



HAL
open science

L'identité vocationnelle des jeunes adultes dans la transition études-emploi pendant la crise sanitaire : caractérisation et liens avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif

Sandra Carvallo

► **To cite this version:**

Sandra Carvallo. L'identité vocationnelle des jeunes adultes dans la transition études-emploi pendant la crise sanitaire : caractérisation et liens avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif. Psychologie. Université de Bordeaux, 2023. Français. NNT : 2023BORD0480 . tel-04520203

HAL Id: tel-04520203

<https://theses.hal.science/tel-04520203>

Submitted on 25 Mar 2024

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

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

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SPÉCIALITÉ : Psychologie

Par Sandra CARVALLO

**L'identité vocationnelle des jeunes adultes dans la transition études-emploi pendant la crise
sanitaire : caractérisation et liens avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif**

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

Soutenue le 21 décembre 2023

Membres du jury

| | | |
|--------------------------|-------------------------------|--------------|
| Mme Isabelle OLRÉY-LOUIS | PU, Université Paris Nanterre | Rapporteuse |
| Mr Jonas MASDONATI | PA, Université de Lausanne | Rapporteur |
| Mme Véronique ROUYER | PU, Université de Bordeaux | Examinatrice |
| Mme Lyda LANNEGRAND | PU, Université de Bordeaux | Directrice |



SANDRA CARVALLO

Sous la direction du Pr. LYDA LANNEGRAND

**L'identité vocationnelle des jeunes adultes dans la transition études-emploi pendant la crise
sanitaire**

:

Laboratoire
de psychologie / université
de BORDEAUX

caractérisation et liens avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif

Université de Bordeaux - Laboratoire de Psychologie UR4139

3 ter, Place de la Victoire, 33000 Bordeaux

« La vocation est la conviction d'être ce que nous sommes et, par conséquent, de servir, d'obtenir un sens qui coïncide, inexplicablement, avec une destinée intérieure. C'est la correspondance entre ce que nous sentons être et ce que nous nous voyons faire. C'est gagner avec nous-mêmes, ne pas nous perdre dilués dans un métier qui ne requiert pas notre passion ».

Constantino Carvallo, philosophe et éducateur

Remerciements

Le doctorat a été un voyage qui m'a apporté certains des meilleurs moments de ma vie et je dois remercier de nombreuses personnes pour l'avoir rendu si spécial.

Lyda, depuis que je suis arrivée à l'Alliance Française de Bordeaux en 2016, je voulais apprendre de toi. Je te remercie d'avoir accepté mon dossier et d'avoir été patiente avec moi quand je ne pouvais pas m'exprimer en français. Notre relation a évolué de manière très enrichissante et gratifiante pour moi. Ton soutien au niveau académique et personnel au moment où j'en avais le plus besoin m'a été vital. Ma gratitude et mon admiration pour toi n'ont fait que grandir au cours de ces 6 dernières années. Sans toi, rien de tout cela ne serait possible. Éternellement reconnaissante.

Je tenais également à remercier les membres de mon comité de suivi de thèse Véronique Rouyer et Isabelle Olry-Louis pour leur bienveillance durant ces comités ainsi que leurs conseils précieux.

Mes remerciements vont ensuite à Jonas Masdonati, Véronique Rouyer et Isabelle Olry-Louis qui ont tous accepté de lire et évaluer cette thèse. J'espère que vous apprécierez ce travail de recherche et qu'il donnera lieu à des réflexions stimulantes.

Évidemment, cette thèse n'aurait jamais pu se réaliser si les étudiant.e.s n'avaient pas participé à notre étude. Je tenais donc à les remercier chaleureusement pour leur engagement et leur souhaite une belle continuation dans leur parcours professionnel et plus largement dans leur vie !

Luciano, hijo mío, has sido una fuente inimaginable de inspiración y fortaleza. Te dedico esta tesis.

Piero, padre de mi hijo, mi esposo, mi roca emocional, mi ancla y un compañero increíble en todos los aspectos de mi vida, no estaría aquí sin tu ayuda. Sin tu apoyo nunca hubiera considerado la posibilidad de realizar un doctorado. Fueron cuatro años en los que tuvimos que superar obstáculos de diversa índole. Tu fe inquebrantable ha sido muy importante para ayudarme a llegar a donde estoy ahora. Gracias por todo. Espero continuar nuestro viaje juntos, dondequiera que nos lleve.

Pour les personnes formidables que j'ai rencontrées à l'université à mon arrivée. Marco, compatriote, merci pour ton soutien dès le premier jour à tous les niveaux. Tu es une personne formidable et un grand professionnel. Ludivine, nous ne nous sommes pas vues depuis longtemps,

mais tu as été une personne clé dans mon intégration au master. Merci pour cette bonne énergie qui t'a caractérisée dès le premier jour. Émilie, nous avons un peu souffert en Master 2 avec les cours de statistiques pour entrer en doctorat, mais nous y sommes parvenues. Merci pour tes aimables conseils tout au long de ces années sur les démarches à suivre. Je l'apprécie vraiment. Raphie, Oriane, Marie-Françoise, des camarades de master qui sont devenues amies, merci d'avoir pensé à moi ces années et de ne pas avoir perdu le contact.

Pour mes collègues doctorants, en particulier l'incroyable groupe de personnes qui compose la TeamAdo. Basile, Sam, vous partiez quand je suis arrivée au laboratoire, mais vous avoir comme références ces années-là a été un grand plus pour moi. Merci Basile, de m'avoir donné ta clé et ton bureau en partant. C'était un beau geste. Merci également pour tes précieux conseils statistiques et méthodologiques ces dernières années. Sam, toute mon admiration pour toi. Merci pour tes présentations passionnantes. C'est un réel plaisir de t'écouter. Yoann, Fiona, Yannick, Matt et Simon ça a été un plaisir de partager ces années, d'apprendre de vous et de vous voir évoluer. Il me reste de beaux souvenirs et un merveilleux voyage à Dublin qui restera à jamais gravé dans mon cœur.

Merci à Cyrille d'être un professionnel extrêmement admirable et inspirant. Merci de rendre la psychologie du développement si intéressante. Merci Camille pour cette chaleur et cet intérêt sincère au fil des années. Cela a fait la différence !

Merci à Solenne et à Yannick, pour m'avoir aidée à intégrer les questions de la crise sanitaire avec une échelle visuelle analogique sur mon protocole sur LimeSurvey.

Para mi mamá y mi papá quienes siempre están muy orgullosos de todo lo que hago. Gracias por recordarme que debo ser siempre la mejor versión de mí misma y por darme la confianza para comenzar mi viaje universitario en Francia. Sin su apoyo nunca me hubiera planteado venir a hacer una maestría y mucho menos un doctorado en condiciones un poco difíciles. Gracias también por animarme siempre a salir de mi zona de confort, a ser una persona valiente, perseverante y resiliente. Estas cualidades han sido fundamentales a lo largo de mi carrera universitaria.

Gracias Titi, por estar también orgullosa de todo lo que hago. Gracias no sólo por comprender mi ambición, sino también por alentarla y apoyarme incondicionalmente.

A mis amigos y familiares en Perú y alrededor del mundo (ustedes saben quiénes son), gracias por escucharme cuando necesitaba alguien con quien hablar. Lo más importante aún,

gracias por ayudarme a recordar la importancia de todo lo que no es trabajo. La alegría que experimenté con cada uno de ustedes me recordó constantemente la importancia de encontrar un equilibrio saludable en la vida. La vida es hoy !

Finalmente, a mis tíos Cecilia y Constantino, que en paz descansen. Gracias por alimentar mi curiosidad intelectual desde tiempos inmemoriales en Los Reyes Rojos.

Titre : L'identité vocationnelle des jeunes adultes dans la transition études-emploi pendant la crise sanitaire : caractérisation et liens avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif

Résumé de la thèse :

La construction de l'identité vocationnelle est une tâche développementale clé pour les jeunes adultes, jouant un rôle essentiel dans leur entrée dans la vie adulte. À mesure que les individus construisent leur identité, l'université et le monde du travail contribuent à ouvrir et à préciser leurs options d'identité et leurs opportunités de développement. Comprendre comment ces contextes facilitent ou entravent ces opportunités de développement dans le domaine professionnel est essentiel pour soutenir l'épanouissement des jeunes adultes. En adoptant une vision holistique-interactionniste, ce travail de recherche vise ainsi à rendre compte de l'évolution de l'identité vocationnelle des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi et à la caractériser en matière d'adaptabilité de carrière et de bien-être subjectif au cours de la crise sanitaire.

Notre population d'étude se compose de jeunes adultes français en transition études-emploi. En suivant une approche longitudinale, ce travail de recherche comporte trois temps de mesure. Le premier temps de mesure a eu lieu lors du début de la dernière année d'études universitaires, en novembre/décembre (N = 421) ; le deuxième temps en fin d'année, mai/juin (N = 209) ; et le troisième temps pendant la transition, novembre/décembre (N = 147). À chaque temps de mesure, les participants ont été invités à répondre à un questionnaire qui évaluait leur identité vocationnelle, leur adaptabilité de carrière, leur bien-être subjectif et leur perception de l'influence de la crise sanitaire sur leur insertion professionnelle à venir et leur bien-être. Les données ont été analysées en adoptant une approche centrée sur les personnes ainsi qu'en considérant les différentes formes de variabilité. Les résultats ont permis de confirmer la présence de 6 statuts d'identité vocationnelle chez les jeunes adultes français tout au long de la transition études-emploi en contexte de crise sanitaire. Si la construction identitaire au cours de cette période de transition semble se confirmer (les proportions de statuts de diffusion, de moratoire et de moratoire de remise en question diminuant au cours du temps, tandis que celle du statut de forclusion allant en augmentant), nos résultats soulignent une certaine stabilité de l'identité : 64,68 % des jeunes adultes sont restés dans le même statut identitaire au cours des 3 temps de l'étude. De plus, les trajectoires constructives mises en évidence se caractérisent par une augmentation significative des processus d'engagement et par une diminution significative du doute vis-à-vis de soi et de l'exploration de surface ainsi que par une augmentation significative de toutes les ressources d'adaptabilité de carrière et d'affects positifs et une diminution significative d'affects négatifs. Il a été montré que la construction identitaire va de pair avec la croissance de l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif pendant la transition études-emploi.

L'objectif de l'étude qualitative complémentaire était d'explorer la manière dont les étudiants perçoivent les processus de changement pendant la transition études-emploi. L'analyse thématique a permis d'identifier deux grands thèmes de changement (« je suis légitime dans mon domaine » et « je sais ce que je veux et je ne veux pas ») et les expériences ayant favorisé le changement et permis aux jeunes adultes de se sentir plus confiants, tout en clarifiant leur perception d'eux-mêmes et leur vision du monde du travail. Parmi les facteurs d'influence, l'attitude ouverte des étudiants et leur stage en master ont été considérés comme bénéfiques. De plus, la présentation de six cas de trajectoires identitaires différentes permet d'illustrer le vécu rétrospectif de la transition études-emploi. Le recours à des méthodes complémentaires permet d'envisager des perspectives en matière de recherches futures et d'accompagnement.

Mots clés : Identité vocationnelle, Adaptabilité de carrière, Bien-être subjectif, Émergence de l'âge adulte, Crise sanitaire.

Title: Vocational identity of emerging adults in the study-to-work transition during the health crisis: characterization and links with career adaptability and subjective well-being

Summary of the thesis

Vocational identity formation is a key developmental task for emerging adults, playing an essential role in their entry into adult life. As individuals develop their vocational identity, university and the working world help them to open and clarify their vocational identity options and development opportunities. Understanding how these contexts facilitate or hinder their professional development opportunities is essential to support the flourishing of emerging adults. By adopting a holistic-interactionist vision, this research aimed to account for the evolution of emerging adults' vocational identity throughout the education-to-work transition and to characterize it in terms of career adaptability and subjective well-being, during the health crisis.

Our sample comprised French emerging adults in education-to-work transition. Following a longitudinal approach, this research work included three measurement times. The first measurement took place at the beginning/middle of the last year of university studies, in November/December (N = 421); the second measurement was at the end of the academic year, May/June (N = 209); and the third measurement during the transition, November/December (N = 147). In each measurement time, participants answered a questionnaire which assessed their vocational identity, career adaptability, subjective well-being, and perception of the influence of the health crisis on their future professional integration and well-being. The data was analyzed using a person-centered approach and considering different forms of variability. The results made it possible to confirm the presence of six vocational identity statuses among emerging adults throughout the study-to-work transition in the health crisis context. If identity development during this transition period seems to be confirmed (proportions of diffusion, moratorium and searching moratorium statuses decrease over time, while foreclosure status increase), our results highlight a certain stability of identity. 64.68% of emerging adults remained in the same identity status during the three measurements of the study. Furthermore, the constructive trajectories highlighted are characterized by a significant increase in commitment processes and a significant decrease in self-doubt and exploration in breath processes; as well as by a significant increase in all resources of career adaptability and positive affect and a significant reduction in negative affect. It has been shown that identity development goes hand in hand with growth in career adaptability and subjective well-being during the education-to-work transition.

The objective of the complementary qualitative study was to explore how students perceive change processes during the education-to-work transition. Thematic analysis identified two major themes of change ("I am legitimate in my field" and "I know what I want and what I don't want") and associated driving experiences, which related to participants feeling more confident, while also clarifying their self-perceptions and working world. Among the influencing factors, it was considered beneficial the students' open attitude and master's internship. The presentation of six cases of different identity trajectories illustrated the retrospective experience of the education-to-work transition.

The use of complementary methods made it possible to highlight the modalities of vocational identity development in the study-to-work transition and to consider perspectives in terms of future research and interventions.

Keywords: Vocational Identity, Career adaptability, Subjective well-being, Emerging adulthood, Health crisis

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction..... | 1 |
| Chapitre 1. Jeunes adultes en contexte de transition études-emploi..... | 4 |
| 1.1. Introduction..... | 4 |
| 1.2. Jeunes adultes : période distincte du cours de la vie (i.e. “Emerging Adulthood”)..... | 5 |
| 1.3. Jeunes adultes en France en transition études-emploi | 7 |
| 1.4. Rôle de la crise sanitaire lors de la transition études-emploi..... | 9 |
| 1.5. Adaptation à la transition études-emploi : conception écosystémique | 12 |
| 1.6. Synthèse du chapitre | 17 |
| Chapitre 2. Identité vocationnelle des jeunes adultes en contexte de transition études-emploi | 18 |
| 2.1. Introduction à différentes conceptions de l’identité..... | 18 |
| 2.2. Fonctions de l’identité personnelle et vocationnelle dans le développement psychosocial | 20 |
| 2.3. L’identité en psychologie du développement : théories et modèles | 22 |
| 2.3.1. <i>Modèles de statuts et de processus de construction de l’identité</i> | 23 |
| 2.3.2. <i>Le modèle narratif du développement de l’identité</i> | 34 |
| 2.4. L’identité vocationnelle lors de la transition études-emploi..... | 36 |
| 2.5. Synthèse du chapitre | 38 |
| Chapitre 3. Adaptabilité de carrière en contexte de transition études-emploi | 39 |
| 3.1. Introduction au paradigme <i>Construire sa vie</i> | 39 |
| 3.2. Adaptabilité de carrière : théorie et dimensions | 42 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3. Rôle de l'adaptabilité de carrière lors de la transition études-emploi..... | 47 |
| 3.4. Synthèse de chapitre | 49 |
| Chapitre 4. Le bien-être subjectif : un indicateur d'adaptation à la transition..... | 50 |
| 4.1. Introduction..... | 50 |
| 4.2. Deux types de bien-être : le bien-être subjectif et le bien-être psychologique | 51 |
| 4.3. Données sur le bien-être en France | 53 |
| 4.3.1. Résultats de l'indice interactif du vivre mieux..... | 54 |
| 4.3.2. Résultats du rapport « Comment va la vie ? 2020 mesurer le bien-être » | 62 |
| 4.4. Bien-être subjectif : théorie et dimensions..... | 65 |
| 4.5. Les dimensions du bien-être subjectif comme indicateurs d'adaptation psychosociale.... | 69 |
| 4.6. La transition études-emploi comme événement de vie majeur et son rôle dans le bien-être subjectif..... | 70 |
| 4.7. Synthèse du chapitre | 73 |
| Chapitre 5. L'identité vocationnelle et ses liens avec l'adaptabilité carrière et le bien-être subjectif..... | 74 |
| 5.1. Introduction..... | 74 |
| 5.2. Identité vocationnelle et adaptabilité de carrière | 75 |
| 5.3. Identité vocationnelle et bien-être subjectif..... | 80 |
| 5.4. Synthèse du chapitre | 84 |
| Chapitre 6. Problématique et objectifs de recherche | 85 |
| 6.1. Problématique | 85 |
| 6.2. Objectifs et hypothèses de recherche | 88 |
| Chapitre 7. Méthodologie de recherche | 94 |

| | |
|--|------------|
| 7.1. Procédure | 94 |
| 7.1.1. <i>Design de recherche</i> | 94 |
| 7.1.2. <i>Recrutement des participants</i> | 95 |
| 7.1.3. <i>Éthique de la recherche, protection et anonymisation des données</i> | 96 |
| 7.2. Participants..... | 97 |
| 7.2.1. <i>Volet quantitatif</i> | 97 |
| 7.2.2. <i>Volet qualitatif</i> | 99 |
| 7.3. Instruments de mesure | 100 |
| 7.3.1. <i>Volet quantitatif</i> | 100 |
| 7.3.2. <i>Volet qualitatif</i> | 107 |
| 7.4. Plan d'analyses..... | 110 |
| Chapitre 8. Statistiques descriptives | 115 |
| 8.1. Description des variables et de leur évolution dans le temps | 116 |
| 8.2. Corrélations par construit et par temps de mesure..... | 118 |
| 8.3. Corrélations entre variables de l'étude | 121 |
| 8.4. Identité vocationnelle et adaptabilité de carrière selon l'expérience professionnelle en lien avec les études..... | 124 |
| 8.5. Synthèse du chapitre | 127 |
| Chapitre 9. Résultats relatifs à l'objectif 1 : dégager et caractériser des profils d'identité vocationnelle des étudiants en début de la dernière année universitaire..... | 128 |
| 9.1. L'identité vocationnelle des jeunes adultes au début de la dernière année universitaire. | 128 |
| 9.2. L'identité vocationnelle des jeunes adultes : caractérisation par les liens avec l'adaptabilité de carrière..... | 132 |

| | |
|--|-----|
| 9.3. L'identité vocationnelle des jeunes adultes : caractérisation par les liens avec le bien-être subjectif..... | 135 |
| 9.4. L'identité vocationnelle des jeunes adultes au début de la dernière année universitaire : exploration des liens avec les questions liées à la crise sanitaire | 137 |
| 9.5. Synthèse du chapitre | 140 |

Chapitre 10. Résultats relatif à l'objectif 2 : évolution des profils d'identité vocationnelle au fil du temps **142**

| | |
|---|-----|
| 10.1. Identification des classes latentes à chaque temps de mesure | 142 |
| 10.2. Évolution des processus identitaires au sein des profils d'identité vocationnelle | 147 |
| 10.3. Probabilité de stabilité ou de changement des profils d'identité vocationnelle..... | 151 |
| 10.4. Identification des trajectoires identitaires vocationnelles au fil de la transition études-emploi | 156 |
| 10.4.1. Analyse des trajectoires identitaires vocationnelles..... | 158 |
| 10.4.2. Classification des trajectoires identitaires vocationnelles : trajectoires dynamiques et trajectoires stables | 158 |
| 10.5. Synthèse du chapitre | 162 |

Chapitre 11. Résultats relatif à l'objectif 3 : Trajectoires de l'identité vocationnelle pendant la crise sanitaire : caractérisation et lien avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif..... **164**

| | |
|---|-----|
| 11.1. Processus identitaires au sein des trajectoires identitaires | 164 |
| 11.2. Trajectoires identitaires : caractérisation et lien avec l'adaptabilité de carrière | 172 |
| 11.3. Trajectoires identitaires : caractérisation et liens avec le bien-être subjectif..... | 179 |

| | |
|--|------------|
| 11.4. Trajectoires identitaires : caractérisation et lien avec la perception de la crise sanitaire | 186 |
| 11.5. Synthèse du chapitre | 192 |
| Chapitre 12. Résultats relatifs à l'objectif 4 : vécu de jeunes adultes de leur dernière année universitaire et leur transition études-emploi | 194 |
| 12.1. Résultats | 196 |
| <i>12.1.1. Les thématiques communes aux entretiens</i> | <i>196</i> |
| <i>12.1.2. Présentation des cas</i> | <i>199</i> |
| 12.2. Synthèse du chapitre | 257 |
| Chapitre 13. Discussion | 260 |
| 13.1. Identité vocationnelle des jeunes adultes en transition études-emploi | 261 |
| <i>13.1.1. Évolution des profils identitaires au travers de leurs dimensions</i> | <i>265</i> |
| <i>13.1.2. Probabilité de stabilité ou de changement des profils identitaires.....</i> | <i>266</i> |
| 13.2. Identité vocationnelle et adaptabilité de carrière des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi | 272 |
| 13.3. Identité vocationnelle et bien-être subjectif des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi | 277 |
| 13.4. Identité vocationnelle et perception de l'influence de la crise sanitaire des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi..... | 282 |
| 13.5. Vécu rétrospectif des jeunes adultes de la construction du parcours professionnel au fil de la transition études-emploi | 286 |
| 13.6. Discussion intégrative | 290 |
| 13.7. Limites et perspectives de recherche | 293 |

| | |
|--|------------|
| 13.8. Perspectives d'application | 295 |
| Conclusion | 300 |
| Références | 301 |
| Annexes | 343 |

Table des illustrations

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 <i>ACP des trois questions liées à la crise sanitaire</i> | 106 |
| Tableau 2 <i>Fréquences des réponses des jeunes adultes par dimension de la crise sanitaire</i> | 117 |
| Tableau 3 <i>Processus d'identité vocationnelle et adaptabilité selon l'expérience professionnelle</i> | 125 |
| Tableau 4 <i>Processus identitaires par statut identitaire</i> | 132 |
| Tableau 5 <i>Adaptabilité de carrière par statut identitaire</i> | 134 |
| Tableau 6 <i>Bien-être subjectif par statut identitaire</i> | 136 |
| Tableau 7 <i>Perception de l'influence du contexte de la crise sanitaire sur l'insertion professionnelle et le bien-être par statuts identitaires</i> | 139 |
| Tableau 8 <i>Statistiques d'ajustement pour les modèles de classes latentes</i> | 143 |
| Tableau 9 <i>Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des processus identitaires au sein des profils d'identité vocationnelle pour chaque temps de mesure</i> | 150 |
| Tableau 10 <i>Effectif % des statuts d'identité vocationnelle aux trois temps de mesure</i> | 152 |
| Tableau 11 <i>Probabilités du changement de statut d'identité vocationnelle au cours d'intervalles de 6 mois (T2) et d'intervalles d'un an (T3) sur trois temps de mesure</i> | 154 |
| Tableau 12 <i>Classification des trajectoires de l'identité vocationnelle</i> | 161 |
| Tableau 13 <i>Processus identitaires par trajectoire identitaire vocationnelle</i> | 168 |
| Tableau 14 <i>Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des processus identitaires au sein des trajectoires dynamiques pour chaque temps de mesure</i> | 171 |
| Tableau 15 <i>Adaptabilité de carrière par trajectoire identitaire</i> | 175 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 16 <i>Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des ressources d'adaptabilité au sein des profils d'identité vocationnelle pour chaque temps de mesure</i> | 178 |
| Tableau 17 <i>Bien-être subjectif par trajectoire identitaire</i> | 182 |
| Tableau 18 <i>Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des dimensions de bien-être subjectif au sein des trajectoires identitaires dynamiques pour chaque temps de mesure</i> | 185 |
| Tableau 19 <i>Perception de la crise sanitaire par trajectoire identitaire</i> | 187 |
| Tableau 20 <i>Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des questions liées à la crise sanitaire au sein des profils d'identité vocationnelle pour chaque temps de mesure</i> | 191 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 <i>Représentation graphique des composantes et des dimensions du bien-être subjectif ..</i> | 68 |
| Figure 2 <i>Statuts identitaires en début de la dernière année universitaire</i> | 129 |
| Figure 3 <i>Profils d'identité vocationnelle de l'analyse LTA confirmatoire</i> | 147 |
| Figure 4 <i>Évolution au cours du temps des processus identitaires au sein des profils d'identité vocationnelle</i> | 148 |
| Figure 5 <i>Trajectoires d'identité des trois temps de mesure</i> | 157 |
| Figure 6 <i>Évolution des processus identitaires en fonction des trajectoires identitaires</i> | 169 |
| Figure 7 <i>Évolution des ressources d'adaptabilité de carrière au cours de la transition études-emploi en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle</i> | 176 |
| Figure 8 <i>Évolution des dimensions du bien-être subjectif au cours de la transition études-emploi en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle</i> | 183 |
| Figure 9 <i>Évolution de la perception de l'influence de la crise sanitaire en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle au cours de la transition études-emploi</i> | 188 |
| Figure 10 <i>Évolution individuelle au cours de la transition études-emploi des processus d'identité vocationnelle pour les six trajectoires sélectionnées</i> | 196 |

Introduction

Dans les sociétés occidentales, l'émergence de l'âge adulte est une période de développement, entre l'adolescence et l'âge adulte, au cours de laquelle les individus expérimentent de nombreux rôles sociaux et sont confrontés à de nombreux choix de vie conduisant à leur intégration dans la société en tant qu'adulte (Arnett, 2000). Parmi ces défis, ceux de construire une identité vocationnelle (Porfeli et al., 2011 ; Skorikov & Vondracek, 2011), donner sens à leur vie (Guichard et al., 2012 ; Meeus, 1996 ; Meeus et al., 1999) et négocier la transition études-emploi sont au cœur de cette période (Arnett, 2000). À mesure que les individus construisent leur identité, l'université et le monde du travail contribuent à ouvrir et à préciser leurs options d'identité et leurs opportunités de développement. La construction de l'identité vocationnelle a été reconnue comme la composante majeure du sentiment général d'identité (Kroger, 2007 ; Skorikov & Vondracek, 2007) en étant particulièrement influente lors de la transition études-emploi (Danielsen et al., 2000).

Les questions concernant la construction de l'identité vocationnelle et l'adaptation psychosociale du jeune adulte au travail ont fait l'objet de nombreuses publications. Les recherches portant sur l'identité et l'orientation suggèrent systématiquement que les jeunes en transition vers l'âge adulte peuvent éprouver des difficultés à formuler des objectifs professionnels et à prendre des engagements vocationnels (Bloor & Brook, 1993 ; Fadjukoff et al., 2005 ; Mortimer et al., 2002 ; Skorikov, 2007). Les jeunes adultes qui abordent la formation identitaire de manière proactive (i.e., en étant responsables de ses actes, confiants vis-à-vis des obstacles) sont plus susceptibles d'explorer les possibilités de façon constructive, de prendre des engagements flexibles et moins susceptibles de se conformer (Schwartz et al., 2005a). De même, les théories actuelles de

l'orientation mettent l'accent sur la possibilité pour la personne d'agir avec souplesse sur les transitions au sein d'une société flexible et de grande mobilité, se distanciant ainsi d'une vision déterministe de la vie (Savickas, 2005). Cette conception de l'orientation est partagée par de plus en plus de chercheurs aujourd'hui (Guichard & Huteau, 2007 ; Masdonati & Zittoun, 2012 ; Olry-Louis et al., 2013).

Les enjeux liés à la transition études-emploi se retrouvent donc au centre des thématiques sociétales et politiques actuelles comme en témoigne par exemple le rapport Charvet (2019) qui présente des pistes pour repenser le système d'orientation français ou l'étude réalisée par *McKinsey Center for Government* (2013) sur les jeunes Français. Les jeunes Français sont ainsi particulièrement critiques (en comparaison aux Britanniques ou Allemands) à l'égard de leur système éducatif : 37 % considèrent que le système d'éducation les prépare bien à leur premier emploi et seulement 8 % des diplômés français s'estiment très satisfaits de leurs études et de l'emploi qu'ils ont obtenu à l'issue de leurs études. Mieux connaître et caractériser la façon dont se construit l'identité vocationnelle des jeunes adultes pendant la transition études-emploi permettrait d'améliorer l'accompagnement. C'est que nous nous proposons d'étudier dans le cadre de cette thèse, en caractérisant les formes de construction de l'identité vocationnelle des jeunes adultes en matière d'adaptabilité de carrière et de bien-être subjectif.

En adoptant une approche longitudinale, l'objectif de ce travail de recherche est de mettre en lumière le développement de l'identité vocationnelle des jeunes adultes lors de la période de transition majeure que représente l'entrée au monde du travail au cours d'une période particulière, celle de la crise sanitaire. Dans la partie théorique de ce travail, nous questionnerons, tout d'abord, la conception du jeune adulte d'aujourd'hui dans les sociétés industrialisées ainsi que celle du devenir adulte en s'ancrant dans une démarche écosystémique (Bronfenbrenner, 1986) et en

prenant en compte le contexte particulier de la crise sanitaire (Chapitre 1). Nous poursuivrons en abordant les différentes conceptions de l'identité, ses fonctions dans le développement psychosocial et les principaux changements rencontrés par les jeunes adultes durant la période de transition études-emploi (Chapitre 2). Nous exposerons ensuite le rôle de l'adaptabilité de carrière lors de la transition études-emploi et son importance dans la construction du parcours professionnel tout au long de la vie (Chapitre 3). Ensuite, nous traiterons de l'adaptation des individus en période de transition études-emploi par le biais du bien-être subjectif (Chapitre 4). Nous terminerons cette partie en précisant les liens de l'identité vocationnelle avec l'adaptabilité de carrière d'une part et le bien-être subjectif d'autre part (Chapitre 5). De cette réflexion découlent quatre objectifs distincts qui visent à rendre compte du développement identitaire et psychosocial des jeunes adultes durant cette période de transition en contexte de crise sanitaire (Chapitre 6). La présentation méthodologique de la recherche menée fait l'objet du chapitre 7. Ensuite, ces objectifs sont traités sous la forme de trois approches complémentaires (transversale, longitudinale et narrative) exposées successivement dans les chapitres 9 à 12. Enfin, dans le chapitre 13, nous discuterons nos résultats au regard de la littérature et envisagerons les perspectives futures et les applications possibles dans l'accompagnement des jeunes adultes en transition études-emploi.

Chapitre 1. Jeunes adultes en contexte de transition études-emploi

1.1. Introduction

La théorie dominante du parcours de vie en psychologie du développement, proposée pour la première fois par Erikson (1950), postulait que l'adolescence était suivie par le début de la vie adulte, allant de la fin de l'adolescence à environ 40 ans. Ce paradigme était pertinent au milieu du XX^e siècle, lorsque la plupart des individus des sociétés industrialisées se mariaient et trouvaient un travail stable vers 20 ans ou peu après (Arnett, 2000). En ce sens, au cours du XX^e siècle, les normes sociales délimitaient les parcours professionnels et la société fournissait des trajectoires prédéterminées dans lesquelles les jeunes faisaient les choix vocationnels qui leur convenaient (Kerckhoff, 2003 ; Savickas et al., 2010). Cependant, à la fin du siècle, ce paradigme ne correspondait plus au modèle normatif des sociétés industrialisées (Arnett, 2007), variées, plus complexes et moins stables qu'elles ne l'étaient il y a quelques décennies (Bauman, 2000 ; Giddens, 1991 ; Guichard et al., 2012). Divers modes de vie, dont certains sont dominants et plus valorisés, coexistent. Ainsi, les sociétés industrialisées ne fournissent plus à leurs membres, notamment les jeunes, un ensemble de références établies leur permettant de savoir comment construire leur vie avec certitude (Guichard et al., 2012). En même temps, elles mettent l'accent sur le travail (Guichard et al., 2012).

Dans un premier temps, nous aborderons la question du jeune adulte selon l'apport de la psychologie du développement par le biais du concept d'émergence de l'âge adulte (i.e., "emerging adulthood"; Arnett, 2000), nous continuerons sur les spécificités du contexte culturel français ainsi que sur celles de la transition études-emploi. Dans un deuxième temps, nous traiterons le rôle de la crise sanitaire lors de cette transition. Enfin, nous terminerons en adoptant une vision

écosystémique (Bronfenbrenner, 1986) du développement du jeune adulte lors de la transition études-emploi.

1.2. Jeunes adultes : période distincte du cours de la vie (i.e. “Emerging Adulthood”)

La trajectoire que les individus prennent pour devenir adulte est maintenant plus longue et plus compliquée qu’à tout autre moment de l’histoire (Schwartz, 2016 ; Wood et al., 2018). La plupart des jeunes à 20 ans ne s’installent pas dans des rôles d’adultes à long terme, mais essaient différentes expériences et progressent vers des choix à long terme en matière de relations amoureuses et de travail (Arnett, 2007). Actuellement, dans les sociétés industrialisées entre la fin de l’adolescence et l’entrée dans l’âge adulte, il existe une période caractérisée par des changements de vie majeurs appelée *émergence de l’adulte* (EA) (i.e., “Emerging Adulthood”).

Le concept d’émergence de l’adulte a été proposé par Arnett (2000) de façon à reconnaître que la transition vers l’âge adulte était maintenant suffisamment longue pour constituer non seulement une transition, mais une période distincte du cours de la vie dans les sociétés industrialisées. Arnett (2000, 2010, 2015) propose cinq caractéristiques qui distinguent cette période : 1) l’âge des explorations identitaires, 2) l’âge de l’instabilité, 3) l’âge centré sur soi, 4) l’âge de l’entre-deux (ni adolescent ni adulte) et 5) l’âge des possibilités. Au début de l’émergence de l’adulte, à 18-20 ans et à la fin de l’adolescence aussi, les jeunes sont généralement dépendants de leurs parents, commencent à avoir des relations amoureuses et débutent leurs études dans l’enseignement supérieur pour ceux qui poursuivent. À la fin de cette période, vers 25-29 ans, la plupart des jeunes adultes vivent de manière autonome, entretiennent des relations à long terme et ont des perspectives de carrière claires. Ainsi, la majorité des jeunes adultes pendant cette période, explorent leurs possibilités, changent de situation, modifient leurs relations, achèvent leurs études, se préparent à leur profession, se marient ou vivent en couple et passent d’un rôle d’adolescent

dépendant à un rôle d'adulte indépendant (Wood et al., 2018). Cela se produit durant une période de développement émotionnel, neurodéveloppemental et social souvent instable, parallèlement à une diminution des soutiens institutionnels et familiaux (Arnett, 2004 ; Wood et al., 2018).

Cette période développementale d'émergence de l'adulte est un moment de la vie où les jeunes ont le plus de possibilités de se concentrer sur leur développement personnel, y compris leur préparation scolaire et professionnelle à la vie adulte. La poursuite des études supérieures représente une possibilité de continuer à explorer et construire leur identité, et notamment leur identité vocationnelle (Lannegrand-Willems & Perchec, 2017 ; Luyckx et al., 2008a ; Luyckx et al., 2010). Ainsi, l'université constitue un contexte spécifique de développement (Arnett, 2016) où les jeunes peuvent explorer, penser à leur futur, et se centrer sur eux-mêmes (Schwartz, 2016). De nombreux jeunes adultes profitent de leur liberté d'explorer différentes filières d'études, d'acquérir des expériences qu'ils pensent ne pas avoir la possibilité d'obtenir une fois qu'ils auront pris les engagements qui structurent la vie adulte et de voyager, de vivre dans un lieu où ils ont toujours voulu vivre (Arnett, 2010). Bien que la plupart des jeunes adultes semblent bénéficier de cette liberté, certains se retrouvent perdus et peuvent commencer à éprouver des problèmes d'adaptation psychosociale (Arnett, 2007).

Les transitions démographiques telles que le choix d'un partenaire à long terme et la parentalité sont des caractéristiques importantes pour que les jeunes adultes se considèrent comme des adultes, mais aussi des caractéristiques liées à l'individuation (Arnett, 1998). Ces dernières consistent à accepter la responsabilité de soi et à prendre des décisions indépendantes (Arnett, 1997, 1998 ; Greene et al. 1992). Si celles-ci sont subjectives, une troisième est en revanche plus tangible, il s'agit d'être financièrement indépendant. Ces caractéristiques de transition vers l'âge adulte reflètent l'importance de devenir une personne autosuffisante (Arnett, 1998). Ce n'est

qu'après ces caractéristiques atteintes que les jeunes adultes connaissent un changement subjectif dans leur statut de développement, lorsqu'ils ont le sentiment de quitter la période des jeunes adultes et d'atteindre l'âge adulte (Arnett, 2010). Réaliser la transition études-emploi est ainsi une tâche majeure de développement qui influence ce changement subjectif. La présente recherche vise à explorer la perception des jeunes adultes de leur changement avant et au cours de la transition études-emploi.

Arnett (2011) souligne que cette période est peut-être la plus hétérogène du cours de la vie, car elle est la moins structurée et que les cinq caractéristiques ne sont pas proposées comme des caractéristiques universelles, mais comme des caractéristiques plus courantes à l'émergence de l'adulte qu'à d'autres périodes de la vie. Certains aspects de la conception de l'adulte en émergence varient entre les cultures (Arnett, 2011). Cette recherche se focalise sur de jeunes adultes français en dernière année universitaire en transition vers l'emploi.

1.3. Jeunes adultes en France en transition études-emploi

Dès les années 1990, les sociologues français (e.g., Galland, 2001, 2013, 1990; Moulin, 2012) évoquent un « nouvel âge de la vie » (Chevrier, 2019). Moulin (2012) constate un allongement de la scolarisation, un recul de l'âge du mariage et du premier emploi à temps plein, et la naissance du premier enfant vers 30 ans (Moulin, 2012).

Ce nouvel âge proposé en France est certainement associé à la notion d'adulte en émergence tel que proposé par Arnett (2000) aux États-Unis. Le sentiment d'être adulte en France a été également attribué à une phase d'exploration et d'expérimentations caractérisée par des années d'études et d'emplois instables (Lannegrand-Willems et al., 2011). En effet, les jeunes adultes français se considèrent comme étant adultes lorsqu'ils sont indépendants de leurs parents

(Moulin, 2012) et se sont intégrés professionnellement (Chevrier, 2019). Cependant, pour Hannan et al. (1997), la France se caractérise par une relation assez faible entre la formation et l'emploi, due à l'absence de marché professionnel et surtout aux valeurs accordées aux diplômes (e.g., "tyrannie du diplôme" van de Velde, 2008) sur la transition des jeunes adultes vers l'emploi.

La valeur positive accordée aux diplômes sur le marché de travail peut conduire à un processus d'inflation des diplômes (Duru-Bellat, 2006) et à une université de masse (e.g., Dubet, 1994; Jellab, 2011). Actuellement, la proportion d'étudiants en France est parmi les plus élevées d'Europe (Kovess-Masfety et al., 2016). Bien que l'importance reconnue aux diplômes ait diminué au fil du temps, l'obtention du diplôme offre toujours une protection lors de l'entrée des jeunes sur le marché du travail, notamment en période de crise économique (Giret, et al., 2020). Le diplôme facilite l'entrée dans les segments les plus stables du marché du travail (Dupray, 2001) et, par conséquent, une transition études-emploi rapide (Giret et al., 2020).

De plus, en période de crise d'emplois, les effets de la concurrence sur le marché du travail amènent les employeurs à augmenter leurs exigences à l'embauche et à renforcer la différenciation des emplois pour les jeunes selon leur niveau de qualification (Giret et al., 2020). Les jeunes ayant moins de compétences et de diplômes sont donc généralement moins susceptibles d'accéder à l'emploi et sont également plus susceptibles de perdre leur emploi s'ils sont employés (Giret et al., 2020). Par ailleurs, les difficultés rencontrées durant leurs études et pas seulement durant la transition études-emploi peuvent aussi avoir des effets à long terme sur le parcours professionnel du jeune (Brodaty et al., 2008). En ce sens, il est important de soutenir les jeunes adultes tout au long de leur parcours universitaire, notamment lors de la dernière année quand ils sont en transition vers l'emploi. L'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE, 2004, 2013) reconnaît l'importance d'aider les jeunes à bien préparer leur avenir professionnel, car

l'insertion des jeunes sur le marché du travail et le départ dans la vie active est cruciale non seulement pour améliorer leurs perspectives d'emploi et leur bien-être, mais aussi pour renforcer la croissance économique, l'égalité et la cohésion sociale. En 2020, l'OCDE, face à la peur de contamination de la Covid-19 et à l'arrêt de secteurs entiers de l'économie indique que « *les conséquences économiques de la pandémie risquent d'aggraver la vulnérabilité actuelle des jeunes sur les marchés du travail, car ceux-ci sont davantage susceptibles d'occuper des emplois atypiques, comme les emplois temporaires ou à temps partiel, et sont confrontés à un risque plus élevé de perte d'emploi et de revenu (OCDE, 2019)* » (OCDE, 2021, p. 5).

1.4. Rôle de la crise sanitaire lors de la transition études-emploi

La pandémie de Covid-19 est une crise sanitaire mondiale provoquée par une maladie infectieuse due au virus SARS-CoV-2 apparue fin 2019 en Chine (Organisation mondiale de la Santé [OMS], 2020). La pandémie a été déclarée le 11 mars par le directeur général de l'OMS au cours d'une conférence de presse à Genève (OMS, 2020). En France, le lendemain, le président de la République Emmanuel Macron annonce la fermeture des crèches, des écoles, collèges, lycées et universités. Le lundi 16 mars, déclare que seuls les trajets « absolument nécessaires » seront désormais autorisés et « toute infraction à ces règles sera sanctionnée ». Le 17 mars, afin de stopper la diffusion du coronavirus, la population est confinée à domicile et tous les lieux recevant du public considéré comme « non indispensables » à la vie du pays sont fermés. Le 11 mai 2020 un déconfinement est mis en place. Mais, fin octobre 2020, avec une nouvelle augmentation du nombre de cas, un reconfinement est déclaré jusqu'au le 15 décembre, suivi d'un couvre-feu jusqu'au 20 juin 2021. Le 31 mars 2021 un troisième et dernier confinement est annoncé à partir du 3 avril jusqu'au 3 mai. La loi sanitaire du 30 juillet 2022 (Loi n° 2022-1089) met fin aux régimes d'exception créés pour lutter contre l'épidémie liée à la Covid-19.

Les personnes âgées ont été certainement les plus concernées par les formes graves du virus, et ont été considérées comme des personnes vulnérables et des « victimes directes ». Les jeunes adultes de moins de 30 ans risquent moins que le plus âgé de développer une forme grave de la Covid-19 (Insee, 2021 ; OCDE, 2021). Cependant, la crise sanitaire et ses conséquences sociales, économiques, scolaires et/ou professionnelles ont affecté « indirectement » la vie des jeunes adultes, notamment ceux en transition études-emploi (Amsellem-Mainguy & Lardeux, 2022a). Le vécu de la crise et particulièrement des confinements varie en fonction du statut, des positions sociales, de sexe et des origines. Les résultats de l'enquête de l'OCDE (2021) confirment les répercussions psychologiques comme conséquence des mesures de distanciation sociale et de confinement sur les jeunes, occasionnant stress, anxiété, dépression et sentiment de solitude en comparaison avec les autres groupes d'âge. Les jeunes qui ont des parents de milieu socio-économique favorisé déclarent moins de difficultés psychologiques que les jeunes plus « autonomes », c'est-à-dire ceux qui étudient et travaillent en même temps et que les jeunes « chômeurs peu diplômés » (Cayouette-Rembrière & Guéraud, 2022). Les conséquences sociales et économiques ne sont pas non plus équivalentes selon que l'on place l'accent sur l'emploi, le logement ou les relations interpersonnelles. En appréhendant ces différentes dimensions de la vie des individus, l'enquête Coconel (Coronavirus & CONfinement : Enquête Longitudinale) « Logement et Conditions de vie » rend compte du caractère cumulatif des fragilités vécues par certains jeunes adultes français (Amsellem-Mainguy & Lardeux, 2022 ; OCDE, 2021).

De plus, les difficultés à obtenir un stage, une alternance ou un emploi s'ajoutent aux situations d'isolement rencontrées par certains jeunes durant les confinements. En effet, l'Insee (2021) rapporte un recul de 22 % des offres de stage entre 2019 et 2020, ce qui pourrait remettre en cause la continuité des parcours étudiants, car souvent les stages conditionnent l'obtention d'un

diplôme (Insee, 2021 ; Paloc, 2021) et facilite la transition études-emploi. Par ailleurs, 4 stages sur 10 en France sont rémunérés. 82 % d'étudiants français avec un emploi ou un stage rémunéré ont connu des difficultés économiques pendant la crise sanitaire (Ipsos, 2021). La perte économique des étudiants induite par les restrictions gouvernementales est en moyenne à 274 € alors que les revenus mensuels en moyen des étudiants sont de 919 € (Observatoire de la vie Étudiant [OVE], 2021). Le recul de ces offres de stages et des emplois affecte en particulier les plus précaires et ceux bénéficiant le moins de soutien familial (Amsellem-Mainguy & Lardeux, 2022). L'Insee (2021) indique que le recours à l'aide destinée aux étudiants avec difficultés financières graves a augmenté significativement durant les confinements et reste élevé à mars 2021. Le taux d'emploi a également baissé de 1,7 point par rapport à 2019 pour ceux entre 18 et 24 et celui des 25-29 ans de 1,3 point, alors qu'il reste stable pour les 30-64 ans (+ 0,2 point) (Insee, 2021). Les jeunes en emploi début 2020 sont aussi plus souvent passés par du chômage partiel, c'est le cas de 46 % des 18-24 ans, contre 35 % des 25 ans ou plus. Cependant, en juin 2021, la situation de l'emploi s'améliore et les CDI des moins de 26 ans augmentent et dépassent les niveaux d'avant la crise sanitaire. Le nombre de jeunes qui ne sont ni en emploi ni en formation reste plus élevé qu'avant la crise (Insee, 2021).

La pandémie a généré un contexte anxiogène (impossibilité de travailler, d'étudier, se déplacer, se réunir, incertitudes sur l'avenir, difficultés financières), avec la circulation de la Covid-19 et sa médiatisation stressante (Peretti-Watel et al., 2022) qui a affecté la santé mentale des certains jeunes adultes (Peretti-Watel & Delespierre, 2022). Pour les étudiants, la fermeture radicale des universités en mars 2020, le déroulement interrompu des deux années universitaires, la menace persistante de nouvelles fermetures temporaires, la mise en place des cours à distance ou format hybride et, une fois la réouverture, suivre et maintenir les recommandations sanitaires

ont contribué à rendre l'apprentissage et la transition études-emploi dans des conditions incertaines (Amsellem-Mainguy & Lardeux, 2022). Une étude de l'OCDE (2020a) dans 59 pays montre que seulement la moitié des étudiants ont été en mesure d'accéder à la totalité ou à la quasi-totalité de leur programme.

Sur la base d'une revue de littérature, Peretti-Watel et Delespierre (2022) constatent que la dégradation de la santé mentale non liée à la peur du virus lui-même se poursuit dans certains cas après la fin du premier confinement. Pour certains jeunes, les troubles psychiques peuvent perdurer plusieurs mois ou plusieurs années au-delà de l'événement significatif. De plus, ces auteurs indiquent que plus d'un jeune adulte sur quatre souffrait d'un stress post-traumatique probablement en lien avec un événement lié à la pandémie et survenu pendant le premier confinement (conflit avec un proche, annonces gouvernementales, difficulté professionnelle ou financière) (Peretti-Watel & Delespierre, 2022). La présente recherche vise à comprendre le vécu de la crise sanitaire des étudiants en transition études-emploi. L'objectif est d'étudier l'évolution de la perception de l'influence de la crise sanitaire entre novembre 2020 et novembre 2021 sur l'intégration professionnelle et le bien-être des jeunes adultes français en transition études-emploi.

1.5. Adaptation à la transition études-emploi : conception écosystémique

La transition de l'éducation au monde du travail constitue un événement de vie majeur et opérer cette transition est considéré comme une « tâche de développement ». Le dictionnaire de l'APA définit les tâches développementales comme « toutes les réalisations et capacités physiques, sociales, intellectuelles et émotionnelles fondamentales qui doivent être acquises à chaque étape de la vie pour un développement normal et sain ». Les tâches de développement dans le domaine professionnel constituent des attentes de la société que les individus ressentent comme des

préoccupations liées à la carrière concernant la prise de conscience de soi, l'exploration et la prise de décisions, la gestion de rôles et le désengagement de rôles (Savickas, 2005).

Les événements de vie du point de vue du développement sont considérés comme des transitions spécifiques. Selon Bronfenbrenner (1979, 1986), une transition survient lors d'un changement de rôle, de statut ou de milieu. Lorsque les jeunes en dernière année universitaire achèvent leurs études, ils vont non seulement changer de rôle (i.e., ils deviennent de plus en plus indépendants), mais, également de statut (i.e., ils font partie désormais des adultes actifs) et de milieu (i.e., ils entrent dans le monde du travail). Compte tenu de ces changements, l'entrée dans la vie active est considérée comme une période de transition et une tâche développementale majeure conduisant vers l'âge adulte.

Bronfenbrenner considérait que dans le processus d'exploration et d'essai de s'adapter à l'environnement, la personne construit une compréhension de l'environnement et acquiert des compétences pour y faire face. La personne participe activement à son propre développement et ce développement au cours du temps est pensé comme dynamique et lié à l'environnement dans lequel il évolue (Bronfenbrenner, 1996). Bronfenbrenner a été inspiré par Kurt Lewin (1931, 1935, 1938) et Jean Piaget (1954) et fournit un cadre conceptuel constructiviste et écologique pour comprendre les processus de développement humain (Shelton, 2019).

Les transitions écologiques sont importantes en psychologie développementale pour deux raisons. Bronfenbrenner propose que « toute transition écologique est à la fois une conséquence et un instigateur de processus de développement » (1979, p. 27). Ainsi, en premier lieu, lorsqu'on considère une transition écologique, soit un changement de rôle, soit un changement de statut ou de milieu, on doit penser à ce qui s'est passé qui a conduit à la transition, ainsi qu'à ce qui s'est passé grâce à la transition (Shelton, 2019). En deuxième lieu, les transitions écologiques sont

importantes dans le développement, car le changement est souvent source de stress, même lorsque le changement est considéré comme souhaitable. Les transitions écologiques nécessitent un apprentissage et une adaptation aux nouveaux rôle, statut ou milieu (Shelton, 2019).

Dans ses écrits, Bronfenbrenner (1979) a utilisé l'expression «l'écologie du développement humain» pour mettre l'accent sur le développement humain en prenant en compte l'environnement dans lequel le développement se produit. Au fur et à mesure qu'il élargissait son travail pour prêter attention aux processus psychologiques et sociaux impliqués dans le développement de la personne biologiquement changeante dans un écosystème dynamique, d'autres ont été amenés à utiliser le «modèle de développement biopsychosocial-écologique» (Shelton, 2019). Bronfenbrenner finalement fait référence à sa compréhension du développement à travers un modèle qu'il a intitulé «Personne-Processus-Contexte». Il a ensuite ajouté «Temps» à l'intitulé pour en faire le modèle de développement «Personne-Processus-Contexte-Temps (PPCT)».

Le modèle PPCT proposé en 1989 a l'avantage d'être facile à retenir et d'attirer l'attention sur ses quatre composantes (Sheldon, 2019). D'après ce modèle, le développement de l'individu devrait être considéré en prenant en compte six systèmes : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macro-système et le chronosystème. Son modèle combine un point de vue développemental avec un point de vue écologique. En fait, Bronfenbrenner pense le développement dans un contexte qui est un écosystème (Sheldon, 2019).

L'ontosystème fait référence à l'ensemble de caractéristiques, des compétences et des faiblesses de l'individu. *Le microsystème* représente à la fois le rôle et le milieu de vie immédiat de l'individu dans lequel celui-ci a une participation active et directe, par exemple l'université. *Le mésosystème* comprend les échanges entre les différents aspects du microsystème. C'est-à-dire

qu'il comprend les liens et les processus qui se déroulent entre deux ou plusieurs microsystème (par exemple, les relations entre l'université et le lieu de stage ou de travail). *L'exosystème* réfère au milieu dans lequel l'individu n'est pas directement impliqué, mais qui influencent les processus dans le milieu immédiat où vit l'individu en développement (Bronfenbrenner, 1994). « Exo » signifiant externe ou extérieur où l'individu n'a pas une participation active et directe. *Le macrosystème* est le système le plus « éloigné » de l'écosystème. Le macrosystème englobe le milieu culturel de la personne, c'est-à-dire l'ensemble des croyances, idéologies, valeurs, normes, lois, politiques, conditions sociales, marché du travail et façons de vivre qui influencent l'individu et ses milieux de vie. Le macrosystème est un « modèle de société pour une culture ou une sous-culture particulière » (Bronfenbrenner, 1994, p.1645). Enfin, le chronosystème comprend les changements ou la stabilité dans le temps non seulement des caractéristiques de l'individu, mais également du contexte dans lequel il évolue comme par exemple la crise sanitaire. *Le chronosystème* réfère aux dimensions temporelles de la vie d'une personne qui influencent le développement de l'individu.

En somme, Bronfenbrenner a une conception constructiviste et considère les êtres humains comme des participants actifs du monde. Selon lui, les êtres humains sont toujours en interaction avec leur environnement dans une temporalité, et ces interactions sont réciproques (Shelton, 2019). L'analyse de la nature des interactions que l'individu a avec les systèmes auxquels il participe est essentielle pour expliquer le développement. Comprendre comment les individus se développent au sein de l'écosystème est l'enjeu central des travaux de Bronfenbrenner (Shelton, 2019). Selon Bronfenbrenner (1996), une recherche sur une transition écologique doit prendre en compte des mesures des caractéristiques personnelles (e.g., sexe), des caractéristiques de l'environnement (e.g., environnement universitaire, marché du travail, crise sanitaire) dans le développement

humain au fil du temps (e.g., construction identitaire en transition). Ainsi, ce travail de recherche propose d'étudier le développement de l'identité vocationnelle en période de transition études-emploi des étudiants français pendant la crise sanitaire en considérant l'ontosystème (l'étudiant en dernière année de master) dans son microsystème universitaire en prenant en compte du macrosystème et notamment le marché de travail français, ainsi que le chronosystème, c'est-à-dire durant la dernière année universitaire pendant la crise sanitaire.

1.6. Synthèse du chapitre

Le sentiment subjectif d'être adulte a évolué depuis quelques années dans les sociétés industrialisées comme la France. Des auteurs (Lannegrand-Willems et al., 2011 ; Moulin, 2012) constatent un allongement de la jeunesse caractérisé par une période d'exploration identitaire et d'expérimentation. Lorsque les jeunes adultes poursuivent des études dans le supérieur, et plus précisément lorsqu'ils achèvent leurs études et s'insèrent professionnellement, ils sont confrontés à des changements majeurs dans leurs environnements de vie. Ces changements renvoient à une période de transition écologique où ils vont progressivement apprendre à devenir des adultes autosuffisants.

Nous inscrivons notre réflexion dans une perspective écosystémique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Selon cette approche, les relations et influences entre la personne et l'environnement sont mutuelles, réciproques et contribuent au développement de l'individu. De plus, ce processus d'adaptation mutuelle est influencé par des contextes tels que l'université, le marché du travail, le contexte de crise sanitaire, la communauté, la société et la culture. Ainsi, nous prenons en compte de multiples niveaux d'influence dans le développement humain afin d'étudier longitudinalement la construction identitaire vocationnelle des jeunes adultes lors de la transition études-emploi durant la crise sanitaire.

Chapitre 2. Identité vocationnelle des jeunes adultes en contexte de transition études-emploi

2.1. Introduction à différentes conceptions de l'identité

L'identité est l'un des concepts les plus étudiés en sciences sociales, les publications dans ce domaine ont augmenté beaucoup plus rapidement que la littérature générale en sciences sociales au cours des 50 dernières années (Côté, 2006 ; McKay, 2020).

Erik Erikson (1950, 1968) reconnu comme le père intellectuel des conceptions de l'identité en psychologie développementale et vocationnelle, a schématisé le développement humain tout au long de la vie selon huit stades de développement pertinents, chacun avec ses propres conflits psychosociaux à surmonter (Adams & Marshall, 1996). Il postulait que la résolution du conflit à chaque étape permet aux individus de passer efficacement à l'étape suivante à travers un processus de développement (Erikson, 1968). En revanche, l'incapacité à surmonter la crise en question peut nuire au développement psychosocial et entraîner une série de problèmes psychosociaux à long terme (Erikson, 1968).

Selon Erikson (1950, 1968), l'adolescence est une période où les explorations identitaires sont les plus importantes, où se joue la résolution de la crise identitaire en termes de cohésion vs confusion des rôles. Pendant la crise, les adolescents peuvent développer un sentiment de cohérence personnelle en décidant de leurs rôles dans la société, tels que leur profession et leur partenaire amoureux à long terme. Cependant, certains jeunes peuvent éprouver une confusion des rôles et ne plus savoir qui ils sont, ce qu'ils aiment ou ce qu'ils veulent faire de leur vie. La synthèse de l'identité fait donc référence à un sentiment d'identité personnelle comme un tout uni et organisé. Plus le sens de la synthèse de l'identité est fort pour l'individu, plus il est conscient de

sa singularité, de ses forces et ses faiblesses. En revanche, la confusion identitaire fait référence à un sentiment de soi désorganisé, à l'incapacité de définir et de maintenir des engagements à long terme et à l'absence de but (Schwartz et al., 2009). En ce sens, la construction d'une identité cohérente est une tâche de développement considérée comme soutenant le fonctionnement d'un individu au sein de la société (Levine & Côté, 2002 ; Schwartz & Pantin, 2006).

Comme indiqué dans le chapitre précédent sur les jeunes adultes, plus récemment, il a été suggéré que la tâche de développement de l'identité s'est étendue au-delà de l'adolescence jusqu'à la fin de l'adolescence et à la fin de la vingtaine (Arnett, 2000 ; Crocetti, et al., 2012). Les changements socioculturels des dernières décennies dans des sociétés industrialisées, notamment l'allongement de la durée des études, ont conduit à l'extension de cette tâche développementale à l'émergence de l'adulte (Arnett, 2004 ; Lannegrand-Willems et al., 2016). Les études universitaires représentent une opportunité pour les jeunes de continuer à explorer leur identité afin de s'identifier à une option professionnelle et de s'y engager à long terme (Arnett, 2000 ; Crocetti, et al., 2012).

Erikson a donné une certaine direction au problème de la recherche empirique sur la façon de déterminer la présence d'une « synthèse identitaire » en spécifiant deux questions auxquelles est confronté l'adolescent : le choix d'une profession et la formation d'une idéologie (Kroger & Marcia, 2011). Bien qu'Erikson n'ait pas défini explicitement l'identité vocationnelle en dehors de l'identité personnelle, il a attiré l'attention sur le rôle central du choix professionnel. Ainsi, il a insisté sur le fait que le développement d'une identité vocationnelle était un des aspects les plus saillants et importants dans la formation de l'identité pendant la transition de l'adolescence à l'âge adulte.

Une autre conceptualisation de l'identité vocationnelle a été celle de Holland. Sa plus grande contribution est sa théorie (1959, 1985, 1997) des personnalités professionnelles et des environnements de travail reposant sur une conceptualisation en six types de personnalités : réaliste, investigateur, artistique, social, entrepreneurial et conventionnel (généralement abrégés par l'acronyme RIASEC). Chaque type est caractérisé par une constellation d'intérêts, d'activités préférées, de croyances, de capacités, de valeurs et de caractéristiques. Le concept d'identité de Holland fait référence à la mesure dans laquelle un individu a une image claire « de ses objectifs, de ses intérêts et de ses talents » (Holland, 1997, p. 5). Des individus cohérents et affirmés devraient avoir des identités vocationnelles plus solides et, par conséquent, devraient faire des choix de carrière plus appropriés. Le MVS (*My Vocational Situation* ; Holland et al., 1980) a cependant été critiquée parce qu'il exclut la dimension d'exploration de l'identité (Vondracek, 1992), que la plupart des chercheurs sur l'identité considèrent comme un aspect essentiel du développement identitaire (e.g., Luyckx et al., 2005). Depuis les années 1970, l'approche de la construction de l'identité vocationnelle, basée sur la théorie de l'identité personnelle de Erikson est devenue largement acceptée en raison de son caractère dynamique et développemental comparé à l'approche typologique et plus statique de Holland. L'approche de Erikson considère en plus la dimension d'exploration et permet de faire la différence entre différentes formes de positionnement identitaires (Blustein & Noumair, 1996 ; Munley, 1977 ; Savickas, 1985 ; Vondracek, 1992).

2.2. Fonctions de l'identité personnelle et vocationnelle dans le développement psychosocial

L'intégration de l'identité a deux fonctions importantes dans le développement psychosocial des individus tout au long de leur vie. Premièrement, le développement d'une vision significative de soi à travers le temps donne aux individus un sentiment de continuité de soi tout

au long de la vie (McAdams, 2018). Au-delà du fonctionnement général, Erikson (1950) a soutenu que l'expérience d'une continuité de soi était essentielle au bien-être psychologique. Cette suggestion a été affirmée par de nombreuses études qui ont montré que la synthèse de l'identité est liée au bien-être, au sens de la vie, à l'estime de soi, à la satisfaction de vie et à l'ajustement psychosocial (Lannegrand-Willems & Perchec, 2016 ; Negru-Subtirica et al., 2016 ; Sedikides et al., 2015 ; Stinson, et al., 2008).

Deuxièmement, l'intégration de l'identité aide les individus à orienter les décisions et les directions de leur vie. Pour Erikson (1968), les individus qui explorent activement différentes possibilités ont une idée plus claire de ce qui ils sont, ce qui guide ensuite la prise de décision future. Dans le domaine professionnel, sans une identité vocationnelle claire et forte, les individus seraient incapables de faire des choix de parcours professionnel ce qui entraînerait des sentiments de détresse (Skorikov & Vondracek, 2011). Les études ont confirmé que l'identité vocationnelle oriente, donne un sens et fixe un cadre pour l'établissement des objectifs professionnels (Christiansen, 1999 ; Meijers, 1998 ; Raskin, 1985 ; Solberg et al., 2002). Les recherches empiriques ont soutenu que la prise décision vocationnelle et les profils identitaires sont liés (Blustein et al., 1989 ; Vondracek, et al., 1995). Dans ce sens, la littérature met en évidence que les adolescents ayant une identité peu développée montrent des difficultés à faire des choix professionnels cohérents avec leurs caractéristiques personnelles et celles du marché du travail (Pellerone, 2015 ; Wigfield & Wagner, 2005). En revanche, les individus qui ont développé une identité cohérente montrent une meilleure décision et planification de carrière (Wallace-Broschius et al., 1994). Des recherches ont montré que l'identité vocationnelle est un prédicteur puissant de la qualité du raisonnement concernant les futurs défis et opportunités professionnelles (Klaczynski & Lavalley, 2005). Du point de vue de la construction du parcours professionnel, l'identité

vocationnelle représente le mécanisme central du contrôle agentique (Meijers, 1998 ; Vondracek & Skorikov, 1997), car elle permet de prendre des décisions de carrière logiques et systématiques même face aux obstacles rencontrés dans le parcours professionnel (Skorikov & Vondracek, 2011).

2.3. L'identité en psychologie du développement : théories et modèles

Dans l'étude complexe de l'identité, de multiples modèles et méthodes sont utilisés. Cela a conduit à la divergence et à la séparation de nombreux courants de recherche différents (Schwartz et al., 2013). Cependant, des chercheurs ont commencé à intégrer différents modèles afin de mieux appréhender l'identité dans sa globalité (Vignoles et al., 2011).

Dans le champ de l'identité personnelle, s'il n'y a pas d'accord complet sur la nature ou le nombre et le type de domaines identitaires (par exemple, le travail, la famille, la religion) contribuant au sentiment global d'identité, presque toutes les conceptualisations incluent le domaine vocationnel comme domaine identitaire majeur.

Par ailleurs, la littérature dans ce domaine s'accorde sur le fait que les modèles d'identité doivent tenir compte des contextes (influences externes), des contenus (quel domaine identitaire), des processus (comment le changement se produit) et des structures (comment l'identité est conçue, modélisée et mesurée) (Berzonsky et al., 2003 ; Levine & Côté, 2002). L'étude de l'identité vocationnelle peut être appréhendée de la même façon (Porfeli et al., 2013). Chacun de ces facteurs, qui peuvent à la fois influencer et comprendre l'identité d'un individu, ont été capturés à des degrés divers par les modèles de statuts et processus et le modèle narratif de l'identité (Schwartz et al., 2013). Dans les sous-sections suivantes, nous allons présenter ces différents modèles de l'identité.

2.3.1. Modèles de statuts et de processus de construction de l'identité

La recherche sur l'identité inspirée par Erikson et opérationnalisée par Marcia a dominé la psychologie du développement et a été la voie la plus productive pour la recherche sur l'identité personnelle pendant 30 ans. Tout au long de ses écrits, Erikson réfléchit sur les processus épigénétiques impliqués dans la formation de l'identité, mais il n'a pas opérationnalisé sa conception de l'identité et ses processus sous-jacents d'exploration et d'engagement. Une contribution significative à la recherche empirique a ainsi été proposée par Marcia (1966, 1983).

Dans son modèle proposé en 1966, deux dimensions indépendantes concourent au développement identitaire : *l'exploration* et *l'engagement*. *L'exploration* est définie comme une période d'expérimentation de nombreuses alternatives différentes de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants (Cohen-Scali & Guichard, 2008). *L'engagement* représente l'adhésion à un ensemble spécifique d'objectifs, de valeurs, et de croyances (Cohen-Scali & Guichard, 2008).

La combinaison de ces deux processus permet de distinguer quatre types ou « statuts » :

1. La « **réalisation identitaire** » se caractérise par des engagements clairs de la part de l'individu avec une exploration préalable. Une personne en réalisation n'est plus en quête identitaire. Ce statut correspond à une personne qui est capable d'articuler les raisons de son choix.
2. La « **moratoire identitaire** » se caractérise par une exploration importante et une absence d'engagements clairs de la part de l'individu. Selon Marcia, ce statut représente une étape dans le développement, car l'adolescent devrait arriver à terme à se définir.

3. La « **forclusion identitaire** » se caractérise par des engagements forts sans qu'il y ait eu d'exploration préalable. Ce statut correspond à une personne s'identifiant généralement aux modèles parentaux avec des engagements rigides. L'individu est en train de devenir ce que d'autres ont souhaité pour lui.
4. La « **diffusion identitaire** » se caractérise par une absence d'exploration et d'engagement. C'est le statut identitaire moins avancé. Il s'agit d'une sorte d'absence de structure identitaire de base. Il s'agirait d'une personne qui cherche à se définir grâce à la validation externe.

Grâce à ses caractéristiques opératoires, le modèle des statuts d'identité de Marcia est utilisé par les chercheurs de l'identité depuis plus de 30 ans (Lannegrand-Willems, 2012). Waterman (1999) en adoptant l'approche de Marcia de quatre statuts identitaires, a proposé qu'il existe six développements possibles entre les quatre statuts identitaires considérés comme progressifs, à savoir de la diffusion vers la forclusion ($D \rightarrow F$), vers le moratoire ($D \rightarrow M$), et la réalisation ($D \rightarrow R$ à travers M), de la forclusion au moratoire ($F \rightarrow M$), de la forclusion vers la réalisation ($F \rightarrow R$ à travers M) et du moratoire vers la réalisation ($M \rightarrow R$). Six autres changements développementaux sont possibles, comme des changements considérés comme régressifs (c'est-à-dire $F \rightarrow D$, $M \rightarrow D$, $R \rightarrow D$) et des changements considérés comme atypiques ($M \rightarrow F$, $R \rightarrow F$ et $R \rightarrow M$). Cependant, la recherche empirique n'apporte qu'un soutien partiel à un modèle de développement clair. En fait, Kroger et al. (2010) ont rapporté que parmi les 124 études analysées dans leur méta-analyse, 49 % de tous les sujets sont restés stables dans leur statut identitaire au fil du temps. Meeus et al. (2010) rapportent que jusqu'à 63 % des participants de leur étude portant du début au milieu et à la fin de l'adolescence sont restés dans le même statut identitaire au fil du temps. Dans ce sens, nous considérons pertinent d'apporter des données empiriques et des

éléments de réflexion sur le développement identitaire des jeunes adultes en transition études-emploi, car les patterns de changement et de stabilité n'ont jamais été explorés dans cette population.

Dans le prolongement des travaux de Marcia, des chercheurs ont étendu son travail en introduisant des vues plus dynamiques sur la formation de l'identité. Le premier modèle néo-eriksonien est dit en double cycle (Luyckx, et al., 2006a ; Luyckx, et al., 2006b ; Luyckx, et al., 2005). Les auteurs proposent un modèle de construction de l'identité distinguant cinq processus plutôt que deux dans le modèle initial de Marcia. Ils ont divisé l'exploration en trois dimensions et l'engagement en deux. Ainsi, les auteurs distinguent-ils *l'exploration de surface*, telle que définie par Marcia, et *l'exploration en profondeur* définie comme l'analyse des engagements déjà pris. La troisième forme d'exploration « ruminative » introduite qu'en 2008, se produit quand l'individu reste bloqué dans un processus exploratoire répétitif marqué par l'indécision. L'engagement comprend, d'une part, *l'engagement* tel que défini par Marcia et, d'autre part, *l'identification à l'engagement*, définie comme un engagement fort face aux décisions déjà prises. Ce modèle est dit en double-cycle car il postule un développement par un premier cycle de formation de l'identité : *exploration de surface et engagement*, qui peut être entravée par des processus d'*exploration ruminative*. Puis par un second cycle d'évaluation de l'identité : *exploration en profondeur et identification aux engagements*. Avec ses cinq processus identitaires, le modèle étend le paradigme du statut de Marcia pour inclure la réalisation, le moratoire, la forclusion et deux formes différentes de diffusion : diffusion diffuse et diffusion insouciante. La « diffusion diffuse » est très similaire à la conception originale du statut de diffusion de Marcia, c'est-à-dire à une absence d'exploration et d'engagement. La « diffusion insouciante » implique un faible engagement, une faible exploration ruminative, et des processus d'exploration faibles à

modérés (Luyckx et al., 2008a). Comme le nom du statut l'indique, les personnes dans ce statut ne s'inquiètent pas des problèmes d'identité, n'explorent, ni s'engagent dans différentes options (Luyckx et al., 2008a). Les deux formes de diffusion se distinguent par leur niveau d'exploration ruminative, élevé dans la « diffusion diffuse » et faible dans la « diffusion insouciante » (Luyckx et al., 2008a).

Dans le domaine professionnel, Luyckx et al. (2010) ont évalué les relations entre les statuts identitaires et les indicateurs d'engagement au travail et d'épuisement professionnel et ont constaté que la réalisation de l'identité et le profil de diffusion diffuse présentaient les profils respectivement le plus et le moins favorable. Malgré le fait que leur échantillon comprend des personnes âgées de 21 à 40 ans, seule une minorité de leurs participants ont été classés dans le statut de réalisation. Luyckx et al. (2010) considèrent probable que certaines personnes aient principalement exploré leurs options professionnelles lorsqu'elles étaient étudiantes. Certains participants ont peut-être abandonné leur recherche de découverte de soi et se sont engagés sur des choix sans une exploration préalable (forclusion) ou n'ont pas pu le faire après leurs études (diffusion) (Luyckx et al., 2010). Par conséquent, les auteurs suggèrent de poursuivre l'étude des trajectoires identitaires jusqu'au début de l'âge adulte. Au vu des résultats de Luyckx et al. (2010), nous considérons important de nous intéresser aux jeunes dès le début de la dernière année universitaire, parce que les probabilités de continuer l'exploration de soi sont importantes à l'approche de la transition à l'âge adulte. Dans cette optique, au cours de la dernière année universitaire, nous poursuivons l'objectif de dégager des trajectoires identitaires des jeunes adultes en transition études-emploi afin de contribuer à la connaissance de la construction identitaire de l'émergence de l'adulte.

Le deuxième modèle (Crocetti et al., 2009 ; Crocetti et al., 2008) est un modèle tridimensionnel identifiant trois processus. Les auteurs postulent une interaction continue entre trois processus : *engagement*, *reconsidération de l'engagement*, *exploration en profondeur*. *L'exploration en profondeur* renvoie aux adolescents qui explorent ou non leurs engagements actuels de manière active, tandis que la *reconsidération de l'engagement* renvoie aux adolescents qui envisagent de modifier leurs engagements actuels en faveur de nouveaux. *La reconsidération de l'engagement* est assez similaire au concept d'exploration de Marcia puisque la reconsidération et l'exploration font référence à la recherche de nouveaux engagements. Ce processus diffère de l'exploration de Marcia dans la mesure où la reconsidération des engagements suppose que les nouveaux engagements remplaceront les anciens, alors que le concept d'exploration de Marcia ne décrit que la recherche et la découverte de nouveaux engagements. Ce modèle tridimensionnel étend aussi le modèle de Marcia et comprend cinq profils identitaires : réalisation, moratoire, forclusion, diffusion et moratoire de remise en question. Le statut de moratoire est également similaire à la conception de Marcia, avec de faibles niveaux d'engagement et des niveaux plus élevés des processus d'exploration (Luyckx et al., 2008a). Il représente ceux qui vivent actuellement une crise d'identité et qui font l'effort de se définir (Mckay, 2020). Ce profil identitaire se caractérise par le fait d'explorer les options possibles sans prendre d'engagement clair, alors que le moratoire de remise en question est caractérisé par des niveaux élevés des trois processus (*engagement*, *reconsidération de l'engagement*, *exploration en profondeur*). Ce profil identitaire pourrait caractériser des individus qui reconsidèrent leurs engagements actuels et sont plus ajustés dans leur questionnement en Europe (Crocetti et al., 2008 ; Lannegrand-Willems et al., 2016).

En somme, ces deux nouveaux modèles d'identité, qui mettent en évidence différents types de diffusion et de moratoire, contribuent à préciser les liens entre la construction identitaire et l'ajustement psychosocial (Luyckx et al., 2005). Concernant les statuts de diffusion issus du modèle en double cycle, le statut de diffusion insouciant se caractérise par des scores plus élevés sur les mesures d'adaptation psychosociale et scolaire que le statut de diffusion diffuse (Luyckx et al., 2005). Concernant les deux statuts de moratoire issus du modèle tridimensionnel, les deux formes de moratoire sont différentes en termes d'ajustement psychosocial également, mais les résultats dépendent aussi du pays dans lequel les individus se trouvent. En Europe, le moratoire semble être « le côté obscur du moratoire » comparé au statut de moratoire de remise en question (Crocetti et al., 2009, p. 847).

À partir de ces deux modèles théoriques applicables dans différents domaines de l'identité, une proposition spécifique au domaine vocationnel a conduit à la construction d'un modèle en six processus de construction de l'identité vocationnelle : deux processus d'exploration vocationnelle, deux processus d'engagement vocationnel et deux processus de reconsidération des engagements (Porfeli et al., 2011). Ce modèle représente un modèle intégratif de la construction de l'identité vocationnelle. L'exploration et l'engagement proposés par Porfeli et al. (2011) font référence au modèle en double-cycle et la reconsidération des engagements trouve son origine dans le modèle tridimensionnel, mais en distinguant deux processus différents : *le doute vis-à-vis de soi et la flexibilité de l'engagement*.

Concernant l'**exploration vocationnelle**, l'*exploration de surface* fait référence à une recherche d'information sur le monde professionnel et différentes professions qui pourrait intéresser l'individu, tandis que *l'exploration en profondeur* renvoie à l'analyse approfondi de ses possibilités (Lannegrand & Perchec, 2017). L'exploration de surface cède normalement la place à

l'exploration en profondeur, mais les deux fonctionnent probablement tout au long de la vie, car la pertinence perçue des choix de carrière et de la satisfaction de l'emploi peuvent évoluer avec le temps (Porfeli et al., 2013).

L'engagement vocationnel implique généralement deux composantes, qui sont la décision de choix vocationnel et l'attachement ou l'identification à cet engagement (Blau, 1988 ; Germeijs, et al., 2006). La première composante, *engagement*, est définie comme une idée précise du choix de carrière que l'individu souhaite exercer et l'*identification à l'engagement* se caractérise par le sentiment pour l'individu que son parcours professionnel est en cohérence avec ses objectifs et ses valeurs (Lannegrand-Willems & Perchec, 2017). L'individu tend à considérer que la profession choisie le permettra de devenir la personne qu'il souhaite. Autrement dit, l'engagement vocationnel ne consiste pas seulement à faire un choix, mais aussi à s'attacher, à s'identifier et se visualiser à ce choix. Une décision est une pensée, un choix est un comportement et un engagement est un lien personnel avec ses décisions et ses choix (Porfeli et al., 2013).

La reconsidération de l'engagement fait référence à la réévaluation des engagements actuels et à la comparaison des alternatives disponibles dans le but de trouver une meilleure adéquation entre soi et le monde du travail (Porfeli et al., 2013). L'identité est une construction psychosociale et définie comme un sens intégré de soi par rapport à son environnement. Un environnement changeant peut donc entraîner des changements d'identité. Porfeli et al. (2011) ont reconnu l'importance du processus de reconsidération des engagements et l'ont appliqué à l'étude de la construction de l'identité vocationnelle. Ils ont considéré que ces processus de reconsidération comportaient un aspect défavorable et un aspect favorable. Le *doute vis-à-vis de soi* fait référence à l'incertitude de l'individu quant à son choix professionnel et la *flexibilité de l'engagement* se caractérise par le sentiment de l'individu de faire de possibles changements dans

le futur. En ce sens, le *doute vis-à-vis de soi* a été conceptualisé pour refléter l'aspect défavorable de la reconsidération, c'est-à-dire une certaine incertitude quant à son choix vocationnel. *La flexibilité de l'engagement* a été conceptualisée pour refléter un caractère plus favorable et adaptatif de la reconsidération, qui met en évidence l'ouverture aux rôles professionnels possibles qui émergent au fil du temps (Porfeli et al., 2013). Lannegrand-Willems et Perchev (2017) ont confirmé la pertinence de la distinction de ces deux processus de reconsidération chez les adolescents et les jeunes adultes français. Dans leur étude, les deux processus de reconsidération de l'engagement étaient associés différemment à l'ajustement psychosocial. Le *doute vis-à-vis de soi* était lié à un faible ajustement, alors que la *flexibilité* n'était pas associée à une orientation particulière de l'ajustement. Dans la présente recherche, nous allons tester la pertinence de la distinction de ces deux processus chez les jeunes adultes en transition études-emploi en contexte de crise sanitaire.

Sur la base de ces six processus de l'identité vocationnelle, Porfeli et collaborateurs (2011) identifient 6 profils ou statuts identitaires :

1. La « **réalisation de l'identité vocationnelle** » est le statut le plus développé tel que défini par Marcia. Il correspond à un profil caractérisé par des processus intermédiaires *d'exploration de surface* et de forts processus *d'exploration en profondeur*. En plus, ces individus ont un engagement réel avec leur choix d'orientation, une forte identification à ce choix et de très faibles doutes vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur choix professionnel.
2. La « **forclusion de l'identité vocationnelle** » désigne une combinaison entre l'absence de processus d'exploration professionnel, de forts processus d'engagement à un choix professionnel et de faibles processus de reconsidération quant à son choix. Ce profil ressemble le plus au profil de réalisation, mais il s'avère que les individus sont arrivés à ce

qui semble être un engagement vocationnel prématuré, car ils expriment des engagements sans avoir connu de période d'exploration.

3. Le « **moratoire vocationnel** » correspond à une combinaison entre une *exploration de surface* élevée, de forts processus de reconsidération, liés à de faibles engagements. Le moratoire représente ainsi une incapacité temporaire à s'engager dans un parcours professionnel à long terme.
4. Le « **moratoire de remise en question** » est caractérisé par la présence forte d'exploration professionnelle, d'engagements intermédiaires et une forte reconsidération des choix vocationnels. Porfeli et al. (2011) ont interprété ce profil comme reflétant des jeunes qui peuvent hésiter entre les statuts réalisation et moratoire d'une manière semblable au cycle moratoire-réalisation-moratoire-réalisation (MAMA) proposé par Marcia (1993). Les individus inscrits dans le cycle MAMA ont pris des engagements identitaires, mais ne se sont pas désengagés du processus d'exploration, qui suppose un état d'identité caractérisé par des choix continuellement mis à jour, dynamiques et flexibles plutôt qu'un engagement stable (Porfeli et al., 2011).
5. La « **diffusion de l'identité vocationnelle** » fait référence à un faible niveau d'exploration professionnelle et de faibles niveaux d'engagement, liés à une forte reconsidération de l'engagement. L'individu en diffusion identitaire se caractérise par un manque d'exploration constructive et une incapacité à prendre des engagements liés à de forts doutes vis-à-vis de soi et de son choix vocationnel.
6. Le « **statut indifférencié** » se caractérise par un niveau intermédiaire sur l'ensemble des dimensions de l'identité vocationnelle. Ce profil a des scores sur les six processus qui oscillent autour de la moyenne, mais le pattern du profil se rapproche le plus du statut de

réalisation identitaire. Ce sont des individus qui ne peuvent être classés dans aucun de cinq profils.

Alors qu'auprès d'échantillons universitaires nord-américains (Porfeli et al., 2011), européens (Aleni Sestito et al., 2015 ; Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Lannegrand-Willems & Perchec, 2017) et coréens (Rhee et al., 2016) les profils étaient généralement similaires, Yuan et al. (2022) ont identifié que cinq profils d'identité vocationnelle en population chinoise différant en trois aspects importants. Premièrement, leur étude n'a pas trouvé de statut de moratoire. Deuxièmement, le statut indifférencié représente près des deux tiers de l'échantillon total, ce qui est environ deux à trois fois plus élevé que dans la littérature antérieure. Troisièmement, les adultes émergents chinois sont beaucoup plus sous-représentés dans le statut de réalisation et de forclusion que les échantillons universitaires mentionnés précédemment. Les auteurs suggèrent qu'il existe plusieurs raisons potentielles aux disparités entre l'identité vocationnelle dans leur échantillon et la littérature antérieure. L'un concerne le contexte de l'étude. Contrairement aux études précédentes centrées sur les personnes, leur recueil de données a été mené pendant la crise sanitaire de Covid-19, qui peut avoir influencé la formation de l'identité vocationnelle des jeunes adultes chinois, principalement en raison de la réduction des possibilités de stages et des interactions sociales limitées (Yuan et al., 2022). Par conséquent, de nombreux étudiants se trouvaient dans une position indifférenciée, attendant d'explorer davantage leurs intérêts de carrière avant de s'engager (Yuan et al., 2022), englobant des personnes en moratoire dans ce contexte particulier de pandémie. Notre recherche permet d'interroger si les profils identitaires diffèrent également dans le contexte de crise sanitaire en France ou si les résultats de l'étude de Yuan et collaborateurs sont spécifiques au contexte de pandémie chinois.

Negru-Subtirica, Pop et Crocetti (2015) ont conduit la seule étude longitudinale portant sur les processus d'identité vocationnelle, en interrogeant les modèles de stabilité et de changement de ces processus chez les adolescents en Roumanie. Pour répondre à leur objectif, une analyse des facteurs de croissance a montré que les processus d'engagement et d'exploration vocationnels, en moyenne, avaient des niveaux initiaux élevés qui diminuaient dans le temps, tandis que la reconsidération des processus d'engagement avait des niveaux initiaux inférieurs qui augmentaient dans le temps. Néanmoins, des différences interindividuelles dans les niveaux initiaux des processus et dans leur changement dans le temps ont été révélées. Ceci étant dit, les auteures constatent un désengagement des étudiants de la réflexion active sur les engagements professionnels actuels au fil du temps. Cette tendance globale s'est renforcée grâce à une légère augmentation des deux processus de la dimension de reconsidération de l'engagement vocationnel. Les auteures expliquent cette augmentation des adolescentes, en moyenne, par le contexte. En s'appuyant sur le constat fait par Karas et al. (2014), elles suggèrent que des conditions économiques fluctuantes et un marché du travail instable comme en Roumanie, offrent aux adolescents un accès réduit à l'exploration professionnelle et des perspectives limitées d'intégration professionnelle futures. Néanmoins, la reconsidération de l'engagement professionnel n'est pas nécessairement négative, comme Klimstra et al. (2010) l'ont souligné : les augmentations temporaires de la reconsidération de l'engagement identitaire peuvent être liées à la proximité des transitions normatives. En contexte de transition, les adolescents peuvent réfléchir davantage à la validité de leurs choix d'identité précédents (Negru-Subtirica et al., 2015). Dans ce sens, nous estimons pertinent d'apporter à la littérature existante des éléments de réflexion sur le développement vocationnel des jeunes en contexte de transition. La présente recherche vise ainsi à mettre au jour les patterns de stabilité et de changement des profils d'identité d'étudiants en

contexte de transition études-emploi afin d'interroger la dynamique de l'identité vocationnelle dans une fenêtre temporelle relativement courte.

En somme, le modèle de statuts et de processus identitaires de Porfeli et al. (2011) apporte des éléments de compréhension précieux sur le processus de changement en matière de processus clés d'exploration, d'engagement et de reconsidération de l'engagement qui sous-tendent différents statuts identitaires, et permet de comprendre la façon dont la construction de l'identité vocationnelle évolue au fil du temps.

2.3.2. Le modèle narratif du développement de l'identité

L'approche de l'identité narrative comble une manque dans l'étude de l'identité en se concentrant sur les histoires de vie des individus, la façon dont ils donnent un sens à leurs expériences qui composent leur histoire à travers le temps et l'espace a posteriori (McLean & Pratt, 2006). Jusqu'aux années 1980, les spécialistes du comportement et des sciences sociales n'ont pas développé de procédures et de cadres systématiques pour explorer le sens et les perceptions des histoires vécues par les individus. McAdams (1985) a proposé le premier modèle théorique complet de l'identité narrative et a défini une ligne de recherche pour examiner le contenu et les caractéristiques structurelles des récits de vie. Selon cet auteur, l'identité narrative est une histoire de soi intériorisée et évolutive qui donne du sens et d'unité à la vie d'une personne. Certaines dimensions de l'histoire narrative se développent avec l'adolescence grâce aux spécificités de l'adolescence en matière de pensée formelle et d'extension de la perspective temporelle, mais le développement de l'histoire de vie ne se termine jamais vraiment (McAdams, 2006, 2011).

McAdams (1997, 2006) reconnaît que peu d'êtres humains connaissent une pleine intégration et unité dans leur vie. En effet, il est difficile d'imaginer à quoi ressemblerait un tel état

psychologique idéalisé. Cependant, les personnes vivant dans des sociétés postmodernes complexes ressentent le besoin de ressentir un minimum d'unité, de sens et d'intégration au lieu de la confusion. Sans avoir un sens cohérent de soi, les individus ont des difficultés à articuler leur identité vocationnelle avec le marché de travail (Del Corso & Rehfuss, 2011). En ce sens, les engagements identitaires fournissent une signification stable, au moins pendant un certain temps. Néanmoins, l'identité se construit avec et par le contexte, dans le cas présent de transition, de sorte que les individus la révisent continuellement en négociant avec les attentes sociales. Une personne doit à plusieurs reprises réviser son identité afin d'intégrer de manière adaptative de nouvelles expériences significatives dans l'histoire de sa vie en cours (Savickas, 2010).

Un premier aspect particulièrement précieux du modèle narratif est qu'il fournit un cadre pour saisir l'influence du contexte de transition (McAdams & Olson, 2010) sur le développement identitaire. Dans le cadre de cette thèse, l'approche narrative peut également être utilisée pour explorer les processus d'exploration, d'engagement et de reconsidération de l'engagement lors de la transition études-emploi en contexte de crise sanitaire.

En somme, l'approche narrative comble une lacune importante dans l'étude de l'identité vocationnelle auprès des étudiants en transition vers le travail. Elle permet de mieux comprendre les significations que les étudiants en transition élaborent par rapport à leurs expériences. Ainsi, le modèle narratif permet une compréhension plus profonde et plus nuancée de la construction de l'identité chez les jeunes adultes (McLean et al., 2016 ; Sica et al., 2017). Cependant, c'est la combinaison des différents modèles qui permet d'avoir une image la plus complète du processus de développement identitaire (Schwartz et al., 2013 ; Vignoles et al., 2011).

2.4. L'identité vocationnelle lors de la transition études-emploi

Selon le cadre contextuel de l'identité de Grotevant (1987), la clé du développement de l'identité est sa nature transactionnelle. L'identité se développe à travers les interactions entre la personne et son contexte, avec des moments spécifiques de la vie qui peuvent remettre en question l'identité en construction (Bosma & Kunnen, 2001 ; Erikson, 1968). Dans le domaine vocationnel, un facteur contextuel important qui vient questionner l'identité des jeunes est le passage des études au monde du travail. Par exemple, cette transition active les processus d'exploration si les individus ont la possibilité de reconsidérer leurs engagements passés et d'envisager de nouvelles alternatives (Skhirtladze et al., 2022).

Les changements inhérents à toute transition sont vécus de différentes manières, ce qui suggère que cette transition peut mettre à l'épreuve certains jeunes, mais pas d'autres (Marcia, 2010). Pour certains jeunes, la transition nécessite de réévaluer leur réponse aux questions identitaires telles que « qui suis-je ? » et « quelle est la direction que je veux prendre dans ma vie ? ». Les personnes qui sont entrées à l'université à la fin de l'adolescence sont maintenant des adultes émergents, et les attentes normatives de la société à leur égard changent. Trouver un emploi stable, changer de résidence et avoir des relations stables deviennent généralement des tâches importantes (Arnett, 2000 ; Skhirtladze et al., 2022). Tous ces changements créent des attentes particulières pour l'individu et son environnement dans la formation de l'identité vocationnelle.

En combinant une méthodologie quantitative et qualitative, nous avons pour objectifs d'une part d'identifier des trajectoires identitaires des jeunes adultes pendant la transition étude-emploi, d'autre part de recueillir des éléments de leur identité narrative sur les expériences liées à l'année de transition, et d'analyser comment divers aspects du contexte environnant (crise sanitaire

et contexte de transition) participent à la formation de l'identité vocationnelle et l'élaboration de ses récits de transition études-emploi.

2.5. Synthèse du chapitre

La revue de cette littérature a mis l'accent sur l'identité personnelle basée sur les théories néo-eriksonniennes puis sur l'identité narrative. Alors que le modèle intégratif de l'identité vocationnelle considère le développement de l'identité en termes de processus et de statuts identitaires (Porfeli et al., 2011), l'approche narrative l'envisage en termes de construction d'un récit de vie, notamment d'un récit cohérent et porteur du sens du contexte de transition. L'élaboration personnelle de cette transition devient généralement une tâche de développement importante et peut mettre à l'épreuve certains jeunes (Skhirtladze et al., 2022).

En somme, le modèle intégratif de l'identité vocationnelle et le modèle narratif de l'identité fournissent chacun des informations précieuses sur la construction de l'identité vocationnelle, mais c'est l'apport complémentaire des deux modèles qui permet de comprendre de façon fine la construction de l'identité vocationnelle pendant la transition études-emploi.

Chapitre 3. Adaptabilité de carrière en contexte de transition études-emploi

3.1. Introduction au paradigme *Construire sa vie*

Le paradigme « *Construire sa vie* » (« Life Designing » Savickas et al., 2009), développé principalement pour aider les individus à construire leur vie professionnelle dans les sociétés du XXIème siècle, est un cadre conceptuel de l'orientation vocationnelle basé sur l'épistémologie du constructivisme social (Young & Collin, 2004) et considère la construction du parcours professionnel comme le résultat d'une interaction dynamique de la personne et de l'environnement (Savickas et al., 2009). Ce paradigme souligne donc la nécessité d'aider les jeunes à devenir des experts dans les processus de co-construction pour anticiper, explorer et faire face à de multiples transitions de carrière en prenant en compte la discontinuité du marché de travail (Ginevra et al, 2018).

Le *Life Design International Research Group* a été formé afin de formuler des approches potentiellement innovantes lors d'un forum international avec des représentants de France, de Belgique, d'Italie, de Suisse, des Pays-Bas, du Portugal et des États-Unis. Au départ, ils devaient définir un ensemble commun de concepts et de définitions, puis énoncer une position épistémique commune. Pour concrétiser ce processus et structurer leur travail, ils se sont fixé comme premier objectif la rédaction conjointe de l'article « *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century* » (Savickas et al., 2009).

Au cœur du paradigme *Construire sa vie* se trouve le concept d'*adaptabilité de carrière*, qui est une ressource essentielle pour aider les individus à planifier leur avenir incertain et à s'adapter aux changements du marché du travail et donc à influencer positivement leur bien-être (Savickas, 2015). Ce paradigme met l'accent sur la co-évolution permanente des individus, de

l'économie et de la société. Ainsi, *Construire sa vie* propose cinq principes : les possibilités contextuelles, les processus dynamiques, la progression non linéaire, les réalités multiples et les profils personnels (Savickas et al., 2009).

1) *Les possibilités contextuelles*. L'individu et son écosystème forment une entité dynamique complexe, résultant d'une auto-organisation mutuellement adaptative au fil du temps. L'identité est influencée par de multiples expériences de la vie quotidienne (Savickas et al., 2009). Ainsi, le premier présupposé de ce paradigme admet que l'orientation vocationnelle ne doit pas se focaliser sur les traits et états de l'individu, mais dans les possibilités contextuelles (Savickas et al., 2009).

2) *Les processus dynamiques*. Au lieu d'un choix vocationnel unique, les tâches de construction de parcours professionnel et de formation d'identité sont devenues une responsabilité continue pour la plupart des individus. Les jeunes qui arrivent dans le cadre d'un conseil d'orientation se plaignent plus fréquemment d'une surcharge d'informations que d'un manque d'information. Dans ce sens, les individus dans la société actuelle ne recherchent pas d'informations relatives à une seule profession, mais ils recherchent de l'aide pour faire face à l'évolution rapide des exigences, améliorer leurs compétences sociales, leur employabilité, et gérer des contraintes complexes au sein de leur vie personnelle, professionnelle, sociale et familiale. Les conseillers doivent discuter avec les individus de « comment faire » et non de « quoi faire » (Savickas et al., 2009).

3) *La progression non linéaire*. L'hypothèse selon laquelle les aptitudes et les intérêts sont suffisants pour réussir dans un emploi ou une formation donnée, et la croyance que ces exigences restent stables et prévisibles semblent ne plus être vraies dans la société actuelle (Savickas, 1997). Dans ce sens, la plupart des individus ne cherchent pas une progression professionnelle linéaire au

sein d'un même lieu de travail. Plutôt, ils font face à des chaînes décisionnelles multiples et complexes par des causalités mutuellement dépendantes et donc non linéaires et dynamiques (Savickas et al., 2009). Ainsi, ce troisième présupposé conduit à élargir la perspective du conseil de la prise de décision vocationnelle à un accompagnement d'un projet de vie plus holistique (Savickas et al., 2009).

4) *Les réalités multiples.* La co-existence d'identités diverses et de réalités subjectives semble être une conséquence de la société actuelle. Dans ce sens, les travaux de Savickas (2005) montrent que comprendre la construction des individus, de leurs réalités multiples et subjectives à travers l'analyse de leurs récits de vie offre l'avantage de rester proche de leur propre langage et de comprendre non seulement leur situation de façon fine, mais aussi ses racines. Les conseillers de l'orientation vocationnelle devront ainsi faciliter l'adaptation à l'environnement et ouvrir de nouvelles perspectives (Savickas et al., 2009).

5) *Les profils personnels.* Les projets professionnels des individus sont par définition individuels et donc uniques et différents. Une orientation vocationnelle doit être adaptée à chaque personne et ses besoins (Savickas et al., 2009).

Partant de ces cinq principes proposés qui sont liés entre eux, le paradigme contextualisé (Savickas et al., 2009) reconnaît en particulier que (1) l'identité d'un individu est le résultat de processus sociaux et cognitifs se déroulant dans des contextes qui sont en interactions entre eux (Gasper, 1999) et (2) le sens qu'un individu donne à la réalité est co-construite dans un contexte social, historique et culturel précis (Young & Collin, 2004).

3.2. Adaptabilité de carrière : théorie et dimensions

L'adaptabilité de carrière est un concept central de la théorie de la construction du parcours professionnel (*Career Construction Theory* ; CCT) (Savickas, 2005, 2013) et plus largement du domaine de la psychologie du travail et de l'orientation (Brown & Lent, 2016). Ce concept psychosocial constitue un élément central du développement vocationnel des jeunes adultes, car il décrit la manière dont on peut se préparer à des changements dans la trajectoire scolaire ou professionnelle, qu'il s'agisse du passage entre l'éducation et le travail ou d'un emploi à autre. Il a été défini comme l'ensemble des ressources d'un individu pour faire face aux tâches de développement, relatif au parcours professionnel, actuel et futur, aux transitions professionnelles et aux traumatismes du travail qui dans une certaine mesure, grands ou petits, modifient son intégration sociale (Savickas & Porfeli, 2012).

La construction du parcours professionnel fait référence à l'intégration des besoins et des valeurs personnels avec des attentes sociales et donc de l'adaptation des individus à l'environnement (Savickas, 2002, 2005). Savickas propose que les individus utilisent leur identité et leur adaptabilité pour construire leur parcours professionnel et donc pour s'adapter à une séquence de changements de contexte tout en demeurant fidèles à eux-mêmes et reconnaissables par les autres. En d'autres termes, la manière dont les jeunes abordent les tâches de développement de carrière, tel que le passage de l'éducation au monde du travail, dépend des processus qui définissent leur identité et de leur degré d'adaptabilité de carrière (Savickas, 1985, 1997). L'adaptabilité de carrière est ainsi l'une de deux dimensions importantes dans la construction du parcours professionnel (Hall, 1996 ; Savickas, 2011).

Savickas (1997) propose que *l'adaptabilité de carrière* remplace la *maturité de carrière* en tant que concept central de la théorie du développement de carrière proposé par Super (1955).

Il considère que l'adaptation est un concept essentiel pour comprendre le développement des individus tout au long de leur vie. À l'origine, Super a identifié la maturation comme le processus central de développement de parcours professionnel des adolescents. Cependant, la maturité de carrière s'est avérée moins utile pour comprendre ce développement du parcours professionnel tout au long de la vie. En revanche, l'adaptabilité de carrière tient compte des tâches de développement et des transitions de rôles auxquelles les individus sont confrontés ainsi que des stratégies d'adaptation qu'ils utilisent pour faire face à ces changements (Savickas, 1997). La conception du développement tout au long de la vie met l'accent sur un besoin continu de répondre à de nouvelles circonstances et à de nouvelles situations, plutôt que de maîtriser une trajectoire prévisible et linéaire de tâches de développement (Savickas, 1997).

L'accent mis sur l'adaptation au lieu de la maturation favorise aussi l'utilisation de modèles conceptuels dans des disciplines connexes telles que la psychologie du développement (Savickas, 1997). Ainsi, le modèle PPCT de Bronfenbrenner et le paradigme *Construire sa vie* sont proches et permettent de mettre en place un cadre conceptuel pour comprendre le développement des individus en contexte, notamment le développement des ressources d'adaptabilité de carrière et des processus identitaires des jeunes adultes en transition études-emploi. Ainsi, afin de mieux aider les individus à concevoir leur parcours professionnel dans le XXIème siècle, et comprendre les processus dynamiques des comportements professionnels des individus (Savickas, 2005, 2013), de nombreux conseillers d'orientation au lieu de mesurer les caractéristiques personnelles comme des traits stables, se concentrent maintenant sur comment les individus utilisent ce qu'ils ont, c'est-à-dire sur l'identité plutôt que sur la personnalité, et sur l'adaptabilité plutôt que sur la maturité (Savickas, 1997). Initialement, Savickas (1997) a proposé que l'adaptabilité de carrière se compose de trois dimensions fondamentales : les attitudes planifiées, l'exploration de soi et de

l'environnement, et la prise de décision. En 2005, il a révisé et amélioré la construction théorique de l'adaptabilité de carrière et a proposé un modèle de construction plus complet de quatre dimensions qui sont l'intérêt professionnel, le contrôle du parcours professionnel, la curiosité professionnelle et la confiance (Savickas, 2005).

La théorie de la construction du parcours professionnel (CCT, l'acronyme en anglais) de Savickas (2005, 2013) propose quatre dimensions ou ressources d'adaptabilité de carrière qui sont essentielles dans la construction du parcours professionnel. Théoriquement, chaque dimension sert de base pour développer des stratégies individuelles qui facilitent la gestion de diverses tâches professionnelles ou agir avec souplesse (Urbanaviciute et al., 2014). L'adaptabilité de carrière peut être ainsi cultivée et développée, car elle est le résultat de l'interaction entre l'individu et l'environnement, et c'est aussi une capacité qui permet aux individus de se développer (Chen et al., 2020). Chaque dimension (intérêt, contrôle, curiosité et confiance) est délimitée en attitudes, croyances, compétences et des comportements d'adaptation. La CCT désigne ces cinq comportements d'adaptation comme des compétences essentielles qu'un individu doit posséder pour naviguer dans son parcours professionnel tout au long de la vie : l'orientation, l'exploration, l'établissement, le maintien et le désengagement. Le non-développement de ses ressources pose problème dans la construction du parcours professionnel selon Savickas.

La première ressource, l'*intérêt*, fait référence à une tendance à considérer la vie dans une perspective temporelle marquée par l'optimisme, la conscience de la nécessité de préparer et planifier le futur professionnel. Cette dimension est considérée comme la plus importante et répond à la question « ai-je un avenir ? » (Savickas, 2005). Ainsi, les individus doivent prévoir les rôles de vie disponibles dans leur environnement afin de se préparer et construire leur parcours professionnel, leur avenir. Des attitudes planifiées, *d'intérêt* pour le futur, peuvent être apprises,

permettant ainsi aux individus d'accroître leur capacité d'adaptation (Savickas, 1997). Le manque d'*intérêt* ou une attention insuffisante au futur professionnel pourrait conduire à un problème de pessimisme quant à l'avenir et à expérimenter des émotions négatives (Hartung et al., 2008). Les conseillers d'orientation préconisent des interventions basées sur les perspectives temporelles pour accroître *l'intérêt* en favorisant l'optimisme et en augmentant la planification future (Savickas, 1991).

En deuxième lieu, le *contrôle* repose sur la conviction qu'il est avantageux, non seulement d'être capable de mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation pour s'adapter aux exigences de différents environnements par la prise de décision, mais aussi d'exercer une certaine influence et un certain contrôle sur le contexte de façon responsable. Elle est la deuxième dimension la plus importante de l'adaptabilité de carrière et répond à la question « à qui appartient mon avenir ? » c'est-à-dire la croyance que les individus sont responsables de la construction de leur propre parcours professionnel (Savickas, 2005). Le *contrôle* professionnel implique ainsi une autorégulation accrue par la prise de décision professionnelle et la prise de responsabilité pour l'avenir. En d'autres termes, cette dimension fait référence au sentiment de pouvoir traduire les intentions en décisions de carrière correspondantes et concrètes. Un *contrôle* sous-développé pourrait créer un problème d'indécision et d'incertitude quant à l'avenir. Les conseillers d'orientation préconisent des interventions de prise de décision pour accroître *le contrôle* en clarifiant le concept de soi (Savickas, 1995).

En troisième lieu, la *curiosité* professionnelle fait référence à une exploration de parcours professionnel productive, ce qui permet à un jeune adulte d'explorer les options éducatives et professionnelles et se projeter de manière réaliste (Blustein, 1992 ; Flum & Blustein, 2000 ; Patton & Porfeli, 2007). Cette dimension renvoie d'une certaine manière au processus d'exploration

décrit par Marcia (1966) et repris par Porfeli et al. (2011) car l'idée est que l'individu articule les informations relatives à soi et au marché de travail. Cette curiosité engendre des comportements de recherche d'informations et conduit à une connaissance accrue qui aide à faire des choix (Savickas, 2013). Le manque de *curiosité* professionnelle limite l'exploration et incite à l'irréalisme quant à l'avenir. Les conseillers d'orientation préconisent des interventions qui renforcent l'exploration afin d'augmenter les connaissances sur le monde du travail et favoriser un comportement exploratoire constructif.

Enfin, *la confiance* désigne la capacité à maintenir ses aspirations et ses objectifs, en dépit des obstacles et des barrières. La confiance aide les personnes à faire face aux défis et à s'engager activement dans la résolution de problèmes (Savickas, 2013). Dans ce sens, la confiance dans le parcours professionnel consiste à développer la capacité de résolution de problèmes et les croyances en l'auto-efficacité pour résoudre les différents défis qui peuvent se présenter. Le manque de *confiance* professionnelle pourrait conduire à un manque d'initiative face à l'avenir. Les conseillers en orientation préconisent l'utilisation des jeux de rôle, des modèles sociaux et des interventions cognitivo-comportementales pour accroître les croyances en l'auto-efficacité et favoriser la résolution de problèmes et l'estime de soi (Savickas, 2013).

En somme, l'adaptabilité est une compétence psychologique multidimensionnelle, qui fait référence à la capacité des individus à penser et préparer leur futur professionnel (*intérêt*), prendre des décisions liées au parcours professionnel (*contrôle*), explorer différents rôles professionnels (*curiosité*) et avoir confiance dans la gestion des tâches liées au parcours professionnel (*confiance*) (Savickas, 2005, 2013).

L'adaptabilité de carrière est ainsi un indicateur d'épanouissement qui est directement lié au développement positif des jeunes (Hirschi, 2009). Les jeunes ayant de telles ressources (intérêt, contrôle, curiosité, confiance) se projettent davantage dans leur avenir, perçoivent moins d'obstacles de carrière et sont plus compétents pour traduire leurs intentions de carrière en comportements (Soresi et al., 2012). Dans des études menées auprès des adolescents (Gore et al., 2003 ; Skorikov, 2007 ; Skorikov & Vondracek, 2007), il a été démontré qu'une meilleure préparation au parcours professionnel prévenait les comportements problématiques, favorisait le bien-être et la santé et diminuait la détresse (voir Skorikov, 2007, pour une revue). Étant donné que la préparation à l'avenir professionnel est une tâche de développement essentielle pendant l'émergence de l'adulte et compte tenu des effets potentiellement bénéfiques de l'adaptabilité de carrière tout au long de la vie, notamment dans les transitions, l'étude de l'adaptabilité de carrière des étudiants en transition étude-emploi peut avoir des implications clés pour les interventions visant à faciliter les transitions des jeunes, et promouvoir leur bien-être tout au long de la vie.

3.3. Rôle de l'adaptabilité de carrière lors de la transition études-emploi

La transition études-emploi est une phase essentielle pour les diplômés. Quitter la vie étudiante et commencer une nouvelle vie en tant que travailleur à temps plein nécessite des décisions importantes liées au parcours professionnel qui peuvent influencer la trajectoire professionnelle future (Saks, 2014). Le marché du travail peut présenter certaines menaces pour un début de carrière réussi, surtout en période de crise économique (Koen et al., 2012). Dans ce sens, il serait utile de fournir aux diplômés les ressources nécessaires pour faire face à la transition études-emploi afin d'éviter le sous-emploi ou le chômage prolongé (Koen et al., 2012). Ces ressources, ou la volonté de profiter des opportunités et de faire face aux transitions et aux obstacles se reflètent dans l'adaptabilité de carrière (Savickas & Porfeli, 2012).

En effet, des études ont montré que les jeunes dont l'adaptabilité est plus élevée réussissent mieux à maîtriser les transitions professionnelles (Creed & Patton, 2003 ; Germeijs & Verschueren, 2007 ; Patton et al., 2002), ont moins de risque de chômage prolongé (Fouad, 2007) et font de choix de carrière plus adapté à leur situation (Hirschi et al., 2011). En ce sens, l'adaptabilité de carrière est constituée de ressources et de stratégies psychosociales positives qui permettent aux jeunes de négocier la transition études-emploi et de résoudre des problèmes complexes tout au long de leur parcours professionnel (Savickas, 2005 ; Savickas & Porfeli, 2012). Pourtant, on ne connaît pas à ce jour l'évolution de l'adaptabilité de carrière au cours de la transition études-emploi.

3.4. Synthèse de chapitre

La revue de la littérature a mis d'abord l'accent sur le paradigme *Construire sa vie* développé pour aider les individus à construire leur vie professionnelle dans une société en changement. Le concept *d'adaptabilité de carrière* est au cœur de ce paradigme et au cœur du modèle de construction du parcours professionnel de Savickas (2005). Elle est constituée de quatre dimensions : intérêt, contrôle, curiosité et confiance, considérés comme des stratégies psychosociales positives qui aident les individus à faire face aux transitions et problèmes professionnels tout au long de la vie (Savickas, 2005).

Selon le cadre contextuel de l'adaptabilité de carrière de Savickas, la clé du développement des ressources d'adaptabilité est sa nature transactionnelle et malléable. Ainsi, au cœur de ces quatre ressources, il y a le fait qu'elles sont considérées comme des compétences qui peuvent être acquises et qui se développent à travers les interactions entre la personne et son contexte (Savickas & Porfeli, 2012). L'adaptabilité de carrière, en tant qu'ensemble important de ressources personnelles, est censée avoir une influence importante sur l'adaptation psychosociale, notamment lors du passage de l'université au milieu du travail (Savickas & Porfeli, 2012). En ce sens, l'étude de l'adaptabilité de carrière des étudiants en transition étude-emploi peut avoir des implications clés pour les interventions visant à faciliter la transition études-emploi des jeunes et promouvoir leur bien-être tout au long de la vie.

Chapitre 4. Le bien-être subjectif : un indicateur d'adaptation à la transition

4.1. Introduction

La transition études-emploi est une tâche de développement majeure qui offre de nombreuses opportunités, mais aussi s'accompagne d'incertitudes (Arnett, 2000 ; Weiss et al., 2012). S'engager dans le travail après les études peut donner aux jeunes l'occasion de s'épanouir, de trouver un sens dans la vie et d'éprouver un sentiment de bien-être (Dubois et al., 2023). En effet, avoir une activité salariée est positivement associé au bien-être (Vansteenkiste & Van den Broeck, 2014) et est un moyen de satisfaire une norme sociale d'indépendance et de responsabilité (Billett & Johnson, 2012). Pourtant, la génération de jeunes d'aujourd'hui vit la transition études-emploi comme plus complexe et souvent aussi plus précaire que ce n'était le cas pour leurs prédécesseurs (Cebulla & Whetton, 2018). Les crises économiques récentes ont ajouté à l'incertitude des transitions des jeunes, car l'affaiblissement des marchés du travail offre des débuts plus labiles et intermittents aux jeunes qui terminent leur parcours de formation (Aronson et al., 2015 ; Taylor 2013). Ensuite, si les jeunes ont trouvé un emploi, ils doivent découvrir quel est leur nouveau rôle en tant que membre actif de la société, tout en s'adaptant à un nouveau groupe social de collègues et à un nouvel environnement (Bauer et al., 2007). Dans de telles situations, le sentiment de bien-être des jeunes adultes peut être menacé (Weiss et al., 2012). En effet, à mesure que les contextes de vie changent, le bien-être des jeunes, en moyenne, a tendance à fluctuer plus souvent et plus intensément que le bien-être dans les autres groupes d'âge (Baggio et al., 2017 ; Schwartz, 2016). Cependant, il faut souligner que les personnes diffèrent dans la façon dont ils vivent et s'adaptent aux transitions et avec de grandes différences dans la façon dont leur bien-être change (Filosa et al., 2022 ; Haase et al., 2012 ; Reitz et al., 2020). La présente recherche vise à étudier l'évolution du bien-être subjectif au sein des profils et trajectoires d'identité vocationnelle

des jeunes adultes afin d'explorer les différences interindividuelles en termes de bien-être subjectif pendant la transition études-emploi. Nous procédons maintenant à la présentation des types de bien-être définis dans la littérature pour ensuite présenter un revue du bien-être de Français. Enfin, notre conceptualisation du bien-être subjectif sera présentée.

4.2. Deux types de bien-être : le bien-être subjectif et le bien-être psychologique

La capacité de faire une distinction significative entre les types de bien-être est discutable (Disabato et al., 2016). Les philosophes ont longtemps débattu des enjeux théoriques et conceptuels du bien-être, et deux perspectives dominantes sont développées : l'hédonie (hedonia) et l'eudémonie (eudaimonia). L'« hedonia » représente la maximisation du plaisir et du bonheur et la minimisation de la douleur (Tatarkiewicz, 1976), tandis que l'« eudaimonia » représente l'épanouissement humain et la réalisation de son plein potentiel (Disabato et al., 2016).

Les psychologues se sont appuyés sur ces conceptualisations philosophiques pour définir l'hédonie comme la mesure dans laquelle une personne évalue sa vie comme étant satisfaisante (Disabato et al., 2016). D'une part, la conceptualisation la plus largement utilisée de l'hédonie est le modèle tripartite du bien-être subjectif de Diener (1984) qui contient deux composantes : la satisfaction de vie et l'équilibre entre les affects positifs et négatifs (Busseri & Sadava, 2011). On pourrait assimiler le bien-être subjectif à des formes plus larges de bien-être, mais il existe de nombreuses théories du bien-être qui ne sont pas subjectives par nature (Diener, et al., 2018). Le bien-être « objectif » est un bien-être en dehors de notre subjectivité, en termes de réalités objectives telles que le revenu, l'espérance de vie, la richesse, les contacts sociaux, la sécurité et la santé objective (Ott, 2020). Les possibilités de définir le bien-être objectif sont illimitées. En

revanche, le bien-être subjectif correspond au bien-être vécu par la personne elle-même dans leur conscience (Ott, 2020).

D'autre part, le bien-être psychologique (BEP) se concentre sur la poursuite d'objectifs et l'actualisation personnelle (Ryan & Deci, 2001 ; Ryff & Singer, 2008). Les chercheurs le considèrent comme un indicateur de la conception eudémoniste (Ryan et al., 2008) sans pour autant l'intégrer totalement (Waterman et al., 2010). Ryff (1989) a créé l'un des premiers modèles systématiques de bien-être psychologique, qui a été mis à l'épreuve empiriquement. Son modèle est constitué de six dimensions distinctes : *autonomie, compétences, croissance personnelle, relation positive avec autrui, sens de la vie et acceptation personnelle*. Des scores plus élevés dans les dimensions indiquent un bien-être psychologique plus élevé. Le BEP renvoie à l'idée d'un fonctionnement psychologique optimal (Ryff, 1989).

Par comparaison aux études sur le BEP, des chercheurs étudiant le bien-être subjectif (BES) s'intéressent à comment et pourquoi les gens vivent leur vie de manière positive, y compris les jugements cognitifs et les réactions affectives (Diener, 1984). Ils ne nient pas l'importance des relations sociales ou de toute autre variable que les études sur le bien-être eudémonique évaluent généralement. Au lieu de cela, ils conceptualisent la qualité des relations sociales ou le sens de la vie comme un prédicteur potentiel de l'évaluation subjective de la vie dans son ensemble, plutôt que comme faisant partie de l'évaluation elle-même (Diener et al., 2018). Cela est dû au fait que différentes personnes pondèrent probablement différentes circonstances objectives différemment en fonction de leurs objectifs, de leurs valeurs et même de leur culture (Diener et al., 2018).

En synthèse, le bien-être est un concept complexe qui englobe à la fois le bien-être subjectif et psychologique (Ryan & Deci, 2001). Bien qu'il s'agisse de concepts étroitement liés, le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique sont distincts et contribuent au bien-être de manière

unique (Huta & Ryan, 2010 ; Ryan & Deci, 2001 ; Waterman et al., 2008). Dans l'étude que nous menons, nous considérons que la prise en compte du bien-être subjectif est plus appropriée en période de transition études-emploi compte tenu de sa construction subjective (Diener et al., 2018) et de ses potentialités de variations plus importantes dans la fenêtre temporelle considérée.

4.3. Données sur le bien-être en France

D'un point de vue sociologique, Veenhoven et Ehrhardt (1995) ont argumenté en faveur de la « théorie de la qualité de vie », selon laquelle certaines sociétés jouissent d'une qualité de vie supérieure, car elles présentent des caractéristiques universellement souhaitables pour l'homme. À l'inverse, l'anthropologue Edgerton (1992) a fait valoir qu'il existe des « sociétés malades » qui ne produisent ni bonheur ni santé. Ces points de vue ont en commun l'idée que certaines conditions sont nécessaires à une qualité de vie élevée dans toutes les cultures et pour tous les individus (Diener et al., 2018). Ainsi, même s'il y a des différences individuelles et culturelles entre ce que les gens désirent et trouvent enrichissant (Diener et al., 2018), il est évident que certaines sociétés présentent des conditions de meilleure qualité de vie que d'autres.

La question du bien-être des populations est au centre des préoccupations internationales, comme en témoignent les rapports récurrents de l'OCDE à ce sujet. Dans un premier temps, nous allons reporter les résultats des 11 dimensions du bien-être de l'indicateur *vivre mieux* (Stefaner et al., n.d) y compris la satisfaction à l'égard de la vie (composante cognitive du bien-être subjectif). Dans un deuxième temps, nous allons reporter les résultats du rapport « *Comment va la vie ? 2020 mesurer le bien-être* » de l'OCDE où les deux composantes du bien-être subjectif (cognitive et affective) sont prises en compte.

4.3.1. Résultats de l'indice interactif du vivre mieux

L'initiative du vivre mieux de l'OCDE reporte depuis 2011 le progrès des sociétés en matière de bien-être. Les pays qui ont le plus progressé sont souvent ceux qui expriment un niveau de bien-être relativement bas au début de la décennie (OCDE, 2020). L'indice interactif du *vivre mieux* est mis à jour chaque année avec de nouvelles données (Stefaner et al., n.d). L'indice couvre les 38 pays de l'OCDE (la plupart sont des pays développés et certains sont des pays émergents) ainsi que l'Afrique du Sud, la Russie et le Brésil. La recherche mesure le bien-être au regard du cadre de l'OCDE de 11 dimensions : *la satisfaction à l'égard de la vie, l'équilibre vie professionnelle-vie privée, la sécurité, les liens sociaux, l'emploi, le revenu, l'éducation, le logement, l'environnement, la santé, et l'engagement civique*. Chaque dimension s'appuie sur une sélection de données disponibles sur un à quatre indicateurs objectifs et/ou subjectifs, dont on calcule ensuite une moyenne avec des pondérations identiques (Stefaner et al., n.d). Le score estimé va de 0 à 10 et permet de comparer et classer les pays. Certaines dimensions relèvent du bien-être « objectif » : logement (i.e., coût de logement, accès aux équipements sanitaires de base et nombre de pièces par personne), revenu (i.e., patrimoine net des ménages et revenue disponible de ménages), l'emploi (i.e., sécurité de l'emploi, revenus moyens d'activité, taux de chômage de longue durée et taux d'emploi) éducation (i.e., années de scolarité, compétences des élèves et niveau d'instruction), engagement civique (i.e., transparence du gouvernement et participation électorale) et équilibre travail-vie (i.e., temps consacré aux loisirs et à soi et horaires de travail lourds). D'autres dimensions relèvent du bien-être subjectif : lien social (i.e., qualité du réseau social perçue) et satisfaction à l'égard de la vie. Enfin, trois dimensions ont des indicateurs « mixtes ». L'environnement est composé de la perception de personnes sur la qualité de l'eau (subjectif) et sur la pollution atmosphérique (objectif). La santé est constituée par l'auto-évaluation

de l'état de santé (subjectif) et par l'espérance de vie (objectif). Enfin, la sécurité a deux indicateurs également : le sentiment de sécurité des personnes lorsqu'elles marchent seules la nuit (subjectif) et le taux d'homicides (objectif).

Les données de cet indicateur sont tirées des sources officielles telles que l'OCDE, les comptes nationaux, les statistiques des Nations Unies, les Offices statistiques et le sondage *Gallup World Poll*. La France obtient de bons résultats dans un certain nombre de dimensions du bien-être en comparaison avec les autres pays qui y participent. Elle se positionne au-dessus de la moyenne dans les dimensions des *liens sociaux* (8,2), de *l'équilibre vie professionnelle-vie privée* (8,1), de la *sécurité* (8,1) et de *l'engagement civique* (5,8). Les Figures A1 et A2 reprennent ces résultats (voir Annexe 1, p. 343).

Il faut remarquer que les bons résultats économiques d'un pays ne vont pas nécessairement de pair avec des résultats tout aussi positifs pour l'ensemble des dimensions du bien-être de l'OCDE. Par exemple, le *sentiment d'insécurité* est fort en Australie et en Nouvelle-Zélande et *l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée* est très faible, même s'ils ont des niveaux élevés de *satisfaction de vie et d'emploi*. En France, il semble y avoir un niveau satisfaisant en moyenne dans tous les indicateurs, avec une certaine cohérence entre eux. Plus précisément, nous allons présenter successivement les résultats relatifs aux 11 dimensions du bien-être de l'indicateur interactif *vivre mieux* en commençant par celle qui nous intéresse le plus : la satisfaction à l'égard de vie.

Les Français évaluent la satisfaction à l'égard de la vie à 6,7 en moyenne lorsque l'OCDE leur demande de noter de 0 à 10 leur niveau global de satisfaction. Cela correspond à la note moyenne recueillie pour l'ensemble de l'OCDE, mais les scores varient significativement d'un pays à l'autre. La France est classée 20ème sur 41 pays. La satisfaction à l'égard de vie est en

général la plus élevée à la Finlande (7,9), Islande (7,6) et dans d'autres pays nordiques, mais aussi en Suisse (7,5), Australie (7,5) et en Nouvelle-Zélande (7,3), c'est-à-dire dans les pays qui obtiennent des résultats élevés sur des critères objectifs en matière de taux d'emploi, de qualité des emplois et de santé. En revanche, dans les pays où la satisfaction à l'égard de vie est la plus faible, comme la Turquie (4,9) l'Afrique du sud (4,9), la Russie (5,5), la Colombie (5,7), le Portugal (5,8), la Grèce (5,8), la Corée (5,8) et le Mexique (6), les niveaux d'emploi et, bien souvent, l'espérance de vie se situent en dessous de la moyenne de l'OCDE.

La deuxième dimension est la possibilité de concilier vie professionnelle, obligations familiales et vie privée. Elle influence le bien-être de tous les membres d'une famille. La France obtient un score élevé dans cette dimension objectif. Dans les pays de l'OCDE, 1 salarié sur 10 travaille 50 heures ou plus par semaine. En France, près de 8 % des salariés travaillent plus de 50 heures par semaine, un taux moins élevé que la moyenne de 10 % observée dans l'OCDE. Le Mexique est le pays où le pourcentage est le plus élevé (27 %). Il est suivi de la Turquie (25 %) puis de la Colombie (24 %). En outre, plus une personne travaille, moins elle consacre de temps à d'autres activités, qu'il s'agisse de loisirs ou de temps pour soi. En France, la durée moyenne consacrée à prendre soin de soi (manger, dormir, etc.) et à ses loisirs (voir des amis ou de la famille, passe-temps favoris, jeux, ordinateur, télévision, etc.) représente 67 % de la journée, soit 16,2 heures, une durée plus élevée que la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 15 heures. Un autre indicateur de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée est le taux d'activité des femmes de 25 à 54 ans qui est supérieur à la moyenne des pays membres, et 78 % de ces femmes actives travaillent à temps plein. Malgré les bons résultats de la France dans cet indicateur, l'accès au marché du travail en France des mères de jeunes enfants et de familles nombreuses devrait être amélioré (OCDE, 2011).

En ce qui concerne la sécurité personnelle, élément qui contribue au sentiment de bien-être individuel, la France se situe également à un bon niveau. Environ 74 % français disent qu'ils se sentent en sécurité lorsqu'ils marchent seuls la nuit, ce qui coïncide avec la moyenne de l'OCDE (indicateur subjectif). Mais la différence au sein des pays membres de l'OCDE et partenaires est considérable. Alors qu'en Autriche, au Danemark, en Islande, au Luxembourg, en Finlande, en Norvège, en Slovaquie et en Suisse, plus de 85 % des personnes disent se sentir en sécurité, le niveau au Mexique, au Brésil, au Chili, en Colombie et au Costa Rica est en dessous de 50 %, et en Afrique du Sud, ce taux est inférieur à 40 %. Le deuxième indicateur de la sécurité personnelle est le taux d'homicide d'un pays (indicateur objectif). En France est de 0,4 pour 100 000 habitants, un chiffre bien moins élevé que le taux moyen de l'OCDE, de 2,6.

En quatrième lieu, la fréquence de nos contacts avec les autres et la qualité de ces relations (indicateur subjectif) sont des éléments fondamentaux sur le bien-être. L'OCDE considère qu'un réseau social limité peut entraîner des possibilités économiques restreintes, un manque de contact avec les autres et, en définitive, un sentiment d'isolement. L'OCDE constate que les individus socialement isolés ont des difficultés à faire la transition études-emploi et à combler leurs aspirations personnelles. En France, 94 % des personnes interrogées pensent connaître quelqu'un sur qui compter en cas de besoin, c'est plus que la moyenne de la zone OCDE qui s'établit à 91 %. Ainsi, nous constatons que la France obtient de bons résultats dans cet indicateur subjectif également. Ensuite, l'OCDE considère qu'avoir un emploi constitue non seulement une source de revenus (indicateur objectif), mais aussi améliore l'insertion sociale, permet de gagner confiance en soi et de satisfaire ses propres aspirations. Les pays qui affichent des taux d'emploi élevés sont également plus riches, plus stables politiquement et leur population est en meilleure santé. En France, environ 65 % de la population en âge de travailler (15-64 ans) occupe un emploi rémunéré,

contre 66 % de la zone OCDE. On trouve les niveaux d'emploi les plus élevés en Suisse (80 %), en Islande et aux Pays-Bas (78 %) et les plus faibles en Afrique du Sud (39 %), en Turquie (48 %), au Costa Rica (55 %) en Grèce et au Chili (56 %). Cependant, il faut remarquer qu'au sein de ces moyennes, les taux d'emploi des personnes les plus diplômées sont supérieurs : 84 % des diplômés de l'enseignement supérieur ont un emploi rémunéré dans les pays de l'OCDE, contre 44 % pour les personnes n'ayant pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Selon les dernières statistiques d'Eurostat disponibles (2023), la France avec un taux de chômage général de 7.1 % se situe au-dessus de la moyenne européenne (6,1 %). Dans la majorité des pays européens, le chômage des jeunes de moins de 25 ans a connu une légère hausse entre janvier 2022 et janvier 2023. En France, ce taux de chômage a augmenté de 1,2 point en un an, s'établissant à 17,4 % en janvier 2023. Le pays se place ainsi au-dessus de la moyenne européenne (14,4 %). L'Espagne et la Grèce restent de loin les États membres de l'UE les plus touchés par le chômage des moins de 25 ans, avec respectivement des taux de 29,6 % et 28,1 % en janvier 2023. Ensuite, l'Italie (22,9 %) et la Slovaquie (20,8 %). À l'inverse, les deux pays européens avec les taux de chômage des jeunes les plus bas sont : l'Allemagne (5,7 %) et les Pays-Bas (7,8 %). Revenant à l'indicateur *vivre mieux*, le taux de chômage de longue durée (au moins un an) est de 2,9 % en France, un chiffre supérieur à la moyenne de 1,3 % de l'OCDE. Mais encore une fois, cette moyenne cache des disparités et varie en fonction des pays de la zone OCDE et par tranche d'âge. La rémunération moyenne en France est de 42 490 EUR par an, contre 45 829 EUR en moyenne dans l'OCDE. Aux États-Unis, au Luxembourg et en Suisse, la rémunération moyenne est plus de deux fois supérieure à celle des pays d'Europe de l'Est, du Chili, de la Grèce, de la Hongrie, du Mexique et du Portugal. De plus, le revenu moyen des pays de l'OCDE disponible net ajusté est estimé à 55 302 EUR par an pour les 20 % les plus aisés, contre 8 444 EUR par an pour les 20 %

les plus modestes en moyenne dans l'ensemble de pays de l'OCDE. Ces revenus moyens pourtant ne nous renseignent pas sur le niveau de vie qui diffère selon les pays et à l'intérieur de chaque pays.

L'éducation joue un rôle essentiel pour participer à la vie active et sociale. L'OCDE considère qu'avoir un bon niveau d'études améliore considérablement les possibilités de trouver un travail et de gagner correctement sa vie. De plus, le rapport de l'OCDE (2020) indique qu'en France, plus les individus ont un niveau d'études élevé, plus ils sont satisfaits de leur vie et moins ils déclarent ressentir d'émotions négatives. Les Français font en moyenne 16.6 années d'éducation, un résultat inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE égale à 18 années. Les résultats varient de 14 années en Colombie à près de 20 années en Australie. Les taux de diplômés à la fin de l'enseignement secondaire donnent aussi une bonne indication de la capacité de chaque pays à préparer les jeunes aux exigences minimales du marché du travail. Dans 33 pays de l'OCDE, au moins 60 % des 25-64 ans achèvent au minimum le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'inverse pour : la Colombie, le Mexique, et la Turquie, où au moins 57 % des 25-64 ans ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En France, 81 % des adultes de 25 à 64 le sont, ce qui représente un niveau légèrement supérieur à la moyenne de 79 % de la zone OCDE.

Le logement est décrit non seulement comme un toit et quatre murs, sinon comme un lieu de repos où les individus peuvent se sentir en sécurité, disposer d'intimité et d'espace personnel. 99.5 % des Français disposent d'un logement avec accès privatif à un WC intérieur équipé d'une chasse d'eau, ce qui est supérieur à la moyenne de la zone OCDE de 97 %. Le poids du logement dans le budget des ménages varie de 27 % en République Slovaque à moins de 15 % en Corée du Sud. 21 % des revenus des Français sont destinés au logement (20 % de la zone OCDE) et le

logement moyen des Français comprend 1,7 pièce par personne (1,8 pièce par personne en moyenne des 38 pays). En moyenne, la plupart des Français ont accès à un logement digne et à un prix acceptable. Pourtant la crise du logement est au cœur des préoccupations des Français et les moyennes masquent de fortes disparités.

En moyenne, environ 67 % des Français jugent leur santé « bonne » ou « très bonne » contre 68 % des adultes de la zone OCDE. Au Canada ainsi qu'aux États-Unis, 88 % des personnes se considèrent en bonne santé, alors qu'au Japon et en Corée, moins de 40 % des habitants se considèrent en bonne santé, en dépit d'espérances de vie très élevées. La culture peut influencer les réponses à cette question plus subjective. Par exemple, les visiteurs du site web *vire mieux* sont encouragés à créer leur indicateur interactif en hiérarchisant les 11 dimensions proposées. L'indicateur créé permet de voir la performance des pays selon l'importance que l'utilisateur accorde à chacun des onze critères. Pour les Français qui ont répondu sur le siteweb (N=17508), la santé est l'indicateur le plus important du bien-être. L'espérance de vie (autre indicateur plus objectif de la santé) à la naissance est de 83 ans en France, soit deux ans de plus que la moyenne OCDE de 81 ans. C'est au Japon que l'espérance de vie est la plus élevée : elle atteint en moyenne 84 ans. À l'autre extrême, on trouve l'Afrique du Sud pour laquelle l'espérance de vie est de 64 ans et la Russie de 73 ans. Le Mexique est à 75 ans et au Brésil, l'espérance de vie atteint les 76 ans.

Un environnement sain est une source de satisfaction et améliore le bien-être des individus. La qualité de l'eau (indicateur subjectif) et la qualité de l'air (indicateur objectif) sont des indicateurs de l'environnement, et sont des aspects essentiels de la qualité de vie d'une personne. 78 % des Français se disent satisfaits de la qualité de l'eau, contre un pourcentage plus élevé de 84 % pour l'ensemble de l'OCDE. Enfin, la France fait état d'une concentration en PM2.5 (des particules assez fines pour pouvoir pénétrer profondément dans les poumons) de

11,4 microgrammes par mètre cube, un chiffre plus élevé que le seuil recommandé de 10 microgrammes par mètre cube établi par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), mais inférieur aux 14 microgrammes par mètre cube enregistrés en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ces résultats varient probablement d'une ville à l'autre et surtout entre ville et campagne.

Finalement, l'engagement civique, mesuré par le taux de participation électorale, traduit l'implication des citoyens dans la vie politique. Mais, l'indicateur n'est pas optimal, à cause des différences institutionnelles entre les systèmes électoraux des différents pays. L'abstention est sévèrement sanctionnée dans certains pays (comme le Mexique). Ce n'est pas le cas en France et le taux de participation est de 75 % aux dernières élections présidentielles, chiffre plus élevé que la moyenne de la zone OCDE de 69 %. L'OCDE constate également qu'en France, la participation électorale est estimée à 83 % pour les 20 % les plus aisés, contre 67 % pour les 20 % les plus modestes.

En synthèse, la France obtient des résultats dans la « moyenne » dans tous les indicateurs du bien-être du vivre mieux y compris la satisfaction à l'égard de la vie, excepté pour la sécurité, les liens sociaux et l'équilibre vie privée et vie professionnelle où elle obtient des résultats plus élevés que la plupart des pays de l'indice. Néanmoins, ces tendances générales n'informent en rien sur l'hétérogénéité des réponses réduite à des valeurs moyennes, on ne peut donc pas comparer les écarts à l'intérieur d'un pays ou entre divers groupes sociaux (hommes/femmes, personnes âgées/jeunes, niveau d'études, entre autres). Dans ce qui suit, nous présentons les résultats du bien-être subjectif du rapport de l'OCDE « *Comment va la vie ? 2020 mesurer le bien-être* » qui informe sur les deux composantes cognitive et affective du bien-être, en moyenne, par tranche d'âge et par niveau d'études.

4.3.2. Résultats du rapport « Comment va la vie ? 2020 mesurer le bien-être »

4.3.2.1. Résultats relatifs à la composante cognitive « satisfaction à l'égard de la vie »

L'indicateur de satisfaction à l'égard de la vie de l'OCDE est défini comme le jugement global que les individus portent sur leur vie. Dans la zone OCDE, la satisfaction de vie est restée stable ou s'est améliorée entre 2010 et 2018 dans la plupart des pays : elle a légèrement augmenté, passant de 7,2 à 7,4 en moyenne sur une échelle à 11 niveaux graduée de 0 (« pas satisfait du tout ») à 10 (« totalement satisfait »). En France, nous observons que le progrès est léger et inférieur à la moyenne de l'OCDE passant de 7,1 en 2010 à 7,3 en 2018. Dans dix pays (Irlande, Portugal, Estonie, République tchèque, Corée, Hongrie, Pologne, Espagne, Italie et Slovénie), elle a progressé d'au moins 5 % et la chute la plus forte est en Lituanie de -5 % et au Danemark de -3 %.

En ce qui concerne les résultats par tranches d'âge, dans la zone OCDE la satisfaction de vie des jeunes âgés de 15 à 29 ans est de 7,8, celle des 30 à 49 ans de 7,5 et celle des 50 ans et plus de 7,3. En France, on retrouve la même tendance, mais l'écart entre les classes d'âge est plus important et les scores sont légèrement inférieurs : 7,7 pour les jeunes de 15 à 29 ans, 7,3 pour la classe d'âge de 30 à 49 et 7,1 à partir de 50 ans. Enfin, on observe que les pays où les écarts entre tranches d'âge sont relativement faibles sont aussi ceux où la satisfaction moyenne à l'égard de la vie est relativement élevée. Par exemple, en Finlande où la satisfaction de vie moyenne est très élevée, on ne relève pas de différences entre les tranches d'âge, alors qu'en France où le niveau de satisfaction est moyen, on observe des différences entre les tranches d'âge, avec une diminution au fur et à mesure que l'âge augmente.

Les mêmes tendances sont observées selon le niveau d'études. Les pays où les différences de satisfaction selon le niveau d'études sont les plus élevées se caractérisent par un score moyen

de satisfaction à l'égard de la vie parmi les moins élevés, et inversement. Par exemple, en Finlande, il n'y a pas d'écart dans la satisfaction de vie selon le niveau d'études. En France, l'écart est observable sans pourtant être au niveau de celui de la Lituanie ou du Portugal. En moyenne dans les pays de l'OCDE, la satisfaction à l'égard de la vie s'établit à 7,1 pour les personnes qui ont arrêté leur scolarité avant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en France elle s'établit à 6,9), à 7,5 pour ceux qui ont suivi ce cycle (en France : 7,2) et à 7,8 pour les personnes qui ont suivi des études supérieures (en France : 7,6).

4.3.2.2. Résultats relatifs à la composante affective « bilan émotionnel négatif »

Le « bilan émotionnel négatif » fait référence à la part de la population déclarant avoir éprouvé la veille plus de sentiments et d'états d'esprit négatifs que positifs. L'OCDE et la France rapportent qu'un peu plus de 13 % de la population disent ressentir plus de sentiments négatifs (colère, tristesse, inquiétude) que positifs (joie, rire, sourires fréquents, détente). Ce pourcentage est hétérogène au sein des pays de la zone OCDE. Les résultats sont compris entre plus de 20 % en Turquie, Italie, Grèce et Espagne et 8 % ou moins en Irlande, au Mexique et en Finlande et seulement 5 % en Islande.

Entre 2010 et 2018, l'OCDE relève que le bilan s'est amélioré dans certains pays tandis qu'il s'est dégradé dans d'autres. En France, on observe une amélioration du taux de « bilan émotionnel négatif » passant de 14 % en 2010 à 13,4 % en 2018, c'est-à-dire une baisse de 0,6 % des Français qui disent ressentir plus de sentiments négatifs que positifs la veille. Les pays où la proportion de personnes éprouvant des sentiments négatifs a le plus augmenté sont : l'Italie (hausse de 6 %), la Belgique (près de 5 %), la Turquie, la Corée et le Costa Rica (hausse de 3,5 %). En revanche, le bilan s'est amélioré d'au moins 4 % en République slovaque, Lituanie, Hongrie, République tchèque et L'Estonie.

En ce qui concerne les résultats par tranche d'âge, dans la zone de l'OCDE, le bilan émotionnel négatif se dégrade après 30 ans, mais la situation se redresse après 50 ans dans les pays d'Europe du Nord. En France en revanche, les jeunes Français de moins de 30 ans ont un bilan émotionnel plus positif que tous leurs aînés. Ainsi, le bilan émotionnel négatif des jeunes Français âgés de 15 à 29 ans est de 9,66 % (OCDE : 9,21 %), celui des 30 à 49 ans s'établit à 13,71 % (OCDE : 14,30 %) et enfin celui des 50 ans et plus à 14,45 % (OCDE : 14,42 %).

Enfin, le bilan émotionnel négatif varie en fonction du niveau d'études. Un niveau d'études plus élevé va de pair avec une plus faible proportion de personnes ayant un bilan émotionnel négatif. Le pourcentage de Français ayant un bilan émotionnel négatif s'établit à 16,2 % pour les personnes qui ont arrêté leur scolarité avant le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE : 17,6 %), à 12,46 % pour ceux qui ont suivi ce cycle (OCDE : 13,3 %) et à 12,27 % pour les personnes qui ont suivi des études supérieures (OCDE : 10,3 %).

En somme, les Français ont un score dans la moyenne dans les deux composantes du bien-être subjectif par rapport aux autres citoyens européens qui figurent dans le rapport de l'OCDE. En France, ces deux composantes, la satisfaction à l'égard de la vie et le bilan émotionnel, ont tendance à évoluer légèrement, mais positivement au fil du temps dans toutes les tranches d'âge. De plus, les niveaux de ces deux composantes varient en fonction de l'âge et du niveau d'études. Ceux qui sont diplômés ont tendance à ressentir moins d'émotions négatives et à être plus satisfaits que ceux qui ont arrêté leurs études avant la fin des études secondaires. Également, les jeunes Français (15 à 29 ans), en moyenne, ressentent moins d'émotions négatives et sont plus satisfaits de leur vie que leurs aînés. Si ces études de l'OCDE sont informatives, car elles sont comparatives, elles restent imprécises cependant quant à la dimension subjective du bien-être, car il manque un cadre théorique pour définir clairement ce qu'est le bien-être subjectif.

4.4. Bien-être subjectif : théorie et dimensions

Le bien-être subjectif (BES) est considéré comme la forme spécifique de bien-être qui capture la façon dont les gens évaluent leur propre vie (Diener et al., 2018). Le BES tel qu'il est conçu évalue la qualité de vie d'une personne selon son propre point de vue qui en termes familiers est parfois appelée « bonheur » (Diener, 2000). Tout au long de l'histoire, les philosophes ont considéré le bonheur comme la plus grande valeur et la motivation ultime de l'action humaine (Diener, 1984). Cependant, les psychologues ont mis du temps à s'y intéresser. Ce n'est qu'en 1973 que *Psychological Abstracts International* a commencé à répertorier le bonheur comme mot-clé et en 1974, le *Social Indicators Research* a été fondé avec un grand nombre d'articles consacrés au bien-être subjectif (Diener, 1984).

Diener et al. (2018) considèrent que le terme bonheur peut prêter à confusion dans un contexte scientifique, mais il est utile pour communiquer avec le public. Dans une enquête menée auprès de plus de 9 000 étudiants dans 47 pays, le bonheur a été évalué à 8,1 sur une échelle d'importance en 9 points, ce qui en fait la valeur la plus appréciée des 20 valeurs données (parmi elles : l'amour, la richesse, ou la santé) (Kim-Prieto et al., 2005). Cela confirme l'idée qu'être heureux a été considéré comme l'objectif le plus valorisé à la fois dans la vie individuelle et dans les politiques publiques (Dolan & White, 2007 ; Steptoe et al., 2015). Le fait que la plupart des citoyens valorisent le bonheur est une raison suffisante dans une société pour y prêter attention et trouver des moyens de le promouvoir. De plus, la recherche a montré que des niveaux plus élevés de bien-être subjectif sont associés à moins de symptômes de maladie mentale, à des relations interpersonnelles plus fortes, à un état de santé plus fonctionnel, et à un fonctionnement prosocial (e.g., Diener, 1984, 1994, 2000 ; Diener, et al., 1999 ; Lyubomirsky et al., 2005 ; Pressman & Cohen, 2005).

Actuellement, le bien-être subjectif est un domaine de recherche extrêmement actif. Selon la base de données PsycINFO, le premier article de Diener en 1984 a été cité près de 1 000 fois (Busseri & Sadava, 2011). Plus de 170 000 articles et livres sur le sujet ont été publiés au cours des 15 dernières années (Diener et al., 2018). Les progrès méthodologiques et théoriques ont été remarquables au cours de cette période, l'utilisation de modèles longitudinaux et expérimentaux permettant de mieux comprendre les facteurs prédictifs et les résultats liés au BES, ainsi que le processus sous-jacent à ces associations. En outre, les théories sur ces processus sont devenues plus complexes, les conclusions révélant que de nombreuses associations avec le bien-être subjectif dépendent de la culture, des traits de personnalité, des valeurs des personnes, ainsi que du contexte dans lequel elles vivent (Diener et al., 2018).

Les caractéristiques du bien-être subjectif sont fondées sur 3 caractéristiques (Diener, 1984). Premièrement, le bien-être est subjectif et relève de l'expérience de l'individu (Campbell, 1976). Les conditions objectives nécessaires telles que la santé, le confort, le revenu ou la richesse, notamment, sont absentes des définitions du BES (Kammann, 1983). Ainsi, elles ne sont pas considérées comme une partie inhérente du BES, mais les chercheurs du domaine considèrent que ces conditions influencent potentiellement le BES (Diener, 1984). Deuxièmement, le bien-être subjectif comprend des mesures positives. Ce n'est pas seulement l'absence d'éléments négatifs, comme c'est le cas pour la plupart des mesures de la santé mentale (Diener, 1984). Enfin, les mesures subjectives du bien-être comprennent généralement une évaluation globale de la vie d'une personne.

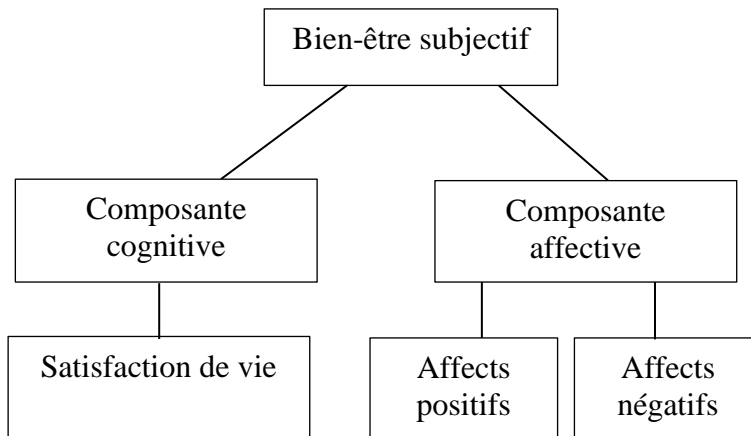
Dans ce sens, une fois que le domaine du BES est limité aux évaluations subjectives de la vie d'une personne, il est alors possible de considérer les diverses façons dont la qualité de sa vie peut être appréciée. Il peut sembler que la seule façon d'obtenir une telle évaluation consiste à

demander aux participants de considérer les diverses caractéristiques de leur vie et de donner un jugement explicite sur la qualité de cette vie (Diener et al., 2018). Cette approche est utilisée dans les mesures d'auto-évaluation de la satisfaction à l'égard de la vie. Leur validité a été largement prouvée et fait référence à une évaluation cognitive de la vie d'une personne (Diener et al., 2018). Cependant, d'autres alternatives existent. Ainsi, parce que les émotions incluent une composante évaluative, Kahneman (1999) a soutenu que les expériences émotionnelles des individus peuvent fournir des indices sur leur évaluation globale de la vie. En d'autres termes, il est possible d'évaluer le BES par la fréquence ou l'intensité avec laquelle les personnes ressentent une variété d'émotions positives et négatives telles que « heureux », « triste », « en colère » ou « joyeux » (Diener et al., 2010 ; Diener et al., 2018).

Le modèle tripartite du bien-être subjectif de Diener (cf. Figure 1) a été largement adopté dans la communauté scientifique (Busseri & Sadava, 2011). Il est composé d'éléments cognitifs et affectifs partiellement séparables (Diener et al., 1995 ; Diener et al., 1999). La satisfaction de vie, composante cognitive, a été définie comme une appréciation subjective de la qualité de la vie dans son ensemble. La composante affective comprend les fréquences relatives des affects positifs et négatifs vécus au fil du temps. Ainsi, les individus éprouvent un bien-être subjectif élevé lorsqu'ils sont satisfaits de leur vie, ressentent beaucoup d'affects agréables et peu d'affects désagréables (Diener, 2000).

Figure 1

Représentation graphique des composantes et des dimensions du bien-être subjectif



Diener et ses collaborateurs (2018) estiment que les futurs travaux empiriques pourraient apporter la preuve que la composante cognitive est plus centrale, car il est possible que les expériences émotionnelles des personnes ne reflètent pas directement leur évaluation des conditions de leur vie. Par exemple, les personnes qui atteignent des niveaux élevés d'expériences émotionnelles positives par des moyens superficiels (par exemple, des drogues) peuvent par ailleurs évaluer leur vie négativement parce que cette vie manque de sens ou d'une autre caractéristique fondamentale pour eux (Diener et al., 2018). Néanmoins, ces chercheurs recommandent d'inclure des mesures axées sur le jugement comme la satisfaction de vie et des mesures affectives, afin d'apporter des résultats empiriques liant les composantes affective et cognitive du bien-être subjectif (Diener et al., 2018). Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte dans une même recherche les deux composantes du bien-être subjectif. Dans la présente recherche, nous considérons qu'elles peuvent être associées différemment aux processus et aux profils identitaires. Ainsi, nous allons étudier comment les trois dimensions (satisfaction de vie, affects positifs et affects négatifs) évoluent au cours de la transition études-emploi au sein des profils et des trajectoires identitaires. L'objectif est de caractériser les profils d'identité

vocationnelle en considérant les trois dimensions du bien-être subjectif comme des indicateurs d'adaptation à la transition.

4.5. Les dimensions du bien-être subjectif comme indicateurs d'adaptation psychosociale

La satisfaction à l'égard de la vie est un indicateur important du bonheur général des jeunes et un prédicteur clé d'une adaptation psychosociale (Diener et al., 1985). Par exemple, une faible satisfaction à l'égard de la vie est associée à une psychopathologie accrue (Greenspoon & Saklofske, 2001), à des problèmes sociaux et comportementaux (Park, 2004), au désengagement scolaire (Lewis et al., 2011) et à une identité en diffusion ou en moratoire (Lannegrand-Willems et al., 2016), alors qu'une satisfaction de la vie élevée est liée à une bonne adaptation aux contextes changeants et à une santé mentale optimale chez les jeunes (Park, 2004) et à une identité considérée comme plus développée telle que la réalisation (Lannegrand-Willems et al., 2016).

Les définitions des émotions et des affects varient d'un chercheur à l'autre ou sont parfois utilisées de manière interchangeable. Un consensus émerge sur le fait que les émotions constituent un sous-ensemble de la classe plus large et plus diffuse des phénomènes affectifs (Briet et al., 1993). Les affects positifs, ainsi, font référence à la mesure dans laquelle un individu éprouve subjectivement des humeurs positives telles que la joie et l'intérêt (Miller, 2011). Cette dimension, selon de nombreux théoriciens, facilite le comportement d'approche (Cacioppo et al., 1999 ; Davidson, 1993 ; Watson et al., 1999). De ce point de vue, les expériences des affects positifs incitent les individus à s'engager dans leur environnement et à participer à des activités, dont beaucoup sont adaptatives pour l'individu, telle que dans le contexte de la transition études-emploi. Tugade, Fredrickson et Barrett (2004) ont mis en évidence que les émotions positives jouent un rôle crucial dans la gestion des événements négatifs (voir aussi Tugade & Fredrickson, 2004). Par

conséquent, les émotions positives représentent des indicateurs d'épanouissement ou de bien-être optimal (Fredrickson, 2001).

Les affects négatifs sont un terme utilisé par Tellegen (1982) et défini par Watson et Clark (1984) comme une dimension de disposition de l'humeur qui reflète des différences individuelles omniprésentes dans l'émotivité négative et le concept de soi. Les individus qui expriment des affects négatifs intensément sont plus susceptibles de ressentir de la détresse et de l'insatisfaction au fil du temps et dans toutes les situations, ont tendance à se concentrer sur le côté négatif du monde en général, et, par conséquent, ont une image de soi moins favorable et sont moins satisfaits d'eux-mêmes et de leur vie (Watson & Clark, 1984). En revanche, Watson et Clark ont décrit les individus avec une faible affectivité négative comme satisfaits et sûrs d'eux-mêmes.

En somme, la satisfaction à l'égard de la vie et les affects positifs, atténuent les effets négatifs des événements stressants de la vie, telle que la transition études-emploi, et modèrent le développement de problèmes psychologiques et comportementaux chez les jeunes (Park, 2004). Sur la base de ces nombreux travaux de recherche, nous considérons un niveau élevé de bien-être subjectif comme un indicateur du fonctionnement humain optimal (Diener et al., 2018 ; Keyes, 2005 ; Ryan & Deci, 2001) et, par conséquent comme un indicateur d'adaptation à la transition études-emploi.

4.6. La transition études-emploi comme événement de vie majeur et son rôle dans le bien-être subjectif

Une méta-analyse (Luhmann et al. 2012) a déjà montré que les événements majeurs de la vie avaient des effets différents sur les affects et sur la satisfaction de vie, les effets sur cette dernière étant plus forts et plus stables. La plupart des études transversales menées avant les

années 2000 ont soutenu l'idée que les événements de la vie n'ont pas d'effets à long terme sur le bien-être subjectif (par exemple, Brickman & Campbell, 1971 ; Frederick & Loewenstein, 1999 ; Headey & Wearing, 1989, 1992 ; Lykken & Tellegen, 1996). Pourtant, un examen attentif de ces études suggère que les résultats étaient en fait ambigus (pour les aperçus, voir Diener et al., 2006 ; Lucas, 2007a ; Luhmann et al., 2012). En revanche, les études longitudinales plus récentes ont apporté des résultats tout à fait différents.

Lucas et ses collaborateurs (Lucas, 2005, 2007b ; Lucas et al., 2003, 2004) ont examiné les effets des événements majeurs de la vie sur le BES dans une série d'études utilisant des données de panel à grande échelle *Socio-Economic Panel* (SOEP ; Wagner et al., 2007) et *British Household Panel Study* (BHPS ; M. F. Taylor et al., 2009). Ils ont montré que les effets des événements majeurs de la vie sur le BES peuvent persister pendant plusieurs années (pour une revue, voir Lucas, 2007a). Un résultat notable était que le niveau initial du BES et le niveau après un temps dit d'adaptation varient considérablement entre les différents événements de la vie. Les résultats étaient peut-être les plus étonnants pour un événement tel que le chômage : après le début du chômage, les niveaux moyens de BES étaient significativement inférieurs au niveau initial même si les personnes reprennent un emploi (Lucas et al., 2004). Les épisodes de chômage répétés aggravent cet effet (Luhmann & Eid, 2009). Ces études indiquent que les événements majeurs de la vie peuvent avoir des effets importants sur le bien-être subjectif et que l'intensité de ces effets varie en fonction des événements de la vie considérés et leurs effets peuvent persister plusieurs années (Diener et al., 2018). Ainsi, l'objectif des recherches futures devrait être de clarifier quels sont les éléments essentiels qui distinguent les événements auxquels les gens s'adaptent et ne s'adaptent pas. De plus, les études examinant les différences individuelles d'adaptation peuvent aider à clarifier les facteurs qui rendent les personnes résilientes (Diener et al., 2018).

Nous considérons qu'il est particulièrement important d'étudier le bien-être subjectif d'un point de vue développemental chez les jeunes adultes en transition études-emploi, car cette transition constitue un événement de vie majeur qui pourrait avoir des effets sur le bien-être subjectif à court et à long terme des jeunes. Les résultats vont nous permettre, pour la première fois, d'étudier l'évolution du bien-être subjectif dans la transition études-emploi et d'analyser leurs associations avec l'identité vocationnelle des jeunes adultes.

4.7. Synthèse du chapitre

Les jeunes adultes en dernière année universitaire ont pour principale tâche de développement de préparer et réaliser leur transition des études à l'emploi (Arnett, 2000). Cette expérience de vie majeure, dans un contexte incertain, est exigeante et peut influencer le bien-être subjectif de jeunes à court et à long terme. Cette recherche offre la possibilité de générer une compréhension plus profonde de la manière dont le bien-être subjectif des jeunes universitaires évolue pendant la transition, mais aussi de l'étudier en tant qu'indicateur d'adaptation à la transition afin de caractériser les différents profils et trajectoires identitaires.

Chapitre 5. L'identité vocationnelle et ses liens avec l'adaptabilité carrière et le bien-être subjectif

5.1. Introduction

L'adaptabilité de carrière est importante à prendre en compte pour caractériser les profils et les trajectoires d'identité vocationnelle des jeunes adultes en transition-études emploi, car la manière dont les jeunes abordent la transition études-emploi dépend non seulement de leur identité vocationnelle, mais aussi de leur niveau d'adaptabilité de carrière (Savickas, 1985, 1997). Bien que les théories de l'identité et la construction du parcours professionnel soient issues de deux champs théoriques distincts, des auteurs ont déjà examiné le lien entre l'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière chez les adolescents à la lumière des hypothèses d'Erikson (Blustein et al., 1989 ; Negru-Subtirica et al., 2015 ; Savickas, 1985). Cependant, à l'heure actuelle, aucune étude n'a examiné cette relation chez les jeunes adultes à l'université en transition études-emploi. C'est ce que nous développerons dans la première partie de ce chapitre.

Le bien-être subjectif est également à considérer pour caractériser les profils et les trajectoires d'identité vocationnelle des jeunes en dernière année universitaire, car il est un indicateur d'adaptation à la transition (Diener et al., 1985 ; Fredrickson, 2001 ; Park, 2004). Ce questionnement s'inscrit dans une longue ligne de recherche initiée par Erikson il y a plus de 50 ans centrée sur les liens entre identité et bien-être. Nous verrons dans la seconde partie de ce chapitre que les associations de l'identité vocationnelle et le bien-être subjectif ont été peu étudiés et n'ont jamais été explorés pendant la transition études-emploi.

5.2. Identité vocationnelle et adaptabilité de carrière

L'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière sont considérées comme les deux piliers de la facilitation de la transition études-emploi et de la prise de décision professionnelle (Savickas, 2005 ; Skorikov & Vondracek, 2011). Des études transversales (LeBlanc & Lyons 2022 ; Savickas & Porfeli, 2012 ; Zhang et al., 2021) et longitudinales (Negru-Subtirica et al., 2015) ont attesté de relations significatives entre elles synthétisées dans ce qui suit.

Selon un design transversal, des associations entre les processus de l'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière (conçue de façon globale) ont été identifiées (LeBlanc & Lyons 2022 ; Porfeli & Savickas, 2012). Porfeli et Savickas (2012), comme ils s'y attendaient, ont trouvé que l'adaptabilité de carrière a des liens étroits avec *l'exploration en profondeur* et *l'identification à l'engagement* vocationnel et est également associée à *l'exploration de surface* et à *l'engagement*. En revanche, l'adaptabilité de carrière est inversement associée au *doute vis-à-vis de soi* et elle n'est pas associée à la *flexibilité de l'engagement*. Selon les auteurs, la relation négative significative entre l'adaptabilité et *le doute vis-à-vis de soi* suggère que des niveaux inférieurs de ressources d'adaptabilité correspondent à des niveaux plus élevés d'anxiété et d'incertitude concernant ses choix de carrière et ses engagements. Mais, l'absence d'association entre la *flexibilité* et l'adaptabilité était attendue dans la mesure où le CAAS mesure les ressources d'adaptabilité et non la volonté de s'adapter. *La flexibilité de l'engagement* se rapporte à la volonté de s'adapter aux changements et aux transitions anticipés plutôt qu'aux ressources d'adaptabilité actuellement disponibles (Porfeli & Savickas, 2012). Certaines études montrent que des niveaux plus élevés de *flexibilité de l'engagement* et des niveaux plus faibles de *doute vis-à-vis de soi* contribuent à une plus grande adaptabilité de carrière (Porfeli & Savickas, 2012 ; Negru-Subtirica et al., 2015). Cependant, dans une étude de LeBlanc et Lyons (2022), l'adaptabilité de carrière

globale prédit négativement les deux dimensions de la reconsidération de l'engagement (*doute vis-à-vis de soi* et *flexibilité de l'engagement*). Comme le soutiennent Porfeli et Savickas (2012), de faibles niveaux d'adaptabilité peuvent entraîner des sentiments d'anxiété ou d'incertitude lors de la prise de décisions de carrière, tandis que des niveaux élevés indiquent une identité plus cohérente. Par conséquent, des niveaux plus élevés d'adaptabilité peuvent réduire l'anxiété et l'incertitude, conduisant à des niveaux inférieurs de *doute vis-à-vis de soi* et au besoin perçu de *flexibilité* chez les jeunes à l'université. LeBlanc et Lyons (2022) soulignent que pour des jeunes qui ont peu ou pas d'expérience de travail qui est souvent le cas des étudiants universitaires, tout engagement professionnel serait moins susceptible d'être réfléchi de manière critique, voire pas du tout. La relation entre des niveaux élevés d'adaptabilité de carrière et des niveaux élevés de *flexibilité* pourrait, selon ces auteurs, n'exister qu'après qu'un individu a acquis une expérience de travail significative et directe caractérisée par des transitions de travail importantes. Les auteurs préconisent d'explorer le lien entre adaptabilité de carrière et niveaux faibles de *flexibilité* en population universitaire, ce que nous allons faire dans la présente étude chez des étudiants en dernière année universitaire en transition vers l'emploi.

Des études ont visé à spécifier les liens entre processus de l'identité vocationnelle et dimensions de l'adaptabilité de carrière. Ainsi, Zhang et ses collaborateurs (2021) ont examiné ces relations dans un échantillon de 1 163 étudiants chinois de 15 à 25 ans ($M = 18,5$). Ils ont trouvé que les quatre ressources d'adaptabilité de carrière (*l'intérêt, le contrôle, la curiosité et la confiance*) étaient négativement associées au *doute vis-à-vis de soi*. Cependant, ces 4 ressources d'adaptabilité de carrière n'avaient pas de corrélation significative avec la *flexibilité de l'engagement*. Cette découverte en population chinoise était cohérente avec les études précédentes (Negru-Subtirica et al., 2015 ; Porfeli & Savickas 2012). Se confirme le fait que des niveaux

inférieurs de ressources d'adaptabilité correspondent à des niveaux plus élevés d'anxiété et d'incertitude concernant ses choix vocationnels et ses engagements. Également, Zhang et ses collaborateurs (2021) ont trouvé que l'intérêt, le contrôle, la curiosité et la confiance étaient positivement liés aux quatre autres processus d'identité vocationnelle (exploration de surface et en profondeur ; engagement et identification à l'engagement), à l'exception de la relation de l'exploration de surface et le contrôle, qui n'était pas significative.

Par ailleurs, les dimensions de l'adaptabilité de carrière ont été mises en relation avec les statuts d'identité vocationnelle. Porfeli et Savickas (2012) ont fait une analyse des scores moyens de l'adaptabilité des individus au sein de chaque statut d'identité. Ces scores moyens diminuent de la façon suivante : réalisation → forclusion → moratoire de remise en question → indifférencié → moratoire → diffusion.

La réalisation et la forclusion sont souvent difficiles à distinguer en termes d'objectifs de carrière, car les deux statuts montrent un engagement fort aux décisions prises, l'un avec exploration préalable et l'autre sans exploration (Brisbin & Savickas, 1994). Pourtant, les ressources d'adaptabilité de carrière distinguent clairement les deux profils, le statut de réalisation obtenant un score plus élevé sur chacune des quatre ressources. La différence la plus importante s'est observée sur la ressource *curiosité*. Porfeli et Savickas (2012) concluent que la *curiosité* alimente l'*exploration de surface*, cette dernière étant très faible, voire absente chez les individus en forclusion qui s'engagent dans des voies qu'ils n'ont pas eux-mêmes élaborées. Ces résultats amènent à conclure que l'adaptabilité de carrière est fortement, systématiquement (et comme attendu) liée aux statuts d'identité vocationnelle. La présente recherche va investiguer ces liens chez les jeunes adultes en transition études-emploi.

Seule une étude adoptant un design longitudinal a examiné les associations réciproques entre les processus d'identité vocationnelle et les ressources d'adaptabilité de carrière. Negru-Subtirica et ses collaborateurs (2015) ont mis en évidence un modèle d'associations réciproques entre les processus d'identité vocationnelle et les ressources d'adaptabilité de carrière des adolescents qui étaient cohérentes dans le temps. Elles ont mené des analyses croisées-décalées en utilisant des tests multigroupes pour examiner les effets modérateurs potentiels du sexe, du type de filière scolaire et du groupe d'âge. Conformément à leurs hypothèses, elles ont mis en évidence un modèle d'associations réciproques entre les processus de l'identité vocationnelle et les ressources d'adaptabilité au fil du temps. Ces relations n'étaient pas modérées par le sexe, le type de filière scolaire ni par l'âge des adolescents. Leur modèle s'appliquait ainsi également aux garçons et aux filles, aux élèves des filières générales et professionnelles et aux adolescents du début et de fin de l'adolescence. Cette constatation indique qu'au moins dans la période de leur étude, c'est-à-dire une année au collège et une au lycée, leurs associations longitudinales transcendent ces facteurs sociodémographiques (Negru-Subtirica et al., 2015). Les résultats ont indiqué que *l'engagement* vocationnel était un prédicteur positif de *l'intérêt*, du *contrôle* et de la *confiance* en matière de construction du parcours professionnel ; tandis que *l'identification à l'engagement* prédisait positivement la *curiosité* professionnelle. *L'intérêt* de carrière prédisait positivement *l'exploration vocationnelle en profondeur* et les deux processus *d'engagement*. La *curiosité* était un prédicteur positif de *l'exploration en profondeur* et *de surface* ; tandis que la *confiance* prédisait positivement *l'engagement* professionnel et *l'identification à l'engagement*. Negru-Subtirica et ses collaborateurs (2015) soulignent que la dimension *engagement* a le lien le plus fort avec l'adaptabilité de carrière, dans les deux sens. Les adolescents qui étaient certains d'un choix vocationnel et engagés dans ce choix (*engagés* et *identifiés à l'engagement*),

s'impliquaient davantage dans la préparation de l'avenir (*intérêt*) et avaient davantage confiance en leurs capacités et ressources (*confiance*) et étaient plus optimistes et disciplinés (*contrôle*), ce qui renforçait en retour le degré de conviction de ce choix (*engagement* et *identification à l'engagement*). La *flexibilité de l'engagement* était un prédicteur positif de la *curiosité* et de la *confiance* professionnelle, tandis que le *doute vis-à-vis de soi* était un puissant prédicteur négatif de *l'intérêt*, *du contrôle* et de la *confiance* en matière de construction du parcours professionnel. Negru-Subtirica et ses collaborateurs (2015) considèrent que cette directionnalité allant de la reconsidération des processus d'engagement aux ressources d'adaptabilité, mais pas l'inverse, suggère que l'adaptabilité est également influencée par la manière dont les adolescents réexaminent et modifient leurs engagements vocationnels. Une plus grande *flexibilité de l'engagement* de carrière et un faible *doute vis-à-vis de soi* semblent faciliter l'adaptabilité de carrière à long terme chez les adolescents. Cependant, dans une population universitaire, une flexibilité réduite et un doute vis-à-vis de soi réduit semblent bénéficier l'adaptabilité de carrière (Leblanc & Lyons, 2022).

En résumé, les relations entre l'adaptabilité et les processus de formation de l'identité vocationnelle et les statuts identitaires ont été identifiées. Cela est important étant donné que les deux sont considérées comme les piliers de la construction du parcours professionnel dans les sociétés de l'information. Ainsi, les études empiriques ont mis en évidence que les individus en réalisation de l'identité se caractérisent par de plus grandes ressources d'adaptabilité de carrière alors que ceux ayant un statut d'identité considéré moins avancé dans le développement comme le moratoire et la diffusion ont un faible niveau d'adaptabilité. Concernant les processus identitaires, le rôle de la *flexibilité de l'engagement* sur l'adaptabilité reste à être investigué chez les jeunes adultes à l'université. Dans l'étude que nous menons, nous cherchons à identifier des trajectoires

des profils d'identité vocationnelle et à les caractériser en nous appuyant sur les ressources d'adaptabilité.

5.3. Identité vocationnelle et bien-être subjectif

Une autre ligne importante de recherche sur l'identité se concentre sur ses liens avec le bien-être. Déjà, Erikson (1968) postulait que la réalisation identitaire apportait un sentiment personnel de bien-être. Marcia (1989) propose que la réalisation de l'identité est associée à une capacité personnelle à s'adapter à l'environnement. Différentes études dans différents domaines de l'identité ont confirmé que la réalisation identitaire est le statut le plus favorable en matière de développement psychosocial et que la dimension de l'engagement en particulier est liée au bien-être (Crocetti et al., 2008 ; Holland et al., 1993 ; Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Luyckx et al., 2005 ; Meeus et al., 1999 ; Schwartz et al. 2011 ; Waterman, 2007). Le moratoire identitaire, caractérisé par une exploration active intense, s'accompagne d'un faible niveau de bien-être (Hirschi, 2012), résultat que l'on retrouve pour la diffusion identitaire caractérisée par un faible engagement et une faible exploration (Luyckx et al., 2010).

Des études ont conduit à mettre en évidence des liens solides entre identité globale et bien-être. Un sentiment d'identité cohérent est associé à une image de soi positive (Luyckx et al. 2005), à moins de troubles internalisés (par exemple, dépression et anxiété), externalisés (par exemple, non-respect des règles, mensonges, agression physique) (Schwartz, 2007) et à un bien-être subjectif, eudémonique et psychologique plus élevé (Waterman, 2007). En conséquence, les individus qui ont une idée claire de qui ils sont et où ils vont dans leur vie sont plus susceptibles de se sentir bien avec eux-mêmes, d'être plus satisfaits avec leur vie et moins susceptibles d'être en détresse et inquiets ou d'adopter un comportement préjudiciable aux autres. D'un autre côté, un

sentiment d'identité confus est associé non seulement à des troubles internalisés (Schwartz et al., 2009), mais aussi potentiellement à des troubles externalisés (Schwartz et al., 2005b, 2008) et un sentiment de détresse (Schwartz et al., 2011 ; Waterman, 2007). Ainsi, l'absence d'engagements identitaires clairs tend à désorienter l'individu sur ce qu'il doit faire dans le présent, et l'absence d'efforts pour résoudre cette indécision peut générer un manque d'espoir que l'avenir sera meilleur. De telles circonstances réduiraient la probabilité qu'un sentiment de bien-être émerge sous n'importe laquelle de ses formes (Waterman, 2007). Schwartz et al. (2011) soulignent également que des niveaux élevés d'engagement sont associés à des sentiments de satisfaction à l'égard de la vie comme l'a soutenu la recherche (Luyckx et al. 2008 c ; Meeus et al. 1999 ; Schwartz 2007), mais que les individus qui explorent avant de s'engager (réalisation) sont les plus susceptibles d'attribuer un sens à leur vie. La forclusion identitaire, dans laquelle une seule alternative est vraiment envisagée, peut-être moins susceptible d'impliquer la découverte de soi. De plus, dans leurs résultats de recherche, les individus en forclusion avaient significativement plus d'anxiété générale et de dépression que les individus en réalisation (Schwartz et al., 2011). Les statuts de réalisation et de forclusion peuvent ainsi être empiriquement distingués sur des indicateurs d'adaptation, contrairement à ce qui avait été suggéré dans des études antérieures (e.g. Waterman, 2007). Nous allons poursuivre cet objectif dans ce travail de thèse : apporter des données empiriques sur le bien-être subjectif par profil identitaire en portant une attention particulière sur ce qui distingue la réalisation de la forclusion. Car si les considérations théoriques distinguent clairement la réalisation de la forclusion identitaire en matière d'adaptation psychosociale, rares sont les données empiriques qui viennent soutenir cette distinction.

En ce qui concerne l'étude de l'identité dans le domaine vocationnel spécifiquement, des études transversales ont conduit à mettre en évidence des liens entre statuts d'identité vocationnelle

et bien-être. Porfeli et al. (2011) et Lannegrand-Willems et al. (2016) confirment que la réalisation identitaire est liée un ajustement psychosocial positif. Aux États-Unis, Porfeli et al. (2011) ont révélé que le statut de moratoire de remise en question, qui présentait les scores les plus élevés de *doute vis-à-vis de soi* et de *flexibilité*, montrait le niveau de bien-être le plus bas, comme c'était également le cas du statut de diffusion (Porfeli et al., 2011). Dans les études européennes, le moratoire semble être « le côté obscur du moratoire » contrairement au statut de moratoire de remise en question considéré comme plus constructif dans le développement identitaire (Crocetti et al., 2009 ; Lannegrand-Willems et al., 2016). Il semblerait que lorsqu'un profil se caractérise par un faible engagement, une faible exploration en profondeur, et une forte reconsidération de l'engagement, il s'accompagne d'un faible ajustement psychologique (Lannegrand-Willems et al., 2016). Ce travail de thèse se propose de confirmer ce résultat et donc d'étudier chez les jeunes adultes français en période de transition les différences entre les deux types de moratoires et plus largement d'identifier les statuts identitaires associés non seulement à un niveau élevé de satisfaction à l'égard de la vie, mais aussi associée à un niveau élevé des affects positifs et à un faible niveau des affects négatifs en contexte de transition études-emploi.

Une étude longitudinale a permis de mettre en évidence les liens au fil du temps entre développement de l'identité vocationnelle et changements du bien-être. Ainsi, différentes voies de développement de l'identité vocationnelle sont liées à différents degrés de changement du bien-être en matière de satisfaction de vie, même en contrôlant statistiquement leur relation avec les traits de personnalité (Hirshi, 2012). Conformément aux hypothèses, les étudiants qui se caractérisent par des engagements élevés au fil du temps avaient des niveaux de bien-être élevés. Les résultats confirment des études antérieures qui montrent que la dimension d'engagement de la formation de l'identité en particulier est positivement liée au bien-être (Marcia, 1993), ce qui

implique que l'incapacité à atteindre un sentiment d'identité vocationnelle cohérente peut avoir des effets négatifs sur la satisfaction de à l'égard de la vie (Hirschi, 2012).

En somme, au cours des dix dernières années, l'approche centrée sur les personnes a fait progresser la recherche sur l'identité, en analysant comment les statuts d'identité vocationnelle sont différemment liés aux différents construits du bien-être (satisfaction à l'égard de la vie, dépression, anxiété, stress). Pourtant, l'identité vocationnelle n'a jamais été étudiée au regard de la composante affective du bien-être subjectif, c'est-à-dire des affects positifs et négatifs en Europe. À ce jour, davantage de preuves longitudinales de ces relations sont nécessaires, pour acquérir une compréhension approfondie de la façon dont les différents profils d'identité vocationnelle sont liés au bien-être subjectif (global) et à chaque dimension (satisfaction à l'égard de la vie, affects positifs et affects négatifs) dans le contexte de transition études-emploi. Ainsi, ce travail de thèse vise à caractériser les profils et les trajectoires identitaires vocationnelles à l'aide des trois dimensions du bien-être subjectif : la satisfaction à l'égard de la vie, les affects positifs et les affects négatifs.

5.4. Synthèse du chapitre

La transition études-emploi est un contexte majeur pour la construction de l'identité vocationnelle des jeunes adultes. La transition demande une adaptation au niveau des rôles, du statut et de l'environnement. Cette adaptation repose notamment sur l'identité vocationnelle, les ressources d'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif. La littérature portant sur les relations entre l'identité et l'adaptabilité de carrière d'une part et l'identité et le bien-être d'autre part est conséquente. De façon synthétique, une identité cohérente est associée à des niveaux élevés d'adaptabilité de carrière et de bien-être subjectif. Pour autant, cette littérature présente majoritairement un design transversal et, par conséquent, n'interroge pas l'évolution de ces relations au cours du temps. Or, l'adaptation et le profil identitaire peuvent varier au cours de la dernière année universitaire, notamment en fonction de la transition études-emploi vécue par les jeunes adultes.

Chapitre 6. Problématique et objectifs de recherche

6.1. Problématique

La construction de l'identité fait partie des tâches de développement les plus centrales des jeunes adultes, jouant un rôle important pour aider les individus à entrer dans la vie adulte (Arnett, 2000 ; Erikson, 1968 ; Porfeli et al., 2011). L'identité vocationnelle est conçue comme la composante majeure du sentiment général d'identité (Kroger, 2007 ; Skorikov & Vondracek, 2011 ; Skorikov & Vondracek, 2007) qui aide à réguler la poursuite des objectifs académiques et professionnels des jeunes (Hirschi, 2012a), facilite la transition études-emploi (Meeus et al., 1997; Mortimer et al., 2002) et contribue au bien-être (Erikson, 1950; Levine & Côté, 2002; Schwartz & Pantin, 2006). Le développement de l'identité vocationnelle des jeunes adultes est donc considéré comme une tâche développementale fondamentale qui est associée à un ajustement psychosocial positif (Lannegrand-Willems et al., 2016).

Le développement psychosocial d'un individu au fil du temps est pensé comme dynamique et lié à l'environnement dans lequel il évolue (Bronfenbrenner, 1996) et c'est dans cet ancrage théorique que nous pensons le développement identitaire. Au fur et à mesure que les individus se développent et construisent leur identité, les environnements et les contextes dans lesquels ils interagissent contribuent à la construction des alternatives identitaires potentielles. Dans cette approche, la notion de transition permet de penser le développement humain de manière écologique, la fin des études universitaires constituant une période de transition propice à la construction de l'identité, notamment l'identité vocationnelle.

La transition peut être exigeante pour certains et souvent assortie de doutes, car elle est associée à la nécessité de prendre des décisions importantes, face à des circonstances changeantes et à un avenir incertain. Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur en Europe ont besoin, en moyenne, de 9,7 mois pour trouver un emploi stable ou satisfaisant (Organisation internationale du travail [OIT], 2015), confirmant l'idée que l'accès au marché du travail est un processus difficile et incertain. Non seulement parce que les diplômés manquent d'options, mais aussi parce que les diplômés ont souvent des difficultés à trouver un emploi qui correspond à leurs propres intérêts et valeurs (OIT, 2014 ; Solberg et al., 2002), comme en atteste par ailleurs le fait que le taux de chômage des jeunes est systématiquement plus élevé que celui des adultes en Europe (Lopez-Mayan & Nicodemo, 2015).

S'adapter à la transition études-emploi et continuer à être soi peut ainsi représenter un vrai défi. Les jeunes adultes doivent quitter le milieu universitaire familier et trouver un emploi qui, idéalement, correspond non seulement à leur formation, mais aussi à leurs valeurs personnelles (Sortheix et al., 2013). De plus, entrer dans un nouveau contexte de travail est souvent lié à un manque de connaissances et de compétences suffisantes concernant les comportements nécessaires pour maîtriser les défis de la nouvelle situation (Weiss et al., 2012). Par ailleurs, le contexte de pandémie a accru l'incertitude vis-à-vis du marché du travail et a également changé les attentes de jeunes diplômés vis-à-vis de l'emploi (Baleo & Canivenc, 2022). La situation des jeunes en Europe face à l'emploi était toutefois déjà dégradée avant la crise sanitaire.

Dans un cadre constructiviste, conçu autour des notions de transitions psychosociales, cette recherche prend en compte le contexte de crise sanitaire dans le temps. Cette recherche se propose ainsi d'étudier le développement de l'identité vocationnelle des jeunes adultes français en contexte de transition études-emploi pendant la pandémie. Le recueil de données, forcément longitudinal

pour appréhender l'évolution au cours de la transition, a débuté en novembre 2020, c'est-à-dire au début/milieu de la dernière année universitaire (M2). Deux jours avant le début du recueil de données, le 28 octobre 2020, un reconfinement sur l'ensemble du territoire national à compter du 29 octobre minuit a été annoncé par le président de la République. Ce reconfinement, du 30 octobre à 15 décembre 2020, a été suivi d'un couvre-feu national jusqu'au 20 juin 2021. Un troisième et dernier confinement annoncé le 31 mars, a eu lieu du 3 avril au 3 mai 2021. À la fin de ce troisième confinement, moins strict que les deux précédents, un deuxième temps de recueil de données (mai-juin) a débuté. Enfin, de nouvelles et dernières restrictions, plus souples, ont été annoncées pour la fin de l'année, entre le 27 décembre 2021 et le 17 janvier 2022. Ces dernières annonces gouvernementales ont coïncidé avec la fin de notre troisième temps de recueil de données (novembre-décembre).

La présente recherche vise ainsi à rendre compte de l'évolution de l'identité vocationnelle des jeunes adultes lors d'une période de transition majeure en contexte de pandémie en étudiant leurs changements au fil du temps et leur association avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif. **L'objectif général est de mettre en évidence des trajectoires différenciées de l'identité vocationnelle dans la transition étude-emploi pendant la pandémie et de les caractériser en nous appuyant sur l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif.** Considérer l'identification de profils et de trajectoires diversifiés nous paraît essentiel afin de mettre au jour la spécificité et la multiplicité des transitions études-emploi pendant un contexte spécifique et de pouvoir proposer ensuite des interventions adaptées aux personnes dont les trajectoires pourraient s'avérer difficiles.

Tenir compte des variabilités tel que suggéré par Molenaar (2017) permet de venir interroger ce qu'il se passe en moyenne et d'examiner les différences à l'échelle groupale ou

individuelle (i.e., variabilité interindividuelle ou intra-individuelle). Dans notre cas, adopter une telle approche permet de rendre compte des évolutions possibles de l'identité vocationnelle durant la transition études-emploi (i.e., variabilité intergroupes) ainsi qu'au sein d'un même profil d'individus (i.e., variabilité intragroupe). En tenant compte d'une vision holistique-interactionniste et des différentes formes de variabilités, nous devrions pouvoir témoigner de l'évolution de l'identité vocationnelle des jeunes adultes français en contexte de transition études-emploi pendant la pandémie. Afin de mieux comprendre le lien entre l'identité vocationnelle, l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif des jeunes en transition, nous nous demandons quel(s) profil(s) et quelle(s) trajectoire(s) identitaire(s) des jeunes adultes en transition études-emploi se caractérise(nt) par un niveau élevé d'adaptabilité de carrière et de bien-être subjectif et à l'inverse le(s)quel(s) se caractérise(nt) par un faible niveau d'adaptabilité de carrière et faible niveau de bien-être subjectif. Enfin, afin d'explorer le lien entre les profils d'identité vocationnelle et le contexte de crise sanitaire, nous nous demandons quel(s) profil(s) et quelle(s) trajectoire(s) identitaire(s) des jeunes adultes en transition études-emploi se caractérise(nt) par une perception de la crise sanitaire comme un contexte difficile vis-à-vis de l'insertion professionnelle et le bien-être. À l'inverse, le(s)quel(s) se caractérise(nt) par une perception de la crise sanitaire comme un contexte positif ou, en tout cas, moins négatif pour leur insertion professionnelle et leur bien-être ?

6.2. Objectifs et hypothèses de recherche

Dans le cadre d'une approche centrée sur les personnes (Magnusson, 1998), **l'objectif 1** de ce travail de thèse consiste à caractériser les jeunes adultes en **début de la dernière année universitaire (Master 2)**. L'**objectif 1.a** de ce travail de thèse vise à **dégager et caractériser des profils d'identité vocationnelle des jeunes adultes au début de la dernière année universitaire**. La littérature nous permet de formuler des hypothèses quant à la diversité des profils attendus.

Deux études réalisées sur une population d'adolescents et de jeunes adultes français (Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Lannegrand-Willems & Perchee, 2017) ont retrouvé les six profils dégagés dans l'étude préliminaire de Porfeli et al. (2011) : réalisation, forclusion, moratoire, moratoire de remise en question, diffusion, indifférencié. Dans la présente étude, des profils d'identité vocationnelle distincts devraient être observés en fonction des scores obtenus aux dimensions d'engagement (i.e., engagement, identification à l'engagement) d'exploration (i.e., de surface et en profondeur) et de reconsidération de l'engagement (i.e., doute vis-à-vis de soi et flexibilité de l'engagement). Nous nous attendons à pouvoir mettre en avant des profils plus adaptatifs (i.e., scores élevés aux dimensions d'engagement et d'exploration en profondeur et des scores faibles en reconsidération de l'engagement), des profils d'identité transitoire (i.e., scores moyens aux dimensions d'engagement, d'exploration et de reconsidération de l'engagement) ainsi que des profils plus problématiques en matière d'adaptation (i.e., scores faibles aux dimensions d'engagement et d'exploration et des scores élevés en reconsidération de l'engagement).

L'objectif 1.b de ce travail de thèse vise à **étudier les relations entre les profils d'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière des jeunes adultes au début de la dernière année universitaire**. En nous appuyant sur les travaux de Porfeli et Savickas (2012) où l'adaptabilité de carrière est fortement, systématiquement et comme attendu liée aux statuts d'identité vocationnelle, nous nous attendons à ce que les jeunes adultes qui tendent vers la réalisation de l'identité se caractérisent par de plus grandes ressources d'adaptabilité de carrière. On émet l'hypothèse que des niveaux élevés d'adaptabilité de carrière seraient positivement associés au statut d'identité considéré comme le plus développé (comme la réalisation identitaire) et plus largement à des statuts d'identité caractérisés par des engagements affirmés (incluant la forclusion de l'identité), et négativement associés à des statuts d'identité moins affirmés du point de vue des

engagements (c.-à-d. moratoire et diffusion). Nous nous attendons cependant à distinguer clairement la réalisation de la forclusion en matière de curiosité professionnelle, à l'instar des travaux de Porfeli et Savickas (2012).

L'objectif 1.c de ce travail de thèse vise à **étudier les relations entre les profils d'identité vocationnelle et le bien-être subjectif des jeunes adultes au début de la dernière année universitaire**. De façon cohérente avec la littérature dense sur ce point, nous nous attendons à ce que la réalisation et la forclusion identitaires se différencient nettement en matière de bien-être subjectif du moratoire et de la diffusion de l'identité. De plus, en nous appuyant sur les travaux de Schwartz et al. (2011) dans lesquels la forclusion et la réalisation sont empiriquement distinguées en matière de bien-être, nous nous attendons à distinguer les jeunes adultes français en forclusion et en réalisation identitaire dans la dimension affective du bien-être subjectif (affects positifs et négatifs). En revanche, nous nous attendons à ce que ces deux statuts ne diffèrent pas dans la dimension cognitive du bien-être subjectif (satisfaction à l'égard de la vie), comme les études de Hirshi (2012) et Lannegrand-Willems et al. (2016) le suggèrent.

L'objectif 1.d de ce travail de thèse vise à **explorer les relations entre les profils d'identité vocationnelle et la perception de l'influence du contexte crise sanitaire des jeunes adultes sur leur insertion et leur bien-être au début de la dernière année universitaire**. Grâce à l'abondante littérature sur l'identité, on peut s'attendre à ce que le profil de réalisation soit celui qui se caractérise par une perception de la crise sanitaire la plus favorable vis-à-vis de l'insertion professionnelle et du bien-être. Au contraire, le moratoire et la diffusion, qualifiés de « face sombre » de l'identité (e.g., Crocetti et al., 2009) devraient se caractériser par une perception plus négative de l'influence de la crise sanitaire sur leur insertion professionnelle et leur bien-être.

L'**objectif 2** de ce travail de thèse consiste à **voir l'évolution des profils d'identité vocationnelle tout au long de la transition études-emploi**. Il constitue l'objectif majeur de cette thèse qui est de documenter les transitions de statuts identitaires des jeunes adultes français, à la fois progressives et régressives, au cours de la transition études-emploi pendant la crise sanitaire. Ainsi, l'objectif est de tester la proposition des transitions développementales proposée par Waterman (1982) du modèle des statuts identitaires de Marcia. L'**objectif 2a est d'étudier les patterns de stabilité et changement de statuts d'identité vocationnelle au fil de la transition études-emploi**. Même si c'est une période de transition, en nous appuyant sur les travaux de Meeus et al. (2010), nous nous attendons à trouver plus de stabilité que de changement et si un changement se produit, il devrait être plus progressif que régressif. L'**objectif 2b est d'identifier et caractériser les trajectoires identitaires au fil de la transition** dites trajectoires identitaires stables, progressives ou régressives. En nous basant sur les résultats de Meeus et al. (2010), nous nous attendons à trouver un pourcentage plus élevé de trajectoires « stables » que « progressives » ou « régressives ».

L'**objectif 3** vise à **étudier les associations entre les trajectoires d'identité vocationnelle pendant la crise sanitaire et l'adaptabilité de carrière d'une part et le bien-être subjectif d'autre part**. Ainsi, l'**objectif 3a est d'analyser les liens entre les trajectoires des profils d'identité vocationnelle et les ressources d'adaptabilité de carrière**. Nous allons caractériser les trajectoires à l'aide des quatre ressources d'adaptabilité (intérêt, contrôle, curiosité, confiance) et identifier quelle est la ou les trajectoire(s) associée(s) à une adaptabilité de carrière plus élevée et à l'inverse laquelle (ou lesquelles) est (sont) associé(es) à une faible adaptabilité de carrière. On émet l'hypothèse que des niveaux élevés d'adaptabilité de carrière seraient positivement associés aux trajectoires d'identité marquée par des engagements identitaires

affirmés (c.-à-d. trajectoires stables de forclusion et de réalisation), et négativement associés aux trajectoires dont l'identité est moins affirmée (c.-à-d. de régressions identitaires ou trajectoires stables de moratoire ou de diffusion).

Ensuite, l'objectif **3b** est **d'analyser les liens entre les trajectoires des profils d'identité vocationnelle et le bien-être subjectif**. Nous allons caractériser les trajectoires à l'aide des trois dimensions du bien-être subjectif (satisfaction de vie, affects positifs, affects négatifs) et nous allons explorer quelle est la ou les trajectoire(s) associée(s) à un bien-être subjectif élevé et à l'inverse laquelle ou lesquelles est(sont) associé(es) à un faible bien-être subjectif. On émet l'hypothèse que des niveaux élevés de bien-être subjectif soient positivement associés aux trajectoires affirmées de l'identité (c.-à-d. trajectoires stables de forclusion et de réalisation), contrairement aux autres trajectoires (c.-à-d. de régressions identitaires ou trajectoires stables de moratoire ou de diffusion).

L'objectif **3c** est **d'explorer les relations entre les trajectoires d'identité vocationnelle et la perception de l'influence du contexte crise sanitaire des jeunes adultes en transition études-emploi sur leur insertion et leur bien-être**. Compte tenu du caractère exceptionnel de la crise sanitaire, cet objectif exploratoire vise à venir compléter la caractérisation des profils de construction de l'identité vocationnelle dans ce contexte particulier.

Enfin, de façon à enrichir l'analyse de la construction de l'identité vocationnelle dans la transition études-emploi, **un dernier objectif (objectif 4) vise à recueillir de façon rétrospective le récit par les jeunes adultes de leur transition des études à l'emploi, sur la base du cadre théorique de l'identité narrative**. Il s'agira ensuite de mettre en perspective, à travers l'analyse de situations individuelles, leur trajectoire telle qu'elle a été renseignée au fur et à mesure de la

transition études-emploi et le regard que ces jeunes adultes portent sur leur trajectoire quelques mois après la transition.

Chapitre 7. Méthodologie de recherche

7.1. Procédure

7.1.1. *Design de recherche*

En s'inscrivant dans une approche longitudinale du développement humain, l'objectif de ce travail de recherche est de rendre compte du développement de l'identité vocationnelle des jeunes adultes lors de la période de transition majeure que représente la fin de l'université et l'entrée au marché de travail pendant la crise sanitaire. Nous proposons une étude en 2 volets : 1) un volet quantitatif, principal dans cette étude, centré sur l'identification et la caractérisation de trajectoires développementales de l'identité vocationnelle dans la transition études-travail et 2) un volet qualitatif à valeur compréhensive basée sur l'analyse rétrospective du parcours individuel de transition.

Dans le volet quantitatif, trois temps de mesure, espacés entre eux d'environ 5 mois, ont été prévus sur douze mois : un premier temps (T1) en novembre/décembre 2020 deux mois après la rentrée universitaire ; un deuxième temps (T2) en mai/juin 2020 proche de la fin de l'année universitaire ; et enfin, un troisième temps appelé pendant la transition (T3) en novembre/décembre 2021 cinq mois après la fin des études universitaires. Ces trois temps de mesure nous permettent de voir l'évolution des individus à des périodes clés de leur transition études-emploi durant le contexte particulier de crise sanitaire de la Covid-19. À chacun de ces temps, les jeunes adultes en transition études-emploi ont dû répondre à l'ensemble des instruments de mesure par le biais d'un questionnaire en ligne créé avec le logiciel LimeSurvey. Pour le volet

qualitatif de l'étude, des entretiens semi-structurés ont été prévus à l'issue du troisième temps de mesure sur un sous-échantillon de l'étude.

7.1.2. Recrutement des participants

7.1.2.1. Volet quantitatif

Le recrutement des participants a été réalisé par l'intermédiaire de responsables pédagogiques de Master 2 de douze universités de France (Université de Bordeaux, de Lyon, de Lorraine, de Marseille, de Montpellier, de Toulon, de Grenoble, de Pau, de Lille, de Paris 8, de Paris 1, de Paris 13, de Toulouse Jean Jaurès, de Strasbourg, de Poitiers et de Rennes). Les responsables de M2 ont transmis le courriel que nous avons envoyé avec une pièce jointe (e-mail adressé aux étudiants de M2 où il est proposé aux participants de nous contacter s'ils souhaitent avoir accès aux conclusions de l'étude ou s'ils ont la moindre question) (voir Annexes 2 et 3, p. 344-345). De plus, dans l'objectif d'atteindre davantage de participants, l'étude a été présentée sur les réseaux sociaux à l'aide des groupes d'étudiants de Master 2.

Les jeunes adultes en Master 2 ayant participé au premier temps de mesure et répondant au critère d'inclusion ont ensuite été recontactés par e-mails pour le deuxième (mai/juin 2021) et troisième (novembre/décembre 2021) temps de mesure par le biais de l'e-mail qu'ils avaient communiqué pour le suivi de l'étude. Chaque temps de mesure durant neuf semaines, ils étaient relancés deux fois avant la fin du dit temps de mesure. Si les participants ne remplissaient pas le questionnaire dans les quatre semaines suivant la réception du premier e-mail, un deuxième e-mail leur était envoyé pour leur rappeler qu'il leur restait un mois pour répondre au questionnaire. Si aucune réponse n'était reçue, un dernier rappel était envoyé une semaine avant la clôture du temps de mesure. Chaque questionnaire a pris environ 15 -20 minutes aux participants. L'ordre général des mesures était le même dans chaque enquête et était le suivant : (1) identité vocationnelle (2)

adaptabilité de carrière (3) satisfaction de vie (4) affects positifs et négatifs (5) questions sur la crise sanitaire (6) expérience et projet professionnel. L'ordre était basé sur l'importance générale des variables pour la présente recherche afin d'avoir le plus de chances d'obtenir des données complètes pour identifier des trajectoires identitaires.

7.1.2.2. Volet qualitatif

Pour le volet qualitatif, les étudiants ont été recrutés parmi la cohorte du volet quantitatif de cette recherche. Un e-mail a été envoyé aux étudiants après leur réponse au questionnaire final les invitant à contacter le chercheur par e-mail s'ils étaient intéressés pour participer à un entretien sur leur expérience de transition études-emploi. La participation était volontaire et les participants devaient donner leur consentement éclairé avant leur entretien. Les entretiens ont été menés entre février et avril 2022, deux à quatre mois après la fin du recueil de données quantitatives, et entre 7 et 9 mois après la fin des études de Master 2.

7.1.3. Éthique de la recherche, protection et anonymisation des données

Cette recherche s'inscrit dans le cadre légal et éthique de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) et a fait l'objet d'une déclaration normale (i.e., déclaration réalisée auprès du correspondant Informatique et Liberté de l'Université de Bordeaux). De plus, les jeunes adultes étaient invités à participer à cette recherche en remplissant un formulaire de consentement éclairé. Ce formulaire revenait sur le cadre et le déroulé de l'étude ainsi que sur les droits et devoirs de toutes personnes et participants (voir Annexe 4, p.346).

Au vu du design longitudinal de cette recherche, nous devons pouvoir identifier a minima les participants afin de permettre le suivi de l'étude. Pour cela, nous avons constitué un code d'identification personnel avec le prénom (deux premières lettres), le nom (deux premières lettres),

le sexe (F ou M), l'année de naissance (en nombre) et la filière d'étude (trois premières lettres). Ainsi, pour un participant dont les initiales sont LA (première lettre du prénom) et PO (deux premières lettres du nom), de sexe féminin, né en 1999, inscrit en Sociologie le code d'identification ressemblait à LAPO1999SOC. Ce code d'identification a été rempli par les participants à chaque temps de mesure. Nous avons ainsi pu créer une table de correspondance contenant pour chaque participant son code d'identification, son adresse e-mail ainsi qu'un code généré par nous. Seul le code final de chaque participant est présent sur les bases de données permettant le traitement statistique. La table de correspondance a été effacée à la fin du dernier temps de mesure. Concernant le volet qualitatif, les entretiens ont été retranscrits textuellement et les informations personnelles ont été supprimées afin que chaque entretien soit anonymisé.

7.2. Participants

7.2.1. Volet quantitatif

Lors du premier temps de mesure (T1), en novembre/décembre 2020, 449 étudiants inscrits en Master 2 ont répondu aux questionnaires. Sur ces 449 participants, 421 étaient de jeunes adultes entre 20 et 30 ans. Ces 421 ont donc été inclus dans l'étude. Lors du deuxième temps de mesure (T2), notre population dénombre 245 jeunes adultes, dont 209 avaient répondu à T1. Le taux d'abandon entre T1 et T2 est de 48,45 %. Au troisième temps de mesure (T3), notre population compte 152 jeunes adultes dont 147 avaient répondu à T1 et T2. Le taux d'abandon entre T2 et T3 est de 32,25 %.

La population de cette étude se compose en T1 de 421 jeunes adultes, dont 69,4 % de femmes et 30,4 % de hommes et 0,2 % de non binaire. La moyenne d'âge est de 23,4 ans avec un écart-type de 1,8 (min = 20, max = 30). Concernant les filières d'études, 37,5 % de l'échantillon

sont inscrits en Sciences Sociales et Humaines ; 12,24 % en Sciences de la Vie ; 7,48 % en Études de la Culture et des Arts ; 9,54 % en Littérature et Langue ; 8,84 % en Études d'Économie, de Sciences politiques et de Droit ; 6,8 % en Mathématiques et Informatique Sciences ; 6,12 % Sciences de l'Ingénieur et Architecture ; 6,12 % en Sciences du Sport et 5,44 % en Sciences de la Matière dans 12 universités françaises. La nationalité de nos participants est française à plus de 95,2 %.

Concernant leur projet à l'issue de l'année universitaire, en T1 56,7 % déclarent vouloir chercher un emploi, 21,1 % pensent poursuivre leurs études, 13,3 % ne savent pas ce qu'ils vont faire et 9,3 % répondent « autre ». Dans cette catégorie « autre », 28,20 % vont chercher un emploi, mais aussi chercher une autre formation en même temps ; 15,38 % vont faire une pause ou prendre des vacances et après chercher un emploi ; 15,38 % vont voyager ; 12 % vont monter leur entreprise ou avoir le statut d'auto-entrepreneur ; 10,25 % préparent un concours ; 5,12 % vont faire un service civique ; 10,24 % vont faire une alternance ou un stage ; 2,56 % vont faire une année de césure dans l'Armée. Ensuite, sur les expériences professionnelles en lien avec les études : 71,4 % déclarent avoir eu cette expérience en stage, 5,12 % comme activité salariée et 23,3 % déclarent avoir eu l'expérience en stage et en tant que salariés.

Concernant le niveau d'instruction des parents, 17,6 % des mères ont un niveau d'instruction 3 (CAP, BEP), 15,2 % ont un niveau 4 (BAC), 22,6 % ont un niveau 5 (BAC + 2), 17,3 % ont un niveau d'instruction 6 (BAC + 3 et BAC + 4), 16,9 % ont un niveau 7 (BAC + 5), 5,7 % ont un niveau d'instruction 8 (BAC + 8 et plus) et 6,9 % « autre ». Concernant les pères, 27,8 % ont un niveau d'instruction 3 (CAP, BEP), 12,8 % des pères ont un niveau 4 (BAC), 18,3 % des pères ont un niveau 5 (BAC + 2), 10,5 % des pères ont un niveau d'instruction 6 (BAC + 3 et

BAC + 4), 14,5 % des pères ont un niveau 7 (BAC + 5), 5,7 % des pères ont un niveau d'instruction 8 (BAC + 8 et plus) et 10,5 % « autre ».

Enfin, concernant la catégorie socioprofessionnelle des parents, 0,7 % des mères sont agriculteurs exploitants, 4,0 % des mères sont artisans, commerçants, chefs d'entreprise, 20,9 % des mères sont cadres et professions intellectuelles supérieures, 32,3 % des mères sont employées ; 1,7 % des mères sont ouvrières ; 11,4 % des mères ont une profession intermédiaire ; 5,2 % des mères sont retraitées ; 16,2 % des mères n'ont pas une activité professionnelle et 7,6 % des mères sont « autre ». Concernant les pères, 1,9 % sont agriculteurs exploitants ; 13,5 % artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; 29,7 % sont cadres et professions intellectuelles supérieures ; 18,3 % sont employés ; 9,3 % sont ouvriers ; 4,3 % ont une profession intermédiaire ; 11,2 % sont retraités ; 4,5 % n'ont pas une activité professionnelle et 7,4 % sont « autre ».

7.2.2. Volet qualitatif

Le deuxième volet impliquait des entretiens individuels avec un sous-échantillon de 28 participants du premier volet quantitatif. Le but de ce volet était de fournir une compréhension plus profonde des processus autoperçus sous-jacents au développement identitaire dans la transition études-emploi pendant la Covid-19. L'étude a évalué les contextes clés, l'influence de la crise sanitaire, les expériences et les changements qui se produisent au cours de la dernière année universitaire par le biais d'entretiens semi-structurés approfondis. Les entretiens se sont concentrés sur l'élucidation des domaines de changement (par exemple, ce qui change chez l'individu), les contextes qui stimulent le changement (par exemple, des expériences importantes) et leurs perceptions des ressources importantes ou des contextes qui ont facilité ou inhibé le changement pendant la transition études-emploi. Cette étude visait à (1) fournir une description approfondie du

domaine de l'identité vocationnelle influencé par la transition études-emploi ; (2) identifier les thèmes des expériences qui ont été perçus comme des contextes importants pour conduire le changement pendant la transition études-emploi ; (3) décrire les changements autoperçus par les étudiants découlant de la transition études-emploi ; et (4) identifier les ressources ou les contextes importants qui ont amélioré ou entravé le développement pendant la transition études-emploi. De façon à privilégier une analyse approfondie et compréhensive de la trajectoire individuelle de transition, nous avons fait le choix dans la suite de cette thèse de présenter 6 cas individuels contrastés.

7.3. Instruments de mesure

7.3.1. Volet quantitatif

Le questionnaire qui a été rempli par les jeunes adultes à chaque temps de mesure compte approximativement 99 items ; le nombre d'items variant en fonction des questions sociodémographiques spécifiques à chaque temps de mesure. Ce questionnaire se compose de quatre instruments de mesure autorapportés validés dans la littérature, de trois questions relatives à la crise sanitaire et des questions sociodémographiques. Ces instruments de mesure autorapportés nous permettent d'évaluer les processus identitaires vocationnels de l'individu, ses ressources d'adaptabilité de carrière et enfin son bien-être subjectif à travers sa satisfaction à l'égard de la vie, ainsi que ses affects négatifs et ses affects positifs.

D'un point de vue psychométrique, les questionnaires ont été testés sur le premier temps de mesure, soit sur 421 participants, à l'aide de la cohérence interne des dimensions (i.e., alpha de Cronbach), d'analyses factorielles exploratoires (EFA) et d'analyses factorielles confirmatoires (CFaA). L'ensemble des alphas de Cronbach sont disponibles dans le Tableau A1, (voir

Annexe 12, p. 363). L'acceptabilité des critères des EFA et CFaA sera discutée au regard des critères proposés par Schreiber, Nora, Stage, Barlow et King (2006) qui ont créé un graphique pour aider les chercheurs à comprendre les niveaux de coupure des indices d'ajustement pour déterminer l'ajustement du modèle.

Le CFaA a été appliqué sur toutes les échelles présentées ci-dessous pour évaluer si chaque mesure avait la même structure factorielle que les modèles originaux. Les analyses ont été effectuées à l'aide de l'estimateur à WLSMV (*weighted least squares mean and variance adjusted*). L'utilisation de la méthode d'estimation des moindres carrés pondérés avec moyenne et variance ajustée (WLSMV) s'est avérée mieux adaptée pour travailler avec des données avec une distribution non normale (Cheng-Hsien Li, 2015) comme c'est le cas dans cette recherche. Plusieurs statistiques d'ajustement ont été utilisées pour évaluer les échelles en fonction des critères suggérés par Schreiber et al. (2006), et Hu et Bentler (1999). Un chi carré (χ^2) non significatif a été recherché, cependant, le χ^2 a tendance à rejeter les modèles acceptables avec des échantillons de grande taille ou des données biaisées (Kline, 2016), il a donc été considéré en combinaison avec plusieurs autres indices. L'indice d'ajustement comparatif (CFI) utilise le χ^2 mais tient compte des degrés de liberté dans le modèle, ce qui le rend plus fiable que le χ^2 sur des modèles avec des nombres de paramètres différents. L'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA) est un indice d'ajustement absolu qui tient compte de la taille de l'échantillon. Le résidu quadratique moyen standardisé (SRMR) montre l'écart entre les corrélations observées standardisées et les corrélations prédites du modèle. Les valeurs RMSEA < 0,06, TLI > 0,95, CFI > 0,95 et SRMR < 0,08 représentent un excellent ajustement (Hu & Bentler, 1999 ; Schreiber et al., 2006).

7.3.1.1. *Identité vocationnelle*

L'identité vocationnelle a été interrogée avec le *Vocational Identity Status Assessment* (VISA ; Porfeli et al., 2011 ; version française : Lannegrand-Willems & Perchec, 2017, voir Annexe 5, p.347). Le VISA relève de six processus évalués dans un questionnaire autorapporté. Le questionnaire comprend 5 items pour chacun des six processus ou dimensions, soit un total de 30 items. Le dispositif de réponses est une échelle en cinq points allant de 1 (« fortement en désaccord ») à 5 (« fortement d'accord »). Les dimensions sont les suivantes : l'exploration de surface (exemple d'items : « Actuellement, je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire »), l'exploration en profondeur (ex. : « Actuellement, lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi »), l'engagement (ex. : « Je sais depuis longtemps quelle profession me conviendrait le mieux »), l'identification à l'engagement (ex. : « Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels »), le doute vis-à-vis de soi (ex. : « Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle ») et la flexibilité de l'engagement (ex. : « Je modifierai probablement mes choix d'orientation »).

D'un point de vue psychométrique, les alphas de Cronbach sont satisfaisants. Les alphas de Cronbach obtenus par Porfeli et al. (2011) sur deux échantillons, l'un de lycéens et l'autre de jeunes à l'université sont compris entre 0,76 et 0,84. Ces alphas sont similaires à ceux obtenus par Lannegrand et Perchec (2017) sur un échantillon de 1655 adolescents et jeunes adultes français (compris entre 0,71 et 0,85). Dans la présente étude, les alphas sont également satisfaisants et compris entre 0,67 et 0,89 : l'exploration de surface ($\alpha = 0,84$), l'exploration en profondeur ($\alpha = 0,79$), l'engagement ($\alpha = 0,75$), l'identification à l'engagement ($\alpha = 0,67$), le doute vis-à-vis de soi ($\alpha = 0,84$) et la flexibilité de l'engagement ($\alpha = 0,89$) Les EFA et CFaA confirment la structure du

questionnaire. Les critères obtenus sont acceptables pour l'échantillon de 421 jeunes adultes ($\chi^2(390) = 1241,13$, CFI = 0,97, SRMR = 0,74, RMSEA = 0,072[0,066-0,077], TLI = 0,96).

7.3.1.2. Adaptabilité de carrière

L'adaptabilité de carrière a été interrogée avec le *Career adapt-abilities scale-France form* - (CAAS ; Savickas & Porfeli, 2012, version française : Pouyaud et al., 2012, voir Annexe 6, p.351). La structure factorielle était similaire à celle calculée pour les données combinées de 13 pays. Le questionnaire CAAS France est identique à la version internationale 2.0. Elle se compose de quatre dimensions, chacune comprenant six items, évalués dans un questionnaire autorapporté. Le dispositif de réponses est une échelle en cinq points allant de 1 (« Je n'ai pas du tout la capacité de ») à 5 (« J'ai une très forte capacité de »). Le formulaire CAAS-France mesure les ressources psychosociales pour la gestion des transitions professionnelles, des tâches de développement et des traumatismes du travail. Les dimensions sont les suivantes : l'intérêt (ex. : « Réfléchir à ce que sera mon avenir »), le contrôle (ex. : « Rester optimiste »), la curiosité (ex. : « Explorer mon environnement »), et la confiance (ex. : « Me montrer performant dans ce que j'ai à faire »).

D'un point de vue psychométrique, les alphas de Cronbach sont satisfaisants. Les alphas de Cronbach obtenus par Porfeli et Savickas (2012) sur un échantillon des 460 adolescents sont compris entre 0,74 et 0,85 et sont similaires à ceux obtenus par Pouyaud et al. (2012) sur un échantillon de 609 adolescents français (compris entre 0,64 et 0,85). Dans la présente étude, les alphas sont satisfaisants et compris entre 0,83 et 0,97 : l'intérêt ($\alpha = 0,85$), le contrôle ($\alpha = 0,83$), la curiosité ($\alpha = 0,84$) et la confiance ($\alpha = 0,97$). Les EFA et CFaA confirment la structure du questionnaire. Les critères obtenus sont acceptables pour l'échantillon de 421 jeunes adultes ($\chi^2(248) = 858,38$, CFI = 0,98, SRMR = 0,69, RMSEA = 0,077[0,071-0,082] et TLI = 0,98).

7.3.1.3. *Bien-être subjectif*

Les échelles suivantes permettent d'évaluer les deux dimensions du bien-être subjectif : la composante cognitive et la composante affective.

7.3.1.3.1. *Composante cognitive*

La composante cognitive a été interrogée avec l'échelle *Satisfaction With Life*— (SWLS ; Diener et al., 1985 ; version française : Blais et al., 1989, voir Annexe 7, p.354). L'échelle de cinq points allant de 1 (« totalement en désaccord ») à 5 (« tout à fait d'accord ») est composée de cinq items (par exemple, « En général, ma vie correspond de près à mes idéaux »). Dans la version francophone, les données ont été soumises à la même analyse factorielle exploratoire que celle utilisée par Diener et al. (1985). Les résultats étaient similaires à ceux de la version originale, supportant une structure à un seul facteur expliquant 56 % de la variance. Sa consistance interne était satisfaisante. L'alpha de Cronbach était de .87 pour l'étude de Diener et al. (1985) et de .83 pour l'étude de Blais et al. (1989). L'alpha de Cronbach de la présente recherche est de .84 confirmant la bonne cohérence interne. Les critères obtenus sont acceptables pour l'échantillon de 421 jeunes adultes ($\chi^2(5) = 6,77$, CFI = 0,99, SRMR = 0,027, RMSEA = 0,029[0,00-0,078] et TLI = 0,99)

7.3.1.3.2. *Composante affective*

La composante affective a été interrogée avec l'échelle *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS, Watson et al., 1988 ; version francophone, Gaudreau et al., 2006, voir Annexe 8, p.355). L'affectivité positive et l'affectivité négative sont chacune mesurées par une échelle en 10 items. Les participants doivent répondre en spécifiant le degré auquel les émotions ou affects énumérés décrivaient comment ils se sentaient *présentement* en utilisant 10 descripteurs

d'humeur positifs (AP : par exemple, enthousiaste) et 10 négatifs (AN : par exemple, hostile) sur une échelle de cinq points de 1 (Très peu ou pas du tout) à 5 (Énormément). Les scores ont été additionnés et moyennés pour chacune des deux sous-échelles, les scores les plus élevés représentant de plus grandes expériences de l'affect pertinent. L'échelle s'est avérée fiable en français ($PA \geq 0,90$, & $NA \geq 0,80$; Gaudreau et al., 2006). La présente étude présente également une bonne cohérence interne, c'est-à-dire a obtenu pour l'affectivité positive un alpha de Cronbach de 0,84 et pour l'affectivité négative un alpha de Cronbach de 0,87. L'EFA et le CFaA confirment la structure du questionnaire. En revanche, l'item PA6 (alerte) avait une très faible saturation factorielle (0,025) et n'a pas contribué au modèle. Nous supposons que les participants l'ont interprété comme négatif « en alerte » ou lieu de positif « alerte » d'où la faible saturation. L'item a été supprimé. Les critères obtenus sont acceptables pour l'échantillon de 421 jeunes adultes ($\chi^2(134) = 679,458$, CFI = 0,96, SRMR = 0,086, RMSEA = 0,098[0,091-0,106] et TLI = 0,96).

7.3.1.4. Crise sanitaire : questions

Afin d'interroger le vécu des participants sur la crise sanitaire, à chaque temps de mesure, trois questions relatives à leur perception des effets de la crise sanitaire sur leur insertion professionnelle et sur leur bien-être ont été posées (voir Annexe 9, p.357). Chaque question avait une échelle visuelle analogique spécifique allant de 1 à 5.

Covid-19. Avec la crise sanitaire...

1. « Pensez-vous que votre insertion professionnelle à la fin de votre Master sera » : (réponse possible de 1 = plus difficile à 5 = facilitée)
2. « Êtes-vous inquiète pour votre future insertion professionnelle ? » : (de 1 = énormément à 5 = pas du tout)

3. « Avez-vous l'impression que votre bien-être » : (de 1 = s'est détérioré à 5 = s'est amélioré).

Dans la façon dans laquelle les questions ont été formulées, plus le score est faible et plus les individus considèrent que la crise sanitaire a influencée positivement leur insertion et leur bien-être. Cependant, nous avons inversé la cotation des questions afin que l'interprétation des variables soient plus compréhensibles et logiques. C'est-à-dire, un score élevé de chaque variable (i.e., difficulté de l'insertion perçue, inquiétude de l'insertion perçue, détérioration du bien-être perçue) renvoie à la perception d'une influence forte et négative de la crise sanitaire sur l'insertion professionnelle et le bien-être de l'individu alors qu'un score faible signifie la perception d'une influence minimale et positive de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être. Ensuite, nous avons réalisé une analyse en composantes principales (ACP) avec les trois questions sur la crise sanitaire. Cela nous a permis d'obtenir un score unique de la perception de l'influence du covid-19 sur l'insertion professionnelle et le bien-être des participants (Tableau 1).

Les résultats supportent une structure à un seul facteur expliquant 55 % de la variance.

Tableau 1
ACP des trois questions liées à la crise sanitaire

| Variable | Coefficient de saturation | Moyenne | Écart Type |
|---|---------------------------|---------|------------|
| Difficulté de l'insertion perçue | 0,84 | 4,18 | 0,90 |
| Inquiétude de l'insertion perçue | 0,83 | 3,90 | 1,13 |
| Détérioration du bien-être perçue | 0,52 | 4,09 | 0,98 |
| Influence globale de la crise sanitaire | - | 4,02 | 0,78 |

7.3.1.5. Questions sociodémographiques

Lors du premier temps de mesure, les questions sociodémographiques étaient les plus nombreuses en comparaison aux autres temps (le sexe, la nationalité, la filière d'études, le niveau d'instruction des parents, la catégorie socioprofessionnelle des parents et leur projet à l'issue de l'année universitaire). Lors du deuxième temps de mesure, le répondant devait indiquer à nouveau leur projet à l'issue de l'année universitaire. Lors du troisième temps de mesure, le répondant devait renseigner : s'il avait trouvé un emploi ; s'il cherchait un emploi ; s'il poursuivait ses études ; s'il ne savait pas ; ou autre. Enfin, à chaque temps de mesure, il était demandé l'expérience professionnelle liée à leurs études. Toutes les questions sont présentées en Annexe 10 p. 358.

7.3.2. Volet qualitatif

Un guide d'entretien semi-structuré a été élaboré en français. Ce processus garantissait que tous les participants répondaient au même ensemble de questions générales tout en permettant au chercheur d'explorer les idées importantes plus en détail lorsque cela était jugé nécessaire. Le guide comprenait un texte d'introduction et une série de questions ouvertes relatives aux expériences des étudiants en transition études-emploi et à leur perception de la façon dont ils avaient changé. Le guide a été conçu conformément aux lignes directrices sur les pratiques exemplaires de Braun et Clarke (2013) pour l'élaboration des questions d'entretien et sur l'expérience et recommandation de McKay (2020) dans le cadre théorique de l'identité narrative. L'objectif principal était de recueillir le vécu des jeunes adultes de leur dernière année universitaire et de leur transition études-emploi pendant la crise sanitaire. Ainsi, trois grandes questions de recherche ont guidé notre étude (i.e., quels changements les étudiants identifient-ils comme ayant été vécu pendant la transition études-emploi ? ; quelles sont les expériences clés que les étudiants

perçoivent comme moteurs du changement ? ; Quels sont les facteurs individuels et contextuels qui, selon les étudiants, soutiennent ou inhibent le processus de changement ?). Des questions de l'entretien comprenaient des interrogations relatives aux motivations et aux expériences liées à la filière d'études (par exemple, « Pourquoi avez-vous choisi cette filière d'études ? »), des ressources et contextes facilitant les transitions (par exemple, « Dans un sens plus général, qu'est-ce qui distingue les étudiants qui réussissent bien la transition études-travail par rapport à ceux qui ont plus de difficulté ? Que pourraient faire les universités pour aider les étudiants à mieux s'adapter à la transition ? »), et des expériences de changement découlant de la transition études-emploi qui capturaient des éléments importants sur l'identité vocationnelle (par exemple, « Y a-t-il eu d'autres changements chez vous dont nous n'avons pas discuté jusqu'à présent ? Si oui, comment et pourquoi ? »). Ce style de questionnement correspond à la manière dont les entretiens sur le statut identitaire ont été traditionnellement menés (par exemple Marcia, 1966). De plus, trois questions (point culminant, point bas et point tournant) ainsi que des éléments du guide d'entretien *Narrative Identity Life Story* ont été adaptés (McAdams, 2008). La grille d'entretien est présentée en Annexe 11, p.360)

Les 28 entretiens ont été menés entre février et avril 2022 en ligne via Zoom à cause du contexte de crise sanitaire, mais aussi, car les participants étaient largement dispersés à travers la France, ce qui rendait impossible de mener les entretiens en personne. Oltmann (2016) suggère que lorsque des entretiens non présentiels sont faits, les raisons de cette décision doivent être précisées en fonction des exigences contextuelles de l'étude. Une contrainte contextuelle majeure abordée par Oltmann, pertinente pour la présente étude, est la dispersion géographique des participants. Dans de tels cas, il convient d'utiliser des méthodes telles que les services d'appel téléphonique ou internet (Oltmann, 2016). Sur la base d'entretiens avec 45 étudiants chercheurs,

Seitz (2016) suggère qu'il est important d'avoir une connexion internet stable, de trouver une pièce calme sans distractions, de prêter plus d'attention aux expressions faciales, de clarifier les propos et de répéter les informations si nécessaire. Chacune de ces exigences a été prise en compte dans la conception actuelle de la recherche. Oltmann (2016) considère important de tenir compte des limites liées à l'utilisation des outils technologiques. Néanmoins, il faut remarquer que le logiciel Zoom de l'Université de Bordeaux fonctionnait très bien et permettait en plus d'enregistrer l'audio de l'entretien complet. Concernant les participants, une très petite minorité a eu des problèmes avec leur connexion internet pendant les entretiens. Lorsque des problèmes de connectivité internet sont apparus, la première étape consistait à changer le réseau de connectivité si c'était possible. Si cela ne marchait pas, la deuxième solution était de couper la connexion vidéo en raison de la plus grande quantité de données requises. Un dernier point important était qu'une étudiante préférait ne pas activer la vidéo pendant l'appel en raison de l'inconfort d'être vue en ayant la Covid-19. Compte tenu de l'exigence éthique de ne pas causer de détresse inutile aux participants, il a été jugé plus approprié de procéder uniquement avec l'audio. Lorsqu'aucune information visuelle n'était disponible, l'intervieweur accordait une plus grande attention aux indices verbaux tels que le ton de la voix et la vitesse de la parole.

Tous les entretiens ont duré entre 29 minutes et 57 minutes. Les entretiens ont été menés en français, la langue maternelle des participants. Au début de chaque entretien, les informations d'introduction ont été lues aux participants et ils ont eu l'occasion de poser toutes les questions qu'ils pouvaient avoir. Le reste de l'entretien s'est déroulé sur la base des questions du guide d'entretien. Des notes manuscrites de forme libre ont été prises pendant les entretiens pour permettre au chercheur de saisir les idées importantes. Chaque entretien a été enregistré pour une transcription et une analyse ultérieure. Les enregistrements ont été retranscrits textuellement et les

informations personnelles dans retranscription ont été supprimées afin que chaque entretien soit anonymisé. Comme mentionné précédemment, dans le cadre de cette thèse, nous avons fait le choix de présenter l'analyse de six entretiens caractérisant six profils identitaires contrastés afin de compléter notre approche quantitative de l'étude par une approche compréhensive et approfondie de parcours individuels.

7.4. Plan d'analyses

La présentation des résultats est organisée en six chapitres. Le premier chapitre (i.e., Chapitre 8) se centre sur les statistiques descriptives. Les trois chapitres suivants (i.e., Chapitre 9 à 11) présentent tour à tour les résultats relatifs aux trois objectifs du volet quantitatif de ce travail de recherche ; chaque chapitre reprenant un de ces objectifs. Enfin le chapitre 12, en lien avec le quatrième et dernier objectif de cette thèse a pour but de compléter la caractérisation de profils et trajectoires identitaires par une approche qualitative et compréhensive de cas individuels.

Le Chapitre 8 est consacré aux statistiques descriptives propres à chaque temps de mesure. Il reprend les informations relatives aux moyennes, écarts-types et relations bivariées de l'ensemble des processus d'identité vocationnelle, des quatre ressources d'adaptabilité de carrière, des trois dimensions du bien-être subjectif, des questions sur la crise sanitaire et d'une question sur l'expérience professionnelle.

Le Chapitre 9 expose les résultats d'analyses liés à l'objectif 1, c'est-à-dire aux statistiques visant à dégager des profils d'identité vocationnelle chez les jeunes adultes en dernière année universitaire, et les caractériser à l'aide des processus identitaires, puis des ressources d'adaptabilité de carrière, des dimensions du bien-être subjectif et des questions liées à la crise sanitaire. Pour ce faire, une analyse de clusters des nuées dynamiques a d'abord été conduite en

utilisant les centres théoriques de chaque dimension caractérisant les six statuts de l'identité vocationnelle identifiés et définis dans la littérature (Lannegrand-Willems & Perchee, 2017). En effet, deux études ont été réalisées sur une population d'adolescents et de jeunes adultes français (Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Lannegrand-Willems & Perchee, 2017) qui ont retrouvé les six profils dégagés dans l'étude préliminaire de Porfeli et al. (2011). Dans la présente étude, de façon à consolider la pertinence du modèle de classification proposée, une analyse discriminante a été réalisée. Le nombre final de clusters a été déterminé selon trois critères (e.g., Luyckx et al., 2008a) : la littérature existante sur le sujet, la parcimonie et le plus de variances expliquées dans chaque dimension de l'analyse. L'interprétation des clusters a été faite au regard des critères conventionnels de Cohen (1988) où : un petit effet renvoie à une valeur absolue de 0,20 écart-type de la moyenne ; un effet modéré à 0,50 écart-type ; et un large effet à 0,80 écart-type. Des analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisées. Deuxièmement, nous avons caractérisé les profils d'identité à l'aide de l'adaptabilité de carrière. Nous avons répliqué l'analyse de Porfeli et al. (2011) sur notre échantillon des jeunes adultes français en début de la dernière année d'études. Ainsi, une analyse des scores des moyennes de l'adaptabilité des individus placés dans les six profils d'identité vocationnelle a été réalisée de façon à voir les liens entre statuts de l'identité vocationnelle et les ressources d'adaptabilité de carrière. Nous avons porté une attention particulière à la différenciation aux statuts de réalisation et de forclusion, c'est-à-dire il s'agissait de voir si le profil de réalisation pouvait se distinguer empiriquement de la forclusion en matière d'adaptabilité de carrière. Troisièmement, nous avons caractérisé les profils d'identité vocationnelle à l'aide du bien-être subjectif global et ses dimensions. Une analyse des scores des moyennes du bien-être subjectif des individus placés dans les six profils d'identité vocationnelle a été réalisée. La même démarche que celle énoncée pour

l'adaptabilité de carrière a été suivie. Enfin, nous avons exploré les liens entre les profils d'identité vocationnelle et les questions liées à la crise sanitaire en suivant la même démarche que celle énoncée pour l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif.

Le chapitre 10 renvoie aux analyses liées à l'objectif 2, c'est-à-dire aux statistiques visant à étudier l'évolution des profils de l'identité vocationnelle au cours du temps. Deux modèles de classes latentes ont été utilisés pour identifier les profils à l'aide de l'échelle d'identité vocationnelle. D'abord, l'analyse des classes latentes (LCA) a été effectuée et ensuite l'analyse des transitions latentes (LTA). Comme nous avons cherché à comparer la prévalence des différents profils identitaires dans le temps, le modèle a été restreint de telle sorte que la formation des six profils identitaires reste similaire dans le temps. De cette manière, on peut s'assurer par exemple que le profil de réalisation identifié en T1 a les mêmes caractéristiques que le profil de réalisation identifié en T2 et T3. L'analyse des classes latentes (LCA) est une analyse qui regroupe les individus en classes sur la base de schémas de réponse trouvés empiriquement. Certains la considèrent comme une version confirmatoire de l'analyse en clusters utilisée pour créer les classes. L'utilité de l'analyse LCA par rapport à l'analyse en clusters est qu'elle génère une série d'indicateurs d'ajustement et de tests de classification qui permettent d'identifier plus clairement la meilleure solution de facteurs (Meeus et al., 2010). De plus, cette analyse tient compte de l'incertitude d'appartenance ou de l'erreur d'assignation. Ainsi, une LCA a été utilisée pour vérifier si les six profils d'identité vocationnelle hypothétiques émergeaient à chacun des trois temps de mesure. Nous avons travaillé avec « MplusAutomation » pour exécuter automatiquement 6 modèles dans Mplus.

Ensuite, une analyse des transitions latentes (LTA) a été réalisée afin d'identifier la formation de profils au fil du temps. Les résultats d'une LTA permettent d'évaluer les patterns de

changement et de stabilité des profils d'identité vocationnelle des jeunes adultes en transition études-emploi. Il convient de noter que, pour estimer les modèles de la LTA, une invariance de mesure a été supposée entre les différents groupes dans les trois temps d'application. En d'autres termes, les profils sont restreints afin qu'ils puissent être les mêmes entre les trois temps. Ceci est fait avec l'objectif que les profils des classes latentes qui apparaissent dans le temps soient les mêmes et, par conséquent, permettent de comprendre la comparabilité et le changement dans le temps d'une manière plus simple (Nylund et al., 2006). Les indicateurs d'ajustement pour chaque modèle sont présentés dans le chapitre 10. De manière générale, pour choisir le meilleur modèle, il est conseillé de choisir celui qui a l'entropie la plus élevée et, en même temps, les indicateurs d'ajustement les plus faibles. Cependant, Edelsbrunner, Flaig et Schneider (2023) recommandent de prendre davantage en compte les indicateurs d'ajustement AIC et aBIC lors de la réalisation d'une LTA avec une taille d'échantillon modérée (entre 100 et 200).

L'analyse des transitions latentes (LTA) calcule des modèles de stabilité et de changement dans le temps sous la forme de transitions entre les statuts d'identité. Comme dans la LCA, les modèles LTA utilisent des paramètres spécifiques à la classe (les scores continus pour chacune des variables d'identité au sein de chaque classe) comme paramètres de mesure, et les probabilités de classe comme paramètres structurels pour estimer le nombre de participants dans chacune des classes (Meeus et al., 2010). Pour modéliser l'évolution dans le temps, la LTA ajoute un deuxième ensemble de paramètres structurels, les probabilités de transition latente, au modèle de classe latente (Meeus et al., 2010). Ces probabilités de transition varient entre 0 et 1. Par conséquent, la LTA est appropriée pour évaluer les deux hypothèses développementales de Waterman (1982) : la diminution hypothétique de la diffusion et l'augmentation de la réalisation, et les transitions

identitaires typiques hypothétiques qui entraînent cette augmentation ou diminution au fil du temps (Meeus et al., 2010).

Enfin, la littérature montre que certains de ces profils sont considérés plus adaptatifs que d'autres. Par exemple, alors que le profil « réalisation » pourrait être le plus favorable pour l'adaptation, les profils « diffusion » et « moratoire » pourraient être associés à des difficultés d'adaptation psychosociale. À partir de là, une deuxième classification de l'évolution des profils a été effectuée selon ces catégories, pour identifier différentes trajectoires de l'identité vocationnelle dites stables ou dynamiques.

Le Chapitre 11 réfère aux résultats relatifs à l'objectif 3, à savoir : déterminer les relations entre les trajectoires de l'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière, le bien-être subjectif et la crise sanitaire. Pour rendre compte des relations unissant les profils d'identité vocationnelle avec les scores d'adaptabilité de carrière, de bien-être subjectif et crise sanitaire, des analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisées.

Pour conclure, le chapitre 12 relatif à l'objectif 4 a pour but de compléter la caractérisation de trajectoires identitaires décrites dans le chapitre 11. Dans le cadre de ce chapitre complémentaire à l'objectif 3, nous présentons 6 cas illustratifs. L'objectif est de décrire la perception des jeunes adultes sur les processus sous-jacents au développement identitaire dans la transition études-emploi pendant la crise sanitaire et ainsi de caractériser le vécu psychologique et la mise en sens de leur trajectoire.

Chapitre 8. Statistiques descriptives

Les statistiques descriptives du premier temps de mesure (T1) portent sur 421 jeunes adultes au début/milieu de la dernière année universitaire ; celles du deuxième temps (T2 — fin de l'année universitaire), sur 209 participants ; et celles du troisième temps (T3 — quatre mois après la fin des études universitaires), sur 147 participants. Les moyennes et écarts-types des variables à l'étude sont reportés dans le Tableau A1, (voir Annexe 12, p. 363).

Pour les dix-neuf variables de la présente étude (i.e., les 6 processus de l'identité vocationnelle, l'adaptabilité de carrière et ses quatre dimensions, le bien-être subjectif et ses trois dimensions et les trois questions liées à la crise sanitaire et le score global), il n'y a pas eu de données manquantes en T1, ni en T2, ni en T3. Néanmoins, en T1 pour les trois questions de la crise sanitaire, des données étaient manquantes pour la question 1 (3,08 % de l'échantillon), pour la question 2 (2,61 %) et pour la question 3 (7,8 %), mais il n'y a pas eu des données manquantes en T2 ni en T3.

Au cours de ce chapitre, nous décrirons d'abord les statistiques descriptives des variables de la présente étude, ensuite nous présenterons les corrélations entre les dimensions d'un même construit par temps de mesure avant de s'intéresser aux relations existantes entre les dimensions de l'ensemble des construits à chaque temps de mesure. La méthode de corrélation du Tau de Kendall a été utilisée pour calculer les corrélations étant donné que les variables n'étaient pas normalement distribuées. Cependant, les corrélations de Pearson ont été vérifiées. Aucune différence majeure dans l'interprétation n'a été identifiée à l'aide de cette méthode, et donc seules les corrélations selon le Tau de Kendall sont rapportées. Enfin, nous présentons la différence entre les étudiants qui ont eu déjà une expérience professionnelle en lien avec leurs études au début de

la dernière année universitaire et ceux qui ne l'ont pas eu en termes de processus identitaires et ressources d'adaptabilité de carrière.

8.1. Description des variables et de leur évolution dans le temps

Rappelons que l'identité vocationnelle se compose de l'exploration (i.e., exploration de surface et exploration en profondeur), l'engagement (i.e., engagement et identification à l'engagement) et la reconsidération de l'engagement (i.e., doute vis-à-vis de soi et flexibilité de l'engagement). On observe au Tableau A1 dans l'Annexe 12 (p.363) que les deux processus d'exploration, en moyenne, diminuent au fil du temps. Les deux processus d'engagement, en moyenne, restent stables au fil du temps. Le doute vis-à-vis de soi, en moyenne, diminue au fil du temps, alors que la flexibilité augmente légèrement.

Rappelons que l'adaptabilité de carrière globale se compose de quatre ressources d'adaptabilité (i.e., intérêt, contrôle, curiosité, confiance). Les quatre ressources, en moyenne, restent élevées et stables au fil du temps et par conséquent le score global d'adaptabilité aussi. Cependant, on observe des petites différences entre les ressources. L'intérêt, le contrôle et la confiance augmentent légèrement entre T1 et T2. L'intérêt et la confiance restent stables entre T2 et T3, alors que le contrôle diminue légèrement. La curiosité reste stable au fil du temps.

Le bien-être subjectif se compose de trois dimensions (i.e., satisfaction de vie, affects positifs, affects négatifs). La satisfaction de vie, en moyenne, reste stable entre T1 et T2, mais elle augmente légèrement en T3. Les affects positifs, en moyenne, augmentent légèrement entre T1 et T2, mais en T3 diminuent aux valeurs initiales de T1. Enfin, les affects négatifs, en moyenne, diminuent au fil du temps. En conséquence, le score global de bien-être subjectif augmente entre T1 et T2, mais reste stable entre T2 et T3.

Le score de la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être se compose de trois dimensions (i.e., difficulté de l'insertion perçue, inquiétude de l'insertion perçue, détérioration de bien-être perçue). En général, on observe que la perception négative de l'influence de la crise sanitaire sur leur insertion et leur bien-être diminue au fil du temps. En T1, l'influence de la crise en général sur l'insertion et le bien-être, était perçue comme plus négative qu'en T2 et plus encore qu'en T3. Il existe évidemment de différences au sein de ces moyennes et nous considérons pertinent de présenter en complément les fréquences des modalités de réponses à chaque temps de mesure (Tableau 2). Rappelons que le T1 (novembre-décembre 2020) a débuté en même temps que le deuxième confinement ; le T2 (mai – juin 2021) a débuté avec la fin du troisième et dernier confinement et la fin du T3 (novembre – décembre 2021) a coïncidé avec des annonces gouvernementales plus souples pour les fêtes de fin d'année.

Tableau 2

Fréquences des réponses des jeunes adultes par dimension de la crise sanitaire

| Échelle | Difficulté de l'insertion perçue | | | Échelle | Inquiétude de l'insertion perçue | | | Échelle | Détérioration du bien-être perçue | | |
|----------------|----------------------------------|------|------|-------------|----------------------------------|------|------|-----------------|-----------------------------------|------|-------|
| | T1 | T2 | T3 | | T1 | T2 | T3 | | T1 | T2 | T3 |
| | % | % | % | | % | % | % | | % | % | % |
| Facilité | 0,5 | 1,0 | 3,4 | Pas du tout | 4,6 | 8,1 | 19 | S'est amélioré | 0,8 | 1,9 | 1,4 |
| | 5,9 | 11,0 | 12,9 | | 10,2 | 12,0 | 19,7 | | 8,2 | 6,2 | 7,5 |
| Neutre | 12,5 | 20,1 | 32,7 | Neutre | 10,0 | 12,9 | 14,3 | Neutre | 14,7 | 24,4 | 27,2 |
| | 37,0 | 38,8 | 36,7 | | 40,2 | 36,8 | 29,3 | | 34,3 | 36,4 | 40,01 |
| Plus difficile | 44,1 | 29,2 | 14,3 | Énormément | 34,9 | 30,1 | 17,7 | S'est détérioré | 42,0 | 31,1 | 23,8 |

Note. Difficulté de l'insertion perçue NT1=408, Inquiétude de l'insertion perçue NT1=410, Détérioration du bien-être perçue NT1=388, NT2=209, NT3=147.

Dans la description du tableau qui suit, nous allons agréger les réponses de deux modalités qui considèrent que la crise sanitaire a eu une influence négative sur eux, c'est-à-dire les deux modalités qui sont en dessus de la modalité neutre pour synthétiser le vécu négatif des participants.

Également, nous allons agréger les réponses de deux modalités qui considèrent que la crise sanitaire a eu une influence positive sur eux, c'est-à-dire les deux modalités qui en dessous de la modalité neutre pour synthétiser le vécu positif des participants. Concernant l'insertion professionnelle, en T1, 81,1 % des jeunes adultes en début de Master 2 considèrent que l'insertion sera difficile ou plus difficile avec la crise sanitaire, 12,5 % pensent que la difficulté de l'insertion sera similaire à ce qui était avant la crise sanitaire, 6,4 % considèrent que l'insertion professionnelle à l'issue du master sera facilitée avec la crise sanitaire ; 75.1 % sont inquiets pour leur insertion professionnelle à l'issue de leurs études avec la crise sanitaire, 10 % ont une perception neutre de la crise sanitaire par rapport à leur insertion professionnelle à l'issue de leurs études, 14,8 % ne sont pas inquiets pour leur insertion professionnelle à l'issue de leurs études avec la crise sanitaire. Concernant la troisième question sur la détérioration du bien-être perçue, 76,3. % ont le sentiment qu'avec la crise sanitaire leur bien-être s'est détérioré 14,7 % ont le sentiment qu'avec la crise sanitaire leur bien-être est resté inchangé, 9 % ont le sentiment qu'avec la crise sanitaire leur bien-être s'est amélioré. En fin d'année universitaire (T2), la perception de l'influence de la crise sanitaire sur l'insertion professionnelle et le bien-être s'améliorent, même si la majorité a toujours une perception négative de l'influence de la crise sanitaire. Enfin, pendant la transition (T3), l'évolution de la perception de l'influence de la crise sanitaire continue à évoluer positivement. Pourtant, la proportion de jeunes qui considèrent que la crise sanitaire a une influence négative sur leur insertion (47 % et 51 %) et leur bien-être reste élevée (63 %).

8.2. Corrélations par construit et par temps de mesure

Les corrélations de T1 portent sur 421 jeunes adultes et sont reportées dans le Tableau A2. (voir Annexe 13, p.364) ; celles du deuxième temps sur 209 participants se retrouvent dans le

Tableau A3 (voir Annexe 14, p.365) ; et celle du troisième temps sur 147 participants figure dans le Tableau A4 (voir Annexe 15, p.366).

Lors du début de la dernière année universitaire en T1, contrairement à la littérature, les processus d'exploration ne corrélaient pas significativement entre eux. En revanche, les processus d'engagement, conformément à la littérature, corrélaient positivement entre eux ($r = 0,39, p < 0,001$). Concernant la dimension reconsidération de l'engagement, la littérature rapporte des résultats mixtes. La plupart d'études considèrent que ces deux dimensions corrélaient significativement et négativement entre elles, cependant, LeBlanc et Lyons (2022) suggèrent de façon exploratoire une tendance différente. Dans notre étude, nos résultats vont dans le sens suggéré par LeBlanc et Lyons, c'est-à-dire que le doute vis-à-vis de soi et la flexibilité de l'engagement corrélaient significativement et positivement entre eux ($r = 0,40, p < 0,001$). Enfin, on considère important de souligner les corrélations du processus d'exploration de surface avec les autres dimensions de l'identité vocationnelle, car contrairement à la littérature, il corrélaient significativement et négativement avec l'engagement ($r = -0,25, p < 0,001$), l'identification à l'engagement ($r = -0,14, p < 0,001$), mais corrélaient significativement et positivement avec le doute vis-à-vis de soi ($r = 0,23, p < 0,001$) et la flexibilité de l'engagement ($r = 0,32, p < 0,001$). En fin d'année universitaire (T2), les corrélations restent significatives et gardent le même sens qu'en T1 et il en est de même lors de la transition (T3). Ainsi, les corrélations de l'exploration de surface avec les dimensions de l'engagement et de la reconsidération obtenues aux 3 temps de mesure sont contraires à ce qui est généralement rapporté dans la littérature. Cependant, l'exploration de surface corrélaient significativement avec l'exploration en profondeur en T2 et T3, conformément à la littérature ($r = 0,13, p < .05$; $r = 0,16, p < 0,01$).

Concernant l'adaptabilité de carrière, lors du premier temps de mesure (T1), comme dans la littérature, les dimensions qui le composent (i.e. intérêt, contrôle, curiosité, confiance) corrélaient significativement entre elles. La dimension intérêt corréla positivement avec le contrôle ($r = 0,32$, $p < 0,001$), la curiosité ($r = 0,38$, $p < 0,001$), la confiance ($r = 0,35$, $p < 0,001$). Le contrôle corréla positivement également avec la curiosité, et la confiance ($r = 0,42$, $p < 0,001$ et $r = 0,36$, $p < 0,001$ respectivement). Enfin, la curiosité corréla positivement avec la confiance ($r = 0,44$, $p < 0,001$). En fin d'année universitaire (T2), les corrélations restent significatives et gardent le même sens qu'en T1 et il en est de même lors de la phase de transition (T3).

Concernant le bien-être subjectif, lors du début de la dernière année académique, comme dans la littérature, les dimensions qui le composent (i.e., satisfaction de vie, affects positifs et affects négatifs) corrélaient significativement entre elles. Les dimensions satisfaction de vie et affects positifs corrélaient positivement entre elles ($r = 0,28$, $p < 0,001$) et négativement avec la dimension affects négatifs ($r = -0,26$, $p < 0,001$ et $r = -0,21$, $p < 0,001$ respectivement). Ces résultats vont dans le sens de la littérature. En fin d'année universitaire (T2) et lors de la transition (T3), nous retrouvons les mêmes corrélations significatives entre les différentes dimensions que lors du début/milieu de l'année académique (T1).

Concernant la crise sanitaire, lors du début de la dernière année académique, les trois questions corrélaient significativement entre elles. La difficulté de l'insertion perçue corréla positivement avec l'inquiétude de l'insertion perçue ($r = 0,42$, $p < 0,001$) et la détérioration du bien-être subjectif ($r = 0,19$, $p < 0,001$). Ces deux dernières corrélaient entre elles ($r = 0,23$, $p < 0,001$). Enfin, la perception de l'influence globale de la crise sanitaire corréla fortement et positivement avec les trois questions ($r = 0,63$, $p < 0,001$; $r = 0,69$, $p < 0,001$; $r = 0,55$, $p < 0,001$).

8.3. Corrélations entre variables de l'étude

Lors du début d'année universitaire (T1), la majorité des dimensions d'identité vocationnelle, d'adaptabilité de carrière et du bien-être subjectif corrélaient entre elles à l'exception de la dimension exploration où l'exploration de surface et l'exploration en profondeur présentent le moins de relations significatives avec les autres variables. En effet, si l'exploration de surface est significativement et négativement corrélée à l'intérêt ($r = -0,09, p < 0,05$), la curiosité ($r = -0,08, p < 0,05$), la satisfaction de vie ($r = -0,12, p < 0,001$) et positivement corrélée aux affects négatifs ($r = 0,13, p < 0,001$), la difficulté de l'insertion perçue ($r = 0,11, p < 0,01$), l'influence globale de la crise sanitaire perçue ($r = 0,10, p < 0,01$), elle n'est pas significativement liée au contrôle, à la confiance, à l'adaptabilité globale, aux affects positifs, à l'inquiétude de l'insertion perçue ni à la détérioration du bien-être perçue. Le processus d'exploration en profondeur quant à lui, a davantage de liens significatifs avec d'autres variables à l'étude puisqu'il est corrélé positivement avec toutes les ressources d'adaptabilité de carrière (intérêt : $r = 0,35, p < 0,001$, contrôle : $r = 0,19, p < 0,001$, curiosité : $r = 0,28, p < 0,001$, confiance : $r = 0,22, p < 0,001$, adaptabilité globale : $r = 0,33, p < 0,001$) ainsi qu'avec la composante cognitive du bien-être subjectif ($r = 0,10, p < 0,01$), les affects positifs ($r = 0,23, p < 0,001$) et le score global de bien-être subjectif ($r = 0,16, p < 0,001$). Elle n'est pas significativement liée aux affects négatifs ni à aucune variable liée à la crise sanitaire.

Conformément à la littérature, des corrélations positives significatives ont été trouvées entre l'adaptabilité de carrière globale et la dimension d'engagement (engagement : $r = 0,31, p < 0,001$ et identification à l'engagement : $r = 0,33, p < 0,001$) ainsi que la dimension d'exploration (exploration en profondeur : $r = 0,33, p < 0,001$). Des relations négatives significatives ont été trouvées entre l'adaptabilité et la dimension de reconsidération de l'engagement (doute vis-à-vis

de soi : $r = -0,35, p < 0,001$ et flexibilité de l'engagement : $r = -0,31, p < 0,001$). Des corrélations significatives entre toutes les ressources d'adaptabilité de carrière et ces mêmes variables sont observées.

Enfin, concernant les variables de la crise sanitaire, l'inquiétude de l'insertion perçue obtient les corrélations les plus fortes et corrèle avec toutes les variables, à l'exception de deux processus d'exploration identitaire. La détérioration du bien-être perçu corrèle négativement avec : l'engagement ($r = -0,9, p < 0,05$), l'identification à l'engagement ($r = -0,12, p < 0,01$), le contrôle ($r = -0,11, p < 0,01$), l'adaptabilité globale ($r = -0,08, p < 0,05$), la satisfaction de vie ($r = -0,24, p < 0,001$), les affects positifs ($r = -0,23, p < 0,001$), et le bien-être subjectif global ($r = -0,27, p < 0,001$) et positivement avec : les affects négatifs ($r = 0,19, p < 0,001$), la flexibilité de l'engagement ($r = 0,08, p < 0,05$) et le doute vis-à-vis de soi ($r = 0,12, p < 0,01$). Concernant la difficulté de l'insertion perçue, elle corrèle positivement avec l'exploration de surface ($r = 0,11, p < 0,01$), le doute vis-à-vis de soi ($r = 0,18, p < 0,01$) et flexibilité de l'engagement ($r = 0,14, p < 0,01$) et négativement avec l'engagement ($r = -0,9, p < 0,05$) et l'identification à l'engagement ($r = -0,13, p < 0,01$). Elle ne corrèle avec aucune ressource d'adaptabilité, mais elle corrèle avec toutes les dimensions de bien-être subjectif. Ainsi, la difficulté de l'insertion perçue corrèle négativement avec la satisfaction de vie ($r = -0,12, p < 0,01$), les affects positifs ($r = -0,14, p < 0,01$) et le bien-être subjectif global ($r = -0,17, p < 0,001$), et positivement avec les affects négatifs ($r = 0,15, p < 0,001$). La perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être corrèle positivement avec l'exploration de surface ($r = 0,10, p < 0,01$), le doute vis-à-vis de soi ($r = 0,25, p < 0,001$), la flexibilité de l'engagement ($r = 0,16, p < 0,001$) et les affects négatifs ($r = 0,28, p < 0,001$). En revanche, la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être corrèle négativement avec l'engagement ($r = -0,13, p < 0,001$),

l'identification à l'engagement ($r = -0,17, p < 0,001$), l'intérêt ($r = -0,10, p < 0,05$), le contrôle ($r = -0,15, p < 0,001$), la confiance ($r = -0,11, p < 0,01$), la satisfaction de vie ($r = -0,22, p < 0,001$), les affects positifs ($r = -0,26, p < 0,001$) et le bien-être subjectif global ($r = -0,33, p < 0,001$).

En fin d'année universitaire (T2), les mêmes corrélations qu'en T1 sont majoritairement observées. L'exploration de surface ne corrèle plus avec la ressource curiosité, mais corrèle négativement avec le contrôle ($r = -0,15, p < 0,01$) et la confiance ($r = -0,11, p < 0,01$). En revanche, l'exploration en profondeur a moins de relations significatives avec les autres variables à l'étude qu'au T1 puisqu'elle n'est plus corrélée avec le doute vis-à-vis de soi, la flexibilité de l'engagement, ni avec les affects négatifs tels qu'observés en T1. Les variables liées à la crise sanitaire semblent varier davantage. La difficulté de l'insertion perçue ne corrèle plus avec l'engagement, la flexibilité de l'engagement ni avec les affects positifs et négatifs. La détérioration du bien-être perçu ne corrèle plus avec aucun processus identitaire, mais corrèle négativement avec la confiance ($r = -0,13, p < 0,05$) tandis qu'en T1 elles ne corrèlent pas. En revanche, l'inquiétude de l'insertion perçue semble augmenter la force de ses corrélations et de plus elle corrèle positivement avec l'exploration de surface ($r = 0,22, p < 0,001$), tandis qu'en T1 elles ne corrèlent pas.

Enfin, lors de la phase de transition (T3), les mêmes corrélations qu'en T1 et T2 sont principalement observées, à l'exception de l'exploration en profondeur qui ne corrèle qu'avec une dimension du bien-être subjectif : les affects positifs ($r = 0,28, p < 0,001$). En T3, l'exploration en profondeur n'est pas corrélée avec le doute vis-à-vis de soi ni la flexibilité de l'engagement tel que trouvé en T2. De plus, l'exploration en profondeur ne corrèle plus avec la satisfaction de vie ni le bien-être subjectif global à différence de T1 et T2. L'exploration de surface, quant à elle, semble augmenter la force de ses relations avec les ressources. Comme en T2, elle ne corrèle pas avec la

ressource curiosité, mais corrèle négativement avec l'intérêt ($r = -0,17, p < 0,001$), le contrôle ($r = -0,21, p < 0,01$) et la confiance ($r = -0,22, p < 0,01$). Les variables liées à la crise sanitaire semblent diminuer la force de ses relations. L'inquiétude de l'insertion perçue ne corrèle plus avec l'exploration de surface ni la curiosité comme en T1. La détérioration du bien-être perçu ne corrèle plus avec la confiance et l'adaptabilité globale. Enfin, les corrélations de la difficulté de l'insertion perçue avec les autres variables sont les mêmes qu'en T1, mis à part celle avec les affects négatifs qui n'est pas significative ici.

8.4. Identité vocationnelle et adaptabilité de carrière selon l'expérience professionnelle en lien avec les études

Une question complémentaire a été posée aux participants afin de savoir s'ils avaient eu une expérience professionnelle en rapport avec leurs études. L'objectif était d'explorer la différence entre ces deux groupes d'étudiants (ceux qui ont eu déjà une expérience professionnelle en lien avec leurs études au début de la dernière année universitaire et ceux qui ne l'ont pas eu) en termes de processus identitaires et ressources d'adaptabilité de carrière. Le Tableau 3 présente les moyennes et écarts-types de ces variables en fonction de l'expérience professionnelle des participants (i.e., t -student). 345 étudiants déclarent au début de la dernière année universitaire avoir eu une expérience professionnelle en lien avec leurs études et 78 participants déclarent n'avoir jamais eu une expérience en lien avec leurs études.

Le test de Levene nous a permis de tester l'homogénéité des variances de ces deux groupes. Seule une différence dans l'homogénéité des variances a été observée pour l'*exploration de surface*, pour laquelle nous avons utilisé l'ajustement des degrés de liberté en utilisant la méthode Welch-Satterthwaite (Carlsberg et al., 2016). Ensuite, afin de comparer les moyennes, un test t

student a été utilisé. Ensuite avec le d de Cohen, nous avons estimé l'importance de ces différences. Le critère de jugement pour le d est faible ($d = 0,20$), modéré ($d = 0,50$) ou important ($d = 0,80$).

Tableau 3

Processus d'identité vocationnelle et adaptabilité selon l'expérience professionnelle

| Variable | Avez-vous (eu) une expérience professionnelle en lien avec vos études ? (Stage ou activité salarisée) | | t | d |
|----------------------------------|---|---------------|----------|-------|
| | Non (N = 78) | Oui (N = 345) | | |
| | M (ET) | M (ET) | | |
| Exploration de surface | 3,40 (0,86) | 3,12 (0,96) | 2,50* | 0,30 |
| Exploration en profondeur | 3,62 (0,76) | 3,89 (0,69) | -3,16** | -0,40 |
| Engagement | 3,15 (0,85) | 3,52 (0,82) | -3,62*** | -0,45 |
| Identification à l'engagement | 3,81 (0,59) | 4,03 (0,58) | -3,07** | -0,39 |
| Doute vis-à-vis de soi | 3,11 (0,99) | 2,54 (1,01) | 4,45*** | 0,56 |
| Flexibilité à l'engagement | 3,53 (0,85) | 3,28 (0,90) | 2,23* | 0,28 |
| Intérêt | 3,47 (0,81) | 3,79 (0,75) | -3,44*** | -0,43 |
| Contrôle | 3,79 (0,68) | 3,89 (0,76) | -1,10 | -0,14 |
| Curiosité | 3,71 (0,71) | 3,87 (0,65) | -1,87 | -0,24 |
| Confiance | 3,85 (0,73) | 4,02 (0,62) | -2,14* | -0,27 |
| Adaptabilité de carrière | 3,70 (0,58) | 3,89 (0,56) | -2,71** | -0,34 |

Note. t =t-student (df=421), d = d de Cohen * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Concernant l'identité vocationnelle, les étudiants au début de la dernière année universitaire qui ont eu une expérience professionnelle en lien avec leurs études sont significativement plus engagés (engagement et identification à l'engagement), reconsidèrent moins leurs engagements (doute vis-à-vis de soi, flexibilité à l'engagement), explorent moins différentes possibilités s'offrant à eux (exploration de surface) et analysent plus leurs engagements déjà pris (exploration en profondeur) que ceux qui n'ont pas eu cette expérience professionnelle. Concernant l'adaptabilité de carrière, les jeunes qui ont eu une expérience professionnelle ont le sentiment d'être plus préparés à leurs futures tâches professionnelles (intérêt) et croient davantage

en leur capacité à résoudre les problèmes professionnels (confiance) que les étudiants qui n'ont pas eu une expérience professionnelle. En revanche, les ressources « contrôle » et « curiosité » ne diffèrent pas significativement entre les étudiants qui ont eu une expérience professionnelle de ceux qui ne l'ont pas eu. On constate ainsi qu'une grande majorité des étudiants de l'échantillon a une expérience professionnelle en lien avec leurs études — près de 82 % — dès le début de l'année universitaire. Ce que soulignent ces premiers résultats, c'est que d'avoir eu une expérience professionnelle en lien avec ses études favorise les processus de construction de l'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière.

8.5. Synthèse du chapitre

Les statistiques descriptives ont permis d'une part, de mettre en lumière les niveaux initial des toutes les variables et identifier comment elles évoluent, en moyenne, au fil du temps et d'autre part d'identifier des liens corrélacionnels entre l'ensemble des variables relatives à notre étude.

Concernant les moyennes des tous les jeunes adultes en transition études-emploi, les deux processus d'exploration et le doute vis-à-vis de soi, en moyenne, diminuent au fil du temps, alors que la flexibilité de l'engagement et les deux processus d'engagement, en moyenne, se maintiennent stables au fil du temps. En ce qui concerne les ressources d'adaptabilité de carrière, en moyenne, elles commencent l'année moyenne-élevés et se maintiennent stable au fil de la transition études-emploi. Le bien-être subjectif commence moyen et augmente très légèrement.

Concernant les corrélacions, l'exploration de surface chez les jeunes adultes tout au long de la transition études-emploi corrèle négativement avec les deux processus d'engagement et positivement avec les deux processus de reconsidération de l'engagement. De plus, cette exploration de surface corrèle négativement avec l'intérêt et la curiosité, la satisfaction de vie et le bien-être subjectif. Elle corrèle positivement avec les affects négatifs et la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être. La plupart de ces corrélacions deviennent plus fortes au fil du temps. Cela suggère que l'exploration de surface en transition études-emploi ne semble pas un processus constructif.

Chapitre 9. Résultats relatifs à l'objectif 1 : dégager et caractériser des profils d'identité vocationnelle des étudiants en début de la dernière année universitaire

Au cours de ce chapitre, nous traiterons les résultats relatifs à l'objectif 1 de ce travail de recherche qui est de dégager et caractériser des profils d'identité vocationnelle chez les étudiants au début de la dernière année universitaire (M2). Cet objectif porte sur le premier temps de mesure (T1) de cette recherche, soit 421 jeunes adultes. Les analyses de la crise sanitaire ont été conduites en retirant les participants présentant des données manquantes.

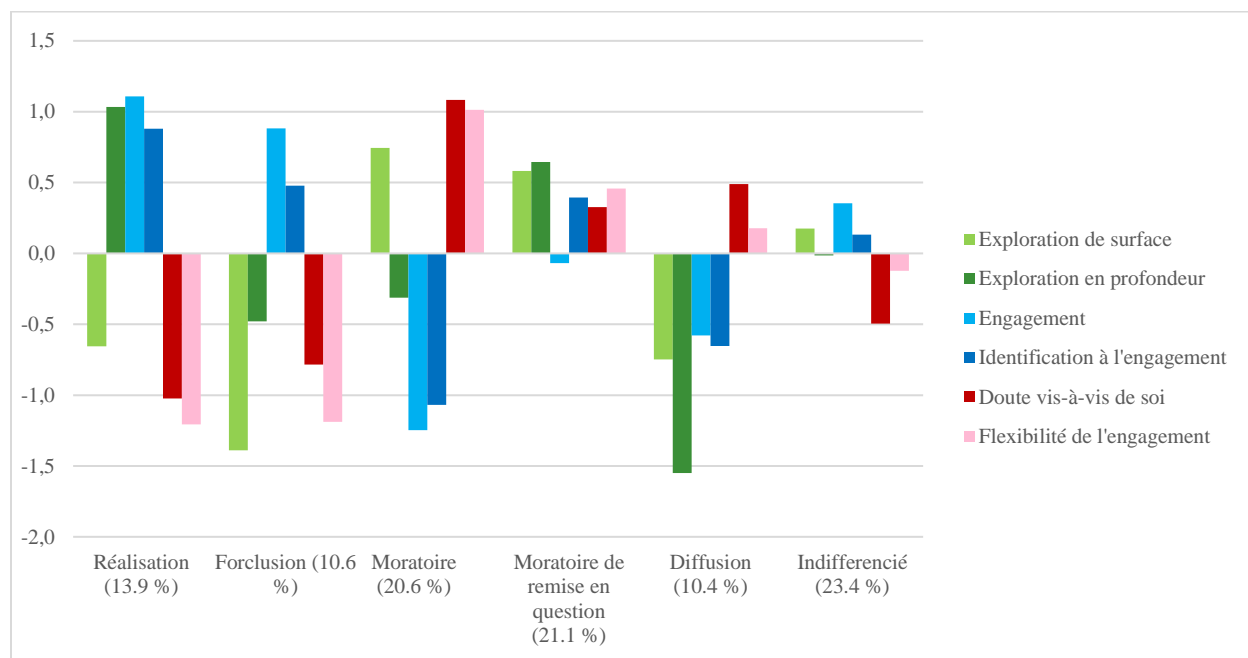
9.1. L'identité vocationnelle des jeunes adultes au début de la dernière année universitaire

Dans un premier temps, les dimensions composant l'identité vocationnelle, à savoir l'exploration (i.e., de surface et en profondeur), l'engagement (i.e., engagement et identification à l'engagement), et la reconsidération de l'engagement (i.e., doute vis-à-vis de soi et flexibilité de l'engagement) ont été combinés afin de réaliser une analyse en clusters. Les centres de classes obtenus par la littérature ont été utilisés comme points de départ non aléatoires pour une analyse itérative en k-means (voir annexe 16, Tableau A5, p. 367). En effet, deux études ont été réalisées sur une population d'adolescents et de jeunes adultes français (Lannegrand-Willems et al., 2016, Lannegrand-Willems & Perche, 2017) qui ont retrouvé les six profils dégagés dans l'étude préliminaire de Porfeli et al. (2011). Dans la présente étude, de façon à consolider la pertinence du modèle de classification proposée, une analyse discriminante a été réalisée. Comme dit précédemment, le nombre final de clusters a été déterminé selon trois critères (e.g., Luyckx et al., 2008a) : la littérature existante sur le sujet, la parcimonie et le pourcentage de variance expliquée dans chaque dimension de l'analyse. L'analyse itérative en k-means réalisée permet d'obtenir six

clusters relativement conformes à ceux définis par les centres initiaux de classes (voir Annexe 16, Tableau A5, p.367). Cette répartition explique 52 % de la variance de l'exploration de surface, 53 % de l'exploration en profondeur, 64 % de l'engagement, 45 % de l'identification à l'engagement, 56 % du doute vis-à-vis de soi, et 62 % de la flexibilité de l'engagement. L'analyse discriminante réalisée sur cette répartition est satisfaisante (Wilks' lambda = 0,05 ; $x [30] = 1258$; $p < 0,001$; 95,3 % d'individus bien classés). Ces six profils présentent des patterns différents d'identité vocationnelle et sont présentés dans la Figure 2. L'interprétation des clusters a été faite au regard des critères conventionnels de Cohen (1988) où : un petit effet renvoie à une valeur absolue de 0,20 écart-type de la moyenne ; un effet modéré à 0,50 écart-type ; et un large effet à 0,80 écart-type.

Figure 2

Statuts identitaires en début de la dernière année universitaire



Note. NT1 = 421.

Parmi les 421 jeunes adultes en début de la dernière année universitaire, 59 présentaient un profil de réalisation, 43 un profil de forclusion, 87 un profil de moratoire, 89 un profil de moratoire de remise en question, 44 un profil de diffusion et 99 un profil indifférencié. Le cluster « réalisation identitaire » (13,9 %) se caractérise par un score d'exploration actuelle de surface faible, des scores d'exploration en profondeur et des processus d'engagement élevés, et de faibles scores dans les deux processus de reconsidération. Le cluster « forclusion identitaire » (10,6 %) se définit par de faibles scores dans les processus d'exploration (particulièrement d'exploration de surface), par des scores élevés des processus d'engagement et des scores faibles des processus de reconsidération. Le cluster « moratoire » (20,6 %) se caractérise par une exploration actuelle de surface forte, associée à des scores élevés des processus de reconsidération et de faibles scores d'engagement. Le cluster « moratoire de remise en question » (21,1 %) se caractérise par des scores élevés des deux processus d'exploration et des scores moyens-élevés de l'identification à l'engagement et de reconsidération des engagements. Le cluster « diffusion » (10,4 %) combine des scores faibles des processus d'exploration et d'engagement et un score élevé du doute vis-à-vis de soi et des scores moyens-élevés de flexibilité de l'engagement. Enfin, le cluster « indifférencié » (23,4 %) se caractérise par des scores moyens de tous les processus identitaires. Ce profil se caractérise par un pattern assez proche de la réalisation, mais sans atteindre les niveaux forts d'engagement et d'exploration en profondeur ni faibles de reconsidération. Dans notre échantillon, ce statut semble être un profil de quête identitaire comme le moratoire de remise en question, mais caractérisé par des niveaux plus élevés d'engagement et des niveaux plus faibles de reconsidération de l'engagement. Nos résultats suggèrent que les jeunes adultes français en début de la dernière année sont relativement engagés dans leur avenir.

Les analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont contribué à caractériser les profils d'identité vocationnelle par les scores moyens obtenus aux dimensions de l'identité vocationnelle. Le Tableau 4 présente ces résultats. Des différences significatives sont observées entre les profils d'identité pour chaque dimension identitaire : exploration de surface, $F(5,163) = 87,1, p < .001, \eta^2 = 0,51$; exploration en profondeur, $F(5,163) = 95,3, p < 0,001, \eta^2 = 0,54$; engagement, $F(5,164) = 147, p < 0,001, \eta^2 = 0,64$; identification à l'engagement $F(5,162) = 67,7, p < 0,001, \eta^2 = 0,45$; doute vis-à-vis de soi, $F(5,161) = 104, p < 0,001, \eta^2 = 0,56$; et flexibilité de l'engagement, $F(5,163) = 134, p < 0,001, \eta^2 = 0,62$. D'après les tests post-hoc de Tukey, concernant l'exploration de surface, les profils de moratoire et de moratoire de remise en question ont des scores plus élevés que les profils de réalisation et diffusion, eux-mêmes plus élevés que le profil de forclusion. Concernant l'exploration en profondeur, le profil de réalisation a un score plus élevé que le moratoire de remise en question, lui-même plus élevé que le moratoire et la forclusion, et eux-mêmes plus élevés que le profil de diffusion. Concernant l'engagement, les profils de réalisation et de forclusion ont des scores plus élevés que le profil indifférencié, lui-même plus élevé que le moratoire de remise en question, lui-même plus élevé que le profil de diffusion, lui-même plus élevé que le profil de moratoire. Concernant l'identification à l'engagement, les profils de réalisation et de forclusion ont les scores les plus élevés. Cependant, la moyenne de forclusion ne diffère pas du moratoire de remise en question ni du profil indifférencié. Ces trois profils ont des scores plus élevés que le profil de diffusion, lui-même plus élevé que le profil de moratoire. Concernant le doute vis-à-vis de soi, le profil de moratoire a des scores plus élevés que la diffusion, lui-même plus élevé que le moratoire de remise en question, lui-même plus élevé que le profil indifférencié qui partage le même score que le profil de forclusion, lui-même ne diffère pas du score de réalisation, mais la moyenne de ce profil est

plus faible. Enfin, concernant la flexibilité de l'engagement, le profil de moratoire a un score plus élevé que le moratoire de remise en question, lui-même ne diffère pas du profil de diffusion, mais a un score plus élevé que le profil indifférencié, lui-même a des scores plus élevés que les profils de réalisation et de forclusion, mais ne diffère pas de la diffusion.

Tableau 4*Processus identitaires par statut identitaire*

| Variable | Statuts identitaires | | | | | | F-value | η^2 |
|----------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|----------|
| | Moratoire de remise en | | | | | | | |
| | Réalisation (N=59) | Forclusion (N=43) | Moratoire (N=87) | question (N=89) | Diffusion (N=44) | Indifférencié (N=99) | | |
| EB | 2,55(.84) ^a | 1,85 (.60) ^b | 3,88 (.56) ^c | 3,73 (.67) ^c | 2,46 (.70) ^a | 3,34 (.63) ^e | 87,1 ^{***} | 0,51 |
| ED | 4,58(.36) ^a | 3,50 (.51) ^b | 3,62 (.56) ^b | 4,30(.46) ^c | 2,74 (.62) ^d | 3,83 (.44) ^e | 95,3 ^{***} | 0,54 |
| CM | 4,38(.42) ^a | 4.19 (.44) ^a | 2,42 (.52) ^b | 3,40 (.51) ^c | 2,97 (.63) ^d | 3,75 (.48) ^e | 147 ^{***} | 0,64 |
| IC | 4,51(.41) ^a | 4,27(.42) ^{ab} | 3.37 (.58) ^c | 4,22 (.35) ^b | 3,61 (.47) ^d | 4,07(.38) ^b | 67,7 ^{***} | 0,45 |
| SD | 1,59(.64) ^a | 1,84 (.60) ^{ab} | 3,76 (.68) ^d | 2,98 (.74) ^c | 3,15 (.97) ^c | 2,14 (.55) ^b | 104 ^{***} | 0,56 |
| CF | 2,25 (.57) ^a | 2,27 (.54) ^a | 4,23(.52) ^b | 3,74 (.53) ^c | 3,49 (.64) ^{cd} | 3,22 (.57) ^d | 134 ^{***} | 0,62 |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à *** $p < .001$. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC = Identification à l'engagement, SD = Doute vis-à-vis de soi, CF = Flexibilité de l'engagement

9.2. L'identité vocationnelle des jeunes adultes : caractérisation par les liens avec l'adaptabilité de carrière

Des analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisées afin de caractériser les profils d'identité vocationnelle à l'aide des ressources d'adaptabilité de carrière. Des différences significatives sont observées entre les profils d'identité pour chaque ressource d'adaptabilité : intérêt, $F(5, 164) = 44,36, p < 0,001, \eta^2 = 0,35$; contrôle, $F(5,162) = 22.16. p < 0,001, \eta^2 = 0,21$; curiosité $F(5,163) = 13,75, p < 0,001, \eta^2 = 0,14$; confiance $F(5,164) = 11,54, p < 0,001, \eta^2 = 0,12$ et adaptabilité totale, $F(5,163) = 34,08, p < 0,001, \eta^2 = 0,29$.

Le Tableau 5 présente les moyennes et écarts-types de chaque ressource d'adaptabilité de carrière en fonction des profils d'identité vocationnelle ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., MANOVA).

Selon les tests post-hoc de Tukey, concernant l'intérêt, le profil de réalisation ne diffère pas du profil de forclusion et lui-même ne diffère pas du profil de moratoire de remise en question ni du profil indifférencié, ceux-ci ayant des scores plus élevés que les profils de moratoire et de diffusion. Concernant le contrôle, le profil de réalisation a le score le plus élevé de façon descriptive, mais ne diffère pas du profil indifférencié ni du profil de moratoire de remise en question, eux-mêmes ne diffèrent pas du profil de forclusion ni la diffusion, mais ces derniers ont un score plus élevé que le profil de moratoire. Concernant, la curiosité, le profil de réalisation a également le score le plus élevé de façon descriptive, mais ne diffère pas du profil indifférencié ni du moratoire de remise en question, eux-mêmes ne diffèrent pas du profil forclusion ni du profil de moratoire. Ce dernier profil ne diffère pas du profil de diffusion. Enfin, concernant la confiance, le profil de réalisation a des scores plus élevés que les profils de forclusion, de moratoire de remise en question, de diffusion et du profil indifférencié. Le moratoire a le score le plus faible, mais ne diffère pas du profil de diffusion. Enfin, concernant l'adaptabilité globale, le profil de réalisation a des scores plus élevés que la forclusion, le moratoire de remise en question et le profil indifférencié, ceux-ci ayant des scores plus élevés que les profils de moratoire et de diffusion.

Tableau 5
Adaptabilité de carrière par statut identitaire

| Variable | Statuts identitaires | | | | | | F-value | η^2 |
|--------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--|-------------------------|--------------------------|----------------------|----------|
| | Réalisation (N=59) | Forclusion (N=43) | Moratoire (N=87) | Moratoire de remise en question (N= 89) | Diffusion (N=44) | Indifférencié (N=99) | | |
| Intérêt | 4,44 (.47) ^a | 4,09 (.62) ^{ab} | 3,18 (.71) ^c | 3,86 (.70) ^b | 3,00 (.73) ^c | 3.86 (.54) ^b | 44,36 ^{***} | 0,35 |
| Contrôle | 4,28 (.53) ^a | 3,85 (.61) ^b | 3,28 (.83) ^c | 4,03 (.71) ^{ab} | 3,70 (.75) ^b | 4.11 (.50) ^{ab} | 22,16 ^{***} | 0,21 |
| Curiosité | 4,18 (.59) ^a | 3,79 (.56) ^b | 3,60 (.72) ^{bc} | 4,05 (.56) ^{ab} | 3,36 (.74) ^c | 3.91 (.56) ^{ab} | 13,75 ^{***} | 0,14 |
| Confiance | 4,38 (.49) ^a | 4,00 (.58) ^b | 3,66 (.70) ^c | 4,07 (.64) ^b | 3,82(.67) ^{bc} | 4.07 (.53) ^b | 11,54 ^{***} | 0,12 |
| Adaptabilité | 4,32 (.38) ^a | 3,93 (.45) ^b | 3,43 (.58) ^c | 4,00 (.52) ^b | 3,47 (.53) ^c | 3.99 (.37) ^b | 34,08 ^{***} | 0,29 |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à *** $p < 0,001$.

Nous constatons que l'adaptabilité de carrière est fortement et systématiquement et comme attendue liée aux statuts d'identité vocationnelle. Les scores d'adaptabilité augmentent de la façon suivante : moratoire = diffusion < forclusion = indifférencié = moratoire de remise en question = < réalisation. Ainsi, nous confirmons notre hypothèse : les individus qui ont de plus grands progrès vers la réalisation de l'identité se caractérisent par de plus grandes ressources d'adaptabilité. Les ressources d'adaptabilité de carrière distinguent ainsi clairement le profil de réalisation et de forclusion des jeunes adultes en transition études-emploi, qui sont souvent difficile à distinguer, le premier profil obtenant un score plus élevé sur chacune des quatre ressources et par conséquent de l'adaptabilité globale. Par ailleurs, le moratoire et la diffusion se différencient au niveau du contrôle professionnel. Les individus en diffusion se caractérisent pour une perception de la prise de responsabilité pour l'avenir plus élevé que ceux qui sont en moratoire.

9.3. L'identité vocationnelle des jeunes adultes : caractérisation par les liens avec le bien-être subjectif

Des analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisées afin de caractériser les profils d'identité vocationnelle à l'aide des dimensions du bien-être subjectif. Des différences significatives sont observées entre les profils d'identité pour chaque dimension : satisfaction de vie, $F(5,165) = 13,66$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,14$; affects positifs, $F(5,163) = 19,52$ $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,19$ et affects négatifs $F(5,165) = 11,94$ $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,13$. Le Tableau 6 présente les moyennes et écarts-types de chaque dimension du bien-être subjectif en fonction des profils d'identité vocationnelle ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., MANOVA).

D'après les tests post-hoc de Tukey, concernant la satisfaction de vie, même si le profil de réalisation a le score le plus élevé de façon descriptive, il ne diffère des profils de forclusion, ni de moratoire de remise en question, ni du profil indifférencié, eux-mêmes ont des scores plus élevés que la diffusion et lui-même plus élevé que le moratoire. Concernant les affects positifs, la réalisation a des scores plus élevés que les profils de forclusion, moratoire de remise en question, et le profil indifférencié. Ces trois profils ne diffèrent pas de la diffusion, lui-même a des scores plus élevés que le profil de moratoire. Enfin, concernant les affects négatifs, le profil de moratoire a le score le plus élevé de façon descriptive, mais ne diffère pas des profils de moratoire de remise en question ni de diffusion, eux-mêmes ne diffèrent pas de la forclusion ni du profil indifférencié. Ces trois derniers profils ne diffèrent pas de la réalisation, même si le score de cette dernière est le plus faible.

Tableau 6*Bien-être subjectif par statut identitaire*

| Variable | Statuts identitaires | | | | | | F-value | η^2 |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|---------------------------|---------------------------|----------------------|----------|
| | Réalisation (N=59) | Forclusion (N=43) | Moratoire (N=87) | Moratoire de remise en question (N= 89) | Diffusion (N=44) | Indifférencié (N=99) | | |
| SV | 3,98 (.67) ^a | 3,79 (.81) ^a | 2,92 (1,07) ^b | 3,57 (.89) ^a | 3,39 (.88) ^c | 3,72 (.94) ^a | 13,66 ^{***} | 0,14 |
| AP | 3,98 (.65) ^a | 3,30 (.79) ^b | 2,93 (.69) ^c | 3,41 (.79) ^b | 3,20 (.67) ^{bc} | 3,65 (.61) ^b | 19,52 ^{***} | 0,19 |
| AN | 2,17 (.73) ^a | 2,30 (.78) ^{ab} | 2,97 (.77) ^c | 2,70 (.86) ^{bc} | 2,60 (.76) ^{abc} | 2,27 (.73) ^{ab} | 11,94 ^{***} | 0,13 |
| BES | 5,79 (1,24) ^a | 4,78 (1,75) ^b | 2,88 (1,88) ^c | 4,28 (2,00) ^b | 3,99 (1,50) ^b | 5,10 (1,47) ^{ab} | 26,52 ^{***} | 0,24 |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à *** $p < 0,001$. SV = satisfaction de vie, AP = Affects positifs, AN = Affects négatifs, BES=Bien-être subjectif

Les scores de bien-être subjectif global augmentent de la façon suivante : moratoire < diffusion = moratoire de remise en question = forclusion < réalisation = indifférencié. Ainsi, nous confirmons que les individus dont l'identité vocationnelle a été personnellement construite (identité réalisée) se caractérisent par un niveau élevé de bien-être subjectif. Cependant, les individus dans un profil identitaire indifférencié ont un niveau de bien-être subjectif équivalent à celui des individus en réalisation. Cela suggère que les profils de réalisation et indifférencié (qui se ressemblent en termes de patterns) sont les deux profils associés à un meilleur bien-être subjectif au début de la transition études-emploi que les autres profils identitaires. Cependant, l'indifférencié ne se distingue de la forclusion, le moratoire de remise en question, ni la diffusion, même si sa moyenne est plus élevée. Cela suggère que le moratoire en France est associé à un bien-être subjectif inférieur au début de la transition études-emploi par rapport aux cinq autres profils.

9.4. L'identité vocationnelle des jeunes adultes au début de la dernière année universitaire : exploration des liens avec les questions liées à la crise sanitaire

Des analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisées afin de caractériser les profils d'identité vocationnelle à l'aide des questions sur la crise sanitaire. Des différences significatives sont observées entre certains profils d'identité pour chaque question : question 1 relative à la difficulté de l'insertion professionnelle perçue avec la crise sanitaire, $F(5,155) = 3,88$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,05$; question 2 relative à l'inquiétude de l'insertion professionnelle perçue avec la crise sanitaire, $F(5,153) = 7,99$ $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,05$; la question 3 relative à l'influence de la crise sanitaire sur le bien-être $F(5,147) = 3,83$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,05$ et le score global de crise sanitaire $F(5,140) = 7,57$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,07$. Le Tableau 7 présente les moyennes et écarts-types de chaque question en fonction des profils d'identité vocationnelle ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., MANOVA).

D'après les tests post-hoc de Tukey, concernant la question 1 relative à la difficulté de l'insertion professionnelle perçue, les profils de moratoire et de moratoire de remise en question ont les scores les plus élevés, mais ne diffèrent pas avec les profils de diffusion, indifférencié et forclusion. En revanche, la réalisation a le score le plus faible, c'est-à-dire que les étudiants en réalisation identitaire sont ceux qui ont la perception du contexte de crise sanitaire comme la moins négative sur leur insertion professionnelle.

Concernant la question 2 relative à l'inquiétude de l'insertion professionnelle, le profil de réalisation a le score le plus faible de façon descriptive, mais ne diffère pas des profils de forclusion, moratoire de remise en question, diffusion ni du profil indifférencié. En revanche, le profil de réalisation diffère du profil de moratoire, c'est-à-dire que les étudiants en réalisation

identitaire se caractérisent par une perception du contexte de crise sanitaire comme moins inquiétante par rapport à leur insertion professionnelle que les étudiants en moratoire.

Concernant la question 3 relative à la détérioration du bien-être perçu, le score le plus faible est celui du profil indifférencié, mais il ne diffère pas de la réalisation, de la diffusion, ni du moratoire de remise en question. Les scores de ces trois profils ne diffèrent pas de ceux de la forclusion et du moratoire, qui ont tous les deux les scores les plus élevés. Autrement dit, les étudiants appartenant aux profils de forclusion et de moratoire considèrent qu'avec la crise sanitaire leur bien-être s'est détérioré plus que ceux des autres profils identitaires, mais ils ne diffèrent que de ceux appartenant au profil indifférencié.

Enfin, concernant la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être, le score le plus faible est celui du profil réalisation, mais il ne diffère pas du profil de diffusion, indifférencié, forclusion, moratoire de remise en question. Il diffère que du moratoire. Autrement dit, les étudiants appartenant au profil de moratoire sont ceux qui perçoivent la crise sanitaire comme plus négative que la réalisation, l'indifférencié et la diffusion.

Tableau 7

Perception de l'influence du contexte de la crise sanitaire sur l'insertion professionnelle et le bien-être par statuts identitaires

| Variables | Statuts identitaires | | | | | | F-value | η^2 |
|-----------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------|----------|
| | Réalisation | Forclusion | Moratoire | Moratoire de remise en question | Diffusion | Indifférencié | | |
| Diff-Insertion | 3,80 (0,91) ^a N=54 | 4,02 (1,13) ^{ab} N=41 | 4,42 (0,76) ^b N=86 | 4,29(0,94) ^b N =87 | 4,12 (0,77) ^{ab} N=42 | 4,19 (0,86) ^{ab} N=98 | 3,88 ^{**} | 0,05 |
| Inq-Insertion | 3,64 (1,13) ^a N=55 | 3,78 (1,22) ^a N=41 | 4,41 (0,74) ^b N=86 | 3,95 (1,08) ^{ab} N=88 | 3,63 (1,40) ^a N=43 | 3,74 (1,16) ^a N=97 | 7,99 ^{***} | 0,06 |
| Dét-Bien-être | 4,07 (0,92) ^{ab} N=55 | 4,33 (0,96) ^b N=36 | 4,31 (0,90) ^b N=83 | 4,17 (0,95) ^{ab} N=83 | 3,98 (1,18) ^{ab} N=42 | 3,75 (0,96) ^a N=89 | 3,83 ^{**} | 0,05 |
| Influence-crise | 3,78 (0,78) ^a N=52 | 3,93 (0,94) ^{ab} N=35 | 4,37 (0,58) ^b N=81 | 4,11 (0,78) ^{ab} N=82 | 3,85 (0,84) ^a N=41 | 3,87 (0,74) ^a N=90 | 5,85 ^{***} | 0,07 |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à ^{**} $p < 0,01$, ^{***} $p < 0,001$. Diff-Insertion = Difficulté de l'insertion perçue, Inq-Insertion = Inquiétude de l'insertion perçue, Dét-Bien-être = Détérioration du bien-être perçue, Influence-crise = Perception de l'influence globale de la crise sanitaire

En synthèse, l'influence de la crise sanitaire perçue est liée aux statuts d'identité vocationnelle. Le profil de moratoire est le statut qui se caractérise par une perception la plus négative de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être comparé aux autres profils identitaires.

9.5. Synthèse du chapitre

En synthèse et discussion préliminaire, les analyses menées au sein du chapitre 9 ont permis de confirmer d'abord la présence des 6 statuts d'identité vocationnelle chez les jeunes adultes français au début de la dernière année universitaire en contexte de crise sanitaire. Ensuite, les profils ont été caractérisés à l'aide des ressources d'adaptabilité de carrière, des dimensions du bien-être subjectif et des questions liées à la crise sanitaire. Les résultats suggèrent que les niveaux d'adaptabilité de carrière sont plus élevés dans le statut d'identité de réalisation, alors qu'ils sont plus faibles dans les statuts de moratoire et de diffusion. Ce résultat confirme que le moratoire et la diffusion constituent les formes de construction identitaire les plus « sombres » en matière d'adaptation (Crocetti et al., 2009 ; Lannegrand-Willems et al., 2016) alors que la réalisation est associée à un ajustement psychosocial positif et peut être distinguée empiriquement de la forclusion (Porfeli & Savickas, 2012). Ainsi, plus les individus appartiennent à un profil d'identité vocationnelle considéré comme avancé dans la construction identitaire, plus le niveau d'adaptabilité de carrière est élevé. Cependant, concernant la satisfaction de vie, la réalisation ne diffère pas de la forclusion, mais elle en diffère sur le niveau des affects positifs. Il est intéressant de constater que ces deux statuts d'identité se distinguent sur une dimension affective du bien-être subjectif, mais pas sur la composante cognitive. Si la forclusion se définit par une adoption des valeurs en bloc sans avoir connu de période d'exploration, la réalisation se caractérise quant à elle par le fait que les engagements ont été pris grâce à une exploration constructive préalable, source d'un sentiment d'identité, de cohérence et de continuité dans le temps (Erikson, 1968), dont on peut supposer qu'il contribue à la dimension émotionnelle du bien-être. Par ailleurs, le moratoire et la diffusion, les deux statuts identitaires généralement associés à un faible niveau d'adaptation dans la littérature, se distinguent ici en matière de contrôle professionnel et de satisfaction de vie.

C'est donc dans la dimension cognitive du bien-être subjectif et dans la perception de contrôle que les étudiants en moratoire obtiennent les niveaux le plus faibles, et non dans la dimension émotionnelle, ou dans les autres trois ressources d'adaptabilité de carrière, en comparaison avec la diffusion identitaire. Cela suggère que la diffusion en début de la dernière année a un meilleur ajustement psychosocial que le moratoire.

Chapitre 10. Résultats relatif à l'objectif 2 : évolution des profils d'identité vocationnelle au fil du temps

Au cours de ce chapitre, nous mettons à l'épreuve les hypothèses relatives à l'objectif 2 qui consiste à voir l'évolution des profils d'identité vocationnelle tout au long de la transition études-emploi. Cet objectif vise à tester l'interprétation développementale proposée par Waterman (1982) du modèle des statuts identitaires de Marcia. Nous avons utilisé un ensemble de données longitudinales à trois temps de mesure (n=147). L'objectif majeur de cette étude est de documenter les transitions de statuts identitaires des jeunes adultes français, à la fois progressives et régressives, au cours de la transition études-emploi pendant la crise sanitaire. La prévalence des transitions fournit également des informations sur la mesure dans laquelle les profils de l'identité vocationnelle représentent des positionnements individuels stables ou s'ils changent au fil du temps. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons utilisé deux applications du modèle général des classes latentes : l'analyse des classes latentes (LCA) à chaque temps de mesure et l'analyse des transitions latentes (LTA) sur l'ensemble de données longitudinales. Nous procédons maintenant à la présentation de nos résultats.

10.1. Identification des classes latentes à chaque temps de mesure

Tout d'abord, une analyse des classes latentes (*Latent Class Analysis* - LCA) a été utilisée. Cette analyse centrée sur les personnes est une version confirmatoire de l'analyse en clusters. Dans la présente étude, l'analyse LCA a regroupé les individus en classes sur la base des six processus identitaires. Les scores continus de chaque processus identitaire au sein de chaque classe représentent les paramètres de mesure, tandis que les paramètres structurels renvoient aux probabilités d'appartenance à la classe attribuées à des groupes d'individus (Meeus et al., 2010).

Contrairement à l'analyse en clusters, une LCA propose des statistiques d'ajustement et des tests de signification pour déterminer le nombre de classes, elle attribue l'appartenance à la classe en fonction des probabilités de classe, prenant ainsi en compte l'incertitude d'appartenance ou l'erreur (Meeus et al., 2010). Dans cette étude, nous avons appliqué la LCA pour tester si les six statuts d'identité vocationnelle hypothétiques émergeaient dans chacun des temps de mesure.

Comme on peut le voir au tableau 8, les meilleurs indicateurs d'ajustement (AIC, BIC, aBIC) se retrouvent dans les modèles à 6 et à 7 profils. En revanche, si l'on compare l'entropie (une mesure standardisée de classification des individus en classes, basée sur les probabilités de classe postérieure) des deux modèles, on constate que le modèle à 6 profils est supérieur au modèle à 7 profils, ce qui est conforme à la théorie. Les valeurs d'entropie vont de 0 à 1, avec des valeurs de 0,70 ou plus indiquant une bonne classification (Reinecke, 2006).

Tableau 8

Statistiques d'ajustement pour les modèles de classes latentes

| Modèles | AIC | BIC | aBIC | Entropie |
|---------|-----------|-----------|-----------|----------|
| 2 | 5 851 700 | 5 929 392 | | 0,844 |
| 3 | 5 666 969 | 5 773 284 | 5 690 772 | 0,808 |
| 4 | 5 602 808 | 5 737 756 | 5 633 020 | 0,789 |
| 5 | 5 583 460 | 5 747 022 | 5 620 081 | 0,793 |
| 6 | 5 541 616 | 5 733 801 | 5 584 645 | 0,782 |
| 7 | 5 509 212 | 5 730 020 | 5 558 650 | 0,775 |

Note. Les résultats de trois temps de mesures étaient similaires. La moyenne de trois de temps de mesure est présentée.

Comme attendu, nous avons observé que la solution à six classes était supérieure aux solutions à une à cinq classes sur les indices d'ajustement à travers les temps de mesure. Le BIC de la solution à six classes est inférieur à celui des solutions à une, deux, trois, quatre ou cinq classes, mais pas inférieur à la solution à 7 classes. L'entropie pour la solution à sept classes se

situe entre 0,77 et 0,84, ce qui indique une bonne précision de classification aussi. Le BLRT indique que la solution à sept classes s'adapte mieux que la solution à six classes ($p = 0.00$). Cependant, l'ajout d'une septième classe n'a pas fourni d'informations spécifiques supplémentaires, étant donné que la septième classe était petite ($n=6$) et semblait représenter une variation de l'une des autres classes. Par ailleurs, les probabilités postérieures moyennes semblent indiquer une bonne solution à six classes (supérieur à .84), au vu de la littérature et des précédents tests, nous avons fait le choix de retenir la solution à six classes. Par conséquent, nous avons décidé d'utiliser un modèle à six classes dans l'analyse LTA.

Une fois que nous avons confirmé que le modèle à 6 profils est meilleur à chaque temps de mesure, nous procédons à une *Latent Transitional Analysis (LTA)* puisque nous travaillons avec des données longitudinales et cette analyse représente une extension longitudinale de l'analyse LCA. Le modèle de la LTA à 6 profils a montré un ajustement adéquat et une entropie élevée (LL = -2533,98, AIC = 5405,96, BIC = 5661,82, aBIC = 5485,24, Entropie = 0,90). Les 6 profils correspondent à ceux précédemment mis en évidence : réalisation, forclusion, moratoire, moratoire de remise en question, diffusion et profil indifférencié. Cependant, le score moyen du groupe de diffusion sur les processus d'exploration, notamment de surface est très élevé, par rapport à ce qu'indique la théorie. Cela signifie qu'un groupe d'étudiants qui avaient été classés par l'analyse en clusters comme moratoire ont été placés en diffusion. Face à ce constant, nous avons décidé de restreindre les paramètres comme le soulignent Finch et Cotton (2011) pour établir un modèle de LTA confirmatoire. La qualité d'ajustement de ce modèle est légèrement inférieure à celle du modèle original à 6 classes (LL = -2634,34, AIC = 5434,68, BIC = 5 682 886, aBIC = 5420.229, Entropie = 0,89), mais théoriquement, il est plus parcimonieux, donc en fin de compte, c'est la solution que nous avons retenue. La Figure 3 reprend les résultats de la LTA confirmatoire et

confirme la diversité des six profils au fil de la transition études-emploi suggérée par la littérature (Porfeli et al., 2011 ; Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Lannegrand-Willems & Perchec, 2017) et discutée dans le chapitre 9.

Nous allons décrire quelques spécificités de notre échantillon longitudinal de 147 jeunes adultes qui se distinguent sur 2 profils identitaires (forclusion et diffusion) par rapport à notre échantillon du chapitre 9 de 421 jeunes adultes en début de la dernière année d'études.

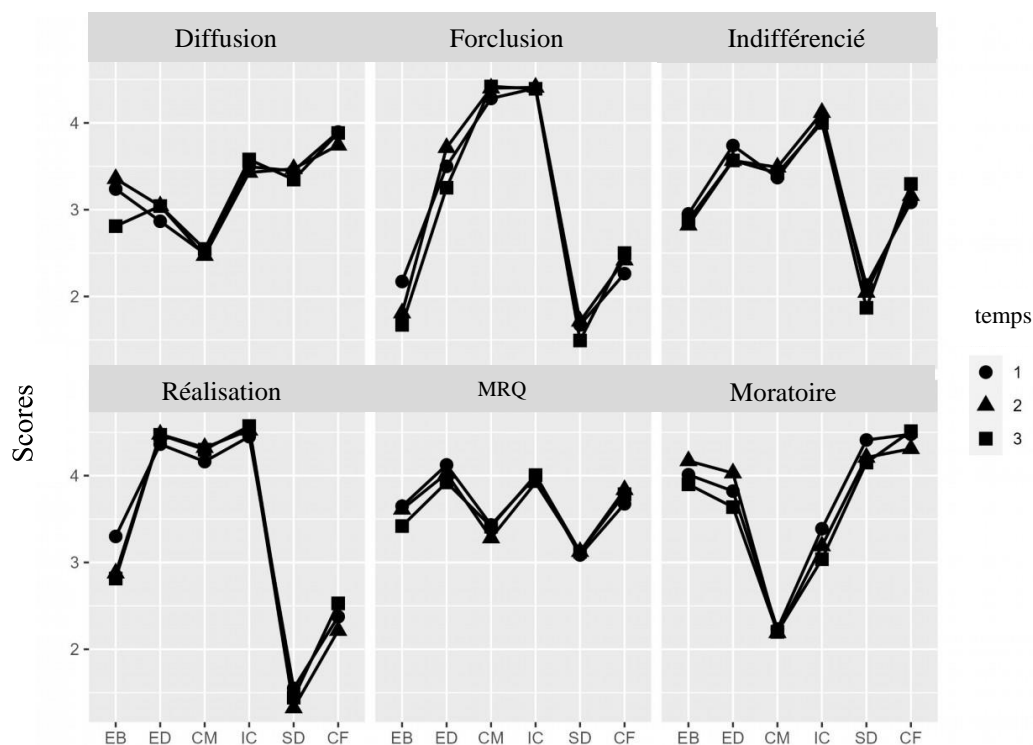
Nous observons une trajectoire stable de forclusion (représentant entre 14,29 % et 20,41 % au fil de la transition) caractérisée par de faibles scores dans les processus d'exploration (particulièrement d'exploration de surface), par des scores très élevés des processus d'engagement et des scores faibles des processus de reconsidération. Le statut de forclusion, tel que défini par Crocetti et al. (2008), peut avoir une signification psychologique différente selon les parcours développementaux par lesquels les jeunes arrivent à ce statut. Meeus et ses collaborateurs (2010) en s'appuyant sur cette distinction, différencient la forclusion en deux sous-types : les « fermetures anticipées » et les « fermetures ». Lorsque les adolescents commencent dans le statut de forclusion et y restent durant l'adolescence, ils peuvent être considérés comme étant dans des « fermetures anticipées », étant donné qu'ils ont pris des engagements forts dès le début de l'adolescence, n'ont pas essayé d'envisager d'autres engagements et ne se sont pas engagés dans une exploration en profondeur de leurs engagements actuels. Cependant, les adolescents peuvent également passer du moratoire à ce statut actuel de forclusion caractérisé par engagement élevé, une faible exploration en profondeur et une faible reconsidération. Dans ce cas, ils ont précédemment envisagé des engagements alternatifs et se caractérisent par une « fermeture » actuelle. Cette différenciation vise à expliquer qu'un profil actuellement similaire peut résulter de trajectoires développementales différentes conduisant à distinguer ces deux sous-types de forclusion (Meeus et al., 2010). Dans la

présente étude, nous considérons que la trajectoire stable de forclusion identitaire pourrait représenter dès le début de la dernière année d'études, plus de fermetures que de fermetures anticipées, étant donné que ce sont de jeunes adultes en transition études-emploi qui ont vécu différentes expériences et ont eu plus d'opportunités d'explorer que les adolescents auxquels Meeus et ses collaborateurs font référence. Cependant, nous ne nions pas la possibilité qu'il y ait de jeunes adultes en dernière année d'études en « fermeture anticipée ».

La trajectoire stable en diffusion (représentant entre 9,52 % et 14,29 % au fil de la transition) combine des scores moyens (au lieu de moyens-faibles) des processus d'exploration et moyens d'engagement associés à un score moyen-élevé de reconsidération de l'engagement. Cela suggère que les individus en diffusion qui sont restés dans l'étude au fil de la transition études-emploi ont des niveaux d'exploration plus élevés que ceux qui n'ont pas continué. Cela met en évidence la spécificité de notre échantillon des jeunes adultes en transition études-emploi qui se sont engagés dans l'étude longitudinale sur la construction de leur parcours professionnel. Dans ce qui suit, nous allons étudier l'évolution des processus identitaires au sein de ces profils d'identité vocationnelle au cours de la transition études-emploi.

Figure 3

Profils d'identité vocationnelle de l'analyse LTA confirmatoire



Note. N=147. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC=Identification à l'engagement, SD=doute vis-à-vis de soi, CF= flexibilité de l'engagement, MRQ = Moratoire de remise en question.

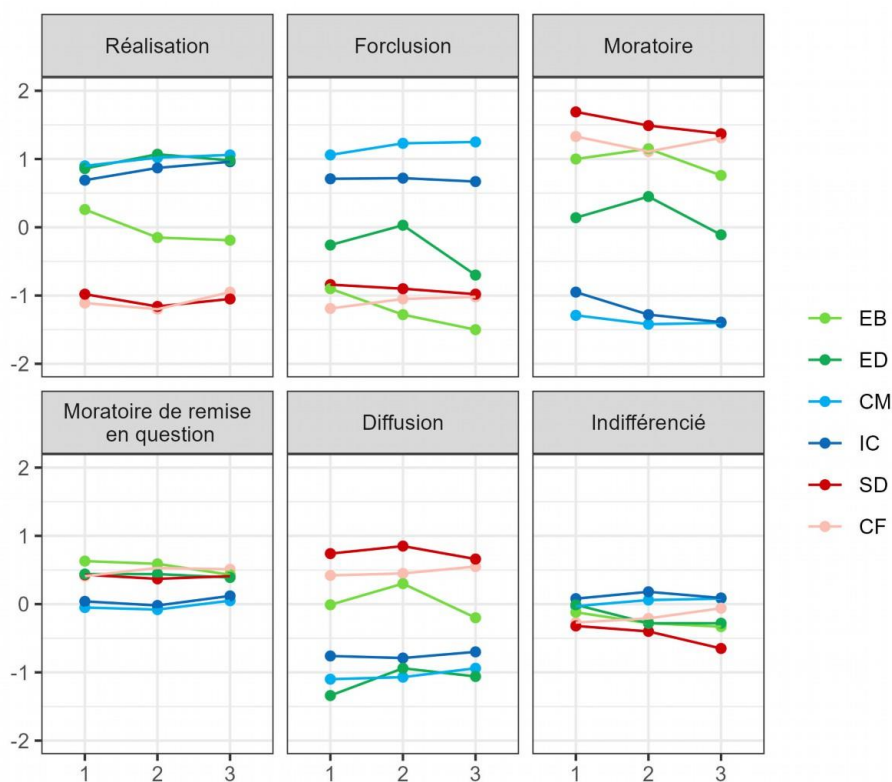
10.2. Évolution des processus identitaires au sein des profils d'identité vocationnelle

Nous allons voir l'évolution des profils d'identité vocationnelle de la LTA à travers de leurs dimensions tout au long de la transition études-emploi. La Figure 4 représente l'évolution des processus identitaires au sein des profils identifiés. Les moyennes et les écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des profils ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées) sont présentés dans le Tableau 9. Deux différences significatives sont observées : une au sein du moratoire et l'autre au sein de la forclusion. Dans le moratoire, le doute vis-à-vis de soi diminue au fil de la transition $F(1,5, 16) = 3,78, p < 0,05, \eta^2 = 0,08$. Dans le cas de

la forclusion, l'exploration de surface (EB) diminue au fil de la transition $F(2,36) = 7,06, p < 0,05, \eta^2 = 0,12$. Les individus en forclusion se caractérisent par le fait de commencer la dernière année d'études (T1) avec une exploration de surface faible qui diminue significativement pendant la transition (T3). Les individus en moratoire se caractérisent par le fait de commencer la dernière année d'études (T1) avec un doute vis-à-vis de soi élevé qui diminue significativement pendant la transition (T3), mais qui reste élevé en comparaison aux autres trajectoires. Le reste des profils d'identité vocationnelle se caractérisent par une stabilité des processus identitaires au sein de ces profils.

Figure 4

Évolution au cours du temps des processus identitaires au sein des profils d'identité vocationnelle



Note. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC=Identification à l'engagement, SD=doute vis-à-vis de soi, CF= flexibilité de l'engagement

Deux résultats descriptifs spécifiques méritent d'être mentionnés ici. La flexibilité de l'engagement augmente après la transition (T3) pour tous les profils d'identité, sauf pour la diffusion. Cela suggère qu'après un événement de vie majeur comme la transition études-emploi, les jeunes adultes, en moyenne, pourraient augmenter légèrement leur ouverture aux rôles professionnels possibles qui émergeraient au fil du temps (Porfeli et al., 2013). Pour certains jeunes, la transition études-emploi active les processus de reconsidération de leurs engagements passés, ce qui permet d'envisager de nouvelles alternatives (Skhirtladze et al., 2022). En revanche, l'exploration de surface semble diminuer légèrement pour tous les profils entre le début de l'année (T1) et pendant la transition (T3). Cela suggère que la recherche d'information sur différents choix professionnels après la fin de la dernière année universitaire diminue. Ce résultat est logique étant donné que l'exploration de surface cède normalement la place à l'exploration en profondeur, mais les deux sont liés tout au long de la vie, car la pertinence perçue de chaque processus peut évoluer avec le temps (Porfeli et al., 2013).

Tableau 9

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des processus identitaires au sein des profils d'identité vocationnelle pour chaque temps de mesure

| | Temps de mesure | | | dfn | df | F-value | η^2 |
|--|-------------------------|--------------------------|-------------------------|------|-------|---------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | | | | |
| Réalisation | | | | | | | |
| EB | 3,30(1,00) | 2,88(0,77) | 2,81(0,72) | 2 | 22 | 1,26 | 0,05 |
| ED | 4,36(0,55) | 4,48(0,46) | 4,47(0,40) | 2 | 22 | 0,15 | 0,01 |
| CM | 4,16(0,44) | 4,32(0,38) | 4,30(0,38) | 2 | 22 | 1,15 | 0,05 |
| IC | 4,45(0,52) | 4,52(0,32) | 4,57(0,33) | 1,15 | 12,66 | 0,38 | 0,01 |
| SD | 1,55(0,47) | 1,32(0,40) | 1,44(0,49) | 2 | 22 | 1,00 | 0,04 |
| CF | 2,38(0,61) | 2,22(0,69) | 2,53(0,64) | 2 | 22 | 1,22 | 0,07 |
| Forclusion | | | | | | | |
| EB | 2,17(0,81) ^a | 1,81(0,69) ^{ab} | 1,67(0,58) ^b | 2 | 36 | 7,06* | 0,12 |
| ED | 3,50(0,56) | 3,71(0,71) | 3,25(0,85) | 2 | 36 | 1,80 | 0,06 |
| CM | 4,28(0,36) | 4,40(0,47) | 4,42(0,37) | 1,43 | 25,81 | 3,12 | 0,05 |
| IC | 4,40(0,33) | 4,41(0,4) | 4,39(0,44) | 2 | 36 | 0,17 | 0,00 |
| SD | 1,67(0,56) | 1,71(0,60) | 1,49(0,53) | 2 | 36 | 2,07 | 0,04 |
| CF | 2,26(0,51) | 2,42(0,41) | 2,50(0,64) | 2 | 36 | 0,61 | 0,02 |
| Moratoire | | | | | | | |
| EB | 4,01(0,59) | 4,17(0,48) | 3,90(0,62) | 2 | 16 | 0,18 | 0,01 |
| ED | 3,82(0,56) | 4,03(0,60) | 3,64(0,61) | 2 | 16 | 0,36 | 0,02 |
| CM | 3,43(0,52) | 3,28(0,53) | 3,41(0,48) | 2 | 38 | 0,92 | 0,02 |
| IC | 3,99(0,47) | 3,92(0,48) | 4,01(0,46) | 2 | 38 | 0,59 | 0,01 |
| SD | 4,41(0,30) ^a | 4,21(0,51) ^{ab} | 4,15(0,49) ^b | 2 | 16 | 3,78* | 0,15 |
| CF | 4,48(0,43) | 4,31(0,50) | 4,51(0,42) | 2 | 16 | 0,04 | 0,00 |
| Moratoire de remise en question | | | | | | | |
| EB | 3,65(0,70) | 3,61(0,76) | 3,42(0,64) | 2 | 38 | 1,35 | 0,03 |
| ED | 4,12(0,41) | 4,03(0,55) | 3,92(0,64) | 2 | 38 | 0,54 | 0,01 |
| CM | 3,43(0,52) | 3,28(0,53) | 3,41(0,48) | 2 | 38 | 0,92 | 0,02 |
| IC | 3,99(0,47) | 3,92(0,48) | 4,01(0,46) | 2 | 38 | 0,59 | 0,01 |
| SD | 3,09(0,71) | 3,12(0,58) | 3,12(0,72) | 2 | 38 | 0,38 | 0,01 |
| CF | 3,68(0,46) | 3,84(0,57) | 3,79(0,53) | 2 | 38 | 1,30 | 0,03 |
| Diffusion | | | | | | | |
| EB | 3,24(0,80) | 3,36(0,59) | 2,81(0,56) | 2 | 20 | 1,51 | 0,08 |
| ED | 2,87(0,60) | 3,04(0,59) | 3,04(0,51) | 2 | 20 | 1,02 | 0,04 |
| CM | 2,50(0,50) | 2,47(0,51) | 2,55(0,40) | 2 | 20 | 1,62 | 0,04 |
| IC | 3,50(0,31) | 3,43(0,50) | 3,58(0,39) | 2 | 20 | 0,11 | 0,01 |
| SD | 3,45(0,52) | 3,47(0,60) | 3,35(0,50) | 2 | 20 | 0,16 | 0,00 |
| CF | 3,90(0,57) | 3,74(0,60) | 3,88(0,55) | 2 | 20 | 0,45 | 0,01 |
| Indifférencié | | | | | | | |
| EB | 2,95(0,73) | 2,82(0,83) | 2,88(0,79) | 2 | 42 | 0,89 | 0,02 |
| ED | 3,74(0,57) | 3,57(0,58) | 3,57(0,62) | 2 | 42 | 1,56 | 0,04 |
| CM | 3,37(0,51) | 3,49(0,51) | 3,42(0,41) | 2 | 42 | 0,14 | 0,00 |
| IC | 4,04(0,43) | 4,12(0,31) | 4,00(0,39) | 1,58 | 33,15 | 1,42 | 0,03 |
| SD | 2,13(0,58) | 2,05(0,57) | 1,87(0,57) | 2 | 42 | 1,07 | 0,02 |
| CF | 3,08(0,61) | 3,16(0,59) | 3,30(0,50) | 2 | 42 | 1,71 | 0,04 |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à * $p < .05$. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC=Identification à l'engagement, SD=doute vis-à-vis de soi, CF= flexibilité de l'engagement

10.3. Probabilité de stabilité ou de changement des profils d'identité vocationnelle

L'analyse des transitions latentes (LTA) calcule également des modèles de stabilité et de changement dans le temps sous la forme de transitions entre les statuts d'identité vocationnelle. Comme pour la LCA, les modèles LTA utilisent des paramètres spécifiques à la classe (les scores continus pour chacun des processus d'identité au sein de chaque profil) comme paramètres de mesure, et les probabilités de classe comme paramètres structurels pour estimer le nombre de participants dans chacune des classes (Meeus et al., 2010). Pour modéliser l'évolution dans le temps, la LTA ajoute un deuxième ensemble de paramètres structurels, les probabilités de transition latente, au modèle de classe latente (Meeus et al., 2010). Ces probabilités de transition varient entre 0 et 1. Par conséquent, la LTA est appropriée pour évaluer les deux hypothèses développementales de Waterman (1982) : la diminution hypothétique de la diffusion et l'augmentation de la réalisation, et les transitions identitaires hypothétiques qui entraînent cette augmentation ou diminution au fil du temps (Meeus et al., 2010).

Dans le cadre de la LTA, nous avons limité les profils à six classes d'identité sur les six dimensions de l'identité pour qu'ils soient équivalents sur les trois temps de mesure. Nous avons également limité les variances des six dimensions de l'identité pour qu'elles soient équivalentes entre les classes et les temps de mesure. Supposer l'invariance des mesures garantit que les profils des classes soient les mêmes d'un temps de mesure à l'autre et permet une interprétation simple des probabilités de transition (Nylund et al., 2006).

La LTA permet d'obtenir six profils relativement conformes à la littérature (Porfeli et al., 2011 ; Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Lannegrand-Willems & Perchec, 2017). Nous avons développé le modèle de la LTA final en comparant un modèle avec des probabilités de transition non stationnaires entre temps de mesure à un modèle avec des probabilités de transition

stationnaires. Un modèle avec probabilités de transitions non stationnaires suppose que les probabilités de transitions entre classes sont différentes d'un temps de mesure à l'autre. En revanche, un modèle avec probabilités de transitions stationnaires suppose que les probabilités sont égales d'un temps de mesure à l'autre. Les résultats n'ont indiqué aucune différence significative dans les probabilités de transition au fil du temps. Le BIC du modèle LTA avec probabilités de transitions stationnaires (5583,61) était inférieur au BIC du modèle avec probabilités de transitions non stationnaires (5682,88). De même, l'AIC du modèle LTA avec probabilités de transitions stationnaires (5425,12) était inférieur au BIC du modèle avec probabilités de transitions non stationnaires (5434,68). Cela suggère que les jeunes adultes effectuent des transitions entre les statuts identitaires au même rythme aux trois points de mesure. En conséquence, il semble y avoir un modèle très régulier de développement identitaire. L'entropie du modèle stationnaire était très bonne à 0,90.

Le tableau 10 présente la distribution pour chacun des six statuts d'identité pour les trois temps de mesure sur la base du modèle stationnaire final de LTA.

Tableau 10

Effectif % des statuts d'identité vocationnelle aux trois temps de mesure

| | Statuts d'identité vocationnelle | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----------------------------------|-------|------------|-------|-----------|-------|---------------------------------|-------|-----------|-------|---------------|-------|
| | Réalisation | | Forclusion | | Moratoire | | Moratoire de remise en question | | Diffusion | | Indifférencié | |
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Temps de mesure | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 16 | 10,88 | 22 | 14,97 | 18 | 12,24 | 37 | 25,17 | 21 | 14,29 | 33 | 22,45 |
| 2 | 13 | 8,84 | 21 | 14,29 | 20 | 13,61 | 32 | 21,77 | 14 | 9,52 | 47 | 31,97 |
| 3 | 14 | 9,52 | 30 | 20,41 | 16 | 10,88 | 31 | 21,09 | 19 | 12,93 | 37 | 25,17 |

Note. Résultats basés sur le modèle final d'intervalle stationnaire d'un an.

Parmi les 147 jeunes adultes en dernière année universitaire ayant participé à l'ensemble de la recherche, pendant la transition (T3), 9,52 % appartiennent au profil de réalisation, 20,41 % au profil de forclusion, 10,88 % au profil de moratoire, 21,09 % au profil de moratoire de remise en question, 12,93 % au profil de diffusion et 25,17 % au profil indifférencié (Tableau 11).

En ce qui concerne l'augmentation et la diminution des statuts identitaires au fil du temps, les résultats indiquent une diminution entre T1 et T3 des statuts de diffusion, de moratoire, de moratoire de remise en question et de réalisation, ainsi qu'une augmentation de la forclusion et du profil indifférencié. Le tableau suggère également que le profil indifférencié est le statut le plus répandu : entre 22,45 % et 31,97 % de l'échantillon a été classés dans ce statut à travers les trois temps de mesure. Ainsi, la majorité des jeunes adultes avaient des niveaux moyens d'exploration ainsi que des niveaux moyens-élevés des processus d'engagement et moyens-faibles de reconsidération des engagements. Ce modèle semble soutenir partiellement la première hypothèse du modèle développemental de Waterman (1982) où la diffusion et la moratoire diminuent alors que la forclusion et la réalisation augmentent au fil du temps.

En ce qui concerne les transitions entre les statuts identitaires, les probabilités de transition de changement de statut d'identité vocationnelle sur des intervalles d'un an, telles que trouvées dans le modèle stationnaire final, sont présentées dans le Tableau 11. Les probabilités sur 1 an ont été calculées à l'aide des tableaux de contingence des temps de mesure 1 et 3 telle que générée par le modèle LTA final. Nous avons ajouté ces probabilités de transition à plus long terme afin d'élucider le changement de statut d'identité sur une période de temps la plus longue possible. Comme prévu, compte tenu de la cohérence des probabilités de transition du statut d'identité au fil du temps, la transition au cours de l'intervalle de 6 mois (T2) est semblable aux transitions au cours de l'intervalle de 1 an (T3). Les transitions avec une fréquence relativement élevée au cours

de l'intervalle de 6 mois sont également très probables au cours de l'intervalle de 1 an. Il n'est pas surprenant que la stabilité des statuts d'identité soit légèrement plus grande au cours de l'intervalle de 6 mois qu'au cours de l'intervalle de 1 an, et les transitions entre les statuts d'identité sont plus susceptibles de s'être produites sur 1 an que sur un 6 mois.

Tableau 11

Probabilités du changement de statut d'identité vocationnelle au cours d'intervalles de 6 mois (T2) et d'intervalles d'un an (T3) sur trois temps de mesure

| Statut d'identité dans l'année, n (T1) | Statut d'identité N + 6 mois (T2) | | | | | | Statut d'identité N + 1 an (T3) | | | | | |
|--|-----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|---------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | R | F | M | MRQ | D | I | R | F | M | MRQ | D | I |
| Réalisation (R) | .77 | .00 | .00 | .04 | .00 | .19 | .67 | .13 | .00 | .03 | .00 | .16 |
| Forclusion (F) | .00 | .92 | .00 | .00 | .00 | .08 | .00 | .84 | .00 | .09 | .00 | .07 |
| Moratoire (M) | .00 | .00 | .93 | .07 | .00 | .00 | .00 | .00 | .53 | .32 | .15 | .00 |
| Moratoire de remise en question (MRQ) | .00 | .00 | .06 | .74 | .00 | .24 | .02 | .09 | .10 | .51 | .07 | .20 |
| Diffusion (D) | .00 | .00 | .15 | .11 | .45 | .28 | .00 | .06 | .10 | .12 | .49 | .23 |
| Indifférencié (I) | .06 | .00 | .00 | .00 | .09 | .85 | .05 | .15 | .00 | .00 | .11 | .69 |

Note. Résultats basés sur le modèle final d'intervalle stationnaire d'un an.

Neuf résultats spécifiques méritent d'être mentionnés ici. Premièrement, une stabilité de 6 mois est toujours plus probable qu'un changement de statut d'identité. Cela est également vrai pour la stabilité sur 1 an. Notamment, les probabilités de stabilité sur 6 mois et sur 1 an pour la forclusion sont très élevées. Deuxièmement, aucun jeune adulte n'est inclus dans la transition de F ou R vers M ou vers D. En d'autres termes, la probabilité qu'un jeune adulte passe de la forclusion ou de la réalisation au moratoire ou à la diffusion n'est nul dans l'intervalle de 6 mois et dans l'intervalle de 1 an. Troisièmement, très peu des jeunes adultes ont la probabilité de faire la transition de R ou F à MRQ, pendant l'intervalle de 6 mois : 4 % ou moins de jeunes adultes ont cette probabilité et pendant l'intervalle de 1 an, 9 % ou moins l'ont. En revanche, les probabilités des jeunes adultes de faire la transition de R ou F vers le statut indifférencié sont plus élevées :

pendant l'intervalle de 6 mois, 19 % ou moins de jeunes adultes ont la probabilité de faire ce changement et pendant l'intervalle de 1 an, 16 % ou moins l'ont. Quatrièmement, les probabilités des transitions vers le moratoire sont très limitées : à l'intervalle de 6 mois, 0 % du profil de diffusion et 7 % de MRQ sont passés en moratoire, alors qu'au cours de l'intervalle de 1 an, 10 % du profil de diffusion et 10 % de MRQ sont passés en moratoire. Cinquièmement, les pourcentages des transitions vers le moratoire de remise en question ou le profil indifférencié sont les plus importants au cours de 6 mois et aussi au cours d'une année. Cela suggère que la transition études-emploi pourrait représenter pour certains jeunes une période de mise en question des engagements, avec une exploration intense (MRQ) ou une exploration présente, mais un peu moins intense (I). Sixièmement, les pourcentages des transitions vers la forclusion sont considérables également : entre 6 % et 15 % des jeunes des classes D, MRQ, I et R ont la probabilité d'entrer dans la forclusion à l'intervalle de 1 an. La probabilité de passer de R à F est considérable au cours d'une année, 13 %. Cela suggère que les jeunes adultes qui passent de MRQ ou R à F ont envisagé des alternatives identitaires ou ont exploré en profondeur leurs engagements actuels. Ces transitions font référence aux jeunes adultes qui maintenaient auparavant des niveaux élevés d'exploration, notamment d'exploration de surface (dans le cas de transition de la réalisation à la forclusion) ou de niveaux élevés de reconsidération de l'engagement (dans le cas de sortie de la MRQ) et rapportent désormais de faibles niveaux d'exploration et de reconsidération de l'engagement. La probabilité de passer de D à F est nulle à l'intervalle de 6 mois, mais faible (6 %) pendant 1 an. Compte tenu de la distinction que Meeus et ses collaborateurs (2010) ont faite entre Fermeture anticipée et Fermeture, la transition hors de la diffusion pourrait être qualifiée de D → Fermeture anticipée, étant donné que les jeunes qui effectuent cette transition n'ont pas reconsidéré les alternatives identitaires ni exploré activement les alternatives identitaires. Dans tous les cas, la

sortie de la diffusion est toujours considérée une progression développementale. Concernant les jeunes qui passent de MRQ, M ou R à F, ils ont envisagé des alternatives identitaires ou ont exploré en profondeur leurs engagements actuels. Par conséquent, ces transitions devraient être considérées comme MRQ → Fermeture, M → Fermeture et R → Fermeture. Elles font référence aux jeunes adultes qui maintenaient auparavant des niveaux élevés d'exploration en profondeur (dans le cas de transition de la réalisation à la Fermeture) ou de reconsidération (dans le cas d'une sortie de l'un ou l'autre des statuts de moratoire) et font désormais état de faibles niveaux d'exploration et reconsidération à l'engagement. Septièmement, les transitions constructives de I ou MRQ vers R sont faibles : 6 % ou moins pendant 6 mois et 5 % ou moins pendant 1 an. Cela suggère que la probabilité qu'un jeune adulte en diffusion identitaire (à travers le MRQ ou I) progresse vers la réalisation à la fin de la dernière année universitaire est faible. Huitièmement, personne n'est inclus dans la transition de F à R. En d'autres termes, la probabilité qu'un jeune adulte qui n'explore pas au début de la dernière année d'études progresse vers la réalisation en augmentant ses processus d'exploration pendant la transition études-emploi est nulle (0 %). Neuvièmement, la plupart des transitions de jeunes adultes en transition études-emploi sont constructives : de D, M, SM et I vers la F et R. Néanmoins, il existe aussi des transitions que nous avons classifiées de mise en question ou vers l'indécision : notamment de R ou F vers MRQ et I, de MRQ vers I, M et D, de I vers M ou D, et de M vers D. Dans ce qui suit, nous classifions les trajectoires identitaires vocationnelles afin de les caractériser dans le chapitre suivant.

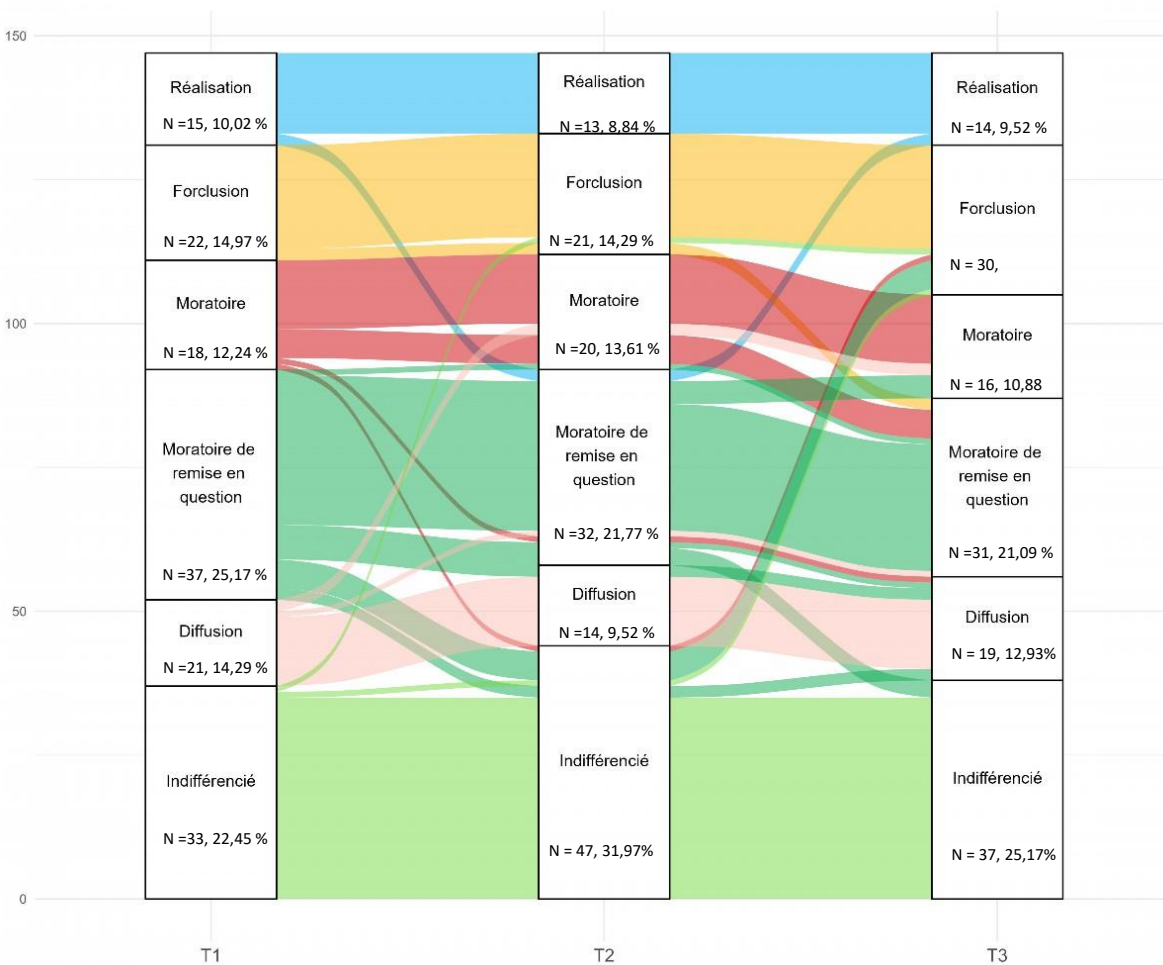
10.4. Identification des trajectoires identitaires vocationnelles au fil de la transition études-emploi

Afin d'étudier la construction de l'identité vocationnelle des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi, nous avons identifié des formes de trajectoires identitaires en deux

étapes. D'abord, nous avons fait une analyse des trajectoires de statut d'identité des trois temps de mesure qui a révélé deux tendances générales. La Figure 5 reprend ces résultats. Ensuite, une classification de l'évolution des profils a été effectuée afin de distinguer des trajectoires dites dynamiques et des trajectoires stables.

Figure 5

Trajectoires d'identité des trois temps de mesure



Note. N=147.

10.4.1. Analyse des trajectoires identitaires vocationnelles

Concernant l'analyse des trajectoires de statuts d'identité des trois temps de mesure, premièrement, 64,68 % des jeunes adultes avaient le même statut identitaire lors des trois temps de mesure à l'exception d'un jeune (0,68 %) qui a le même profil entre T1 et T3, mais pas en T2 (R-MRQ-R). Deuxièmement, parmi les 35,32 % des jeunes adultes qui étaient dans des statuts différents entre T1 et T3 : 96,15 % d'entre eux n'ont effectué qu'une seule transition de statut et 3,84 % ont effectué deux transitions. Ainsi, la majorité des personnes ayant changé de statut identitaire n'a effectué qu'une seule transition. Nous observons que 0 % des jeunes adultes sur des trajectoires de changement à deux transitions passent par MRQ ou M. Ces résultats ne soutiennent pas la deuxième l'hypothèse développementale de Waterman (1982). Mais, sont à prendre avec beaucoup de précautions, car notre échantillon était restreint et nous n'avions que trois temps de mesure dans une temporalité courte. En revanche, nous avons trouvé une des quatre trajectoires progressives de statut identitaire émises par Waterman, notamment de $D \rightarrow M$: 15 % à l'intervalle de 6 mois et 10 % à l'intervalle de 1 an. En ce sens, nos résultats soutiennent partiellement la deuxième hypothèse développementale de Waterman (1982). En revanche, nous observons d'autres trajectoires progressives spécifiques au domaine vocationnel proposé par Porfeli et ses collaborateurs (2011), notamment de $M \rightarrow MRQ$ (entre 7 % et 32 %), $I \rightarrow R$ (entre 6 et 5 %), $I \rightarrow F$ (entre 0 et 15 %), $MRQ \rightarrow R$ (entre 2 et 0 %) et $MRQ \rightarrow F$ (entre 0 et 9 %).

10.4.2. Classification des trajectoires identitaires vocationnelles : trajectoires dynamiques et trajectoires stables

À partir des considérations théoriques qui suivent, nous avons tenté de catégoriser les trajectoires en trajectoires dynamiques et trajectoires stables. La recherche souligne que certains profils identitaires sont connus pour être plus adaptatifs que d'autres (Waterman, 1982). Des études

antérieures ont décrit des individus en diffusion (Skorikov & Vondracek, 1998 ; Kroger et al., 2010), en moratoire (Lannegrand-Willems et al., 2016), ainsi que les individus indifférenciés (Porfeli et al., 2011), comme étant moins avancées sur le plan du développement que les individus ayant une identité réalisée, ou ceux qui sont en quête identitaire (moratoire de remise en question).

Bien qu'il existe des différences entre les statuts dans les dimensions d'exploration, il existe une différence substantielle dans les dimensions d'engagement (Porfeli & Savickas, 2012). Un continuum commence avec le statut réalisation ayant un engagement élevé et une faible reconsidération. Vient ensuite le statut de moratoire de remise en question avec un engagement élevé et une très grande flexibilité ; et le statut de moratoire avec un faible engagement et une flexibilité moyenne. Le statut de forclusion est caractérisé par une faible exploration en profondeur, tandis que le statut diffusion est caractérisé par une faible exploration et un faible engagement. Environ 20 % des individus ne peuvent être classés dans l'un de ces cinq statuts par les scores VISA ; ils sont dits indifférenciés (Porfeli & Savickas, 2012). Cependant, dans notre échantillon ce sont les individus en forclusion qui ont les niveaux les plus élevés d'engagement dès le début de l'année (après les individus en réalisation) selon l'analyse en clusters et les analyses de classes latentes.

Bien que Waterman (1982), Marcia (1966) et Kroger et al. (2010) ont considéré la transition du moratoire vers la forclusion comme une régression identitaire, nous nous basons sur la classification des trajectoires régressives et progressives de Meeus et ses collaborateurs (2010) et leur distinction de deux types de forclusion pour classifier nos trajectoires. Ils considèrent que la progression identitaire est représentée par sept transitions : $D \rightarrow M$, $D \rightarrow$ Fermeture anticipée, $M \rightarrow$ Fermeture, $M \rightarrow R$, $MRQ \rightarrow F$ (Fermeture), $MRQ \rightarrow R$ et F (Fermeture anticipée) $\rightarrow R$. La régression identitaire est représentée par trois transitions : $R \rightarrow M$, $R \rightarrow$ Fermeture et $MRQ \rightarrow M$.

Ainsi, dans notre étude, nous considérons que les jeunes adultes en fin d'études ont plus de probabilités d'être dans une forclusion qui a envisagé des alternatives préalablement (Fermeture) que dans une forclusion sans exploration constructive (Fermeture anticipée). De plus, nous nous appuyons sur l'étude transversale de l'identité vocationnelle de Porfeli et ses collaborateurs (2011) où ils concluent que la forclusion vocationnelle est un statut plus avancé que les deux types de moratoire, son pattern est similaire à celui de la réalisation en matière de valence professionnelle et de bien-être.

À partir de ces considérations, nous avons procédé à une deuxième classification de l'évolution des profils et huit trajectoires ont été identifiées (Tableau 12). Six trajectoires stables ont été identifiées et deux trajectoires dynamiques. Concernant les trajectoires dynamiques, nous avons fait le choix de ne pas utiliser les termes de trajectoires « régressives » et « progressives » du développement de l'identité, car nous ne considérons pas qu'il y ait forcément un sens normatif du développement. En revanche, nous avons des trajectoires que nous avons qualifiées de « constructives » et des trajectoires qualifiées de « mise en question ou vers l'indécision ». Les trajectoires constructives comprennent celles incluant les transitions suivantes : $D \rightarrow M$; $D \rightarrow MRQ$; $D \rightarrow I$; $M \rightarrow MRQ$; $MRQ \rightarrow F$; $I \rightarrow F$; $I \rightarrow R$. Les trajectoires de mise en question ou vers l'indécision regroupent celles incluant les transitions suivantes : $R \rightarrow I$; $F \rightarrow I$; $F \rightarrow MRQ$; $MRQ \rightarrow I$, $MRQ \rightarrow M$; $MRQ \rightarrow D$. La caractérisation de ces huit trajectoires (2 trajectoires dynamiques et 6 trajectoires stables) sera faite dans le chapitre suivant à l'aide des processus identitaires, des ressources d'adaptabilité de carrière, des dimensions de bien-être subjectif et des questions liées à la crise sanitaire.

Tableau 12
Classification des trajectoires de l'identité vocationnelle

| | N=147 | % |
|---|--------------|----------|
| Trajectoires constructives | 28 | 19,00 |
| Trajectoires de mise en question ou vers l'indécision | 24 | 16,32 |
| Stable en Réalisation | 13 | 8,84 |
| Stable en Forclusion | 19 | 12,93 |
| Stable en Moratoire de remise en question | 20 | 13,61 |
| Stable en Moratoire | 9 | 6,12 |
| Stable en Diffusion | 12 | 8,16 |
| Stable en Indifférencié | 22 | 14,97 |

Note. Trajectoires constructives : D → M ; D → MRQ ; D → I ; M → MRQ ; MRQ → F ; I → F ; I → R. Trajectoires de mise en question ou vers l'indécision : R → I ; F → I ; F → MRQ ; MRQ → I, MRQ → M ; MRQ → D.

Parmi les 147 jeunes adultes ayant participé à l'ensemble de la recherche, 19,00 % appartiennent aux trajectoires constructives, 16,32 % appartiennent aux trajectoires de mise en question ou vers l'indécision, 8,84 % à la trajectoire stable en réalisation, 12,93 % à la trajectoire stable en forclusion, 13,61 % à la trajectoire stable en moratoire de remise en question, 6,12 % à la trajectoire stable en moratoire, 8,12 % à la trajectoire stable en diffusion et 14,97 % à la trajectoire stable en indifférencié (Tableau 12). Toutes les transitions au sein des trajectoires constructives et de mise en question ou vers l'indécision sont présentées dans les Tableau A6 et Tableau A7 respectivement (voir Annexe 18, p.369).

10.5. Synthèse du chapitre

Ce chapitre a permis de tester dans quelle mesure les statuts identitaires dans la transition études-emploi sont stables ou s'ils évoluent dans le temps dans une période spécifique. Nous avons trouvé un soutien substantiel en faveur de la stabilité de l'identité vocationnelle en transition études-emploi. Nos résultats ont également révélé une augmentation de la forclusion, ainsi qu'une diminution constante de moratoire de remise en question et une diminution de moratoire et de diffusion entre le début de l'année d'études (T1) et pendant la transition (T3). En revanche, nous ne trouvons pas une augmentation de la réalisation. **Ces résultats soutiennent partiellement la première hypothèse du modèle développemental de Waterman (1982)** : croissance des statuts d'engagement élevé (F et R), diminution du nombre des jeunes qui n'abordent pas les questions identitaires (D), et diminution de la proportion des jeunes en train de trouver leur identité (M et MRQ). Pris ensemble, ces résultats montrent que l'évolution identitaire au cours de la dernière année universitaire et en période de transition n'est pas systématique.

Le soutien à la deuxième hypothèse de Waterman est moins substantiel : nos résultats vont dans le sens de deux des quatre transitions identitaires progressives émises par Waterman, notamment de D vers M et de D vers F. Nous n'avons pas trouvé d'évidence soutenant les deux autres hypothèses émises par Waterman ($F \rightarrow M$; $M \rightarrow R$). Pour les quatre transitions qualifiées selon lui de régressives, nous en avons identifié une : $M \rightarrow D$. Nous n'avons pas trouvé d'évidence soutenant les hypothèses dites « régressives » de $R \rightarrow M$, $R \rightarrow D$ ni $F \rightarrow D$. Nos résultats suggèrent qu'il est presque impossible de revenir à un état de désintérêt identitaire vocationnel (D) une fois que les individus en transition études-emploi ont pris des engagements forts (R et F).

En résumé, conformément aux recherches antérieures (Meeus et al., 2010), nous avons constaté plus de trajectoires constructives que des trajectoires vers la mise en question ou

l'indécision. Dans le même temps, nos résultats montrent que ces dernières ne peuvent pas être ignorées pendant la transition études-emploi des jeunes adultes. Enfin, la stabilité de l'identité prévaut sur tout changement dans cette période spécifique et si ce changement se produit, il est plus probable d'être constructif que vers la mise en question ou vers l'indécision.

Chapitre 11. Résultats relatif à l'objectif 3 : Trajectoires de l'identité vocationnelle pendant la crise sanitaire : caractérisation et lien avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif

Au cours de ce chapitre, nous analyserons l'objectif 3 qui vise à caractériser les trajectoires de l'identité vocationnelle avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif des jeunes adultes au cours de la transition études-emploi pendant la crise sanitaire. Nous avons utilisé un ensemble de données longitudinales à trois temps de mesure. Dans l'objectif de voir les relations entretenues entre les trajectoires de l'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière, le bien-être subjectif et l'évolution de la perception de la crise sanitaire, des analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisées sur l'échantillon total, soit 147 participants.

11.1. Processus identitaires au sein des trajectoires identitaires

Tout d'abord, afin de rendre compte des processus identitaires des jeunes adultes en dernière année universitaire en fonction de leurs trajectoires d'identité lors de la transition études-emploi, des MANOVA suivies de tests post-hoc de Tukey ont été conduites. Le Tableau 14 reprend l'ensemble de ces résultats relatifs à une variabilité interprofils. Des différences significatives sont observées entre les trajectoires pour chaque processus identitaire en début d'année (T1) : exploration de surface $F(7, 139) = 7,41, p < 0,05, \eta^2 = 0,27$; exploration en profondeur, $F(7, 139) = 1153, p < 0,05, \eta^2 = 0,37$; engagement, $F(7, 139) = 25,78, p < 0,05, \eta^2 = 0,56$; identification à l'engagement $F(7, 139) = 8,64, p < 0,05, \eta^2 = 0,30$; doute vis-à-vis de soi, $F(7, 139) = 19,81, p < 0,05, \eta^2 = 0,50$; et flexibilité de l'engagement, $F(7, 139) = 21,55, p < 0,05,$

$\eta^2 = 0,52$. Ces différences significatives sont relevées en fin d'année (T2) et pendant la transition (T3) également.

Au début/milieu de l'année (T1), d'après les tests post-hoc de Tukey, concernant l'exploration de surface, la trajectoire stable en forclusion a des scores plus faibles que toutes les autres trajectoires. Au contraire, la trajectoire stable en moratoire a les scores le plus élevés, mais ne se différencie que de la trajectoire stable en forclusion et stable en réalisation. Concernant l'exploration en profondeur, la trajectoire stable en réalisation a des scores plus élevés que les trajectoires stables en moratoire et en moratoire de remise en question ainsi que les trajectoires de mise en question ou d'indécision, ces trois dernières ne différant pas significativement entre elles. Celles-ci ont des scores plus élevés que les trajectoires stable indifférencié et constructives, sans pour autant être significativement différents. Les trajectoires constructives ne diffèrent pas de la trajectoire stable en forclusion. Cette dernière a des niveaux plus élevés que la trajectoire stable en diffusion qui a le score le plus faible de toutes les trajectoires. Concernant l'engagement, les trajectoires stables en réalisation et en forclusion ont des scores plus élevés que les trajectoires de mise en question, stable en moratoire de remise en question et stable en indifférencié, elles-mêmes plus élevé que les trajectoires constructives et les trajectoires stables en moratoire et en diffusion. Concernant l'identification à l'engagement, les trajectoires stables en réalisation et en forclusion ont les scores les plus élevés de toutes les trajectoires, mais elles-mêmes ne diffèrent pas des trajectoires de mise en question ou d'indécision ni de la trajectoire stable en moratoire de remise en question, elles-mêmes ne diffèrent pas de la trajectoire stable en indifférencié. Cette dernière ne diffère pas de la trajectoire stable en moratoire ou stable en diffusion. Concernant le doute vis-à-vis de soi, les trajectoires stables en réalisation et en forclusion ont les scores les plus faibles de toutes les trajectoires, mais elles-mêmes ne diffèrent pas de la trajectoire stable en indifférencié,

elle-même ne diffère pas de la trajectoire stable en moratoire de remise en question ou des trajectoires de mise en question ou d'indécision. Elles-mêmes ne diffèrent pas des trajectoires constructives et de la trajectoire stable en diffusion. Cette dernière ne diffère pas de la trajectoire stable en moratoire. Enfin, concernant la flexibilité de l'engagement, les trajectoires stables en réalisation et en forclusion ont les scores les plus faibles de toutes les trajectoires, mais elles-mêmes ne diffèrent pas de la trajectoire stable en indifférencié. Cette dernière ne diffère pas de la trajectoire stable en moratoire de remise en question ou des trajectoires de mise en question ou d'indécision. Elles-mêmes ne diffèrent pas des trajectoires constructives et de la trajectoire stable en diffusion. Ces deux dernières ne diffèrent pas de la trajectoire stable en moratoire. En synthèse, les trajectoires stables en réalisation et en forclusion se caractérisent par le fait d'avoir les niveaux les plus élevés des deux processus d'engagement et les niveaux le plus faibles de deux processus de reconsidération de l'engagement. En revanche, les trajectoires stables en moratoire et en diffusion se caractérisent par le fait d'avoir les niveaux les plus faibles des deux processus d'engagement et les niveaux les plus élevés des deux processus de reconsidération de l'engagement.

À la fin de l'année (T2) et pendant la transition (T3), les mêmes résultats sont majoritairement observés. Concernant l'exploration en profondeur, en T2 (et seulement à ce temps-là), la trajectoire stable en réalisation se distingue aussi de la trajectoire stable de moratoire, alors qu'en T1 elle ne se différenciait pas. Concernant l'engagement, à la fin de l'année universitaire (T2), les deux trajectoires dynamiques ne se différencient pas, alors qu'en T1 les trajectoires constructives avaient un score significativement plus faible que la trajectoire de mise en question ou d'indécision. Pendant la transition (T3), elles se différencient à nouveau, mais cette fois-ci ce sont les trajectoires constructives qui ont un score significativement plus élevé que les

trajectoires de mise en question ou d'indécision. Concernant la flexibilité de l'engagement, en T2 et en T3, les trajectoires stables en réalisation et en forclusion se distinguent de la trajectoire stable en indifférencié, alors qu'en T1 elles avaient le score faible de niveau équivalent.

Tableau 13*Processus identitaires par trajectoire identitaire vocationnelle*

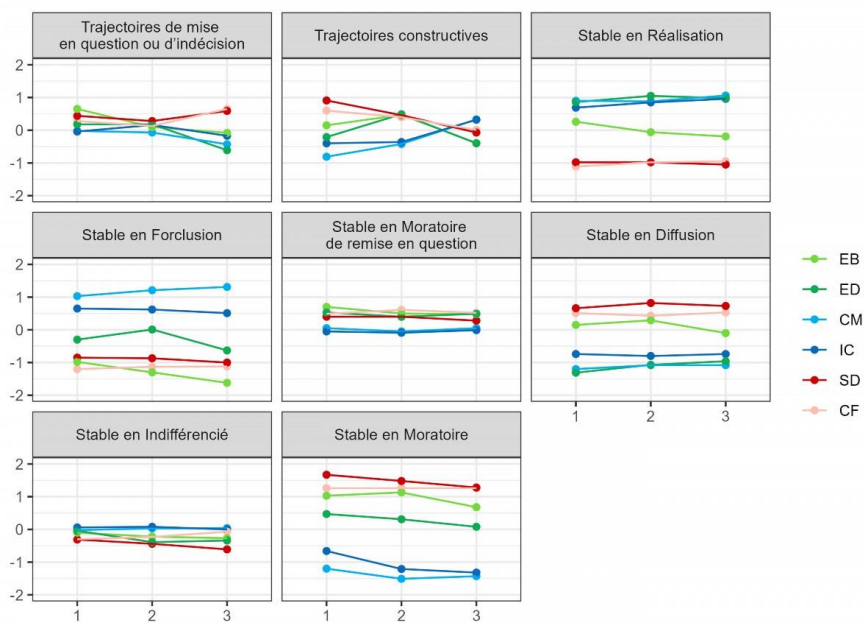
| | Trajectoires de l'identité vocationnelle | | | | | | | | | F -value | η^2 |
|-----------|--|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---|--------------------------|---------------------------|--------|------------|----------|
| | Constructives | Mise en question ou indécision | Stable en Réalisation | Stable en Forclusion | Stable en Moratoire | Stable en Moratoire de remise en question | Stable en Diffusion | Stable en Indifférencié | | | |
| T1 | | | | | | | | | | | |
| EB | 3,40(0,91) ^{ad} | 3,49(1,02) ^{ad} | 3,26(1,03) ^{ad} | 2,16(0,74) ^b | 4,04(0,44) ^d | 3,66(0,57) ^{ad} | 3,33(0,69) ^{ad} | 2,99(0,69) ^a | 7,41* | 0,27 | |
| ED | 3,58(0,64) ^{ab} | 3,98(0,40) ^{ac} | 4,46(0,57) ^c | 3,48(0,59) ^b | 4,00(0,47) ^{ac} | 4,11(0,49) ^{ac} | 2,75(0,71) ^d | 3,66(0,57) ^a | 11,53* | 0,37 | |
| CM | 2,81(0,59) ^b | 3,47(0,65) ^a | 4,14(0,47) ^c | 4,28(0,35) ^c | 2,24(0,38) ^b | 3,52(0,62) ^a | 2,38(0,54) ^b | 3,43(0,60) ^a | 25,78* | 0,56 | |
| IC | 3,76(0,60) ^b | 4,10(0,46) ^{ab} | 4,45(0,55) ^a | 4,37(0,34) ^a | 3,42(0,45) ^c | 4,02(0,50) ^{ab} | 3,43(0,34) ^c | 3,94(0,42) ^{bc} | 8,64* | 0,30 | |
| SD | 3,24(1,08) ^b | 2,79(1,08) ^{ab} | 1,54(0,51) ^c | 1,68(0,59) ^c | 4,40(0,22) ^d | 2,95(0,64) ^{ab} | 3,45(0,45) ^{bd} | 2,19(0,60) ^{ac} | 19,81* | 0,50 | |
| CF | 3,88(0,71) ^{bd} | 3,48(0,84) ^{ab} | 2,40(0,65) ^c | 2,24(0,54) ^c | 4,42(0,41) ^d | 3,63(0,40) ^{ab} | 3,75(0,52) ^{bd} | 2,94(0,63) ^{ac} | 21,55* | 0,52 | |
| T2 | | | | | | | | | | | |
| EB | 3,39(0,89) ^{ad} | 3,32(0,91) ^{ad} | 3,08(0,91) ^a | 1,82(0,72) ^b | 4,09(0,55) ^d | 3,48(0,76) ^{ad} | 3,20(0,91) ^{ad} | 2,74(0,86) ^{ab} | 10,00* | 0,33 | |
| ED | 3,85(0,59) ^{ad} | 3,87(0,51) ^{ad} | 4,55(0,46) ^b | 3,73(0,73) ^{ad} | 3,87(0,60) ^{ad} | 3,99(0,53) ^{ab} | 3,02(0,68) ^c | 3,38(0,59) ^{cd} | 8,04* | 0,29 | |
| CM | 3,20(0,81) ^{ac} | 3,20(0,78) ^{ac} | 4,22(0,53) ^b | 4,37(0,49) ^b | 2,07(0,63) ^d | 3,33(0,63) ^a | 2,60(0,52) ^{cd} | 3,43(0,50) ^a | 17,8* | 0,47 | |
| IC | 3,93(0,81) ^{ac} | 3,95(0,48) ^{abc} | 4,48(0,32) ^b | 4,36(0,39) ^{ab} | 3,04(0,77) ^d | 3,89(0,52) ^a | 3,48(0,51) ^{cd} | 4,06(0,30) ^{ab} | 8,21* | 0,29 | |
| SD | 2,85(1,13) ^a | 2,73(1,00) ^a | 1,45(0,52) ^b | 1,73(0,63) ^b | 4,31(0,41) ^d | 3,07(0,57) ^a | 3,35(0,81) ^{ad} | 2,04(0,56) ^b | 17,56* | 0,47 | |
| CF | 3,57(0,64) ^{ac} | 3,61(0,75) ^{ac} | 2,31(0,88) ^b | 2,40(0,41) ^b | 4,42(0,45) ^d | 3,84(0,64) ^{ad} | 3,58(0,62) ^{ac} | 3,08(0,60) ^c | 17,73* | 0,47 | |
| T3 | | | | | | | | | | | |
| EB | 2,74(1,03) ^a | 3,20(0,67) ^{ac} | 2,77(0,73) ^a | 1,55(0,63) ^b | 3,96(0,68) ^c | 3,40(0,51) ^{ac} | 2,87(0,66) ^a | 2,77(0,80) ^a | 13,16* | 0,40 | |
| ED | 3,46(0,92) ^a | 3,50(0,62) ^a | 4,46(0,41) ^b | 3,31(0,73) ^a | 3,82(0,49) ^{abc} | 4,05(0,49) ^{bc} | 2,95(0,53) ^a | 3,52(0,63) ^{ac} | 7,09* | 0,26 | |
| CM | 3,68(0,74) ^b | 3,00(0,68) ^a | 4,31(0,40) ^c | 4,51(0,36) ^c | 2,11(0,38) ^d | 3,42(0,51) ^{ab} | 2,57(0,33) ^{ad} | 3,36(0,40) ^{ab} | 31,08* | 0,61 | |
| IC | 4,16(0,65) ^{ab} | 3,88(0,48) ^{ad} | 4,57(0,34) ^b | 4,32(0,46) ^{ab} | 2,98(0,92) ^e | 3,93(0,45) ^{acd} | 3,47(0,37) ^{cd} | 3,93(0,46) ^{acd} | 10,42* | 0,34 | |
| SD | 2,28(1,12) ^b | 2,93(1,21) ^{ab} | 1,48(0,49) ^c | 1,47(0,53) ^c | 4,02(0,52) ^d | 2,96(0,69) ^b | 3,35(0,62) ^{ad} | 2,00(0,57) ^c | 15,91* | 0,44 | |
| CF | 3,35(0,88) ^a | 3,84(0,58) ^{ad} | 2,57(0,64) ^{bc} | 2,34(0,59) ^c | 4,47(0,49) ^d | 3,79(0,44) ^{ad} | 3,75(0,63) ^{ad} | 3,23(0,54) ^{ab} | 17,92* | 0,47 | |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à * $p < .05$. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC=Identification à l'engagement, SD=doute vis-à-vis de soi, CF= flexibilité de l'engagement

Dans un second temps, nous avons cherché à voir l'évolution des processus identitaires au cours de la transition études-emploi en fonction des trajectoires identitaires, notamment des trajectoires dynamiques. Des résultats relatifs aux trajectoires stables ont été présentés dans le chapitre 10 (section 10.2. Figure 4, Tableau 9), mais ils n'ont pas été examinés en tant que trajectoires, mais selon l'évolution des processus identitaires au sein des profils d'identité vocationnelle. Les analyses ont été conduites pour les trajectoires et aucune différence n'est pas relevée avec les résultats présentés précédemment. Pour cette raison, nous présentons dans le Tableau 14 uniquement les moyennes des trajectoires dynamiques. Le Tableau 14 présente les moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure des deux trajectoires dynamiques ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées). La Figure 6 reprend l'évolution des processus identitaires de toutes les trajectoires en scores standardisés et la même figure est présentée en scores bruts dans la Figure A3, (voir Annexe 17, p.368).

Figure 6

Évolution des processus identitaires en fonction des trajectoires identitaires



Note. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC=Identification à l'engagement, SD=doute vis-à-vis de soi, CF= flexibilité de l'engagement

D'un point de vue graphique, en nous centrant sur la variabilité intratrajectoire, nous observons que les processus identitaires changent au sein des deux trajectoires dynamiques. L'analyse des résultats de l'ANOVA à mesures répétées nous confirme cette observation puisque des différences significatives sont relevées entre les scores des processus identitaires à chaque temps de mesure au sein de ces deux trajectoires dynamiques de l'identité vocationnelle.

Au niveau des trajectoires constructives, les processus d'identité vocationnelle semblent varier davantage au cours du temps. Ces observations sont partiellement confirmées par les résultats de l'ANOVA à mesures répétées puisque des différences sont observées entre les scores pour les dimensions : exploration de surface $F(2,54) = 6,24$, $p < 0,05$, exploration en profondeur $F(2,54) = 3,23$, $p < 0,05$ engagements $F(2,54) = 26,4$, $p < 0,05$, identification à l'engagement $F(1,58, 54) = 5,37$, $p < 0,05$ et doute vis-à-vis de soi $F(2,54) = 18,93$, $p < 0,05$. Aucune différence n'est mise en évidence pour la flexibilité de l'engagement.

Concernant les trajectoires de mise en question ou vers l'indécision, des différences sont observées entre les scores pour les dimensions exploration en profondeur $F(2,46) = 12,57$, $p < 0,05$, engagement $F(2,46) = 7,27$, $p < 0,05$ et identification à l'engagement $F(2,54) = 5,37$, $p < 0,05$. Aucune différence n'est mise en évidence pour la dimension exploration de surface, le doute vis-à-vis de soi ni la flexibilité de l'engagement.

D'après les tests post-hoc de Tukey, les résultats nous suggèrent que les trajectoires constructives ont un score plus faible d'exploration de surface pendant la transition (T3) qu'en début d'année (T1), un score plus faible d'exploration en profondeur pendant la transition (T3) qu'en fin d'année (T2), un score d'engagement plus élevé en T3 qu'en T2 et en T1, ainsi qu'une identification à l'engagement plus élevée en T3 qu'en en T1. Enfin, pendant la transition (T3), le doute vis-à-vis de soi est plus faible qu'en fin d'année (T2) et qu'en début d'année (T1). Quant

aux trajectoires de mise en question ou d'indécision, elles obtiennent un score d'exploration en profondeur plus élevé en début d'année (T1) que pendant la transition (T3), ainsi qu'un score d'engagement plus élevé en début d'année (T1) que pendant la transition (T3).

Tableau 14

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des processus identitaires au sein des trajectoires dynamiques pour chaque temps de mesure

| | Temps de mesure | | | dfn | df | F-value | η^2 |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-----|----|---------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | | | | |
| Constructives | | | | | | | |
| EB | 3,24(0,91) ^a | 3,39(0,89) ^{ab} | 2,74(1,03) ^c | 2 | 54 | 6,24* | 0,08 |
| ED | 3,58(0,64) ^{ab} | 3,85(0,59) ^a | 3,46(0,92) ^b | 2 | 54 | 3,23* | 0,05 |
| CM | 2,81(0,59) ^a | 3,20(0,81) ^b | 3,68(0,74) ^c | 2 | 54 | 26,4* | 0,20 |
| IC | 3,76(0,60) ^a | 3,93(0,81) ^{ab} | 4,16(0,65) ^b | 2 | 54 | 5,37* | 0,06 |
| SD | 3,24(1,08) ^a | 2,85(1,13) ^b | 2,28(1,12) ^c | 2 | 54 | 18,93* | 0,12 |
| CF | 3,48(0,84) | 3,61(0,75) | 3,84(0,58) | 2 | 46 | 2,86 | 0,04 |
| Mise en question ou indécision | | | | | | | |
| EB | 3,49(1,02) | 3,32(0,91) | 3,20(0,67) | 2 | 46 | 1,25 | 0,02 |
| ED | 3,98(0,40) ^a | 3,87(0,51) ^{ab} | 3,50(0,62) ^b | 2 | 46 | 12,57* | 0,14 |
| CM | 3,47(0,65) ^a | 3,20(0,78) ^{ab} | 3,00(0,68) ^b | 2 | 46 | 7,27* | 0,07 |
| IC | 3,76(0,60) | 3,93(0,81) | 4,16(0,65) | 2 | 54 | 5,37* | 0,06 |
| SD | 2,79(1,08) | 2,73(1,00) | 2,93(1,21) | 2 | 46 | 0,43 | 0,01 |
| CF | 3,48(0,84) | 3,61(0,75) | 3,84(0,58) | 2 | 46 | 2,86 | 0,04 |

Note. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC = Identification à l'engagement, SD = Doute vis-à-vis de soi, CF = Flexibilité de l'engagement

En synthèse, les trajectoires identitaires constructives semblent évoluer vers un engagement du choix d'orientation plus affirmé associé à une identification à ce choix au fil de la transition et à une diminution significative du doute vis-à-vis de soi et de l'exploration de surface au fil de la transition, alors que les trajectoires de mise en question ou d'indécision se caractérisent par une diminution de l'engagement vocationnel au fil de la transition études-emploi associée à une diminution significative de l'exploration en profondeur. Ces deux groupes des jeunes adultes se caractérisent par le fait d'avoir une identité dynamique au fil de la transition études-emploi.

11.2. Trajectoires identitaires : caractérisation et lien avec l'adaptabilité de carrière

Dans un premier temps, afin de rendre compte de l'adaptabilité de carrière des jeunes adultes en transition études-emploi en fonction de trajectoires d'identité vocationnelle, des MANOVA suivies de tests post-hoc de Tukey ont été conduites. Le Tableau 15 reprend l'ensemble de ces résultats relatifs à une variabilité intertrajectoires. Des différences significatives sont observées entre les trajectoires d'identité pour chaque ressource d'adaptabilité en début d'année (T1) : intérêt, $F(7,139) = 8,28, p < 0,05, \eta^2 = 0,29$; contrôle, $F(7,139) = 3,84, p < 0,05, \eta^2 = 0,16$; curiosité $F(67,139) = 2,20, p < 0,05, \eta^2 = 0,10$; confiance $F(7,139) = 3,79, p < 0,05, \eta^2 = 0,22$ et adaptabilité globale $F(7,139) = 7,78, p < 0,05, \eta^2 = 0,25$. Ces différences significatives sont relevées en fin d'année (T2) et pendant la transition (T3) également.

Selon les tests post-hoc de Tukey en début d'année (T1), concernant l'intérêt (la ressource la plus importante du concept d'adaptabilité de carrière), la trajectoire stable en réalisation qui a le score le plus élevé diffère de toutes les trajectoires à l'exception de la trajectoire stable en forclusion. Elle-même ne diffère pas des trajectoires de mise en question ou d'indécision, de la trajectoire stable en moratoire de remise en question, ni de la trajectoire stable en indifférencié. Elles-mêmes ne diffèrent pas des trajectoires constructives ou de la trajectoire stable en moratoire. Ces dernières ne diffèrent pas de la trajectoire stable en diffusion. Cependant, la diffusion qui a le score le plus faible en intérêt professionnel diffère significativement du reste des trajectoires. Concernant le contrôle, la trajectoire stable en réalisation qui a le score le plus élevé de façon descriptive ne diffère pas de la trajectoire stable en forclusion, stable en moratoire de remise en question, stable en diffusion, stable en indifférencié et de mise en question ou d'indécision. Mais elle diffère de la trajectoire stable en moratoire et des trajectoires constructives. Concernant la curiosité, la trajectoire stable en réalisation a le score le plus élevé, mais elle ne diffère pas de la

trajectoire stable en forclusion, stable en moratoire de remise en question, et des trajectoires de mise en question ou d'indécision. Elles-mêmes ne diffèrent pas des trajectoires stables en diffusion, en moratoire, en indifférencié et des trajectoires constructives. Concernant la confiance, la trajectoire stable en réalisation qui a le score le plus élevé ne diffère pas des trajectoires stables en forclusion et en moratoire de remise en question, ni des trajectoires de mise en question ou d'indécision et constructives. Mais elle diffère des trajectoires stables en moratoire, en diffusion et en indifférencié, qui se caractérisent par le fait d'avoir les niveaux le plus faibles de confiance en début de la dernière année d'études (T1), et tout au long de la transition (T2, T3). Enfin, concernant l'adaptabilité globale, la trajectoire stable en réalisation a le score le plus élevé et diffère significativement de toutes les trajectoires, à l'exception de la trajectoire stable en forclusion. Elle-même ne diffère que de la trajectoire stable en moratoire qui a les niveaux le plus faibles d'adaptabilité de carrière.

À la fin de l'année universitaire (T2), les mêmes résultats sont majoritairement observés, sauf que la forclusion se différencie de toutes les trajectoires au niveau de l'intérêt professionnel et de l'adaptabilité globale à l'exception de la réalisation qui a des niveaux élevés d'intérêt professionnel comme en T1.

Pendant la transition (T3), les mêmes résultats sont majoritairement observés, sauf que la forclusion ne se différencie pas de toutes les trajectoires au niveau de l'intérêt professionnel et au niveau de l'adaptabilité globale, ce qui rejoint les résultats obtenus en T1. Concernant le contrôle, la trajectoire stable en diffusion semble réduire son contrôle professionnel et se différencie de la trajectoire stable en réalisation, ce qui n'a pas été observé en T2 et en T1.

En synthèse, la trajectoire stable en réalisation a les niveaux le plus élevés d'adaptabilité de carrière tout au long de la transition, mais ne diffère pas de la trajectoire stable en forclusion.

Nous pouvons cependant caractériser leurs spécificités de façon descriptive. La réalisation se caractérise par le fait d'avoir des niveaux plus élevés que la forclusion dans toutes les ressources d'adaptabilité de carrière et dans l'adaptabilité de carrière globale à chaque temps de mesure. En revanche, la trajectoire stable en réalisation diffère significativement des trajectoires stables en moratoire et en diffusion dans toutes les ressources à l'exception des deux comparaisons des moyennes. D'abord, en début d'année (T1) et en fin d'année (T2), la diffusion et la réalisation ne se différencient pas en matière de contrôle professionnel, même si la diffusion a des niveaux plus faibles de façon descriptive. Enfin, pendant la transition (T3), le moratoire et la réalisation ne se différencient pas en matière de curiosité professionnelle, même si la trajectoire stable en moratoire a des niveaux plus faibles de manière descriptive. Cela suggère que les individus qui ont de plus grands progrès vers la réalisation de l'identité se caractérisent par de plus grandes ressources d'adaptabilité.

Tableau 15*Adaptabilité de carrière par trajectoire identitaire*

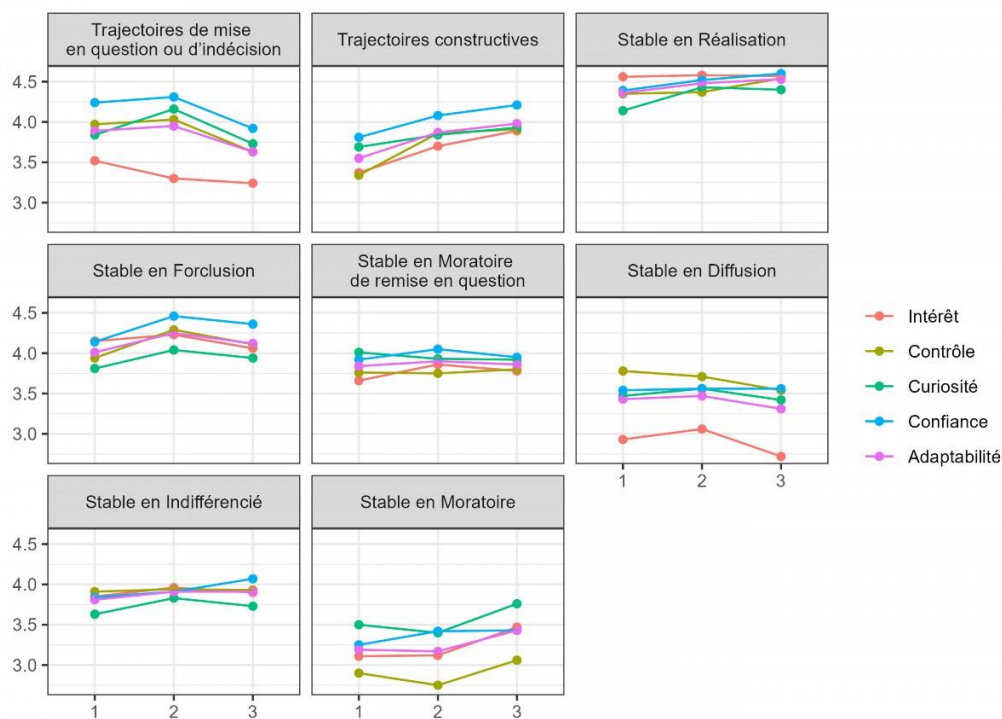
| | Trajectoires de l'identité vocationnelle | | | | | | | | F-value | η^2 |
|--------------|--|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|---|---------------------------|---------------------------|---------|----------|
| | Constructives | Mise en question ou indécision | Stable en Réalisation | Stable en Forclusion | Stable en Moratoire | Stable en Moratoire de remise en question | Stable en Diffusion | Stable en Indifférencié | | |
| T1 | | | | | | | | | | |
| Intérêt | 3,35(0,88) ^{ad} | 3,76(0,70) ^{ac} | 4,67(0,38) ^b | 4,15(0,65) ^{bc} | 3,22(0,69) ^{ad} | 3,72(0,76) ^{ac} | 3,01(0,68) ^d | 3,77(0,44) ^{ac} | 8,28* | 0,29 |
| Contrôle | 3,45(0,86) ^{ac} | 3,86(0,83) ^{abc} | 4,38(0,49) ^b | 3,97(0,58) ^{ab} | 3,04(0,80) ^c | 3,87(0,71) ^{ab} | 3,81(0,74) ^{abc} | 3,87(0,54) ^{abc} | 3,84* | 0,16 |
| Curiosité | 3,60(0,57) ^a | 3,83(0,64) ^{ab} | 4,22(0,51) ^b | 3,82(0,71) ^{ab} | 3,59(0,95) ^a | 3,99(0,62) ^{ab} | 3,57(0,50) ^a | 3,61(0,51) ^a | 2,2* | 0,10 |
| Confiance | 3,89(0,64) ^{ab} | 4,10(0,78) ^{ab} | 4,49(0,58) ^a | 4,11(0,64) ^{ab} | 3,30(1,17) ^b | 3,86(0,51) ^{ab} | 3,58(0,45) ^b | 3,73(0,45) ^b | 3,79* | 0,16 |
| Adaptabilité | 3,57(0,61) ^{ac} | 3,89(0,61) ^{ac} | 4,44(0,41) ^b | 4,01(0,50) ^{ab} | 3,29(0,83) ^c | 3,86(0,55) ^a | 3,49(0,40) ^{ac} | 3,74(0,35) ^{ac} | 5,6* | 0,22 |
| T2 | | | | | | | | | | |
| Intérêt | 3,80(0,72) ^a | 3,48(0,85) ^a | 4,68(0,36) ^b | 4,21(0,66) ^b | 3,22(0,68) ^c | 3,83(0,62) ^a | 3,15(0,64) ^c | 3,89(0,50) ^a | 7,82* | 0,28 |
| Contrôle | 3,99(0,60) ^{ab} | 3,72(0,84) ^a | 4,51(0,44) ^b | 4,24(0,44) ^{ab} | 2,87(0,71) ^c | 3,72(0,62) ^a | 3,81(0,93) ^{ab} | 3,86(0,48) ^{ab} | 6,35* | 0,24 |
| Curiosité | 3,89(0,57) ^{ab} | 3,99(0,75) ^{ab} | 4,53(0,35) ^b | 4,03(0,52) ^{ab} | 3,56(0,90) ^a | 3,91(0,78) ^{ab} | 3,64(0,45) ^a | 3,70(0,50) ^a | 3,08* | 0,13 |
| Confiance | 4,14(0,67) ^{ab} | 4,04(0,81) ^a | 4,54(0,55) ^b | 4,47(0,39) ^b | 3,61(0,99) ^a | 4,01(0,63) ^{ab} | 3,57(0,76) ^a | 3,82(0,50) ^a | 4,1* | 0,17 |
| Adaptabilité | 3,96(0,49) ^{ac} | 3,81(0,66) ^{acd} | 4,56(0,37) ^b | 4,24(0,26) ^{ab} | 3,31(0,68) ^d | 3,87(0,54) ^{acd} | 3,54(0,55) ^{cd} | 3,82(0,37) ^{acd} | 7,36* | 0,27 |
| T3 | | | | | | | | | | |
| Intérêt | 3,90(0,79) ^{ab} | 3,40(0,96) ^a | 4,59(0,46) ^c | 4,11(0,72) ^{bc} | 3,37(0,62) ^{abd} | 3,79(0,72) ^{ab} | 2,94(0,66) ^d | 3,86(0,46) ^{ab} | 6,72* | 0,25 |
| Contrôle | 4,08(0,64) ^{ab} | 3,69(0,89) ^{ac} | 4,58(0,41) ^b | 4,15(0,66) ^{ab} | 2,91(0,68) ^c | 3,73(0,61) ^{ac} | 3,57(0,70) ^{ac} | 3,77(0,58) ^a | 6,38* | 0,24 |
| Curiosité | 3,99(0,62) ^{ab} | 3,85(0,63) ^{ab} | 4,41(0,54) ^b | 3,96(0,66) ^{ab} | 3,70(0,82) ^{ab} | 3,81(0,64) ^{ab} | 3,51(0,42) ^a | 3,56(0,52) ^a | 3,21* | 0,14 |
| Confiance | 4,27(0,51) ^{ab} | 4,02(0,59) ^{ac} | 4,71(0,28) ^b | 4,34(0,62) ^b | 3,39(1,05) ^c | 3,86(0,48) ^{ac} | 3,47(0,80) ^c | 3,92(0,52) ^{ac} | 7,11* | 0,26 |
| Adaptabilité | 4,06(0,52) ^{ab} | 3,74(0,61) ^{ac} | 4,57(0,30) ^b | 4,14(0,53) ^b | 3,34(0,66) ^c | 3,80(0,48) ^a | 3,38(0,38) ^c | 3,78(0,39) ^{ac} | 8,57* | 0,30 |

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

Dans un second temps, nous avons cherché à voir l'évolution des ressources d'adaptabilité de carrière au cours de la transition études-emploi en fonction des huit trajectoires identitaires. La Figure 7 reprend l'évolution de ces dimensions et le Tableau 16 présente les moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des trajectoires ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées).

Figure 7

Évolution des ressources d'adaptabilité de carrière au cours de la transition études-emploi en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle



D'un point de vue graphique, en nous centrant sur la variabilité intratrajectoire, nous observons que les ressources d'adaptabilité de carrière semblent stables au sein des trajectoires identitaires stables, mais elles semblent évoluer au sein des trajectoires dynamiques, notamment les trajectoires constructives. L'analyse des résultats de l'ANOVA à mesures répétées confirme cette observation puisque seulement une différence est significativement relevée au sein de la

trajectoire stable en forclusion pour la dimension confiance $F(2,54) = 3,57, p < 0,05$, le score étant plus élevé en T2 qu'en T1.

Concernant les trajectoires dynamiques, au sein des trajectoires constructives, les ressources d'adaptabilité de carrière semblent varier davantage au cours du temps. Ces observations sont confirmées par les résultats de l'ANOVA à mesures répétées puisque des différences sont observées entre les scores de T1 et T2 et entre ceux de T1 et T3 pour les dimensions suivantes : intérêt $F(2,54) = 16,95, p < 0,05$, contrôle $F(2,54) = 17,74, p < 0,05$, curiosité $F(2,54) = 6,14, p < 0,05$, confiance $F(2,54) = 10,65, p < 0,05$ et adaptabilité de carrière globale $F(2,54) = 23,86, p < 0,05$. En revanche, au niveau des trajectoires de mise en question ou d'indécision, aucune différence n'est mise en évidence pour les ressources d'adaptabilité de carrière.

En synthèse, parmi les trajectoires stables, la forclusion est la seule trajectoire qui augmente son niveau de confiance entre le début de l'année et la fin de l'année. Le reste de trajectoires ont des ressources d'adaptabilité de carrière stables au fil de la transition études-emploi. Par ailleurs, les trajectoires identitaires dynamiques constructives s'accompagnent d'une augmentation significative des ressources d'adaptabilité au fil de cette période spécifique, alors que les trajectoires identitaires de mise en question ou vers l'indécision se caractérisent par une diminution non significative de l'intérêt, du contrôle et de la confiance au fil du temps.

Tableau 16

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des ressources d'adaptabilité au sein des profils d'identité vocationnelle pour chaque temps de mesure

| | Temps de mesure | | | dfn | df | F-value | η^2 |
|--|-------------------------|-------------------------|--------------------------|------|-------|---------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | | | | |
| Constructives | | | | | | | |
| Intérêt | 3,35(0,88) ^a | 3,80(0,72) ^b | 3,90(0,79) ^b | 2 | 54 | 16,95* | 0,09 |
| Contrôle | 3,45(0,86) ^a | 3,99(0,60) ^b | 4,08(0,64) ^b | 2 | 54 | 17,74* | 0,14 |
| Curiosité | 3,60(0,57) ^a | 3,89(0,57) ^b | 3,99(0,62) ^b | 2 | 54 | 6,14* | 0,08 |
| Confiance | 3,89(0,64) ^a | 4,14(0,67) ^b | 4,27(0,51) ^b | 2 | 54 | 10,65* | 0,06 |
| Adaptabilité | 3,57(0,61) ^a | 3,96(0,49) ^b | 4,06(0,52) ^b | 2 | 54 | 23,86* | 0,14 |
| Mise en question ou indécision | | | | | | | |
| Intérêt | 3,76(0,70) | 3,48(0,85) | 3,40(0,96) | 2 | 46 | 2,72 | 0,03 |
| Contrôle | 3,86(0,83) | 3,72(0,84) | 3,69(0,89) | 2 | 46 | 0,49 | 0,01 |
| Curiosité | 3,83(0,64) | 3,99(0,75) | 3,85(0,63) | 2 | 46 | 0,79 | 0,01 |
| Confiance | 4,10(0,78) | 4,04(0,81) | 4,02(0,59) | 2 | 46 | 0,11 | 0,00 |
| Adaptabilité | 3,89(0,61) | 3,81(0,66) | 3,74(0,61) | 2 | 46 | 0,60 | 0,01 |
| Réalisation | | | | | | | |
| Intérêt | 4,67(0,38) | 4,68(0,36) | 4,59(0,46) | 2 | 24 | 0,48 | 0,01 |
| Contrôle | 4,38(0,49) | 4,51(0,44) | 4,58(0,41) | 1,34 | 16,12 | 1,52 | 0,03 |
| Curiosité | 4,22(0,51) | 4,53(0,35) | 4,41(0,54) | 2 | 24 | 2,10 | 0,07 |
| Confiance | 4,49(0,58) | 4,54(0,55) | 4,71(0,28) | 2 | 24 | 1,64 | 0,04 |
| Adaptabilité | 4,44(0,41) | 4,56(0,37) | 4,57(0,3) | 2 | 24 | 2,07 | 0,03 |
| Forclusion | | | | | | | |
| Intérêt | 4,15(0,65) | 4,21(0,66) | 4,11(0,72) | 2 | 36 | 0,33 | 0,00 |
| Contrôle | 3,97(0,58) | 4,24(0,44) | 4,15(0,66) | 2 | 36 | 1,14 | 0,04 |
| Curiosité | 3,82(0,71) | 4,03(0,52) | 3,96(0,66) | 2 | 36 | 1,06 | 0,02 |
| Confiance | 4,11(0,64) ^a | 4,47(0,39) ^b | 4,34(0,62) ^{ab} | 2 | 36 | 3,57* | 0,07 |
| Adaptabilité | 4,01(0,50) | 4,24(0,26) | 4,14(0,53) | 2 | 36 | 1,73 | 0,04 |
| Moratoire | | | | | | | |
| Intérêt | 3,22(0,69) | 3,22(0,68) | 3,37(0,62) | 2 | 16 | 0,53 | 0,01 |
| Contrôle | 3,04(0,8) | 2,87(0,71) | 2,91(0,68) | 1,46 | 16 | 0,64 | 0,01 |
| Curiosité | 3,59(0,95) | 3,56(0,90) | 3,70(0,82) | 2 | 16 | 0,42 | 0,01 |
| Confiance | 3,30(1,17) | 3,61(0,99) | 3,39(1,05) | 2 | 16 | 0,76 | 0,02 |
| Adaptabilité | 3,29(0,83) | 3,31(0,68) | 3,34(0,66) | 1,2 | 9,62 | 0,12 | 0,00 |
| Moratoire de remise en question | | | | | | | |
| Intérêt | 3,72(0,76) | 3,83(0,62) | 3,79(0,72) | 2 | 38 | 0,25 | 0,00 |
| Contrôle | 3,87(0,71) | 3,72(0,62) | 3,73(0,61) | 2 | 27,75 | 0,56 | 0,01 |
| Curiosité | 3,99(0,62) | 3,91(0,78) | 3,81(0,64) | 2 | 38 | 1,25 | 0,01 |
| Confiance | 3,86(0,51) | 4,01(0,63) | 3,86(0,48) | 2 | 38 | 1,02 | 0,02 |
| Adaptabilité | 3,86(0,55) | 3,87(0,54) | 3,80(0,48) | 2 | 38 | 0,26 | 0,00 |
| Diffusion | | | | | | | |
| Intérêt | 3,01(0,68) | 3,15(0,64) | 2,94(0,66) | 2 | 22 | 1,19 | 0,02 |
| Contrôle | 3,81(0,74) | 3,81(0,93) | 3,57(0,70) | 2 | 22 | 1,21 | 0,02 |
| Curiosité | 3,57(0,50) | 3,64(0,45) | 3,51(0,42) | 2 | 22 | 0,22 | 0,01 |
| Confiance | 3,58(0,45) | 3,57(0,76) | 3,47(0,80) | 2 | 22 | 0,23 | 0,01 |
| Adaptabilité | 3,49(0,40) | 3,54(0,55) | 3,38(0,38) | 2 | 22 | 1,12 | 0,03 |
| Indifférencié | | | | | | | |
| Intérêt | 3,77(0,44) | 3,89(0,50) | 3,86(0,46) | 2 | 42 | 0,70 | 0,01 |
| Contrôle | 3,87(0,54) | 3,86(0,48) | 3,77(0,58) | 2 | 42 | 0,40 | 0,01 |
| Curiosité | 3,61(0,51) | 3,70(0,50) | 3,56(0,52) | 2 | 42 | 0,96 | 0,01 |
| Confiance | 3,73(0,45) | 3,82(0,50) | 3,92(0,52) | 2 | 42 | 1,62 | 0,03 |
| Adaptabilité | 3,74(0,35) | 3,82(0,37) | 3,78(0,39) | 2 | 42 | 0,44 | 0,01 |

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

11.3. Trajectoires identitaires : caractérisation et liens avec le bien-être subjectif

Dans un premier temps, afin de rendre compte du bien-être subjectif en fonction de trajectoires d'identité vocationnelle, des analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisées. Des différences significatives sont observées entre les trajectoires d'identité pour chaque dimension : satisfaction de vie $F(7,139) = 2,92, p < 0,05, \eta^2 = 0,13$; affects positifs, $F(7,139) = 3,12, p < 0,05, \eta^2 = 0,14$; affects négatifs $F(7,139) = 3,32, p < 0,05, \eta^2 = 0,14$ et bien-être subjectif $F(7,139) = 4,25, p < 0,05, \eta^2 = 0,18$. Le Tableau 17 renvoie aux moyennes et écarts-types de chaque dimension du bien-être subjectif en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., MANOVA).

D'après les tests post-hoc de Tukey, concernant la satisfaction de vie, même si la trajectoire stable en réalisation a la moyenne la plus élevée de façon descriptive, elle ne diffère qu'avec la trajectoire stable en moratoire qui a le score le plus faible. Concernant les affects positifs, la trajectoire stable en réalisation a le score le plus élevé de façon descriptive, mais elle ne diffère qu'avec la trajectoire stable en moratoire qui a le score le plus faible. Concernant les affects négatifs, la trajectoire de réalisation a le score le plus faible, mais elle ne diffère pas des trajectoires stables en forclusion, en diffusion et en indifférencié, mais elle diffère des trajectoires constructives, de mise en question ou d'indécision, stable en moratoire et stable en moratoire de remise en question. Enfin, concernant le score global de bien-être subjectif, nous observons la même tendance, c'est-à-dire que la trajectoire stable en réalisation qui a le score le plus élevé de façon descriptive diffère avec la trajectoire stable en moratoire qui a le score le plus faible, mais aussi avec les deux trajectoires dynamiques.

À la fin de l'année (T2), les mêmes résultats sont majoritairement observés, à l'exception des trajectoires dynamiques qui ne diffèrent plus de la trajectoire stable en réalisation en matière d'affects négatifs ni de bien-être subjectif. De plus, les trajectoires constructives ne diffèrent plus de la trajectoire stable en réalisation en matière d'affects positifs.

Pendant la transition (T3), les mêmes résultats que ceux observés en T1 sont majoritairement retrouvés, mais pour les affects négatifs, c'est la trajectoire stable en forclusion qui a le score le plus faible et se distingue de la trajectoire stable en moratoire, en moratoire de remise en question et en diffusion, et des trajectoires de mise en question ou d'indécision qui ont les scores le plus élevés.

En synthèse, tout au long de la transition études-emploi, les individus en réalisation, en moyenne, se caractérisent par un niveau élevé de bien-être subjectif, alors que les individus en moratoire, en moyenne, se caractérisent par un niveau faible de bien-être subjectif. Nous constatons ainsi que les individus dont l'identité vocationnelle a été personnellement construite (identité réalisée) en début d'année et reste stable dans ce statut tout au long de la transition se caractérisent par un niveau élevé de bien-être subjectif. La trajectoire stable en réalisation peut être clairement distinguée de la trajectoire stable en moratoire qui est associée à un bien-être subjectif faible tout au long de la transition études-emploi. Les trajectoires constructives se caractérisent par une augmentation du niveau de bien-être subjectif au fil du temps. Elles commencent l'année (T1), en moyenne, en se distinguant de la réalisation, mais en fin d'année (T2) et pendant la transition (T3) elles ne se différencient plus. En revanche, les trajectoires de mise en question ou d'indécision semblent avoir un meilleur bien-être en fin d'année universitaire (T2) qu'en début d'année (T1), où elles ne se différencient pas de la trajectoire stable en réalisation. Pendant la transition (T3), les

trajectoires de mise en question ou d'indécision ont un niveau plus faible de bien-être subjectif et se distinguent significativement de la trajectoire stable de réalisation.

Tableau 17*Bien-être subjectif par trajectoire identitaire*

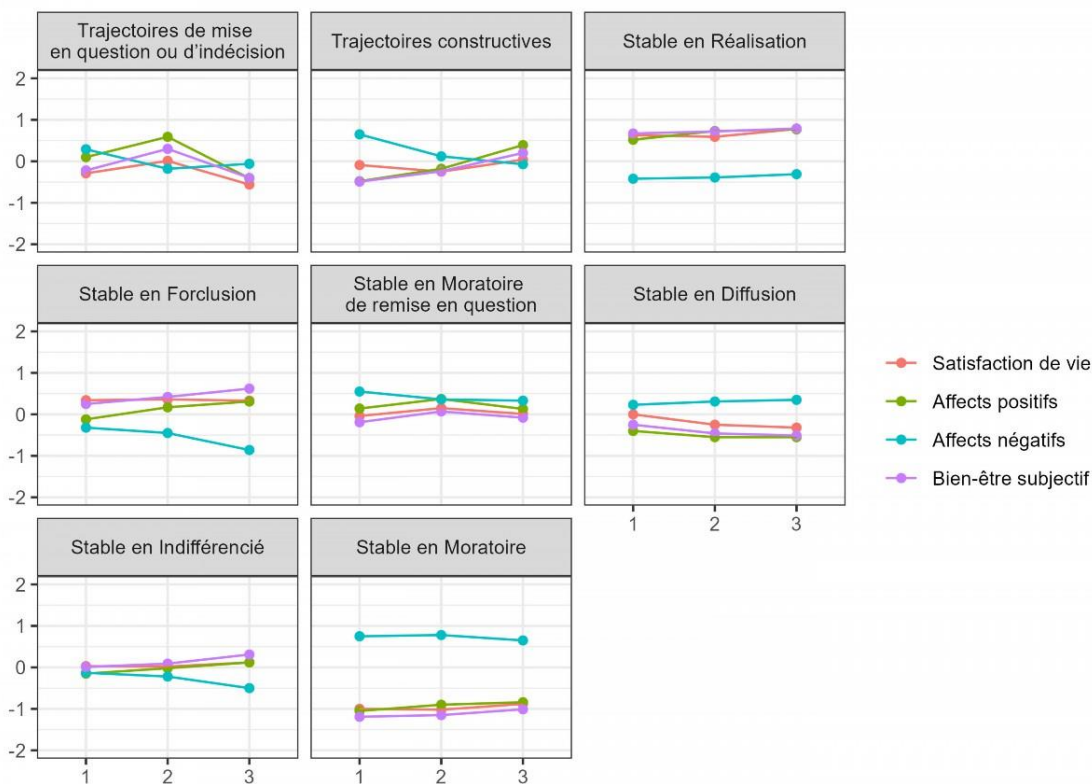
| | Trajectoires de l'identité vocationnelle | | | | | | | | <i>F</i> -value | η^2 |
|-----------|--|--------------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|---|---------------------------|---------------------------|-----------------|----------|
| | Constructives | Mise en question ou indécision | Stable en Réalisation | Stable en Forclusion | Stable en Moratoire | Stable en Moratoire de remise en question | Stable en Diffusion | Stable en Indifférencié | | |
| T1 | | | | | | | | | | |
| SV | 3,40(1,17) ^{ab} | 3,33(0,86) ^{ab} | 4,20(0,71) ^a | 3,79(0,88) ^a | 2,44(0,86) ^b | 3,52(0,96) ^{ab} | 3,42(0,97) ^{ab} | 3,53(1,01) ^{ab} | 2,92* | 0,13 |
| AP | 3,04(0,69) ^{bc} | 3,31(0,94) ^{ab} | 3,88(0,76) ^a | 3,20(0,86) ^{abc} | 2,60(0,67) ^c | 3,50(0,58) ^{abc} | 3,20(0,63) ^{abc} | 3,23(0,51) ^{abc} | 3,12* | 0,14 |
| AN | 2,67(0,84) ^a | 2,72(0,73) ^a | 1,89(0,61) ^b | 2,18(0,86) ^{ab} | 2,93(0,89) ^a | 2,80(0,62) ^a | 2,60(0,82) ^{ab} | 2,23(0,78) ^{ab} | 3,32* | 0,14 |
| BES | 3,78(2,35) ^{ac} | 3,92(1,96) ^{ac} | 6,19(1,44) ^b | 4,81(2,06) ^{ab} | 2,12(2,01) ^c | 4,22(1,65) ^{abc} | 4,02(1,68) ^{abc} | 4,53(1,47) ^{ab} | 4,25* | 0,18 |
| T2 | | | | | | | | | | |
| SV | 3,49(1,05) ^a | 3,51(0,88) ^a | 4,14(0,66) ^a | 3,85(0,73) ^a | 2,24(0,91) ^b | 3,57(0,91) ^a | 3,13(0,96) ^{ab} | 3,51(0,75) ^a | 4,37* | 0,18 |
| AP | 3,35(0,83) ^{ab} | 3,49(0,82) ^{ab} | 4,00(0,79) ^a | 3,48(0,88) ^{ab} | 2,67(1,07) ^b | 3,61(0,61) ^{ab} | 3,06(0,76) ^b | 3,41(0,73) ^{ab} | 2,70* | 0,12 |
| AN | 2,33(0,86) ^{ab} | 2,52(0,69) ^{ab} | 1,89(0,47) ^a | 2,12(0,76) ^{ab} | 3,02(1,00) ^b | 2,67(0,78) ^{ab} | 2,53(0,93) ^{ab} | 2,17(0,85) ^{ab} | 2,60* | 0,12 |
| BES | 4,50(2,11) ^{ab} | 4,48(1,93) ^{ab} | 6,25(1,53) ^a | 5,22(1,72) ^{ab} | 1,89(2,61) ^c | 4,51(1,39) ^{ab} | 3,66(1,95) ^{bc} | 4,75(1,58) ^{ab} | 5,06* | 0,20 |
| T3 | | | | | | | | | | |
| SV | 3,64(0,89) ^{ab} | 3,17(1,07) ^{bc} | 4,26(0,61) ^a | 3,84(0,89) ^{ab} | 2,53(0,87) ^c | 3,45(1,03) ^{abc} | 3,10(0,94) ^{bc} | 3,61(0,93) ^{abc} | 3,91* | 0,16 |
| AP | 3,58(0,62) ^{ab} | 3,12(0,99) ^b | 3,98(0,69) ^a | 3,61(0,77) ^{ab} | 2,75(0,79) ^b | 3,42(0,67) ^{ab} | 2,99(0,40) ^b | 3,49(0,69) ^{ab} | 3,73* | 0,16 |
| AN | 2,14(0,71) ^{ab} | 2,59(0,88) ^a | 2,02(0,61) ^{ab} | 1,74(0,69) ^b | 2,80(0,90) ^a | 2,64(0,75) ^a | 2,50(0,96) ^a | 2,00(0,70) ^{ab} | 4,02* | 0,17 |
| BES | 5,08(1,76) ^{ab} | 3,70(2,54) ^{ad} | 6,23(1,09) ^b | 5,71(1,72) ^{bc} | 2,49(2,21) ^d | 4,22(1,75) ^{abc} | 3,59(1,92) ^{ad} | 5,10(1,70) ^{ab} | 5,75* | 0,22 |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à * $p < .05$. SV = Satisfaction de vie, AP = Affects positifs, AN = Affects négatifs, BES = Bien-être subjectif

Dans un second temps, nous avons cherché à voir l'évolution des dimensions de bien-être subjectif en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle au cours de la transition études-emploi. La Figure 8 reprend l'évolution de ces dimensions et le Tableau 18 présente les moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des trajectoires ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées).

Figure 8

Évolution des dimensions du bien-être subjectif au cours de la transition études-emploi en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle



D'un point de vue graphique, en nous centrant sur la variabilité intratrajectoire, nous observons que les dimensions de bien-être subjectif semblent stables au sein des trajectoires identitaires stables à l'exception de la forclusion. Concernant les deux trajectoires dynamiques, les trajectoires constructives semblent varier davantage au fil de la transition études-emploi. L'analyse

des résultats de l'ANOVA à mesures répétées confirment partiellement ces observations puisqu'au niveau de la trajectoire stable en forclusion, des différences sont observées pour les dimensions affects positifs $F(2,36) = 3,50, p < 0,05$, affects négatifs ($F(2,36) = 3,91, p < 0,05$) et bien-être subjectif $F(2,36) = 3,82, p < 0,05$. Aucune différence n'est mise en évidence pour la satisfaction de vie. Ainsi la trajectoire stable en forclusion augmente ses affects positifs et son bien-être subjectif entre T1 et T3 alors qu'elle diminue ses affects négatifs. Au niveau des trajectoires constructives, des différences sont observées pour les dimensions affects positifs $F(2,42.93) = 8,74, p < 0,05$, affects négatifs $F(2,54) = 5,65, p < 0,05$, et bien-être subjectif global $F(2,40.6) = 8,50, p < 0,05$. Aucune différence n'est mise en évidence pour la satisfaction de vie. Ainsi les trajectoires constructives s'accompagnent d'une augmentation des affects positifs et du niveau de bien-être subjectif entre T1 et T3 et d'une diminution des affects négatifs. Aucune différence n'est mise en évidence pour les trajectoires de mise en question ou d'indécision.

En synthèse, nous observons que ceux qui appartiennent aux trajectoires constructives et stable en forclusion, ont un bien-être subjectif dynamique au cours de la transition études-emploi. Ces jeunes adultes se caractérisent par le fait d'avoir un bien-être subjectif qui évolue significativement et positivement au fil de la transition études-emploi. Le reste des trajectoires se caractérise par un bien-être subjectif stable au fil de la transition études-emploi, la trajectoire stable en réalisation par un bien-être subjectif élevé et le moratoire par un bien-être subjectif faible.

Tableau 18

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des dimensions de bien-être subjectif au sein des trajectoires identitaires dynamiques pour chaque temps de mesure

| | Temps de mesure | | | dfn | df | F-value | η^2 |
|--|-------------------------|--------------------------|-------------------------|------|-------|---------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | | | | |
| Constructives | | | | | | | |
| Satisfaction | 3,40(1,17) | 3,49(1,05) | 3,64(0,89) | 2 | 54 | 1,82 | 0,01 |
| Affects positifs | 3,04(0,69) ^a | 3,35(0,83) ^{ab} | 3,58(0,62) ^b | 1,59 | 42,93 | 8,74* | 0,09 |
| Affects négatifs | 2,67(0,84) ^a | 2,33(0,86) ^{ab} | 2,14(0,71) ^b | 2 | 54 | 5,65* | 0,07 |
| Bien-être subjectif | 3,78(2,35) ^a | 4,50(2,11) ^{ab} | 5,08(1,76) ^b | 1,5 | 40,6 | 8,5* | 0,06 |
| Mise en question ou indécision | | | | | | | |
| Satisfaction | 3,33(0,86) | 3,51(0,88) | 3,17(1,07) | 1,57 | 36,19 | 2,31 | 0,02 |
| Affects positifs | 3,31(0,94) | 3,49(0,82) | 3,12(0,99) | 2 | 46 | 1,73 | 0,03 |
| Affects négatifs | 2,72(0,73) | 2,52(0,69) | 2,59(0,88) | 2 | 46 | 0,9 | 0,01 |
| Bien-être subjectif | 3,92(1,96) | 4,48(1,93) | 3,70(2,54) | 2 | 46 | 1,85 | 0,02 |
| Réalisation | | | | | | | |
| Satisfaction | 4,20(0,71) | 4,14(0,66) | 4,26(0,61) | 2 | 24 | 0,23 | 0,01 |
| Affects positifs | 3,88(0,76) | 4,00(0,79) | 3,98(0,69) | 2 | 24 | 0,72 | 0,00 |
| Affects négatifs | 1,89(0,61) | 1,89(0,47) | 2,02(0,61) | 2 | 24 | 0,28 | 0,01 |
| Bien-être subjectif | 6,19(1,44) | 6,25(1,53) | 6,23(1,09) | 2 | 24 | 0,02 | 0,00 |
| Forclusion | | | | | | | |
| Satisfaction | 3,79(0,88) | 3,85(0,73) | 3,84(0,89) | 2 | 36 | 0,11 | 0,00 |
| Affects positifs | 3,20(0,86) ^a | 3,48(0,88) ^{ab} | 3,61(0,77) ^b | 2 | 36 | 3,5* | 0,04 |
| Affects négatifs | 2,18(0,86) ^a | 2,12(0,76) ^{ab} | 1,74(0,69) ^b | 2 | 36 | 3,91* | 0,06 |
| Bien-être subjectif | 4,81(2,06) ^a | 5,22(1,72) ^{ab} | 5,71(1,72) ^b | 2 | 36 | 3,82* | 0,04 |
| Moratoire | | | | | | | |
| Satisfaction | 2,44(0,86) | 2,24(0,91) | 2,53(0,87) | 2 | 16 | 0,89 | 0,02 |
| Affects positifs | 2,60(0,67) | 2,67(1,07) | 2,75(0,79) | 2 | 16 | 0,28 | 0,01 |
| Affects négatifs | 2,93(0,89) | 3,02(1,00) | 2,80(0,90) | 2 | 16 | 0,61 | 0,01 |
| Bien-être subjectif | 2,12(2,01) | 1,89(2,61) | 2,49(2,21) | 2 | 16 | 0,67 | 0,01 |
| Moratoire de remise en question | | | | | | | |
| Satisfaction | 3,52(0,96) | 3,57(0,91) | 3,45(1,03) | 2 | 38 | 0,24 | 0,00 |
| Affects positifs | 3,50(0,58) | 3,61(0,61) | 3,42(0,67) | 2 | 38 | 0,93 | 0,02 |
| Affects négatifs | 2,80(0,62) | 2,67(0,78) | 2,64(0,75) | 2 | 38 | 0,7 | 0,01 |
| Bien-être subjectif | 4,22(1,65) | 4,51(1,39) | 4,22(1,75) | 2 | 38 | 0,52 | 0,01 |
| Diffusion | | | | | | | |
| Satisfaction | 3,42(0,97) | 3,13(0,96) | 3,10(0,94) | 2 | 22 | 2,13 | 0,02 |
| Affects positifs | 3,20(0,63) | 3,06(0,76) | 2,99(0,40) | 2 | 22 | 0,67 | 0,02 |
| Affects négatifs | 2,60(0,82) | 2,53(0,93) | 2,50(0,96) | 2 | 22 | 0,13 | 0,00 |
| Bien-être subjectif | 4,02(1,68) | 3,66(1,95) | 3,59(1,92) | 2 | 22 | 0,74 | 0,01 |
| Indifférencié | | | | | | | |
| Satisfaction | 3,53(1,01) | 3,51(0,75) | 3,61(0,93) | 2 | 42 | 0,40 | 0,00 |
| Affects positifs | 3,23(0,51) | 3,41(0,73) | 3,49(0,69) | 2 | 42 | 1,96 | 0,03 |
| Affects négatifs | 2,23(0,78) | 2,17(0,85) | 2,00(0,70) | 2 | 42 | 1,04 | 0,01 |
| Bien-être subjectif | 4,53(1,47) | 4,75(1,58) | 5,10(1,70) | 2 | 42 | 1,88 | 0,02 |

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

11.4. Trajectoires identitaires : caractérisation et lien avec la perception de la crise sanitaire

Dans un premier temps, afin de rendre compte de la perception de la crise sanitaire en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle, des analyses de variances multivariées (MANOVA) suivies de tests post-hoc de Tukey ont été réalisées. Des différences significatives sont observées en fin d'année (T2) entre certaines trajectoires d'identité vocationnelle pour l'inquiétude de l'insertion professionnelle perçue $F(7,139) = 3,01$ $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,13$. Le Tableau 19 renvoie aux moyennes et écarts-types de chaque question en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., MANOVA).

D'après les tests post-hoc de Tukey, en T1 au même moment que le deuxième confinement en France, aucune différence significative n'est observée entre les trajectoires de l'identité vocationnelle. Tous les individus dans toutes les trajectoires, en moyenne, semblent percevoir la crise sanitaire comme négative (i.e., > 3) par rapport à leur insertion professionnelle et leur bien-être à l'issue de leur master. En fin d'année universitaire (T2), c'est-à-dire à la fin du troisième confinement, nous observons certaines différences. Concernant l'inquiétude de l'insertion professionnelle, la trajectoire stable en réalisation présente la moyenne la plus faible et diffère significativement de la trajectoire stable en moratoire et en diffusion, en moratoire de remise en question et de mise en question ou d'indécision. En d'autres termes, les étudiants en réalisation en fin d'année (T2), en moyenne, se caractérisent par le fait d'avoir moins d'inquiétude par rapport à l'influence de crise sanitaire sur leur insertion professionnelle à l'issue de leur M2. Enfin, pendant la transition (T3), quand la crise sanitaire avait moins d'influence dans le contexte français, aucune différence n'est observée.

Tableau 19*Perception de la crise sanitaire par trajectoire identitaire*

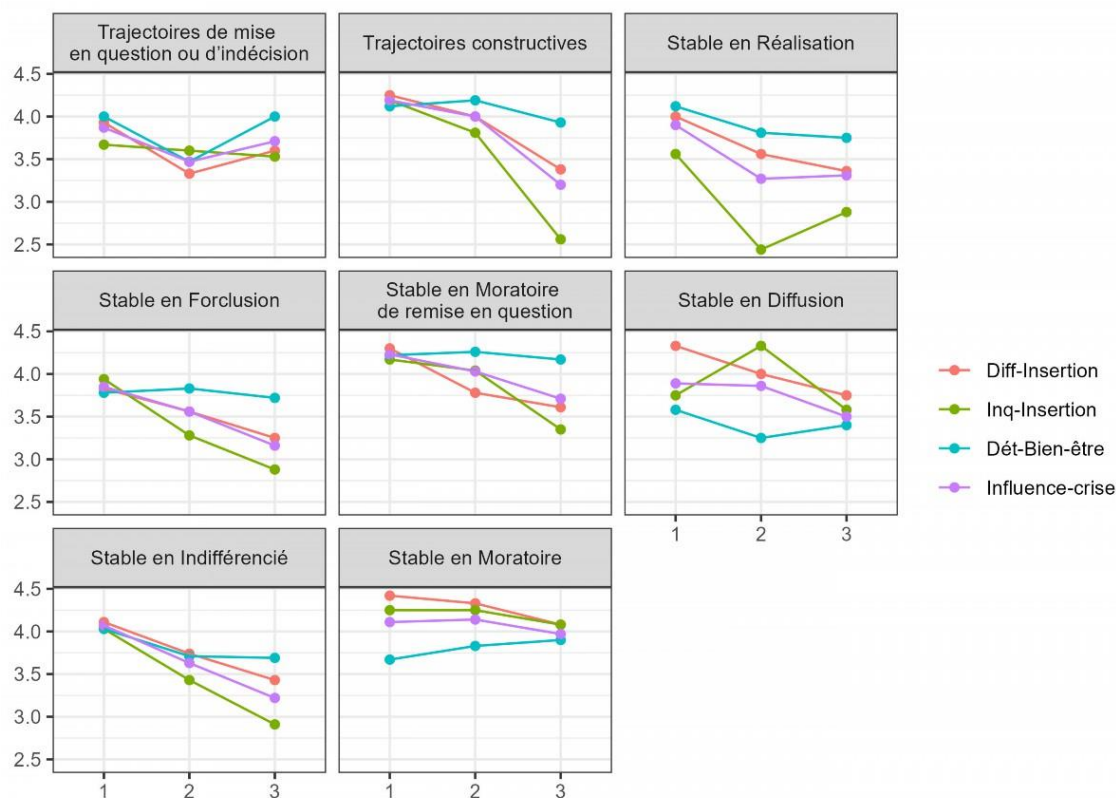
| | Trajectoires de l'identité vocationnelle | | | | | | | | F-value | η^2 |
|-----------------|--|--------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---|-------------------------|--------------------------|---------|----------|
| | Constructives | Mise en question ou indécision | Stable en Réalisation | Stable en Forclusion | Stable en Moratoire | Stable en Moratoire de remise en question | Stable en Diffusion | Stable en Indifférencié | | |
| T1 | | | | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 4,4(0,93) | 4,25(1,03) | 3,92(1,04) | 3,89(1,20) | 4,22(0,67) | 4,3(0,86) | 4,17(0,94) | 4,14(1,08) | 0,38 | 0,02 |
| Inq-Insertion | 4,18(1,02) | 4,12(1,12) | 3,54(1,20) | 4,00(1,05) | 4,11(1,27) | 4,05(1,05) | 3,50(1,17) | 3,86(0,85) | 0,93 | 0,05 |
| Det-Bien-être | 4,07(1,09) | 4,00(1,06) | 4,00(0,82) | 3,84(1,12) | 3,22(1,39) | 4,15(0,88) | 3,83(0,83) | 4,18(0,80) | 1,07 | 0,05 |
| Influence crise | 4,13(0,65) | 4,12(0,83) | 3,82(0,72) | 3,91(0,89) | 3,85(0,97) | 4,17(0,71) | 3,83(0,76) | 4,08(0,58) | 0,64 | 0,03 |
| T2 | | | | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 3,86(0,93) | 3,83(1,05) | 3,69(0,85) | 3,53(1,07) | 4,11(0,78) | 3,75(1,33) | 4,08(0,90) | 3,50(0,96) | 0,73 | 0,04 |
| Inq-Insertion | 3,64(1,22) ^{ab} | 4,00(1,14) ^a | 2,38(1,39) ^b | 3,21(1,51) ^{ab} | 4,00(1,32) ^a | 4,05(0,94) ^a | 4,00(1,35) ^a | 3,36(1,43) ^{ab} | 3,01* | 0,13 |
| Det-Bien-être | 4,00(0,98) | 3,79(1,02) | 3,77(0,83) | 3,89(0,94) | 3,56(1,33) | 4,20(0,83) | 3,25(1,06) | 3,68(1,09) | 1,28 | 0,06 |
| Influence crise | 3,83(0,81) | 3,88(0,88) | 3,28(0,68) | 3,54(0,96) | 3,89(1,08) | 4,00(0,76) | 3,78(0,94) | 3,52(0,86) | 1,31 | 0,06 |
| T3 | | | | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 3,43(0,88) | 3,67(1,20) | 3,55(0,93) | 3,18(1,01) | 4,11(0,93) | 3,55(1,19) | 3,92(0,67) | 3,27(1,08) | 1,24 | 0,06 |
| Inq-Insertion | 2,82(1,54) | 3,33(1,46) | 2,92(1,04) | 2,94(1,26) | 4,11(0,78) | 3,55(1,28) | 3,75(0,97) | 2,59(1,44) | 2,27* | 0,10 |
| Det-Bien-être | 3,85(0,88) | 4,05(1,00) | 3,69(0,75) | 3,74(0,99) | 3,57(0,98) | 4,20(0,7) | 3,50(1,08) | 3,68(0,95) | 1,05 | 0,05 |
| Influence crise | 3,28(0,69) | 3,62(1,09) | 3,36(0,71) | 3,17(0,84) | 3,86(0,77) | 3,77(0,74) | 3,67(0,77) | 3,11(0,77) | 1,84 | 0,09 |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à * $p < .05$. Diff-Insertion = Difficulté de l'insertion perçue, Inq-Insertion = Inquiétude de l'insertion perçue, Det-Bien-être = Détérioration du bien-être perçue, Influence crise = perception de l'influence globale de la crise sanitaire.

Dans un second temps, nous avons cherché à voir l'évolution des questions liées à la crise sanitaire en fonction des trajectoires de l'identité vocationnelle au cours de la transition études-emploi. La Figure 9 reprend l'évolution de ces dimensions et le Tableau 20 présente les moyennes et écarts-types de chaque temps de mesure en fonction des trajectoires ainsi que les comparaisons de ces moyennes (i.e., ANOVA à mesures répétées).

Figure 9

Évolution de la perception de l'influence de la crise sanitaire en fonction des trajectoires d'identité vocationnelle au cours de la transition études-emploi



D'un point de vue graphique, en nous centrant sur la variabilité intratrajectoire, nous observons que les questions liées à la crise sanitaire semblent dynamiques au sein des trajectoires stables et au sein des trajectoires dynamiques de l'identité vocationnelle. L'analyse des résultats de l'ANOVA à mesures répétées confirme partiellement cette observation puisque des différences

significatives sont relevées au sein des trajectoires stables en réalisation, en forclusion, en moratoire de remise en question et en indifférencié et au sein des trajectoires constructives. Aucune différence n'est relevée pour les trajectoires stables en moratoire, en diffusion ou les trajectoires de mise en question ou d'indécision.

Au niveau de la trajectoire stable en réalisation, des différences sont observées pour la l'inquiétude de l'insertion perçue entre $F(2,24) = 4,00$, $p < 0,05$. Les individus en réalisation diminuent significativement leur inquiétude entre le début de l'année (T1) et la fin de l'année (T2). Au niveau de la forclusion, des différences sont observées pour la difficulté de l'insertion perçue $F(1,5, 23,97) = 5,98$, $p < 0,05$, l'inquiétude l'insertion perçue $F(2,34) = 5,07$, $p < 0,05$ et la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être $F(2,30) = 9,09$, $p < 0,05$. Les individus en forclusion diminuent les niveaux de la difficulté perçue entre le début de l'année (T1) et pendant la transition (T3), diminuent leur inquiétude vis-à-vis de leur insertion professionnelle entre le début de l'année (T1) et la fin de l'année (T2) et par conséquent diminuent la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être entre T1 et T2. Au niveau du moratoire de remise en question, des différences sont observées pour le score de la difficulté de l'insertion perçue $F(2,38) = 6,15$, $p < 0,05$. Les individus en moratoire de remise en question au fil de la transition études-emploi diminuent les niveaux de difficulté perçue entre le début de l'année (T1) et la fin de l'année (T2) et pendant la transition (T3). Au niveau de la trajectoire stable en indifférencié, des différences sont observées pour la difficulté de l'insertion perçue $F(2,42) = 7,35$, $p < 0,05$, l'inquiétude de l'insertion perçue $F(2,40) = 6,19$, $p < 0,05$, la détérioration du bien-être perçue $F(36) = 5,86$, $p < 0,05$ et la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être $F(2,34) = 11,82$, $p < 0,05$. Ces individus semblent plus sensibles au contexte de crise sanitaire. Ils diminuent significativement la difficulté de

l'insertion perçue, l'inquiétude l'insertion perçue, la détérioration du bien-être perçue et perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être entre le début de l'année (T1) et pendant la transition (T3). En synthèse, ces individus améliorent leur perception de l'influence de la crise sanitaire sur leur insertion et leur bien-être au fil de la transition études-emploi. Enfin, au niveau des trajectoires constructives, des différences sont observées pour la difficulté de l'insertion perçue $F(2, 54) = 4,87, p < 0,05$, l'inquiétude de l'insertion perçue $F(2,54) = 12,50, p < 0,05$, et la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être $F(2,50) = 14,46, p < 0,05$. Ces individus se caractérisent par une diminution significative de la difficulté de l'insertion perçue, l'inquiétude de l'insertion perçue et de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être perçu.

Ces résultats suggèrent que ceux qui appartiennent aux trajectoires identitaires constructives, et aux trajectoires stables en réalisation, forclusion, en moratoire de remise en question et en indifférencié ont une perception de la crise sanitaire plus dynamique que les autres trajectoires. Ces jeunes adultes se caractérisent ainsi par le fait d'avoir une perception qui évolue significativement et positivement au fil de la transition études-emploi. En revanche, les trajectoires stables en moratoire, en diffusion et les trajectoires de mise en question ou d'indécision ont une perception de la crise sanitaire plus stable au fil de la transition études-emploi même si le contexte de crise sanitaire évolue.

Tableau 20

Moyennes, écarts-types et comparaison des moyennes des questions liées à la crise sanitaire au sein des profils d'identité vocationnelle pour chaque temps de mesure

| | Temps de mesure | | | dfn | df | F-value | η^2 |
|--|-------------------------|--------------------------|--------------------------|------|-------|---------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | | | | |
| Constructives | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 4,14(0,93) ^a | 3,86(0,93) ^{ab} | 3,43(0,88) ^b | 2 | 54 | 4,87* | 0,10 |
| Inq-Insertion | 4,18(1,02) ^a | 3,64(1,22) ^b | 2,82(1,54) ^c | 2 | 54 | 12,5* | 0,16 |
| Dét-Bien-être | 4,07(1,09) | 4,00(0,98) | 3,85(0,88) | 2 | 50 | 0,74 | 0,01 |
| Influence crise | 4,13(0,65) ^a | 3,83(0,81) ^{ab} | 3,28(0,69) ^b | 2 | 50 | 14,46* | 0,19 |
| Mise en question ou indécision | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 4,25(1,03) | 3,83(1,05) | 3,67(1,20) | 2 | 46 | 2,47 | 0,05 |
| Inq-Insertion | 4,12(1,12) | 4,00(1,14) | 3,33(1,46) | 1,52 | 35,04 | 3,16 | 0,07 |
| Dét-Bien-être | 4,00(1,06) | 3,79(1,02) | 4,05(1,00) | 2 | 42 | 1,09 | 0,01 |
| Influence crise | 4,12(0,83) | 3,88(0,88) | 3,62(1,09) | 1,55 | 32,49 | 2,11 | 0,04 |
| Réalisation | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 3,92(1,04) | 3,69(0,85) | 3,55(0,93) | 2 | 20 | 0,66 | 0,03 |
| Inq-Insertion | 3,54(1,20) ^a | 2,38(1,39) ^b | 2,92(1,04) ^{ab} | 2 | 24 | 4,00* | 0,14 |
| Det-Bien-être | 4,00(0,82) | 3,77(0,83) | 3,69(0,75) | 2 | 24 | 0,63 | 0,03 |
| Influence crise | 3,82(0,72) | 3,28(0,68) | 3,36(0,71) | 2 | 20 | 1,61 | 0,09 |
| Forclusion | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 3,89(1,20) ^a | 3,53(1,07) ^{ab} | 3,18(1,01) ^b | 1,5 | 23,97 | 5,98* | 0,09 |
| Inq-Insertion | 4,00(1,05) ^a | 3,21(1,51) ^b | 2,94(1,26) ^b | 2 | 34 | 5,07* | 0,11 |
| Det-Bien-être | 3,84(1,12) | 3,89(0,94) | 3,74(0,99) | 2 | 36 | 0,22 | 0,00 |
| Influence crise | 3,91(0,89) ^a | 3,54(0,96) ^{ab} | 3,17(0,84) ^b | 2 | 30 | 9,09* | 0,13 |
| Moratoire | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 4,22(0,67) | 4,11(0,78) | 4,11(0,93) | 1,2 | 9,62 | 0,13 | 0,00 |
| Inq-Insertion | 4,11(1,27) | 4,00(1,32) | 4,11(0,78) | 2 | 16 | 0,04 | 0,00 |
| Det-Bien-être | 3,22(1,39) | 3,56(1,33) | 3,57(0,98) | 1,21 | 12 | 0,79 | 0,04 |
| Influence crise | 3,85(0,97) | 3,89(1,08) | 3,86(0,77) | 2 | 12 | 0,63 | 0,03 |
| Moratoire de remise en question | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 4,30(0,86) ^a | 3,75(1,33) ^b | 3,55(1,19) ^b | 2 | 38 | 6,15* | 0,07 |
| Inq-Insertion | 4,05(1,05) | 4,05(0,94) | 3,55(1,28) | 1,54 | 29,33 | 2,50 | 0,05 |
| Det-Bien-être | 4,15(0,88) | 4,20(0,83) | 4,20(0,70) | 2 | 38 | 0,04 | 0,00 |
| Influence crise | 4,17(0,71) | 4,00(0,76) | 3,77(0,74) | 2 | 38 | 3,60* | 0,05 |
| Diffusion | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 4,17(0,94) | 4,08(0,90) | 3,92(0,67) | 2 | 22 | 0,30 | 0,02 |
| Inq-Insertion | 3,50(1,17) | 4,00(1,35) | 3,75(0,97) | 2 | 22 | 1,25 | 0,03 |
| Det-Bien-être | 3,83(0,83) | 3,25(1,06) | 3,50(1,08) | 2 | 10,85 | 3,86 | 0,08 |
| Influence crise | 3,83(0,76) | 3,78(0,94) | 3,67(0,77) | 2 | 18 | 1,02 | 0,02 |
| Indifférencié | | | | | | | |
| Diff-Insertion | 4,14(1,08) ^a | 3,50(0,96) ^b | 3,27(1,08) ^b | 2 | 42 | 7,35* | 0,11 |
| Inq-Insertion | 3,86(0,85) ^a | 3,36(1,43) ^{ab} | 2,59(1,44) ^b | 2 | 40 | 6,19* | 0,14 |
| Det-Bien-être | 4,18(0,80) ^a | 3,68(1,09) ^b | 3,68(0,95) ^b | 2 | 36 | 5,86* | 0,06 |
| Influence crise | 4,08(0,58) ^a | 3,52(0,86) ^b | 3,11(0,77) ^b | 2 | 34 | 11,83* | 0,22 |

Note. Écarts-types entre parenthèses. Analyses post-hoc de Tukey avec une comparaison Pairwise. Les exposants indiquent les moyennes non significativement différentes à * $p < .05$. Diff-Insertion = Difficulté de l'insertion perçue, Inq-Insertion = Inquiétude de l'insertion perçue, Det-Bien-être = Détérioration du bien-être perçue, Influence crise = perception de l'influence de la crise sanitaire sur leur insertion et leur bien-être de façon globale

11.5. Synthèse du chapitre

En synthèse, les analyses menées au sein de chapitre 10 ont permis de confirmer d'abord la présence des 6 statuts d'identité vocationnelle des jeunes adultes français au fil de la transition études-emploi pendant la crise sanitaire. Ensuite, six trajectoires stables et deux trajectoires dynamiques ont été identifiées qui par la suite ont été caractérisées au sein de chapitre 11 à l'aide des processus identitaires, des ressources d'adaptabilité de carrière, des dimensions de bien-être subjectif et des questions liées à la crise sanitaire. Les résultats suggèrent que les niveaux d'adaptabilité de carrière sont élevés et stables dans la trajectoire stable en réalisation, alors qu'ils sont faibles et stables dans les trajectoires stables en moratoire et en diffusion (à l'exception du contrôle). Ils confirment que le moratoire et la diffusion constituent les formes de construction identitaire les plus « sombres » en matière d'ajustement (Crocetti et al., 2009 ; Lannegrand-Willems et al., 2016) alors que la réalisation est associée à un ajustement psychosocial positif. La trajectoire de réalisation n'a pas été distinguée empiriquement de la forclusion en fonction des dimensions à l'étude, probablement à cause de l'échantillon restreint. Elle se caractérise par un bien-être élevé et stable au fil du temps, alors que le moratoire se caractérise par un niveau de bien-être subjectif faible et stable au fil de la transition études-emploi. Concernant les trajectoires dynamiques, les trajectoires constructives évoluent vers un engagement du choix d'orientation plus affirmé, alors que les trajectoires de mise en question ou d'indécision se caractérisent par une diminution de l'engagement vocationnel au fil de la transition études-emploi. Ces deux trajectoires identitaires traduisent une identité dynamique au fil de la transition études-emploi contrairement aux trajectoires stables de l'identité vocationnelle où seulement la trajectoire stable en forclusion se caractérise par une diminution des niveaux d'exploration de surface et la trajectoire stable en moratoire du doute vis-à-vis de soi.

Enfin, les trajectoires constructives se caractérisent par une augmentation significative de toutes les ressources d'adaptabilité de carrière au fil de la transition études-emploi, des affects positifs et du bien-être subjectif global, par une diminution des affects négatifs et une amélioration de leur perception de l'influence de la crise sanitaire sur leur insertion et leur bien-être au fil de la transition études-emploi. Les trajectoires identitaires de mise en question ou d'indécision se caractérisent par un maintien à un niveau moyen et stable de leurs ressources d'adaptabilité et de leur bien-être subjectif et à un niveau moyen-élevé et stable de leur perception globale de l'influence de la crise sanitaire sur leur insertion et leur bien-être au fil de la transition.

Chapitre 12. Résultats relatifs à l'objectif 4 : vécu de jeunes adultes de leur dernière année universitaire et leur transition études-emploi

Ce chapitre a pour visée de compléter l'objectif précédent en s'appuyant sur des entretiens réalisés avec de jeunes adultes à la suite de notre étude longitudinale (entre 3 et 4 mois après le dernier temps de mesure). Nos entretiens semi-directifs visaient à recueillir le vécu des jeunes adultes de leur dernière année universitaire et de leur transition études-emploi pendant la crise sanitaire.

Le point de départ des entretiens visait à explorer quelle était la filière d'étude choisie, pourquoi elle avait été choisie et si cette filière avait répondu à leurs attentes. En nous inspirant d'une approche narrative de l'identité (analyse du construit et de la signification de la trajectoire de vie, McAdams & McLean, 2013), nous avons proposé aux jeunes adultes de penser à un point tournant (McAdams, 2011 ; McLean & Pratt, 2006), c'est-à-dire à l'événement qui les a le plus marqués dans la dernière année universitaire ou dans la transition études-emploi. Nous leur avons demandé s'ils pouvaient raconter la façon dont ils avaient vécu ou ressenti cet événement, en précisant leurs points de vue. Durant les entretiens, les jeunes adultes ont relaté, un événement marquant positif, et un événement marquant négatif. Par ailleurs, le vécu de la crise sanitaire a été demandé. En fin d'entretien, nous leur avons demandé s'il y a des étudiants selon eux plus « adaptés » que d'autres, et ce que pourraient faire les universités pour aider les étudiants à mieux s'adapter à la transition études-emploi.

En résumé, trois questions de recherche ont guidé l'étude :

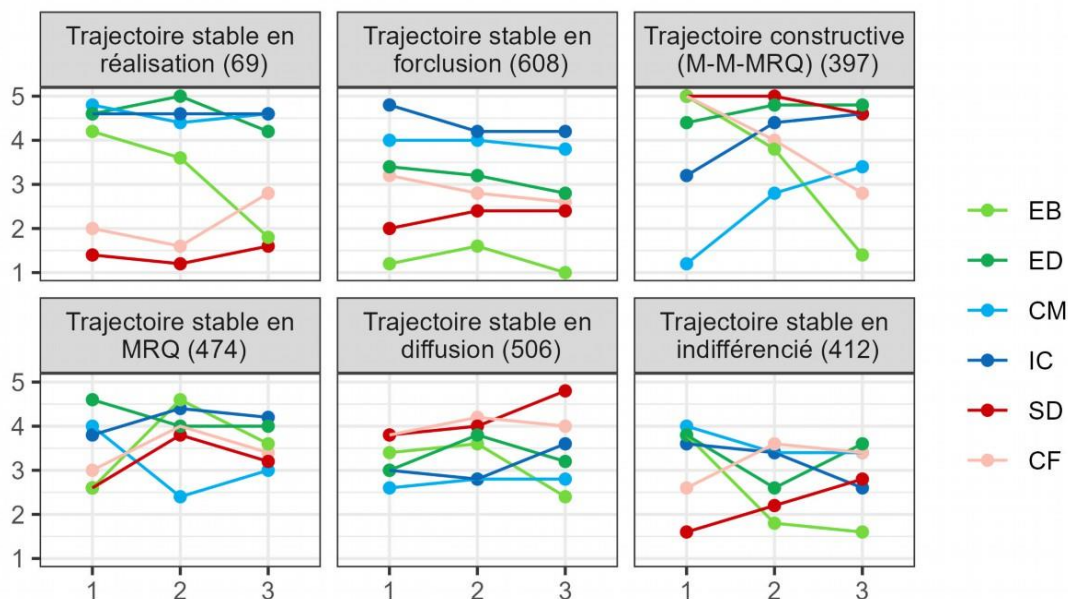
1. **Question de recherche 1** : Quels changements les étudiants identifient-ils comme ayant été vécu pendant la dernière année d'études et pendant la transition études-emploi ?

2. **Question de recherche 2 :** Quelles sont les expériences clés que les étudiants perçoivent comme moteurs du changement ?
3. **Question de recherche 3 :** Quels sont les facteurs individuels et contextuels qui, selon les étudiants, soutiennent ou inhibent le processus de changement ?

En lien avec les trajectoires identifiées et caractérisées précédemment (cf. chapitre 11), nous avons sélectionné six jeunes adultes parmi vingt-huit entretiens réalisés. L'objectif était d'illustrer les six profils identitaires au moins au début de la dernière année. Cinq cas illustratifs sont des trajectoires stables au fil de la transition études-emploi (i.e., réalisation, forclusion, moratoire de remise en question, diffusion et indifférencié), et un cas est une trajectoire identitaire constructive (M-M-MRQ). Nous avons commencé par caractériser ces trajectoires identitaires à l'aide des réponses individuelles de trois temps de mesure des processus identitaires, des ressources d'adaptabilité de carrière, des dimensions du bien-être subjectif et des questions liées à la crise sanitaire. Les Figures A4, A5, A6 (voir Annexe 19, p. 370-372) et le Tableau A8 (Annexes 20, p.373) présentent ces résultats. De plus, dans la Figure 10 nous présentons l'évolution individuelle des processus identitaires pour les six cas illustratifs au cours de la transition études-emploi. Également, pour chaque cas illustratif, nous avons exploité les réponses individuelles au VISA sous forme de représentation en radar dans la Figure A7 (voir Annexe 21, p.374) afin d'observer leurs spécificités de manière conjointe. Dans la suite du chapitre, les trajectoires identitaires sont caractérisées suite à une analyse de contenu des entretiens.

Figure 10

Évolution individuelle au cours de la transition études-emploi des processus d'identité vocationnelle pour les six trajectoires sélectionnées



Note. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC=Identification à l'engagement, SD=doute vis-à-vis de soi, CF= flexibilité de l'engagement

12.1. Résultats

En analysant les 6 cas illustratifs différents, nous avons identifié des thèmes du changement communs que nous présentons d'abord de façon synthétique. Ensuite, nous exposons la façon dont chaque personne illustrant une trajectoire identitaire a vécu chaque thème et comment elle a perçu la construction de son parcours professionnel au fil de la transition études-emploi.

12.1.1. Les thématiques communes aux entretiens

✓ Thèmes du changement et expériences perçues qui y sont associés

Les entretiens comprenaient des questions sur la manière dont les étudiants avaient changé au cours de leur transition et sur les types d'expériences qui, selon eux, soutenaient les changements associés. Les questions étaient formulées de deux manières. La première consistait à

demander aux participants de décrire des expériences importantes (par exemple, la vie quotidienne, les expériences clés, difficiles et marquantes), suivie d'une question visant à savoir s'ils avaient le sentiment que l'expérience les avait changés (perceptions de soi ou du monde du travail ou universitaire). Ensuite, les participants ont été invités à discuter de tout changement qu'ils avaient vécu par rapport à leurs croyances, valeurs et objectifs, ainsi que de tout autre changement général qui n'avait pas été discuté auparavant. Lorsque les participants identifiaient un changement, des questions de suivi étaient utilisées pour identifier les expériences qui, selon eux, avaient conduit au changement. Les participants ont identifié deux groupes principaux de changements, chacun étant associé à des expériences spécifiques au cours de la transition études-emploi. Les participants ont discuté de deux thèmes principaux du changement que nous avons intitulés : « je suis légitime dans mon domaine » et « je sais ce que je veux et je ne veux pas ».

1) Je suis légitime dans mon domaine. Les étudiants ont décrit une confiance en eux accrue dans leur capacité à négocier la transition études-emploi, c'est-à-dire à explorer et à gérer des environnements nouveaux et diversifiés tout au long de la transition. Les changements dans ce thème étaient représentatifs du développement de ressources d'adaptabilité de carrière en matière de planification, prise de décision, exploration professionnelle et résolution de problèmes. Ces changements ont été décrits comme résultant d'expériences surmontant l'adversité et de gestion de différents défis au cours de la transition études-emploi. En synthèse, le thème montre comment les étudiants, en ayant de nouveaux défis au cours de leur transition études-emploi, développent leur intérêt, curiosité, confiance et leurs perceptions de contrôle professionnel, découvrant ainsi qu'ils sont plus capables qu'ils ne le croyaient au départ.

2) Je sais ce que je veux et ce que je ne veux pas. Les étudiants ont clarifié leur engagement pendant la transition études-emploi. Ce thème comportait deux aspects principaux. Le premier

concerne les participants décrivant des expériences de conscience de soi et de connaissance accrues d'eux-mêmes vis-à-vis de leur parcours professionnel. Le second traite de la manière dont les étudiants utilisaient leur connaissance d'eux-mêmes, leur identité vocationnelle, pour guider la prise de décision professionnelle. Les expériences décrites comme d'importants moteurs de changement comprenaient la fin des études (i.e., mémoire, soutenance), la découverte du monde du travail grâce au stage et à l'emploi, l'exploration de nouvelles opportunités professionnelles et la mise en œuvre de pratiques de réflexion, notamment du sens du travail pendant la crise sanitaire.

✓ **Facteurs individuels et contextuels qui soutiennent la transition études-emploi**

Deux thématiques de facteurs individuels et contextuels ont été identifiées par les participants comme influençant la transition études-emploi.

1) **Saisir les opportunités.** Un état d'esprit « actif et ouvert » a été évoqué presque systématiquement par les participants à la recherche de stage et d'emploi. Cet état d'esprit a été décrit comme un atout positif qui a aidé les étudiants à négocier la transition études-emploi. En revanche, les étudiants ont suggéré que ceux qui n'avaient pas cette attitude « active » vis-à-vis des opportunités étaient moins susceptibles de s'adapter à la transition.

2) **L'importante de réaliser un stage de M2.** L'expérience en stage en fin d'études semble être la pierre angulaire de la transition études-emploi. Les étudiants considèrent que le stage non seulement les aide à clarifier leurs valeurs personnelles, objectives professionnelles et leur perception du monde du travail, et pour certains, que le stage pourrait être le lieu où ils peuvent être embauchés par la suite. De même, ils ont noté que l'adaptation était plus simple à négocier pour les étudiants qui avaient eu des expériences en stages passées, car elles permettent de

développer les ressources d'adaptabilité de carrière et d'être plus préparés aux défis de la transition étude-emploi.

12.1.2. Présentation des cas

12.1.2.1. Cas illustratif de trajectoire stable en réalisation au fil de la transition études-emploi

Ce cas que nous allons appeler Olive, est une fille française de 24 ans qui était en M2 de médiation culturelle et elle est diplômée depuis septembre 2021. Elle est guide, conférencière dans les musées depuis. Concernant son milieu socio-économique, sa mère a un niveau d'instruction 4 (Bac + 0) et son père n'a aucun diplôme. Les deux parents sont artisans, commerçants ou chefs d'entreprise. Elle a toujours travaillé à côté de ses études.

Elle déclare dès le début/milieu de la dernière année (T1) avoir eu une expérience professionnelle en lien avec ses études en stage et aussi en tant que salariée. Pendant la transition (T3), elle déclare avoir fait 8 mois à temps partiel en tant que stagiaire et 12 mois à temps partiel en tant que salariée dans son domaine.

En début d'année (T1), Olive envisageait de poursuivre ses études, mais en fin d'année (T2) elle envisageait de chercher un emploi à la suite du master. Pendant la transition (T3), elle a trouvé un emploi et au moment de l'entretien elle est dans son deuxième emploi.

Olive, qui est en réalisation identitaire au fil de la transition étude-emploi, se caractérise par une exploration de surface moyenne qui diminue au fil de la transition, par une exploration en profondeur intense tout au long de la transition, un engagement réel dans son choix de médiation culturelle et une identification à ce choix maximal associé à de très faibles doutes vis-à-vis de soi et de son choix professionnel tout au long de la transition études-emploi.

Concernant son adaptabilité de carrière, elle a une adaptabilité très élevée et stable des quatre ressources (i.e., intérêt, contrôle, curiosité, confiance) et de l'adaptabilité de carrière globale tout au long de la transition études-emploi. Olive considère qu'elle a une très forte capacité de se sentir concernée par son parcours professionnel, de prendre la responsabilité de ses actes, d'explorer son environnement et les options avant de faire un choix et de se montrer performante dans ce qu'elle a à faire. Olive a également un niveau élevé et stable de bien-être subjectif au fil de la transition études-emploi. Son niveau de satisfaction de vie et des affects positifs se maintient élevé, alors que les affects négatifs se maintiennent faibles au fil de la transition études-emploi.

Concernant sa perception sur l'influence de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être, elle évolue favorablement au fil du temps. Olive commence l'année (T1) en pensant qu'avec la crise sanitaire son insertion professionnelle à l'issue de son master sera beaucoup plus difficile, elle se déclare très inquiète pour son insertion professionnelle à l'issue de son master et elle pense que son bien-être s'est détérioré un peu. La perception qu'elle a de l'influence globale de la crise sanitaire est ainsi élevée en début d'année (T1). En fin d'année (T2) cette perception s'améliore et pendant la transition (T3) continue à évoluer positivement, mais elle considère que la crise a toujours une certaine influence sur son bien-être et son insertion professionnelle. Dans l'entretien, la perception de l'influence de la crise semble avoir évolué positivement [*« J'imagine que ça a dû à un moment donné, quand j'ai dû en avoir marre, mais ça ne m'a pas... Aujourd'hui, ça ne m'a pas non plus marqué au point où j'en ai eu de mauvais souvenirs en fait »*].

✓ **Thèmes du changement et expériences perçues qui y sont associés**

1) Je suis légitime dans mon domaine

○ ***S'adapter à la transition soutient l'adaptabilité de carrière d'Olive***

Olive décrit une adaptabilité de carrière élevée tout au long de la transition études-emploi. Elle décrit une capacité forte à penser et préparer son futur professionnel dès le début de l'année et même avant la dernière année avec des énoncés tels que : « *Ce qui m'a aidée, c'est le fait d'avoir travaillé beaucoup pendant mes études. C'est d'avoir été, d'être prête déjà* ». De plus, Olive décrit une capacité à mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation pour s'adapter aux exigences de différents environnements par la prise de décision [« *Cette rencontre du coup. Alors déjà, c'est moi qui l'ai abordé, du coup j'étais assez fière de mon coup* »]. Elle considère avoir eu une influence et un certain contrôle sur le contexte professionnel qui à la fois renforce sa confiance en elle-même. De plus, Olive décrit une curiosité en elle accrue dans sa capacité à gérer des environnements nouveaux, diversifiés et difficiles [« *...il faut toujours aller oser parler aux gens pour qu'on puisse avoir de belles surprises...et là en l'occurrence, je suis allée lui parler et elle m'a donné sa carte de visite cette personne et ensuite j'ai eu un entretien et du coup j'étais très fière de moi* »]. Ainsi, Olive fait preuve de curiosité en explorant des scénarios futurs possibles, et renforce sa confiance nécessaire pour poursuivre ses aspirations futures.

○ ***S'adapter à la transition études-emploi soutient le bien-être subjectif d'Olive***

Olive semble satisfaite de sa vie [« *je vis ma passion* »] et décrit des émotions positives associées à la fin de ses études [« *quand j'ai fini ma soutenance et que j'ai su que j'allais dire, c'est bon, c'était fini, je les ai. C'était super. J'étais heureuse* »] et à la transition [« *J'étais très contente de faire ma dernière année et la transition à grande joie. Grande joie à l'idée de passer*

à autre chose et de travailler »]. Elle associe également la fin des études à une liberté qui est très bien vécue [*« si au bout de mon CDD, je veux partir à je ne sais pas, à Lyon ou à l'étranger, je ne sais pas. En fait, je suis totalement libre, donc c'est une liberté assez incroyable »*].

- ***Moteur du changement/confirmation : événement négatif pendant la dernière année d'études***

Olive a eu une expérience en binôme avec une camarade qui a été *« le pire projet de toute sa vie »*. Cette expérience marquante lui a appris à faire plus attention avec qui elle travaille [*« je ferais plus attention avec qui je me mets, avec qui je travaille »*], mais a confirmé ses qualités professionnelles [*« Changé, non ? Confirmé que j'avais des qualités pour le coup. Je me suis dit bon, moi au moins j'ai fait ce que j'ai fait, ce que je devais faire et mon travail est de qualité. Voilà »*]. Elle a pu surmonter cette expérience difficile, valider son diplôme et développer sa confiance en elle.

2) Je sais ce que je veux et ce je ne veux pas dans mon futur professionnel

- ***Changement identifié : un sens de soi plus clair***

Au début de l'année (T1), elle recherche différentes possibilités s'offrant à elle [*« Il y a eu le début du stage qui était, qui était passionnant et il y a eu, je pense, une visite d'un musée durant mon stage qui est le Mont Valérien où j'ai rencontré une personne, une personne qui... Qui m'a permis en fait d'ouvrir un peu des portes dans le monde du travail et de me donner des perspectives. Je dirais que c'est mon point fort »*], mais cette exploration diminue significativement en fin d'année (T2) et pendant la transition (T3), car elle semble avoir un sens de soi plus clair [*« Le stage était extrêmement intéressant. Mais en fait c'est ça aussi qui m'a fait*

dire que je ne voulais pas rester derrière un bureau, c'est que je suis restée six mois, huit mois à temps partiel, derrière un bureau en fait ». Elle analyse ses possibilités dans la médiation culturelle tout au long de la dernière année d'études qui l'aident à clarifier son sens de soi professionnel [*« Et après je me suis vite rendu compte que je voulais surtout me tourner vers les métiers de la médiation culturelle, donc spécifiquement ce point du patrimoine, de l'histoire de l'art »*]. De plus, elle clarifie ce qu'elle ne veut pas [*« Je me suis vite rendu compte que travailler dans un service public de musées m'intéressait beaucoup moins et que j'étais beaucoup plus dans la pratique, dans la rencontre avec les gens »*]. Elle est engagée dans la médiation culturelle tout au long de la transition études-emploi et même avant c'est pourquoi elle choisit de faire une spécialisation pendant sa dernière année [*« Oui, parce que pour moi, personnellement, je savais que c'était un métier qui allait me plaire, mais je ne savais pas vraiment. Enfin, je ne savais pas vraiment. Parce que comme j'ai fait les deux formations puisque j'ai la médiation, mais il y avait la formation de médiation culturelle et la formation guide conférencière » ; « C'était une sorte de séminaire supplémentaire aux professionnels de médiation »*]. Elle s'identifie à son choix d'orientation, et pense qu'être conférencière lui permettra de devenir la personne qu'elle veut être [*« J'ai été prise et j'ai été jetée dans le bain de la médiation et de devenir guide et de faire ça devant les gens. Et là, je me suis vraiment sentie complètement revivre. En fait, de faire ce métier. Je me suis sentie vraiment beaucoup plus épanouie »*]. De plus, elle explicite de quelle façon elle ne s'identifie pas dans la médiation culturelle [*« Je ne m'imagine pas derrière un bureau, en fait, à faire de la programmation culturelle »*]. Enfin, concernant les processus de reconsidération de l'engagement, elle a un faible sentiment de faire de possibles changements dans le futur au début de l'année (T1) et en fin d'année (T2) et que nous constatons lors de l'entretien à travers des propos tels que : *« Je ne gagnerai jamais ma vie de manière, voilà. Mais c'est un choix. Je le savais en*

allant dans la culture que c'était. C'était voilà ! Je vis ma passion et c'est comme ça », mais qui augmente légèrement pendant la transition (T3) et qui se retrouve dans son discours : « c'est vraiment cette question-là qui pose de plus en plus de problèmes, parce que même s'il y a des boulots qui sont beaucoup plus intéressants, en fait, je dois y penser à deux fois parce que le salaire n'est pas viable. En fait, c'est même pas que c'est pas décent par rapport à nos études, c'est que c'est pas viable non plus ». Cette flexibilité de l'engagement qui augmente légèrement après avoir obtenu son premier travail est associée à de faibles doutes vis-à-vis d'elle et son choix tout au long de la transition études-emploi [« Alors ça s'est bien passé parce que j'ai été tout de suite prise en fait à la Fondation Louis Vuitton, donc ça me permettait déjà d'avoir un boulot qui était assez intense. Mais voilà, j'ai eu un premier boulot et puis après j'ai eu un deuxième boulot assez facilement aussi parce que j'étais en vacation à la Fondation. Du coup j'ai eu un CDD à la Cité de l'architecture et du patrimoine et donc je cumulais les deux. Donc pour moi, j'ai eu six mois assez bien, surtout en sortie de Covid, je n'ai pas eu trop de mal »]. Elle n'est pas hésitante quant à son projet d'avenir et elle se sent capable d'exercer le métier qu'elle a choisi [Et de manière générale, quand je postule, j'arrive toujours au moins à avoir l'entretien. Je ne dis pas que j'arrive à avoir le poste derrière, mais je me dis mon profil intéresse quand même assez pour avoir un entretien d'embauche, donc ça va »].

○ ***Changement identifié : perception du monde du travail plus réel***

Olive a déclaré avoir clarifié sa perception du monde du travail et ce changement de perception l'a faite évoluer [« Je pense que j'ai tellement évolué entre le moment où j'ai fini mon stage et le moment où j'ai fait vraiment mon premier boulot, que je pense que oui, que ça m'a quand même... je me rends compte que ce que je faisais, ce que je pensais du monde du travail

pendant mes études, ce n'était pas la réalité de ce qu'il y avait sur le terrain. Sur plein de domaines, vraiment... J'ai l'impression que c'est des fois l'impression d'être au lycée seulement. C'est ridicule, mais en fin... »]. Elle ajoute que les comportements de personnes en emploi l'ont étonnée, car elle avait d'autres attentes vis-à-vis du travail en équipe en emploi [« je pense que c'est ça qui m'a le plus choquée. En fait, c'est ce genre de comportement avec des adultes, des gens qui ne savent pas en fait, juste créer un truc ensemble de manière cohérente et qui fait perdre du temps, beaucoup, beaucoup de temps »].

Même si elle trouve son métier passionnant, elle se rend compte que le monde du travail est complexe [« Je ne dis pas que c'est toujours comme ça, mais des fois c'est un peu, c'est un peu lourd en fait. Et c'est ce qui fait aussi que c'est super difficile de travailler en équipe des fois où enfin, moi je n'ai pas envie d'être bloquée par tout ce qui est administration parce qu'il y a le... Le N plus deux qui n'est pas d'accord avec. Enfin j'aurais pu, des fois c'est des questions d'égo alors »]. Avoir cette perception plus claire du monde du travail lui permet de réfléchir à son avenir et prendre de décisions plus éclairées.

- **Changement identifié : clarification ou changement des objectifs professionnels**

Olive en analysant de façon rétrospective son travail de mémoire et ensuite être embauchée pour la première fois l'ont aidée à clarifier ses objectifs professionnels. D'abord, elle considère que le mémoire l'a aidée à se rendre compte des compétences qu'elle avait besoin d'améliorer et elle s'est sentie fragilisée [« Je pense que du coup bah du coup je me suis quand même rendu compte que ça a révélé beaucoup de choses de moi-même le mémoire, la soutenance sur le fait que j'avais des défauts dans ma manière de procéder aussi que, parce que j'avais une directrice de mémoire qui était très à côté de la plaque et qui m'a beaucoup trop poussée en fait sur ça, sur

les sujets. Et donc du coup je me suis vraiment sentie fragilisée par ça et du coup j'avais vraiment envie de passer à autre chose. Mais en même temps, je me suis, je me suis rendu compte que c'était que j'avais quand même du coup des défauts, des fois de recherches, d'écritures sur lesquelles je devais travailler. Et donc ça c'était hyper riche comme expérience »]. Ensuite, après cet événement marquant, elle commence son premier travail et se rend compte qu'elle a des compétences, qu'elle est capable d'exercer le métier qu'elle veut et que la mauvaise expérience du mémoire était importante dans la construction du parcours professionnel afin de clarifier ses objectifs professionnels [*« Quand j'ai repris mon travail à la Fondation Louis-Vuitton en tant que guide, où là j'ai compris pourquoi j'avais fait tout ça en fait, où là où j'ai commencé à reprendre confiance en moi parce que je me suis rendu compte que là, j'étais bonne dans ce que je faisais, parce que c'était ça, c'était ça mon cœur de métier. Ce n'était pas faire un mémoire, un écrit de recherche sur un sujet quelconque sur lequel j'ai passé six mois. Donc c'est ça mon cœur de métier. Donc il y a eu vraiment ce moment après et après ça a remonté un petit peu »*].

○ ***Moteur de changement : expérience en stage de M2.***

Au début, elle est contente d'avoir un stage [*« Là j'ai été très contente parce que j'ai eu un stage. Je dirais pas un peu compliqué, mais un peu quand même. En fait, mon stage m'avait complètement sortie de mon domaine »*], mais après, elle le décrit comme dur émotionnellement. C'est un moment clé dans son parcours professionnel, car cette expérience l'aide à savoir ce qu'elle ne veut pas dans la vie [*« C'est mi-figue, mi-figue, mi raisin. C'est Ça a été très dur émotionnellement, mais en même temps, c'est vrai que ça m'a appris beaucoup, beaucoup de choses sur moi »*].

○ **Moteur de changement : réfléchir à son avenir**

Olive réfléchit à son avenir et comment elle pourrait gagner mieux sa vie sans changer de domaine [« *C'est tout ce qui est au niveau des concours de la fonction publique, c'est très bureaucratique au final, très administratif, donc ça ne m'intéresse pas. Et en fait, moi je pense qu'il faut que je me mette en indépendante pour vraiment avoir un salaire... je gagnerai jamais des milliers et des cent, je gagnerai jamais ma vie de manière, voilà... Mais c'est un choix. Je le savais en allant dans la culture que c'était. C'était voilà ! Je vis ma passion et c'est comme ça* »].

✓ **Facteurs individuels et contextuels qui soutiennent la transition études-emploi**

1) Saisir les opportunités. Olive semble s'adapter aux défis de la transition études-emploi. D'abord, elle a vite trouvé un stage [« *je l'ai très vite trouvée* »] et la recherche d'emploi a été efficace [« *J'ai pour l'instant très facilement trouvé du travail* »]. Elle considère que ce qui l'a aidée dans la transition études-emploi est d'être « *prête* » grâce à sa préparation tout au long de ses études, mais aussi grâce à sa capacité d'adaptation qu'elle a développée pendant ses études [« *Ce qui m'a aidée...c'est ma capacité d'adaptation, parce qu'il fallait que je m'adapte avec mon emploi du temps de travail en fait* »]. De plus, elle témoigne d'un état d'esprit ouvert et d'une recherche active des opportunités [« *J'ai fait une transition assez brutale parce que j'ai fait les deux en même temps. J'ai fait vraiment les deux dernières semaines de stage avec les deux où je faisais les soirées à la Fondation et je travaillais la journée pour les stages* »]. Une fois qu'elle a été sûre qu'elle pouvait arrêter le stage (elle avait déjà les heures requises), elle a pris la décision de terminer avant la fin du stage [« *Mais en fait, j'ai même demandé à finir plus tôt mon stage pour me consacrer à ça, parce que j'en avais vraiment marre en fait. Vraiment, je voulais, je passais à autre chose* »].

2) Stage de M2. Elle a trouvé son stage grâce aux offres d'emploi envoyées par l'université. Elle considère que la qualité des offres envoyées « *fait la différence* ».

En synthèse, la trajectoire identitaire stable en réalisation, caractérisée par de forts engagements, une analyse intense de ses possibilités dans la médiation culturelle et par une faible reconsidération de l'engagement, est associée à une adaptabilité globale de carrière élevée et un bien-être subjectif élevé tout au long de la transition études-emploi. Cette jeune adulte atteste ainsi d'un sentiment de construction personnelle de son choix vocationnel tout au long de la transition études-emploi. Si bien qu'il n'y a pas eu de changement de statut identitaire au fil du temps. La manière dont elle vit la transition études-emploi se caractérise par le sentiment chez elle de clarifier sa conscience de soi avec une affirmation de son choix d'orientation, de clarifier sa perception du monde du travail et ses objectifs, de développer ses ressources d'adaptabilité de carrière et s'accompagne d'un sentiment positif de bien-être et d'une liberté bien vécue.

12.1.2.2. Cas illustratif de trajectoire stable en forclusion au fil de la transition études-emploi

Le cas 608 est un jeune adulte français de 24 ans que nous allons appeler Pascal. Il était en M2 de physique. Il est diplômé depuis septembre 2021. En début d'année (T1) Pascal envisage de chercher un emploi, en fin d'année (T2) il envisage de poursuivre ses études et dans pendant transition (T3) il est en thèse de Conventions industrielles de formation par la recherche (Cifre). Ce dispositif a comme objectif de placer les doctorants dans des conditions d'emploi scientifique et permet à l'entreprise de bénéficier d'une aide financière pour recruter un.e jeune doctorant.e

encadré par un laboratoire public de recherche. En mars 2022 au moment de l'entretien, il était toujours en thèse.

Il déclare dès le début/milieu de la dernière année (T1) qu'il a eu une expérience professionnelle en stage de 4 mois en lien avec ses études. Pendant la transition (T3), il déclare avoir fait 7 mois de stage et 1 mois et demi en tant que salarié. Il fait référence à sa thèse Cifre.

Concernant son milieu socio-économique, leur mère avait un niveau d'instruction 5 (Bac + 2) et leur père a un niveau 6 (Bac + 3 et 4). Les deux appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle employée au début et en fin d'année. Sa mère est décédée pendant la transition études-emploi.

Pascal est en forclusion identitaire au fil de la transition études-emploi. Il n'explore pas différentes possibilités d'orientation au fil de l'année, car il avait déjà choisi son orientation professionnelle dès la licence et s'identifie à ce seul choix d'être en physique, notamment en thèse. Il considère que de faibles changements sont possibles dans son futur professionnel, associés à de faibles doutes vis-à-vis de soi et de ses choix possibles.

Concernant son adaptabilité de carrière, Pascal montre des scores moyens-élevés qui diminuent au fil du temps. En début d'année (T1), son niveau d'intérêt pour son avenir était moyen, en fin d'année (T2) il diminue légèrement et dans pendant la transition (T3) il diminue à un niveau faible. Concernant le contrôle, il est élevé en début d'année (T1) et en fin d'année (T2), mais pendant la transition (T3) il diminue à un niveau moyen. Cela suggère une diminution de sa perception d'influence sur le contexte professionnel et une diminution de l'intérêt de son avenir professionnel. Concernant la curiosité, en début d'année (T1), Pascal a un score moyen, en fin d'année (T2) son score augmente, mais dans l'adaptation (T3) il diminue encore à un niveau moyen. Enfin, la confiance commence élevée, diminue légèrement en fin d'année (T2), mais

revient au niveau élevé pendant la transition (T3). Par conséquent, la moyenne d'adaptabilité globale diminue légèrement au fil du temps, mais se maintient à un niveau moyen-élevé au fil du temps.

Pascal a un niveau moyen de bien-être subjectif en début d'année (T1), qui diminue en fin d'année et pendant la transition (T3) le score continue à diminuer. Pascal lors de l'entretien nous a raconté que sa mère était décédée un mois avant sa rentrée à la thèse. Il n'a pas approfondi à ce sujet. L'entretien a continué sur la construction de son parcours professionnel, mais ce fut un point tournant négatif dans sa transition études-emploi qu'il décrit comme « *chaotique* » et plus largement dans sa vie.

Concernant sa perception sur l'influence de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être, elle est négative et stable entre T1 et T2, puis augmente à un niveau presque maximal pendant la transition (T3).

✓ **Thèmes du changement et expériences perçues qui y sont associés**

1) Je suis légitime dans mon domaine

○ *S'adapter à la transition soutient sa confiance, mais pas son sentiment de contrôle*

Pascal décrit une confiance en lui accrue, mais il ne semble pas décrire une perception de contrôle ou curiosité sur son contexte [« *J'avais déjà fait un stage en troisième année de licence dans ce labo et dans l'équipe de recherche dans laquelle j'étais, lorsqu'en fait j'ai juste recontacté les gens que j'avais déjà rencontrés en troisième année de licence et il s'est trouvé qu'effectivement, il y avait un stage de disponible qu'eux aussi avaient un bon souvenir de mon précédent stage en troisième année de licence. Donc ils m'ont repris avec plaisir* »]. Pascal fait preuve de confiance nécessaire pour poursuivre ses aspirations futures [« *J'ai un peu plus pris*

confiance en moi sur mes capacités de travail, avant j'aurais plutôt pensé que... J'étais peut être un peu, un peu lent pour réaliser certaines tâches, ou j'avais peut être cette estime de moi qui disait que peut être je travaillais pas assez ou que je n'étais pas assez efficace. Et quand j'ai osé essayer d'en discuter avec ma... C'était ma directrice de thèse, de thèse, en fin pas de thèse de stage ah ! et pop ! Qui sur le coup m'a rassurée. ça a été un peu rassurant et positif»].

○ ***S'adapter à la transition études-emploi semble soutenir le bien-être de Pascal***

Pascal semble satisfait de la transition et décrit des émotions positives associées à la fin de ses études [*« Mais là. La transition, c'est voilà par exemple le fait que maintenant j'ai un contrat, que je sois rémunéré. Je peux me permettre de me prendre un appartement pour moi tout seul, de ne plus être en colocation, ce qui personnellement me va beaucoup mieux. Donc ces choses peuvent être éventuellement de petits plus qui aident dans les situations difficiles »*]. Cependant, il faut souligner que dans les résultats quantitatifs il reporte une diminution forte du bien-être subjectif. Cette diminution peut être expliquée par la perte de sa mère, plus que la transition en soi [*« À la transition. Pas été très sain, mais ça, c'est dû à des problèmes familiaux. Je m'en fiche. En septembre, j'ai perdu ma mère »*] et parce que trouver un appartement a été très difficile [*« Ensuite, il y a eu toute une période pour trouver un appartement aussi sur Bordeaux parce que je sortais d'une coloc qui du coup a explosé à la fin du master. Donc ça a été un peu compliqué de déménager pour retrouver un appart derrière. Ça a été une période un peu compliquée donc le début de la thèse a été un peu chaotique. Mais sinon maintenant les choses petit à petit rentrent dans l'ordre »*].

- ***Moteur du changement/confirmation : événement négatif pendant la dernière année d'études***

Pascal a eu une expérience difficile avec certains professeurs qui donnent des délais pour lui courts [« Ça aurait été plutôt la relation un peu conflictuelle avec certains professeurs qui nous ont mis en porte-à-faux vis à vis d'autres »]. Cette expérience marquante [« On s'est retrouvé d'un coup avec 3 devoirs maison à faire au lieu d'un, et avec les devoirs maison des autres matières qui arrivaient juste derrière, on a dû se retrouver en porte à faux vis à vis des autres professeurs, vu que le professeur en question ne voulait pas entendre raison et ne voulait pas discuter avec ses collègues »] ne lui change pas sa perception de lui-même, sinon que cela a confirmé ses qualités [« Je pense pas, je pense au contraire, c'est plutôt... Plutôt à l'inverse... Plutôt mon tempérament et mes... Mes... Mes... Mes idées morales qui m'ont plutôt aidé à ce moment-là pour surmonter cette épreuve et essayer de sortir un peu les camarades avec moi de cette merde-là »]. Il a pu surmonter cette expérience difficile et valider son diplôme [« On a réussi au final à trouver une solution avec les autres professeurs pour essayer d'étaler un peu plus, mais bon »].

2) Je sais ce que je veux et ce je ne veux pas dans mon futur professionnel

- ***Changement identifié : un sens de soi plus clair***

Pascal ne recherche pas différentes possibilités s'offrant à lui tout au long de la dernière année parce qu'il a choisi son orientation depuis la licence 3 et il semble avoir un sens de soi clair [« Après le bac, moi je suis passé par 3 ans en école préparatoire. Filière MPC puis MP, donc maths physique. J'ai raté l'intégration après la deuxième année. Donc J'ai refait une seconde année. Mais après ça, je me suis orienté plutôt vers une troisième année de licence à l'université de Bordeaux en physique »]. Il s'identifie à son choix d'orientation [« Et à partir de là, je suis plus

ou moins resté dans le parcours physique de l'université de Bordeaux. C'est-à-dire j'ai fait la troisième année de licence, la première année de master en physique fondamentale et ensuite seconde année de master aussi option noyaux plasmas, univers. Surtout que focalisé en noyaux. »].

Cependant, il faut souligner que ces engagements semblent rigides, car il répond des fois au pluriel avec des propos tels que : *« Mais globalement, oui, ça a répondu à... À nos attentes »,* sans parler d'une exploration constructive préalable. Enfin, concernant les processus de reconsidération de l'engagement, il a un faible sentiment de faire de possibles changements : [*« Non ! Je changerais rien »*] associé à de faibles doutes vis-à-vis de lui et de son choix tout au long de la transition études-emploi [*« Non, je pense pas ! Je ne pense pas spécifiquement. Je pense qu'arrivé déjà en master 2, ce n'est pas le moment vraiment où on est un point de tournant dans lequel on sait si on est en master 2. En général, on sait qu'est-ce qu'on fait là? Et pourquoi. Qu'est-ce qu'on veut à terme ? Donc je pense pas moi. De mon point de vue, ça n'a pas été vu. Ça n'a pas été quelque chose qui a redéfini ma vision »*]. Il n'est pas hésitant quant à son projet d'avenir et il se sent capable d'exercer le métier qu'il a choisi [*« ...On se présentait nous, nos capacités et en quoi on répondait à l'offre de thèse... Donc j'ai fait partie de 6 qui ont été sélectionnés »*].

○ ***Changement identifié : vision et habitudes du travail en doctorat***

Pascal déclare identifier certaines différences entre la vision du travail lors du master et la vision du travail en doctorat. Cependant, il considère avoir eu une perception réelle du travail lors de son stage [*« Je pense avoir eu une assez bonne vision lors de mon stage de fin d'études de master »*]. Il perçoit des différences dans les conditions et les habitudes de travail [*« Les conditions de travail, on va dire la pression de travail est différente. Quand on est dans une année de master, surtout en salle dans laquelle on était, c'était une pression un peu constante de travail, de rendu,*

de devoir et ainsi de suite tout au long de l'année. Là, je m'engage dans une thèse de 3 ans, donc les objectifs sont certes clairs dès le départ, mais... Un peu plus espacé dans le temps et le fait de travailler aussi au sein d'une équipe ça change aussi les habitudes de travail... le fait d'être vraiment, constamment au sein d'un groupe, d'une équipe, ça me change pas mal la vision du travail. »]. Même s'il identifie des différences, il ajoute : « C'est au final ça à peu près ce à quoi je m'attendais ». Avoir eu cette perception claire du monde du travail dans lequel il s'engageait dès le début de la dernière l'année (T1) lui permet de prendre la décision de demander un contrat doctoral avec eux et d'être satisfait avec son choix. Le fait d'avoir eu déjà une vision assez claire du travail avant la transition n'empêche pas que sa perception du travail au sein d'une équipe se modifie après la transition études-emploi.

○ ***Changement identifié : clarification ou changement des objectifs professionnels***

Pour Pascal il n'y'a pas eu de changement ou clarification des objectifs professionnels. Il s'engage dans une thèse pendant trois ans. En revanche, comme remarqué dans le thème « je suis légitime dans mon domaine » Pascal a déclaré qu'en analysant de façon rétrospective sa transition, la fin de son stage a été positive pour lui, car il a « osé parler » à sa directrice de stage qui lui a confirmé ses qualités professionnelles et c'était rassurant pour lui de savoir qu'il est « assez efficace ».

○ ***Moteur de changement : expérience en stage de M2.***

Il a apprécié son stage en master et il pense que la soutenance de stage est le moment positif et fort de sa dernière année d'études, surtout car le stage lui permet de changer d'environnement [« Mon stage de fin d'études. J'ai beaucoup apprécié que ce soit le bon. L'équipe dans laquelle

j'ai été forcément, la preuve, j'y suis resté. Ahh ! Et puis le sujet était intéressant. J'ai eu de bons retours sur mon rapport, sur ma présentation, donc ça a été. Puis c'était aussi un peu l'occasion de... Voilà la classe qu'on avait, la promotion qu'on avait, on était quasiment ensemble depuis la troisième année de licence. Donc bon de changer un peu, de voir de nouvelles têtes et d'avoir un nouvel environnement de travail à ce moment-là, sur une période longue de 4 mois, c'était rafraîchissant »].

○ **Moteur de changement : réfléchir à son avenir**

Pascal ne fait référence à aucune réflexion sur son avenir. Pour le moment, il est engagé dans sa thèse.

✓ **Facteurs individuels et contextuels qui soutiennent la transition études-emploi**

1) Saisir les opportunités. Pascal semble saisir les opportunités de son contexte et s'adapter aux défis de la transition de fin de master. D'abord, il a vite trouvé un stage, car il savait ce qu'il recherchait [*« Alors pour moi, ça n'a pas été très compliqué. J'avais déjà une petite idée d'où je voulais aller »*] et la recherche de contrat doctoral a été efficace, mais il l'a attribuée à la chance [*« J'ai vraiment eu de la chance sur ce coup-là où du premier coup. J'ai pu avoir une thèse sur un sujet qui me plaît dans un laboratoire qui me plaît dans l'équipe que je voulais vraiment j'ai eu de la chance »*]. Il considère que ce qui l'a aidé dans la transition de fin de master est la préparation, la coopération entre camarades et la famille [*« Du travail, beaucoup d'entraide... la famille »*]. Il semble avoir une attitude un peu passive vis-à-vis des opportunités [*« Non, je ne pense pas que ce soit une question de s'adapter ou pas. À mon avis, toutes les situations doivent être tellement différentes de l'une à l'autre. Pour moi, par exemple, j'ai eu la chance effectivement de trouver*

exactement dans le laboratoire l'équipe et la ville où j'étais »] même s'il reconnaît l'importance d'une attitude ouverte et active vis-à-vis des opportunités [« Peut-être quand on commence une thèse, des fois, je sais que ça peut être compliqué. J'ai vu que c'était le cas pour mes collègues. Quand on cherche une thèse, il faut soit être mobile sur le sujet, soit être mobile géographiquement. Surtout si on a une idée de ce qu'on veut faire. Donc c'est vrai que ça, c'est des difficultés... mais encore une fois, ça n'a pas été mon expérience. C'est plutôt le retour d'autres »].

2) Stage de M2. Il a trouvé son stage au sein du laboratoire de son université. Il a été embauché à la suite de son stage comme doctorant Cifre.

En synthèse, la trajectoire identitaire stable en forclusion de Pascal se caractérise par de forts engagements tout au long de la transition, une très faible ouverture aux autres choix d'orientation au fil de la transition, une analyse moyenne de ses possibilités en physique qui diminue au fil de la transition et par une faible reconsidération de l'engagement au fil de la transition. Ce jeune adulte atteste ainsi d'un sentiment de construction personnelle de son choix vocationnel tout au long de la transition études-emploi. Ces engagements semblent rigides, sans analyser les différentes possibilités s'offrant à lui. Si bien qu'il n'y a pas eu de changement de statut identitaire au fil du temps, la manière dont il vit la transition études-emploi se caractérise par le sentiment chez lui de clarifier sa vision du travail en doctorat et développer une confiance en lui.

12.1.2.3. Cas illustratif de trajectoire constructive (M-M-MRQ) au fil de la transition études-emploi

Le cas 397, que nous allons appeler Marie, est une fille française de 23 ans qui a étudié en M2 de STAPS. Elle est diplômée depuis septembre 2021. En début d'année (T1), Marie déclare qu'elle ne sait pas ce qu'elle va faire à la suite de son master. En fin d'année (T2), elle envisage de poursuivre ses études et pendant la transition (T3) elle est en thèse Cifre. La moitié de son temps, elle le dédie à sa thèse chez elle et l'autre moitié aux missions de l'entreprise. Concernant son milieu socio-économique, leur mère a un niveau d'instruction 5 (Bac + 3 Bac + 4) et leur père un niveau 7 (Bac + 5). Les deux appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle cadre ou professions intellectuelles.

Elle déclare dès le début/milieu de la dernière année (T1) qu'elle a eu une expérience professionnelle en stage de 1 mois en lien avec ses études. Pendant la transition (T3), elle déclare avoir fait 4 mois de stage en lien avec ses études et 3 mois en tant que salariée. Elle fait référence à sa thèse Cifre.

Marie a une trajectoire constructive (M-M-MRQ) au fil de la transition études-emploi. Elle commence l'année avec une exploration intense des différentes possibilités d'orientation qui se réduit significativement au fil de la transition, elle ne s'engage pas à un seul choix d'orientation au début de l'année, mais son niveau d'engagement augmente au fil de la transition. En revanche, elle s'identifie à son choix d'orientation tout au long de la transition. Ainsi, elle et sa famille ont confiance dans ses chances de réaliser son projet professionnel dès le début de la dernière année et tout au long de l'année. Elle considère intensément au début de l'année que des changements sont possibles dans son futur professionnel qui diminue au fil de la transition. En revanche, cette

flexibilité de l'engagement est associée aux doutes maximaux vis-à-vis de soi en début et fin d'année, qui se réduisent légèrement pendant la transition, mais restent élevés.

Concernant son adaptabilité de carrière, son niveau d'intérêt est moyen et stable au fil du temps, tandis que le contrôle est faible en début d'année (T1) et augmente au fil de la transition études-emploi. Concernant la curiosité, son changement n'est pas linéaire. En début d'année (T1), Marie a un score presque maximal, en fin d'année il diminue à un niveau moyen-élevé et pendant la transition (T3) il revient à un niveau élevé. Enfin, la confiance commence à un niveau élevé en début d'année (T1) et augmente au fil du temps. Par conséquent, la moyenne d'adaptabilité globale augmente au fil de la transition études-emploi, en début d'année elle est moyenne-élevée et pendant la transition elle est élevée. Sa construction identitaire au fil de la transition semble associée au développement des ressources d'adaptabilité de carrière.

Marié déclare un niveau très faible de bien-être subjectif en début d'année (T1), presque nul, et il augmente en fin d'année (T2) à un niveau faible et se maintient stable pendant la transition (T3). Elle n'est pas très satisfaite de sa vie, elle a de faibles affects positifs associés aux affects négatifs élevés tout au long de la transition études-emploi.

Concernant sa perception de l'influence de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être, elle évolue favorablement au fil du temps. Marie commence l'année (T1) en pensant que son insertion professionnelle à l'issue de ses études est inchangée avec la crise sanitaire. Cette perception reste stable tout au long de la transition. En revanche, elle commence l'année inquiète pour son insertion professionnelle à l'issue de son master, cette inquiétude augmente en étant maximale en fin d'année, mais diminue significativement pendant la transition, ainsi elle n'est plus du tout inquiète pour son insertion. Concernant son bien-être vis-à-vis de la crise, au début de l'année, Marie considère que son bien-être s'est fortement détérioré avec la crise, tandis qu'en fin

d'année (T2) elle pense que son bien-être s'est amélioré avec la crise. Enfin, pendant la transition elle considère à nouveau qu'avec la crise sanitaire son bien-être s'est fortement détérioré. La perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être diminue au fil de la transition et pendant la transition études-emploi (T3), ainsi elle ne perçoit pas d'influence globale de la crise sanitaire sur son insertion ou son bien-être à la fin de l'étude. Marie considère nécessaire de revenir en arrière au master 1 pour raconter l'influence de la crise sanitaire sur son bien-être. Elle trouve que l'influence de la crise sanitaire sur son bien-être majorée en dernière année d'études comparé au master 1 [*« Ça a influencé énormément ! Pour mars 2020. Ça a été, on va dire, c'était plutôt positif d'avoir un peu une pause. C'était que du bénéf parce que j'étais chez mes parents plus à la campagne. Donc le premier confinement, la première partie du Covid pas du tout de problème »*]. En revanche en M2, elle manifeste que vivre la deuxième partie de la pandémie a été dur : [*« Après oui ! La seconde partie c'est beaucoup plus dur socialement et intellectuellement, mentalement je veux dire c'était très, très dur »*]. Actuellement, elle se sent bien en relation à la crise sanitaire [*« On va dire que tout est passé. C'était une épreuve. Maintenant, je me sens, je me sens bien »*].

✓ **Thèmes du changement et expériences perçues qui y sont associés**

1) Je suis légitime dans mon domaine

○ ***S'adapter à la transition soutient l'adaptabilité de carrière***

Marie décrit un intérêt moyen-élevé stable au fil du temps. Elle sait que grâce à son travail et sa préparation de ses dernières années elle aura son diplôme [*« Pour le master, j'étais contente, mais voilà pas plus que ça. Parce que je ne m'inquiétais pas trop de l'avoir »*]. Elle prépare son avenir pendant la dernière année, notamment en montant le dossier Cifre [*« Et pour le doctorat,*

c'était la fierté ! La fierté personnelle ! Mais aussi pour la famille, parce qu'il y avait beaucoup d'attentes aussi par rapport à ça »]. Marie commence l'année avec un faible sentiment de contrôle sur son environnement, qui augmente au fil du temps associé à une capacité élevée à explorer ses options avant de faire un choix tout au long de l'année. Ainsi, elle manifeste avoir une capacité à mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation par la prise de décision [« Moi je vois dans mon master, tout le monde voulait rester à Montpellier, mais tout était bouché et du coup ils prenaient un petit peu les miettes. Et je trouve que c'est dommage parce que si on élargit un petit peu, on peut trouver des stages qui nous correspondent mieux. Et quitte à revenir plus tard dans la région qu'on aime, je pense que c'est important de faire les bons choix entre guillemets »]. Marie semble avoir développé sa confiance en elle pour poursuivre ses aspirations futures. Elle a le sentiment d'avoir une place dans le monde professionnel, elle se sent légitime [« Étant en Cifre du coup étant une entreprise en partie, j'ai des responsabilités et je me sens un peu plus adulte. Le fait d'avoir des responsabilités dans une entreprise, ça fait quand même du bien, ça fait sentir un petit peu responsable. J'ai l'impression d'avoir une place entre guillemets dans le monde professionnel, donc... ça change »]. Enfin, en rétrospective, elle décrit un développement des ressources d'adaptabilité de carrière globale qui lui permettent de s'intégrer au monde du travail progressivement [« Il y en a, le monde professionnel, ça les effraie, ça leur fait peur. Moi la première, quand je suis arrivée dans le monde professionnel, on m'a reproché entre guillemets de ne pas être assez sociale parce que c'est un monde qui était inconnu pour moi et avec de grandes personnes... Qui étaient plus âgés, donc c'était plus compliqué. Après, la transition s'est faite et maintenant je suis très bien intégrée. »].

○ ***La transition études-emploi ne semble pas soutenir le bien-être de Marie encore***

Marie manifeste avoir vécu cinq mois de la transition études-emploi comme incertains et stressants [*« C'était un peu la transition entre le master et le doctorat du coup, parce que monter un dossier Cifre, c'est compliqué, ça a mis au lieu de mettre deux mois pour avoir une réponse, l'ANR a mis cinq mois, donc cinq mois. On ne savait pas ce qui allait se passer, donc j'ai dû faire des petits boulots en attendant pour pour combler un peu ce manque. Donc c'était ouais ! ouais ! Vraiment de l'incertitude, du stress.... C'était une période très... Très compliquée. À ce moment-là »*]. Ces mois lui ont fait ressentir de la « *colère par rapport à l'administration* ».

De plus, Marie associe la fin des études à un manque de liberté qui n'est pas très bien vécue [*« On a un peu plus de temps quand on est étudiant. On a plus de sorties, plus de liens sociaux aussi. Je prenais beaucoup de temps à côté pour pratiquer du sport, pour voir des amis. Et là, professionnellement parlant, je fais toujours du sport à côté. Ça, ça n'a jamais changé. Mais voilà, c'est des journées beaucoup plus longues »*].

○ ***Moteur de changement : transition master-doctorat***

Marie considère qu'avoir eu l'avis favorable pour son doctorat l'a fait grandir [*« Je me suis sentie un peu grandie, un peu comme si j'étais dans la cour des grands... Et... Voilà. Et puis ça m'a fait grandir »*].

○ ***Moteur du changement/confirmation : déménagement en fin d'études***

Marie a voulu ajouter à la fin de l'entretien que le départ de la ville où elle a fait ses études a été un moment clé pour elle, même si elle allait revenir plus tard pour son doctorat. Marie semble développer ainsi son sentiment de contrôle en prenant elle-même ses décisions, en restant optimiste

et en faisant ce qui est bon pour elle [*« Dès que je suis partie en stage, j'ai tout quitté dans la ville où je faisais mes études, donc mon logement, mon université, mon point d'attache on va dire. Donc ça a été un petit peu un point tournant, parce que quitter deux ans dans une ville et pour partir dans une autre »*]. Ces propos mettent en évidence que les jeunes adultes font face aux différentes transitions qui génèrent des émotions mixtes [*« Ben j'étais contente de pouvoir revenir dans ma région parce que, Voilà ! J'ai ma famille, j'ai mon copain, j'ai tout ça donc j'étais très contente. Mais après ça fait un petit... Un petit peu de nostalgie entre guillemets, parce que c'est une ville qu'on a appréciée, mais en même temps, je savais que j'allais revenir grâce au doctorat, donc c'est un peu plus voilà ! La balance c'est un petit peu équilibrée, mais sur le coup, ça m'a fait un petit pincement au cœur. Surtout que... Bah Le logement, je m'y plaisais bien, voilà ! Mais c'était mon choix. Donc à partir de là, quand c'est son choix, je pense que c'est beaucoup plus simple quand même »*]

2) Je sais ce que je veux et ce je ne veux pas dans mon futur professionnel

○ *Changement identifié : un sens de soi plus clair*

Au début de l'année (T1), elle reste très ouverte à des informations sur des voies de formation différente, mais cette exploration de surface diminue fortement au fil de la transition études-emploi [*« Juste quand on est étudiant, on ne se rend pas compte de la chance qu'on a d'avoir ce temps libre, d'avoir la possibilité d'apprendre plein, plein de choses et de pas être seulement sur une discipline »*] associée à un analyse intense de ses possibilités en STAPS tout au long de l'année [*« Parce que c'était une envie par rapport au métier dans lequel je me projetais. Je voulais être préparateur physique, ce qui a complètement changé, car je fais un doctorat du coup en STAPS et c'est plus du tout la même chose parce que préparateur physique, c'était une*

idée qui... Qui a vite changé, quand je me suis inscrite en STAPS et que j'ai vu qu'il y avait plein de possibilités »]. Elle n'est pas engagée dans un seul choix d'orientation au début de l'année, mais son engagement envers la thèse en STAPS augmente au fil du temps. Cet engagement semble augmenter grâce au stage [« J'ai trouvé un stage assez rapidement. Et puis, ils m'ont accueilli, Ça s'est super bien passé et c'est pour ça que j'ai voulu continuer avec eux pour le doctorat. Donc je suis en thèse Cifre avec eux »]. De plus, elle clarifie ce qu'elle voudrait faire plus tard, plus que la recherche elle voudrait faire de l'enseignement [« Je voudrais faire surtout de l'enseignement »]. Elle s'identifie à son choix d'orientation tout au long de la transition [« C'était une super expérience. Je ne regrette absolument pas d'être allée en STAPS »]. Elle et sa famille pensent qu'être en thèse Cifre lui permettra de devenir la personne qu'elle veut être. Pour elle l'avis favorable de la thèse Cifre lui a fait ressentir de la fierté personnelle, mais aussi pour la famille [« Dans ma famille, tout le monde a fait STAPS, mon grand-père, ma tata, mon tonton, mon cousin, ma cousine, mon père »]. Enfin, concernant les processus de reconsidération de l'engagement, elle a un sentiment de faire de possibles changements dans le futur au début de l'année (T1) qui s'intensifie en fin d'année (T2) et diminue pendant la transition (T3) à un niveau moyen. Cette flexibilité de l'engagement qui diminue est associée à des doutes moyens vis-à-vis d'elle et de son choix en fin d'année (T2) qui diminue également pendant la transition (T3) après l'avis favorable de sa thèse. Cependant, comme dit précédemment, elle déclare avoir eu peur de travailler au début, mais maintenant que l'intégration est faite elle se sent plus légitime. Elle semble toujours hésitante quant à son avenir.

○ **Changement identifié : perception du monde du travail plus réelle**

Marie, comme mentionné précédemment, vit les journées comme plus compliquées en tant que doctorante et responsable de certaines missions au sein de son entreprise [« *C'est des journées beaucoup plus longues, plus intenses mentalement aussi. Et puis s'asseoir derrière un bureau, c'est un peu compliqué par rapport à mes études où c'était plutôt physique* »]. Elle pourrait changer ses objectifs professionnels dans le futur.

○ **Moteur de changement : expérience en stage de M2**

Le stage pour Marie est un moment important dans son parcours professionnel, car cette expérience l'aide à savoir qu'elle veut faire un thèse Cifre avec eux [« *Je pense qu'il faut vraiment porter de l'importance sur la recherche de stage parce que c'est ça qui nous peut-être nous permettra d'être embauché par la suite i, ou de voir ce qui nous plaît et ce qui nous plaît pas* »].

✓ **Facteurs individuels et contextuels qui soutiennent la transition études-emploi**

1) Saisir les opportunités. Marie semble saisir ses opportunités et s'adapter aux défis de la transition études-emploi, même si son bien-être subjectif est très faible. D'abord, elle a vite trouvé un stage, car elle étudie dans une grande ville de France, mais elle voulait faire son stage dans sa région [« *Je suis de Dijon et du coup la recherche de stage a été plutôt simple puisque ce n'était pas beaucoup demandé en rapport à ma filière parce que j'étais en prévention, prévention par l'activité physique et j'ai trouvé un stage assez rapidement* »] et elle a continué avec eux pour sa thèse Cifre. Ainsi, elle témoigne de l'importance d'un état d'esprit ouvert et d'une recherche active des opportunités [« *Je pense qu'il y a trop d'étudiants qui disent qu'ils ne prennent pas le temps* »].

pour vraiment chercher un stage et ça c'est un petit peu dommage pour eux...il ne faut pas hésiter, je pense à sortir un peu de son cadre notamment »].

2) Stage de M2. Marie considère que les offres de stage et le suivi de stage sont importants [*« Peut-être avoir un meilleur suivi des stages. Quitte à proposer des stages, mais sans non plus infantiliser les étudiants, parce que je sais que moi dans... À ma fac, pour ma licence, ils proposaient une liste de stages et selon le mérite des élèves, ils pouvaient choisir leurs stages. Donc ça, je trouvais ça un peu dommage parce qu'on ne peut pas. Voilà, pour moi c'est pas, c'est pas très équitable, mais peut être les orienter ou voir peut-être plus aussi plus de stages de la première année ou même de la licence »*].

En synthèse, la trajectoire identitaire constructive de Marie est caractérisée par des engagements progressifs associés à une exploration de surface qui diminue fortement au fil de la transition, mais associée à une exploration approfondie intense et stable au fil de la transition. De plus, Marie se caractérise par une adaptabilité de carrière globale moyenne-élevée en début d'année qui augmente au fil de la transition à un niveau élevé, mais associée à un faible bien-être subjectif qui augmente tout au long de la transition études-emploi, mais qui reste faible.

12.1.2.4. Cas illustratif de trajectoire stable en moratoire de remise en question au fil de la transition études-emploi

Le cas 474, que nous allons appeler Louisa, est une fille française de 23 ans qui a étudié en M2 de tourisme et développement durable. Elle est diplômée depuis septembre 2021. En début d'année (T1) Louisa envisage de faire une année de césure dans l'armée, en fin d'année (T2) elle

envisage de chercher un emploi ou de préparer un concours de la fonction publique et pendant la transition (T3) elle est à la recherche d'emploi. En mars 2022 au moment de l'entretien, elle continue à chercher un emploi.

Elle déclare dès le début/milieu de la dernière année (T1) qu'elle a eu une expérience professionnelle en stage de 3 mois en lien avec ses études. Pendant la transition (T3), elle déclare avoir fait 7 mois de stage en lien avec ses études. Leur mère a un niveau d'instruction 6 (Bac + 3 et 4) et leur père un niveau 7 (Bac + 5). Les deux appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle cadre ou professions intellectuelles.

Louisa est en moratoire de remise en question au fil de la transition études-emploi. Elle se caractérise par le fait d'explorer moyennement différentes possibilités d'orientation au début de l'année. Cette exploration s'intensifie en fin d'année, mais diminue pendant la transition à un niveau moyen. Ce processus d'exploration de surface est associé à une exploration en profondeur intense et stable au fil de la transition études-emploi. Son niveau d'engagement à un seul choix d'orientation diminue fortement entre le début de l'année et la fin de l'année, mais augmente légèrement pendant la transition. Ses engagements dynamiques sont associés à une identification moyenne à son choix d'orientation au début de l'année qui augmente en fin d'année et pendant la transition. Enfin, ses deux processus de reconsidération de l'engagement s'intensifient en fin d'année (T2), mais diminuent pendant la transition études-emploi (T3).

Concernant son adaptabilité de carrière, son niveau d'intérêt, la ressource la plus importante de l'adaptabilité de carrière, augmente au fil du temps. En fin d'année (T2) et pendant la transition (T3), elle est très élevée. Concernant sa perception de contrôle sur le contexte professionnel, il est très élevé en début d'année (T1), mais diminue au fil de la transition études-emploi. Sa curiosité professionnelle commence en début d'année à un niveau moyen-élevé, mais

diminue fortement en fin d'année (T2) à un score faible et augmente légèrement pendant la transition (T3). Enfin, Louisa a un niveau de confiance moyen-élevé en début d'année (T1) qui se maintient de façon plus ou moins stable tout au long de la transition études-emploi. La moyenne d'adaptabilité globale est à un niveau moyen-élevé stable au fil du temps.

Concernant son bien-être subjectif, Louisa a un niveau moyen en début d'année (T1) qui augmente fortement en fin d'année (T2) à un niveau élevé, mais diminue à un niveau moyen pendant la transition (T3). Louisa déclare ainsi avoir une satisfaction de vie et des affects positifs élevés associés aux affects négatifs faibles en fin d'année. Ce pic de bien-être subjectif en fin d'année coïncide avec son job d'été où elle a clarifié qu'elle voulait changer d'orientation.

Concernant sa perception sur la crise sanitaire, elle évolue favorablement au fil du temps. Louisa commence l'année (T1) en pensant qu'avec la crise sanitaire son insertion professionnelle à l'issue de son master sera plus difficile, elle se déclare énormément inquiète pour son insertion professionnelle à l'issue de son master et elle pense que son bien-être s'est détérioré avec la crise sanitaire. Son score de l'influence globale de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être est ainsi maximal au début de l'année. Cela suggère que sa perception vis-à-vis de la crise sanitaire est très négative au début de l'année. En fin d'année (T2), son score de la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être s'améliore et pendant la transition (T3) continue à évoluer positivement, mais semble toujours négatif. Dans son discours rétrospectif, elle manifeste qu'elle a un sentiment d'injustice vis-à-vis de la crise sanitaire, car elle a l'impression d'avoir raccourci sa vie étudiante (elle le répète plusieurs fois lors de l'entretien et c'est un constat de plusieurs étudiants) [*« J'ai eu cette impression de raccourcir la vie étudiante ou dès le mois d'octobre. Ça y est, on savait qu'on n'allait plus revenir en cours du tout »*]. Elle considère en plus que la crise sanitaire engendrera des conséquences économiques pour sa

génération, et bien qu'elle ait été bien entourée et logée, la crise sanitaire a été source de stress. Elle exprime un sentiment mitigé vis-à-vis de la crise sanitaire [*« Je ne me sens pas forcément concernée par cette maladie. Et du coup, ce sentiment d'être, d'être injuste. Un sentiment injuste et de raccourcir cette vie étudiante. Alors j'ai bien rebondi et tout...mais on sent que ça change les choses que nous, jeunes justement, on a quand dans la recherche d'emploi, on sent que la crise du COVID a des impacts même économiques et que l'on va devoir payer...ce n'est pas à la génération de nos parents ni nos grands-parents, mais c'est que c'est nous qui allons la payer... Je me sens chanceuse parce que justement j'ai bien vécu ces confinements et que déjà je vois que ça a un impact, mais je pense que pour d'autres, ça a dû être encore plus difficile. Mais, je pense qu'elle a été source de beaucoup de stress quand même cette crise »*].

✓ **Thèmes du changement et expériences perçues qui y sont associés**

1) Je suis légitime dans mon domaine

○ ***La fin d'études semble soutenir l'adaptabilité de carrière de Louisa***

Louisa fait preuve de préparation de son avenir au fil de la transition études-emploi avec des propos tels que : *« Un stage de fin d'études qui s'est très bien passé. Une fin d'études qui s'est bien passée. Un mémoire que j'ai réussi à bien écrire »*. Actuellement, elle continue à se préparer en parallèle à la recherche d'emploi [*« J'ai profité de ce temps libre pour faire des formations »*]. De plus, son intérêt est accompagné par une difficulté dans sa curiosité professionnelle [*« Après une phase d'introspection sur soi-même, du coup de galérer un petit peu un peu plus, j'ai pu rebondir avec une formation. Donc il y a toujours des solutions et on se rend compte qu'il y a quand même beaucoup de choses qui sont proposées, que ce soit en formation, que ce soit en accompagnement et donc ça aide à apprendre à connaître plein de choses, plein de moi »*].

Louisa commence l'année avec un sentiment fort de contrôle sur son environnement, en prenant la responsabilité de sa recherche de stage [*« Alors la recherche de stage, on était en confinement à ce moment-là. Pour le coup, je pense que ça a été bénéfique pour ça. J'ai pu bien m'y consacrer. Et en fait je me suis bien donné les moyens et ça a fini par payer... Je n'ai pas eu de freins là-dessus alors que pourtant tous les monuments étaient fermés »*]. Mais, sa perception de contrôle diminue fortement au fil du temps, car la recherche d'emploi a été moins efficace [*« Peut-être plus avoir anticipé cette recherche d'emploi ou justement je ne m'attendais pas à ça, c'est la désillusion, je me suis donné beaucoup les moyens et en fait, ça n'a pas été concluant »*]. Enfin, Marie déclare tout au long de la transition un niveau moyen-élevé de sa confiance qui l'aide à poursuivre ses aspirations changeantes [*« Je ne cherche pas forcément dans le domaine du tourisme. Et du coup, je cherche plus, car je cherche un travail dans les métiers de la communication en tant que chargée de communication. Et au niveau du secteur ? J'aimerais bien l'événementiel, l'événementiel sportif du coup, je change un peu de secteur »*]. Elle se considère légitime à changer d'orientation après son job d'été [*« Du coup, le fait d'avoir le cv, je me dis je me suis sentie légitime aussi. Il y a 25 secteurs que je connais par cœur le job étudiant. Mais cette proposition qui n'est pas forcément classique. Du coup, ça m'a confortée »*] et aussi grâce à la formation en communication suivie [*« Justement, c'est là que ça bloque parce que je sens que ça bloque que d'avoir fait un master en tourisme. Mais justement là, j'ai fait une formation en communication, c'est un tremplin »*].

○ ***La transition ne semble pas soutenir le bien-être de Louisa***

Louisa a bien vécu sa dernière année d'études, particulièrement son job d'été qui l'a faite changer son choix d'orientation [*« Pote, vivons l'instant présent...Je pensais pas ça tous les jours,*

mais cette expérience-là, oui, c'est ça, vraiment. Ça, c'est vraiment l'instant présent et l'expérience humaine, c'est beau »]. En revanche, quelques mois après, pendant la transition, elle a rencontré des difficultés dans la recherche d'emploi et elle semble hésitante quant à son projet d'avenir.

○ ***Moteur de changement : rendu de mémoire et soutenance***

Louisa considère que le jour où elle a rendu son mémoire a été un point tournant positif [*« Pour moi, c'était la fin de quelque chose. Des buts importants sont bien passés. Je l'avais quand même bien préparé, et donc j'étais fière de ce que j'avais fait et maintenant je dirai ça. Et on s'entraîne. Je terminais un peu en beauté quelque chose »*]. Cette expérience lui a fait percevoir qu'elle est plus capable que ce qu'elle croyait [*« Mais en fait, en gros, je suis capable de faire un point. Quand on a une idée en tête, quand il y a un sujet qui nous intéresse vraiment, on est capable d'en parler »*].

○ ***Moteur de changement : recherche d'emploi***

Louisa considère que le refus dans la recherche d'emploi commence à être une expérience difficile, mais qui l'aide à développer certaines compétences transversales comme la persévérance et la patiente [*« Je dirais que cette recherche d'emploi et c'est hyper, c'est très apprenant dans le sens où ça demande de la persévérance et demande de la patience. C'est quelque chose dont on se retrouve beaucoup seule face à ça et justement, ça a changé ma perception où je me suis rendu compte que vraiment le sens du travail avait été hyper important, que valoriser mon diplôme était important d'être apprécié à sa juste valeur. On sent que c'est un moment où on a envie d'être apprécié »*].

Elle a le sentiment d'être seule face à la recherche d'emploi. Si elle devait changer une chose, elle aurait voulu mieux anticiper cette recherche [*« Moi, j'ai commencé à rechercher vraiment un travail au mois de novembre et du coup, j'appréhendais sereinement parce que du coup, ça se passait bien cette transition. Et je me suis dit je suis sereine, tout va très bien, j'ai de bonnes expériences, j'ai un bon CV, tout va bien et en fait, du coup je m'attendais pas à ça. Peut-être que du coup, si j'avais peut-être un peu plus... et pourtant on était préparé. On est un petit peu préparé quand même à ça, mais peut-être plus m'imaginer plus ça, parce que du coup, je ne m'attendais pas à me retrouver autant seule face à cette recherche d'emploi »*].

2) Je sais ce que je veux et je ne veux pas dans mon futur professionnel

○ *Changement identifié : un sens de soi plus clair*

Au début de l'année (T1), Louisa reste ouverte à des informations sur des voies de formation différentes et cette exploration de surface augmente fortement en fin d'année, mais diminue pendant la transition. Elle semble intéressée par trois domaines : la communication sportive, la défense et le patrimoine culturel. [*« ... tout ce qui est communication et relations publiques, promouvoir l'image de l'entreprise, représenter l'image de l'entreprise, la relation qu'on peut avoir avec les médias, la relation qu'on peut avoir avec les partenaires, et idéalement dans l'événementiel sportif, je suis intéressée aussi par le milieu de la défense. Et après, voilà aussi ce qui m'intéresse toujours. C'est aussi patrimoine culturel. Ça reste aussi quelque chose qui m'intéresse malgré tout »*]. Elle se considère une personne « très active » et les activités qu'elle faisait à côté des études l'ont aidé à savoir ce qu'elle veut et ce qu'elle ne veut pas [*« Du coup j'ai fait beaucoup de choses et j'ai eu des jobs étudiants cet été aussi. Donc en fait, cette dernière année a été particulièrement riche. Les activités annexes c'est ça aussi qui fait que c'était une*

année riche »]. Plus précisément, elle ajoute que son bénévolat qui n'est pas en lien direct avec ses études l'aide à construire et clarifier son parcours professionnel [*« Par exemple, je fais du bénévolat avec des personnes handicapées. Je n'ai pas du tout envie de travailler avec des personnes handicapées, mais ça aide à cette fin »*]. Cette exploration est associée à un engagement qui a le même pattern de changement, mais à l'inverse, c'est-à-dire que le niveau d'engagement commence à un niveau élevé au début de l'année, mais diminue en fin d'année et augmente pendant la transition. Nous considérons que ce changement non linéaire de deux processus identitaires est en lien avec son job d'été qu'elle considère comme un « *point de bascule* ». Elle ajoute que ce « *point de bascule* » l'a fait changer ses objectifs professionnels [*« Je suis toujours en recherche d'emploi parce que justement, je ne sais pas si je ne cherche pas forcément à continuer dans le domaine du tourisme justement. C'est là aussi que... ça bloque. Et du coup, je cherche plus, car je cherche un travail dans les métiers de la communication en tant que chargée de communication. Et au niveau du secteur ? J'aimerais bien l'événementiel, l'événementiel sportif du coup, je change un peu de secteur »*]. Ces processus d'exploration de surface et d'engagement sont associés à une analyse intense de ses possibilités tout au long de l'année [*« Et c'est vrai que plus, plus on recherche, plus on se rend compte qu'il existe plein de choses, plein d'entreprises enfin, et du coup, ça aide à connaître tout ce qui se passe enfin. Et voilà une entité »*]. Louisa se renseigne autant qu'elle peut sur les exigences menant aux métiers qui l'intéressent le plus [*« Alors en fait, moi je me dis que quand on se donne les moyens, quand on persévère, quand on a une idée bien claire en tête, qu'on sait ce qu'on veut, on arrive à trouver quelque chose, même si c'est pas forcément ce qu'on souhaite à la base. On trouve quelque chose qui nous épanouit »*]. Louisa s'identifie à son choix d'orientation tout au long de l'année, même si elle reconsidère son engagement [*« Ce que je recherchais c'est ce que je recherche aussi dans mon*

travail plus tard donc. Donc oui, ça a répondu à mes attentes et puis, avec les stages professionnalisants, c'était... Ça répondait bien »]. Elle ajoute qu'elle a un diplôme reconnu et que cela lui permettra de devenir la personne qu'elle voudra être [« Ça me donne quand même un niveau de bac plus cinq.... Donc qu'est qui est reconnu ? ... Donc que ça c'est pas indéniable non plus. Et puis malgré tout, pendant ...en tourisme tout ce qui est, on touche de près quand même à tout ce qui est communication, enfin le management, le voilà, donc ce n'est pas forcément non plus hyper opposé »]. Enfin, concernant les processus de reconsidération d'engagement, les deux ont un pattern de changement similaire à l'exploration de surface décrit au début. C'est-à-dire, au début de l'année, Louisa a un sentiment de faire de possibles changements dans le futur associé aux doutes moyens vis-à-vis d'elle et son choix, qui s'intensifient en fin d'année et diminuent à nouveau pendant la transition. Elle cherche un emploi dans le domaine de la communication sportive, mais semble intéressée par d'autres domaines. Elle est toujours hésitante quant à son projet d'avenir [« Il y a eu ce stage sur le Tour de France, mais j'ajouterais aussi en fait des formations liées à la géopolitique et à la défense. Tout en moi aussi. Il n'y a pas que l'événementiel qui m'intéresse, mais la défense. Et pareil, si j'ai fait des formations et des séminaires d'une semaine, j'en ai fait deux et qui ont été aussi très riches sur le plan à la fois intellectuel et à la fois humain et en fait qui sont du coup pareil. Des tremplins pour si jamais je postule dans la défense. Donc à chaque fois, en fait ce que j'ai fait, je me dis si je travaille dans le patrimoine culturel, j'ai une bonne expérience, je travaille dans l'événementiel, j'ai une bonne expérience, je travaille dans la défense, j'ai déjà une expérience »]. Louisa considère que son diplôme est moins reconnu que d'autres diplômes et cela semble renforcer ses doutes vis-à-vis d'elle et son choix [« Moi, je le vois. J'ai l'impression de que quand on vient pas qu'avec un master de tourisme, je galère un peu

plus que quelqu'un qui aurait fait une école de commerce ou une licence de droit ou un master de droit... j'ai parfois l'impression que je ne suis pas au même niveau que les autres »].

○ **Changement identifié : changement ou clarification des objectifs professionnels**

Louisa a changé ses objectifs professionnels après son job d'été. Elle cherche un travail dans la communication sportive [*« J'étais, j'ai travaillé sur le Tour de France pendant trois semaines, et c'est une expérience très riche parce que le recrutement était très sélectif, parce que c'est le basculement, c'est le point de bascule. Justement, c'est là que je me suis rendu compte que l'événementiel sportif était vraiment un tremplin professionnel. Donc, il y a eu cette transition où je me suis rendu compte en fait que je pouvais, qu'avec ça, c'était vraiment une carte de visite, et que c'est pas seulement passer trois semaines de folie sur le Tour de France... il y a un lien parce que malgré tout, c'est enfin ça...ça, c'est quand même un peu lié au tourisme. Enfin bref, c'est un premier pas, non ? »*].

○ **Moteur de changement : Job d'été sur le Tour de France**

Le moteur de changement des objectifs professionnels de Louisa est le job d'été et non son stage [*« Au départ, je voyais juste comme un job d'étudiant quelque chose d'amusant pour l'été. Et au fur et à mesure, je me suis dit que ça peut être réellement un tremplin professionnel »*].

○ **Moteur de changement : refus dans la recherche d'emploi**

Louisa considère que la recherche d'emploi l'aide non seulement à développer des compétences, sinon aussi à clarifier son sens d'elle-même, à se poser les bonnes questions et à canaliser sa recherche [*« ça a aidé à faire une phase d'introspection, même si on se connaît bien.*

Moi, je pense être quelqu'un qui me connaissait plutôt bien. Mais du coup, le fait qu'on voit là, qu'on recherche partout, qu'on postule partout, il faut quand même canaliser les choses et du coup, essayer de faire un peu une introspection sur soi-même. Savoir où on va, qui on est, qu'est-ce que, qu'est ce qui est important dans un poste ? Est-ce que c'est le salaire ? Est-ce que c'est autre chose ? Et donc en fait, ça aide à se poser beaucoup, beaucoup de questions... Pour l'instant, il y a des hauts et des bas, mais j'aurai appris beaucoup de choses »].

○ ***Moteur du changement/confirmation : réflexion sur l'avenir***

Le travail dans le Tour de France, en plus de la recherche d'emploi vécue comme plus longue que prévu, l'amènent à réfléchir sur son avenir et le sens de son travail [*« Qu'est-ce que je veux faire ? Quel est le sens que je peux apporter ? Quelques idées, le sens un peu palpable de ma vie par le sens, voilà. Qu'est-ce que je peux apporter à une entreprise ? Qu'est-ce que je peux apporter ? À la société ? Ces questions, ces questions-là, je les avais pas avant. J'étais bien dans ma filière, ça me correspondait très bien. J'avais un très bon équilibre de vie, mais je ne me rendais pas compte autant du sens du métier que dans lequel je cherchais »*].

De plus, elle ajoute que la crise sanitaire l'amène à réfléchir et se questionner sur l'articulation entre sa vie privée et sa vie professionnelle et les attentes qu'elle a vis-à-vis du travail [*« Qu'est-ce que je veux ? Est-ce que je... est-ce que je veux une vie à la campagne ? Est-ce que je veux faire du télétravail ? ... On se rend compte que, par exemple, les choses importantes dans la vie, c'est la famille ? Donc qu'est-ce que je veux ? Est-ce que je veux de l'ambition personnelle ? Est-ce que je veux construire quelque chose ? »*].

✓ **Facteurs individuels et contextuels qui soutiennent la transition études-emploi**

1) Saisir les opportunités. Louisa semble saisir ses opportunités [*« Je suis quelqu'un qui saisit beaucoup d'opportunités, qui n'aime pas le ne rien faire. »*]. Mais elle est consciente de la nécessité de *« canaliser les choses »*. Elle témoigne de l'importance d'un état d'esprit ouvert et d'une recherche active des opportunités [*« Moi, j'ai fait beaucoup de choses, et du coup, il y a eu des choses voilà où j'ai dû persévérer, comment le recrutement du Tour de France, mais d'autres, ou en fait, il y a des choses qui me sont un peu tombées dessus, mais peut être que ça m'est tombé dessus aussi parce que j'ai saisi l'opportunité de postuler et qu'en fait il faut toujours se donner les moyens de postuler au maximum de choses, après parfois, on lance, comment on dit, un pavé dans la mer. Et voilà une bouteille à la mer, comme on dit »*].

2) Stage de M2. Elle a cherché son stage de manière autonome. La recherche et le stage se sont bien passés. Cependant, pour elle, la pierre angulaire semble être le job d'été plus que son stage [*« J'ai trouvé avant les vacances de Noël pour commencer un stage en février. Donc ça a été une recherche qui s'est passée très sereinement. Je suis aussi très contente d'avoir trouvé un stage au sein du Ministère de la Culture. Donc c'est une bonne carte de visite. Et le stage?. C'est un stage qui a duré quatre mois. C'était l'occasion de découvrir une nouvelle ville. Je découvrais le monde de l'entreprise réellement. Voilà, j'aurai autant appris personnellement, professionnellement aussi »*].

En synthèse, la trajectoire identitaire stable en moratoire de remise en question de Louisa est caractérisée par une identification élevée aux engagements pris, mais par des doutes intenses vis-à-vis de soi et son choix d'orientation. Louisa rapporte un grand intérêt pour son avenir, mais elle considère que sa capacité de curiosité diminue au fil du temps. Son sentiment de contrôle sur

le contexte professionnel diminue pendant la transition, alors que la confiance se maintient stable au fil du temps. De plus, Louisa déclare un bien-être subjectif moyen qui augmente en fin d'année, mais diminue au niveau moyen pendant la transition. Nous constatons tout au long de son discours, que non seulement ses études et les stages professionnalisants l'aident à clarifier ses engagements vocationnels, mais aussi toutes les expériences significatives ailleurs qui peuvent influencer la construction de son identité vocationnelle, et la construction de sa vie plus largement. Elle semble toujours en quête identitaire.

12.1.2.5. Cas illustratif de trajectoire stable en diffusion au fil de la transition études-emploi

Le cas 506, que nous allons appeler Lucas, est un homme français de 27 ans qui a étudié en M2 de discours politique et médias. Il est diplômé depuis octobre et il est en emploi depuis. Il déclare n'avoir jamais fait de stage ni avoir été en activité salarié en lien avec ses études au début de la dernière année universitaire (T1), car il est parti au Canada en dernière année de Licence. À la fin de l'année (T2), il déclare avoir fait deux mois de stage. Pendant la transition (T3) il a fait 4 mois de stage. En début d'année (T1) et en fin d'année (T2) Lucas envisage de chercher un emploi, et pendant la transition (T3) il est en emploi. Il a été embauché à la suite de son stage.

Concernant son milieu socio-économique sa mère a un niveau d'instruction 6 (Bac + 3 et 4) et son père un niveau 7 (Bac + 5). Sa mère est employée et le père est cadre et/ou profession intellectuelle supérieure.

Lucas qui est en diffusion identitaire tout au long de la transition études-emploi, explore moyennement les différentes possibilités d'orientation, n'a pas fait un seul choix d'orientation et s'identifie moyennement à un seul choix, il considère que des changements sont possibles dans le futur associé à des doutes élevés vis-à-vis de soi et son choix vocationnel.

Concernant son adaptabilité de carrière, il a un intérêt faible et stable au fil de la transition études-emploi. Tout au long de la transition, il considère qu'il a une assez faible capacité de réfléchir et de préparer son avenir. Concernant la curiosité, Lucas commence la dernière année (T1) avec un score faible, mais il augmente à un niveau moyen-élevé au fil du temps. Concernant le contrôle, en début d'année (T1), le score est moyen-élevé. En fin d'année (T2) sa perception de contrôle augmente à un niveau élevé, mais pendant l'adaptation (T3) le score diminue au niveau initial. Lucas a le sentiment qu'il a moins d'influence sur le contexte professionnel une fois qu'il est en emploi. En revanche, la confiance, en début d'année (T1) est à un niveau moyen-élevé, et augmente au fil du temps jusqu'à un niveau de confiance maximale. Ainsi, après avoir obtenu son diplôme et être en emploi, il considère qu'il peut se montrer performant en ce qu'il doit faire et peut surmonter des obstacles.

Concernant son bien-être subjectif, il commence l'année (T1) avec un score très faible qui diminue au fil du temps à un niveau presque nul pendant la transition. Sa satisfaction de vie diminue pendant la transition études-emploi, alors que ses affects négatifs augmentent. Les affects positifs se maintiennent stables tout au long de la transition études-emploi. Nous notons que ce sont les affects négatifs qui augmentent significativement au fil de la transition études-emploi.

Concernant sa perception d'influence globale de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être, elle évolue favorablement au fil du temps. Lucas commence l'année (T1) en pensant qu'avec la crise sanitaire son insertion professionnelle à l'issue de son master sera plus difficile, il se déclare très inquiet pour son insertion professionnelle à l'issue de son master et il pense que son bien-être s'est détérioré. Son score de la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être est ainsi élevé. En fin d'année (T2) sa perception reste stable et pendant la transition (T3) la perception d'influence de la crise sanitaire sur son insertion et son

bien-être diminue. Dans l'entretien, il considère qu'il a mal vécu les confinements [*« On a beaucoup souffert du confinement. J'habite en milieu urbain, dans un quartier qui est réputé pour avoir très, très peu d'espaces ouverts. C'est un quartier populaire et je n'ai pas de balcon, je n'ai pas de j'ai pas de jardin. Je suis arrivé en ville y a pas si longtemps que ça, et ça ait été extrêmement.. extrêmement pénible »*]. Ensuite, il décrit un vécu plus mitigé, car il a trouvé la crise sanitaire comme anxiogène, car il ne pouvait pas manifester, mais en même temps ça lui a permis de valoriser des choses plus « *simples* » de la vie et d'arrêter certaines habitudes de consommation [*« Les gens ont eu peur avec le virus. On laisse la police faire beaucoup plus de choses pour contrôler par rapport à ça. Donc c'est vrai que je trouve que c'est assez anxiogène. Et par contre, un effet plutôt positif, c'est que je trouve que ça m'a permis aussi de... c'est un peu caricatural, mais de me recentrer sur des choses plus simples. Je me suis rendu compte que ne pas voir mes proches, ne pas prendre l'air, en fait, c'était peut-être ça l'essentiel d'être en bonne santé, de voir les siens... Et ça m'a beaucoup permis de couper les ponts avec pas mal de pratiques de consommation, des choses comme ça. Donc je me sens aussi mieux avec moi-même par rapport à ces questions-là »*].

✓ **Thèmes du changement et expériences perçues qui y sont associés**

1) Je suis légitime dans mon domaine

○ ***S'adapter à la transition soutient sa confiance***

Lucas déclare une confiance qui augmente au fil du temps et est maximale pendant la transition, il considère se sentir plus légitime en emploi qu'en tant que stagiaire [*« Au-delà de tout ce qui est, on va dire formation un peu théorique, maîtrise des outils et tout ça. Je pense que c'est surtout, je. Je me sens plus légitime aujourd'hui sur mon poste qu'à l'époque en tant que stagiaire »*]. Lucas

fait preuve de confiance nécessaire pour poursuivre ses aspirations futures. Il se montre performant dans ce qu'il a à faire et il développe ses capacités en surmontant les obstacles [*« Je pense que j'ai gagné en autonomie du coup ça me ça m'oblige à mieux organiser mon travail. J'avais un petit peu de mal à le faire au tout début de mon stage »*]. Il considère que ce qui change après la transition c'est le regard des autres et cela lui fait gagner en confiance également [*« Je dirais que peut-être ça va pas changer la manière dont je me percevais, mais je me suis rendu compte qu'au regard des autres, ça changeait les choses. Enfin, auprès de mes amis, de mes enseignants, j'ai vu qu'ils avaient, ils voyaient que j'avais aussi acquis une certaine expertise pendant mon expérience professionnelle et ils avaient l'air satisfait de ça. Et puis, auprès de mon employeur, je me suis aussi rendu compte que je n'étais plus uniquement stagiaire en formation, mais qu'ils se rendaient aussi compte que j'avais une formation universitaire qui pouvait leur être utile. Je pense que pour la confiance en soi, c'était bien »*]. En revanche, la transition études-emploi ne soutient pas sa perception de contrôle [*« Il y a des moments où c'est très décourageant parce que les collègues ne suivent pas forcément, parce qu'on ne se sent pas écouté »*]. De plus, il déclare un intérêt faible et stable tout au long de l'année, même s'il acquiert de nouvelles compétences et réfléchit à son futur, il ne semble pas planifier son futur professionnel. Enfin, il déclare une curiosité moyenne qui augmente en fin d'année et se maintient stable pendant la transition [*« J'essaie de travailler sur le sentiment, un peu de culpabilité de quand il se passe pas grand-chose en essayant de trouver des petites missions un petit peu annexes qui de toute façon ne vont pas vous prendre beaucoup de temps et aussi en accordant une certaine légitimité à tout ce qui est formation personnelle tout se fait petit à petit et se fait encore petit à petit. Et ça me va bien comme ça »*].

○ ***La transition études-emploi ne semble pas soutenir le bien-être de Lucas***

Lucas décrit un certain nombre de contraintes liées à la fonction publique qui influencent la sécurité de son emploi et cela semble influencer son bien-être [« *Là par exemple, il y a les prix de l'énergie qui augmentent, donc on a un resserrement de nos budgets et en fait, ça arrive des fois que, par exemple, la ville de Lille nous fasse la remarque en nous disant ouais, vous avez deux personnes à plein temps sur les questions de transition, peut être qu'une seule, ça suffirait. Donc heureusement, derrière, il y a un gros portage politique et je sais que mon emploi est plus ou moins sécurisé. Mais c'est vrai que des fois je me dis on n'est pas complètement à l'abri... Il y a plein d'autres thématiques comme le pouvoir d'achat, des fois l'immigration et tout ça. Je me dis si ça prend le dessus, est-ce que ça ne va pas pâtir sur mon, sur mon poste ?* »].

Enfin, il décrit un mal être au travail à cause des inégalités de charges de travail dans la fonction publique [« *Je me suis un peu rendu compte des fois d'être... j'étais derrière mon bureau, il se passait rien et je culpabilisais un petit peu parce que je me dis bah en fait je suis payé, pour rien à faire, je me suis vraiment rendu compte d'un certain mal être, un mal être au travail en me disant en fait j'ai là, en ce moment je n'ai rien à faire et d'un autre côté, je ne peux rien faire sinon plus tard je vais être débordé. Et ça je l'imaginai pas forcément en commençant à travailler* »].

○ ***Moteur du changement/confirmation : la soutenance***

Lucas a des difficultés à identifier au début un point tournant positif, car pour lui la crise sanitaire a eu une grande influence sur ses dernières années d'études [« *Je dirais que j'ai pas eu vraiment de gros moments positifs dans le cadre de mes études, aussi bien cette année que les années d'avant puisque quand j'ai commencé mon master, on a fait six mois normaux et ensuite c'est le confinement donc et ensuite la deuxième année on avait six mois de confinement et ensuite*

le stage. Donc en fait sur quatre semestres, j'en ai fait un seul vraiment avec mes camarades et mes enseignants. Donc j'ai un peu l'impression d'avoir arrêté mes études depuis super longtemps »]. Ensuite, il identifie la soutenance comme un moment positif et important, car cela a été valorisant pour lui [« Il y avait mon tuteur et mon directeur qui était aussi présent à la soutenance et mon mémoire a été super bien reçu et j'étais vraiment content de pouvoir valoriser ce que j'avais fait en stage et aussi de pouvoir d'un autre côté, montrer à mes nouveaux employeurs que j'avais aussi un bagage universitaire. Mais j'étais très content de faire ça... enfin il y avait une forme de fierté. C'était très, très valorisant »].

2) Je sais ce que je veux et ce que je ne veux pas dans mon futur professionnel

○ Changement identifié : un sens de soi plus clair, mais toujours diffus

Lucas recherche moyennement différentes possibilités s'offrant à lui dès la licence, mais ne semble pas déboucher sur des engagements stables [« Alors par contre en master, j'ai pas fait tout à fait le même parcours puisqu'en dernière année de licence, je suis parti étudier au Canada. Là-bas, j'ai fait un parcours à la 50 %, c'était sciences, sciences politiques, sciences sociales et puis 50 % était sur la psycho sociologie, santé mentale, ces questions-là. Et en rentrant, je suis parti en master pour faire un master sur les questions de sociologie de la ville. Donc politiques publiques, politiques d'aménagement urbain, ces questions-là »]. Cette exploration de surface moyenne est aussi associée à une analyse moyenne de ses options en dernière année d'études [« À la base, si j'avais choisi ma licence, c'était pour faire des métiers, on va dire dans l'enseignement. En fait, je me suis rendu compte ça ne me plaisait pas du tout. Donc par contre, ce qui m'a beaucoup plu est tout l'aspect recherche, enquête de terrain, entretiens en sociologie. Le seul master qui n'était pas trop loin de Rennes, c'est qui ? Et qui était vraiment sur des questions de

recherche dans le social, sur les questions d'environnement qui pouvaient ensuite préparer un doctorat, c'était celui de Lille »]. Concernant son engagement, Lucas a un engagement moyen-faible et stable au fil de la transition, ainsi il n'a pas fait un seul choix d'orientation et il est satisfait de son choix d'orientation polyvalent [« Je suis assez content parce que c'était un parcours qui était assez polyvalent. Enfin, comme je le disais au début, il y avait à la fois beaucoup de questions de politique de la santé, d'aide à la personne, de travail social et en même temps une grosse teinte autour de la recherche, l'anthropologie, l'étude des sociétés, d'anciennes sociétés »]. Dans son discours rétrospectif, il reconnaît que quand le poste lui a été proposé, il a eu peur de s'engager [« C'est du stress, peut-être pas le même stress, c'est-à-dire du stress où je n'étais pas certain non plus d'être à la hauteur, d'être à la hauteur sur le poste et en même temps ça m'engageait pour quelque chose. Et je pense que l'engagement, ça fait, ça fait toujours peur »]. Lucas a une identification à l'engagement moyenne au début de l'année qui diminue légèrement en fin d'année, mais augmente à un niveau moyen-élevé pendant la transition études-emploi. Il est satisfait dans son emploi, mais voudrait partir vers la recherche plus tard [« En fait, initialement, je voulais faire un doctorat, sauf que dans les sciences sociales on va dire que la conjoncture n'est pas bonne. J'ai beaucoup de mal à trouver des financements et les projets de thèse que j'ai vus ne m'intéressent pas forcément. Donc j'ai été embauché sur mon lieu de stage. Et je prépare également le concours de la fonction publique d'attaché territorial. Je ne suis pas certain que je ferai ça à terme, mais en tout cas pour les années qui viennent ça, ça me plaît bien pour le moment, mais j'aimerais bien plus tard repartir vers... Vers les questions de recherche et peut-être trouver une thèse Cifre ou quelque chose comme ça »]. Cependant, Lucas ne semble pas convaincu de l'engagement vocationnel fait et c'est pourquoi des possibles changements sont envisageables pour lui tout au long de la transition [« En fait, au départ, moi-même, pendant mon stage, je continuais

de chercher des offres de thèse. J'avais postulé un certain nombre de thèses Cifre. Et en fait je n'étais pas certain d'être embauché ensuite, je n'étais pas non plus certain d'avoir envie de rester parce que je ne m'étais jamais dit que je travaillerais dans la fonction publique. Et puis finalement, le stage m'a beaucoup plu. ». Les propos de Lucas mettent en évidence l'importance du contexte dans l'engagement identitaire : *« Je suis tombé sur un directeur et une tutrice qui étaient vraiment très... très bons dans l'accompagnement, très bienveillants. Et il y avait aussi une croissance des activités du service et donc ils ont commencé à envisager de me conserver après la fin de mon stage. Et en fait, j'ai assez rapidement accepté, accepté de rester là »*. Cette flexibilité de l'engagement est associée aux forts doutes vis-à-vis de soi et de son choix qui augmentent au fil de la transition [*« Finalement sur l'emploi sur lequel je me retrouve, je trouve que c'était assez intéressant. Mais j'ai aussi quelques manques on va dire, sur les questions de gestion, de projet, gestion de budget. C'est plutôt une formation qui préparait à la recherche plutôt que de préparer à des postes de chargé de projet donc... Mais bon, on va dire que sur le tas j'ai appris »*]. Enfin, il ajoute qu'il se demande s'il a bien choisi ses études [*« Me dire que finalement je pars un peu sur le public sur lequel avant je travaillais. Et en fait, au lieu de travailler sur lui, je deviens ce public. Et du coup c'est vrai que ça me pose question. Enfin je me, je me suis dit est ce que du coup j'ai bien orienté mes études ? Est-ce que je n'aurais pas dû faire sciences politiques ? »*]. Par ailleurs, la crise sanitaire a eu une influence sur la construction de son parcours professionnel, plus largement quant à la construction de sa vie [*« Honnêtement, dès que je peux, j'achète une baraque à la campagne et je vais me planquer au milieu de la forêt. Enfin, c'est un peu... je dis ça en rigolant, mais c'est un petit peu devenu mon modèle. Je pense que ça a le même effet sur beaucoup de personnes qui vivent en ville »*].

○ **Changement identifié : perception du travail plus réelle**

Lucas perçoit une réalité du monde du travail plus réel [« *Je pense que malgré tous les protocoles d'enquête et les biais qu'on arrivait à identifier, j'ai jamais réussi à voir vraiment la complexité et la réalité du terrain aussi bien que je peux la décrire maintenant. Je me suis rendu compte en arrivant sur mon poste qu'il y a des périodes où c'est vraiment le rush complet où je suis très fatigué, je fais beaucoup d'heures et puis par contre, il y a des périodes comme là en ce moment, les vacances où en fait d'un seul coup le souffle retombe et en fait il ne se passe rien* »].

Même si il est hésitant quant à son choix d'orientation, son projet d'avenir est d'être dans la fonction publique il considère que cette expérience lui ouvre le regard sur le monde du travail et lui aide à développer certaines compétences professionnelles [« *Je suis plutôt content finalement d'être resté en poste parce que je me rends compte que les travaux que je faisais, il y a un regard qui est vraiment très porté sur la recherche. Et j'ai l'impression que des fois, enfin en tout cas dans la sociologie, on a du mal à sortir des laboratoires et à voir ce qui se passe vraiment sur le terrain, même si on fait des enquêtes. Je suis assez content d'avoir découvert cet univers-là. Je trouve que ça ouvre vraiment le regard sur une autre réalité. Après voilà, je ne perds pas de vue l'ambition peut être de refaire de la recherche, mais je me dis si plus tard je refais de la recherche, je serai aussi fort de cette expérience-là d'agent pendant quelques années. Donc on verra* »]. De plus, étant donné que c'est sa première expérience en tant que cadre de la fonction publique, il se rend compte d'un certain nombre de réalités qui sont dictées par la conjoncture économique [« *Il y a des élections en ce moment, ça va aussi beaucoup jouer sur la suite de mon travail, enfin je pense indirectement. Donc je me rends compte de ces réalités-là qu'on a du mal à identifier dans la recherche* »].

Enfin, il ajoute que se confronter aux difficultés de la fonction publique liées au travail en équipe ou liées à la gestion de budget l'interroge, mais l'aide à clarifier sa perception du monde de travail aussi [*« Je me rends compte qu'il y a un certain nombre de difficultés liées à des questions de financement, liées aussi au fait qu'il y a des personnes qui travaillent de la même manière depuis 20 ou 30 ans et qui sont... qui sont en poste depuis très longtemps et qui en fait sont dans une forme de routine. Et on a du mal à amener de nouveaux projets, à travailler différemment pour ces... pour ces questions-là. Et puis je me rends compte aussi qu'on a tendance à faire énormément appel au privé, parce qu'on n'a plus forcément les ressources humaines pour conduire les projets de A à Z...ça m'interroge énormément parce qu'on parle d'argent public »*].

○ ***Changement identifié : clarification ou changement des objectifs professionnels***

Lucas n'a pas encore clarifié ses objectifs professionnels, mais il sait qu'il ne refera pas d'études, car il a besoin de travailler [*« C'est sûr que je ne referai pas d'études. J'avais pensé à un moment donné à doubler avec un autre master ou autre chose, mais franchement les études. Je suis très nostalgique de ma période, de ma période d'études et surtout de ma licence. Mais je ne le referai pas parce que...j'ai besoin de... j'ai besoin de travailler »*].

○ ***Moteur de changement : réfléchir à son avenir***

Lucas réfléchit à son avenir tout au long de la dernière année et pour lui le sens du travail est essentiel. Même s'il déclare un mal-être au travail, il considère que sa plus grande satisfaction est d'avoir un poste où il arrive à lui donner du sens. Cependant, dans sa réflexion il ajoute ses doutes liés à la construction de sa vie plus largement [*« Ma grosse satisfaction, c'est d'être sur un emploi où j'arrive à lui donner du sens. Alors peut être que ce n'est qu'une illusion, mais, j'ai l'impression*

de travailler pour l'intérêt général, pour quelque chose qui vise à améliorer, à améliorer la situation de ceux qui ne peuvent pas forcément prendre le temps de travailler là-dessus].

La crise sanitaire alimente sa réflexion sur la construction de sa vie et il se questionne sur la catégorisation faite en confinements sur les travaux « essentiels » et « non essentiels » [*« Des fois je me dis, mais qu'est-ce que c'est mes vraies compétences ? Je sais faire de la gestion de projet, je sais animer des réunions, mais. Mais est-ce que je sais faire des choses concrètes ? Par exemple cultiver un potager. Des fois je me dis est ce que c'est vraiment valorisant d'être derrière un bureau toute la journée et est-ce que je n'aurais pas envie de faire quelque chose de mes mains, d'être fier de quelque chose que je peux produire ? »*].

✓ **Facteurs individuels et contextuels qui soutiennent la transition études-emploi**

1) Saisir les opportunités. Lucas considère qu'une attitude ouverte aide à négocier la transition [*« Malgré tout, il y a des comportements, il y a des postures, des attitudes qui jouent forcément sur le fait de j'aime pas dire de réussir, mais d'avoir une transition plutôt agréable. Je vois avec certains camarades qui peut être sont moins souples, sont moins prêts à faire des concessions avec leur employeur ou qui peut être sont moins curieux, vont avoir tendance à peut-être moins se questionner sur eux, sur leurs missions, à aller, à être volontaires, c'est des qualités qui sont importantes pour ça avoir un maximum d'opportunités et que ça se passe, ça se passe bien »*].

2) Stage de M2. Lucas considère que le stage est essentiel. Dans son cas il a été embauché par la suite. Il considère que les universités pourraient mieux orienter les étudiants en fin d'études. [*« Soit plus de stage, soit en tout cas mieux. Mieux nous orienter sur les stages. Enfin, pas seulement qu'on prenne un stage histoire d'en avoir un, mais qu'il y ait un vrai projet derrière. Certaines offres de stages qui nous ont été envoyées, je trouve que parfois c'est un peu... c'est un peu*

insultant de nous envoyer des offres qui n'ont rien à voir avec notre formation, qui parfois sont dans des conditions super super compliquées. Je trouve que ça dévalorise le travail avant même qu'on ait une expérience professionnelle. Donc à mon avis, il y a des progrès à faire de ce côté-là]. Cependant, il considère que la chance joue un rôle non négligeable à un certain niveau d'études [« J'ai failli accepter des stages que finalement c'est des camarades à moi qui les ont pris et ensuite ils n'ont pas été embauchés et aujourd'hui, ils sont toujours en recherche d'emploi. Et en fait, le stage, je l'ai accepté presque uniquement parce que c'était le plus proche de chez moi et en fait, j'ai été embauché. Enfin, en tout cas, à partir de ce niveau d'étude là, la chance, elle a joué un rôle essentiel »].

En synthèse, la trajectoire identitaire stable en diffusion de Lucas est caractérisée par une exploration moyenne, des engagements faibles-moyens au fil du temps et des doutes intenses vis-à-vis de soi et de son choix d'orientation. Concernant son adaptabilité de carrière, Lucas rapporte un intérêt pour son avenir faible et stable tout au long de la transition, mais une confiance accrue au fil du temps grâce aux défis qu'il surmonte au fil de la transition. Son sentiment de contrôle sur le contexte professionnel au début de l'année est moyen-élevé et augmente en fin d'année. En revanche, il diminue pendant la transition à un niveau moyen-faible après avoir obtenu son diplôme et un emploi, alors que la curiosité commence à un niveau faible et augmente au fil du temps. Enfin, Lucas déclare un très faible bien-être subjectif au début de l'année qui diminue au fil du temps à un niveau nul pendant la transition. Ses affects positifs sont moyens et stables au fil du temps, alors que ses affects négatifs augmentent au fil de la transition. Pour sa part la satisfaction de sa vie reste moyen-faible entre le début de l'année et la fin de l'année, et diminue pendant la transition.

12.1.2.6. Cas illustratif de trajectoire stable en indifférencié au fil de la transition études-emploi

Le cas 412, que nous allons appeler Marc, est un jeune adulte français de 25 ans qui a étudié en M2 Sciences de l'eau — Environnement. Il est diplômé depuis septembre 2021. En début d'année (T1) Marc envisage de chercher un emploi, en fin d'année (T2) il envisage de poursuivre ses études et pendant la transition (T3) il est sportif professionnel. Au moment de l'entretien, en avril 2022, il envisage de chercher un emploi dans son domaine « *peut-être janvier prochain ou même septembre* ».

Sa mère a un niveau d'instruction 4 (Bac + 0) et son père il ne sait pas. La mère appartient à la catégorie socioprofessionnelle employée. Il déclare dès le début/milieu de la dernière année (T1) qu'il est en alternance depuis septembre et qu'il a eu une expérience professionnelle en stage avant. Pendant la transition (T3), il déclare avoir fait 12 mois en tant que salarié en alternance.

Marc est en profil indifférencié au fil de la transition étude-emploi. Il explore au début de l'année moyennement ses différentes possibilités d'orientation, mais cette exploration de surface se réduit fortement en fin d'année et se maintient stable pendant la transition. En revanche, l'exploration en profondeur est à un niveau moyen-élevé au début de l'année, diminue fortement en fin d'année, mais augmente au niveau initial pendant la transition. La trajectoire de Marc se caractérise en plus par une diminution des deux processus d'engagement au fil de la transition, associés aux processus de reconsidération de l'engagement qui augmente au fil du temps.

Concernant son adaptabilité de carrière, au début de l'année (T1) son niveau d'intérêt est moyen élevé, en fin d'année, diminue légèrement (T2) et pendant la transition (T3) s'élève à un niveau presque maximal. Concernant le contrôle, en début d'année (T1) le score était très élevé, en fin d'année (T2) il diminue fortement et pendant la transition (T3) il augmente à un niveau

élevé. Concernant sa curiosité, elle est plutôt stable et moyenne tout au long de la transition. Enfin, la confiance commence en début d'année (T1) élevée, en fin d'année (T2) elle diminue fortement et pendant la transition (T3) elle augmente au niveau initial. L'évolution des ressources d'adaptabilité de Marc n'est pas linéaire.

Marc a un niveau moyen de bien-être subjectif en début d'année (T1) qui diminue en fin d'année, et pendant la transition augmente à un niveau moyen-faible. Marc diminue légèrement sa satisfaction de vie au fil du temps, alors que ses affects positifs augmentent. Ses affects négatifs sont faibles en début d'année et pendant la transition, mais moyens en fin d'année.

Concernant sa perception sur la crise sanitaire, elle évolue favorablement au fil du temps. Comme dans le chapitre précédent, le profil indifférencié, est celui qui perçoit la crise sanitaire comme moins influente au fil du temps. Marc commence l'année (T1) en pensant qu'avec la crise sanitaire son insertion professionnelle à l'issue de son master sera plus difficile, il pense que son bien-être s'est détérioré avec la crise sanitaire, mais il ne se déclare pas inquiet pour son insertion professionnelle à l'issue de son master. Son score de l'influence globale de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être est ainsi moyen. En fin d'année (T2), sa perception évolue positivement et il pense qu'avec la crise sanitaire son insertion professionnelle à l'issue est inchangée, il ne se déclare pas inquiet pour son insertion professionnelle à l'issue de son master et il pense que son bien-être reste inchangé avec la crise sanitaire. Pendant la transition sa perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur son insertion et son bien-être se maintient et il continue à considérer que la crise sanitaire n'a plus d'influence sur son insertion et son bien-être. Il ajoute dans l'entretien que pour lui la crise sanitaire a influencé sa vie surtout au niveau sportif, ce qui est important pour lui [*« Surtout au niveau sport en fait finalement. Parce qu'avec le foot américain, on n'a pas eu de match avec les entraînements, mais on n'a pas eu de match. Et même*

aussi, les entraînements étaient réduits à un entraînement par semaine au lieu de 3 entraînements par semaine. Donc, je n'ai pas eu le temps de profiter. Je dirais quand même de façon négative, parce que, en moi j'aurais bien voulu faire les matchs dans une équipe qui est en première division pour voir comment ça se passe. Des critiques, des personnes de bon niveau.... je n'en ai aucun sur cet aspect-là »].

✓ **Thèmes du changement et expériences perçues qui y sont associés**

1) Je suis légitime dans mon domaine

○ *S'adapter à la transition soutient son adaptabilité de carrière*

La transition études-emploi de Marc semble soutenir son intérêt, contrôle et confiance entre le début de l'année et pendant la transition, mais il déclare une diminution de ses ressources d'adaptabilité de carrière en fin d'année d'études. Par ailleurs, sa curiosité professionnelle diminue tout au long de la transition. Il repère deux expériences clés dans sa transition études-emploi qui le marquent et lui font gagner en confiance, contrôle et intérêt pour son avenir. La première est de trouver un logement dans la même ville que son alternance, cela l'aide à être à l'aise financièrement et de pouvoir découvrir une nouvelle région [*« Le fait d'avoir mon logement, ça m'a permis au fait de profiter de la région où était mon entreprise aussi. Et ça m'a permis de voir que, en dehors de l'Île-de-France, elle est très... Très belle région aussi »*]. La deuxième expérience clé est sa soutenance qui semble influencer l'intérêt pour son avenir, la perception de contrôle sur le contexte professionnel et la confiance en lui pour *« prétendre à certains postes »* [*« C'était comme on va dire une réussite. Parce que voilà, ce n'est pas pour rien que j'ai fait tout ça, que je suis parti au Sud pour les études et ainsi de suite. Parce que je sais que pendant l'appellation du master, si c'est le cas, en fait, on verra qui m'a dirigé dans la vie...Pour arriver*

là où je suis. Et ça me permettrait d'assurer les choses parce que quand je devrais commencer à travailler, je pourrais prétendre à certains postes et ça va me mettre à l'aise pour certaines choses plus tard aussi.. »] Ces expériences sont importantes, car il considère qu'il peut faire preuve d'aller au bout [*« Que je peux faire preuve de... D'aller au bout, de vouloir... De savoir ce qu'il faut. En fait, de pouvoir voir ce que je veux en ayant tous les moyens de mon côté. En fait, finalement, parce que c'est pas facile, mais ça vaut le coup après »*].

○ ***La transition études-emploi ne semble pas soutenir le bien-être de Marc***

La transition études-emploi ne semble soutenir le bien-être de Marc, il considère le monde du travail comme « *atypique* » et qu'il n'a pas de temps libre pour lui [*« La Ville lumière s'étend. On veut dire qu'on est plus libre, surtout qu'on est en licence, master. Il y a plus de liberté quand même »*]. Le manque de liberté au travail est mal vécu et il décide de prendre une année pour lui et le sport.

○ ***Moteur du changement/confirmation : événement négatif pendant le stage***

Pendant son alternance il a rencontré une difficulté qui lui a appris l'importance de se préparer à toute éventualité, mais aussi à demander de l'aide en cas de besoin [*« Je devais faire de la modélisation hydraulique et ça se passait mal parce que je n'avais pas vraiment fait ça auparavant. Et c'était plus compliqué que prévu et donc je ne suis pas... On n'est pas arrivé à l'objectif voulu et c'était problématique quand même. Parce que mon encadrement était compréhensif. Plus ou moins, il était compréhensif surtout. Et moi, j'ai compris que la prochaine fois vaut mieux être plus préparé que ça. Vaut mieux se former par rapport à ça ou plus demander de l'aide. Ne pas hésiter à demander de l'aide »*].

2) Je sais ce que je veux et je ne veux pas dans mon futur professionnel

○ *Changement identifié : un sens de soi plus clair*

Il a exploré ses différentes possibilités d'orientation avant le master et au début de la dernière année, mais en fin de master et pendant la transition il diminue son exploration de surface significativement [*« Je suis allé dans une licence qui s'appelle Sciences pour la santé. On voyait toutes les sciences fondamentales : la physique, la chimie, la biologie. On...On avait différents parcours. Je... Donc je faisais la chimie...Et ensuite arrivé au master, je me suis engagé dans les sciences de l'eau, plus le côté hydrologie. Et il se trouve que cette dernière année, je me suis orienté dans le côté risque hydrologique, la modélisation, les inondations »*]. Il analyse moyennement ses possibilités au début de l'année (T1), mais ce processus diminue fortement en fin d'année, mais augmente à nouveau pendant la transition [*« Et je voulais voir ce que j'aime vraiment au fond. Et j'ai vraiment regardé autour de moi. J'ai vu que j'aimais bien les sciences de l'eau. J'aimais bien l'astrophysique aussi, mais j'ai vu celui qui avait plus d'opportunités. Je suis allé dans les sciences de l'eau »*]. Pour lui, l'exploration approfondie dans son domaine est importante [*« Je n'hésitais pas à demander à me renseigner, et faire part de la curiosité de savoir, des postes. Des postes que je connaissais pas, savoir ce qu'ils font et savoir ce que je pourrais faire par rapport au poste »*]. De plus, Marc s'identifie à son choix de sciences de l'eau au début de l'année, mais cette identification diminue fortement pendant la transition. Il a été satisfait de son stage et a eu l'opportunité d'être embauché, mais il a décidé de prendre une année pour lui et le sport [*« Parce que j'ai été en stage qui m'a totalement plu et apprendre l'alternance aussi. Enfin, j'ai eu le choix (d'avoir un emploi), mais je n'ai pas accepté parce que pour moi, je préfère donner du temps pour moi. Et je suis plus dans le sport pour le moment surtout. Je m'entraîne presque chaque jour, et voilà ! J'ai des compétences passées. Et Il y a d'autres combats qui*

viendront comme je suis... Le Kick boxing, j'aime ça »]. En revanche, il considère qu'il n'a pas eu les opportunités d'exploration qu'il aurait voulu avoir autour du sport [« Et j'ai vu que, surtout au Canada ou aux États-Unis, ils ont le statut d'étudiant athlète. Et il y a les études et après qu'il y ait des possibilités d'être draftés ou dans le côté professionnel si on a le niveau qu'ici. Et j'aurais pas hésité pour faire ça, peut-être. Comme je ne me suis jamais déplacé en dehors de l'Île de France et je n'ai pas ce côté-là »]. Enfin, tout au long de la transition, il a considéré que certains changements sont possibles dans son futur professionnel associé aux faibles doutes vis-à-vis de soi qui augmentent pendant la transition [« Pas pour l'instant ! Même si je suis ouvert à des offres qui peuvent me tenter qui... Ou que ce soit dans le Sud ou pas comme là, je suis revenu en Île-de-France et j'étais encore à Montpellier. Bon ! On va dire que je réponds s'il y a le Canada je serais pas fermé pour ça. Peut-être, continuer un master spécialisé par exemple. Je serais pas fermé du tout »].

○ ***Changement identifié : vision et habitudes du travail***

L'alternance l'aide à clarifier la vision du monde du travail et se rendre compte qu'il y a des différences vis-à-vis du monde universitaire. Il considère qu'il n'est pas prêt à donner son temps dans un travail à temps plein [« Dans l'université il y en a moins de contraintes passées, plus ponctuelles et ce qu'on lui demande de faire. Et on profite mieux des choses alors que le monde du travail est vraiment qu'on est pris 5 jours sur 7. Il faut vraiment aimer ça. Il faut être prêt à se donner pour ça, je dirais. Pour moi ça me correspond pas forcément »]

○ **Changement identifié : clarification ou changement des objectifs professionnels**

Marc n'a pas clarifié ses objectifs professionnels encore, mais il a compris qu'il aime le sport, plus que la science de l'eau [*« Avant ma dernière année, même avant en fait, quand je suis rentré dans le supérieur... En fait, moi, j'aurais changé déjà le fait de voir...faire ce que j'aime vraiment, vraiment, parce que j'ai vu que j'aimais bien la science de l'eau. Mais au total, j'ai compris que j'aime le sport. Donc surtout le foot américain »*]. Quand on lui demande s'il voudrait rester dans le domaine sportif, il hésite, mais il n'est pas fermé à cette possibilité. Donc il semble toujours en quête identitaire [*« ça m'aurait peut-être allé si j'aurais une carrière dedans. Si je veux d'abord je suis pratiquant et après c'est là que j'ai fini ma carrière et j'ai eu une notoriété. Pourquoi pas ? Pourquoi pas en tout cas ? »*]

○ **Moteur de changement : expérience en alternance en M2 et réflexion sur son avenir**

L'expérience en alternance lui a appris non seulement à se préparer à toute éventualité sur le terrain, sinon aussi, qu'il se rende compte qu'il a étudié un métier qu'il ne veut pas exercer pour le moment [*« Oui je vois, je dirais positif, un impact positif de savoir qu'il faut se préparer à toute éventualité qu'importe les domaines. Comme parfois, il y a des moments difficiles où on sait pas à quoi s'attendre »*; *« Oui, en fait, je me suis dit que si j'avais vraiment le choix et si c'était vraiment possible, je me serais orienté dans le sport*].

✓ **Facteurs individuels et contextuels qui soutiennent la transition études-emploi**

1) Saisir les opportunités. Marc considère qu'en plus d'une attitude ouverte vis-à-vis des opportunités pour mieux négocier la transition études-emploi, un engagement et l'identification à cet engagement sont essentiels [*« En fait, moi je dirai surtout c'est l'engagement, c'est le fait*

d'aimer ce qu'on fait déjà et on sait apprécier et prêt à travailler, donner son temps pour. C'est ça qui joue vraiment dedans »]. Mais il reconnaît l'importance de saisir et prendre plaisir des opportunités [« C'est plutôt les opportunités liées ...Que j'étais en alternance dans une autre ville qui m'a permis de découvrir une région que je ne connaissais pas ou ce genre de choses là, ou même arrivée au sud pour les études que je n'étais jamais allé. C'est une fois dans sa vie, on ne sait jamais »*].*

2) Stage de M2. Marc soutient l'idée que le stage ou l'alternance sont essentiels dans la construction du parcours professionnel, même s'il n'a pas voulu rester dans son domaine pendant une année [*« C'est bien qu'il y ait le stage, mais plus mettre en avant le côté expérience dans le domaine. Donc essaie de mettre plus en avant des stages ou même des ou plus, forcer l'alternance ou permettre l'alternance dans les formations »*].

En synthèse, la trajectoire identitaire stable en indifférencié de Marc est caractérisée par une diminution de l'engagement et de l'exploration de surface associée aux doutes vis-à-vis de soi faibles qui augmentent au fil du temps. Il déclare avoir gagné en confiance, intérêt et contrôle, mais il perçoit une diminution de sa capacité de curiosité au fil de la transition. Il a un bien-être subjectif moyen au début de l'année qui diminue en fin d'année, mais qui augmente pendant la transition. Marc semble toujours en quête identitaire.

12.2. Synthèse du chapitre

Six cas illustratifs des trajectoires identitaires sont présentés. Il s'agit de six jeunes adultes français en transition études-emploi dans différentes filières (médiation culturelle, physique, STAPS, discours politiques et médias, tourisme et science de l'eau). Après la fin de leurs études, deux sont en thèse Cifre (physique et STAPS), deux sont en emploi (médiation culturelle et discours politique), un participant est sportif de haut niveau (sciences de l'eau) et une est à la recherche d'emploi (tourisme). Les propos des jeunes adultes mettent en évidence plusieurs points.

Cette étude représente une première étude qualitative sur la manière dont les anciens étudiants de M2 conceptualisent et comprennent les processus de changement dans le cadre de la transition études-emploi. Les résultats des deux premières questions de recherche soutiennent l'idée selon laquelle il existe des expériences clés qui conduisent au changement pendant la transition études-emploi, et la question 3 en plus permet d'identifier les attitudes et facteurs contextuels qui affectent le processus de changement. Pris ensemble, ces résultats soutiennent que l'identité vocationnelle joue un rôle central dans la transition études-emploi.

Les étudiants essayaient régulièrement de nouvelles activités associées à leurs études (ou pas), les décrivaient comme une opportunité d'identifier ce qu'ils aiment et n'aiment pas de manière expérientielle. Quelle que soit l'orientation, l'élément central était qu'il s'agissait de découvertes où les étudiants pouvaient expérimenter de nouvelles idées, de nouvelles villes, de nouvelles compétences, savoir-faire et savoir être.

Les étudiants ont également découvert de nouvelles façons de travailler dans leur domaine (ou pas). Ces changements étaient régulièrement liés aux valeurs des étudiants, qui cherchaient à aligner leur parcours professionnel sur les valeurs qu'ils jugeaient importantes. La trajectoire stable en réalisation qui a le niveau le plus élevé des deux processus d'engagement et le plus faible de

deux processus de reconsidération de l'engagement est associée à une adaptabilité de carrière élevée et stable et un bien-être subjectif élevé tout au long de la transition. En revanche, la trajectoire constructive qui commence en moratoire a les niveaux le plus élevés des deux processus de reconsidération et le niveau le plus faible de bien-être subjectif au début de l'année. Pendant la transition, c'est la trajectoire stable en diffusion qui a les niveaux les plus élevés des deux processus de reconsidération de l'engagement et a le niveau le plus faible en bien être subjectif.

Au niveau intra-individuel il semblerait que les deux processus de reconsidérations de l'engagement sont associés au sentiment de bien-être au fil de la transition études-emploi. Concernant le vécu de la crise sanitaire, il semblerait que tous les participants perçoivent une évolution progressive et positive au fil du temps.

En résumé, le processus d'exploration est au cœur de la transition études-emploi. La sortie de l'université, le stage ou les activités plus largement permettent aux étudiants d'expérimenter de nouvelles formes d'expression en dehors de leurs groupes sociaux habituels ou camarades de classe. Ces nouveaux groupes présentent une gamme de nouvelles idées, façon de faire, modes de vie et normes qui permettent aux étudiants de clarifier leur perception et perspectives de l'emploi, leurs goûts et leurs aversions, leurs croyances, leurs valeurs, leurs perspectives sur eux-mêmes et plus largement de construire leur vie. Ces expériences aident les étudiants à être plus ouverts aux nouvelles perspectives et idées, et les aident également à avoir plus de confiance en eux et à surmonter les défis professionnels qui émergent au fil du temps. La transition études-emploi semble un moment clé dans la construction de l'identité vocationnelle, et le stage semble être la pierre angulaire de cette transition. La recherche soutient l'idée que le manque d'intérêt (la ressource la plus importante) ou une attention insuffisante au futur professionnel pourrait conduire à un problème de pessimisme quant à l'avenir et à expérimenter des émotions négatives (Hartung

et al., 2008). Dans le cas de la diffusion, un travail d'accompagnement basé sur l'expression et la compréhension de soi, ainsi qu'un soutien dans la démarche d'exploration, de l'intérêt professionnel et la prise de décision pourrait alors être pertinent.

Chapitre 13. Discussion

Au cours de ce travail de recherche, nous avons voulu rendre compte du développement identitaire vocationnel des jeunes adultes lors de la transition études-emploi. D'abord, nous avons dégagé des profils d'identité vocationnelle des jeunes adultes au début de la dernière année universitaire et nous les avons caractérisés à l'aide des ressources d'adaptabilité de carrière, des dimensions de bien-être subjectif et des questions liées à la crise sanitaire (cf. Objectif 1). Ensuite, nous avons examiné l'évolution de ces profils identitaires au travers de leurs dimensions, étudié les patterns de stabilité et de changement au cours de la transition études-emploi, et identifié des trajectoires d'identité vocationnelle dynamiques et stables (cf. Objectif 2). Par la suite, nous avons étudié les associations entre les trajectoires d'identité vocationnelle dynamiques et stables pendant la crise sanitaire et l'adaptabilité de carrière d'une part et le bien-être subjectif d'autre part (cf. Objectif 3). Finalement, nous avons recueilli de façon rétrospective le récit de jeunes adultes de leur transition études-emploi et approfondi la caractérisation des trajectoires identitaires à travers six cas illustratifs (cf. Objectif 4). Nous avons mis en lumière l'hétérogénéité de trajectoires identitaires et les caractéristiques spécifiques de ces trajectoires en matière d'adaptabilité de carrière et de bien-être subjectif au cours de la transition études-emploi.

Dans un premier temps, nous interrogerons nos observations relatives aux profils d'identité vocationnelle au début de la dernière année ainsi que l'évolution de leurs dimensions au cours de la transition études-emploi. Dans un deuxième temps, nous discuterons les patterns de stabilité et changement de ces profils identitaires au cours de la transition études-emploi au regard des hypothèses développementales de Waterman (1982) et de travaux empiriques plus récents (e.g., Meeus et al., 2010). Dans un troisième temps, nous analyserons les liens entre les profils et

trajectoires d'identité vocationnelle identifiés et l'adaptabilité de carrière, le bien-être subjectif et les questions liées à la crise sanitaire. Dans un quatrième temps, nous poursuivrons la discussion avec les résultats relatifs au vécu de la transition études-emploi de jeunes adultes pendant la crise sanitaire. Enfin, dans un cinquième et dernier temps, nous aborderons les applications possibles de nos observations ainsi que les limites et perspectives de recherches qu'elles soulèvent.

13.1. Identité vocationnelle des jeunes adultes en transition études-emploi

Tout d'abord, les statistiques descriptives ont permis d'une part, de mettre en lumière les niveaux initiaux des processus identitaires et d'identifier comment ils évoluent, en moyenne, au fil du temps et d'autre part, d'examiner des liens corrélationnels entre ces processus. Si nous nous attendions à trouver des profils et des trajectoires identitaires différenciés au fil de la transition études-emploi, nous constatons que nos participants sont de jeunes adultes qui ont une certaine homogénéité. Les jeunes adultes en transition études-emploi ont tendance à faire preuve d'engagement et d'exploration en profondeur tout au long de la transition études-emploi. De plus, nous observons que les deux processus d'exploration et le doute vis-à-vis de soi, en moyenne, diminuent au fil du temps, alors que la flexibilité de l'engagement et les deux processus d'engagement, en moyenne, restent stables. Cela suggère que, de façon descriptive, plus les jeunes adultes sont proches de la recherche d'emploi, plus ils s'engagent dans leur choix, moins ils explorent différentes possibilités et moins ils expriment de doutes et de flexibilité vis-à-vis de leurs choix.

Les analyses corrélationnelles soutiennent l'idée selon laquelle le VISA mesure deux manifestations distinctes d'exploration, d'engagement et de reconsidération de l'engagement. Les construits au sein des trois dimensions présentent généralement des corrélations plus fortes que les

construits entre dimensions, à l'exception de l'exploration en profondeur, notamment au début de l'année, qui corrèle positivement et modérément avec la prise d'engagement et l'identification de l'engagement, tel que proposé par Porfeli et al. (2011) et suggéré précédemment (Crocetti, et al., 2008) conférant plus de crédibilité au modèle théorique. L'exploration en profondeur est systématiquement et fortement liée au processus d'engagement vocationnel tout au long de la transition études-emploi. En revanche, l'exploration de surface tout au long de la transition études-emploi corrèle négativement avec les deux processus d'engagement et positivement avec les deux processus de reconsidération de l'engagement. Cela suggère que des niveaux élevés d'exploration de surface, dans cette période spécifique, peuvent empêcher l'affirmation de choix et l'engagement vocationnel.

L'analyse en clusters relative à l'étude transversale (i.e., chapitre 9) et ensuite les analyses LCA et LTA de l'étude longitudinale du chapitre 10, suggèrent que le VISA dérivé du modèle théorique intégratif de l'identité vocationnelle (Porfeli et al., 2011) permet d'identifier de manière fiable six profils reflétant les quatre statuts d'identité de Marcia (i.e., réalisation, forclusion, moratoire, diffusion) plus le moratoire de remise en question identifié dans le modèle de Crocetti et collaborateurs (2008) et le profil indifférencié identifié dans le modèle de Luyckx et collaborateurs (2006, 2008). D'une part, les participants classés comme appartenant aux statuts réalisation, moratoire, forclusion et diffusion présentent des patterns d'exploration, d'engagement et de reconsidération de l'engagement cohérents avec le cadre des statuts identitaires de Marcia. D'autre part, le moratoire de remise en question et le profil indifférencié présentent des patterns d'exploration, d'engagement et de reconsidération de l'engagement cohérents avec des travaux empiriques antérieurs conduits en France (Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Lannegrand-Willems

& Perchee, 2017). Ainsi, nos résultats, en contexte de crise sanitaire, confirment la présence de six statuts d'identité vocationnelle des jeunes adultes français en transition-études-emploi.

La réalisation et la forclusion sont les deux statuts identitaires caractérisés par de forts degrés des deux processus d'engagement. Les individus en réalisation identitaire, comme attendu, expriment des scores très élevés d'engagement, mais aussi d'exploration en profondeur, et de faibles niveaux de reconsidération des engagements. La forclusion identitaire est également caractérisée par de faibles degrés de reconsidération des engagements et des degrés d'engagements très élevés. Mais, comme attendu, nos résultats appuient le peu d'activité exploratoire, notamment de surface, des individus en forclusion identitaire, et la stabilité dans le positionnement de ces jeunes. Alors que les participants du statut de moratoire de remise en question expriment des niveaux des deux processus d'exploration similaires à ceux du statut en réalisation, ils diffèrent des jeunes adultes du statut réalisation dans le sens où ils expriment des niveaux moyens-élevés des deux processus de reconsidération de l'engagement et des niveaux intermédiaires d'engagement vocationnel. Les jeunes adultes en moratoire se caractérisent par des niveaux intenses d'exploration, particulièrement de surface, associés à de forts doutes vis-à-vis de soi et à un sentiment intense de faire de possibles changements dans le futur, accompagnés de faibles niveaux d'engagement. Les résultats permettent donc de considérer et confirmer la pertinence de la distinction des deux formes de moratoire en contexte de transition études-emploi, c'est-à-dire des jeunes adultes qui sont dans un questionnement actif vis-à-vis de leur avenir et leur identité vocationnelle. Les jeunes adultes en moratoire de remise en question semblent être plus ajustés à cette période de transition études-emploi avec des engagements plus élevés et des niveaux moins élevés de reconsidération de l'engagement. Ainsi, ce type de moratoire semble caractériser des individus qui mettent continuellement leurs choix d'orientation à jour, tandis que ce

questionnement chez ceux en moratoire ne semble pas déboucher sur des engagements, car il s'accompagne de niveaux plus élevés des deux processus de reconsidération de l'engagement. Ce sont des individus qui semblent avoir des difficultés à se définir. Ces résultats confirment que le moratoire est la « face noire » du moratoire comme cela a déjà été souligné dans d'autres études en Europe (Crocetti et al., 2009 ; Lannegrand- Willems et al., 2016 ; Zimmermann et al., 2015). Tandis qu'aux États-Unis, c'est le moratoire de remise en question qui a été associé à un moindre ajustement psychosocial, mais aussi c'est le statut caractérisé par des niveaux plus élevés des deux processus de reconsidération de l'engagement. Cela soutient l'idée que le contexte culturel et le monde du travail d'un pays peuvent influencer le développement de l'identité vocationnelle et la proportion d'individus dans chaque statut (Lannegrand-Willems et al., 2016). De futures recherches dans des pays en voie de développement ou des recherches interculturelles pourraient être menées afin d'approfondir les connaissances sur le développement de l'identité vocationnelle des jeunes adultes en transition études-emploi. Concernant le profil de diffusion, les jeunes adultes français semblent s'essayer à des explorations, tout en exprimant des niveaux moyens-élevés de reconsidération de l'engagement, mais en témoignant des niveaux faibles à intermédiaires d'engagement. Les individus ayant ce statut sont souvent coincés dans un cycle d'exploration identitaire négative, ne prenant aucun engagement stable qui puisse leur apporter un sentiment de cohérence ou guider leurs décisions (Kroger & Marcia, 2011). Les individus en diffusion n'expriment pas forcément le besoin d'explorer activement et d'analyser leurs options vocationnelles, ni de s'engager dans un seul choix d'orientation, alors que ceux en moratoire sont des individus en quête identitaire active, mais peu adaptative, car ils ne semblent pas parvenir à constituer des engagements stables avec des doutes intenses vis-à-vis de soi et de leurs choix. Dans ce sens, le moratoire, dans le meilleur des cas, débouche sur une éventuelle réalisation de l'identité

alors que dans la diffusion, les individus n'ont pas une direction fixe et sont indifférents à leur manque d'engagement (Kroger & Marcia, 2011). Enfin, les participants du profil indifférencié sont différents des autres parce que leurs tendances sur les six processus identitaires sont à un niveau intermédiaire (c'est-à-dire proche de la moyenne). Les jeunes adultes appartenant à ce profil en France semblent en quête identitaire comme le moratoire de remise en question, mais en exprimant des niveaux d'exploration et de reconsidération de l'engagement plus faibles. De tous les statuts, la réalisation et le statut indifférencié sont les plus similaires en termes de patterns, mais la réalisation exprime un engagement, une exploration et une reconsidération à des niveaux moins atténués que le profil indifférencié.

En somme, considérer les 6 processus identitaires relatifs au modèle intégratif de l'identité vocationnelle est essentiel. Ces processus permettent de caractériser et d'étudier l'évolution de six profils identitaires des jeunes adultes français en transition études-emploi. Un des intérêts de ce travail était aussi de se focaliser sur les individus potentiellement en difficulté lors de la transition études-emploi.

13.1.1. Évolution des profils identitaires au travers de leurs dimensions

Les contextes peuvent jouer un rôle important dans la dynamique des processus identitaires et du changement de statut (Mckay, 2020 ; Pop et al., 2016 ; Verschueren et al., 2017). Cela signifie que les profils des statuts identitaires peuvent connaître différents niveaux de changement et suivre des trajectoires de transformation uniques tout au long de la transition études-emploi. Du point de vue de la variabilité intra-profil, les résultats révèlent que seules deux différences significatives sont observées : une au sein du moratoire et l'autre au sein de la forclusion. Les jeunes adultes en forclusion, en moyenne, se caractérisent par le fait de commencer la dernière année d'études avec une exploration de surface faible qui diminue significativement pendant la transition, alors que les

jeunes adultes en moratoire se caractérisent par le fait de commencer la dernière année d'études avec des doutes forts vis-à-vis de soi qui diminuent significativement pendant la transition, mais qui restent élevés en comparaison aux autres trajectoires. Cela suggère que le contexte de transition pour les individus en moratoire semble bénéfique, peut-être parce qu'ils sont placés dans une position où il est nécessaire de décider que faire ensuite (e.g., suivre une thèse, chercher un emploi, continuer dans le métier étudié ou changer de voie d'orientation). Les autres profils d'identité vocationnelle se caractérisent par une stabilité des processus identitaires. Comme cela a déjà été souligné dans la littérature, ceux qui sont déjà en réalisation identitaire peuvent montrer peu de changement lors d'une transition en raison des effets de plafond dans les processus identitaires (Mckay, 2020).

13.1.2. Probabilité de stabilité ou de changement des profils identitaires

La présente étude a testé les deux hypothèses développementales de Waterman (1982), dans une temporalité d'une année au fil de la transition études-emploi. Premièrement, ce modèle développemental postule que le développement de l'identité a une direction. Un tel développement typique implique un changement de la diffusion vers la réalisation. Cette hypothèse a été soutenue par des résultats à la fois longitudinaux et transversaux, montrant que les proportions de personnes en forclusion et en diffusion diminuent avec le temps, tandis que la proportion de ceux qui se trouvent dans le statut de réalisation identitaire augmente généralement (Kroger et al., 2010). Dans le même temps, des évaluations transversales catégorielles du changement de statut identitaire ont montré qu'une proportion relativement importante d'individus n'avaient pas atteint la réalisation identitaire à l'âge adulte (Kroger et al., 2010). Nos résultats semblent soutenir partiellement cette première hypothèse développementale, car ils indiquent une diminution des statuts de diffusion, de moratoire, de moratoire de remise en question, mais aussi de la réalisation, ainsi qu'une

augmentation constante de la forclusion. Cela démontre une construction identitaire au cours de la transition études-emploi, dans le sens où le nombre d'individus en diffusion et moratoire diminue et celui des individus avec des choix affirmés (forclusion) augmente. Cette augmentation constante en fin d'études pourrait être adaptative et constructive, car l'exploration de surface ne semble pas un processus constructif en cette période spécifique, mais plutôt une reconsidération des engagements semblable à une exploration ruminative, caractérisée par de l'indécision (Lannegrand-Willems, 2012). En ce sens, dans ce moment spécifique de transition, s'engager fortement sans explorer des alternatives pourrait être adaptative, surtout si ce sont de jeunes adultes qui ont exploré préalablement, mais qui maintenant sont dans un statut que l'on pourrait qualifier de « Fermeture » identitaire, car suffisamment affirmé (Meeus et al., 2010).

La deuxième hypothèse de Waterman implique un modèle spécifique de transitions entre les statuts identitaires : de la diffusion à la forclusion ou au moratoire, et de la forclusion et du moratoire à la réalisation. Nos résultats semblent soutenir partiellement un développement typique. Premièrement, les transitions constructives du profil indifférencié ou de moratoire de remise en question vers la réalisation sont faibles. Cela suggère que la probabilité qu'un jeune adulte en diffusion identitaire (à travers le MRQ ou le profil I) progresse vers la réalisation à la fin de la dernière année universitaire est faible. De plus, la probabilité qu'un jeune adulte en moratoire ou en diffusion directement progresse vers la réalisation tout au long de la transition études-emploi est nulle. En revanche, les pourcentages des transitions vers la forclusion sont considérables et la probabilité de stabilité pour la forclusion tout au long de la transition est très élevée. Cela suggère que la forclusion est plus susceptible que les autres statuts de servir de point final (mais pas nécessairement définitif) dans la construction de l'identité vocationnelle des jeunes adultes dans la transition études-emploi. Ces résultats vont partiellement dans le sens des analyses des

transitions de statuts réalisées par Meeus et ses collaborateurs (2010) où les statuts avec un engagement élevé (réalisation, fermeture anticipée et fermeture) sont plus susceptibles que les autres statuts de servir de « points finaux » dans la formation de l'identité. Cependant, nous trouvons une diminution de la réalisation identitaire chez les jeunes adultes français en transition études-emploi. Kroger (2007) avait déjà considéré qu'une proportion relativement élevée d'individus risque de ne pas parvenir à une identité réalisée au-delà de la fin de l'adolescence. Elle propose que pour atteindre la réalisation de l'identité, les contextes doivent offrir un niveau optimal de défi d'adaptation ainsi que des soutiens environnementaux. Peut-être que pour certains jeunes adultes, le défi de cette tâche développementale majeure que représente la transition études-emploi est vécu comme difficile et en conséquence ils ne peuvent pas affirmer leurs choix identitaires. Un niveau excessif de défi peut être associé à un mouvement de statut identitaire non constructif (Kroger, 2007).

Dans la présente recherche, le profil de moratoire de remise en question (représentant entre 25,17 % et 21,09 %) et le profil indifférencié (représentant entre 22,45 % et 31,17 %) sont les profils les plus présents tout au long de la transition études-emploi. De plus, les probabilités des jeunes adultes de faire la transition de la réalisation ou forclusion vers le statut indifférencié sont élevées en comparaison aux autres transitions : entre 19 % et 16 % au cours d'une année. En revanche, moins de jeunes adultes ont une probabilité de faire la transition de la réalisation ou de la forclusion vers le moratoire de remise en question (entre 4 % et 9 %). Ces résultats pris ensemble suggèrent que la transition études-emploi pourrait représenter pour la plupart des jeunes adultes une période de mise en question des engagements, avec une exploration intense et des engagements continuellement mis à jour (MRQ) ou un questionnement vis-à-vis de leur avenir, mais un peu moins intense et plus passif (I). L'objectif pour ces jeunes adultes qui ne s'engagent pas lors de la

transition serait de percevoir un soutien institutionnel ou social dans la transition et de considérer la transition comme un défi ajusté à leurs capacités, valeurs et objectifs professionnels.

Concernant l'explication de la non-occurrence de la transition forclusion →moratoire et la faible occurrence de la transition forclusion →moratoire de remise en question, comme indiqué précédemment, le statut de forclusion en dernière année d'études semble constituer à ce moment un statut identitaire adapté à la transition et semblable aux statuts « finaux » proposés par Meeus et al. (2010). Bien que nous considérons que la construction identitaire n'est jamais vraiment terminée et que des changements peuvent s'opérer tout au long de la vie, notamment après un travail significatif, certains jeunes semblent avoir besoin d'un engagement fixé afin de traverser les défis de la transition études-emploi, au moins pour un certain temps. Les jeunes adultes en forclusion n'interrogent plus leurs engagements actuels et ne recherchent pas activement des engagements alternatifs, car soit ils l'ont fait déjà pendant leurs études, soit ils sont dans une sorte de fermeture anticipée depuis longtemps et ils ne ressentent pas la nécessité de se questionner. Cela semble logique, car comme l'expliquent Kroger et Marcia (2010), plus le temps que l'individu assume un rôle identitaire en forclusion est long, et plus il lui est difficile d'en sortir, car il pourrait avoir des émotions négatives telles que la honte et la culpabilité associées à la remise en question de ses positions.

Enfin, nous avons trouvé un soutien substantiel en faveur de la stabilité de l'identité au cours de la transition études-emploi. Plus de 64 % des jeunes adultes sont restés dans le même statut identitaire. Ce pourcentage est remarquablement élevé, mais rejoint les 63 % trouvés dans l'étude longitudinale des statuts d'identité de Meeus et ses collaborateurs (2010). Notre étude reproduit partiellement donc les résultats antérieurs sur le changement et la stabilité de l'identité vocationnelle, selon une temporalité plus courte et chez les jeunes adultes en transition études-

emploi. De plus, les analyses des trajectoires identitaires ont révélé que la majorité des jeunes adultes qui changent de statut identitaire sur une période de 1 an ne font qu'une seule transition. Cela montre que les changements de statut identitaire ont tendance à être décisifs et qu'il existe une probabilité faible de transitions supplémentaires de statut identitaire en période de transition études-emploi. Ces résultats doivent néanmoins être pris avec prudence, car la temporalité a été relativement courte.

Nous proposons deux interprétations à la grande stabilité des statuts identitaires que nous avons constatés dans notre échantillon des jeunes adultes français en transition études-emploi en contexte de crise sanitaire. Premièrement, les changements d'identité vocationnelle pourraient être plus fréquents après la transition études-emploi, c'est-à-dire après un travail significatif en raison d'une considération plus fréquente et plus intense des rôles des adultes. Pendant la transition, un pourcentage considérable était à la recherche d'emploi (48,29 %). De plus, 31,97 % étaient en emploi depuis moins de cinq mois, 14,28 % poursuivaient leurs études, et 5,45 % ne savaient pas quoi faire encore. De futures recherches pourraient explorer le changement d'identité vocationnelle pendant une période de temps plus longue afin de compléter nos résultats et élucider les transitions après une période de travail significative. Deuxièmement, l'hypothèse de l'universalité du conflit identitaire et de la formation identitaire qui en résulte serait à remettre en cause (Meeus et al., 2010). L'analyse de Kroger avait déjà montré en 2007 que pas plus de 25 % des adolescents connaissaient une période de moratoire identitaire (donc un moment de crise identitaire). De même, l'étude de Meeus et ses collaborateurs (2010) avec cinq temps de mesure et une temporalité de quatre ans a souligné que seulement 26 % des adolescents avaient connu une période de moratoire identitaire.

En résumé, ces analyses des transitions et des trajectoires identitaires apportent un nouvel éclairage sur la construction de l'identité vocationnelle pendant la transition études-emploi, notamment sur le rôle de la forclusion en fin d'études et apportent des informations qui renforcent la distinction entre le moratoire et le moratoire de remise en question. Nous avons ensuite procédé à une deuxième classification de l'évolution des profils et huit trajectoires ont été identifiées (i.e., stable en réalisation, stable en forclusion, stable en moratoire de remise en question, stable en moratoire, stable en diffusion, stable en indifférencié, trajectoires dynamiques constructives, et trajectoires dynamiques de mise en question ou d'indécision).

Les trajectoires constructives sont caractérisées par 7 transitions : diffusion → moratoire ; diffusion → moratoire de remise en question ; diffusion → indifférencié ; moratoire → moratoire de remise en question ; moratoire de remise en question → forclusion ; indifférencié → forclusion ; indifférencié → réalisation. Les trajectoires de mise en question ou vers l'indécision sont caractérisées par 6 transitions : réalisation → indifférencié ; forclusion → indifférencié ; forclusion → moratoire de remise en question ; moratoire de remise en question → indifférencié ; moratoire de remise en question → moratoire ; moratoire de remise en question → diffusion. Les trajectoires identitaires constructives évoluent, en moyenne, vers un engagement du choix d'orientation plus affirmé associé à une identification à ce choix au fil de la transition et à une diminution significative du doute vis-à-vis de soi et des deux processus d'exploration, alors que les trajectoires de mise en question ou d'indécision se caractérisent par une diminution de l'engagement vocationnel au fil de la transition études-emploi associé à une diminution significative de l'exploration en profondeur. Dans ce qui suit, nous allons revenir sur la caractérisation des trajectoires de l'identité vocationnelle dynamiques et stables, dans un premier temps avec l'adaptabilité de carrière et dans un deuxième temps, avec le bien-être subjectif. Enfin, de façon

exploratoire, nous compléterons la caractérisation des trajectoires à l'aide des questions liées à la crise sanitaire.

13.2. Identité vocationnelle et adaptabilité de carrière des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi

La littérature existante a souligné la nécessité d'analyser plus en détail le lien entre l'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière, car toutes les deux sont des constructions multidimensionnelles (Hartung et al., 2005 ; Negru-Subtirica et al., 2015 ; Savickas, 1997, 2005), et sont les deux piliers de la construction du parcours professionnel (Savickas, 1985, 1997), mais à notre connaissance, elles n'ont jamais été étudiées pendant la transition études-emploi. Par conséquent, cette thèse a étudié les associations entre l'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière des jeunes adultes au cours de la transition études-emploi en contexte de crise sanitaire.

D'abord, dans une approche centrée sur les variables, des corrélations positives significatives ont été trouvées entre l'adaptabilité globale, toutes les ressources et les deux processus d'engagement et l'exploration en profondeur au fil du temps, tandis que des relations négatives significatives avec les deux dimensions de reconsidération de l'engagement et l'exploration de surface sont relevées tout au long de la transition études-emploi. D'une part, les résultats liés à l'exploration sont logiques, car des travaux ont identifié qu'accroître l'exploration de surface, plutôt que celle en profondeur, ne favorise pas immédiatement la planification du parcours professionnel et la prise de décision, mais intensifie plutôt l'expérience d'un moratoire identitaire (Porfeli & Skorikov, 2010). D'autre part, la recherche a soutenu l'idée que des niveaux plus élevés de flexibilité et des niveaux plus faibles de doutes vis-à-vis de soi contribuent à une adaptabilité de carrière plus élevée chez les adolescents (Porfeli & Savickas, 2012 ; Negru-

Subtirica et al., 2015). Cependant, nos résultats vont dans le sens de LeBlanc et Lyons (2022) où l'adaptabilité de carrière globale prédit négativement les deux dimensions de reconsidération de l'engagement chez les jeunes adultes à l'université. Dans la présente étude, chez des étudiants en dernière année d'études qui se sont préparés pendant au moins cinq ans pour avoir un diplôme, la flexibilité de l'engagement, c'est-à-dire penser que les choix d'orientation professionnelle pourraient être différents de ce qu'ils envisagent aujourd'hui, est négativement associée à toutes les ressources d'adaptabilité (i.e., intérêt, contrôle, curiosité, confiance). La force de la corrélation augmente en fin d'année et se maintient stable pendant la transition étude-emploi, mais la relation avec la curiosité disparaît. Les corrélations les plus fortes sont avec l'intérêt et le contrôle, démontrant l'importance de ces deux ressources. Ainsi, réfléchir à l'avenir, rester optimiste et se montrer performant sont associés négativement à la flexibilité de l'engagement tout au long de la transition études-emploi. Cette relation pourrait changer une fois que les jeunes adultes ont vécu des expériences de travail significatives (Leblanc & Lyons, 2022). Ainsi, une étude longitudinale plus longue des étudiants en transition s'avère nécessaire afin d'investiguer cette relation après la transition études-emploi.

Ensuite, conformément aux hypothèses, au début de la dernière année, nous constatons que l'adaptabilité de carrière est fortement et systématiquement liée aux statuts d'identité vocationnelle. Les ressources d'adaptabilité de carrière distinguent ainsi clairement le profil de réalisation obtenant le score le plus élevé sur chacune des quatre ressources et par conséquent de l'adaptabilité globale comparé aux autres profils. Ensuite, la forclusion, le moratoire de remise en question et le profil indifférencié ne se distinguent en aucune ressource au début de la dernière année universitaire, confirmant que ce sont des statuts identitaires qui se caractérisent par un niveau inférieur d'adaptation psychosociale à celui de la réalisation, mais mieux ajustés que la

diffusion et le moratoire qui ont les niveaux les plus faibles dans toutes les ressources. Cependant, les profils de moratoire et de diffusion se différencient entre eux au niveau du contrôle professionnel, suggérant que les individus en diffusion, en début d'année, perçoivent avoir plus de contrôle professionnel sur leur environnement que les individus appartenant au profil de moratoire. Cela est cohérent, car on s'attendait à ce que leurs scores en matière d'adaptation psychosociale soient proches, mais ceux de la diffusion sont supérieurs à ceux du moratoire, comme mis en évidence dans d'autres études (e.g., Kroger et al., 2010).

Ensuite, nous avons étudié les associations entre les trajectoires d'identité vocationnelle dynamiques et stables et les ressources d'adaptabilité de carrière. Conformément à nos hypothèses, nous avons mis en évidence que des niveaux élevés d'adaptabilité de carrière sont positivement associés aux trajectoires d'identité marquées par des engagements identitaires affirmés (i.e., les trajectoires stables de réalisation et de forclusion), et négativement associés aux trajectoires dont l'identité est moins affirmée (i.e., les trajectoires stables de moratoire ou de diffusion). Dans notre étude longitudinale, nous trouvons moins de différences significatives que dans notre étude transversale en raison probablement de la réduction de la taille de l'échantillon, mais aussi des spécificités de notre échantillon longitudinal qui a une certaine homogénéité et des engagements plus forts. La trajectoire stable en réalisation obtient les niveaux les plus élevés d'adaptabilité de carrière tout au long de la transition, mais ne diffère pas de la trajectoire stable en forclusion en aucune ressource d'adaptabilité de carrière. La trajectoire en forclusion quant à elle présente au début de l'année des niveaux dans la majorité des ressources similaires à la trajectoire stable en moratoire de remise en question et la trajectoire stable en indifférencié. Ces deux dernières trajectoires stables (MRQ, I) ne diffèrent pas l'une de l'autre dans aucune ressource d'adaptabilité tout au long de la transition. En revanche, en fin d'année, les individus dans la trajectoire en

forclusion ont un intérêt pour leur avenir plus intense que les individus en trajectoire stable en moratoire de remise en question et ceux dans la trajectoire stable en indifférencié. Au début de l'année, ces deux statuts ne diffèrent pas de la forclusion telle que trouvée par notre étude transversale, mais nous trouvons des différences dans notre échantillon longitudinal en fin d'année au niveau de l'intérêt. Cela suggère que les individus en forclusion, en fin d'année, expriment des niveaux significativement plus élevés d'intérêt professionnel que ceux dans la trajectoire stable en moratoire de remise en question ou ceux dans la trajectoire stable en indifférencié. De plus, pendant la transition, les individus en forclusion expriment un niveau de confiance plus élevé que ceux dans la trajectoire stable en moratoire de remise en question ou ceux dans la trajectoire stable en indifférencié. Ainsi, nos résultats suggèrent que la trajectoire stable en forclusion, caractérisée par une diminution significative de l'exploration de surface, semble être un statut plus adaptatif que la trajectoire stable en moratoire de remise en question ou stable en indifférencié pendant la transition études-emploi. Ainsi, la trajectoire stable en forclusion se caractérise par une augmentation des deux ressources psychosociales importantes dans le développement vocationnel (Savickas, 2005).

Enfin, comme trouvé dans notre étude transversale, les trajectoires stables en moratoire et en diffusion sont caractérisées par des niveaux plus faibles que le reste des trajectoires stables à l'exception de la trajectoire stable en indifférencié. Au début de l'année, contrairement à notre étude transversale, au niveau du contrôle, même si la différence est considérable, elles ne diffèrent pas entre elles. Cependant, en fin d'année et pendant la transition, les individus en diffusion perçoivent plus de contrôle sur leur environnement que ceux en moratoire. Ces résultats vont dans le sens de l'étude longitudinale sur les liens bidirectionnels de l'adaptabilité de carrière et l'identité vocationnelle conduite par Negru-Subtirica et al. (2015). Celles-ci ont mis en évidence que

l'engagement vocationnel était un indicateur positif du contrôle, tandis que le doute vis-à-vis de soi était un prédicteur négatif du contrôle professionnel. Les individus en diffusion dans la présente recherche sont ceux qui expriment des niveaux plus élevés en engagement et des niveaux plus faibles de doute vis-à-vis de soi que ceux en moratoire et sont aussi ceux qui perçoivent avoir plus de contrôle sur leur contexte professionnel.

Concernant la variabilité intra- trajectoire, nous observons que les ressources d'adaptabilité de carrière semblent stables au sein des trajectoires identitaires stables, sauf pour la forclusion dans laquelle les individus expriment une confiance significativement plus élevée en fin qu'en début d'année même si la confiance est à un niveau élevé dès le début d'année. Ces individus, en moyenne, développent la ressource confiance au fil de la transition études-emploi. Cela appuie l'idée que la trajectoire stable en forclusion est apparemment ajustée aux défis de la transition. Concernant les trajectoires dynamiques, nous observons que les ressources d'adaptabilité de carrière évoluent au sein des trajectoires constructives. Elles se caractérisent par une augmentation significative de toutes les ressources d'adaptabilité au fil de cette période spécifique, alors que les trajectoires identitaires de mise en question ou vers l'indécision se caractérisent par une diminution non significative de l'intérêt, du contrôle et de la confiance au fil du temps. Cela suggère que la construction identitaire et la progression vers un choix vocationnel affirmé sont associées à un développement des ressources d'adaptabilité de carrière. L'une des découvertes majeures de cette thèse est que la transition études-emploi s'accompagne d'un changement d'identité vocationnelle pour certains jeunes et ce changement semble lié au développement des ressources d'adaptabilité de carrière au cours de l'émergence de l'âge adulte. Notre étude apporte de nombreuses contributions à une littérature croissante sur le développement vocationnel des jeunes adultes. Elle soutient que l'adaptabilité de carrière et les processus identitaires opèrent conjointement dans un

processus dynamique continu, le développement de l'un soutenant le développement de l'autre. Cela est cohérent avec les recherches antérieures sur l'adaptabilité de carrière et l'identité vocationnelle (Negru-Subtirica et al., 2015), qui montrent que l'adaptabilité de carrière et l'identité vocationnelle sont des composantes dynamiques et interdépendantes du développement du parcours professionnel des jeunes. Cependant, nos résultats ont révélé également que la fin d'études universitaires n'entraîne pas un développement vocationnel universel des participants. Ce constat est important, car il montre qu'il est nécessaire d'identifier et de mieux soutenir les étudiants qui pourraient être en difficulté lors de la dernière année universitaire.

13.3. Identité vocationnelle et bien-être subjectif des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi

Cette étude a également étudié la relation entre l'identité vocationnelle et le bien-être subjectif en matière de satisfaction de vie et d'affects positifs et négatifs. D'abord, les analyses corrélationnelles nous ont permis de constater que l'exploration de surface ne semble pas constructive dans la transition études-emploi. Elle corrèle négativement avec la satisfaction de vie et le bien-être subjectif, mais positivement avec les affects négatifs tout au long de la transition. De même, elle corrèle seulement en fin d'année négativement avec les affects positifs. Cela suggère que plus les jeunes adultes en transition études-emploi explorent différentes options vocationnelles et ne dégagent pas de choix clairs, plus ils tendent à diminuer leur bien-être subjectif à travers la diminution de leur satisfaction de vie et des affects positifs et l'augmentation de leurs affects négatifs. En revanche, comme attendu, les deux processus d'engagement et l'exploration en profondeur tout au long de la transition ont des corrélations positives et significatives avec la satisfaction de vie, les affects positifs et le bien-être subjectif, mais négatives avec les affects

négatifs, sauf l'exploration en profondeur qui ne corrèle pas avec les affects négatifs. Enfin, les deux processus de reconsidération de l'engagement corrèlent négativement avec la satisfaction de vie, les affects positifs et le bien-être subjectif, mais positivement avec les affects négatifs tout au long de la transition études-emploi. Cela suggère que la flexibilité de l'engagement ne semble pas un processus adaptatif pendant la transition études-emploi en période de crise sanitaire, car elle est associée à un faible bien-être subjectif. Dans leur modèle théorique, Porfeli et al. (2011) postulent que la reconsidération de l'engagement peut inclure un aspect négatif, à savoir le doute de soi vis-à-vis de soi, et un aspect positif, à savoir la flexibilité de l'engagement qui a été soutenu en contexte français en termes de satisfaction de vie (Lannegrand-Willems et al., 2016). Cependant, dans la présente étude, dans cette période spécifique de transition études-emploi, nos résultats ne confortent pas la pertinence de la distinction entre ces deux processus de reconsidération de l'engagement en matière de bien-être subjectif. Ainsi, une approche flexible en matière de formation de l'identité professionnelle en transition études-emploi ne semble pas s'accompagner d'un sentiment de bien-être.

De nombreuses études utilisant les statuts identitaires ont démontré l'importance d'adopter une approche holistique pour comprendre comment l'identité est liée au fonctionnement psychosocial (Aleni Sestito et al., 2015 ; Crocetti et al., 2014 ; Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Meca et al., 2015). Des recherches antérieures ont montré des relations transversales (Crocetti et al., 2008 ; Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Schwartz et al., 2011) et longitudinales (Meeus et al., 1999) cohérentes entre les statuts identitaires et le bien-être, considérant ainsi l'identité comme un « atout développemental » contribuant à un développement positif chez le jeune adulte (Luyckx et al., 2008b).

Dans notre étude transversale, les scores de bien-être subjectif global augmentent de la façon suivante : moratoire < diffusion = moratoire de remise en question = forclusion < indifférencié = réalisation. Concernant la satisfaction de vie, la réalisation, la forclusion, le moratoire de remise en question et le profil indifférencié ne diffèrent pas entre eux. Cependant, ces profils se distinguent du moratoire et de la diffusion en ayant un niveau significativement plus élevé. Cela est cohérent avec des recherches antérieures sur l'identité vocationnelle où la satisfaction de vie des jeunes augmentait lorsqu'ils progressaient vers ou maintenaient des engagements identitaires vocationnels, alors qu'elle diminuait lorsqu'ils s'impliquaient dans une exploration non adaptative ou connaissaient des crises du parcours professionnel (Hirschi, 2012). En revanche, concernant les affects positifs, la réalisation en ayant le score le plus élevé se différencie des tous les profils, tandis que le moratoire obtient le score le plus faible de tous les profils. En ce sens, ceux qui ont construit et consolidé leur choix d'orientation (réalisation) au début de la dernière année sont ceux qui expriment le plus d'affects positifs à cette période. En revanche, ceux qui sont en crise identitaire (moratoire) sont ceux qui expriment le moins d'affects positifs. Concernant les affects négatifs, la réalisation, la forclusion, la diffusion, et le profil indifférencié ont un niveau équivalent faible au début de la dernière année, alors que les deux formes de moratoire, accompagnées de la diffusion, sont les statuts qui se caractérisent par les niveaux les plus élevés des affects négatifs. Enfin, nous constatons que les individus dont l'identité vocationnelle a été personnellement construite (identité réalisée), mais aussi ceux en statut indifférencié (ceux qui sont en quête identitaire, mais avec des doutes vis-à-vis de soi atténués) se caractérisent par un niveau élevé de bien-être subjectif global. Cela suggère que les profils de réalisation et indifférencié (qui se ressemblent en termes de patterns) sont les deux profils associés à un meilleur bien-être subjectif au début de la transition études-emploi comparés aux autres profils

identitaires, particulièrement ceux en moratoire identitaire. Cela suggère que le pattern est plus important que la considération isolée des processus identitaires. Nos résultats confirment donc l'importance de prendre en compte les individus comme un système dynamique et holistique, plutôt que de considérer chaque processus identitaire, comme par exemple le niveau d'engagement d'un individu, pour évaluer le niveau de bien-être subjectif.

Dans notre étude longitudinale, nous trouvons moins de différences significatives. Cependant, le risque d'erreur de type deux (i.e., faux négatifs) semble élevé à cause de la taille de l'échantillon (Columb & Atkinson, 2016). En ce sens, les interprétations que nous allons faire sont à lire en étant conscientes du risque de rejeter à tort nos hypothèses. La trajectoire stable en réalisation ne diffère de la trajectoire stable en indifférencié, ni de la trajectoire stable en forclusion dans aucune des dimensions de bien-être subjectif. De plus, les trajectoires stables en forclusion, en indifférencié, en moratoire de remise en question ne diffèrent pas entre elles dans aucune dimension de bien-être subjectif. Cela suggère que les statuts marqués par des engagements identitaires élevés (R, F) ou par une quête identitaire active et adaptative (MRQ, I) sont ceux qui tendent à exprimer des niveaux de bien-être subjectif plus élevés tout au long de la transition études-emploi. Ceux qui ont des difficultés à se définir (M) ou ne perçoivent pas l'urgence de le faire (D) sont ceux qui expriment un bien-être subjectif plus faible. Enfin, concernant les trajectoires dynamiques, au début de l'année la trajectoire stable en réalisation diffère des trajectoires constructives au niveau des affects (positif et négatifs) et du bien-être subjectif global, tandis qu'en fin d'année et pendant la transition elles ne diffèrent pas entre elles dans aucune dimension. Cela suggère que l'affirmation des engagements et la diminution des processus de reconsidération de l'engagement au fil de la transition sont associées à une amélioration du bien-être subjectif à travers l'augmentation des affects positifs et la diminution des affects négatifs.

Concernant la variabilité intra-trajectoire, les étudiants qui étaient dans les trajectoires constructives ou sont restés dans un statut d'engagement fort (forclusion), ont montré des augmentations de bien-être subjectif significatives, tandis que ceux qui étaient dans une trajectoire de mise en question ou d'indécision se caractérisent par une diminution du bien-être subjectif non significatif. Ces résultats confortent l'idée que la forclusion est un statut adapté à la transition, car de toutes les trajectoires stables, c'est celle qui s'accompagne d'une augmentation du sentiment de bien-être lors de la période de transition études-emploi. Les résultats suggèrent qu'il ne s'agit pas d'une progression dans la construction identitaire telle qu'envisagée par Waterman, mais plutôt de l'acquisition d'un sentiment d'engagement et d'une clarté identitaire qui est positivement liée à des niveaux plus élevés de bien-être subjectif. Ces résultats vont dans le sens d'études antérieures qui montrent que la dimension d'engagement dans la formation de l'identité en particulier est positivement liée au bien-être (Marcia, 1993 ; Hirschi 2012 ; Lannegrand-Willems et al., 2016), ce qui suggère à l'inverse que l'impossibilité d'atteindre un sentiment d'identité vocationnelle pendant la transition études-emploi peut avoir des effets négatifs sur le bien-être subjectif.

En général, la littérature soutient l'idée que le fait de maintenir des engagements forts aide les individus à se sentir plus ajustés et positifs vis-à-vis de leur identité, car ils ont une direction claire de leur parcours de vie (Schwartz et al., 2011). Le processus d'engagement identitaire aide également les individus à sentir que leur vie a plus de sens (Negru-Subtirica et al., 2016). Dans l'ensemble, les résultats et l'apport de cette thèse soulignent que les individus qui augmentent significativement leur engagement identitaire et réduisent les reconsidérations de l'engagement et l'exploration (trajectoires constructives) améliorent leur bien-être subjectif au fil de la transition études-emploi. Ainsi, cette thèse démontre que la transition études-emploi des jeunes adultes constitue un contexte permettant l'affirmation de leur choix vocationnel et en même temps une

amélioration de leur niveau de bien-être subjectif à travers l'augmentation des affects positifs et la diminution des affects négatifs. La satisfaction de vie reste stable pour cette trajectoire dynamique et pour toutes les autres trajectoires identitaires au fil du temps suggérant que la composante cognitive est un concept stable au fil de la transition et ne semble pas opérer conjointement avec la construction identitaire. En revanche, nos résultats suggèrent que les affects (positifs et négatifs) et la construction identitaire opèrent conjointement dans un processus dynamique et continu. En même temps, nos résultats ont mis en évidence que le contexte de transition études-emploi ne s'accompagne pas d'une évolution positive de bien-être subjectif (à travers les affects) pour tous les participants. Ce constat est important, car il montre qu'il est nécessaire d'identifier et de mieux soutenir les étudiants qui pourraient être en difficulté émotionnelle lors de la dernière année universitaire. Il a été souligné qu'encourager et canaliser l'expression d'émotions semble essentiel au processus d'orientation vocationnelle (Greenberg, 2004 ; Olry-Louis, 2018). C'est en maintenant le lien avec les jeunes adultes lors des moments émotionnellement difficiles, dans le cadre d'entretiens, que le conseiller peut les aider dans leur vécu émotionnel (Olry-Louis, 2018).

13.4. Identité vocationnelle et perception de l'influence de la crise sanitaire des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi

De façon exploratoire, la présente recherche visait à comprendre le vécu de la crise sanitaire des étudiants en transition études-emploi. L'objectif était d'étudier l'évolution de la perception de l'influence de la crise sanitaire sur l'insertion professionnelle et le sentiment de bien-être. Ainsi, cette recherche a intégré le contexte de crise sanitaire au développement identitaire des jeunes adultes.

D'abord, les corrélations nous ont permis de constater le lien entre les processus identitaires et les questions liées à la crise sanitaire dans une approche centrée sur les variables. Concernant,

l'exploration de surface, elle corrèle positivement avec la difficulté perçue de l'insertion et l'influence globale de la crise perçue et la force de ces relations augmentent au fil de la transition études-emploi, tandis que l'exploration en profondeur ne corrèle avec aucune variable liée à la crise sanitaire tout au long de la transition. Au début de l'année, les deux processus d'engagement corrèlent négativement avec toutes les variables liées à la crise (i.e., difficulté de l'insertion perçue, inquiétude de l'insertion perçue, détérioration du bien-être perçue, perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être), mais en fin d'année et pendant la transition, elles ne corrèlent plus avec la détérioration du bien-être perçue. Concernant les deux processus de reconsidération de l'engagement, au début de l'année, ils corrèlent positivement avec toutes les variables liées à la crise. En fin d'année, le doute vis-à-vis de soi ne corrèle plus avec la détérioration du bien-être perçue et la flexibilité de l'engagement ne corrèle plus avec la difficulté de l'insertion perçue et la détérioration du bien-être perçue. Pendant la transition, le doute vis-à-vis de soi corrèle à nouveau positivement avec la détérioration du bien-être perçue et la flexibilité de l'engagement corrèle à nouveau positivement avec la difficulté de l'insertion perçue et la détérioration du bien-être perçue. En d'autres termes, les processus identitaires semblent avoir un lien avec les questions liées à la crise sanitaire tout au long de la transition. La difficulté de l'insertion perçue et l'inquiétude de l'insertion perçue sont les deux questions qui ont plus de liens avec les processus identitaires. Nos résultats suggèrent que plus les jeunes adultes sont engagés dans leurs choix d'orientation, moins ils perçoivent de difficulté et d'inquiétude vis-à-vis de leur insertion professionnelle. De même, nos résultats corroborent nos affirmations précédentes sur l'exploration de surface et la flexibilité de l'engagement. Ces deux processus identitaires en transition études-emploi en contexte de crise sanitaire ne semblent pas bénéfiques. Dans ce sens, plus l'individu en transition études-emploi explore différents choix d'orientation et exprime de la

flexibilité vis-à-vis à son choix, et plus il perçoit le contexte de crise sanitaire comme difficile et inquiétant. Ce résultat peut sembler contradictoire avec les préconisations des travaux sur l'identité et l'orientation qui soutiennent la flexibilité comme un processus adaptatif dans une société de plus en plus flexible et de grandes mobilités. Cependant, à cette période spécifique de la vie où les jeunes adultes se sont préparés pour un métier spécifique pendant au moins cinq ans, un niveau élevé de flexibilité et d'exploration de surface ne semblent pas bénéfique en contexte de crise sanitaire.

Dans l'étude transversale, les étudiants appartenant au profil de moratoire au début de la dernière année sont ceux qui perçoivent la crise sanitaire comme ayant le plus d'influence négative sur leur bien-être et leur insertion comparés aux autres profils identitaires. Encore une fois, ce résultat soutient l'idée que la flexibilité de l'engagement et l'exploration de surface à des niveaux élevés associées à un faible engagement pendant la transition études-emploi ne constituent pas des processus constructifs en contexte de crise sanitaire tandis que l'engagement vocationnel semble un processus bénéfique au développement identitaire.

Dans l'étude longitudinale, en revanche, au niveau de la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre les trajectoires tout au long de la transition études-emploi. En début d'année, qui coïncide avec le deuxième confinement en France en novembre 2021, aucune différence significative n'est observée entre les trajectoires de l'identité vocationnelle. Tous les individus dans toutes les trajectoires, en moyenne, semblent percevoir la crise sanitaire comme négative par rapport à leur insertion professionnelle et leur bien-être à l'issue de leur master 2. En fin d'année universitaire qui coïncide avec la fin du troisième et dernier confinement, nous observons certaines différences. Les étudiants en trajectoire stable en réalisation se caractérisent par le fait d'avoir

moins d'inquiétude par rapport à l'influence de la crise sanitaire sur leur insertion professionnelle à l'issue de leur M2 que ceux dans les trajectoires stables en moratoire et en moratoire de remise en question ainsi que ceux dans les trajectoires dynamiques de mise en question ou d'indécision. Cela suggère que les individus qui ont des niveaux élevés de reconsidération de l'engagement tendent à percevoir la crise sanitaire, à cette période spécifique, comme provocante plus d'inquiétude vis-à-vis de leur insertion professionnelle. En revanche, pendant la transition, en novembre 2021, quand la crise sanitaire avait moins d'influence dans le contexte français, aucune différence n'est observée entre les trajectoires d'identité vocationnelle. Toutes les trajectoires semblent améliorer leur perception de l'influence globale de la crise sur leur insertion et leur bien-être.

Du point de vue de la variabilité intra-trajectoire, les résultats révèlent des différences significatives. Les questions liées à la crise sanitaire évoluent au sein des trajectoires stables et au sein des trajectoires dynamiques de l'identité vocationnelle. Nos résultats suggèrent que ceux qui appartiennent aux trajectoires identitaires constructives et aux trajectoires stables en réalisation, en forclusion, en moratoire de remise en question et en indifférencié ont une perception de la crise sanitaire qui changent davantage que ceux dans les autres trajectoires. Ces jeunes adultes se caractérisent ainsi par le fait d'avoir une perception qui évolue significativement et positivement au fil de la transition études-emploi.

La trajectoire stable en réalisation se caractérise par une diminution au niveau de l'inquiétude de l'insertion perçue, alors que la trajectoire stable en moratoire de remise en question par une diminution au niveau de la difficulté de l'insertion perçue. La trajectoire stable en indifférencié s'accompagne d'une diminution de toutes les questions liées à la crise sanitaire (i.e., difficulté de l'insertion perçue, inquiétude de l'insertion perçue, détérioration du bien-être perçue)

et par conséquent de la perception de l'influence globale de la crise sanitaire sur l'insertion et le bien-être. Cela suggère que les individus dans la trajectoire stable en indifférencié sont plus sensibles au contexte, notamment de crise sanitaire, suggérant que ces individus ne sont pas si « indifférents » vis-à-vis de leur contexte. Enfin, la trajectoire stable en forclusion et les trajectoires constructives s'accompagnent d'une diminution de l'inquiétude perçue et de la difficulté perçue au fil de la transition études-emploi et par conséquent d'une diminution de l'influence globale de la crise sanitaire, mais la détérioration du bien-être perçue reste stable. En revanche, les trajectoires stables en moratoire et en diffusion et les trajectoires dynamiques de mise en question ou d'indécision ont une perception de la crise sanitaire plus stable au fil de la transition études-emploi. Cela suggère que ceux qui ont des difficultés à se définir sont ceux qui n'améliorent pas significativement leur perception de l'influence de la crise sanitaire sur l'insertion et leur bien-être même si le contexte français et mondial a évolué favorablement.

13.5. Vécu rétrospectif des jeunes adultes de la construction du parcours professionnel au fil de la transition études-emploi

Le modèle de l'identité narrative a permis de capturer des aspects importants de la construction de l'identité vocationnelle, du développement de ressources d'adaptabilité de carrière et de la mise en sens du parcours de vie des jeunes adultes au cours de la transition études-emploi pendant la crise sanitaire. Plusieurs étudiants ont déclaré au cours des entretiens avoir découvert des différences entre le monde universitaire et le monde du travail. Les processus de découverte dans le travail ou le stage ont aidé les étudiants à élaborer et préciser leur parcours professionnel. De nombreux étudiants ont décrit des expériences au fil de la transition comme révélatrices. Les résultats montrent qu'en étant placés dans une position où il faut faire des choix et s'engager dans

leur futur professionnel, comme par exemple le fait d'accepter un travail ou pas, les étudiants ont pu mieux comprendre la façon dont ils élaborent leur parcours professionnel et donnent un sens à leur transition. La théorie du parcours professionnel (Savickas, 2005) soutient l'idée que les individus construisent leur parcours professionnel en donnant un sens à leur comportement professionnel. La réalisation de certaines opportunités a souvent été décrite comme stimulante, car les étudiants ont découvert qu'ils avaient des choix dont ils n'avaient pas conscience en raison de leur rigidité dans leur choix vocationnel ou enracinement dans leur ville. Ainsi, cette thèse souligne que la transition études-emploi constitue un contexte propice à des expériences qui facilitent l'évolution des processus clés liés à la construction de l'identité vocationnelle et la mise en sens du parcours de vie (identité narrative), et le développement de ressources d'adaptabilité de carrière chez les adultes émergents.

Concernant la mise en sens du parcours de vie, la réflexion sur leur avenir a été décrite dans les entretiens comme un élément important qui les ont aidés à donner un sens à leur transition études-emploi. Dans la tradition narrative de l'identité, la création de sens est un aspect important du développement qui permet aux individus d'intégrer leurs expériences dans leur histoire de vie (McLean et al., 2016). La création de sens dépend de processus de raisonnement autobiographique qui impliquent que les individus réfléchissent à la manière dont chaque expérience s'inscrit dans leur histoire de vie plus large (McAdams, 2011 ; McLean et al., 2019). La réflexion sur leur avenir pendant la crise sanitaire peut être particulièrement utile face à des situations stressantes, car les individus peuvent acquérir de nouvelles connaissances et perspectives sur eux-mêmes dans ces situations (Mckay 2020 ; Park, 2010) et ensuite prendre des décisions professionnelles mieux ajustées à leurs attentes et leurs valeurs.

Les résultats de cette recherche sur la construction du parcours professionnel, notamment basé sur l'identité narrative, montrent que la transition études-emploi crée de nombreuses opportunités de raisonnement autobiographique et de création de sens en relation avec soi en tant qu'individu et en tant que jeune adulte qui commence dans la vie active. En matière d'identité, les étudiants ont régulièrement identifié de nouveaux rôles ou de nouvelles valeurs, des croyances sur leurs capacités d'adaptabilité et une compréhension d'eux-mêmes à travers leurs expériences tout au long de la dernière année et pendant la transition études-emploi. Au-delà de la clarification de soi et de leurs objectifs professionnels, les participants ont pu identifier comment ils étaient influencés par leur contexte de travail et par le contexte de crise sanitaire et comment ces contextes pouvaient les aider ou les gêner dans la construction identitaire et dans le développement des ressources d'adaptabilité de carrière.

Les nouvelles perspectives qui s'ouvrent dans la transition études-emploi offrent aux jeunes adultes de nouvelles options parmi lesquelles choisir alors qu'ils réfléchissaient à la manière dont ils souhaitaient vivre leur vie à la fois dans leur présent et dans leur avenir. De telles expériences ont été décrites comme motivant l'exploration de l'identité ou la curiosité professionnelle, processus identifié par les participants comme clé, suggérant un soutien à certains des processus identitaires essentiels du modèle intégratif de l'identité vocationnelle, particulièrement l'exploration en profondeur (Porfeli et al., 2011). De plus, il est apparu que les étudiants ont intégré leurs expériences en surmontant des défis tout au long de la dernière année, pour créer de nouveaux récits autobiographiques sur lesquels ils peuvent s'appuyer comme ressources pour se donner confiance face à des situations difficiles dans leur l'avenir professionnel. Cela suggère, tel que mis en évidence dans l'étude longitudinale, que les processus identitaires sont étroitement liés au développement de ressources d'adaptabilité de carrière et au sentiment de

bien-être. Dans l'ensemble, cette recherche montre que la transition études-emploi aide les étudiants à donner du sens au nouveau chapitre de leur histoire de vie, dans une forme de compréhension d'un soi unifié pour s'adapter aux défis futurs tout au long de leur parcours professionnel.

Cette thèse montre à quel point une telle approche peut être précieuse pour faire progresser notre connaissance du développement vocationnel des jeunes adultes en transition études-emploi. Ainsi, les étudiants se sont considérés comme davantage capables de gérer des environnements changeants et nouveaux en général. Cette adaptabilité accrue est particulièrement pertinente pour l'émergence de l'adulte, à un moment où les individus font face à de multiples transitions en même temps qui nécessitent de telles compétences et capacités (Arnett, 2000 ; Savickas & Porfeli, 2012). Dans l'ensemble, les résultats de cette thèse montrent qu'en développant des compétences en résolution de problèmes pendant la dernière année d'études et pendant la transition études-emploi, les anciens étudiants en M2 deviennent mieux préparés pour gérer les défis clés qui sont au cœur de l'émergence de l'âge adulte. De plus, les facteurs influant et les changements associés n'étaient pas uniquement liés à la gestion de l'adversité, mais aussi à une attitude active vis-à-vis des opportunités. L'exploration professionnelle semble un processus central de la construction du parcours professionnel. Ce type d'exploration s'apparente à une exploration de mise en sens, probablement difficile à capturer dans l'approche classique des processus de l'identité vocationnelle. Ce résultat souligne la nécessité de croiser les approches (processuelle, narrative) dans l'étude du développement identitaire.

Enfin, lors de l'analyse des six cas illustrant différentes trajectoires de l'identité vocationnelle, la jeune adulte en réalisation identitaire a témoigné durant l'entretien d'une adaptation psychosociale élevée tout au long de la transition études-emploi et après la transition.

En d'autres termes, Olive exprime un choix articulé associé aux ressources psychosociales stables et élevées (i.e., intérêt, contrôle, curiosité et confiance) et un bien-être subjectif stable et élevé au fil de la transition. De plus, elle semble donner un sens à sa transition et relie ses expériences passées avec le présent et le futur. Par exemple, l'expérience difficile du mémoire l'a aidée à identifier que son travail de conférencière est passionnant, mais confirme qu'elle est mal payée. Elle réfléchit et pense qu'elle doit se mettre dans un statut de professionnelle indépendante pour mieux gagner sa vie dans le métier qu'elle a choisie et qui la rend heureuse.

Nos résultats suggèrent qu'il serait opportun que les enseignants universitaires et plus largement les politiques publiques s'intéressent à l'aide à apporter aux étudiants en matière de construction de leur identité vocationnelle, à travers des interventions basées sur les processus identitaires, mais aussi sur les quatre ressources d'adaptabilité de carrière associées à un accompagnement du vécu émotionnel pour ceux qui en ressentent le besoin.

13.6. Discussion intégrative

Les résultats de notre volet quantitatif s'alignent avec ceux du volet qualitatif, même si des recherches supplémentaires s'avèrent nécessaires pour élucider certains questionnements liés à la place de l'exploration de surface et la flexibilité de l'engagement pendant la dernière année d'études. D'abord, les statuts et processus identitaires se sont avérés associés aux variables d'adaptation psychosociale (i.e. adaptabilité de carrière, bien être subjectif) au fil de la transition. Dans l'étude quantitative, les résultats vont dans le sens d'une augmentation du nombre de forclusion, et une diminution du moratoire, de la diffusion et du moratoire de remise en question et soutiennent l'idée d'une construction identitaire au fil du temps. 16.32 % des étudiants sont inclus dans une trajectoire de mise en question au d'indécision, tandis que 19 % des étudiants sont

dans une trajectoire constructive au fil de la transition, c'est-à-dire que ces derniers sont des individus qui affirment progressivement leur choix vocationnel et se caractérisent par ailleurs par un développement de leurs ressources d'adaptabilité de carrière et par une augmentation leurs affects positifs et une diminution de leurs affects négatifs.

En complément, l'identité narrative était centrale en termes de compréhension des processus de changement identitaires et du développement des ressources d'adaptabilité ainsi qu'une contribution essentielle pour comprendre le sens que les jeunes adultes donnent à leur transition études-emploi. Les résultats qualitatifs suggèrent que la construction de l'identité contribue au changement pendant la transition études-emploi, et constitue un processus complémentaire au développement des ressources d'adaptabilité. De même, les processus identitaires peuvent jouer un rôle dans le bien-être subjectif à travers les affects (positif et négatifs) au fil de la transition études-emploi. Certaines personnes ont expliqué comment des expériences marquantes (positives et négatives) leur ont fait ressentir certains affects. Parmi les affects les plus mentionnés dans les entretiens, nous trouvons : *fierté, heureux, anxieux, peur, stressée, en colère, culpabilité*. Nous pouvons supposer que ces affects sont plus en lien avec le développement vocationnel que d'autres affects inclus dans la PANAS. De futures recherches pourraient se focaliser sur ces affects et évaluer si des différences plus fines sont trouvées entre les statuts identitaires au fil de la transition. Dans le cadre de l'orientation vocationnelle, travailler sur les émotions négatives liées au projet professionnel peut être aussi une piste d'intervention intéressante (Greenberg, 2004). Partager des aspects significatifs de soi renforcerait le sentiment d'identité et soulagerait le stress psychologique lié aux expériences douloureuses ou honteuses (Olry-Louis, 2018).

Dans la présente recherche, l'utilisation d'une mesure des processus de l'identité spécifique au domaine vocationnel pendant la transition études-emploi, associée à une étude basée sur l'identité narrative représente une première étape importante pour évaluer comment l'identité vocationnelle des jeunes adultes se développe en contexte de transition, mais aussi pour identifier comment elle est liée aux variables psychosociales essentielles au processus vocationnel (i.e., adaptabilité de carrière, bien-être subjectif). Nos résultats de corrélations, référant à une approche centrée sur les variables, placent les variables au cœur du processus analytique, en mettant l'accent sur les relations entre les différents concepts étudiés (Laursen & Hoff, 2006). Cette approche nous a donné des pistes sur le rôle de l'exploration de surface et la flexibilité de l'engagement au cours de la transition études-emploi. Dans cette approche, les individus sont supposés être relativement homogènes et interchangeable, c'est pourquoi les variables, plutôt que les individus, sont au centre des analyses (Laursen & Hoff, 2006). En revanche, l'approche centrée sur les personnes se concentre sur chaque individu comme un système holistique et dynamique composé de multiples composantes interdépendantes qui ne peuvent être pleinement comprises que dans leur ensemble (Laursen & Hoff, 2006). Les statuts identitaires représentent une approche centrée sur les personnes, car ils capturent les combinaisons originales des différents processus identitaires (Crocetti & Meeus, 2014). La présente recherche a permis d'identifier la diversité de profils au fil de la transition et de les caractériser en tant que système holistique et dynamique à travers l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif. De plus, le volet qualitatif a permis d'approfondir la caractérisation des six profils identitaires au moins au début de la dernière année d'études et d'identifier des moteurs de changement au fil de la transition. Cela constitue une contribution à la littérature existante sur le domaine vocationnel, car la caractérisation des profils identitaires de façon qualitative n'avait jamais été faite à notre connaissance lors de la transition études-emploi.

Enfin, l'analyse thématique suggère que le cycle de réévaluation identitaire, qui implique une exploration en profondeur suivie d'une identification à l'engagement (Luyckx et al., 2008a), semble être activé lors de la transition études-emploi. L'existence de ce cycle n'a pas été testée ici quantitativement, mais les données qualitatives ont attesté dans plusieurs cas que les étudiants ont reconsidérés des croyances ou objectifs professionnels par rapport à leur filière d'études ou leur avenir avant de prendre des engagements identitaires basés sur leurs valeurs ou goûts plus clairement définis. Ainsi, ces données soutiennent l'idée selon laquelle la transition études-emploi fournit un contexte dans lequel le développement de l'identité est facilité à travers les cycles clés de l'identité. Des recherches futures pourraient être menées pour confirmer les résultats actuels en utilisant des méthodes mixtes, notamment afin de tester l'ordre des processus au sein des cycles de formation de l'identité au cours de la transition études-emploi.

En résumé, en utilisant différentes approches et en interprétant les résultats à travers le prisme combiné des trois cadres distincts (i.e., théories néo-eriksonniennes, construction du parcours professionnel tout au long de la vie, identité narrative), une compréhension du développement identitaire vocationnel des jeunes adultes au cours de la transition études-emploi a pu être approfondie.

13.7. Limites et perspectives de recherche

Notre étude présente des limites qui ouvrent toutefois à de futures perspectives de recherche. La principale limite de cette étude longitudinale est le nombre de participants qui conduit à prendre des précautions quant aux conclusions de nos résultats. De plus, cet échantillon était composé d'étudiants universitaires en France. Il n'est pas possible ainsi de généraliser les résultats actuels aux autres jeunes adultes en études, mais qui ne fréquentent pas une université ou

de jeunes adultes d'autres contextes culturels. Les travaux futurs devraient explorer le développement de l'identité vocationnelle d'un groupe plus hétérogène et plus large dans la transition études-emploi.

En deuxième lieu, les résultats de cette étude sont basés sur des mesures auto-rapportés, qui ne considéraient qu'un seul point de vue : celui du jeune adulte en transition études-emploi. Il serait intéressant de façon complémentaire d'évaluer les perceptions des maîtres de stage de l'évolution identitaire et psychosociale du jeune adulte.

Troisièmement, la nature constructive de la flexibilité de l'engagement et de l'exploration de surface devrait être explorée. Il peut exister un niveau optimal de flexibilité et aussi d'exploration de surface, mais une fois dépassé, les jeunes en transition qui reconsidèrent leurs objectifs, valeurs et intérêts trop fréquemment, ont également de faibles niveaux d'adaptabilité de carrière et de bien-être subjectif. Les recherches futures devraient explorer davantage les liens de la flexibilité de l'engagement et l'exploration de surface avec l'adaptabilité de carrière et le bien-être subjectif des jeunes adultes au fil de la transition études-emploi afin de clarifier la nature de leurs relations.

Quatrièmement, des études antérieures ont souligné l'importance de la famille dans le développement professionnel des jeunes (Whiston & Keller, 2004). Par conséquent, les études futures pourraient intégrer des indicateurs liés à la famille (par exemple, le soutien perçu ou la qualité de la relation perçue) comme médiateur de processus identitaires et des ressources d'adaptabilité de carrière.

Néanmoins, la force de cette recherche est que, par le recours à une vision holistique-interactionniste du développement psychosocial dans une approche centrée sur les personnes et sur les variables ainsi que sur les différentes formes de variabilité, nos résultats mettent en évidence

l'importance de considérer l'identité vocationnelle et l'adaptabilité de carrière au fil de la transition études-emploi. Une étude longitudinale plus longue des étudiants en transition études-emploi s'avère nécessaire afin d'investiguer les patterns de changement identitaire.

13.8. Perspectives d'application

L'accompagnement de jeunes vers l'emploi fait l'objet depuis quelques années de préoccupations sociétales et politiques comme par exemple, JobTeaser qui guide les jeunes européens de 15 à 29 ans en les aidant à débiter dans le monde professionnel. Nos résultats apportent un éclairage nouveau sur les problématiques d'adaptation à la vie active des jeunes adultes selon une vision holistique-interactionniste. Ils montrent notamment que l'identité vocationnelle joue un rôle central dans l'ajustement des individus à la transition études-emploi.

Marcia (1986) a été le premier à décrire les implications possibles du paradigme du statut identitaire pour les interventions en milieu éducatif. Il s'était positionné contre le fait d'exiger des décisions professionnelles ou d'autres décisions éducatives majeures au début de l'adolescence, et il invitait les différents acteurs de l'accompagnement du parcours professionnel à offrir des opportunités d'exploration plutôt que l'acquisition accélérée d'un diplôme (Kroger et al., 2010). De plus, la recherche sur les applications réelles des interventions en matière d'identité et de statut identitaire n'a commencé que plus récemment (Skorikov & Vondracek, 2011). L'une des interventions ciblant l'engagement identitaire a montré que le travail en groupe et la tenue d'un journal, qui abordaient les objectifs futurs et la planification des étapes, étaient en mesure d'augmenter les engagements identitaires (Meca et al., 2014).

L'un des enjeux clés des interventions appropriées en matière d'identité vocationnelle est de faciliter l'adaptation psychosociale. Nos résultats soulignent que les quatre ressources

d'adaptabilité de carrière jouent des rôles dans la construction identitaire. D'un point de vue appliqué, l'intégration de l'identité vocationnelle dans le cadre d'intervention proposée par Savickas (2005) pour les dimensions d'adaptabilité pourrait aider davantage les jeunes adultes à développer leurs compétences professionnelles (c'est-à-dire la planification, la prise de décision, l'exploration, la résolution de problèmes). Ces dimensions peuvent être incluses dans les interventions de suivi de stage et au-delà en visant à renforcer l'adaptabilité de carrière et/ou l'identité vocationnelle. À titre d'exemple, au Royaume-Uni, *Nottingham Trent University* offre à ses anciens étudiants de bénéficier des services d'orientation plusieurs années après l'obtention de leur diplôme (Lamri et al., 2019). Cela pourrait être bénéfique pour ceux qui se retrouvent seuls face à la recherche d'emploi vécue comme longue et difficile.

De plus, McAdams identifie comment les histoires de vie peuvent être interprétées en termes d'un certain nombre de thèmes identitaires tels que le ton narratif, les thèmes de l'action et de la communion, le cadre idéologique et le scénario futur afin de comprendre la nature de l'identité d'un individu. Le conseil en orientation vise à aider les individus à comprendre en quoi leur projet de vie est important pour eux-mêmes et pour les autres (Savickas, 2005). De notre point de vue, plusieurs implications pratiques clés découlent des travaux actuels. En matière de mise en œuvre de programmes en dernière année d'étude, l'accent devrait être mis sur l'encouragement des étudiants à profiter des nombreuses expériences qui peuvent se présenter au fil de l'année, car un engagement accru dans les opportunités offre davantage de possibilités de croissance et d'apprentissage. Les résultats actuels suggèrent que les étudiants sont plus susceptibles de s'impliquer dans le travail lorsqu'ils sont conscients que leur choix d'aujourd'hui engage leur futur. Ce type de conseils peut être particulièrement pertinent pour ceux qui vont commencer la dernière année d'études. Dans notre étude, en réfléchissant à leurs propres expériences et à celles

des autres, les participants ont noté que les personnes qui explorent leur environnement étaient plus susceptibles de saisir les opportunités qui leur étaient offertes. Les responsables de chaque programme de M2 ou du suivi de stage de M2 pourraient mettre l'accent sur l'importance de saisir les opportunités, de les mettre en sens et de réfléchir à ce qu'ils cherchent dans leur vie. De plus, des travaux ont montré qu'au milieu et à la fin de l'adolescence, la formation de l'identité vocationnelle peut être considérablement améliorée en fournissant des mentors de parcours professionnel (Hamilton, 1990 ; Long et al., 1995). Peut-être certains jeunes adultes en fin d'année universitaire en plus d'avoir un stage pourrait avoir un mentor qui les aide à explorer de façon constructive et à s'engager professionnellement ainsi qu'à développer leurs ressources d'adaptabilité de carrière et à gérer leurs émotions.

Le constat de différences individuelles dans les trajectoires identitaires suggère également que les approches standardisées et universelles en matière de construction identitaire ne constituent pas la méthode la plus efficace. Au lieu de cela, le conseil d'orientation ou le suivi de stage sont plus pertinents s'il est adapté à chaque individu et à chaque profil ou trajectoire identitaire. Ce type d'approche demande plus de travail que les approches plus généralisées. Cependant, l'utilisation de nouvelles technologies pourrait être un outil qui aide les professionnels. Des enquêtes en ligne pourraient permettre d'identifier chaque profil identitaire et le meilleur type d'informations à donner pour chaque participant au début de la dernière année et faciliter l'accompagnement personnalisé. L'internet est déjà un outil puissant dans le processus de construction de l'identité vocationnelle facilitant l'adaptation à la vie professionnelle (Terêncio & Soares, 2003). Cependant, en France, dans une enquête auprès des jeunes Français de 18 à 25 ans en 2018, 43 % de jeunes au moment de choisir leur orientation n'avaient pas de projet professionnel et près de 68 % déclarent la transition professionnelle comme stressante. Les jeunes Français expriment que les deux

principaux manques dans l'orientation sont le manque d'accompagnement personnalisé et la sensation qu'on leur a consacré trop peu de temps (CREDOC, 2018). Par ailleurs, intégrer les réseaux sociaux au développement vocationnel semble essentiel et des universités sont déjà en train de le mettre en place. La *Sheffield Hallam University* a développé une initiative appelée *Student Influencers*. Ce sont de jeunes adultes qui ont pour mission d'engager la discussion avec les étudiants sur tout sujet relatif à leur futur professionnel (Lamri et al., 2019). Mieux préparer les jeunes adultes en transition à ce qu'est le monde de travail et aux défis qu'ils peuvent rencontrer pourrait être une approche préventive favorisant l'adaptation des individus à leur nouvel environnement de vie.

En somme, la transition étude-emploi constitue un contexte qui offre de nombreuses opportunités de développement identitaire et de ressources psychosociales comme l'adaptabilité de carrière. Faire un stage ou une alternance, ainsi que construire un rapport aux études avec une expérience marquante telle que la soutenance favorise des changements positifs dans les processus identitaires d'exploration et d'engagement, et le développement de ressources d'adaptabilité de carrière et la mise en sens de l'histoire de vie qui peut aider les jeunes adultes à mieux traverser la période de l'émergence de l'âge adulte, notamment la transition études-emploi.

Ainsi, les expériences identitaires de la dernière année universitaire peuvent soutenir le développement individuel, en aidant les jeunes adultes à surmonter les épreuves et à clarifier leurs objectifs professionnels. Cette thèse a étendu nos connaissances sur la manière dont le développement de l'identité est stimulé par le contexte de transition études-emploi, et sur la manière dont l'identité vocationnelle est liée à l'adaptabilité de carrière et au bien-être subjectif en contexte de transition et crise sanitaire. Bien que des travaux supplémentaires soient nécessaires pour tester davantage les transitions identitaires, cette recherche contribue à comprendre comment

le développement de l'identité des jeunes adultes se produit dans un contexte spécifique. Surtout, elle souligne les liens étroits entre l'identité vocationnelle avec l'adaptabilité de carrière et les affects qui influencent la construction du parcours professionnel et plus largement la construction de vie des jeunes adultes.

Conclusion

En adoptant une vision holistique-interactionniste, ce travail de recherche s'était donné pour objectif de mettre en lumière le développement identitaire des jeunes adultes lors de la période de transition études-emploi. Grâce au recours à des méthodologies variées et complémentaires, nos résultats mettent en évidence la diversité des profils d'identité vocationnelle ainsi que l'hétérogénéité des trajectoires au fil de la transition études-emploi. Ils soulignent l'importance de la construction de l'identité vocationnelle et du développement des ressources d'adaptabilité de carrière à l'émergence de l'adulte. Ensuite, nos résultats interrogent la relation singulière entre les trajectoires d'identité vocationnelle et le bien-être subjectif en tant qu'indicateur d'adaptation. Et, enfin, nos résultats explorent la perception d'influence de la crise sanitaire des jeunes adultes sur leur insertion professionnelle et leur bien-être au fil de la transition.

Ces différentes observations nous ont conduits à formuler des applications possibles dans l'accompagnement des jeunes adultes en transition études-emploi, telles que l'utilisation de nouvelles technologies afin de faciliter l'accès à l'information, ainsi que la mise en place d'un système de tutorat pour étudiants de master 2 ou encore d'ateliers psychoéducatifs de groupe autour des besoins des jeunes adultes en transition études-emploi. Afin de mieux accompagner et comprendre la construction de l'identité vocationnelle pendant l'émergence de l'âge adulte en France, de futures recherches devraient investiguer le développement identitaire et sa relation avec l'adaptabilité de carrière d'une part, et le bien-être subjectif d'autre part, de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte, pour rendre compte pleinement de la construction identitaire et du développement psychosocial des jeunes.

Références

- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, *19*(5), 429—442. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0041>
- Adler, J. M., Lodi-Smith, J., Philippe, F. L., & Houle, I. (2015). The incremental validity of narrative identity in predicting well-being: A review of the field and recommendations for the future. *Personality and Social Psychology Review*, *20*(2), 142—175. <https://doi.org/10.1177/1088868315585068>
- Aleni Sestito, L., Sica, L. S., Ragozini, G., Porfeli, E., Weisblat, G., & Di Palma, T. (2015). Vocational and overall identity: A person-centered approach in Italian university students. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 157–169. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.001>
- Amsellem-Mainguy, Y. & Lardeux, L. (2022a). Introduction. Jeunesses en temps de crises : Quand les inégalités se creusent [Introduction. Youth in times of crisis: When inequalities widen] Dans : Yaëlle Amsellem-Mainguy éd., *Jeunesses : D'une crise à l'autre* (pp. 7-27). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/scpo.amsel.2022.01.0007>
- Amsellem-Mainguy, Y. & Lardeux, L. (2022b). Portraits de jeunes. [Portraits of youth] Dans : Yaëlle Amsellem-Mainguy éd., *Jeunesses : D'une crise à l'autre* (pp. 29-46). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/scpo.amsel.2022.01.0029>
- APA. (n.d). *Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/developmental-task>
- Arnett J.J. (Ed.) (2011). *Adolescent Psychology Around the World*. New York: Psychology Press

- Arnett, J. J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood, 4*(3), 219–222. <https://doi.org/10.1177/2167696815587422>
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*(2), 133–143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>.
- Arnett, J. J. (2010). *Emerging Adulthood : The Winding Road from the Late Teens Through to Emerging Adulthood* (2nd ed.). New York, USA: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1*, 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development, 41*, 295-315.
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society, 29*, 1-23.
- Aronson, P., T. Callahan, T., & Davis, T. (2015). The Transition From College to Work During the Great Recession: Employment, Financial, and Identity Challenges. *Journal of Youth Studies 18*(9): 1097— 1118. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020931>
- Baggio, S., Studer, J., Iglesias, K., Daeppen, J. B., & Gmel, G. (2017). Emerging adulthood: A time of changes in psychosocial well-being. *Evaluation and the Health Professions, 40*(4), 383 – 400. <https://doi.org/10.1177/ 0163278716663602>

- Baleo., C & Canivenc., S. (2022). *Les attentes des jeunes vis-à-vis du travail après pandémie. Le futur du travail vu par le DRH*. Paris : Chaire Futurs de l'industrie et du travail.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92 (3), 707–721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK : Polity Press.
- Baerger, D., & McAdams, D. P. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry*, 9, 69–96.
- Berzonsky, M. D., Macek, P., & Nurmi, J.-E. (2003). Interrelationships among identity process, content, and structure: A cross-cultural investigation. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 112–130. <https://doi.org/10.1177/0743558402250344>
- Billett, S., & Johnson, G. (2012). Experiences of school transitions: Policies, practice and participants. In Billett, S., Johnson, G., Thomas, S., Sim, C., Hay, S., & Ryan, J. (Eds.), *Experience of school transitions-Policies, practice and participants* (pp. 3-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4198-0_1.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du « Satisfaction with Life Scale. » [The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 210–223. <https://doi.org/10.1037/h0079854>
- Blau, G. (1988). Further exploring the meaning and measurement of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32(2), 284-297. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90020-6](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90020-6)

- Bloor, D., & Brook, J. (1993). Career development of students pursuing higher education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28, 57–68.
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41(2), 174–184. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x>
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 196–202.
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 74, 433–441.
- Bosma, H. A., & Kunnen, S. E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39–66.
- Brickman, P., & Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. In M. H. Appley (Ed.), *Adaptation-level theory* (pp. 287-305). New York: Academic Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646–653. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.646>
- Brisbin, L. A., & Savickas, M. L. (1994). Career indecision scales do not measure foreclosure. *Journal of Career Assessment*, 2(4), 352–363. <https://doi.org/10.1177/106907279400200403>

- Brodaty, T., Gary-Bobo, R. J., & Prieto, A. (2008). *Does speed signal ability? The impact of grade repetitions on employment and wages*. Center for Economic Policy research.
- Carlsberg, Cazauvieilh, C., Faury, S., Loyal, D., Broc, G., & Atzeni, T. (2016). *Stats faciles avec R guide pratique*. De Boeck Supérieur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed), 3, 1643–1647). Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development, Vol. 6, Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187–249). London: JAI Press
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : Principes, applications et implications [The "Process-Person-Context-Time-Process" model in developmental psychology research: Principles, applications and implications]. In R. Tessier & G. M. Tarabulsy, *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 9–59). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S. A., & Hughes, D. (2012). The role of career adaptabilities for mid-career changers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 754–761. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.003>

- Brown, S., & Lent, S. (2016). Social Cognitive Career Theory in a Diverse World: Closing Thoughts. *Journal of Career Assessment*, 25. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072716660061>
- Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 290–314. <https://doi.org/10.1177/1088868310391271>
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., & Berntson, G. G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 839–855. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.839>
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31(2), 117–124. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117>
- Cayouette-Remblière, J., & Guéraud, É. (2022). Chapitre 4. Travailler, se loger et rompre l'isolement : Une jeunesse fragilisée et divisée par le premier confinement. Dans : Yaëlle Amsellem-Mainguy éd., *Jeunesses : D'une crise à l'autre* (pp. 103-119). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/scpo.amsel.2022.01.0103>
- Cebulla, A & Whetton, S. (2018). All roads leading to Rome? The medium term outcomes of Australian youth's transition pathways from education, *Journal of Youth Studies*, 21(3), 304-323. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2017.1373754>
- Christiansen, C. H. (1999). Defining lives: Occupation as identity: An essay on competence, coherence, and the creation of meaning. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 547–558.
- Charvet, P., Lugnier, M. Lacroix, D. (2019). *Refonder l'orientation — Un enjeu État-régions*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale.

- Chen, H., Fang, T., Liu, F., Pang, L., Wen, Y., Chen, S., & Gu, X. (2020). Career Adaptability Research: A Literature Review with Scientific Knowledge Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5986. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17165986>
- Chevrier, B., (2019). *Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial des étudiants primo-entrants en contexte universitaire :Une question de transition vers l'âge adulte.* Psychologie. [Longitudinal approach of the psychosocial adjustment of first-time students in a university context: A question of transition to adulthood]. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux <https://www.theses.fr/2019BORD0233>
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (Eds). (2008). Identités et Orientations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (3), 315–320.
- Côté, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity ?— An appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 3–25. <https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601>
- Coconel (2020). Conditions de vie, santé et opinions après un mois de confinement. Note de synthèse n° 5. <http://www.orspaca.org/covid19/projets-recherche/coconel>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates.
- Columb, M., & Atkinson, M. (2016). Statistical analysis: sample size and power estimations. *BJA* 16(5) <https://doi.org/10.1093/bjaed/mkv034>
- CRÉDOC (2018). *Aider les jeunes a mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : Un levier pour améliorer l'orientation.* Cnesco.

- Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in Career Attitude and Career Knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(1), 21–33. <https://doi.org/10.1023/A:1022674528730>
- Crocetti, E., Avanzi, L., Hawk, S. T., Fraccaroli, F., & Meeus, W. (2014). Personal and social facets of job identity: A person-centered approach. *Journal of Business and Psychology*, 29(2), 281—300. <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9313-x>
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale, W. W. I., & Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: a five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 839-849. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9302-y>.
- Crocetti, E., & Meeus, W. (2014). The identity statuses: Strengths of a person-centered approach. In K. C. Mclean & M. Syed (Eds.), *The Oxford Handbook of Identity Development* (pp. 97–114). New York, NY: Oxford University Press.
- 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, 983-996. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>.
- Crocetti, E., Scrignaro, M., Sica, L. S., & Magrin, M. E. (2012). Correlates of identity configurations: Three studies with adolescent and emerging adult cohorts. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(6), 732–748. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9702-2>
- Danielsen, L. M., Lore, A. E., & Kroger, J. (2000). The impact of social context on the identity-formation process of Norwegian late adolescents. *Youth & Society*, 31, 332–362
- Davidson, R. J. (1993). The neuropsychology of emotion and affective style. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 143–154). The Guilford Press.

- Del Corso, J., & Reh fuss, M. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 334-339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.003>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/00332909.95.3.542>
- Diener, E. (2000) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*. 55, 334-343.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2000). Will Money Increase Subjective Well-Being?: A Literature Review and Guide to Needed Research (pp-119-154).
- Diener, E. & Lucas, R. (2000) Subjective Emocional Well — Being. En M. Lewis & J M.Havilando (Eds) (2000). *Handbook of Emotions*, 2da ed, New York: Guilford. 325 – 337.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49,1, 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., Suh, E. M., Smith, H., & Shao, L. (1995). National differences in reported subjective well-being: Why do they occur? *Social Indicators Research*, 34, 7–32. <https://doi.org/10.1007/BF01078966>

- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra Psychology*, 4(1): 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Diener, E., Lucas, R., Schimmack, U., & Helliwell, J. F. (2009). *Well-being for public policy*. Oxford University Press.
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. D., Short, J. L., & Jarden, A. D. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological Assessment*, 27(5), 1–12. <https://doi.org/10.1037/pas0000209>
- Dolan P, White MP.(2007). How Can Measures of Subjective Well-Being Be Used to Inform Public Policy? *Perspectives on Psychological Science* 2(1), 71-85. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00030.x>.
- Dubet, F. (1996). Des raisons d'étudier [Reasons to study]. *Agora débats/jeunesses*, 6(1), 57— 68. <https://doi.org/10.3406/agora.1996.1112>
- Dubois, P., Guay, F., & St-Pierre, M-C. (2023). School-to-Work Transition of Youth with Learning Difficulties: The Role of Motivation and Autonomy Support. *Exceptional Children*, 89(2), 216-232. <https://doi.org/10.1177/00144029221112285>
- Dupray, A. (2001). The signaling power of education by size of firm and the long— term effects on workers' careers. *International Journal of Manpower*, 22, 13-38. <https://doi.org/10.1108/01437720110386340>
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2001). The democratization of education in France: Controversy over a topical question (Population, 1, 2000). *Population, an English Selection*, 13(2), 189–218.

- Edelsbrunner, P., Flaig, M., & Schneider, M. (2023): A Simulation Study on Latent Transition Analysis for Examining Profiles and Trajectories in Education: Recommendations for Fit Statistics, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 16(2) 350-375. <https://doi.org/10.1080/19345747.2022.2118197>
- Edgerton, R. (1992). *Sick societies*. New York, NY: Free Press.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York, NY: W W Norton & Co.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle. Psychological Issues 1*. [Monograph 1]. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the Life Cycle (Revised)*. New York, NY: W W Norton & Co.
- Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and Crisis*. New York, NY: W W Norton & Co.
- Eurostar (2023). *Chômage par sexe et âge [Unemployment by sex and age] (1983-01)*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/UNE_RT_M__custom_2882325/default/table?lang=fr
- Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2005). Identity processes in adulthood: Diverging domains. *Identity*, 5, 1—20
- Filosa, L., Alessandri, G., Robins, R. W., & Pastorelli, C. (2022). Self-esteem development during the transition to work: A 14-year longitudinal study from adolescence to young adulthood. *Journal of Personality*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/jopy.12713>
- Finch, H., & Kendall, C. (2011): Conducting Confirmatory Latent Class Analysis Using Mplus , *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 18(1), 132-151 <http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2011.532732>

- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56(3), 380–404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543–564.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frederick, S., & Loewenstein, G. (1999). Hedonic adaptation. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 302–329). Russell Sage Foundation.
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie [A new age of life]. *Revue Française de Sociologie*, 31(4), 529–551. <https://doi.org/10.2307/3322402>
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : Retour sur quelques interprétations [Adolescence, post-adolescence, youth: A look back at some interpretations]. *Revue Française de sociologie*, 42(4), 611–640. <https://doi.org/10.2307/3322734>
- Galland, O. (2013). *Sociologie de la jeunesse [Sociology of youth]*. Paris, France : A. Colin.
- Gallup (2019). *Gallup World Poll*. <https://www.gallup.com/analytics/232838/world-poll.aspx>
- Gasper, P. (1999). Social constructivism. In R. Audi (Ed.), *The Cambridge dictionary of philosophy* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 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), 240–249. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.4.240>
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223–241.
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.397>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK : Polity Press.
- Ginevra, M. C., Annovazzi, C., Santilli, S., Di Maggio, I., & Camussi, E. (2018). Breadth of vocational interests: The role of career adaptability and future orientation. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 233–245. <https://doi.org/10.1002/cdq.12145>
- Giret, J., Guégnard., C & Joseph, O.(2020) School-to-work transition in France: the role of education in escaping long-term NEET trajectories, *International Journal of Lifelong Education*, 39, 428-444. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1796835>
- Gore, S., Kadish, S., & Aseltine, R. H. Jr., (2003). Career centered high school education and post-high school career adaptation. *American Journal of Community Psychology*, 32, 77–88.
- Greenberg, L. S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11(1), 3–16.

- Greene, A. L., Wheatley, S. M., & Aldava, J. F. (1992). Stages on life's way: Adolescents' implicit theories of the life course. *Journal of Adolescent Research, 7*(3), 364–381.
<https://doi.org/10.1177/074355489273006>
- Greenspoon, Peter & Saklofske, Don. (2001). Toward an Integration of Subjective Well-Being and Psychopathology. *Social Indicators Research, 54*. 81-108.
<https://doi.org/10.1023/A:1007219227883>.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research, 2*, 203–222.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. [Orientation and professional integration: 75 key concepts]. Dunod.
- Guichard, J., Pouyaud, J., de Calana., C., & Dumora, B. (2012) Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior, 81*, 52-58
- Hall, D. T. (1996). *The career is dead-long live the career: A relational approach to careers*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Hamilton, S. F. (1990). *Apprenticeship for adulthood: Preparing youth for the future*. New York: Free Press.
- Hannan, D. F., Raffe, D., & Smyth, E. (1997). *Cross-national research on school to work transitions: An analytical framework*. In P. Werquin, R. Breen, & J. Planas
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly, 57*(1), 63–74

- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419. *Journal of Vocational Behavior*.385-419. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>.
- Haase, C. M., Heckhausen, J., & Silbereisen, R. K. (2012). The interplay of occupational motivation and well-being during the transition from university to work. *Developmental Psychology*, 48(6), 1739. <https://doi.org/10.1037/a0026641>
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731–739.
- Headey, B., & Wearing, A. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne, Victoria, Australia: Longman Cheshire.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>.
- Hirschi, A. (2012a). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40, 369–383. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hirschi, A. (2012). Vocational identity trajectories: Differences in personality and development of well-being. *European Journal of Personality*, 26, 2–12. <https://doi.org/10.1002/per.812>.
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>

- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, *34*(1), 173–182.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, *6*, 35–45.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, *1*, 1–11.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, *11*(6), 735–762.
<https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- IPSOS (2021). *Un an après : l'urgence d'agir pour ne pas sacrifier la jeunesse*. [One year later: the urgency to act so as not to sacrifice youth]. Montrouge : Fédération des Associations Générales Étudiante
- INSEE (2021). *France, portrait social*. Édition 2021. Paris, Insee.

- Jellab, A. (2011). Les étudiants de Licence 1 et la socialisation aux études universitaires : Une expérience sous tension [Freshman year students and socialization at university: An experience under stress]. *Sociologies pratiques*, 23(2), 101–118. <https://doi.org/10.3917/sopr.023.0101>
- Johnston, C. S. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26, 3–30. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Kammann, R. (1983). Objective circumstances, life satisfactions, and sense of well-being: Consistencies across time and place. *New Zealand Journal of Psychology*, 12(1), 14–22.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Karás, D., Ciecuch, J., Negru, O., & Crocetti, E. (2014). Relationships between identity and well-being in Italian, Polish, and Romanian emerging adults. *Social Indicators Research*. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-0668-9>.
- Kerckhoff, A. C. (2002). The transition from school to work. In J. T. Mortimer & R. W. Larson (Eds.), *The changing adolescent experience: Societal trends and the transition to adulthood* (pp. 52–87). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613913.004>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., & Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 6, 261–300.

- Klaczynski, P. A., & Lavalley, K. L. (2005). Domain— specific identity, epistemic regulation, and intellectual ability as predictors of belief-biased reasoning: A dual— process perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 92*, 1–24.
- Klimstra, T.A., Hale, W.W., III, Raaijmakers, Q.A., Branje, S.J., & Meeus, W.H. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 150–162.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior, 81*(3), 395–408.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Kovess-Masfety, V., Leray, E., Denis, L., Husky, M., Pitrou, I., & Bodeau-Livinec, F. (2016). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from a large French cross-sectional survey. *BMC Psychology, 4*(1), 20.
<https://doi.org/10.1186/s40359-016-0124-5>
- Kroger, J. (2007). Why is identity achievement so elusive ? *Identity: An International Journal of Theory and Research, 7*, 331–348.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In V. L. Vignoles, S. J. Schwartz, & K. Luyckx (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 31–52). New York, NY: Springer.
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 33*(5), 683–698.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>

- Lamri, J., Doumouilla, A., & D'avezac de Moran, T. (2019). *L'orientation professionnelle des Jeunes en Europe. Comprendre le passé, le présent et quelques futurs probables*. [Career guidance for young people in Europe. Understanding the past, the present and some probable futures]. JobTeaser
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : Quels apports des recherches pour le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle ? *Enfance*, 3, 313-327.
- 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) [Evaluating the processes of vocational identity from adolescence to adulthood: French validation of VISA]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 67, (2), 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.00>
- Lannegrand-Willems, L., Perchec, C., & Marchal, C. (2016). Vocational identity and psychological adjustment: A study in French adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 47(1), 210-219. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.005>
- Lannegrand-Willems, L., Sabatier, C., & Brisset, C. (2011). France. In J. J. Arnett & J. J. Arnett (Eds.), *Adolescent psychology around the world* (pp. 257–271). New-York, NY: Psychology Press.
- Laursen, B., & Hoff, E. (2006). Person-centered and variable-centered approaches to longitudinal data. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 377–389. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0029>
- Leblanc, J & Lyons, S. (2022). Helicopter parenting during emerging adulthood: Consequences for career identity and adaptability. *Frontiers in Psychology*. 13.

- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of child psychology* (6th ed.). Editors-in-chief: Damon W & Lerner RM. Hoboken: Wiley.
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. *Journal of Adolescent Research*, 23, 245–255.
- Levine, C. G., & Cote, J. E. (2002). *Identity Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Lewin, K. (1931). Environmental forces in child behavior and development. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Child Psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill. Lewin, K. (1938). *The Conceptual Representation and Measurement of Psychological Forces*. Durham, NC: Duke University Press.
- Lewis AD, Huebner ES, Malone PS, & Valois RF. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-62. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>.
- Li CH. (2016) Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behav Res Methods*, 48(3), 936-49. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>.
- Loi n° 2022-1089 du 30 juillet 2022 mettant fin aux régimes d'exception créés pour lutter contre l'épidémie liée à la covid-19. [Law No. 2022-1089 of July 30, 2022 ending exceptional regimes created to fight the epidemic linked to covid-19]

- Lopez-Mayan., C & Nicodemo. (2015). The transition from vocational education to work : evidence from Spain. *Revista de Economía Aplicada* 67, 94-130.
- Long, B. E., Sowa, C. J., & Niles, S. G. (1995). Differences in student development reflected by the career decisions of college seniors. *Journal of College Student Development*, 36, 47–52.
- Lucas, R. E. (2005). Time does not heal all wounds: A longitudinal study of reaction and adaptation to divorce. *Psychological Science*, 16, 945–950.
- Lucas, R. E. (2007a). Adaptation and the set-point model of subjective well-being: Does happiness change after major life events? *Current Directions in Psychological Science*, 16, 75–79.
- Lucas, R. E. (2007b). Long-term disability is associated with lasting changes in subjective well-being: Evidence from two nationally representative longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 717–730.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527–539.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science*, 15, 8–13.
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (3), 592–615. <https://doi.org/10.1037/a0025948>
- Luhmann, M., & Eid, M. (2009). Does it really feel the same? Changes in life satisfaction following repeated life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 363–381.

- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006a). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology, 42*, 366-380. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based upon four rather than two identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 605-618. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-8949-x>.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006b). Unpacking commitment and exploration: preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence, 29*, 361-378. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008a). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality, 42*(1), 58-82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Luyckx K., Schwartz S. J., Goossens L., Soenens B., & Beyers W. (2008b). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence, 18*(4), 595-619.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., & Pollock, S. (2008c). Employment, sense of coherence, and identity formation: Contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood. *Journal of Adolescent Research, 23*, 566-591.

- Luyckx, K., Lens, W., Smits, I., & Goossens, L. (2010). Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 237–247. <https://doi.org/10.1177/0165025409350957>
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science, 7*(3), 186–189. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*, 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Magnusson, D. (1988). *Individual development from an interactional perspective: A longitudinal study*. Vol. 1 of Paths through life (D. Magnusson, Series Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551–558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adleson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1989). Identity diffusion differentiated. In M. A. Luszcz & T. Nettelbeck (Eds.), *Psychological development: Perspectives across the life-span* (pp. 123–137). Dordrecht, The Netherlands: Elsevier
- Marcia, J. E. (2010). Life transitions and stress in the context of psychosocial development. In T. W. Miller (Ed.), *Handbook of stressful transitions across the lifespan* (pp. 19–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0748-6_2
- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22–41). New York: Springer.

- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *41*(2), 229–253.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 242–262). The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 99–115). New York, NY: Springer.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, *61*, 517–542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 99–115). New York, NY: Springer.
- McAdams, D. P. (2018). Narrative identity: What is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality*, *37*(3), 359–372. <https://doi.org/10.1177/02762366187567>
- McAdams, D. P. (1997). The case for unity in the (post) modern self: A modest proposal. In R. Ashmore & L. Jussim (Eds.), *Self and identity: Fundamental issues* (pp. 46–78). New York: Oxford University Press.

- McAdams, D. P. (2006). *The redemptive self: Stories Americans live by*. New York: Oxford University Press.
- Mckay, S. (2020). *Identity Change and Development as a Potential Explanatory Mechanism of the Outcomes of Student Exchange Experiences*. Psychologie. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux et Swinburne University of Technology, Australia. <https://www.theses.fr/2020BORD0160>
- McKinsey Center for Government (2013). *Education to Employment. Getting Europe's Youth into Work*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/converting-education-to-employment-in-europe>
- McLean, K. C., & Syed, M. (2016). Personal, master, and alternative narratives: An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development, 58*(6), 318–349. <https://doi.org/10.1159/000445817>
- McLean, K. C., Syed, M., Pasupathi, M., Adler, J. M., Dunlop, W. L., Drustrup, D., Fivush, R., Graci, M. E., Lilgendahl, J. P., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., & McCoy, T. P. (2020). The empirical structure of narrative identity: The initial Big Three. *Journal of Personality and Social Psychology, 119* (4), 920–944. <https://doi.org/10.1037/pspp0000247>
- McLean, K. C., Syed, M., & Shucard, H. (2016). Bringing identity content to the fore: Links to identity development processes. *Emerging Adulthood, 4*(5), 356–364. <https://doi.org/10.1177/2167696815626820>
- McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology, 42*(4), 714–722. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.714>

- McMahon, M., Watson, M., & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 762–768. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.016>
- Meca, A., Eichas, K., Quintana, S., Maximin, B. M., Ritchie, R. A., Madrazo, V. L., Harari, G. M., & Kurtines, W. M. (2014). Reducing identity distress: Results of an identity intervention for emerging adults. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 14*(4), 312–331. <https://doi.org/10.1080/15283488.2014.944696>
- Meca, A., Ritchie, R. A., Beyers, W., Schwartz, S. J., Picariello, S., Zamboanga, B. L., Hardy, S. A., Luyckx, K., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Crocetti, E., Brown, E. J., & Benitez, C. G. (2015). Identity centrality and psychosocial functioning: A person-centered approach. *Emerging Adulthood, 3*(5), 327–339. <https://doi.org/10.1177/2167696815593183>
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence, 25*(5), 569–598. <https://doi.org/10.1007/BF01537355>
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 75–94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review, 19*(4), 419–461. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0483>
- 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. *Child Development*, 81(5), 1565– 1581. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x
- Meeus, W., Deković, M., & Iedema, J (1997). Unemployment and Identity in Adolescence: A Social Comparison Perspective. *The Career Development Quarterly* 45 (4) p. 369-380. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00540.x>
- Miller, D.N. (2011). Positive Affect. In: Goldstein, S., Naglieri, J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2193
- Munley, P. H. (1977). Erikson's theory of psychosocial development and career development. *Journal of Vocational Behavior*, 10, 261–269.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 191–207.
- Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439–465.
- Molenaar, P. C. M. (2017). Variabilité interindividuelle et intra-individuelle dans le développement cognitif : Les approches idiographiques et la Théorie des Systèmes Développementaux [Inter-and intra-individual variability in cognitive development: Idiographic approaches and Developmental Systems Theory]. In J. Lautrey, B. Mazoyer, & P. Van Geert (Eds.), *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives* (pp. 355–369). Paris, France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

- Moulin, S. (2012). L'émergence de l'âge adulte : De l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec [The emergence of adulthood: The impact of institutional referentials in France and Quebec]. *Sociologies*.
- Nauta, M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57 (1), 11-22. <https://doi.org/10.1037/a0018213>
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.004>
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., Luyckx, K., Dezutter, J., & Steger, M. F. (2016). The meaningful identity: A longitudinal look at the interplay between identity and meaning in life in adolescence. *Developmental Psychology*, 52(11), 1926–1936. <https://doi.org/10.1037/dev0000176>
- Nylund, K., Muthe n, B., Nishina, A., Bellmore, A., & Graham, S. (2006). *Stability and instability of peer victimization during middle school: Using latent transition analysis with covariates, distal outcomes, and modeling extensions*. Unpublished manuscript.
- OCDE (2011). *Assurer le bien-être des familles*. Paris : OCDE
- OCDE (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, Paris: OCDE.
- OCDE (2020). *Comment va la vie 2020 ? mesurer le bien-être*. Paris : OCDE Better life initiative
- OCDE (2021). *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19). Les jeunes et le COVID-19 : Réponses, relance et résilience*. OCDE.

- <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/les-jeunes-et-le-covid-19-reponses-relevance-et-resilience-b626230b/>
- OCDE (2019). *Perspectives de l'emploi*. OCDEiLibrary. <https://doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>.
- OCDE (2013). *Rapport sur la mise en œuvre du Plan d'action. Aider les jeunes à prendre un meilleur départ*. Paris : OCDE
- OCDE. (2020a). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. OCDEiLibrary. <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>
- OIT (2014). *World of Work 2014: Developing with jobs*. Geneva : International Labour Office.
- OIT (2015). *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2015. Accroître les investissements dans l'emploi décent pour les jeunes*. Geneva : International Labour Office.
- OMS (2020). Déclaration. <https://www.who.int/fr/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- OVE (2021). *Être étudiant en 2020. Entre incertitudes et fragilités. Premières résultats des enquêtes conditions de vie*. N° 43. Nantes : Ove infos
- Olry-Louis, I. (2018). Expression and management of emotion in career counseling interactions. *The British Journal of Guidance and Counselling*, 46(5), 616–631.
- Olry-Louis, I., Guillon, V., Loarer, E., & Boutinet, J.-P. (2013). *Psychologie du conseil en orientation*. Bruxelles : De Boeck.
- Oltmann, S. M. (2016). Qualitative interviews: A methodological discussion of the interviewer and respondent contexts. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 17(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2551>
- Ott, Jan. (2020). The Concept and the Nature of Happiness as Subjective Well-Being. In book: *Beyond Economics*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56600-5_2.

- Paloc T. (2021). Le nombre de stages en entreprise diminue nettement au printemps. *Dares Focus*, 12.
- Patton, W., Creed, P. A., & Muller, J. (2002). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers: A brief report of an Australian study. *Journal of Adolescent Research*, 17, 425–435.
- Patton W., Porfeli E. J. (2007). Career exploration for children and adolescents. In Shorikov V. B., Patton W. (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 47–69). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Pagnossi, E., & Armi, F. (2011) *Transition entre la formation et le monde du travail*. État de la recherche en Suisse. *Papers* 96(4), 1163-1179
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136 (2), 257–301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Pellerone, M. (2015) Influence Of Identity, Congruence Of Interest And Coping Strategy On Decision Making. *Social and Behavioral Sciences* 191 (2), 1344 – 1348
- Peretti-Watel, P. & Delespierre, A. (2022). Chapitre 5. Premier confinement : Quel impact sur la santé mentale des jeunes adultes ? [Chapter 5. First confinement: What impact on the mental health of emerging adults?]. Dans : Yaëlle Amsellem-Mainguy éd., *Jeunesses : D'une crise à l'autre* (pp. 121-134). Paris : Presses de Sciences Po. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/scpo.amsel.2022.01.0121>

- Peretti-Watel P., Alleaume C., & Constance J. (2022). Traitement médiatique des morts de la Covid-19 : entre avalanche de chiffres et récits de vie. *Statistique et société*, 10 (1).
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York : Basic Books.
- 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(37), 135–144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.004>
- Porfeli, E. J., & Skorikov, V. B. (2010). Specific and diverse career exploration during late adolescence. *The Journal of Career Assessment*, 18, 46–58.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853–871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Porfeli, E. J., Lee, B., & Vondracek, F. W. (2013). Identity development and careers in adolescents and emerging adults: Content, process, and structure. In M. L. Savickas, W. B. Walsh, & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (4th ed., pp. 133–154). Routledge.
- Pouyaud, Jacques & Emmanuelle, Vignoli & Dosnon, Odile & Lallemand, Noëlle. (2012). Career adapt-abilities scale-France form: Psychometric properties and relationships to anxiety and motivation. *Journal of Vocational Behavior*. 80. 692-697. [10.1016/j.jvb.2012.01.021](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.021).
- Pressman, S. D., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131, 925–971. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.925>
- Raskin, P. M. (1985). Identity and vocational development. *New Directions for Child Development*, 30, 25–42.

- Reitz, A. K., Luhmann, M., Bleidorn, W., & Denissen, J. J. A. (2022). Unraveling the complex relationship between work transitions and self-esteem and life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology* 123 (3), 597-620. <https://doi.org/10.1037/pspp0000423>
- Reinecke, J. (2006). Longitudinal analysis of adolescent's deviant and delinquent behavior. *Methodology*, 2, 100– 112.
- Rhee, E., Lee, B.H., Kim, B., Ha, G., & Lee, S.M. (2016). The relationship among the six vocational identity statuses and five dimensions of planned happenstance career skills. *Journal of Career Development* 43, 368–378.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Saks, A. M. (2014). Job search and the school-to-work transition. In U. C. Klehe, & E. A. J. Van Hooft (Eds.), *Handbook of job loss and job search* (pp. 1–29). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.

- Savickas, M. L. (2010). Career studies as self-making and life designing. *Career Research and Development Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 23, 15-17. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2305>
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 129–143). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14438-008>
- Savickas, M. L. (1997). Constructivist career counseling: Models and methods. In R. Neimeyer & G. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology 4*, 149–182. Greenwich, CT: JAI Press.
- Savickas, M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27(3), 329–337. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90040-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90040-5)
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* 42-70. Hoboken, NJ: Wiley
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research into work* (pp. 147–183) (2nd ed). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (2002). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 381—385. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1880>
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction

- in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 661-673. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schwartz, S. J. (2016). Turning point for a turning point: Advancing emerging adulthood theory and research. *Emerging Adulthood*, 4(5), 307—317.
<https://doi.org/10.1177/2167696815624640>
- 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), 839–859. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9606-6>
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005a). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201–229. <https://doi.org/10.1177/0044118X05275965>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Wang, W., & Olthuis, J. V. (2009a). Measuring identity from an Eriksonian perspective: Two sides of the same coin? *Journal of Personality Assessment*, 91, 143–154. <https://doi.org/10.1080/00223890802634266>

- Schwartz, S. J., & Pantin, H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of self, context, and culture. In *Advances in Psychology Research*, 45, 1–40
- Schwartz, S. J., Pantin, H., Prado, G., Sullivan, S., & Szapocznik, J. (2005b). Family functioning, identity, and problem behavior in Hispanic immigrant early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25, 392–420.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. In *Emerging Adulthood*, 1, 96–113). <https://doi.org/10.1177/2167696813479781>
- Sedikides, C., Wildschut, T., Cheung, W.-Y., Routledge, C., Hepper, E. G., Arndt, J., Vail, K., Zhou, X., Brackstone, K., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2015). Nostalgia fosters self-continuity: Uncovering the mechanism (social connectedness) and consequence (eudaimonic well-being). *Emotion*, 16(4), 524–539. <https://doi.org/10.1037/emo0000136>
- Seitz, S. (2016). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: a research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229–235. <https://doi.org/10.1177/146879411557701>
- Shelton, L. G. (2018). *The Bronfenbrenner Primer : A Guide to Develceology* (1^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315136066>
- Sica, L. S., Luyckx, K., Goossens, L., Ragozini, G., & Sestito, L. A. (2017). Identity statuses and event-focused narratives at university starting point in italy. *Journal of Adult Development*, 24(2), 89–108. <https://doi.org/10.1007/s10804-016-9249-2>
- Skhirtladze, N., Javakhishvili, N., Syed, M., Klimstra, T., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2022). Identity Trajectories and Narratives During the Transition Out of Undergraduate Education

- Among Georgian Emerging Adults. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.006>
- Skorikov, V. B. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, *70*(1), 8–24. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.007>
- Skorikov, V. B., & Patton, W. (2007). *Career development in childhood and adolescence*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789460911392_001
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence*, *30*, 131–146. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.02.004>
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (Vols. 1 and 2) (pp. 693–714). New York, NY, US: Springer Science & Business Media.
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, *6*(1), 13–35. <https://doi.org/10.1177/106907279800600102>
- Solberg, V. S., Close, W., & Metz, A. J. (2002). Promoting success pathways for middle and high school students: Introducing the adaptive success identity plan for school counselors. In C. L. Juntunen & D. R. Atkinson (Eds.), *Counseling across the lifespan: Prevention and treatment* (pp. 135–157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 705–711. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020>

- Sortheix, F. M., Dietrich, J., Chow, A., & Salmela-Aro, K. (2013). The role of career values for work engagement during the transition to working life. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 466—475. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.003>
- Stefaner, M., Rausch, F., Leist, J., Paeschke, M., Baur, D., & Kekeritz, T. (n.d). *Qu'est-ce que l'indicateur du vivre mieux ?* [What is the Better Life Indicator?] OCDE. <https://www.oecdbetterlifeindex.org/fr/>
- Stephoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and aging. *The Lancet*, 385, 640–648. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61489-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61489-0)
- Stinson, D. A., Wood, J. V., & Doxey, J. R. (2008). In search of clarity: Self-esteem and domains of confidence and confusion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1541–1555. <https://doi.org/10.1177/0146167208323102>
- Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2011). Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.012>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 152–163.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194–201. <https://doi.org/10.1080/03069888100760211>

- Šverko, I., & Babarović, T. (2019). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior, 111*, 59–73. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.011>
- Tatarkiewicz, W. (1976) *Analysis of Happiness*. Nijhoff, Den Haag.
- Taylor, M. F., Brice, J., Buck, N., & Prentice-Lane, E. (Eds.). (2009). *British Household Panel Survey user manual: Volume A. Introduction, technical report and appendices*. Colchester, England: University of Essex.
- Taylor, M. 2013. *The Labour Market Impacts of Leaving Education When Unemployment is High. Evidence from Britain*. ISER Working Paper Series No. 2013-12. Colchester: Institute for Social and Economic Research, University of Essex.
- Tellegen, A. (1982). Brief Manual for the Multidimensional Personality Questionnaire. Unpublished Manuscripts. University of Minnesota, Minneapolis, 1031-1010
- Terêncio, M. G., & Soares, D. H. P. (2003). Internet as a tool for professional identity development. *Psicologia em Estudo, 8*, 139–145.
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior, 84*(1), 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>

- Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>Urbanaviciute, I., Kairys, A., Pociute, B., & Liniauskaite, A. (2014). Career adaptability in Lithuania: A test of psychometric properties and a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 433–442. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.005>.
- van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe [Becoming an adult: Comparative sociology of youth in Europe]* (1st ed.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Vansteenkiste, M., & Van den Broeck, A. (2014). Understanding the motivational dynamics among unemployed individuals: Refreshing insights from the self-determination theory perspective. In Klehe, U. C., & van Hooft, E. A. J. (Eds.), *Oxford Handbook of job loss and job search*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199764921.013.005>.
- Veenhoven, R., & Ehrhardt, J. (1995). The cross-national pattern of happiness: Test of predictions implied in three theories of happiness. *Social Indicators Research*, 34, 33– 68. <https://doi.org/10.1007/BF01078967>
- Verschueren, M., Rassart, J., Claes, L., Moons, P., & Luyckx, K. (2017). Identity statuses throughout adolescence and emerging adulthood: A large-scale study into gender, age, and contextual differences. *Psychologica Belgica*, 51(1), 32–42. <https://doi.org/10.5334/pb.348>
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1–27). New York, NY: Springer.

- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *Career Development Quarterly*, *41*, 130–144.
- Vondracek, F. W., & Skorikov, V. B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly*, *45*, 322–340.
- Vondracek, F. W., Schulenberg, J. E., Skorikov, V., Gillepsie, L. K., & Wallheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, *18*, 17-29.
- Wagner, G. G., Frick, J. R., & Schupp, J. (2007). The German Socio-Economic Panel Study (SOEP): Scope, evolution and enhancements. *Schmollers Jahrbuch*, *127*, 139–169.
- Wallace-Brosious, A., Serafica, F. C., & Osipio, S. H. (1994). Adolescent career development: Relationship to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, *4* (1), 127-149.
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, *3*(4), 234–252.
<https://doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Waterman, A. S. (2007). Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *7*(4), 289–307.
<https://doi.org/10.1080/15283480701600769>
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, *18*(3), 341–358.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, *19*, 591–621.

- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology, 3*(4), 234–252. <https://doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Waterman A.S., Schwartz S.J., Zamboanga B.L., Ravert R.D., Williams M.K., Agocha V.B., Kim S.Y., & Donnellan M.B. (2010) The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology, 5*(1):41-61. [10.1080/17439760903435208](https://doi.org/10.1080/17439760903435208).
- 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, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity : the disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin, 96*, 465-490.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1999). Issues in the dimensional structure of affect-Effects of descriptors, measurement error, and response formats : Comment on Russell and Carroll. *Psychological Bulletin, 125*, 601-610.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The Influences of the Family of Origin on Career Development: A Review and Analysis. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 493–568. <https://doi.org/10.1177/0011000004265660>
- Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. In A. Elliott and C. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY : Guilford Press Influence of Identity.
- Weiss, D., Freund, A. M., & Wiese, B. S. (2012). Mastering developmental transitions in young and middle adulthood: The interplay of openness to experience and traditional gender

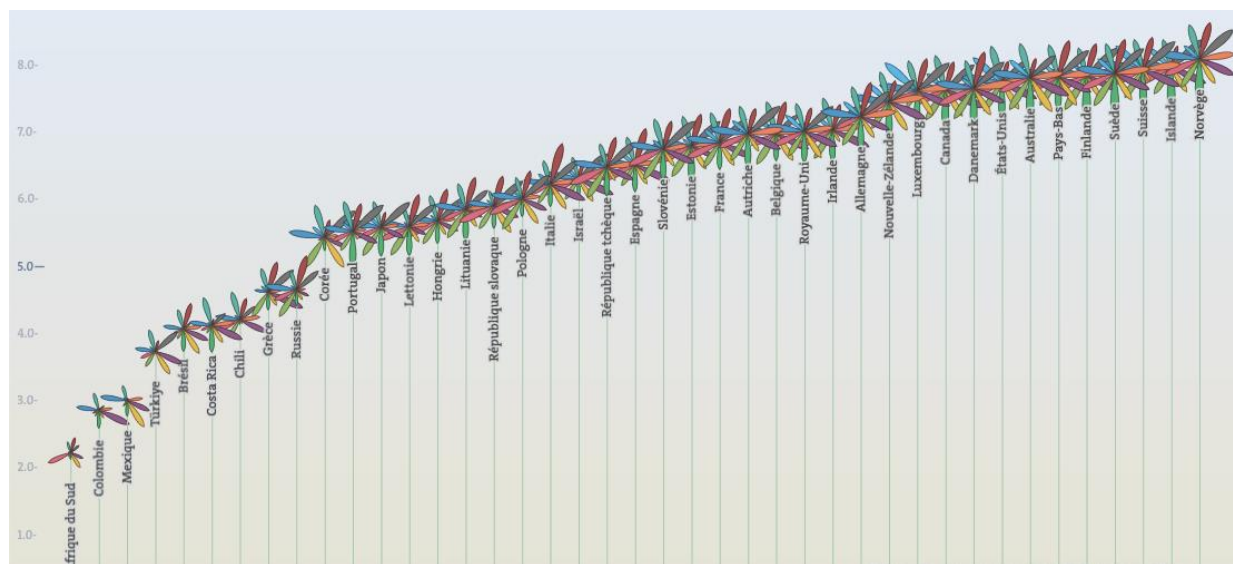
- ideology on women's self-efficacy and subjective well-being. *Developmental Psychology*, 48(6), 1774-1784. <https://doi.org/10.1037/a0031227>
- Wood D, Crapnell T, Lau L, Bennett A, Lotstein D, Ferris M, & Kuo A. Emerging Adulthood as a Critical Stage in the Life Course. (2018). In: Halfon N, Forrest CB, Lerner RM, Faustman EM, editors. *Handbook of Life Course Health Development*. Cham (CH): Springer.
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 373–388. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.005>
- Yuan, W., WU, T., Liu., M., & Hu., B (2022). Vocational Identity Status in Chinese Emerging Adults with and without Hearing Impairment: Latent Profiles and Relationships with Self-Esteem and Subjective Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19, 14473. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114473>
- Zhang, J., Yuen, M & Chen, G. (2021). Career-Related Parental Support, Vocational Identity, and Career Adaptability: Interrelationships and Gender Differences. *The Career Development Quarterly*. 69. 130-144. <https://doi.org/10.1002/cdq.12254>. **An**
- Zimmermann, G., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Cannard, C. (2015). Testing new identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults students. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 127–141.

| | |
|--|-----|
| Annexe 1 : performance de la France dans l'indicateur interactif <i>vivre mieux</i> de l'OCDE ... | 344 |
| Annexe 2 : mail aux responsables de master 2 | 345 |
| Annexe 3 : message aux étudiants de master 2 | 346 |
| Annexe 4 : consentement éclairé | 347 |
| Annexe 5 : questionnaire d'identité vocationnelle/VISA | 348 |
| Annexe 6 : questionnaire d'adaptabilité de carrière/CAAS..... | 352 |
| Annexe 7 : questionnaire de satisfaction à l'égard de la vie/SWLS | 355 |
| Annexe 8 : questionnaire des affects positifs et négatifs/PANAS | 356 |
| Annexe 9 : questions liées à la crise sanitaire..... | 358 |
| Annexe 10 : questions sociodémographiques | 359 |
| Annexe 11 : entretien semi-structuré | 361 |
| Annexe 12 : alpha de Cronbach, moyennes et écart-types de toutes les variables | 364 |
| Annexe 13 : corrélations de toutes les variables à T1..... | 365 |
| Annexe 14 : corrélations de toutes les variables à T2..... | 366 |
| Annexe 15 : corrélations de toutes les variables à T3..... | 367 |
| Annexe 16 : centres initiaux (scores moyens théoriques centrés réduits) définissant les statuts de l'identité par les dimensions du VISA | 368 |
| Annexe 17 : processus identitaires en scores bruts en fonction des trajectoires de l'identité vocationnelle..... | 369 |
| Annexe 18 : trajectoires dynamiques | 370 |
| Annexe 19 : graphiques des variables par cas illustratif..... | 371 |
| Annexe 20 : scores des variables par cas illustratif | 374 |
| Annexe 21 : représentation en radar | 375 |

Annexe 1 : performance de la France dans l'indicateur interactif *vivre mieux* de l'OCDE

Les deux figures ont été extraits du site web www.oecdbetterlifeindex.org. Dans la Figure A1 chaque fleur représente un pays. Chaque pétale représente l'un des dimensions. La longueur du pétale représente le score du pays par dimension.

Figure A1
Classement des pays



Note. La France est classé 18 de 41 qui y figurent si tous les dimensions de l'indicateur vaut égale.

Figure A2
Performance de la France dans chaque dimension



Annexe 2 : mail aux responsables de master 2

Bonjour,

Je m'appelle Sandra Carvallo et je suis doctorante en psychologie (Laboratoire de Psychologie EA4139, Université de Bordeaux) sous la direction de Pr. Lyda Lannegrand. Je mène une recherche sur la construction du parcours professionnel et le bien-être subjectif des étudiants en dernière année universitaire de Master dans le contexte de crise sanitaire.

Cette recherche s'intéresse aux **étudiants** en transition étude-travail et prend en compte comment **ils se sentent durant la dernière année universitaire**. L'objectif est de pouvoir **mettre en évidence des trajectoires de la construction du parcours professionnel**. L'objectif final est de développer des **actions d'accompagnement** pour les étudiants en difficulté lors de cette transition.

Cette recherche se déroule sur **1 an**, et il sera demandé de remplir un questionnaire à **3 reprises** (en novembre/décembre 2020, mai/juin 2021, et novembre/décembre 2021).

Vous serait-il possible de transmettre ce mail avec sa pièce jointe à vos étudiants de 2^{ème} année de Master ? Si vous le souhaitez, je pourrai vous communiquer les conclusions à l'issue de cette étude.

Je vous remercie pour votre aide précieuse à la diffusion de cette étude.

Cordialement,

Annexe 3 : message aux étudiants de master 2

Bonjour à tous et a toutes,

Je m'appelle Sandra Carvallo et je suis doctorante en psychologie sous la direction de Pr. Lyda Lannegrand. Je mène une recherche sur la construction du parcours professionnel et le bien-être subjectif des étudiants en dernière année universitaire de Master.

Cette recherche s'intéresse aux **étudiants en transition étude-travail** et prend en compte **comment vous vous sentez durant la dernière année universitaire**. La dernière année universitaire est une année de changement majeur (s'insérer professionnellement, être considéré.e comme adulte, avoir des responsabilités). L'objectif est de pouvoir **mettre en évidence des trajectoires de la construction du parcours professionnel**. L'objectif final est de développer des **actions d'accompagnement** pour les étudiants qui rencontreraient des difficultés lors de cette transition.

Cette recherche se déroule sur **1 an**, et il vous sera demandé de remplir un questionnaire à **3 reprises** (en novembre/décembre 2021, mai/juin 2022, et novembre/décembre 2022).

Le premier questionnaire est en ligne et vous est accessible **en cliquant sur le lien suivant** :

<https://psysurvey.u-bordeaux.fr/limesurvey/index.php/319693?lang=fr>

Votre participation à cette recherche est primordiale. En effet, c'est avec vos réponses que nous pourrons mieux appréhender le vécu des étudiants dans la transition étude-travail et ainsi développer des actions d'accompagnement efficaces.

Si vous avez la moindre question, n'hésitez pas à me contacter : sandra.carvallo@u-bordeaux.fr Suite à votre participation et à l'issue de l'étude, je m'engage à vous communiquer les conclusions de l'étude sur demande.

Cordialement,

Annexe 4 : consentement éclairé

Vous vous apprêtez à participer à une recherche menée par Sandra Carvallo sous la direction du Professeur Lyda Lannegrand et qui s'inscrit dans le cadre des travaux du Laboratoire de Psychologie EA 4139 de l'Université de Bordeaux.

Vos données sont collectées dans le but de développer des connaissances autour de la construction du parcours professionnel et le bien-être subjectif des jeunes à l'université dans la transition étude— travail.

Vos données seront conservées par le responsable de traitement dans un lieu sécurisé et pourront être utilisées dans le cadre de recherches ultérieures. Le responsable de traitement s'engage à ne pas transmettre vos données à des tiers non habilités à travailler sur cette recherche.

Elle respecte les principes fixés par le code de déontologie des Psychologues ainsi que ceux de la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés), du RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données) et du CPP (Comité de Protection des Personnes).

- * Les responsables de la recherche vous garantissent la confidentialité des résultats,
- * Vous avez le droit de vous retirer de cette recherche quand vous le souhaitez,
- * Vous avez le droit de connaître les résultats généraux et personnels de l'étude lorsqu'ils seront disponibles,
- * Votre participation repose sur le volontariat et nécessite l'acceptation de ce consentement éclairé en cochant la case ci-dessous.

J'accepte de participer à cette recherche

Annexe 5 : questionnaire d'identité vocationnelle/VISA

Vous trouverez 30 énoncés liées au processus de décision vocationnelle. Pour chacun des énoncés suivantes, cochez le chiffre qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses, nous vous demandons donc d'être aussi honnête que possible et de répondre à toutes les questions.

1. Pas du tout d'accord
2. Désaccord
3. Ni d'accord ni en désaccord
4. D'accord
5. Totalement d'accord

| | | Pas du tout d'accord | Désaccord | Ni d'accord ni en désaccord | D'accord | Totalement 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(e). | 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'intérêts 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. | 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. . . | | | | | | |
| 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 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 25. | Je reste ouvert à des informations sur des voies de formation différentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Je réfléchis à mes points forts quand je pense à mon avenir professionnel. | 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 |
| 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 |
| 29. | J'essaie de rencontrer des gens qui partagent mes centres d'intérêts professionnels | 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 |

Correspondance dimension-items :

Engagement : items 1 à 5

Identification à l'engagement : items 6 à 10

Flexibilité de l'engagement : items 11 à 15

Doute vis-à-vis de soi : items 16 à 20

Exploration de surface : items 21 à 25

Exploration en profondeur : items 26 à 30

Annexe 6 : questionnaire d'adaptabilité de carrière/CAAS

Les énoncés suivants décrivent la manière dont on peut se préparer à des changements dans sa trajectoire scolaire ou professionnelle (qu'il s'agisse du passage de l'école au monde du travail ou d'un emploi à un autre). Nous avons tous différents atouts pour nous préparer à ces changements.. Merci d'indiquer quels sont les vôtres en utilisant l'échelle suivante :

1. = Je n'ai pas du tout la capacité de
2. = J'ai une assez faible capacité de
3. = J'ai une certaine capacité de
4. = J'ai une forte capacité de
5. = J'ai une très forte capacité de

| | | Je n'ai pas du tout la capacité de | J'ai une assez faible capacité de | J'ai une certaine capacité de | J'ai une forte capacité de | J'ai une très forte capacité de |
|----|---|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| 1. | Réfléchir à ce que sera mon avenir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Me rendre compte que mes choix d'aujourd'hui engagent mon avenir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Me préparer à mon avenir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Devenir conscient des choix de formation et de profession que je dois faire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Planifier la façon d'atteindre mes objectifs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Me sentir concerné par mon parcours professionnel | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Rester optimiste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 8. | Prendre moi-même mes décisions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Prendre la responsabilité de mes actes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Défendre mes convictions | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Compter sur moi-même | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Faire ce qui est bon pour moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Explorer mon environnement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Chercher les occasions de progresser en tant que personne | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Explorer les options avant de faire un choix | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Observer différentes manières de faire les choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aller au fond des questions que je me pose | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Devenir curieux de nouvelles opportunités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Me montrer performant dans ce que j'ai à faire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Prendre soin de bien faire les choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Acquérir de nouvelles compétences | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Développer mes capacités | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Surmonter les obstacles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Résoudre des problèmes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Correspondance dimension-items :

Intérêt : items 1 à 6

Contrôle : items 7 à 12

Curiosité : items 13 à 18

Confiance : items 19 à 24

Annexe 7 : questionnaire de satisfaction à l'égard de la vie/SWLS

Nous présentons ci-dessous cinq énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. A l'aide de l'échelle de 1 à 5 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en cochant le chiffre approprié à la droite des énoncés. Nous vous prions d'être ouvert et honnête dans vos réponses. L'échelle de cinq points s'interprète comme suit :

1. En désaccord
2. Légèrement en désaccord
3. Ni en désaccord ni en accord
4. Légèrement en accord
5. En accord

| | | En désaccord | Légèrement en désaccord | Ni en désaccord ni en accord | Légèrement en accord | En accord |
|----|--|--------------|-------------------------|------------------------------|----------------------|-----------|
| 1. | En général, ma vie correspond de près à mes idéaux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Mes conditions de vie sont excellentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Je suis satisfait(e) de ma vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de la vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Annexe 8 : questionnaire des affects positifs et négatifs/PANAS

Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Lisez chacun de ces adjectifs. Pour chacun de ces adjectifs, vous devez indiquer à quel point il *décrit comment vous vous sentez présentement*. Pour ce faire, vous devez utiliser le choix de réponses suivant :

1. Très peu ou pas du tout
2. Peu
3. Modérément
4. Beaucoup
5. Énormément

N'oubliez pas, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons savoir **comment VOUS vous sentez présentement**.

| | | | Très peu ou pas du tout | Peu | Modérément | Beaucoup | Énormément |
|-----|-----|---------------|-------------------------|-----|------------|----------|------------|
| 1. | AP1 | Intéressé (e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | AN1 | Angoissé(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | AP2 | Excité(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | AN2 | Fâché(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | AP3 | Fort(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | AN3 | Coupable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | AN4 | Effrayé (e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | AN5 | Hostile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | AP4 | Enthousiaste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | AP5 | Fier (e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | AN6 | Irrité(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | |
|-----|------|--------------|---|---|---|---|---|
| 12. | AP6 | Alerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | AN7 | Honteux(se) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | AP7 | Inspiré(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | AN8 | Nerveux(se) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | AP8 | Déterminé(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | AP9 | Attentif(ve) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | AN9 | Agité(e) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | AP10 | Actif(ve) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | AN10 | Craintif(ve) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Correspondance dimension-items :

Affects positifs : 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19

Affects négatifs : 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20

Annexe 9 : questions liées à la crise sanitaire

Covid-19. Avec la crise sanitaire...

1. Pensez-vous que votre insertion professionnelle à la fin de votre Master sera :

| | | | | |
|---------------------|---|---|---|---------------|
| Plus difficile 1 | 2 | 3 | 4 | Facilité 5 |
|---------------------|---|---|---|---------------|

2. Êtes-vous inquiète pour votre future insertion professionnelle ? :

| | | | | |
|-----------------|---|---|---|------------------|
| Énormément 1 | 2 | 3 | 4 | Pas du tout 5 |
|-----------------|---|---|---|------------------|

3. Avez-vous l'impression que votre bien-être :

| | | | | |
|----------------------|---|---|---|---------------------|
| S'est détérioré 1 | 2 | 3 | 4 | S'est amélioré 5 |
|----------------------|---|---|---|---------------------|

Annexe 10 : questions sociodémographiques

Questions sociodémographiques en T1 :

1. Vous êtes : Une femme Un homme Autre(s), indiquez.

2. Niveau d'instruction de parents

Niveau d'instruction de mère

Niveau d'instruction 3 (CAP, BEP)

Niveau 4 (BAC + 0)

Niveau 5 (BAC + 2)

Niveau 6 (BAC + 3 et BAC + 4)

Niveau 7 (BAC + 5)

Niveau 8 (BAC + 8 et plus)

Autre, indiquez.

Niveau d'instruction de père

Niveau d'instruction 3 (CAP, BEP)

Niveau 4 (BAC + 0)

Niveau 5 (BAC + 2)

Niveau 6 (BAC + 3 et BAC + 4)

Niveau 7 (BAC + 5)

Niveau 8 (BAC + 8 et plus)

Autre, indiquez.

3. Catégorie socioprofessionnelle des parents

Catégorie socioprofessionnelle des mère

Agriculteurs exploitants

Artisans, commerçants, chefs d'entreprise

Cadres et professions intellectuelles supérieures

Professions intermédiaires

Employés

Ouvriers

Retraités

Sans activité professionnelle

Autre

Catégorie socioprofessionnelle des père

Agriculteurs exploitants

Artisans, commerçants, chefs d'entreprise

Cadres et professions intellectuelles supérieures

Professions intermédiaires

Employés

Ouvriers

Retraités

Sans activité professionnelle

Autre

4. Avez-vous (eu) une expérience professionnelle en lien avec vos études ?

Oui Non

5. En tant que :

Stagiaire Salarié Les deux

6. Combien de temps en tant que stagiaire ? (indiquer cette **durée en mois**)

7. Combien de temps en tant que salarié(e) ? (indiquer cette **durée en mois**)

8. A l'issue de cette année universitaire, vous envisagez :

- De chercher un emploi
- De poursuivre vos études
- Vous ne savez pas
- Autre

9. Quelle est votre nationalité :

- Française
- Autre(s), indiquez.

10. Quelle est votre filière d'étude ? :

Questions sociodémographiques additionnelles en T2 :

1. Avez-vous (eu) une expérience professionnelle en lien avec vos études ?

- Oui Non

2. En tant que :

- Stagiaire Salarié Les deux

3. Combien de temps en tant que stagiaire ? (indiquer cette **durée en mois**)

4. Combien de temps en tant que salarié(e) ? (indiquer cette **durée en mois**)

5. A l'issue de cette année universitaire, vous envisagez :

- De chercher un emploi
- De poursuivre vos études
- Vous ne savez pas
- Autre

Questions sociodémographiques additionnelles en T3 :

1. Vous :

- Êtes en emploi
- Cherchez un emploi
- Poursuivez vos études
- Autre

Annexe 11 : entretien semi-structurée

Introduction générale à l'entretien : Je m'appelle Sandra Carvallo et je suis en doctorat à l'université de Bordeaux. Dans le cadre de mes recherches, j'étudie la construction du parcours professionnel des étudiants et leur perception des expériences qui ont influencées cette construction. Au cours de cet entretien, je vous poserai un certain nombre de questions sur votre expérience. Il est important de noter qu'il n'y a pas des bonnes ou de mauvaises réponses à mes questions. Ce qui sera le plus utile pour moi, c'est que vous puissiez raconter vos expériences avec autant de détails que vous vous sentez à l'aise de partager avec moi. Je vous guiderai tout au long de l'entretien afin que nous puissions tout terminer en une heure ou moins et je prendrai des notes manuscrites pour me rappeler des idées importantes. De plus, je dois noter que je n'ai pas examiné vos données provenant des questionnaires, alors veuillez répondre aux questions comme si je ne savais rien de votre expérience. Avez-vous des questions avant que nous commençons ?

Ouverture générale : Alors, pour commencer, quel était votre filière d'étude ?

Motivation et objectifs

- Pourquoi avez-vous choisi cette filière d'études ? Votre expérience dans cette filière a-t-elle répondu à vos attentes ?

Expériences durant la dernière année universitaire

- La vie de tous les jours/le quotidien : Parlez-moi un peu de votre vie quotidienne au cours de votre dernière année d'études ?

o Répliques : Qu'avez-vous fait régulièrement (du point de vue social ou universitaire) ? Comment s'est passé votre dernière année d'études ? Comment s'est passé la transition au monde du travail ? Avez-vous trouvé un emploi ? Comment s'est passé la recherche d'emploi ? En quoi la vie du monde du travail est-elle différente de l'expérience universitaire ? Les différences ont-elles changé votre perception du monde (universitaire et du travail) ou vos comportements ?

- **Point culminant :** Pouvez-vous me parler d'un des moments positifs forts de votre dernière année d'études ou de la transition — en lien avec vos études, ou votre parcours professionnel ?

o Répliques : Que s'est-il passé ? Où cela s'est-il passé ? Quand ? Qui était impliqué ?

Qu'est-ce que vous pensiez et ressentiez ? En quoi cette expérience vous a-t-elle changé ? (Perceptions de soi ou du monde, compétences, comportements, etc.) ? Pourquoi pensez-vous que cette expérience a eu autant d'influence ?

- **Point bas** : Pouvez-vous me parler d'une expérience difficile au cours de votre dernière année universitaire ou de la transition en rapport avec vos études ou votre parcours professionnel ?
 - o Répliques : Que s'est-il passé ? Où cela s'est-il passé ? Quand ? Qui était impliqué ? Qu'est-ce que vous pensiez et ressentiez ? Avez-vous surmonté le problème ? Si oui, comment (p. ex. adaptation, réseaux, changement de comportement) ? Cette expérience a-t-elle eu un impact à long terme sur vous ? (p. ex. perception de soi ou du monde, compétences, comportements, etc.) Si oui, comment et pourquoi ? Si non, pourquoi pas ?
- **Covid-19** : Considérez-vous que la crise sanitaire a eu une influence sur votre dernière année universitaire ? Si oui, comment ? Pensez-vous que la crise sanitaire a influencé votre transition au monde du travail ? Si oui, comment ? Pensez-vous que la crise sanitaire a influencé votre bien-être ? Si oui, comment ?
- **Point tournant** : *En jetant un regard rétrospectif sur votre dernière année d'études jusqu'à aujourd'hui, il peut être possible d'identifier certains moments clés qui se démarquent comme des points tournants — des épisodes qui ont marqué un changement important pour vous ou dans votre vie. Avez-vous vécu une expérience pendant votre dernière année universitaire qui a marqué un point tournant ?*
 - o Répliques : Que s'est-il passé ? Où cela s'est-il passé ? Quand ? Qui était impliqué ? Qu'est-ce que vous pensiez et ressentiez ? Quel a été le changement important ? Qu'est-ce que ça dit sur vous ?
- **Autre** : Y a-t-il eu d'autres changements chez vous dont nous n'avons pas discuté jusqu'à présent ? Si oui, comment et pourquoi ?
 - o Répliques : Les exemples des changements : perception de soi, des autres et du monde ou compétences et comportements. Mécanismes : expériences, évolution des réseaux, nécessité, adaptation, désir de changement, indépendance.

- **Regrets** : Si vous pouviez revenir en arrière et changer une chose, quelle serait-elle ? Pourquoi ?
- **Description/adjectifs du parcours** : En rétrospective, comment résumeriez-vous votre parcours vers la vie professionnelle, de votre dernière année d'études jusqu'à aujourd'hui, en quelques mots ou en d'autres termes, quels seraient les adjectifs ou les mots les plus adaptés pour décrire votre dernière année universitaire et votre transition ?
 - o Répliques : Pourquoi avez-vous choisi ces mots ?
- **Facteurs de succès de la transition** : Dans un sens plus général, d'après vous qu'est-ce qui distingue les étudiants qui réussissent bien la transition travail-études par rapport à ceux qui ont plus de difficulté ? Y a-t-il des étudiants plus aptes à la transition que d'autres ? Que pourraient faire les universités pour aider les étudiants à mieux s'adapter à la transition (réussir la transition) ?
- **Pour en savoir plus** : Avant de terminer, y a-t-il autre chose que vous voulez que je sache en tant que chercheuse sur ce sujet ?
 - Répliques : Ou y a-t-il quelque chose que vous pensez que je devrais savoir au sujet de votre expérience dont nous n'avons pas parlé au cours de cet entretien ? Des questions que vous pensiez que j'allais poser, mais que je n'ai pas posées ? Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez me demander ?
- **Member checking** : Seriez-vous intéressé.e que je vous envoie des informations sur les résultats de l'étude ?

Annexe 12 : alpha de Cronbach, moyennes et écart-types de toutes les variables

Tableau A1

Alpha de cronbach, moyennes et écarts-types des processus identitaires, de l'adaptabilité de carrière et ses quatre ressources, du bien-être subjectif et ses trois dimensions et des question de la crise sanitaire à chaque temps de mesure.

| Variables | T1 | | | T2 | | | T3 | | |
|--|----------|--------------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | α | M | ET | α | M | ET | α | M | ET |
| 1. Exploration de surface | 0,84 | 3,18 | 0,95 | 0,84 | 3,04 | 0,99 | 0,82 | 2,84 | 0,95 |
| 2. Exploration en profondeur | 0,79 | 3,80 | 0,71 | 0,65 | 3,77 | 0,69 | 0,64 | 3,60 | 0,75 |
| 3. Engagement | 0,75 | 3,45 | 0,83 | 0,74 | 3,40 | 0,82 | 0,78 | 3,46 | 0,84 |
| 4. Identification à engagement | 0,67 | 3,99 | 0,58 | 0,70 | 3,97 | 0,61 | 0,70 | 3,98 | 0,63 |
| 5. Doute vis-à-vis de soi | 0,84 | 2,65 | 1,03 | 0,84 | 2,55 | 1,04 | 0,88 | 2,46 | 1,10 |
| 6. Flexibilité de l'engagement | 0,89 | 3,33 | 0,89 | 0,82 | 3,34 | 0,86 | 0,84 | 3,37 | 0,85 |
| 7. Intérêt | 0,97 | 4,00 | 0,65 | 0,88 | 4,05 | 0,70 | 0,86 | 4,05 | 0,67 |
| 8. Contrôle | 0,84 | 3,84 | 0,67 | 0,77 | 3,93 | 0,65 | 0,77 | 3,86 | 0,64 |
| 9. Curiosité | 0,83 | 3,88 | 0,75 | 0,80 | 3,87 | 0,75 | 0,82 | 3,86 | 0,75 |
| 10. Confiance | 0,85 | 3,73 | 0,78 | 0,82 | 3,79 | 0,73 | 0,86 | 3,77 | 0,82 |
| 11. Adaptabilité | 0,92 | 3,86 | 0,57 | 0,92 | 3,91 | 0,57 | 0,92 | 3,89 | 0,59 |
| 12. Satisfaction de vie | 0,84 | 3,54 | 0,94 | 0,82 | 3,53 | 0,92 | 0,85 | 3,60 | 0,99 |
| 13. Affects positifs | 0,87 | 3,42 | 0,77 | 0,89 | 3,47 | 0,82 | 0,88 | 3,41 | 0,78 |
| 14. Affects négatifs | 0,84 | 2,54 | 0,83 | 0,87 | 2,37 | 0,81 | 0,87 | 2,27 | 0,82 |
| 15. Bien — être subjectif | 0,90 | 4,42 | 1,93 | 0,90 | 4,63 | 1,99 | 0,91 | 4,64 | 2,10 |
| 16. Difficulté de l'insertion perçue | - | 4.18 (N=408) | 0,90 | - | 3,85 | 0,99 | - | 3,46 | 1,00 |
| 17. Inquiétude de l'insertion perçue | - | 3.90 (N=410) | 1,13 | - | 3,69 | 1,25 | - | 3,07 | 1,40 |
| 18. Détérioration du bien-être perçue | - | 4.09 (N=388) | 0,98 | - | 3,89 | 0,98 | - | 3,78 | 0,94 |
| 19. Influence globale de la crise sanitaire perçue | - | 4.02 (N=381) | 0,78 | - | 3,81 | 0,82 | - | 3,43 | 0,83 |

Note. NT1=421, NT2=209, NT3=147.

Annexe 13 : corrélations de toutes les variables à T1

Tableau A2

Corrélations entre toutes les variables à T1

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|
| 1. EB | — | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ED | .06 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. CM | -.25*** | .23*** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. IC | -.14*** | .25*** | .39*** | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. SD | .23*** | -.16*** | -.45*** | -.37*** | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. CF | .32*** | -.11** | -.50*** | -.29*** | .40*** | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Intérêt | -.09* | .35*** | .37*** | .36*** | -.37*** | -.27*** | | | | | | | | | | | | |
| 8. Contrôle | -.04 | .19*** | .23*** | .24*** | -.33*** | -.16*** | .32*** | | | | | | | | | | | |
| 9. Curiosité | .08* | .28*** | .19*** | .21*** | -.19*** | -.09** | .38*** | .36*** | | | | | | | | | | |
| 10. Confiance | -.03 | .22*** | .20*** | .25*** | -.25*** | -.12*** | .35*** | .42*** | .44*** | | | | | | | | | |
| 11. AC | -.03 | .33*** | .31*** | .33*** | -.35*** | -.21*** | .60*** | .60*** | .63*** | .63*** | | | | | | | | |
| 12. SV | -.12*** | .10** | .21*** | .22*** | -.26*** | -.17*** | .22*** | .21*** | .18*** | .19*** | .25*** | | | | | | | |
| 13. AP | -.05 | .23*** | .27*** | .24*** | -.33*** | -.20*** | .31*** | .37*** | .30*** | .34*** | .42*** | .28*** | | | | | | |
| 14. AN | .13*** | -.02 | -.15*** | -.22*** | .34*** | .16*** | -.20*** | -.32*** | -.12*** | -.22*** | -.26*** | -.26*** | -.21*** | | | | | |
| 15. BES | -.13*** | .16*** | .28*** | .29*** | -.40*** | -.22*** | .36*** | .39*** | .25*** | .32*** | .40*** | .62*** | .53*** | -.54*** | | | | |
| 16. Diff-Insertion | .11** | -.03 | -.09* | -.13** | .18*** | .14*** | -.07 | -.07 | -.00 | -.07 | -.06 | -.12** | -.14*** | .15*** | -.17*** | | | |
| 17. Inq-Insertion | .06 | .02 | -.13*** | -.16*** | .28*** | .14*** | -.10* | -.22*** | -.10* | -.15*** | -.17*** | -.18*** | -.25*** | .29*** | -.30*** | .42*** | | |
| 18. Dét-Bien-être | .05 | .01 | -.09* | -.12** | .12** | .08* | -.04 | -.11** | -.04 | -.08 | -.08* | -.24*** | -.23*** | .19*** | -.27*** | .19*** | .23*** | |
| 19. Influence Crise | .10** | -.01 | -.13*** | -.17*** | .25*** | .16*** | -.10* | -.15*** | -.07 | -.11** | -.13*** | -.22*** | -.26*** | .28*** | -.33*** | .63*** | .69*** | .55*** |

Note. N=421, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC = Identification à l'engagement, SD = Doute vis-à-vis de soi, CF = Flexibilité de l'engagement, AC = Adaptabilité de carrière, SV = Satisfaction de vie, AP = Affects positifs, AN = Affects négatifs, BES = Bien-être subjectif. Diff-Insertion = Difficulté de l'insertion perçue, Inq-Insertion = Inquiétude de l'insertion perçue, Dét-Bien-être = Détérioration du bien-être perçue Influence-crise = Perception de l'influence globale de la crise sanitaire

Annexe 14 : corrélations de toutes les variables à T2

Tableau A3

Corrélations entre toutes les variables à T2

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15 | 16. | 17. | 18. |
|---------------------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|
| 1. EB | — | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ED | .13* | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. CM | -.37*** | .12* | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. IC | -.22*** | .19*** | .42*** | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. SD | .33*** | -.05 | -.48*** | -.43*** | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. CF | .40*** | -.04 | -.46*** | -.33*** | .45*** | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Intérêt | -.17*** | .25*** | .43*** | .44*** | -.41*** | -.35*** | | | | | | | | | | | | |
| 8. Contrôle | -.15** | .11* | .29*** | .31*** | -.41*** | -.25*** | .37*** | | | | | | | | | | | |
| 9. Curiosité | .02 | .26*** | .27*** | .23*** | -.25*** | -.14** | .34*** | .31*** | | | | | | | | | | |
| 10. Confiance | -.11* | .22*** | .33*** | .32*** | -.31*** | -.17*** | .40*** | .46*** | .45*** | | | | | | | | | |
| 11. AC | -.14** | .24*** | .41*** | .40*** | -.42*** | -.29*** | .61*** | .62*** | .59*** | .68*** | | | | | | | | |
| 12. SV | -.15** | .10* | .22*** | .33*** | -.28*** | -.16** | .24*** | .29*** | .16** | .22*** | .28*** | | | | | | | |
| 13. AP | -.14** | .23*** | .39*** | .34*** | -.32*** | -.18** | .35*** | .43*** | .34*** | .43*** | .48*** | .32*** | | | | | | |
| 14. AN | .15** | -.02 | -.22*** | -.14** | .25*** | .16*** | -.16** | -.34*** | -.13** | -.17*** | -.25*** | -.31*** | -.19*** | | | | | |
| 15. BES | -.18*** | .15** | .31*** | .35*** | -.37*** | -.20** | .32*** | .45*** | .25*** | .34*** | .42*** | .65*** | .55*** | -.53*** | | | | |
| 16. Diff-Insertion | .19*** | .08 | -.07 | -.16** | .19*** | .06 | -.07 | -.05 | -.02 | .08 | .06 | .16** | .03 | -.10 | .11 | | | |
| 17. Inq-Insertion | .22*** | .02 | -.21*** | -.22*** | .31*** | .19*** | -.18** | -.20*** | -.12* | -.21*** | .21*** | .23*** | .21*** | -.24*** | .29*** | .44*** | | |
| 18. Dét-Bien-être | .03 | -.01 | .01 | -.10 | .10 | .01 | -.05 | -.17** | -.32 | -.13* | .11* | .22*** | .21*** | -.18*** | .26*** | .28*** | .27*** | |
| 19. Influence Crise | .18*** | .04 | -.12* | -.20*** | .26*** | .11* | -.12* | -.17*** | -.07 | -.17** | -.15** | -.26*** | -.17*** | .22*** | -.27*** | .68*** | .72*** | .56*** |

Note. N=209, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC = Identification à l'engagement, SD = Doute vis-à-vis de soi, CF = Flexibilité de l'engagement, AC = Adaptabilité de carrière, SV= Satisfaction de vie, AP = Affects positifs, AN= Affects négatifs, BES= Bien-être subjectif. Diff-Insertion = Difficulté de l'insertion perçue, Inq-Insertion = Inquiétude de l'insertion perçue, Dét-Bien-être = Détérioration du bien-être perçue Influence-crise = Perception de l'influence globale de la crise sanitaire

Annexe 15 : corrélations de toutes les variables à T3

Tableau A4

Corrélations entre toutes les variables à T 3

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. |
|---------------------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|
| 1. EB | — | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. ED | .16** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. CM | -.38*** | .12* | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. IC | -.25*** | .19** | .51*** | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. SD | .34*** | -.09 | -.51*** | -.41*** | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. CF | .38*** | -.05 | -.54*** | -.39*** | .49*** | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Intérêt | -.17** | .26*** | .42*** | .38*** | -.40*** | -.35*** | | | | | | | | | | | | |
| 8. Contrôle | -.21*** | .13* | .39*** | .35*** | -.42*** | -.25*** | .46*** | | | | | | | | | | | |
| 9. Curiosité | .02 | .22*** | .20*** | .26*** | -.17** | -.11 | .33** | .40*** | | | | | | | | | | |
| 10. Confiance | -.22*** | .13* | .35*** | .39*** | -.33*** | -.28*** | .36*** | .49*** | .42*** | | | | | | | | | |
| 11. AC | -.18** | .22*** | .43*** | .44*** | -.40*** | -.31*** | .64*** | .70*** | .58*** | .63*** | | | | | | | | |
| 12. SV | -.16** | .10 | .30*** | .35*** | -.40*** | -.21*** | .26*** | .36*** | .18** | .25*** | .32*** | | | | | | | |
| 13. AP | -.01 | .28*** | .34*** | .38*** | -.39*** | -.25*** | .42*** | .48*** | .33*** | .34*** | .50*** | .41*** | | | | | | |
| 14. AN | .26*** | .07 | -.23*** | -.19** | .39*** | .22*** | -.21*** | -.33*** | -.09 | -.23*** | -.27*** | -.29*** | -.25*** | | | | | |
| 15. BES | -.21*** | .11 | .36*** | .38*** | -.49*** | -.27*** | .36*** | .49*** | .24*** | .34*** | .44*** | .69*** | .60*** | -.53*** | | | | |
| 16. Diff-Insertion | .20** | .02 | -.15* | -.17* | .17** | .14* | -.08 | -.02 | .06 | .05 | -.00 | -.18** | -.13* | .10 | -.15* | | | |
| 17. Inq-Insertion | .09 | -.00 | -.13* | -.15* | .32*** | .18** | -.12* | -.14* | -.06 | -.12 | -.14* | -.26*** | -.29*** | .23*** | -.30*** | .39*** | | |
| 18. Dét-Bien-être | .09 | .07 | -.06 | -.01 | .17* | .02 | -.02 | -.16* | .05 | -.05 | -.06 | -.29*** | -.19** | .23*** | .30*** | .25*** | .18** | |
| 19. Influence Crise | .15* | .03 | -.14* | -.14* | .29*** | .15* | -.11 | -.14* | .00 | -.06 | -.10 | -.29*** | -.27*** | .25*** | -.32*** | .65*** | .72*** | .48*** |

Note. N=147, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC = Identification à l'engagement, SD = doute vis-à-vis de soi, CF = Flexibilité de l'engagement, AC = Adaptabilité de carrière, SV = Satisfaction de vie, AP = Affects positifs, AN = Affects négatifs, BES = Bien-être subjectif. Diff-Insertion = Difficulté de l'insertion perçue, Inq-Insertion = Inquiétude de l'insertion perçue, Dét-Bien-être = Détérioration du bien-être perçue Influence-crise = Perception de l'influence globale de la crise sanitaire

Annexe 16 : centres initiaux (scores moyens théoriques centrés réduits) définissant les statuts de l'identité par les dimensions du VISA

Tableau A5

Centres initiaux (scores moyens théoriques centrés réduits) définissant les statuts de l'identité par les dimensions du VISA.

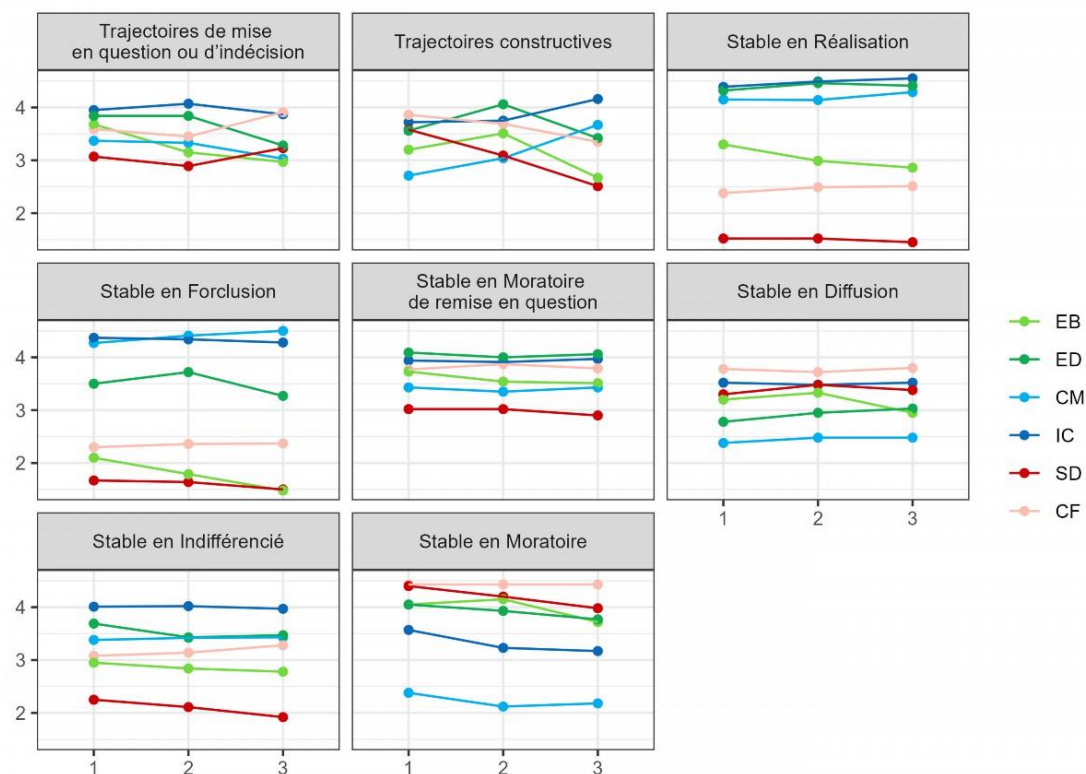
| | Exploration | | Engagement | | Reconsidération de l'engagement | |
|---------------------------------|-------------|----|------------|----|---------------------------------|----|
| | EB | ED | CM | IC | CF | SD |
| Réalisation | 0 | 1 | 1 | 1 | -1 | -1 |
| Forclusion | -1 | -1 | 1 | 1 | -1 | -1 |
| Moratoire | 1 | -1 | -1 | -1 | 1 | 1 |
| Moratoire de remise en question | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Diffusion | -1 | -1 | -1 | -1 | 1 | 1 |
| Indifférencié | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Note : tableau extrait de l'article de Lannegrand-Willems et Perchec. (2017). EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC = Identification à l'engagement, SD = Doute vis-à-vis de soi, CF = Flexibilité de l'engagement

Annexe 17 : processus identitaires en scores bruts en fonction des trajectoires de l'identité vocationnelle

Figure A3

Évolution au cours du temps des processus identitaires au sein des profil d'identité vocationnelle



Note. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC=Identification à l'engagement, SD=doute vis-à-vis de soi, CF= flexibilité de l'engagement

Annexe 18 : trajectoires dynamiques

Tableau A6

Trajectoires constructives pendant la transition études-emploi

| T1 | T2 | T3 | N=28 | % | % du total |
|-----|-----|-----|------|-------|------------|
| D | I | I | 5 | 17,86 | 3,40 |
| D | M | M | 2 | 7,14 | 1,36 |
| D | MRQ | MRQ | 2 | 7,14 | 1,36 |
| M | M | MRQ | 6 | 21,43 | 4,08 |
| M | MRQ | MRQ | 1 | 3,57 | 0,68 |
| MRQ | MRQ | F | 2 | 7,14 | 1,36 |
| MRQ | I | F | 2 | 7,14 | 1,36 |
| I | I | F | 7 | 25,00 | 4,76 |
| I | R | R | 1 | 3,57 | 0,68 |

Note. D = Diffusion, I = Indifférencié, M = Moratoire, MRQ = Moratoire de remise en question, F = Forclusion, R = Réalisation

Tableau A7

Trajectoires de mise en question ou vers l'indécision pendant la transition études-emploi

| T1 | T2 | T3 | N=24 | % | % du total |
|-----|-----|-----|------|-------|------------|
| MRQ | I | I | 6 | 25,00 | 4,08 |
| MRQ | MRQ | M | 4 | 16,67 | 2,72 |
| MRQ | M | M | 1 | 4,17 | 0,68 |
| MRQ | MRQ | D | 2 | 8,33 | 1,36 |
| M | M | D | 2 | 8,33 | 1,36 |
| I | D | D | 3 | 12,50 | 2,04 |
| F | I | I | 1 | 4,17 | 0,68 |
| F | F | MRQ | 2 | 8,33 | 1,36 |
| R | I | I | 2 | 8,33 | 1,36 |
| R | R | I | 1 | 4,17 | 0,68 |

Note. MRQ = Moratoire de remise en question, I = Indifférencié, M = Moratoire, D = Diffusion, F = Forclusion, R = Réalisation

Annexe 19 : graphiques des variables par cas illustratif

Figure A4

Évolution individuelle au cours de la transition études-emploi des ressources d'adaptabilité de carrière pour les six trajectoires sélectionnées

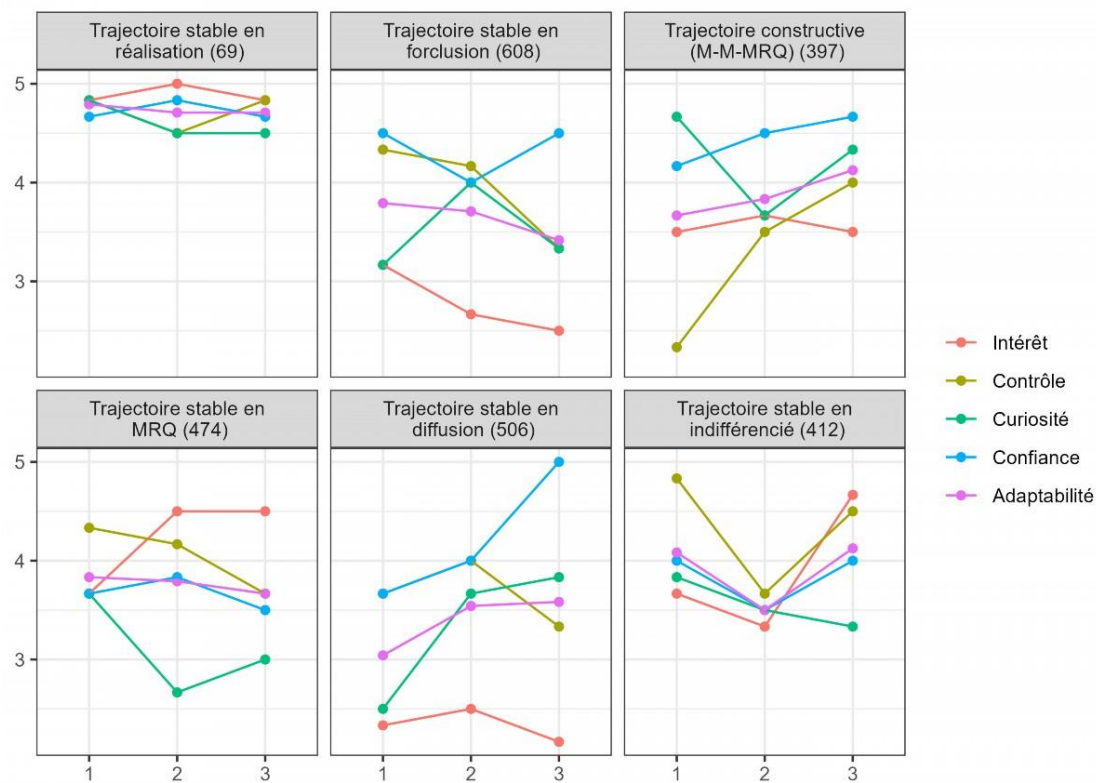


Figure A5

Évolution individuelle au cours de la transition études-emploi des dimensions de bien-être subjectif pour les six trajectoires sélectionnées

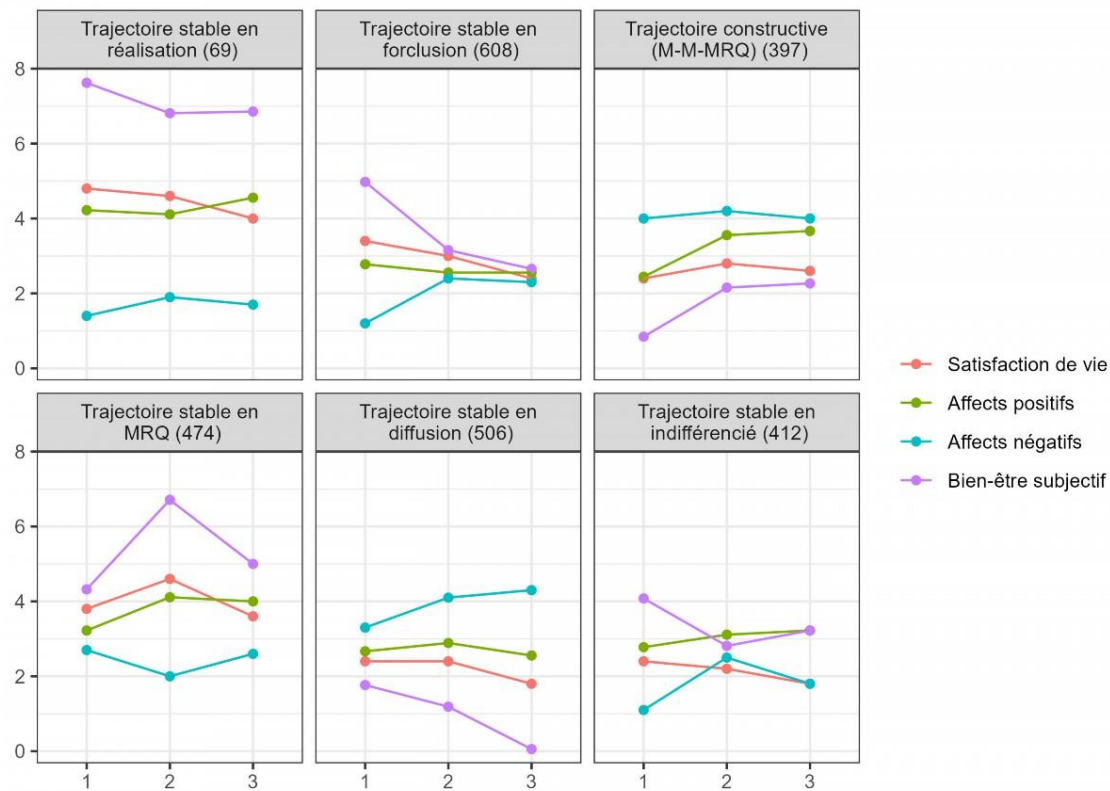
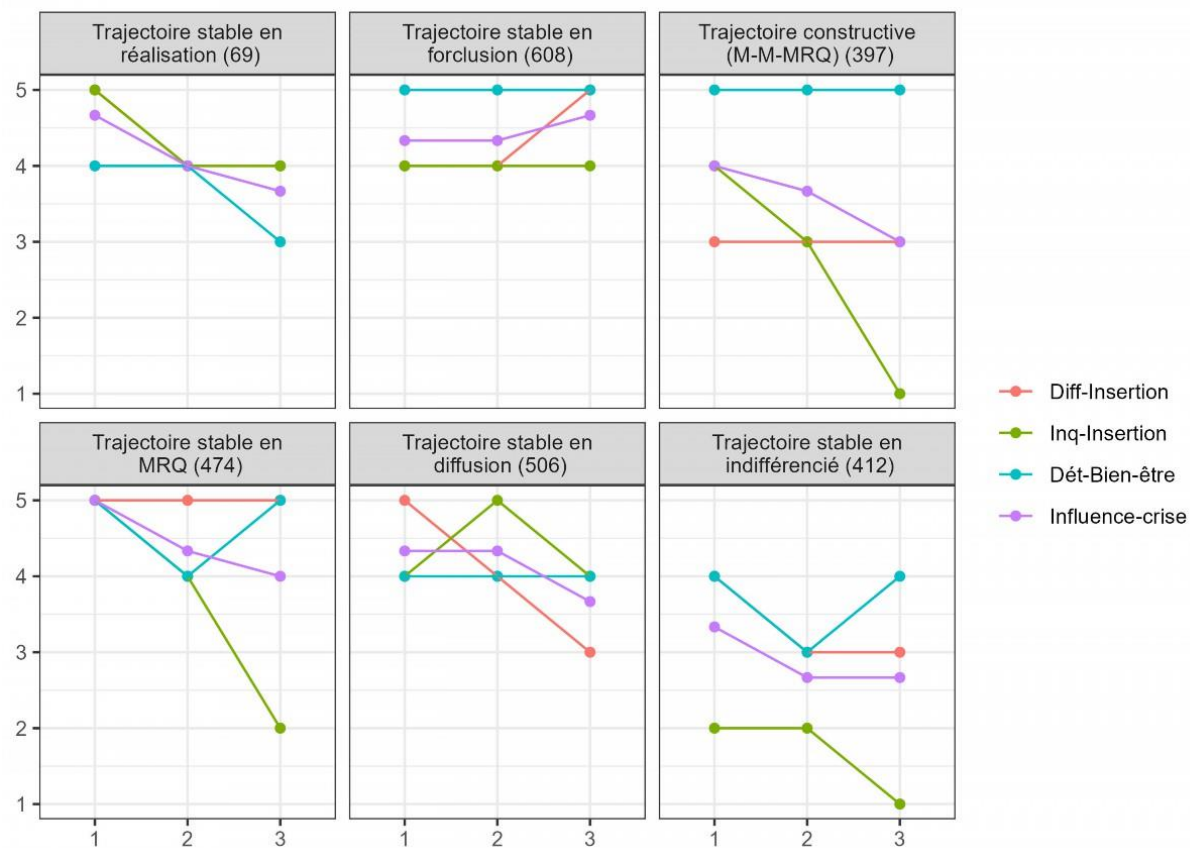


Figure A6

Évolution individuelle au cours de la transition études-emploi des questions liées à la crise sanitaire pour les six trajectoires sélectionnées



Annexe 20 : scores des variables par cas illustratif

Tableau A8
Scores des variables par cas illustratif

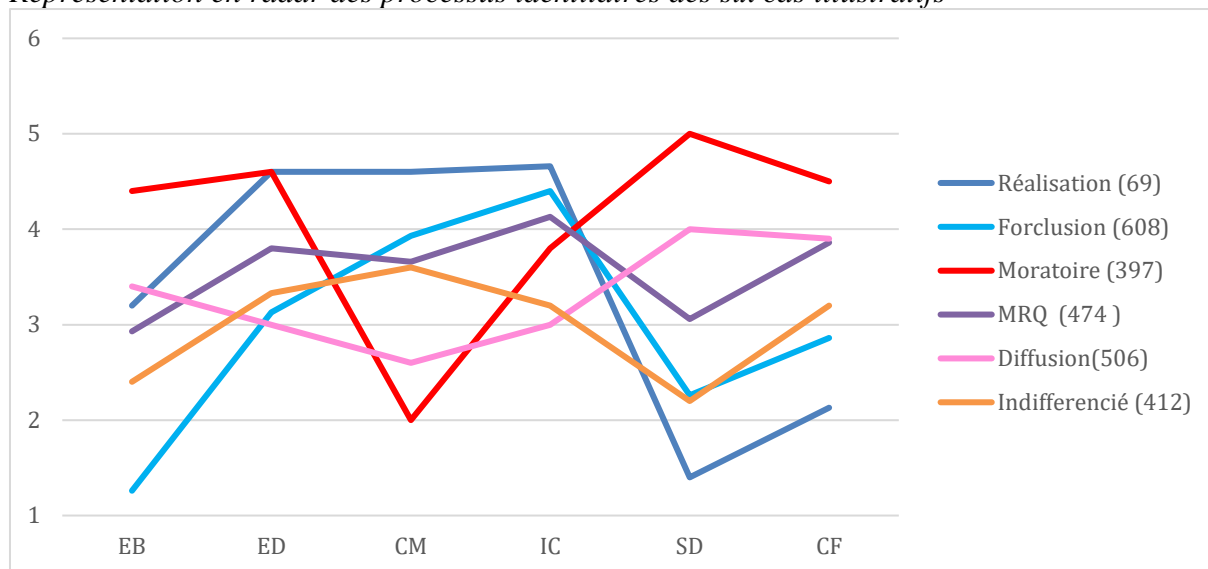
| Variables | Trajectoires identitaires | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|----------------------------|------|------|----------------------------|------|------|------------------------------|------|------|---|------|------|---------------------------|------|------|-------------------------------|------|------|
| | Stable en Réalisation (69) | | | Stable en Forclusion (608) | | | Constructive (M-M-MRQ) (397) | | | Stable en Moratoire de remise en question (474) | | | Stable en Diffusion (506) | | | Stable en Indifférencié (412) | | |
| | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 | T1 | T2 | T3 |
| EB | 4,20 | 3,60 | 1,80 | 1,20 | 1,60 | 1,00 | 5,00 | 3,80 | 1,40 | 2,60 | 4,60 | 3,60 | 3,40 | 3,60 | 2,40 | 3,80 | 1,80 | 1,60 |
| ED | 4,60 | 5,00 | 4,20 | 3,40 | 3,20 | 2,80 | 4,40 | 4,80 | 4,80 | 4,60 | 4,00 | 4,00 | 3,00 | 3,80 | 3,20 | 3,80 | 2,60 | 3,60 |
| CM | 4,80 | 4,40 | 4,60 | 4,00 | 4,00 | 3,80 | 1,20 | 2,80 | 3,40 | 4,00 | 2,40 | 3,00 | 2,60 | 2,80 | 2,80 | 4,00 | 3,40 | 3,40 |
| IC | 4,60 | 4,60 | 4,60 | 4,80 | 4,20 | 4,20 | 3,80 | 4,40 | 4,60 | 3,80 | 4,40 | 4,20 | 3,00 | 2,80 | 3,60 | 3,60 | 3,40 | 2,60 |
| SD | 1,40 | 1,20 | 1,20 | 2,00 | 2,40 | 2,40 | 5,00 | 5,00 | 4,6 | 2,60 | 3,80 | 3,20 | 3,80 | 4,00 | 4,80 | 1,60 | 2,22 | 2,80 |
| CF | 2,00 | 1,60 | 2,80 | 3,20 | 2,80 | 2,60 | 5,00 | 4,00 | 2,80 | 3,00 | 4,00 | 3,40 | 3,80 | 4,00 | 4,80 | 2,60 | 3,60 | 3,40 |
| Intérêt | 4,83 | 5,00 | 4,83 | 3,17 | 2,67 | 2,50 | 3,50 | 3,67 | 3,50 | 3,67 | 4,50 | 4,50 | 2,33 | 2,50 | 2,17 | 3,67 | 3,33 | 4,67 |
| Contrôle | 4,83 | 4,50 | 4,50 | 4,33 | 4,17 | 3,33 | 2,33 | 3,50 | 4,00 | 4,33 | 4,17 | 3,67 | 3,67 | 4,00 | 3,33 | 4,83 | 3,67 | 4,50 |
| Curiosité | 4,83 | 4,50 | 4,50 | 3,17 | 4,00 | 3,33 | 4,67 | 3,67 | 4,33 | 3,67 | 2,67 | 3,00 | 2,50 | 3,67 | 3,83 | 3,83 | 3,50 | 3,33 |
| Confiance | 4,67 | 4,83 | 4,67 | 4,50 | 4,00 | 4,50 | 4,17 | 4,50 | 4,67 | 3,67 | 3,83 | 3,50 | 3,67 | 4,00 | 5,00 | 4,00 | 3,50 | 4,00 |
| Adaptabilité | 4,79 | 4,71 | 4,71 | 3,79 | 3,71 | 3,42 | 3,67 | 3,83 | 4,13 | 3,83 | 3,79 | 3,67 | 3,04 | 3,54 | 3,58 | 4,08 | 3,50 | 4,13 |
| Satisfaction | 4,80 | 4,60 | 4,00 | 3,40 | 3,00 | 2,40 | 2,40 | 2,80 | 2,60 | 3,80 | 4,60 | 3,60 | 2,40 | 2,40 | 1,80 | 2,40 | 2,20 | 1,80 |
| Affects positifs | 4,20 | 4,10 | 4,60 | 2,80 | 2,60 | 2,60 | 2,40 | 3,60 | 3,70 | 3,20 | 4,10 | 4,00 | 2,70 | 2,90 | 2,60 | 2,80 | 3,10 | 3,20 |
| Affect négatifs | 1,40 | 1,90 | 1,70 | 1,20 | 2,40 | 2,30 | 4,00 | 4,20 | 4,00 | 2,70 | 2,00 | 2,60 | 3,30 | 4,10 | 4,30 | 1,10 | 2,50 | 1,80 |
| Bien-être subj. | 7,62 | 6,81 | 6,86 | 4,98 | 3,16 | 2,66 | 0,84 | 2,16 | 2,27 | 4,32 | 6,71 | 5,00 | 1,77 | 1,19 | 0,06 | 4,08 | 2,81 | 3,22 |
| Diff-Insertion | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 3,00 | 3,00 |
| Inq-Insertion | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | 4,00 | 4,00 | 4,00 | 5,00 | 4,00 | 2,00 | 2,00 | 1,00 |
| Dét-Bien-être | 4,00 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 3,00 | 4,00 | 4,00 | 3,00 | 1,00 | 4,00 |
| Influence Crise | 4,67 | 4,00 | 3,67 | 4,33 | 4,33 | 4,67 | 4,00 | 3,33 | 3,00 | 5,00 | 4,33 | 4,00 | 4,33 | 4,33 | 3,67 | 3,33 | 2,67 | 2,67 |

Note. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC=Identification à l'engagement, SD=doute vis-à-vis de soi, CF= flexibilité de l'engagement, Diff-Insertion = Difficulté de l'insertion perçue, Inq-Insertion = Inquiétude de l'insertion perçue, Det-Bien-être = Détérioration du bien-être perçue, Influence crise = perception de l'influence globale de la crise sanitaire.

Annexe 21 : représentation en radar

Figure A7

Représentation en radar des processus identitaires des six cas illustratifs



Note. Les scores moyens des processus identitaires de trois temps de mesure sont présentés pour tous les profils à l'exception du moratoire que les scores de processus sont la moyenne de T1 et T2. EB = Exploration de surface, ED = Exploration en profondeur, CM = Engagement, IC = Identification à l'engagement, SD = Doute vis-à-vis de soi, CF = Flexibilité de l'engagement