principal	Soutien à l'exploration	-0.66	0.57	-0.45	0.58	-0.32	0.59
	Information	-0.61	0.72	-0.34	0.65	-0.35	0.54
	Disponibilité	-0.34	0.91	-0.14	0.82	-0.20	0.89
Soutien faible du professeur principal	Soutien à l'exploration	-1.39	0.30	-1.52	0.24	-1.46	0.26
	Information	-1.51	0.45	-1.65	0.35	-1.66	0.40
	Disponibilité	-1.07	1.35	-0.78	1.30	-1.24	1.37
Soutien modéré stable du professeur principal	Soutien à l'exploration	0.39	0.56	0.34	0.53	0.42	0.54
	Information	0.52	0.48	0.43	0.51	0.48	0.49
	Disponibilité	0.36	0.62	0.36	0.59	0.32	0.62

Tableau A74

Moyenne et écart-type des scores bruts par temps de mesures, dimensions et trajectoires de soutien du professeur principal

Trajectoires	Dimensions	T2		T3		T4		posthoc
		M	ET	M	ET	M	ET	
Soutien décroissant du professeur principal								
	Soutien à l'exploration	3.19	0.86	1.93	0.80	1.77	0.63	T2>T3>T4
	Information	3.53	0.78	2.32	0.84	1.88	0.67	T2>T3>T4
	Disponibilité	3.96	0.88	2.97	1.07	2.65	1.07	T2>T3>T4
Soutien modéré croissant du professeur principal								
	Soutien à l'exploration	2.31	0.84	3.90	0.69	4.62	0.51	T2<T3<T4
	Information	2.75	0.91	4.23	0.73	4.82	0.31	T2<T3<T4
	Disponibilité	4.10	0.83	4.60	0.56	5.00	0.00	T2<T3, T4
Soutien élevé et croissant du professeur principal								
	Soutien à l'exploration	4.33	0.66	4.75	0.43	4.81	0.36	T2<T3<T4
	Information	4.62	0.46	4.94	0.17	4.88	0.30	T2<T3=T4
	Disponibilité	4.83	0.37	4.97	0.17	4.97	0.15	T2<T3=T4
Soutien modéré et d'information croissante du professeur principal								
	Soutien à l'exploration	2.19	0.71	2.45	0.72	2.61	0.73	T2<T3=T4
	Information	2.60	0.89	2.93	0.80	2.92	0.66	T2<T3=T4
	Disponibilité	3.71	0.98	3.92	0.88	3.85	0.95	T2<T3=T4
Soutien faible du professeur principal								
	Soutien à l'exploration	1.30	0.37	1.14	0.29	1.21	0.31	T2>T3=T4
	Information	1.48	0.55	1.31	0.44	1.31	0.49	T2>T3=T4
	Disponibilité	2.92	1.45	3.22	1.39	2.73	1.47	T2=T3>T4
Soutien modéré stable du professeur principal								
	Soutien à l'exploration	3.49	0.69	3.42	0.65	3.52	0.66	T2=T3=T4
	Information	4.00	0.59	3.89	0.63	3.95	0.60	T2>T3=T4
	Disponibilité	4.45	0.67	4.45	0.64	4.41	0.67	T2=T3=T4