Université Paris Nanterre
200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.parisnanterre.fr

Membre de l'université Paris Lumières

École doctorale 139 : Connaissance, langage, modélisation
Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale (LAPPS, EA 4386)

Lucie Bonnefoy

Devenir étudiant : étude des dynamiques représentationnelles et vocationnelles au cours de la transition lycée - université

Thèse présentée et soutenue publiquement le ***11/12/2020***
en vue de l'obtention du doctorat de Psychologie de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Mme Isabelle Olry-Louis (Université Paris Nanterre)

Jury * :

Rapporteur·e :	Mme Lyda Lannegrand-Willems	Professeure, Université de Bordeaux
Rapporteur·e :	M. Jonas Masdonati	Professeur, Université de Lausanne
Examinatrice :	Mme Valérie Cohen-Scali	Professeure, CNAM / INETOP
Examinateur :	M. Pascal Mallet	Professeur, Université Paris Nanterre
Directrice de la thèse :	Mme Isabelle Olry-Louis	Professeur, Université Paris Nanterre
Examinateur :	M. Jean-Louis Tavani	Professeur, Université Paris 8

Remerciements

Je tiens avant tout à exprimer ma sincère et profonde gratitude à ma directrice de thèse, Madame Isabelle Olry-Louis, pour ses conseils, sa présence et son soutien tout au long de ce travail.

Merci également Madame Cohen-Scali et Monsieur Tavani pour leurs conseils et regards depuis trois ans dans le cadre de mon comité de suivi de thèse. Je tiens aussi à remercier les autres membres du jury qui ont accepté d'apporter leur expertise à ce travail : Madame Lannegrand-Willems, Monsieur Masdonati et Monsieur Mallet.

Plus largement, je souhaite apporter ma reconnaissance à toutes les personnes avec lesquelles j'ai pu échanger lors de séminaires, conférences ou encore au cours de mes activités professionnelles. C'est à travers les échanges et questionnements avec chacun d'entre eux que la thèse a aussi pu se construire. Merci en particulier mes anciens collègues Thibaut, Romain, mais aussi Christine, Alain, Véronique, Chantal et Sophie dont le soutien a été un vrai appui. Une pensée également pour l'APsyEN dont la reconnaissance m'a donné envie de continuer ce travail.

J'en profite aussi pour remercier les doctorant.e.s de l'équipe de travail TE2O du LAPPS : Kaola, Maëlle, Patricia, Modhawi, Cristina, Jeanick, Ornella, sans oublier Poyraz aujourd'hui docteur.

Ma reconnaissance va aussi évidemment aux lycéen.ne.s, étudiant.e.s et professionnel.le.s de l'enseignement secondaire et supérieur que j'ai pu rencontrer au cours de cette recherche.

Pour finir, je souhaite remercier mes proches : merci à (grande) famille et mes ami.e.s pour le soutien aux différentes étapes de la thèse ; merci à Béatrice pour son amitié et son soutien ; merci à Alexis pour son regard sur mon travail et surtout sa présence sans faille. Finalement, un immense merci à mes parents, Justine et Antoine pour leur soutien et encouragement tout au long de cette thèse. Mille mercis !

RESUME

Objet récurrent de mesures institutionnelles et de préoccupations des acteurs de terrain, le passage du lycée à l'université, régulièrement placé au cœur de l'actualité, constitue aussi l'une des principales transitions vécues par les jeunes avant leur entrée dans la vie professionnelle. Marquant le passage entre plusieurs statuts identitaires – de lycéen à étudiant mais aussi d'adolescent à celui d'adulte en devenir – cette étape peut, comme toute transition, être perçue comme une mise en mouvement les rôles, des connaissances et des identités vocationnelles des étudiants. À partir d'une méthodologie mixte conjuguant recueil de données transversales et longitudinales quantitatives et qualitatives, nous posons l'hypothèse générale selon laquelle les dynamiques vocationnelles et représentationnelles de l'entrée dans l'enseignement supérieur évolueraient au cours de la transition. En donnant un sens et une valeur particulière à l'expérience de la transition, ces représentations sociales sont supposées participer à la formation des dynamiques vocationnelles. Au total, 1736 lycéens en terminale et étudiants en première année de Licence ont été sollicités par questionnaires et 14 par entretiens.

Les résultats mettent en avant des anticipations lycéennes de l'entrée dans l'enseignement supérieur marquées par des ambiguïtés caractéristiques d'une période d'entre-deux. Les représentations sociales évoluent au cours de cette transition et se différencient en fonction des dynamiques vocationnelles, accréditant l'hypothèse de leur participation à la maturation vocationnelle. Cette dernière est attestée par une différence de certains des processus vocationnels (engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration en profondeur) en fonction du statut, lycéen ou étudiant. Ces points sont discutés du point de vue des accompagnements susceptibles d'être mis en place pour faciliter cette transition.

Mots-clés : Transition ; lycéen ; étudiant ; représentations sociales ; dynamique vocationnelle

ABSTRACT

The transition from high school to university is a recurring subject of institutional bodies and stakeholders, and it is regularly a topical subject in the news. Moreover, it is one of the main transitions experienced by young people before entering professional life. This time is also characterized by the passage between several identity statutes: from high school student to first-year university student but also from adolescent to emerging adult. In the same way as for any transition, this step can be perceived as set up of the roles, knowledge, and vocational identities of students. We used a mixed methodology by combining the collection of cross-sectional and longitudinal data, but also quantitative and qualitative data. We pose the general hypothesis that the vocational and representational dynamics of entering to higher education would evolve over the transition. These social representations are supposed to contribute to the formation of vocational dynamics by giving meaning and value to the experience of transition. In all, 1,736 high school students in final year and first-year university students were inquired by questionnaires, and we also conducted 14 interviews.

The results highlight that high school students' expectations regarding entry to higher education are affected by ambiguities which are characteristic of an in-between period. Social representations evolve during this transition and are differentiated according to vocational dynamics. These results give credence to the assumption of their participation in vocational maturation. The latter is validated by a difference in some vocational processes (commitment, self-doubt, commitment flexibility, in-depth exploration) in accordance with status: high school student or first-year university student. Each of these is discussed from the point of view of the supports likely to be given to facilitate this transition.

Keywords: Transition; high school student; first-year university student; social representations; vocational dynamics

Table des matières

Introduction générale 15

Première partie : Approche théorique

Chapitre 1 – Les transitions : concepts, processus et spécification à la sortie de l'adolescence 25

1. LE CONCEPT DE TRANSITION 25
   1.1. Une première définition 25
      1.1.1. Une approche normative : Levinson 26
      1.1.2. Une transition psychosociale : Parkes 27
   1.2. L'apport des travaux de Nancy Schlossberg à l'analyse des transitions 28
      1.2.1. Compréhension de la transition 28
      1.2.2. La transition et ses effets 28
      1.2.3. Le système des 4S 29
   1.3. Des transitions : entre continuité et discontinuité 30
      1.3.1. Au 21ème siècle, davantage de transitions ? 30
      1.3.2. Transition : dis/continuité 30
2. TRANSITION : PROCESSUS EN MOUVEMENT ET DYNAMIQUES MOTIVATIONNELLES 32
   2.1. Des processus mis en mouvement : le développement au cours de la transition 33
   2.2. Dynamiques motivationnelles 35
3. LA TRANSITION ENTRE L'ADOLESCENCE ET L'AGE ADULTE 37
   3.1. La fin de l'adolescence 37
   3.2. Un entre deux : l'adulte en devenir 38
4. SYNTHÈSE 40

Chapitre 2 – Approches développementales et psychosociales de la transition 42

1. TRANSITION DEVELOPPEMENTALE ET IDENTITAIRE ENTRE L'ADOLESCENCE ET L'AGE ADULTE 42
   1.1. L'identité vocationnelle à l'adolescence et à l'entrée dans l'âge adulte 43
      1.1.1. Les questionnements identitaires à l'adolescence - Erikson 43
      1.1.2. Théories du développement vocationnel 44
   1.2. Processus identitaires à l'adolescence 47
2. UNE APPROCHE PSYCHOSOCIALE DE LA TRANSITION : LA DYNAMIQUE REPRESENTATIONNELLE ET IDENTITAIRE 51
   2.1. Les représentations 52
      2.1.1. Représentations sociales : un premier ancrage théorique 52
      2.1.2. La théorie du noyau central 54

2.1.3. Transformation des représentations 56
2.1.4. Les représentations dans le champ de l'orientation scolaire 57
2.2. Dynamique identitaire : la part des représentations sociales 60
2.2.1. La dynamique sociale de l'identité 61
2.2.2. Quel lien entre les représentations et la dynamique identitaire ? 64
3. SYNTHESE 69

Chapitre 3 – L'entrée à l'université 72

1. UNE QUESTION DE REUSSITE ? 72
1.1. Les caractéristiques d'entrée 73
1.2. Les facteurs psychosociaux 74
1.3. Le cadre universitaire 75
1.4. Quelle définition pour la réussite universitaire ? 76
2. L'EXPERIENCE ETUDIANTE ET LES PROCESSUS D'ADAPTATION A LA VIE UNIVERSITAIRE 78
2.1. L'expérience étudiante par le prisme de la sociologie 78
2.2. L'adaptation à l'université sous le prisme de la psychologie 80
2.3. L'apport des sciences de l'éducation : les exigences à l'entrée de l'université 82
3. LA PREMIERE ANNEE DE LICENCE : UNE ANNEE DE TRANSITION POUR DEVENIR ETUDIANT 83
3.1. La place de la transition à l'université dans le parcours 83
3.2. Devenir étudiant 85
3.2.1. La temporalité de la transition 86
3.2.2. L'identité étudiante 89
3.3. Une typologie de la transition étudiante vers l'enseignement supérieur 90
4. SYNTHESE 92

Chapitre 4 – L'orientation post-bac en France et son accompagnement 94

1. LA CONCEPTION PSYCHOLOGIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT A L'ORIENTATION 94
1.1. Une logique d'expertise 94
1.2. L'éducation à l'orientation 95
1.3. Les perspectives actuelles 96
2. LES ACTEURS DE L'ORIENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPERIEUR 97
2.1. Les services et acteurs dédiés à l'orientation scolaire 97
2.1.1. Au sein du lycée : les psychologues de l'éducation nationale 99
2.1.2. Au sein de l'université : les chargés d'orientation et d'insertion professionnelle 101
2.2. La place des enseignants dans l'accompagnement à l'orientation 103
2.2.1. Le professeur principal au lycée 103
2.2.2. Les enseignants-chercheurs à l'université 104
2.3. Les acteurs privés de l'orientation 105
2.3.1. Le développement d'un marché de l'orientation 105

2.3.2. Les différents acteurs privés 106
3. L'ACCOMPAGNEMENT DE LA TRANSITION ENTRE LE LYCEE ET L'UNIVERSITE 108
3.1. L'accompagnement à l'orientation au lycée 108
3.2. L'accompagnement à l'orientation à l'université 109
4. SYNTHESE 112

Deuxième partie : Problématique et orientations méthodologiques

Chapitre 5 – Problématique et hypothèses 117

1. CADRE DE L'ETUDE 117
1.1. Les représentations sociales 118
1.2. Les dynamiques vocationnelles 118
1.3. La participation des RS au développement vocationnel 119
2. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES 120
3. OBJECTIFS ET ENJEUX 124

Chapitre 6 – Méthodologie de la recherche 126

1. LE CHOIX D'UNE METHODOLOGIQUE MIXTE 126
2. ETAPES DE LA DEMARCHE 128
2.1. Etude 1 – Les représentations de l'enseignement supérieur 129
2.1.1. La population 130
2.1.2. La procédure 131
2.1.3. La construction du questionnaire 132
2.1.4. Le traitement et l'analyse des données 134
2.2. Etude 2 – Les processus vocationnels 135
2.2.1. La population 135
2.2.2. La procédure 136
2.2.3. La construction du questionnaire 136
2.2.4. Le traitement et l'analyse des données 137
2.3. Etude 3 – Les représentations et processus vocationnels 138
2.3.1. La population 139
2.3.2. La procédure 140
2.3.3. La construction du questionnaire 140
2.3.4. Le traitement et l'analyse des données 141
2.4. Etude 4 – Les entretiens 141
2.4.1. La population 141
2.4.2. La procédure 142
2.4.3. La construction de l'entretien semi-directif 142
2.4.4. Le traitement et l'analyse des données 143
3. POSTURE ET IMPLICATION DU CHERCHEUR DANS LE PROCESSUS DE RECHERCHE 144

Troisième partie : Résultats de la recherche

Chapitre 7 – Les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur 149

1. LES REPRESENTATIONS AU MOMENT DU LYCEE 150
   - *1.1. La fin du lycée 151*
   - *1.2. Les premiers pas en tant qu'étudiant 156*
   - *1.3. L'université 160*
2. DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS AU COURS DE LA TRANSITION 165
3. SYNTHESE ET CONCLUSION 170

Chapitre 8 – Les dynamiques vocationnelles entre la fin du lycée et la première année universitaire 174

1. L'ANALYSE DE LA DYNAMIQUE VOCATIONNELLE LORS DE L'ANNEE DE TERMINALE 174
   - *1.1. Classification de la population lycéenne 175*
   - *1.2. Effet du type de baccalauréat 178*
   - *1.3. Effet du type de choix post bac 181*
2. L'ANALYSE DE LA DYNAMIQUE VOCATIONNELLE LORS DE LA PREMIERE ANNEE POST-BAC 183
   - *2.1. Classification de la population étudiante 183*
   - *2.2. Effet de la filière de licence 187*
   - *2.3. Effet de l'intention pour l'année supérieure 189*
3. L'ÉVOLUTION DES PROCESSUS AU COURS DE LA TRANSITION LYCÉE-UNIVERSITÉ 191
   - *3.1. Engagement 192*
   - *3.2. Identification à l'engagement 192*
   - *3.3. Flexibilité de l'engagement 193*
   - *3.4. Doute vis-à-vis de soi 194*
   - *3.5. Exploration de surface 194*
   - *3.6. Exploration de profondeur 195*
4. SYNTHESE ET CONCLUSION 196

Chapitre 9 – Stabilité et interaction des représentations sociales et dynamiques vocationnelles 199

1. FLUCTUATIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES EN FONCTION DES DYNAMIQUES VOCATIONNELLES . 199
   - *1.1. La population lycéenne 201*
   - *1.2. La population étudiante 203*
2. STABILITE DES RS ET DES PROCESSUS VOCATIONNELS DANS LE TEMPS 207
   - *2.1. Dépendance au contexte des représentations sociales 208*
     - 2.1.1. La fin du lycée 209
     - 2.1.2. Les premiers pas en tant qu'étudiant 210
     - 2.1.3. L'université 212

2.2. Dépendance au contexte des processus vocationnels ... *212*
2.2.1. Population lycéenne ... 213
2.2.2. Population étudiante ... 214
3. SYNTHESE ET CONCLUSION ... 216

Chapitre 10 – L'entrée à l'université : dynamiques motivationnelles et vécu de la transition ... 219

1. DYNAMIQUES MOTIVATIONNELLES ... 219
1.1. La fin du lycée : motivations à rester et à quitter l'enseignement secondaire ... *220*
1.1.1. La motivation à quitter le lycée ... 220
1.1.2. Les motivations à rester au lycée ... 221
1.2. L'entrée dans l'enseignement supérieur : attentes et craintes ... *223*
1.2.1. Les attentes quant à l'enseignement supérieur ... 223
1.2.2. Les craintes quant à l'enseignement supérieur ... 225
1.2.3. Perspective longitudinale des motivations à entrer à l'université ... 227
1.3. Synthèse des dynamiques motivationnelles ... *228*
2. L'ARRIVEE A L'UNIVERSITE ... 230
2.1. Les premiers pas en tant qu'étudiant ... *230*
2.1.1. Les évènements de pré-rentrée et la découverte de l'université ... 230
2.1.2. La rencontre des pairs ... 231
2.1.3. Devenir étudiant ... 233
2.2. L'expérience à l'université ... *234*
2.2.1. La découverte des cours ... 234
2.2.2. La relation aux enseignants ... 236
2.2.3. La gestion des cours à l'université et des autres activités ... 237
3. LE VECU DE LA TRANSITION ... 237
3.1. Abel ... *238*
3.2. Beata ... *239*
3.3. Chloé ... *240*
3.4. Gaelle ... *241*
4. SYNTHESE ET CONCLUSION ... 242

Chapitre 11 – Discussion des résultats ... 245

1. LES ANTICIPATIONS DE LA TRANSITION A TRAVERS LES REPRESENTATIONS SOCIALES ... 245
2. PARTICIPATION DES RS A LA DYNAMIQUE VOCATIONNELLE ... 248
3. LES DYNAMIQUES VOCATIONNELLES AU COURS DE LA TRANSITION ... 249
4. STABILITÉ DES DYNAMIQUES REPRÉSENTATIONNELLES ET VOCATIONNELLES DANS UN CONTEXTE DE CRISE SANITAIRE ... 251

Conclusion générale ... 253

1. Les apports et limites *254*
2. Les perspectives envisagées *258*

Références bibliographiques **263**

Liste des figures **296**

Liste des tableaux **298**

Glossaire : liste des abréviations **300**

Annexes

Annexe 1. Tableau récapitulatif des études mises en place **304**

Annexe 2. Etude 1 ..... **305**

ANNEXE 2.1. QUESTIONNAIRE TEMPS 1 305
ANNEXES 2.2. ANALYSES PROTOTYPIQUES CONCERNANT L'INDUCTEUR « FIN DU LYCEE » 307
Annexes 2.2.1. Analyses prototypiques en fonction du niveau d'incertitude *307*
Annexes 2.2.2. Analyses prototypiques en fonction du souhait post-bac (universitaire / autre) *308*
Annexes 2.2.3. Analyses prototypiques en fonction du type de baccalauréat (technologique / général) ... *309*
Annexes 2.2.4. Analyses prototypiques en fonction du genre (féminin / masculin) *310*
ANNEXES 2.3. ANALYSES PROTOTYPIQUES CONCERNANT L'INDUCTEUR « PREMIERS PAS EN TANT QU'ETUDIANT » 311
Annexes 2.3.1. Analyses prototypiques en fonction du niveau d'incertitude (élevé / faible) *311*
Annexes 2.3.2. Analyses prototypiques en fonction du souhait post-bac (universitaire / autre) *312*
Annexes 2.3.3. Analyses prototypiques en fonction du type de baccalauréat (technologique / général) ... *313*
Annexes 2.3.4. Analyses prototypiques en fonction du genre (féminin / masculin) *314*
ANNEXES 2.4. ANALYSES PROTOTYPIQUES CONCERNANT L'INDUCTEUR « UNIVERSITE » 315
Annexes 2.4.1. Analyses prototypiques en fonction du niveau d'indécision *315*
Annexes 2.4.2. Analyses prototypiques en fonction du choix post bac (universitaire / autre) *316*
Annexes 2.4.3. Analyses prototypiques en fonction du type de baccalauréat (technologique / général) ... *317*
ANNEXES 2.5. ANALYSES PROTOTYPIQUE DE L'ETUDE LONGITUDINALE EN FONCTION DE LA PERIODE (N=27) 318
Annexes 2.5.1. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « fin du lycée » *318*
Annexes 2.5.2. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant » *319*
Annexes 2.5.3. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « université » *320*
ANNEXE 2.6. TABLEAUX D'ANALYSES 321

Annexe 3. Etude 2 ..... **323**

ANNEXES 3.1. QUESTIONNAIRES 323
ANNEXES 3.2. ANALYSES REALISEES SUR LA POPULATION LYCEENNE 325

Annexe 3.2.1. Statistiques descriptives ... *325*
Annexes 3.2.2. Analyse en composantes principales ... *325*
Annexes 3.2.3. Classification ascendante hiérarchique ... *328*
Annexes 3.2.4. Classification K means ... *330*
Annexes 3.2.4.1. Classification k-means (Nombre de classes = 3) ... 331
Annexes 3.2.4.2. Classification K means (Nombre de classes = 6) ... 333
Annexes 3.2.5. Tests d'indépendance ... *335*
Annexes 3.2.5.1. Test d'indépendance : genre / typologies vocationnelles ... 335
Annexes 3.2.5.2. Test d'indépendance : type de baccalauréat / typologies vocationnelles ... 336
Annexes 3.2.5.3. Test d'indépendance : type de choix post bac / typologies vocationnelles ... 338
Annexes 3.2.6. Tests de Kruskal-Wallis ... *339*
Annexes 3.2.6.1. Test de Kruskal-Wallis – type de baccalauréat ... 339
Annexes 3.2.6.2. Test de Kruskal-Wallis – type de choix post-bac ... 344
ANNEXES 3.3. ANALYSES REALISEES SUR LA POPULATION ETUDIANTE ... 348
Annexe 3.3.1. Tableau descriptif des données ... *348*
Annexes 3.3.2. Analyse en composantes principales ... *348*
Annexes 3.3.3. Classification ascendante hiérarchique ... *351*
Annexes 3.3.4. Classification k means ... *353*
Annexes 3.3.5. Tests d'indépendance ... *358*
Annexes 3.3.5.1. Test d'indépendance : genre / typologies vocationnelles ... 358
Annexes 3.3.5.2. Test d'indépendance : âge / typologies vocationnelles ... 359
Annexes 3.3.5.3. Test d'indépendance : filière de licence / typologies vocationnelles ... 361
Annexes 3.3.5.4. Test d'indépendance : souhait pour l'année supérieure / typologies vocationnelles ... 363
Annexes 3.3.6. Tests de Kruskal-Wallis ... *366*
Annexes 3.3.6.1. Test de Kruskal-Wallis – souhait année suivante ... 366
Annexes 3.3.6.2. Test de Kruskal-Wallis – filière de licence ... 369
ANNEXES 3.4. ANALYSES EN FONCTION DU STATUT (LYCEEN / ETUDIANT) ... 372
Annexe 3.4.1. Processus vocationnel d'engagement ... *373*
Annexe 3.4.2. Processus vocationnel d'identification à l'engagement ... *373*
Annexe 3.4.3. Processus vocationnel de flexibilité de l'engagement ... *374*
Annexe 3.4.4. Processus vocationnel de doute vis-à-vis de soi ... *374*
Annexe 3.4.5. Processus vocationnel d'exploration de surface ... *374*
Annexe 3.4.6. Processus vocationnel d'exploration en profondeur ... *374*

Annexes 4. Etude 4 ... 375

ANNEXES 4.1. POPULATION LYCEENNE : PARTITION EN 3 CLASSES ... 375
Annexe 4.1.1. Tableau descriptif des données ... *375*
Annexes 4.1.2. Classification K-means ... *375*
Annexes 4.1.3. Classification ascendante hiérarchique ... *378*

ANNEXES 4.2. POPULATION ETUDIANTE : PARTITION EN 3 CLASSES 379
Annexe 4.2.1. Tableau descriptif des données *379*
Annexes 4.2.2. Classification K-means *380*
Annexes 4.2.3. Classification ascendante hiérarchique *382*
ANNEXES 4.3. TESTS DE KRUSKAL-WALLIS 384
Annexes 4.3.1. Population lycéenne *384*
Annexes 4.3.2. Population étudiante *385*
ANNEXES 4.4. ANALYSES SUR LA BASE DES REPRESENTATIONS 387
Annexes 4.4.1. Analyses prototypiques en contexte de crise sanitaire *387*
Annexe 4.4.1.1. Analyse prototypique concernant l'inducteur « fin du lycée » 387
Annexe 4.4.1.2. Analyse prototypique concernant l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant » ... 388
Annexe 4.4.1.3. Analyse prototypique concernant l'inducteur « université » 388
Annexes 4.4.2. Test U de Mann-Whitney *389*
ANNEXES 4.5. ANALYSES SUR LA BASE DES PROCESSUS VOCATIONNELS EN FONCTION DU CONTEXTE 389
Annexes 4.5.1. Population lycéenne *389*
Annexes 4.5.2. Population étudiante *391*

Annexe 5. Etude 3 393

ANNEXE 5.1. GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF 393
ANNEXE 5.2. FICHE SYNTHETIQUE COMPLETEE A LA SUITE DE L'ENTRETIEN 394
ANNEXE 5.3. EXEMPLE D'UNE RETRANSCRIPTION 395
ANNEXE 5.4. ANALYSE THEMATIQUE DES ENTRETIENS 403
Annexe 5.4.1. Arbre thématique *403*
Annexe 5.4.2. Tableaux thématiques *404*
Annexes 5.4.2.1. Dynamiques motivationnelles 404
Annexes 5.4.2.2. Premiers pas à l'université 416
Annexes 5.4.2.3. Devenir étudiant 420
Annexes 5.4.2.4. Découverte du réel : l'aspect académique 424

Introduction générale

Le sujet de l'orientation scolaire n'a de cesse de faire l'objet de politiques publiques, car sa responsabilité est jugée engagée dans de nombreux maux de notre époque, comme l'échec scolaire, le chômage de masse ou encore les inégalités sociales. La question du passage du lycée à l'université demeure l'une des préoccupations centrales des politiques publiques en matière d'orientation dans un contexte de profondes modifications apportées à la prise en charge institutionnelle de l'orientation scolaire et professionnelle sur le territoire français. Depuis 2014, les compétences à propos de l'orientation de l'état et des régions ont été révisées (loi n°2014-288 du 5 mars 2014) avec notamment la création de services publics régionaux de l'orientation (SPRO). Plus récemment, en 2018, le rôle des régions a été renforcé (loi Avenir professionnel du 5 septembre 2018) : elles acquièrent un rôle d'information des jeunes sur les métiers. Cela entraîne un certain bouleversement pour certaines organisations autrefois nationales telles que l'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions), mais pose aussi des questions quant au rôle des CIO (Centre d'Information et d'orientation). Cette dissociation entre information et accompagnement à l'orientation cristallise certaines inquiétudes et renvoie surtout à des préoccupations que l'on trouvait déjà dans les années 1960/70 : « *on dissocie […] l'information collective et les consultations individuelles. Alors que seule est efficace l'association étroite de l'information sur les réalités socio-professionnelles et les consultations avec un psycho-sociologue compétent qui aide les jeunes consultants à se situer ou à 'se projeter' personnellement dans l'univers complexe qu'ils découvrent* » (Latreille, 1984, p. 94). Aussi, il peut être intéressant de s'arrêter sur les questionnements soulevés par la mise en place des nouvelles réformes. À quel niveau l'orientation doit-elle être pensée ? Quels sont les enjeux d'une régionalisation de l'orientation ? Comment se coordonnent les différentes pratiques et multiples enjeux du point de vue local comme national ? A quel niveau peut-on le mieux répondre, en termes d'accompagnement, à la demande et aux besoins des jeunes en fonction de leur niveau de développement et de leurs caractéristiques psychosociales ?

Du côté du lycée, la question de l'orientation vers l'enseignement supérieur, prégnante tout au long des trois années de scolarisation, est particulièrement marquée par la nécessité des

choix à faire lors des années de seconde et de terminale. Ces deux temps distincts font apparaitre des questions différentes.

En seconde générale et technologique, un choix est à opérer quant au type de baccalauréat (général ou technologique), mais aussi en référence aux options au sein de celui-ci. La réforme du lycée pour la rentrée 2019 a en effet imposé des changements importants pour le baccalauréat général. Alors que précédemment, un choix s'offrait entre trois filières (scientifique, économique et social, littéraire), aujourd'hui c'est un choix d'options qui est demandé, trois enseignements de spécialités étant à choisir en fin de seconde. Ces choix sont effectués par le lycéen et approuvés par le conseil de classe : un premier avis est rendu au second trimestre et l'avis définitif est donné lors du troisième trimestre en fonction notamment des notes du jeune. De plus, avec la récente réforme, une nouvelle étape de choix a lieu en fin de première avec le passage de trois enseignements de spécialité à deux pour l'année de terminale. Les questions généralement des lycéens ou de leurs familles sont ainsi souvent liées au « meilleur » choix possible en fonction des envies post-bac et des intérêts actuels du jeune. Par ailleurs, cette réforme récente a aussi proposé 54 heures annualisées en classe de seconde pour accompagner aux choix d'orientation.

En terminale, les choix concernent l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ceux-ci sont rythmés par les dates de l'application de gestion des vœux et d'inscription dans l'enseignement supérieur, Parcoursup. L'inscription des vœux s'effectue à partir de janvier jusqu'en avril et la réponse des établissements parvient à partir du mois de mai. Avec l'application APB (Admission Post Bac), une étape intermédiaire consistait dans le classement des vœux, celle-ci a disparu avec la mise en place de cette nouvelle plateforme. Loin d'être anodine, la question du classement ou non des vœux renvoie à des visions différentes : imposer une hiérarchie à faire dans les choix ou laisser la décision se prendre au moment où l'établissement donne la réponse d'acceptation. Tandis que la première possibilité fermait a priori la réflexion sur les choix d'orientation courant mars, cette dernière permet une ouverture plus longue et un choix qui doit s'effectuer à partir du mois de mai. L'orientation en terminale est alors résolument tournée vers l'enseignement supérieur à travers l'outil Parcoursup qui cristallise de nombreux intérêts, voire inquiétudes. Il faut avoir à l'esprit que le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur concerne une grande partie des lycéens obtenant leur baccalauréat puisque 75 % des élèves inscrits en terminale professionnelle, générale ou technologique,

poursuivent immédiatement dans l'enseignement supérieur[1]. Ce sujet mobilise leurs parents, leurs professeurs, mais aussi les médias. La mise en place de Parcoursup en 2018 a ainsi provoqué un intérêt des médias avec plus de 13 000 articles de presse en une année (du 02/06/2018 au 02/06/2019, source : Europresse), tandis que pour Admission post-bac, entre le moment de sa mise en place en 2003 et celui de son achèvement en 2019, seuls 9000 résultats apparaissaient.



Figure 1 - Nuage de mots les plus fréquents - Corpus Europresse "Parcoursup" du 02/05/2019 au 02/06/2019

Outre la présence de ce sujet dans la presse, les jeunes s'en emparent aussi notamment sur les réseaux sociaux avec, par exemple, le hashtag *#parcoursup* que les jeunes utilisent pour communiquer, faire part de leurs diverses réactions face à l'outil, mais aussi plus largement à propos de l'orientation vers le post-bac, l'attente des résultats, etc.

À travers ces questionnements et inquiétudes face à Parcoursup, c'est la transition vers l'enseignement supérieur qui semble interrogée. Si ce jalon scolaire existe depuis de nombreuses années, la transition apparait dans les textes officiels en 2013 avec la circulaire n°2013-0012 du 18/06/2013 : « Renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur ». Ces textes ont alors positionné le lycée général et technologique non plus comme un aboutissement d'une formation avec le baccalauréat, mais dans une logique de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur. L'objectif est d'assurer une continuité entre ces différentes institutions scolaires, notamment sur la question des

[1] MEN, MESRI (2018) Repères et références statistiques.

enseignements. Le lycée doit alors préparer davantage les lycéens aux exigences de l'enseignement supérieur.

Du côté de l'université, de nombreuses évolutions ont été enregistrées ces dernières années au niveau législatif ; elles méritent d'être rappelées car elles affectent l'orientation des étudiants. Elles ont été instituées en 2007 avec le plan réussite licence et en 2018 avec la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants mise en place par le ministère de l'enseignement supérieur.

Le plan réussite licence lancé en 2007 se donnait alors l'objectif principal de réduire l'échec des étudiants en licence et se déclinait en trois axes : la rénovation du contenu de licence pour une maîtrise progressive des connaissances, l'orientation et l'accompagnement des étudiants et le développement des filières courtes (IUT et STS). Le deuxième axe avait ainsi pour ambition la mise en place d'une démarche d'orientation active en accompagnant les élèves dans la construction d'un projet d'orientation, la mise en œuvre de tutorat pour les élèves en difficulté, l'affichage d'une information plus complète (comportant notamment les taux de réussite des différentes filières de formation) ainsi que des possibilités de réorientation dès la fin du premier semestre. De nouveaux dispositifs ont ainsi pu être mis en place. Une étude de Morlaix et Perret (2013) a tenté de mesurer les effets de certains d'entre eux, mais les résultats sont apparus peu concluants et il semble complexe d'apprécier finement l'effet de ces dispositifs.

La loi relative à l'orientation et la réussite des étudiants (ORE) a été promulguée en 2018 et faisait suite au plan Etudiants en 2017 avec pour objectif premier l'amélioration de la réussite étudiante. Elle a été pensée en trois volets : une réforme du 1er cycle, un accès facilité à l'enseignement supérieur et l'amélioration des conditions de vie étudiante. Concrètement les grandes évolutions figurent non seulement dans la mise en œuvre de Parcoursup, comme nous l'avons évoqué plus tôt, mais aussi dans l'instauration d'attendus à l'entrée de la licence et dans la création du dispositif « oui si » à l'inscription à l'université. Cette possibilité permet l'inscription d'étudiants qui n'auraient pas les plus grandes chances de réussite dans la licence visée en leur permettant de suivre d'un parcours spécifique. Ces dispositifs prennent des formes diverses et variées en fonction des universités. Il y a ici peu de recul encore pour voir les réelles évolutions et les impacts de cette loi, toutefois sa mise en place a soulevé certaines inquiétudes quant à une possible sélection à l'entrée de licence (Beaud et Vatin, 2018).

En définitive, les dernières réformes ont toutes pour objectif de diminuer l'échec en première année de licence. Après la massification de l'enseignement supérieur, on assiste à un souhait d'amener chaque étudiant à la réussite. De nouveaux dispositifs et pratiques d'orientation sont ainsi pensés dans chaque université, mais le déploiement tient beaucoup à l'impulsion donnée dans chaque établissement. Par ailleurs, s'ils ont pour objectif premier l'augmentation du taux de réussite des étudiants en licence 1, ils laissent de côté pour le moment la compréhension de l'esprit avec lequel les jeunes lycéens abordent cette arrivée en première année à l'université dans ce contexte. Finalement, comme nous avons pu le noter, tandis que les questions d'orientation au lycée apparaissent centrées sur la question des choix de filières d'enseignement supérieur, les préoccupations de l'université portent principalement sur la question de la réussite en première année de licence. En conséquence, du point de vue des dispositifs mis en place, peu de place semble donnée à un questionnement des anticipations des lycéens et à la prise en compte des enjeux développementaux au cours de cette transition. En effet, les réformes récentes et les pratiques actuelles ont à cœur d'accompagner davantage le futur étudiant, mais dans quelle mesure sont-elles compatibles avec le niveau de développement des étudiants et avec les problématiques psychosociales qu'ils rencontrent ?

La période du passage à l'université est marquée comme toute transition par des questionnements identitaires, mais aussi par un bouleversement des habitudes et par l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Masdonati et Zitoun, 2012 ; Mègemont et Baubion-Broye, 2001 ; Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; Schlossberg, 2011). Il s'agit alors d'apprendre à devenir étudiant (Briggs, Clark et Hall, 2012 ; Coulon, 2005), mais aussi à devenir adulte puisque cette période est concomitante à celle de la fin de l'adolescence et de la construction de soi en tant que futur adulte (Arnett, 2000 ; Galland, 1990). Les problématiques inhérentes à la transition lycée-université sont alors complexes et peuvent être analysées à travers plusieurs prismes. Quelles peuvent être les anticipations de cette transition de la part des lycéens et en quoi ces représentations sociales se différencient-elles ? Comment vivent-ils effectivement le passage à l'université ? Dans quelle mesure ce passage est-il lié à leur niveau de développement vocationnel ?

L'objectif de cette thèse est d'examiner la transition entre le lycée et l'université à travers un prisme développemental, d'une part, et psychosocial, d'autre part. C'est en adoptant une pluralité de points de vue que nous pensons être en mesure d'appréhender au mieux les transformations et le vécu des étudiants. Ancré dans une approche plurielle, notre étude se

centre ainsi sur l'analyse des dynamiques vocationnelles et représentationnelles au cours de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur. Notre hypothèse générale peut être appréhendée de la façon suivante : les dynamiques vocationnelles et représentationnelles de l'entrée dans l'enseignement supérieur évolueraient toutes deux au cours de la transition entre le lycée et l'université. La transition est alors conçue comme une étape venant mettre en mouvement les rôles, connaissances et structures identitaires des étudiants en devenir. Par ailleurs, en donnant un sens et une valeur particulière à l'expérience de la transition entre le lycée et l'université, les représentations sociales de l'entrée dans l'enseignement supérieur participeraient à la formation des dynamiques vocationnelles.

Dès lors, nous postulons une relation entre l'évolution des représentations sociales de l'entrée dans l'enseignement supérieur et celle propre aux dynamiques vocationnelles au cours de la transition. Plus précisément, nous nous attendons à des représentations sociales différenciées en fonction des dynamiques vocationnelles, d'une part, et en fonction de la filière (générale ou technologique) mais aussi au regard du type de choix fait pour l'enseignement supérieur d'autre part. Concernant les dynamiques vocationnelles, nous cherchons aussi à appréhender des différenciations dans l'adhésion aux différentes dimension (exploration vocationnelle, reconsidération des engagements) en fonction de différentes variables comme le statut (lycéen / étudiant), la filière de baccalauréat (général / technologique) ou encore le nature de souhait pour l'année suivante concernant la population étudiante (réorientation / poursuite en licence 2). Pour finir, nous postulons aussi une perception de la transition entre le lycée et l'université comme une étape pour devenir adulte. In fine, nous cherchons à envisager cette transition dans ce qu'elle peut avoir de commun à tous, lycéens comme étudiants, par le biais des représentations sociales, mais nous avons aussi à cœur de conjuguer cette approche avec une perspective plus développementale de la transition à travers, notamment, la question des dynamiques vocationnelles.

Pour mener à bien cet objectif, c'est dans une perspective de méthodologie mixte de recherche que nous avons réalisé quatre études. C'est dans une première étude que nous avons choisi d'interroger via un questionnaire les anticipations des lycéens en fin de terminale (N=636) et dans une perspective longitudinale nous avons pu suivre 27 participants entre le lycée et l'université dans l'objectif d'appréhender l'évolution de leurs représentations. Une seconde étude transversale ($N_{lycéen}$= 463 ; $N_{étudiant}$= 279) a été centrée sur l'analyse de l'identité et des processus vocationnels via l'utilisation du Vocational Identity Status Assessment (Lannegrand-Willems et Perchec, 2017 ; Porfeli et al., 2011). Une troisième étude, réalisée elle

aussi de façon transversale auprès de lycéens et étudiants (N= 358), avait pour objectif d'appréhender la relation entre les dynamiques vocationnelles et les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Enfin, une dernière étude a été conçue sur la base d'entretiens semi-directifs individuels (N= 14) avec des étudiants lors de leur première année de licence nous permettant d'aborder leur passage à l'université.

Nous avons organisé cette thèse en trois parties dont la première présente l'ancrage théorique de notre recherche, la seconde permet ensuite la présentation de la problématique et la conception de notre démarche méthodologique, et la troisième expose les différents résultats découlant de l'analyse des données recueillies.

La première partie débute avec un chapitre consacré aux transitions. Nous présenterons ainsi le concept de transition tel qu'il peut être appréhendé à travers ses différentes approches. Puis nous étudierons la transition comme une étape de mise en mouvement de divers processus avant de nous attarder sur la transition singulière séparant les âges adolescent et adulte.
Le deuxième chapitre présente quant à lui les approches à partir desquelles nous souhaitons étudier la transition entre le lycée et l'université. Nous aborderons ainsi la transition sous un angle développemental en nous intéressant à la dynamique vocationnelle caractéristique de la période adolescence et jeune adulte (Dumora, 1990 ; Marcia, 1966 ; Porfeli, Lee, Vondracek et Weigold, 2011). Un deuxième temps sera consacré à l'approche plus psychosociale de cette transition à travers la question des représentations sociales. C'est principalement à travers leurs fonctions que nous les appréhendons ainsi que dans leur relation avec la dynamique identitaire.
Au cours d'un troisième chapitre, nous proposerons une revue de littérature des travaux académiques sur la transition vers l'université. Les questions d'entrée dans l'enseignement supérieur y sont examinées, lesquelles questionneront, entre autres, les différents processus d'adaptation des étudiants à l'université, mais aussi la place de la transition dans leur parcours ainsi que la construction de cette identité étudiante.
Le dernier chapitre de cette partie s'attachera à décrire le contexte de l'orientation post-bac en France. Un des objectifs de ce chapitre est de saisir quel accompagnement de cette transition entre le lycée et l'université est proposé et dans quelle mesure celui-ci est à même de prendre en compte les problématiques transitionnelles évoquées au cours des chapitres précédents.

La deuxième partie permettra dans un premier temps la présentation de la problématique ce qui nous permettra à la fois de conclure la partie plus théorique de la thèse et de présenter la

ligne directrice de la partie empirique de ce travail. Le deuxième chapitre se focalisera sur la présentation de notre cadre méthodologique.

La troisième partie présentera nos résultats à travers plusieurs chapitres. Le chapitre 7 est centré sur l'analyse des représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur de lycéens mais une perspective longitudinale est aussi présentée à travers le suivi de 27 participants en terminale puis à leur arrivée en première année universitaire.

Le chapitre suivant proposera la présentation de résultats issus d'une étude transversale menée auprès de lycéens en terminale et étudiants en première année universitaire et centrée sur la question de la dynamique vocationnelle.

Le chapitre 9 fera suite à ces deux premiers chapitres empiriques et s'attachera à présenter l'analyse conjointe des données liées aux représentations sociales et aux dynamiques vocationnelles afin d'en analyser les interactions. Une analyse de la stabilité des dynamiques représentationnelles comme vocationnelles en fonction du contexte sera aussi proposée. En effet, comme nous pourrons l'expliciter plus longuement, une partie des données a été recueillie dans un contexte sanitaire particulier au printemps 2020.

Le chapitre 10 prendra un point de vue différent quant à la transition lycée-université en présentant des données plus qualitatives quant au vécu de la transition par les étudiants. Il permettra ainsi de présenter l'analyse menée à partir d'entretiens semi-directifs menés avec 14 étudiants en première année universitaire.

Un dernier chapitre de conclusion viendra compléter cette partie et nous permettra de synthétiser et d'interpréter les différents résultats présentés au cours des chapitres précédents, en prenant appui sur les différentes hypothèses antérieurement proposées.

Pour finir, une conclusion générale conduit à présenter les contributions et limites de cette recherche, mais aussi à envisager ses prolongements possibles.

Première partie

Approche théorique

Chapitre 1 – Les transitions : concepts, processus et spécification à la sortie de l'adolescence

Le concept de transition est courant dans le champ de la psychologie de l'orientation et du travail, notamment en référence à la question des parcours professionnels et des processus mis en mouvement (Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; Masdonati et Zittoun, 2012 ; Schlossberg, 2005, 2008). Ce chapitre se propose de chercher à comprendre ce qu'est une transition et de distinguer différents types de transitions. On se demandera en particulier si le passage du lycée à l'université peut être appréhendé comme n'importe quelle transition psychosociale et quels effets psychologiques une telle transition peut avoir sur l'individu. Une première partie sera consacrée à la définition du concept de transition. Nous l'aborderons au travers d'approches développementales et psychosociales. Une deuxième partie sera centrée sur l'analyse des processus mais en prenant aussi en compte la perspective motivationnelle à l'œuvre au cours d'une transition. Nous étudierons pour finir la transition particulière qu'est celle du passage de l'adolescence à l'âge adulte qui se joue concomitamment.

1. Le concept de transition

1.1. Une première définition

La question des transitions est aujourd'hui largement répandue et ce dans divers champs. Utilisé communément pour désigner le passage d'un état à un autre, ce terme recouvre la même notion lorsqu'il est utilisé dans le champ psychologique. En psychologie de l'orientation, ce terme est très fréquent comme en témoignent les publications récentes à ce sujet (Achatz, Jahn et Schels, 2020 ; Bangali et al. 2020 ; Brioux, Villatte et Oubrayrie-Roussel, 2019 ; Middleton et Middleton, 2017 ; Olry-Louis, Vonthron, Vayre et Soidet, 2017) ou encore la pléthore de cabinets proposant un accompagnement des transitions professionnelles aussi diverses qu'une entrée dans la vie active, un changement d'emploi, une reprise d'étude ou encore un départ à la retraite. Plusieurs auteurs ont conceptualisé cette notion, nous allons développer ici succinctement les apports de certains afin de la définir au mieux.

1.1.1. Une approche normative : Levinson

Les travaux de Daniel Levinson (1978) introduisent la notion de « *cycle de vie* » et viennent ainsi mettre en avant le fait que la vie se construit autour d'étapes successives. L'individu va alors devoir s'adapter à chaque période pour passer à celle qui suit. Ces différentes étapes constituent un cheminement prévisionnel et normé et c'est à travers le vécu de ces différentes transitions que l'adulte se développe. Celles-ci permettent à l'adulte de créer un lien entre les deux étapes : faire le point sur celle qui vient de s'achever pour construire celle qui arrive. L'image du cycle vient suggérer l'idée d'un certain ordre dans les périodes vécues, chacun passerait par les mêmes étapes même si le cours de la vie n'est en rien un processus simple et continu. Levinson a ainsi identifié un certain nombre de périodes et transitions qui peuvent valoir pour la majorité des individus :

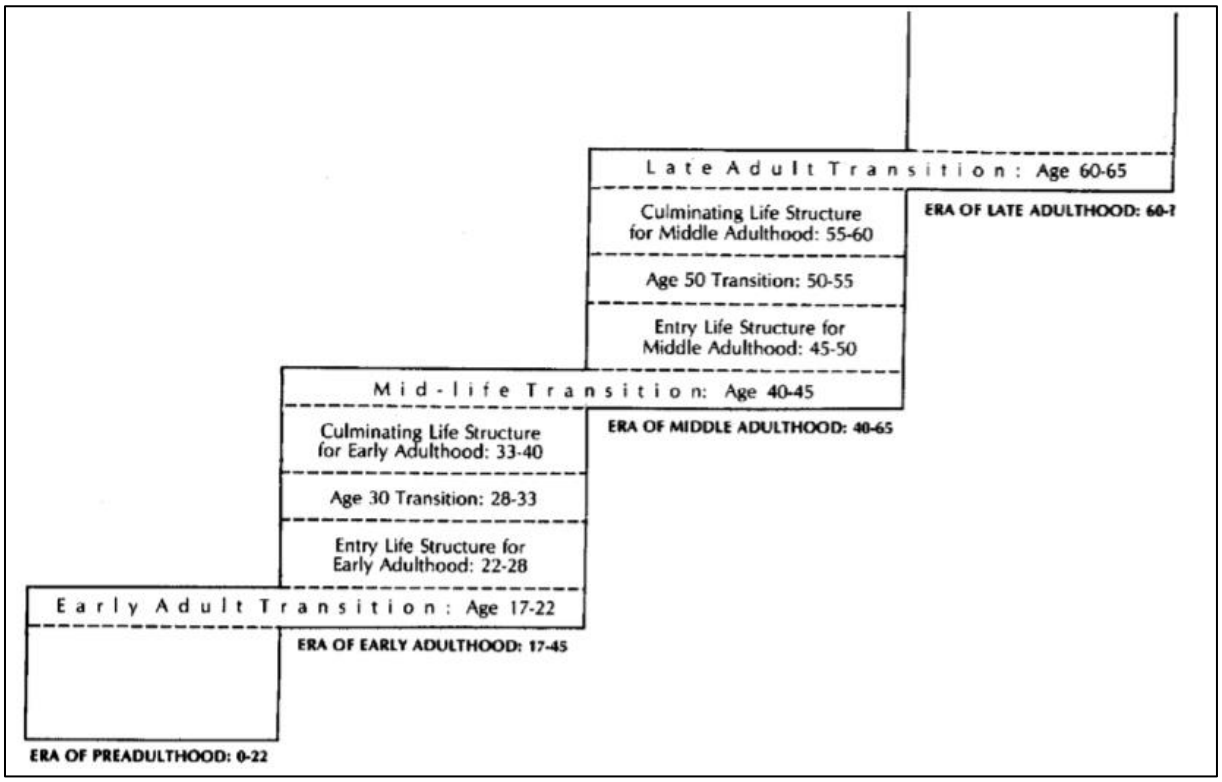


Figure 2 - Developmental periods in the eras of early and middle adulthood - Reproduit à partir de "A conception of adult development" par Levinson, D., 1986, p.8, *American Psychologist*, *41*(1).

Cette approche normative, critiquée par la suite, se retrouve aussi dans d'autres travaux américains comme par exemple Donald Super ou Robert J. Havighurst (Guichard et Huteau, 2007) : on retrouve dans chacune de ces approches l'idée d'un passage d'une étape de la vie à une autre.

1.1.2. Une transition psychosociale : Parkes

Dans cette approche des transitions, l'accent n'est plus mis sur les étapes normatives de vie et le passage de l'une à l'autre, mais davantage sur les évènements produisant dans la vie de l'individu un changement majeur. La transition est vue par Parkes (1971) plus comme un processus de changement en réponse à des évènements impactant l'espace de vie de la personne. Ces évènements divers (une naissance, un mariage, la perte d'un emploi, un déménagement…) peuvent être vécus comme des gains ou des pertes. Cette distinction est alors personnelle, un évènement pouvant être vécu comme positif ou négatif en fonction du ressenti de l'individu.

Parkes (1971) dans son article sur les transitions psychosociales insiste sur l'idée que, lorsqu'un changement majeur a lieu, il y a alors nécessité pour la personne de restructurer sa façon de voir le monde et de s'y projeter. De plus, peu importe que le changement soit positif ou négatif, il y a toujours des processus de changement en jeu entre le passé et le futur à venir. La transition conduit ainsi à un changement dans l'espace de vie (*life span*) c'est-à-dire l'environnement avec lequel la personne interagit qui concerne aussi bien ses possessions matérielles, l'environnement familial, le lieu de travail, les personnes avec lesquelles elle est en contact, etc. Cet espace de vie change continuellement. Quand une transition s'opère en douceur, l'individu peut se préparer davantage, son milieu de vie se restructurant petit à petit. L'auteur définit alors la transition psychosociale ainsi : "*major changes in life span which are lasting their effects, which take place over a relatively short period of time and which affect large areas of the assumptives world*." (Parkes, 1971, p. 104). Comme nous pourrons le voir dans une prochaine partie de ce chapitre, la transition apporte des effets nombreux en particulier sur les présomptions sur le monde que l'individu peut avoir, c'est-à-dire sa conception de son environnement, de son passé ainsi que ses attentes pour le futur et à travers cela sa représentation de son existence, mais aussi ses connaissances et croyances.

Finalement, les apports de ces deux auteurs permettent de saisir de façon plus précise ce qu'est une transition : plus qu'un passage entre deux états, il s'agit d'un moment intermédiaire engendré par des évènements particuliers, vécus sur un mode existentiel spécifique à chacun. Entre normativité et individualité de la transition, il s'agit en tout cas d'une tension entre deux périodes. Les travaux d'analyse des transitions de Nancy Schlossberg nous permettent d'aller

plus loin dans l'appréhension de celles-ci par les individus comme nous allons le voir dans la partie qui suit.

1.2. L'apport des travaux de Nancy Schlossberg à l'analyse des transitions

L'apport du modèle de Nancy Schlossberg à la question des transitions professionnelles est notable. Développé à la fin du 20ème siècle, il tente de comprendre comment les individus font face à une situation stressante. Il parait essentiel de préciser que ce modèle met avant tout en exergue la notion de perception du changement par l'individu (Gingras et Sylvain, 1998) : la transition existe si la personne la perçoit comme telle. Ainsi, « *aucune transition n'est semblable à une autre* » (Schlossberg, 2005, p. 2), si certaines correspondent à des jalons sociaux, d'autres résultent de choix individuels (Schlossberg, 2008).

1.2.1. Compréhension de la transition

Par ailleurs, Nancy Schlossberg vient aussi classer les transitions en différents types : anticipées (l'arrivée dans l'enseignement supérieur, l'entrée dans la vie active, le départ à la retraite…), non-anticipées (accident, licenciement, déménagement inattendu…) et les « non-évènements » c'est-à-dire les évènements attendus par la personne mais qui n'ont pas lieu (comme par exemple une promotion souhaitée sur son lieu de travail qui n'arrive pas). Là encore, c'est la perception par l'individu de la situation qui nous permet de classer ces transitions en différents types. Tandis que pour un jeune, l'arrivée en licence à l'université peut être un évènement attendu depuis longtemps, pour un autre cela pourrait être un évènement non-anticipé, s'il avait prévu de s'inscrire dans un BTS après le baccalauréat mais que n'ayant pas été accepté, il s'inscrit alors en licence à l'université. Le vécu de la transition vers l'enseignement supérieur pour ces deux jeunes pourra ainsi être affecté par cette distinction.

1.2.2. La transition et ses effets

Quelles qu'elles soient, ces transitions participent toutes à la modification de nos rôles, relations, habitudes et suppositions (Schlossberg, 2011). Toute transition liée à une sphère de vie particulière viendra finalement impacter la vie entière de la personne. Le processus prend alors du temps. Les personnes ont généralement en tête leur objectif : devenir par exemple étudiant, employé d'une telle entreprise ou retraité, mais l'évolution vers ce nouveau rôle peut

être longue avec un entre-temps fait d'hésitations et de tâtonnements (Ibidem). Il y a alors tout un processus entre le fait de considérer un changement, de le débuter et de dépasser cette transition avec l'instauration d'un nouvel état. Il s'agit en effet de quitter son précédent rôle, ses relations et habitudes pour en acquérir de nouvelles. Comme l'auteur l'explicite ce processus peut là encore être vécu différemment en fonction des individus : "*for some, the process happens easily and quickly; however, there are many people floundering, looking for the right niche, even after years*" (Ibidem, p. 160). Des ressources pourront alors être mobilisées par ces derniers pour faire face au mieux à cette transition.

1.2.3. Le système des 4S

Nancy Schlossberg a explicité la question des ressources à travers le système des 4S. Il s'agit d'un classement des quatre types de ressources possibles dans les transitions (Schlossberg, 2011) :

- La *Situation* correspond à l'état de la situation de la personne au moment où elle vit la transition. Par exemple, vit-elle en même temps d'autres évènements stressants ?
- Le *Soi* se rapporte à la force intérieure de la personne, ses caractéristiques personnelles. Par exemple, est-elle de nature optimiste ?
- Les *Soutiens* viennent désigner le soutien social lors de la transition. Cette ressource est essentielle pour bien vivre ce passage, cela peut être de la famille, des amis ou encore un professionnel accompagnant ce changement.
- Les *Stratégies* caractérisent les méthodes que la personne utilise pour affronter la transition. Il s'agit ainsi de voir quelles stratégies d'adaptation l'individu adopte. L'intérêt étant de pouvoir recourir à différentes stratégies pour faire face au mieux à la transition. Ce peut être par exemple des stratégies pour changer la situation, en modifier sa perception ou encore pour atténuer son stress.

En fin de compte, le modèle de Nancy Schlossberg permet de saisir plus finement le vécu de la transition par la personne en identifiant à la fois le type de transition, dans quelle mesure sa vie s'en trouve changée, où elle en est dans le processus et sur quelles ressources elle peut s'appuyer pour faire face (Schlossberg, 2011).

En définitive, une transition n'est pas qu'une question normative relative à l'entrée dans la vie active, la perte d'un emploi, le départ à la retraite, c'est avant tout quelque chose qui vient

faire évènement pour la personne. Pour revenir à notre objet d'étude, si le passage du lycée à l'enseignement supérieur est étudié, travaillé et imaginé comme une transition normative par les institutions, celle-ci peut ne pas être vécue comme telle pour les jeunes adultes. Ainsi, comment vivent-ils ce passage ? Est-il forcément perçu par tous comme une réelle transition ?

1.3. Des transitions : entre continuité et discontinuité

Nombreux sont les autres auteurs qui ont pu apporter des nuances, précisions ou ajouts à cette question des transitions dans le contexte actuel du 21ème siècle. Nous allons dans cette sous partie en présenter quelques-uns qui participent singulièrement à la définition du concept de transition pour notre objet d'étude.

1.3.1. Au 21ème siècle, davantage de transitions ?

Le contexte actuel du 21ème siècle peut être assimilé à de l'insécurité, de l'instabilité et un changement continuel (Blustein, 2006 ; Di Fabio et Bernaud, 2018b). Dans ce scénario, les individus vivent davantage de transitions au cours de leur existence tant dans leur parcours personnel que professionnel. La vie semble n'être qu' « *une trajectoire où alternent des périodes continues et des périodes de changements et de ruptures plus ou moins imprévisibles nécessitant pour l'individu de s'adapter constamment* » (Hovet, 2006, p. 141). Tandis que les premiers auteurs comme Levinson faisaient apparaitre trois transitions majeures pour l'individu, aujourd'hui le paradigme semble avoir évolué. Les individus vivent davantage d'évènements pouvant être perçus comme des transitions de vie. Au niveau professionnel, davantage de périodes d'instabilité et de changement sont vécues. En fin de compte, les trajectoires deviennent davantage non linéaires, la perception du développement à l'âge adulte est bouleversée (Riverin-Simard, 1996 ; Savickas et al. 2009).

1.3.2. Transition : dis/continuité

Si l'on admet aujourd'hui que davantage de transitions sont vécues au sein d'une existence, cela ne modifie pas nécessairement pour autant le sens à donner à ce concept. Nous allons cependant voir que, selon certaines conceptions, une transition peut s'apparenter à un moment charnière dans le parcours des individus. Ainsi, si aujourd'hui beaucoup d'évènements

semblent faire œuvre de transition dans la trajectoire des individus, tous ne revêtent pas la même importance dans le parcours des personnes.

1.3.2.1. Turning point

La notion de *turning point* (tournant décisif) introduite par Hughes (1996) permet un apport au concept de transition : le parcours de vie de l'individu se construit à travers des évènements marquants pour lui. Ces turning points constituent ainsi des moments particuliers dans la trajectoire qui permettent de prendre une direction spécifique. Catherine Negroni (2005, 2012) a travaillé le concept de *turning point* à l'occasion de son étude des bifurcations professionnelles. Elle distingue par ailleurs deux types d'évènements pouvant conduire à ces tournants décisifs : des évènements dits catastrophes (décès d'un proche, maladie grave par exemple) et des tournants de l'existence pouvant apparaitre comme plus anodins ou banals. L'important ici est le sens que prend l'évènement dans la trajectoire de l'individu. Catherine Negroni utilise l'image de l'iceberg : nous n'apercevons à la surface que l'évènement, la transition qui a lieu, mais c'est dans les profondeurs que se joue le travail subjectif de l'individu. C'est bien dans les abysses que se joue le plus important, un turning point ne s'interprète qu'à l'intérieur même de celui-ci car il est toujours lié à une biographie singulière. Ainsi, si parfois un évènement catastrophique peut être perçu comme une discontinuité dans le parcours sous un certain regard, il peut être vu comme s'inscrivant dans la continuité pour d'autres : « *ainsi discontinuité et continuité ne sont pas antagonistes de façon rédhibitoire* » (Negroni, 2005, p.313). Aussi, nous pouvons nous questionner sur le parallèle entre la notion de transition et de turning point : est-ce le fait qu'il soit un turning point qui fait d'un évènement une transition ? Cette réflexion souligne aussi l'importance de s'attarder sur des évènements tels que l'entrée dans l'enseignement supérieur en nous demandant s'ils peuvent constituer un turning point.

1.3.2.2. Bifurcation ou transition

Les travaux à propos des transitions s'étant développés, des nuances sont apportées. Isabelle Olry-Louis (2017, 2019) apporte ainsi une distinction entre la notion de bifurcation et celle de transition : la première est davantage liée à un cheminement réflexif exprimé rétrospectivement tandis que la deuxième est liée davantage à l'instant présent tel qu'il est vécu.

La transition correspond d'ailleurs à des évènements prévus socialement (premier emploi, passage à la retraite, etc.) tandis que la bifurcation peut sembler peu prévisible dans le parcours de l'individu. De ce point de vue, l'entrée dans l'enseignement supérieur peut répondre pour certains à une simple continuité dans le parcours, tandis que pour d'autres, cet évènement peut ne pas être prévu et ne pas faire partie du schéma attendu. L'apport de cette distinction entre bifurcation et transition permet de saisir la façon dont l'évènement s'insère dans le parcours de vie et permet de saisir la « force » de celui-ci. Néanmoins pour comprendre cette différenciation, il est nécessaire de l'apprécier par le regard des individus sur leur vécu de l'évènement en cours ou à posteriori. Ainsi, la distinction questionne la définition même du concept de transition dans la mesure où ce que l'on peut communément voir comme une transition ne constitue pas nécessairement un temps particulier de changement, un carrefour dans le parcours de vie.

En conclusion, le concept de transition peut paraitre à priori comme facilement repérable dans le parcours des individus, mais il est plus complexe que cela. La notion de transition est tout d'abord liée au regard que la personne va porter sur le changement en question : était-il attendu ? Socialement normé ? Cette période conduit-elle à une véritable bifurcation dans le parcours de vie de l'individu ? C'est en analysant les transitions vécues comme celle du passage de l'enseignement supérieur par ces questionnements que nous pouvons repérer la place qu'elle occupe dans le parcours de vie du jeune. En outre, malgré la diversité des apports et auteurs ayant travaillé sur cette question, un certain consensus émerge néanmoins : une transition apparait comme un temps particulier pour l'individu. La transition peut alors se révéler comme un temps à part entière, ce serait : « *un entre-deux, limité dans le temps et dans l'espace* » (Deltand et Kaddouri, 2014, p.3). L'analyse de ces interstices transitionnels (Masdonati, 2017) permet de saisir les différents processus en tension, c'est ce que nous allons étudier dans la partie suivante.

2. Transition : processus en mouvement et dynamiques motivationnelles

Nous allons au cours de cette partie nous intéresser aux différents processus en mouvement lors d'une transition en nous centrant en particulier sur ceux identitaires et les dynamiques motivationnelles. En effet, si la transition peut être synonyme de changement,

ceux-ci ne sont pas porteurs uniquement de difficultés à faire face mais aussi d'opportunités offertes de développement rendues possibles par la mise en mouvement (Arnold et Reincherts, 2000).

2.1. Des processus mis en mouvement : le développement au cours de la transition

Les transitions, qu'elles soient professionnelles ou personnelles, peuvent être perçues comme des tournants dans la trajectoire de vie conduisant à des transformations plus globales. Ainsi à propos des transitions, Guichard et Huteau les présentaient comme des passages qui « *incitent à redéfinir ses activités, ses rôles et ses représentations et/ou à effectuer une nouvelle synthèse et mise en perspective subjectives de ses diverses expériences de vie* » (2007, p.428). Qu'ils soient souhaités ou non, ces changements s'imposent. En effet, toute transition correspond à un processus développemental lui-même vecteur de changement (Dupuy et Le Blanc, 2001).

La transition a d'ailleurs pour ces auteurs une fonction personnalisante qui n'est pas qu'extérieure à l'individu. Pour l'analyser, il est nécessaire de ne pas s'attarder uniquement sur les contextes externes et les processus mobilisés pour faire face aux transitions. Il s'agit dès lors de percevoir la transition comme un interstice particulier de co-construction du changement individuel et social. Les transitions sont alors à différencier d'un simple changement de contexte, elles ne se limitent pas à cette question, ces périodes viennent bousculer et mettre en mouvement l'individu sur différents aspects liés à la vie professionnelle comme personnelle (Dupuy, Mègemont et Cazals-Ferre, 2016).

Nous pouvons alors nous questionner davantage sur les processus mis en mouvement chez l'individu. Des auteurs ont fait ressortir trois principaux processus mobilisés à l'occasion d'une transition (Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; Masdonati et Zittoun, 2012) :

- *Redéfinition de l'identité.* Lors d'une transition, nous quittons un espace donné et l'identité sociale pouvant y être rattachée pour une nouvelle position. Ainsi, dans le cas de la transition lycée-université, les individus quittent une identité lycéenne pour une identité étudiante. Comme Jonas Masdonati et Tania Zittoun le soulignent, dans ce passage d'un statut à l'autre, se joue aussi souvent le passage d'un statut d'ancien, expérimenté à un statut de « petit nouveau ».

- *Acquisition de connaissances et compétences nouvelles* qu'elles soient sociales, professionnelles, cognitives, etc. Dans chaque nouvel environnement, de nouvelles connaissances sont effectivement à intégrer, celles-ci peuvent être explicitement présentées à l'entrée ou être implicites. Dans le cadre de la transition lycée-université, ce point s'avère tout à fait approprié, nous le retrouvons par ailleurs dans toute la littérature au sujet de l'entrée à l'enseignement supérieur[2].
- *Construction de sens* : toute transition appelle à « *des activités de construction de sens* ». C'est par une certaine prise de recul que les personnes arriveront à mettre à distance ces nouvelles expériences pour les intégrer et leur donner du sens dans leur parcours. Cette construction de sens permet alors à la personne de comprendre là où elle en est. Il y a ainsi une interaction à faire entre le passé et les projets à élaborer dans cette nouvelle situation.

D'après Perret-Clermont et Zittoun (2002), une transition est développementale pour l'individu si elle offre la condition de ces processus. C'est alors seulement si ces processus sont en mouvement qu'elle permettra le développement de la personne.

S'il nous a semblé essentiel d'aborder la notion d'identité c'est qu'elle parait inéluctablement en lien avec celle de transition, pour autant nous la développerons ici que sous son lien avec la transition puisqu'une partie lui est consacrée dans l'un des chapitres qui suivent. Ainsi, la transition va venir bousculer la personne dans la représentation qu'elle a d'elle-même, dans son identité (Mègemont et Baubion-Broye, 2001). Ses représentations élargies peuvent ainsi être mises en mouvement lors d'une période où elle va être amenée à vivre des transformations sur divers plans. C'est dans ses rôles mais aussi son rapport aux autres et ses milieux sociaux que la personne va être déstabilisée lors de certaines transitions (Ibidem). De nombreux auteurs semblent s'accorder sur le fait que cette période va interroger l'individu dans son identité (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Kaddouri et Hinault, 2014 ; Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; etc.). Erikson (1950 ; 1959), pionner des travaux sur l'identité en psychologie du développement, avait d'ailleurs pu le mettre en lumière puisqu'il considérait les transitions comme des moments clés du développement de l'individu. Les périodes de transitions provoqueraient ainsi des tensions et génèreraient alors des transformations de l'identité qui seraient plus ou moins profondes (Balleux et Perez-Roux, 2013).

[2] cf. Chapitre 3 – L'entrée à l'université

L'identité serait bouleversée de façon globale par l'imbrication entre les sphères personnelles et professionnelles. L'opérationnalisation de cette question peut se faire via le modèle du système des activités de Curie et Hajjar (1987). Le postulat est le suivant : les différents domaines d'activités d'une personne forment un seul et même système où ces domaines de vie sont interdépendants (Curie et Hajjar, 1987 ; Curie et Dupuy, 1994 ; Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Les différentes sphères de vie sont ainsi intimement liées et chacune vient influer l'autre, aussi une transition professionnelle ou scolaire peut impacter l'identité de l'individu sur d'autres aspects. Ainsi, le passage à l'université vient affecter l'identité non pas professionnelle mais scolaire du jeune (en passant du statut de lycéen à celui d'étudiant), mais cette transition peut aussi modifier son rapport à sa famille (distanciation), à ses amis ou encore à son lieu d'habitation.

Finalement, tel que nous avons pu le constater depuis le début de ce chapitre, le concept de transition peut être analysé à travers différents paradigmes et parait affecter des processus psychosociaux chez l'individu. L'analyse des motivations à opérer une transition, à changer d'environnement ou par exemple à intégrer une formation nous apporte aussi un éclairage sur la transition. Nous allons approfondir cette question dans la partie qui suit.

2.2. Dynamiques motivationnelles

Outre un intérêt particulier dans le champ de l'éducation pour la motivation, il s'agit ici d'examiner en quoi l'étude des motivations au cours d'une transition peut nous éclairer sur le vécu par les individus d'une telle étape.

Pour ce faire nous nous appuyons sur le modèle Push/Pull et Anti Push /Anti Pull (2PAP) de Mullet, Dej, Lemaire, Raïff et Barthorpe (2000). Celui-ci vise à saisir les différentes tensions en jeu dans les motivations tant vers un nouvel environnement que depuis celui de départ. Ce modèle construit à propos de la mobilité des jeunes français en Europe s'avère tout à fait pertinent dans le cadre plus général d'une transition professionnelle ou scolaire. Quatre types de facteurs motivationnels sont alors identifiés (Mullet et al., 2000 ; Mullet, Cossin, Ihalouine et Thomas, 2002) :

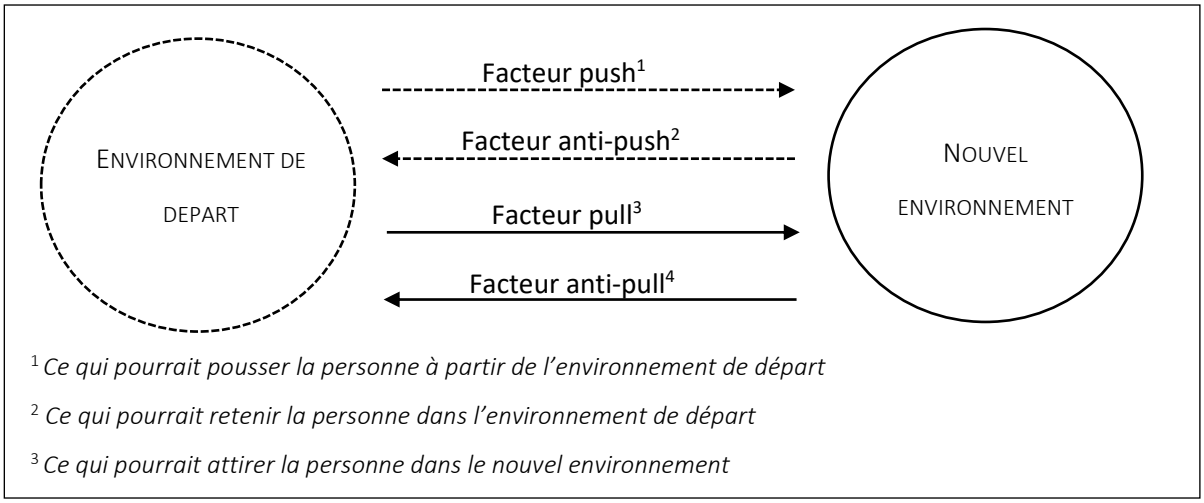


Figure 3 - Modèle Push/Pull, Antipush/Antipull

- Facteurs push : ils correspondent à l'incitation à partir vers un nouvel environnement. Dans les travaux de Mullet et al. (2000) à propos de la migration des jeunes, le facteur push peut correspondre à une mauvaise conjoncture économique du pays de résidence où peu d'emplois sont disponibles par exemple.
- Facteurs anti-push : ils sont liés aux éléments qui retiennent l'individu dans son environnement de départ, ce peut être par exemple associé à un attachement particulier à la famille, aux amis ou à des lieux spécifiques.
- Facteurs pull : ils peuvent être définis par tous les éléments qui attirent l'individu vers le nouvel environnement. Pour reprendre une nouvelle fois l'exemple de l'objet d'étude des auteurs, ces facteurs peuvent être liés au climat du pays d'accueil ou encore à son dynamisme économique.
- Facteurs anti-pull : ils se rapportent aux craintes face au nouvel environnement et peuvent par exemple être liés à la peur de la solitude.

Isabelle Soidet et Justine Raussin (2019) ont d'ailleurs récemment mené une étude auprès d'un public en reprise d'études universitaires et ont travaillé plus particulièrement sur la dialectique rupture/continuité dans cette transition en analysant les motifs d'entrée en formation à partir du modèle 2PAP. Cette étude permet de faire ressortir l'importance de l'environnement social comme soutien dans la reprise d'étude, ce qui peut être concordant avec les travaux de Nancy Schlossberg (2005, 2008, 2011). Par ailleurs, l'utilisation de ce modèle 2PAP permet de rendre compte de la complexité du processus décisionnel au cours d'une transition. L'intérêt réside aussi dans la considération des deux situations : l'avant et l'après.

En définitive, la prise en compte des processus à l'œuvre au cours de la transition nous permet de nous centrer sur des aspects circonscrits dans ce large concept qu'est la transition. S'attarder notamment sur les dynamiques motivationnelles et les questions identitaires peut permettre une analyse plus fine et pertinente de la transition lycée-université. En ce qui concerne ce passage dans l'enseignement supérieur, cette transition peut sembler particulière du fait de son chevauchement avec le passage entre l'âge adolescent et l'âge adulte. Cette transition a fait l'objet de recherches notamment en psychologie comme nous pourrons le voir dans la partie qui suit.

3. La transition entre l'adolescence et l'âge adulte

Après avoir étudié le concept de transition tel qu'il se présente pour tout un chacun, nous allons nous centrer ici sur la transition particulière entre l'adolescence et l'âge adulte. Nous examinerons ainsi cette étape développementale que représente la fin de l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte. Par ailleurs, certains auteurs (Arnett, 2000, 2004, 2006, 2014a ; Galland, 1990, 2003, 2011) ont conceptualisé un nouvel âge de vie dans cet entre-deux, c'est pourquoi nous étudierons aussi le concept d'adulte en devenir.

3.1. La fin de l'adolescence

Dans un premier temps, définir l'adolescence et comprendre cette période parait un exercice périlleux et complexe. Pour saisir davantage l'enjeu de cette période, nous pouvons revenir à son origine étymologique qui peut signifier « grandir vers ». L'adolescent est alors un être en développement, il s'agit d'une période de préparation à l'âge adulte. Le jeune subit de multiples changements dans sa vie et son corps : physiques, psychologiques et sociaux (Cannard, 2015). L'adolescent n'est alors plus vraiment enfant, ni encore adulte.

Le concept de l'adolescence a évolué au fur et à mesure des années, plusieurs visions de l'adolescence se démarquent en fonction des époques et auteurs (Da Conceição Taborde-Simões, 2005). Le concept de crise est parfois utilisé notamment en psychanalyse par Anna

Freud (1958). Ce passage dit de « crise » pourrait survenir suite à l'ambivalence de ne se sentir ni enfant ni encore adulte et en étant à la recherche d'un statut stable ; mais aussi suite aux diverses frustrations et influences que peut vivre l'adolescent au cours de cette période (Cannard, 2015). D'autres auteurs mettent l'accent sur le processus de formation identitaire à l'adolescence (Erikson, 1950 ; 1968). L'adolescence apparait comme une période propice pour le jeune aux questionnements sur lui-même et les nouveaux rôles qui l'attendent. Puis, l'idée de transition a été transposée à cet âge entre l'enfance et l'âge adulte.

La question de la fin de l'adolescence a vite posé la question de critères objectifs sur lesquels se baser. Dans ses travaux, Cloutier (1996) détermine des critères qui permettraient d'identifier le début et la fin de l'adolescence. Ces critères sont classés en fonction de différentes dimensions : biologique, juridique, psychique, social et cognitive. La fin de l'adolescence ne serait pas délimitée par des critères normés comme l'âge, mais par des éléments aussi subjectifs et liés aux traits de personnalité comme le fait de prendre ses décisions de façon autonome. Devenir adulte revêt donc un caractère multidimensionnel (Arnett, 2001). En outre, il apparait que les critères qui délimitent ce passage à l'âge adulte dépendent aussi du contexte dans lequel l'individu évolue (Moulin, 2012 ; Tagliabue, Crocetti et Lanz, 2016).

Cette période correspond pour le jeune à une prise d'autonomie tant dans sa vie personnelle que dans ses choix d'orientation scolaire et professionnelle. L'autonomisation s'effectue tout au long de l'adolescence, l'utilisation de la chrysalide pour cette période illustre bien ce processus maturatif (Benghozi, 1999). Tandis qu'auparavant l'entrée dans l'âge adulte était marquée par exemple par le mariage et le fait de devenir parent, aujourd'hui cette transition est plus progressive. Devenir adulte est alors lié davantage au fait de devenir indépendant et d'apprendre à vivre de façon autonome (Arnett, 2004 ; Kins et Beyers, 2010). L'entrée dans l'âge adulte se fait ainsi progressivement, la limite est floue avec la période qui la précède. Néanmoins, dans une étude de Kins et Beyers (2010), le fait de vivre encore chez ses parents apparait comme un critère déterminant.

3.2. Un entre deux : l'adulte en devenir

Dans la société actuelle, nous observons un allongement des études, une entrée dans la vie active plus tardive, ainsi qu'une construction d'une vie familiale retardée, cela conduirait à une entrée effective dans l'âge adulte plus lente (Cannard, 2015 ; Moulin, 2012). La période de

transition entre l'adolescence et l'âge adulte s'est ainsi étendue (Schwartz, 2016). Si certains auteurs parlent d'allongement de l'adolescence avec des jeunes qui ne souhaiteraient pas grandir (Anatrella, 2003), d'autres auteurs proposent une conceptualisation de cette transition comme un temps d'entre deux à part entière.

Le sociologue français Olivier Galland (1990, 2003, 2011) propose le concept de post-adolescence comme un nouvel âge de la vie lié entre autres à l'allongement de la période entre la décohabitation familiale et le fait de former une nouvelle structure familiale. La post-adolescence serait perçue comme « *l'invention d'une nouvelle forme d'indépendance qui autorise à se dégager de la tutelle familiale sans rentrer immédiatement dans un nouveau cadre contraignant qui fixerait immédiatement la trajectoire et le mode de vie* » (Galland, 1990, p.549). Le post-adolescent vit alors un temps d'entre-deux caractérisé par de l'indépendance et une certaine forme de liberté.

Le nouvel âge de vie tel qu'il est décrit par Galland se rapproche du travail en psychologie de J. J. Arnett (2000, 2004, 2006, 2014a). Le concept d'adulte en devenir ou d'adulte émergent - *emerging adulthood* proposé par Arnett (2000, 2006) correspond effectivement bien à cette question d'entre-deux, entre l'adolescence et l'âge adulte. Cette période entre 18 et 25 ans semble aujourd'hui être devenue un temps distinct dans le parcours de vie des jeunes dans la société actuelle. Ce phénomène peut être perçu comme mondial, mais recouvre des formes différentes en fonction des contextes de chaque pays (Arnett, 2014a). Pour identifier cette période qui se distingue à la fois de l'adolescence et de l'âge adulte, Arnett (2004, 2014a), discerne cinq caractéristiques : l'exploration identitaire, l'instabilité, la centration sur soi, le sentiment d'entre-deux et l'éventail des possibilités. Si le développement identitaire débute à l'adolescence (Erikson, 1950), l'âge adulte émergent est supposé offrir un temps d'*exploration identitaire* encore plus intense. Les jeunes cherchent en effet à trouver du sens dans leur formation, leur travail, leurs relations ou encore les idéologies et valeurs qui les animent. Cette période constitue un temps d'exploration des différentes possibilités sur les plans de l'orientation scolaire et professionnelle mais aussi sur le plan sentimental. *L'instabilité* qui caractérise ce temps particulier est liée en partie aux différentes explorations identitaires. Les adultes en devenir auraient tendance à changer de lieu de vie, de formation ou d'emploi ainsi que de relations plus souvent qu'à d'autres âge de vie. *L'éventail de possibilités* correspond à un certain esprit optimiste quant aux choix et opportunités au sujet de l'avenir pour les adultes en devenir. Il y a, malgré certaines luttes et périodes stressantes, l'impression que tout est

possible. *La centration sur soi* fait aussi partie des caractéristiques particulières de cette période, elle est en rapport avec un sentiment de relative liberté quant aux diverses obligations dans le sens où il y a peu, ou en tout cas relativement moins, d'impératifs à ce moment-là qu'à d'autres âges de la vie. *Le sentiment d'entre-deux* est en lien avec l'expérience subjective vécue par les adultes en devenir qui reconnaissent ne plus se sentir vraiment adolescents, mais pas encore totalement adultes. Cette dernière caractéristique est particulièrement signifiante de cette transition comme une période à cheval entre deux temps normés, l'adolescence et l'âge adulte. Sur un autre aspect de cette période, Schwartz (2016) a mis en évidence l'aspect décisif de cette période de vie. Cette transition peut représenter par ses caractéristiques un tournant clé dans le parcours de vie de l'individu.

En fin de compte, les travaux développementaux sur ce sujet permettent d'éclairer cette question où l'on sait que la fin de l'adolescence n'est pas à 18, 20 ou encore 21 ans, mais que la question est plus complexe et diffuse. La transition est nébuleuse entre l'adolescence et l'âge adulte (Nelson et Luster, 2015). Elle se caractérise ainsi par un entre-deux théorisé notamment par Arnett avec le concept d'adulte en devenir. Par ailleurs, il semble important de renouveler les travaux sur le vécu de cette transition car les générations étudiées évoluent. Que l'on évoque la génération Z ou encore la question de la génération Net ou *digital natives*, il semble important de prendre en compte la vision actuelle des jeunes lycéens et étudiants sur cette période particulière (Johnston, 2010 ; Jones et Shao, 2011).

4. Synthèse

Afin d'éclairer le concept de transition, nous avons proposé une revue de la littérature portant sur cette question. Nous avons présenté diverses approches nous permettant d'analyser cette notion. L'apport de Colin Murray Parkes (1971) portant sur une vision psychosociale des transitions ainsi que les travaux de Nancy Schlossberg (2005 ; 2008 ; 2011) permettent de saisir la transition dans sa dynamique psychosociale. Schlossberg considère différents types de transition (anticipées, non anticipées et les non-évènements) ainsi que les ressources pouvant être mobilisées par l'individu au cours de celle-ci.

Ensuite, nous avons étudié la transition comme opportunité de développement par la mise en mouvement de processus identitaires, l'acquisition de nouvelles compétences cognitives et sociales ainsi qu'une prise de recul pour donner du sens à ce qui se vit (Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; Masdonati et Zittoun, 2012). L'enjeu principal de cette transition à la fois psychosociale et développementale semble résider dans l'épreuve identitaire. Par ailleurs, pour analyser d'un point de vue motivationnel l'entrée à l'université et le vécu de la transition, nous avons choisi de présenter les travaux de Mullet, Dej, Lemaire, Raïff et Barthorpe (2000) portant sur le modèle Push/Pull et Anti Push /Anti Pull.

Enfin, si cette transition est particulière c'est qu'elle a lieu entre la fin de période adolescente et le début de l'âge adulte. Nous sommes ainsi dans un entre-deux qui a ses problématiques spécifiques. L'adulte en devenir est face à de nombreux changements qui s'introduisent avec son entrée dans l'enseignement supérieur.

Pour conclure, la transition peut être perçue comme la capacité à naviguer à travers les changements, notamment identitaires. L'analyse de la transition à travers les aspects identitaires est un des points d'ancrage du prochain chapitre. Au cours de celui-ci, nous tâcherons de développer les approches représentationnelles comme vocationnelles à partir desquelles nous souhaitons analyser la transition vers l'université.

Chapitre 2 – Approches développementales et psychosociales de la transition

Dans ce chapitre, nous souhaitons présenter les perspectives à partir desquelles nous analyserons la transition lycée-université : les approches développementales et psychosociales. La transition, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, correspond à la mise en mouvement de divers processus, nous souhaitons ici nous centrer plus spécifiquement sur ceux identitaires et représentationnels. Ainsi, au cours d'une phase de transition psychosociale comme développementale, l'identité et les représentations peuvent se révéler en mouvement. Aborder l'entrée dans l'enseignement supérieur sous ces deux perspectives peut alors sembler un pari fructueux. A ce sujet, la perspective représentationnelle a peu été abordée dans la question des transitions, ce qui peut s'avérer dommageable car les représentations apparaissent pourtant, comme nous le verrons, articulées à la question de l'identité. Ce chapitre sera l'occasion d'aborder cette question au cours de sa seconde partie. Pour débuter ce chapitre, nous allons aborder les aspects développementaux de cette transition identitaire, nous soulignerons de ce fait une des questions identitaires prédominantes à l'adolescence qui est celle de la dynamique vocationnelle. Dans la partie suivante, nous évoquerons tout d'abord le concept de représentations sociales. Cette notion souvent abordée en psychologie sociale permet d'appréhender à la fois la connaissance sociale d'un objet mais aussi son organisation. Ce sera aussi l'occasion d'appréhender les travaux portant sur les représentations dans le champ de l'orientation scolaire. D'un autre côté, la question identitaire fait aussi l'objet d'une littérature particulièrement abondante en psychologie où son lien avec la question des représentations sociales est questionné. C'est sous cet angle que nous aborderons à priori l'identité.

1. Transition développementale et identitaire entre l'adolescence et l'âge adulte

Cette partie s'intéresse à l'identité à l'adolescence dans sa conceptualisation développementale. La question de la transition entre le lycée et l'université semble en effet intrinsèquement liée à la transition entre l'adolescence et l'âge adulte puisque ces deux transformations apparaissent au même moment. L'approche développementale de cette transition invite aussi à aborder l'étude du niveau de maturation vocationnelle. Nous

présenterons ainsi les travaux fondateurs d'Erikson (1972) ainsi que les différentes théories du développement vocationnel à l'adolescence. Cette partie s'inscrit directement à la suite des travaux relatifs à la transition entre l'adolescence et l'âge adulte (Arnett, 2000 ; Galland, 1990 ; Kins et Beyers, 2010) abordés en fin du précédent chapitre.

1.1. L'identité vocationnelle à l'adolescence et à l'entrée dans l'âge adulte

1.1.1. Les questionnements identitaires à l'adolescence - Erikson

C'est notamment par les travaux d'Erikson et son ouvrage *Adolescence et crise : la quête de l'identité* en 1972 que sont posés les fondements des questions identitaires à l'adolescence. Erikson propose une conception de l'identité comme un processus dialectique et dynamique. Dans sa vision, l'identité correspond ainsi à une synthèse des éléments du passé, des caractéristiques du présent et attentes du futur, c'est pourquoi l'adolescence porte une grande place dans ses travaux sur l'identité notamment à travers le concept de crise.

Au sujet de la construction identitaire, Erikson a proposé des stades de développement psychosocial de la petite enfance à la vieillesse. Chaque stade est identifié par des conflits et tensions que l'individu doit dépasser, nous retrouvons ici son rapport à la psychanalyse et plus spécifiquement aux travaux de Freud. La période de l'adolescence et celle de l'âge adulte émergent constituent deux stades parmi les huit stades identifiés par Erikson. Il est d'ailleurs intéressant de noter que ces stades font bien apparaitre une période intermédiaire entre l'adolescence et l'âge adulte dit mature. Le stade de l'adolescence est marqué plus spécifiquement par des questions identitaires, par l'arrivée de nouveaux rôles et expériences et par les transformations liées par exemple à la puberté. L'adolescent se questionne ainsi sur lui-même, sur sa place face aux autres ainsi que sur les normes et valeurs véhiculées par les contextes sociaux. Dans cet environnement où l'adolescent vit des expériences diverses, où il peut parfois s'identifier à outrance à des pairs, « héros » ou causes particulières, il peut ainsi avoir du mal à répondre à la question « qui suis-je ? ». L'adolescent doit ainsi intégrer toutes les expériences vécues, se différencier des autres et prendre une certaine distance vis-à-vis des normes et valeurs pour construire un sentiment identitaire stable et cohérent. À la suite de cette période adolescente caractérisée par des questionnements propres à l'identité et au monde qui entoure, le stade du jeune adulte est quant à lui marqué par les questions de choix professionnels et de vie, notamment au niveau relationnel. Ce stade reste extrêmement associé au précédent,

les questions identitaires correspondant surtout au lien avec autrui, qu'il s'agisse d'amis ou de relations amoureuses. C'est au moment où l'identité sera d'une certaine façon stabilisée que le jeune adulte pourra s'engager dans des relations d'intimité qui pourront être durables. Pour d'autres, cette période peut être marquée par de l'isolement qu'il faudra pouvoir d'une certaine façon dépasser. Objets de critiques qui remettent en cause leur caractère ordonné et normatif, l'identification de ces étapes a permis de soulever des problématiques identitaires lors de la transition entre l'adolescence et l'âge adulte. Ces dernières constituent les racines des travaux qui ont suivi sur cette thématique, que nous exposons à présent.

1.1.2. Théories du développement vocationnel

Dès l'enfance, les expériences vécues permettent le développement d'attitudes, opinions et compétences qui participent à l'élaboration de l'image du futur, des métiers et carrières professionnelles (Hartung, Porfeli et Vondracek, 2008). C'est à l'adolescence que les choix d'orientation et professionnels commencent théoriquement à s'opérer, mais ce processus parait aussi emblématique des problématiques de l'adulte en devenir. Certaines théories en psychologie du développement ayant contribué à la compréhension de l'identité vocationnelle sont présentées dans cette partie. Beaucoup d'auteurs ont travaillé sur ces questions, nous avons choisi de n'aborder ici qu'un certain nombre d'apports qui nous paraissent appropriés dans le cadre de notre réflexion autour de la transition entre le lycée et l'université.

C'est assez tôt que Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma (1951) ont élaboré et proposé des étapes du développement de carrière qui débuterait alors dès 10/11 ans en mettant en avant le rôle fondamental des expériences vécues dans l'élaboration des choix professionnels. Ces auteurs ont identifié trois phases : celle des choix imaginaires, puis des choix à l'essai et pour finir la réalisation de choix réalistes après 17 ans. Leurs travaux ont contribué à percevoir l'adolescence comme une période propice à l'élaboration des choix de carrière.

D'autre part, les travaux de Super (1957, 1990) ont considérablement apporté à la théorisation du développement vocationnel qui doit être perçu pour lui dans une perspective développementale qui débute dès l'enfance et s'étend tout au long de la vie. Il propose cinq étapes du développement de carrière : la *croissance* de 4 à 13 ans (i.e. identification à autrui, aspirations liées aux rêves), l'*exploration* de 14 à 24 ans (i.e. période transitoire vers un choix de carrière stable où le jeune recherche des informations sur le monde du travail et sur lui-

même), l'*établissement* de 25 à 44 ans (i.e. l'individu tente de se faire une place dans le monde du travail), le *maintien* de 44 à 64 ans (i.e. l'individu essaye de conserver sa place dans le monde du travail qui évolue) et le *désengagement* après 65 ans (i.e. retrait ou recherche d'une autre forme d'engagement dans la carrière). Pour compléter ces stades et dans une optique de compréhension du processus vocationnel, Super détaille des tâches développementales auxquelles l'individu doit faire face. La première tâche du développement vocationnel, la *cristallisation* (14 à 18 ans), repose sur les prémices de l'élaboration du projet où le jeune commence à prendre conscience de ses intérêts et valeurs. La deuxième tâche est centrée sur la manifestation pour le jeune d'une préférence pour une formation ou une profession, c'est la *spécification* (18 à 21 ans). La *réalisation* ou actualisation correspond à la troisième tâche (21 à 24 ans) : c'est la mise en action de la préférence identifiée plus tôt. La quatrième tâche est la *stabilisation* (24 à 35 ans) où l'individu prend place dans le domaine d'activités qui lui correspond. Néanmoins, même si ces stades et tâches reflètent d'une certaine façon un modèle psychosocial qui détermine où un individu doit se trouver à tel âge, ils doivent être perçus davantage comme un continuum au sein duquel les étapes peuvent se chevaucher (Bujold et Gingras, 2000). D'ailleurs, la perception du développement vocationnel pour Super ne peut se comprendre sans l'explicitation qu'il a proposée du concept de soi. Cette notion apparait comme fondamentale et comme le « résultat » auquel l'individu tend. Ce concept de soi dynamique se développe à partir des expériences vécues et induit la façon dont l'individu perçoit ses intérêts, valeurs ou compétences, mais aussi le monde qui l'entoure.

Dans cette même dynamique, des chercheurs français en psychologie de l'orientation ont aussi développé les travaux sur la dynamique vocationnelle chez les adolescents. L'évolution des processus mentaux à l'œuvre dans la formation des intentions d'avenirs des jeunes a été étudiée par Dumora (1990, 2010). Elle fait apparaitre une évolution de la pensée la plus simple et imagée vers des raisonnements plus complexes et abstraits. L'évolution dans ces processus mentaux (i.e. représentations professionnelles, réflexion comparative et réflexion probabiliste) fait apparaitre une progression au cours de l'adolescence. Cependant, les études menées auprès des adolescents suggèrent des hésitations, des décisions d'orientation où le jeune subit les intentions familiales ou de ses professeurs, et de l'indécision (Dumora, 2010). Par ailleurs, quant à cette question de la formation des intentions d'avenir, Dumora (2004) a mis en avant trois propositions pour en cerner le cadre développemental, structural et contextuel. La première proposition présente la formation des intentions d'avenir en tant que processus tout d'abord

développemental : la dynamique vocationnelle est intrinsèquement liée au développement identitaire. La deuxième proposition est structurale, elle postule que la formation des intentions d'avenir est liée aux représentations des professions et représentations de soi des jeunes. La dernière proposition est contextuelle, les intentions d'avenir apparaissent comme associées aux contextes dans lesquels l'adolescent évolue : la famille, l'école et les pairs. La conception qu'elle propose est intéressante en particulier dans la mise en avant du lien des intentions d'avenir des jeunes avec la rationalité scolaire (Dumora, 2004). Toutefois, si ce cadre est éclairant, l'apport est circonstancié puisque certains liens sont peu explicités tel que par exemple le processus d'activation des représentations dans la formation des intentions d'avenir (Ibidem).

Dans la même lignée, Guichard (1993) note aussi de son côté l'importance du cadre scolaire dans la formation des intentions d'avenir des adolescents tout comme le contexte familial qui influence lui aussi les choix d'orientation. Concernant la construction de ces intentions d'avenir, Guichard (2003) met en avant les concepts de formes identitaires et de cadres cognitifs identitaires. Ces structures cognitives se développeraient progressivement et se construisent dans des contextes sociaux particuliers, notamment à travers les interactions dialogiques entre le jeune et autrui (en particulier les parents, les pairs et enseignants à l'école). Ce sont ces structures cognitives qui permettent aux jeunes d'organiser leur vision du monde, des métiers mais aussi d'eux-mêmes. L'apport de ces travaux sur l'importance du cadre scolaire est mis aussi en avant notamment dans une étude de Vilhjalmsdottir et Arnkelsson (2003) dans plusieurs pays d'Europe du Nord où les intentions d'orientation des jeunes sont dépendantes de leur position scolaire et sociale. Par ailleurs, l'analyse du développement identitaire au regard des paliers scolaires, comme l'année de terminale, permet de pointer un effet possible de ces échéances dans la construction vocationnelle (Lannegrand-Willems, 2008).

Un autre élément mentionné plus haut qui fait aussi partie du développement vocationnel de l'adolescent et adulte en devenir est la difficulté à s'engager, une certaine indécision et ambivalence dans les choix d'orientation (Brioux, Villatte et Oubrayrie-Roussel, 2019 ; Forner, 1999, 2001, 2007 ; Hurrelmann et Quenzel, 2015 ; Klimstra, Luyckx, Germeijs, Meeus et Goossens, 2012 ; Schwartz, Donnelan, Ravert, Luyckx et Zamboanga, 2012). A ce propos, dans une étude auprès de lycéens, Forner note en 1999 qu'un lycéen sur cinq serait indécis d'un point de vue scolaire. Ainsi, alors que le lycée est marqué comme nous le savons par les choix à faire de spécialités mais aussi de vœux pour l'enseignement supérieur, une partie

des jeunes auraient des difficultés à affirmer une préférence (Forner, 2001). Les choix d'orientation réalisés peuvent ainsi être marqués par une certaine ambivalence, mais cette indécision n'est pas révélatrice pour autant d'un manque de développement vocationnel (Forner, 2007). Poser le problème ainsi serait réducteur de la réalité des processus identitaires en jeu. Par ailleurs, certains auteurs ont pu mettre en avant une proximité entre certains statuts identitaires à l'adolescence et des formes particulières d'indécision (Vondracek, Hostetler, Schulenberg et Shimizu, 1990 ; Vondracek et al., 1995). Selon une autre perspective, Gati expose l'indécision davantage comme un ensemble de difficultés dans la prise de décision résultant de nombreux facteurs possibles (Gati, Krausz et Osipow, 1996 ; Gati et Asher, 2001 ; Gati et Levin, 2014 ; Kulcsár, Dobrean et Gati, 2020). C'est la pluralité de ces facteurs qui contribue à la complexité et les difficultés impliquées dans le processus décisionnel pour le jeune.

Pour conclure, bien que le développement vocationnel soit considéré aujourd'hui comme un processus tout au long de la vie, cette question est primordiale à l'adolescence et ce d'autant plus dans le contexte actuel d'évolution du monde du travail où les choix professionnels ne sont pas immuables (Creed, Prideaux et Patton, 2005).

1.2. Processus identitaires à l'adolescence

En prolongement de l'approche théorique de l'identité à l'adolescence proposée par Erikson, plusieurs auteurs vont corroborer ses travaux en se centrant plus spécifiquement sur les processus et statuts identitaires. J. E. Marcia (1966, 1980, 1993) va préciser et opérationnaliser la construction identitaire proposée par Erikson en mettant en avant les processus d'exploration et d'engagement en travaillant plus spécifiquement sur les sphères des relations interindividuelles, les choix idéologiques ou de métier. L'exploration repose sur l'appréciation de différentes alternatives pour soi dans différents domaines comme par exemple les choix professionnels. Quant à l'engagement, il résulte de l'investissement sur une des alternatives explorées, avec un sentiment d'identité attaché à cette prise de position. Chaque processus apparait comme dépendant de l'autre puisque c'est par l'exploration des informations et différentes possibilités offertes que l'engagement pourra être envisageable. C'est par l'appréciation des informations relatives au monde professionnel, aux différents métiers mais aussi de ses propres valeurs et intérêts que l'individu pourra faire un choix qui a du sens

(Skorikov et Vondracek, 2011). De plus, par la combinaison de ces deux processus d'exploration et d'engagement, quatre statuts identitaires ont été identifiés par Marcia (1966, 1980, 1993 ; Kroger et Marcia, 2011).

Tableau 1 - Processus et statuts identitaires, Marcia (1966)

		Engagement	
		Elevé	Faible ou nul
Exploration	Elevée	Réalisation identitaire	Moratoire identitaire
	Faible ou nulle	Forclusion identitaire	Diffusion identitaire

Tandis que la réalisation identitaire correspond ainsi d'une certaine façon au statut le plus abouti puisque la quête identitaire semble résolue, les individus en diffusion identitaire sont ceux qui semblent être dans la moins bonne posture. Ils sont dans l'absence à la fois d'exploration et d'engagement. Le moratoire identitaire quant à lui renvoie à des individus qui ne s'engagent pas mais qui ont exploré plusieurs alternatives. Le statut attaché à la forclusion identitaire est lui associé au fait d'être engagé vers une ou plusieurs alternatives sans que l'étape préalable d'exploration ait été réalisée. Certaines critiques majeures ont été suggérées à ce modèle comme le manque d'études des processus d'exploration et d'engagement ou encore l'approche catégorielle des statuts identitaires et la présence d'un continuum développemental (Lannegrand-Willems, 2012). Une des critiques principales est en effet la présentation possible des statuts identitaires comme un continuum développemental normatif et établi à priori (Waterman, 1982). Des recherches empiriques et longitudinales n'ont d'ailleurs pas mis en évidence une trajectoire développementale normative pour les adolescents (Van Hoof, 1999). En fin de compte, l'évolution des statuts identitaires, durant l'adolescence et l'âge adulte en devenir, semble être faite de progression, régression ou stabilité (Kroger, Martinussen et Marcia, 2010). La méta-analyse menée par ces auteurs met d'ailleurs en avant une faible proportion de jeunes adultes se trouvant au stade de réalisation identitaire. Cela rejoint d'une certaine façon la critique faite par Bosma (1994) au modèle de Marcia où les deux processus n'apparaissent pas tellement comme des variables continues où l'on percevrait la qualité, quantité ou force d'engagement ou d'exploration, mais davantage comme des variables que l'on évalue à travers leur absence ou présence. De toute évidence, ce sont ces différentes critiques et apports qui ont permis le développement de nouveaux modèles fondés sur la

contribution de Marcia. Ainsi, plusieurs développements théoriques et empiriques ont vu le jour dont certains modèles plus contemporains. Nous évoquerons les trois principaux ici :

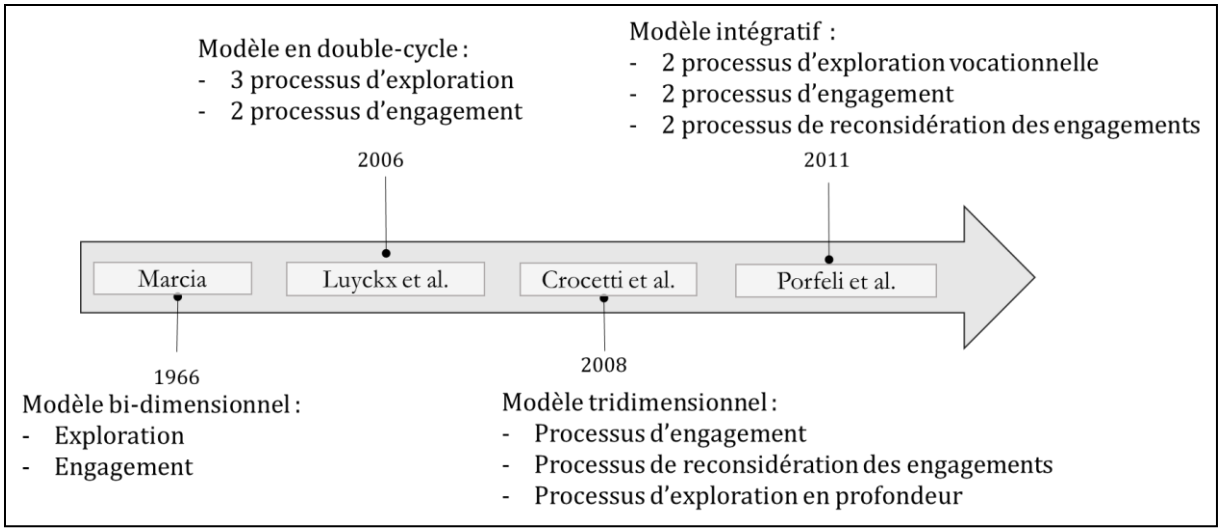


Figure 4 - Modèles de construction de l'identité vocationnelle

Le modèle en double-cycle (Luyckx et al., 2005 ; Luyckx, Goosens, Soenens et Beyers, 2006 ; Luyckx, Goosens et Soenens 2006) propose cinq processus identitaires, mais ils sont tous relatifs aux deux premiers proposés par Marcia (1966) puisque trois sont en lien avec l'exploration et deux avec l'engagement. L'exploration peut ainsi être définie comme de surface, en profondeur ou ruminative lorsqu'elle est persistante et continuelle (Luyckx et al., 2008). Les deux processus de l'engagement sont les suivants : l'engagement (i.e. faire de l'alternative sélectionnée un choix personnel) et l'identification aux engagements (i.e. l'individu s'identifie à son choix et se reconnait dans celui-ci). Ces nouveaux processus apportent ainsi des nuances de niveau dans l'exploration et l'engagement. Ce modèle est dit en double cycle car il postule l'existence de deux périodes possibles : l'exploration de surface suivie par un processus d'engagement, et l'exploration en profondeur qui précède l'identification aux engagements.

Crocetti et ses collaborateurs (2008a, 2008b, 2009, 2010) ont proposé un modèle avec trois dimensions où la conception d'une exploration comme première phase nécessaire de chaque cycle est remise en question. Dans cette nouvelle conceptualisation de la construction identitaire, le postulat de premiers engagements même minimes de la part de l'adolescent est fait. Ces primo-engagements seraient issus des identifications liées à l'enfance. La formation de l'identité à l'adolescence consisterait donc ensuite en la reconsidération des engagements et

l'exploration en profondeur. Dans cette approche des processus et statuts identitaires proposée par Crocetti et al., la vision des processus semble différer des apports précédents, seul trois processus apparaissent mais l'idée d'interaction continue entre ceux-ci s'impose plus clairement ici, ce qui sera repris dans la prochaine proposition.

Par la suite, Porfeli, Lee, Vondracek et Weigold (2011) proposent un modèle intégratif qui se base sur les deux précédents et qui reflète bien l'apport des travaux antérieurs relatifs aux processus identitaires. Les trois dimensions décrites correspondent en partie à l'élaboration proposée par Crocetti et al. (2008a, 2008b) : exploration vocationnelle, engagement et reconsidération des engagements. Au total, six processus identitaires sont dépeints avec deux pour chaque dimension. Au sujet de l'exploration, une distinction est réalisée entre un processus *de surface* et *en profondeur*, le premier correspond à une recherche d'informations, alors que le second lie à la fois la recherche et l'analyse d'informations sur soi et le monde professionnel. Pour les processus d'engagement, ces auteurs ont repris là aussi la différenciation proposée notamment dans le modèle de Luyckx et al. (2006) entre *engagement* (i.e. la certitude à propos du choix de carrière) et *identification à l'engagement* (i.e. l'accordance entre le choix et soi-même, ses buts et valeurs). Quant à la reconsidération de l'engagement, elle repose sur deux processus que sont le *doute vis-à-vis de soi* (i.e. incertitude par rapport au choix réalisé) et la *flexibilité de l'engagement* (i.e. ouverture à de possibles changements dans le futur). En percevant l'identité vocationnelle comme un continuum de processus identitaires, les auteurs rendent compte de six statuts d'identités associés : diffus, indifférencié, moratoire, moratoire de remise en question, forclos et réalisé (Porfeli et al. 2011). La *réalisation identitaire* repose sur des processus d'exploration et d'engagement forts ainsi qu'un niveau relativement faible de reconsidération des choix de carrière ou d'orientation. La *forclusion identitaire* prend appui sur un fort processus d'engagement, une exploration de surface modérée, et de faibles processus de reconsidération et d'exploration en profondeur. Ce statut correspond ainsi à un engagement dans un choix professionnel sans une exploration appropriée. Au sujet du statut *moratoire*, cela correspond à des forts processus d'exploration en profondeur et de reconsidération tandis que l'engagement semble plutôt faible voire absent. Le moratoire vocationnel s'apparente à un statut transitoire qui peut conduire à un engagement plus important. D'un autre côté, *le moratoire de remise en question* correspond à une exploration et un engagement relativement élevés conjugués à une reconsidération particulièrement importante. La *diffusion identitaire*, quant à elle, peut s'apparenter pour certains jeunes à un statut de départ pour aller vers d'autres

statuts identitaires par la suite. C'est par la combinaison de faibles processus d'exploration et d'engagement avec un niveau modéré de reconsidération que ce statut diffus est identifié. Pour finir, les jeunes ayant un *statut indifférencié* se caractérisent par un niveau intermédiaire sur l'ensemble des processus. Dans cette situation, aucun résultat clair d'identité vocationnelle n'apparait. Porfeli et al. (2011) ont pu montrer que, comme dans les deux modèles précédents, les différents statuts identitaires sont liés à des différents types d'ajustement psychosocial. La réalisation identitaire correspond à un ajustement plus positif alors que la diffusion identitaire correspondrait à l'ajustement psychosocial le moins adéquat.

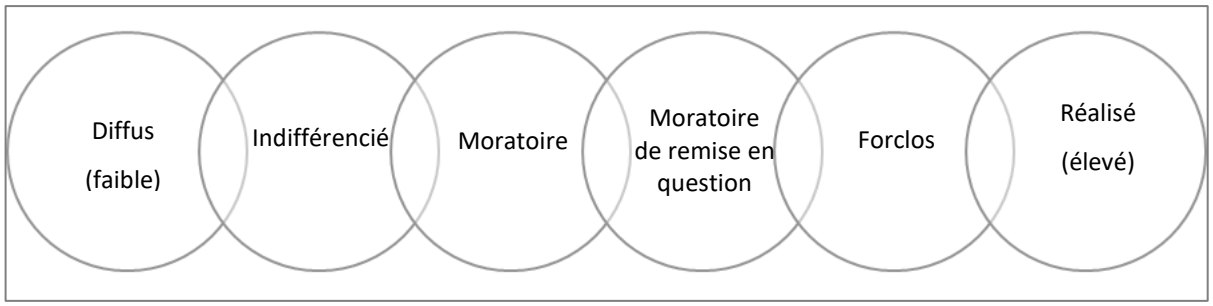


Figure 5 - Statuts de l'identité vocationnelle du degré le plus faible au plus élevé d'ajustement psychosocial – Reproduit et traduit à partir de "A mixed methods analysis of blacks adolescents' vocational identity status and career adaptability competencies in a South African township » *par Albien, A.J., 2018,* p. 41.

Par ailleurs, ce modèle, comme les deux précédents, a conduit à la conception d'un questionnaire sous forme d'échelle appelée VISA. Une validation en français a été proposée par Lannegrand-Willems et Perchec en 2017. Cet outil visant à évaluer les six processus identitaires sera détaillé dans le chapitre 6 consacré à la méthodologie mise en place dans le cadre de notre recherche.

2. Une approche psychosociale de la transition : la dynamique représentationnelle et identitaire

Alors que les approches développementales de la transition privilégient comme nous venons de le voir un point de vue cyclique, les approches psychosociales conçoivent les sujets en interaction étroite avec leur environnement. Dans cette seconde partie, nous allons exposer ces approches à partir desquelles nous souhaitons également analyser la transition lycée-université. Un premier temps sera centré sur la question des représentations sociales (RS) : la conceptualisation de cette approche, les fonctions des RS, la théorie du noyau central ainsi que la transformation des RS y seront abordées. Le lien entre le monde social et l'identité a souvent

été mis en avant, nous aborderons cette mise en relation dans un deuxième temps en mettant en exergue les approches permettant d'expliciter la notion d'identité sociale à la lumière des RS. Ce deuxième temps permettra ainsi d'aborder la question identitaire sous un autre angle.

2.1. Les représentations

Pour saisir au mieux la manière dont les lycéens se préparent mentalement à vivre la période après le baccalauréat et imaginent leur devenir immédiat dans l'enseignement supérieur, il nous est apparu utile de questionner les RS. Une transition peut en effet conduire à une transformation des connaissances et compétences, il peut dès lors apparaître intéressant d'appréhender la mise en mouvement des RS au cours du passage du lycée à l'enseignement supérieur.

2.1.1. Représentations sociales : un premier ancrage théorique

2.1.1.1. Conceptualisation

Le champ d'études des représentations sociales est caractéristique de la psychologie sociale. C'est dans les années 1960 que ce courant s'est développé avec Serge Moscovici (1961). Les RS forment alors une connaissance sociale à propos d'un objet donné et elles correspondent aux croyances et connaissances des individus à propos de l'objet en question. Les représentations apparaissent ainsi au quotidien à travers le discours, les conversations, les mots utilisés par tout un chacun mais sont aussi diffusées dans les médias (Jodelet, 1997). Ces représentations sont ainsi liées à un contexte donné : dans un temps, un espace et pour un groupe particulier. Elles sont ainsi socialement ancrées et les objets représentationnels sont en même temps traversés par des tensions (Kalampalikis et Apostolidis, 2016). Ces tensions appartiennent à la nature même de chaque objet et sont liées aux deux facettes des représentations, à la fois constituante et constituée. Les représentations ont effectivement deux dimensions, elles donnent d'une part une information sur le contenu représentationnel mais, d'autre part, ce sont aussi les représentations qui participent à la structuration et l'organisation de l'information. Les RS ne nous renseignent pas uniquement sur un contenu mais aussi sur le processus d'organisation de celui-ci. En conséquence, les représentations sociales ne sont pas uniquement le reflet du réel, mais elles incarnent aussi l'organisation signifiante (Abric, 2011). Par ailleurs, Moscovici a défini deux processus à l'œuvre dans la formation des représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage. Tandis que le premier correspond à la simplification de

l'objet par le groupe, le second se rapporte à la place que l'objet va prendre dans le système de pensée de ce groupe (Moliner et Guimelli, 2015).

2.1.1.2. Fonctions des représentations

En dehors de ces premières conceptualisations à propos des représentations sociales, des apports ont aussi été proposés à propos des fonctions de celles-ci. En effet, en tant que « *forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1997, p. 53), toute représentation a plusieurs fonctions. Si nous retrouvons à priori la trace des représentations sociales dans les discours et les énoncés, celles-ci se cristallisent aussi dans les conduites (Jodelet, 1997). Abric (2011) propose quatre fonctions fondamentales des RS : de savoirs, d'identité, d'orientations et de justifications. Les fonctions de *savoir* correspondent à la compréhension et l'explication de la réalité mais aussi à la transmission et la diffusion de ces connaissances. Les RS offrent aux individus la possibilité d'intégrer des connaissances et facilitent ainsi les échanges entre eux. Les représentations auraient aussi une fonction *identitaire* dans la mesure où « *partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité* » (Jodelet, 1997, p.67), les représentations sociales permettent ainsi la définition de l'identité en rapport notamment avec le groupe social. La troisième fonction accordée aux RS est celle *d'orientation* de l'action puisqu'elles guideraient les conduites. En définissant d'une certaine façon la situation, les RS mettent en place un système d'anticipations et d'attentes et vont ainsi prescrire des comportements ou pratiques attendus dans le contexte en question. C'est bien à partir de la représentation de la réalité en question et non des caractéristiques objectives que les comportements et pratiques seront orientés. Les RS ont aussi une fonction *justificatrice* en permettant aux individus d'expliquer et légitimer les comportements et pratiques à posteriori, que ce soit les leurs ou ceux d'un autre groupe social.

Ainsi, appréhender un objet donné par le prisme des RS et de leurs fonctions peut nous informer sur leur contenu mais aussi sur leurs liens, notamment avec les comportements ou avec la construction identitaire d'un groupe social. L'observation des représentations sociales permet de saisir à la fois l'ensemble des informations qui la constituent mais aussi son organisation. Aussi, l'étude de celle-ci nécessite de s'intéresser à la fois à son contenu et à sa structure (Abric, 2011).

2.1.2. La théorie du noyau central

2.1.2.1. Première formulation du noyau central et de son système périphérique

La première formulation de la théorie du noyau central a été proposée par Jean-Claude Abric au cours de sa thèse de doctorat en 1976. Selon celle-ci, tous les éléments d'une représentation n'auraient pas la même importance et ne joueraient pas le même rôle. Une représentation sociale serait constituée de quelques éléments centraux reliés entre eux – le noyau – qui déterminent sa signification et son organisation. Autour de ce noyau graviteraient un grand nombre d'éléments périphériques hiérarchisés (Abric, 1994 ; 2011).

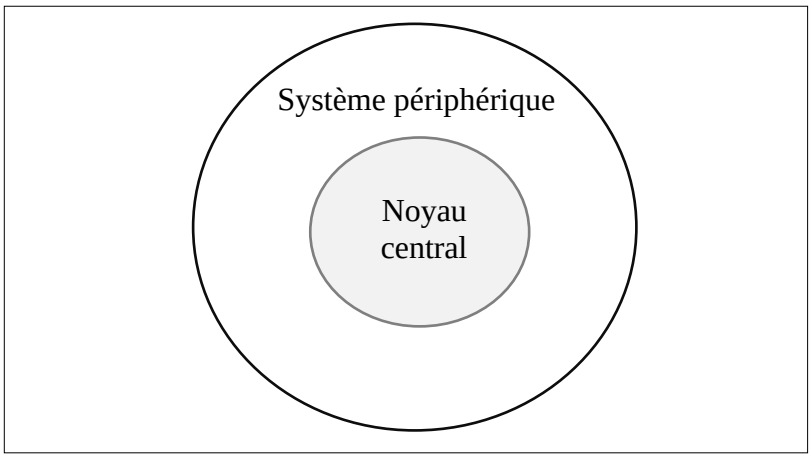


Figure 6 - Schéma noyau central et système périphériques des représentations sociales

Le noyau central. Stable et cohérent, ce noyau constituerait une base consensuelle de la mémoire collective et du système normatif auquel un groupe se réfère (Abric, 1994 ; 2011). Ferait partie de ce noyau central « *tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation* » (Abric, 1987, p. 65). De plus, il assure deux fonctions particulières : une fonction génératrice de sens puisque c'est par lui que les autres éléments prendraient un sens et une fonction organisatrice puisqu'il organiserait les éléments de la représentation. C'est en créant les liens entre chaque élément, qu'il unifie et stabilise la représentation.

Le système périphérique. Les éléments qui le constituent s'organisent en relation avec le noyau central, ils en sont plus ou moins proches. Ceux qui entretiennent la plus grande proximité avec le noyau central interviendraient pour réguler les conduites en référence à des contextes de réalité précis, tout en jouant un rôle de protection à l'égard du noyau central (Abric, 1994). Ces éléments périphériques permettent la personnalisation de la représentation puisqu'ils renvoient davantage aux expériences concrètes et individuelles de chacun (Moliner, 2016) mais aussi par

leur lien plus direct avec la situation (Abric, 2011). Etant plus souples, c'est par ces éléments périphériques que pourront s'intégrer de nouveaux éléments et si une transformation doit se faire, elle passera par ceux-ci (Abric, 2011 ; Rateau et Lo Monaco, 2016).

Une troisième composante de la représentation a été proposée par Abric, il s'agit du système de catégorisation. Il formerait pour la représentation « *l'outil essentiel de la dynamique de constitution, de maintien ou d'évolution* » (Abric, 1976, p.124). C'est par un processus d'analogie que l'intégration de nouveaux éléments pourrait se faire (Rateau et Lo Monaco, 2016).

2.1.2.2. Evolution de la théorie vers un noyau matrice

Une limite de la théorie du noyau central a été avancée par Pascal Moliner en questionnant sa fonction génératrice de sens pour les autres éléments de la représentation (Moliner et Martos, 2005 ; Moliner, 2016). Cet auteur a participé à la validation expérimentale de la théorie du noyau central (1988 ; 1989), où il a pu mettre en avant le lien symbolique des éléments centraux avec l'objet de la représentation. Ainsi, si l'on prend les éléments centraux d'une représentation, ceux-ci nous permettent de retrouver l'objet en question. Dans une étude en 2004, Brissaud et Moliner vont avancer que tous les éléments centraux ne seraient pas non négociables pour le groupe, parfois seul un élément serait central pour tous les sujets (Moliner, 2016). Dans ses travaux, Pascal Moliner s'appuie notamment sur Bataille (2002) qui propose une autre vision du noyau central. Dans cette perspective, les éléments centraux seraient polysémiques et leur signification serait dépendante des éléments périphériques. Le noyau central ne serait pas générateur de sens mais au contraire, il serait récepteur.

C'est dans cette perspective que Moliner et Martos proposent en 2005 la théorie du noyau matrice. Celle-ci n'est pas pensée en désaccord ou en confrontation avec la théorie du noyau central, mais pour permettre une évolution ou une précision de cette dernière. En s'apercevant lors de cette étude que le sens des éléments centraux pouvait être instable contrairement à celui des éléments périphériques, cela les a conduits à redéfinir la théorie. Ils suggèrent trois nouvelles fonctions du noyau qui remplacent celles précédemment définies par Abric :

- De dénotation. Cette première fonction reposerait sur la symbolique des éléments du noyau, celui-ci « *fournirait ainsi des étiquettes verbales permettant aux individus*

d'évoquer ou de reconnaître l'objet de représentation en faisant l'économie de longs discours et d'analyses approfondies » (Moliner, 2016, 3.9)

- D'agrégation. Cette fonction permettrait aux éléments centraux qui seraient parfois polysémiques voire flous de rassembler des expériences diverses et contextualisées.
- De fédération. Cette troisième fonction est liée au deux précédentes, en ayant des éléments centraux assez flous, le noyau « *fournirait une matrice commune permettant à chacun d'évoquer l'objet de représentation, tout en autorisant la cohabitation d'expériences individuelles variées* » (Moliner, 2016, 3.10)

2.1.3. Transformation des représentations

Comme nous l'avons abordé, une des caractéristiques des représentations peut être la stabilité. Effectivement, tant que l'environnement ne change pas, la représentation n'a pas de raison de se modifier (Rateau et Lo Monaco, 2016). Dans l'étude de la dynamique représentationnelle, Guimelli (1998) a travaillé sur le rôle des pratiques sociales dans le processus de transformation des représentations et a mis en avant l'impact des pratiques nouvelles sur la modification de la représentation. Elles doivent être liées à un évènement particulièrement important et impliquant pour le groupe. Celui-ci peut ne pas forcément être perçu comme tel objectivement mais il doit l'être pour le groupe. C'est un évènement qui va modifier l'environnement et les pratiques sociales qui, à terme, apportent une modification de la représentation sociale en question.

Dans cette même orientation, Flament (1994) a travaillé sur la transformation des représentations et a ajouté plusieurs conditions à cet évènement qui peut être ainsi perçu comme réversible ou irréversible par le groupe et les nouvelles pratiques peuvent être en contradiction ou non avec la représentation. Flament en a tiré une typologie des transformations possibles (Rateau et Lo Monaco, 2016) :

Tableau 2 - Typologie des transformations possibles des RS d'après Flament (1994)

		Pratiques nouvelles	
		Contradictoires	*Non contradictoires*
Situation perçue	*Réversible*	Transformation superficielle de la représentation (du système périphérique)	Pas de transformation à priori des représentations
	Irréversible	Transformation résistante ou transformation brutale	Transformation sans rupture de la représentation

Lors d'une situation perçue réversible avec des nouvelles pratiques contradictoires, c'est le système périphérique qui se trouvera modifié, tandis que lors d'une situation perçue comme irréversible et avec de nouvelles pratiques perçues comme non contradictoires, des informations supplémentaires s'intègreront progressivement au noyau central. Dans la situation la plus radicale (situation perçue comme irréversible et nouvelles pratiques contradictoires), soit les nouvelles pratiques pourront être justifiées dans un premier temps pour se rendre compatible avec la représentation actuelle (transformation résistante), soit il n'y a pas de rationalisation possible des nouvelles pratiques, à ce moment-là la représentation se transforme subitement (Rateau et Lo Monaco, 2016).

Malgré sa centration sur les pratiques sociales, ce modèle reste néanmoins intéressant. Pour un objet social donné, ici l'enseignement supérieur, les représentations sont susceptibles de varier selon le moment auquel où elles sont recueillies avant et après la transition – ou selon le groupe social interrogé – celui des lycéens ou celui des étudiants. Il serait ainsi intéressant de percevoir les modifications potentielles de cette représentation à la fois par le noyau central généralement présenté comme « non négociable » et par les éléments périphériques qui apparaissent plus contextualisés et plus modifiables.

2.1.4. Les représentations dans le champ de l'orientation scolaire

Les représentations sociales sont appliquées dans de multiples champs d'études comme la sécurité routière (Granié, 2016), la santé (Joffe, Washer et Elsey, 2016) ou encore les questions environnementales (Navarro, 2016), mais certaines d'entre elles sont consacrées à l'orientation. Souvent abordée dans le champ de l'orientation à propos des métiers, du travail et des formations (Bosse et Guégnard, 2007 ; Ferrara et Friant, 2014 ; Fontanini, 2009 ; Labbé et Gachassin, 2012 ; Roussiau et Le Blanc, 2001 ; Stevanovic et Mosconi, 2007), la question des représentations sociales a moins souvent été investiguée auprès d'étudiants de première année au sujet du contexte universitaire français.

Une étude de Philippe, Romainville et Willocq (1997) auprès d'étudiants entrants à l'université a porté sur leurs représentations de l'acte d'apprendre dans ce nouveau contexte. Elle a permis ainsi de faire ressortir deux visions de l'apprentissage à l'université. La première conception est centrée sur la dimension intellectuelle dans laquelle l'université serait l'occasion d'une formation personnelle. La seconde représentation est, elle, davantage liée à la question

de l'insertion professionnelle avec notamment l'obtention d'un diplôme. Des études ont aussi été menées sur les représentations de l'espace universitaire (Erlich et Frickey, 1994), le rapport entre les représentations sociales des études et la motivation intrinsèque pour des étudiants en première année de licence (Levant-Bol et Moliner, 2010).

Nous pouvons aussi citer deux études ayant analysées les représentations sociales et portées plus spécifiquement sur le rapport à l'université. Tout d'abord, Trinquier et Clanet en 2001 ont interrogé des étudiants en première année de DEUG (filières : psychologie, sciences de la vie et de la terre) à propos de leurs représentations des situations d'enseignement, du contexte universitaire mais aussi d'eux-mêmes. Leur étude questionnait l'hétérogénéité apparente de la population étudiante, en analysant les représentations par le biais des attitudes. D'un autre côté, Haas et al. (2009) ont, lors d'entretiens, questionnés les étudiants en première année de licence de psychologie et sciences cognitives sur l'image et la représentation qu'ils avaient de l'université avant d'y entrer et celle qu'ils en avaient désormais. Les deux thématiques qui ressortent le plus sont la liberté et l'autonomie et celles-ci sont perçues positivement comme négativement par les étudiants. Cette recherche permet de faire ressortir pour les étudiants un sentiment d'opposition forte entre le vécu du lycée et l'environnement découvert à l'université. Ces résultats laissent ainsi supposer un décalage entre les RS que les étudiants avaient de l'université avant de débuter leur formation et le vécu lors de leur première année universitaire. Toutefois, ces représentations de l'université sont recueillies une fois l'étudiant arrivé à l'université, aussi il serait intéressant d'étudier cette question dès le lycée. A ce sujet, les travaux portant sur les représentations de l'université et l'entrée dans le monde étudiant au moment du lycée sont peu nombreux.

Comme nous avons pu l'évoquer plus tôt, certaines études réalisées auprès d'adolescents se sont intéressées par exemple à la représentation du travail (Roussiau et Le Blanc, 2001 ; Olry-Louis, Soidet et Tavani, 2018). Roussiau et Le Blanc (2001) ont cherché à appréhender les représentations du travail en fonction du type de filière (générale / technologique / professionnelle). Il s'avère que si les bacheliers généraux ont une RS du travail comme un futur lointain, elle apparait différemment pour les autres formations : davantage comme un futur proche incertain pour les élèves issus de filière technologique et comme un « futur antérieur » pour les élèves de baccalauréat professionnel. Dans la même lignée, une étude de Olry-Louis, Soidet et Tavani en 2018 a porté aussi sur les représentations du travail de la population adolescente. Outre un apport concernant le contenu de ces RS, cette étude a permis aussi de

mettre en évidence une variation des représentations en fonction de variables psychosociales comme notamment le type d'établissement scolaire ou encore le niveau d'incertitude à l'égard de l'avenir. Nous pouvons également citer une étude de Jacques en 2002 qui s'est intéressée à l'impact de l'environnement social et familial du lycéen en terminale sur ses représentations de l'avenir. Le lycéen semble ainsi se représenter son avenir dans un espace cloisonné par son identité socio-scolaire.

Par ailleurs, une étude réalisée auprès de lycéens a porté sur la question des représentations de l'enseignement supérieur et leur lien avec les origines scolaires, sociales ainsi qu'avec le genre (Lemêtre et Orange, 2016). Cette enquête exploratoire met en évidence une segmentation des représentations de l'enseignement supérieur en fonction du type de baccalauréat. Lemêtre et Orange (2016) se sont attachées à étudier la connaissance de l'université (le type de formation permettant d'y accéder, la sélection à l'entrée) et de l'enseignement supérieur dans sa globalité en questionnant les participants sur les études qu'ils souhaitent accomplir tout en précisant le type de formation, le nombre d'années, le lieu, etc. Cette étude participe ainsi à la mise en lumière de la façon dont les bacheliers se représentent l'enseignement supérieur : « *au royaume de la transition post-bac, les borgnes sont les rois* » (Lemêtre et Orange, 2016, p. 247). Les lycéens semblent ainsi bloqués dans un certain espace circonscrit pour leurs vœux post-bac, certains mécanismes d'auto-censure dans les choix pour l'enseignement supérieur seraient ainsi marqués par une représentation singulière du post-bac. Par ailleurs, ces auteurs évoquent la nécessaire mise à distance et objectivation de l'objet « université » pour les chercheurs qui travaillent sur ce sujet. Ils en ont une « *connaissance quasi professionnelle* » (p. 249) et il peut ainsi apparaitre risqué de passer outre le questionnement de population lycéenne ou étudiante sur le sujet universitaire.

A ce propos, l'entrée à l'université peut-elle être un objet de représentations à part entière pour les lycéens et étudiants arrivant à l'université ? En effet, si une représentation est inévitablement liée à un élément, il existe pour autant des objets sans représentation (Jodelet, 1997 ; Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Pour qu'un objet suscite une représentation sociale, cinq critères essentiels ont été proposés par Moliner, Rateau et Cohen Scali (2002) :

- *Les spécificités de l'objet*. Celui-ci est en général polymorphe ou composite. L'objet de la représentation doit être important pour les individus, il peut ainsi symboliser une menace ou bien, la maîtrise de celui-ci doit présenter un intérêt pour le groupe.

- *Les caractéristiques du groupe*. Le groupe doit communiquer de façon directe ou indirecte à propos de l'objet de représentation. C'est un objet que nous pouvons retrouver dans les interactions interpersonnelles.
- *Les enjeux*. L'objet de représentation doit être porteur d'enjeux identitaires ou liés à la cohésion d'un groupe social.
- *La dynamique sociale*. Les enjeux liés à l'objet s'insèrent nécessairement dans une dynamique sociale plus large qui implique plusieurs groupes. L'objet de représentation est alors discuté par différents groupes.
- *L'absence d'orthodoxie*. L'objet de représentation ne doit pas renvoyer à des connaissances expertes, scientifiques ou à des connaissances dictées par des instances pour le groupe interrogé.

Si nous appliquons ces critères à l'objet de représentation que peut être l'entrée à l'université, a priori celui-ci semble bien en adéquation avec chacun d'eux. Toutefois, la stabilité d'une telle représentation peut poser question puisque les groupes des lycéens ou étudiants peuvent paraître comme éphémères et sans cesse renouvelés. Comment la représentation peut-elle évoluer dans le temps ? Par ailleurs, une transition peut-elle venir modifier les représentations de l'individu ? Par la redéfinition des rôles et des croyances qu'il suscite, nous pouvons penser que le vécu d'une transition est à même de donner lieu à une transformation de la représentation de l'objet en question. En outre, si les RS semblent être différenciées en fonction de variables psycho-sociales, qu'en est-il du lien qu'il être fait entre ces représentations et les questions identitaires ?

2.2. Dynamique identitaire : la part des représentations sociales

Si la notion d'identité est centrale à notre époque comme le soulignait Erikson dans les années 1960, cela explique les nombreux intérêts liés à cette question, que ça soit en psychologie, sociologie, théologie ou encore philosophie (Marc, 2005). Ce concept semble comporter ainsi autant de définitions ou de reformulations que d'auteurs qui ont pu s'intéresser à cette question, en fonction des disciplines, mais aussi des courants de pensée au sein de celles-ci (Mucchielli, 2013). Les expressions utilisées dans la littérature sont diverses : concept de soi, image de soi, perception de soi, personnalité, ego, etc. Nous utilisons ici le terme d'identité car il reflète une vision plus englobante comme le note Edmond Marc (2005). Ainsi, si nous avions présenté la thématique des transitions comme largement développée dans le champ de la psychologie, le thème de l'identité l'est davantage. C'est d'ailleurs le cas dans le domaine de la

psychologie de l'orientation où la question identitaire se retrouve au cœur de nombreux travaux (Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali et Pouyaud, 2005). Une des questions qui transcende la définition identitaire en psychologie est celle du lien entre le personnel et le social comme nous le verrons dans cette partie à travers la présentation de quelques auteurs ayant contribué à l'élaboration de ces théories identitaires dont l'apport nous paraît essentiel pour la suite de ce chapitre.

2.2.1. La dynamique sociale de l'identité

Si l'identité est questionnée du côté développemental comme nous l'avons vu pour l'adolescence, cette question a aussi beaucoup été étudiée sur sa part sociale et personnelle. En effet, de nombreux auteurs se sont intéressés à la contribution du social dans la construction identitaire. William James, un des précurseurs des travaux sur l'identité, définissait le Soi comme étant la somme totale qu'un individu peut penser comme sien et résultant du « Je » et du « Moi » (1892). Si le « Je » apparait comme le sujet connaissant, le « Moi » comporte plusieurs facettes : le moi matériel (les possessions, le corps ou encore les proches), le moi social et le moi spirituel lié à la conscience de nos sentiments, émotions ou capacités (Deschamps et Moliner, 2012). James précisera aussi qu'il y a « *autant de soi sociaux qu'il y a d'individus qui le reconnaissent et ont à l'esprit une image de lui* » (1892, p.179). D'emblée, l'importance d'autrui dans la conscience de soi apparait. Cette idée est à l'origine de l'approche interactionniste de l'identité qui postule que le soi serait la résultante des interactions sociales. Parmi les auteurs qui ont travaillé sur la notion d'identité, beaucoup se retrouvent d'une certaine façon sous cette approche même si tous ne l'ont pas explicitée par la notion d'interaction (Marc, 2005).

G.H. Mead a par la suite approfondi cette idée. Pour l'auteur, le Soi représente là aussi l'élément constitué de l'interaction entre le « Je » et le « Moi » (1963). Le « Moi » représente alors la partie sociale, l'intériorisation des rôles sociaux. Il provient de la confrontation aux normes, valeurs et modèles sociaux. C'est la part plus sociale de l'identité, tandis que le « Je » est la composante plus « psychologique » avec un aspect créateur du Soi. Le « Je » peut être considéré comme le sujet tandis que le « moi » représenterait le Soi comme objet. Par ailleurs, pour Mead il semble que les interactions quotidiennes viennent façonner le Soi. La conscience de Soi apparait principalement comme issue des interactions sociales, « *elle naît, se développe*

et évolue au sein des relations avec autrui. Mais autrui n'est pas seulement un protagoniste externe […] ; il est constitutif de ma propre identité. » (Marc, 2005, p.5). Le soi semble alors plus un processus qu'une substance dans le sens où il évolue et se construit au cours de la vie, des expériences et interactions sociales. L'identité est alors à la fois la résultante des relations à autrui, mais aussi du contexte social porteur de normes et de valeurs. De nombreux autres auteurs ont repris cette distinction dans leurs travaux, notamment E. Goffman qui a contribué à développer cette approche interactionniste. Cet auteur a attiré l'attention sur l'importance de l'interaction sociale pour la « face » de chaque personne, celle-ci étant relative à l'image de soi et correspond alors à la valeur sociale positive de l'individu (1963, 1973). Dans ses travaux à propos de l'identité et de la stigmatisation (1963), il oppose une identité pour soi et une identité pour autrui. C'est alors dans l'interaction entre ces deux entités que se construirait l'identité de l'individu.

De nombreux autres auteurs ont contribué à l'élaboration de cette approche de l'identité, nous pouvons citer par exemple le travail de R. Ziller (1973) autour du caractère social du concept de soi. L'identité individuelle serait constituée de multiples facettes liées aux différentes interactions sociales de l'individu. Les relations avec les autrui significatifs pour l'individu participeraient alors à la construction de son identité. Plus récemment, Stryker, Owens et White (2000) ont aussi proposé un ouvrage collectif qui étudie cette question en se centrant sur les interactions entre le soi et les structures sociales.

La psychologie a ainsi classiquement distingué identité personnelle et sociale en s'appuyant, entre autres, sur la dualité individu et collectif (Deschamps et Moliner, 2012). Pour autant, il semble essentiel de noter qu'au-delà cette opposition apparente, le sentiment d'identité est bien perçu comme : « *la résultante d'un ensemble de caractéristiques, autant personnelles que sociales, qui loin de s'opposer, se combinent en une configuration particulière pour chaque individu* » (Deschamps et Moliner, 2012, p.170).

D'autre part, des auteurs issus davantage du courant cognitiviste ont étudié l'identité dans sa perspective sociale. H. Markus (1977) a notamment proposé une conception du schéma de soi qui permet d'expliquer la façon dont les individus sélectionnent et organisent les différentes informations relatives à soi. Leur rôle est ainsi de faciliter le traitement des informations et de les intégrer dans un schéma de soi particulier. Ce schéma de soi (ou *self-schema*) correspond ainsi à une structure cognitive du soi qui organise, résume et guide le traitement des

informations liées aux expériences sociales vécues par l'individu. En résumant et intégrant les comportements passés, le schéma de soi peut agir aussi comme filtre vis-à-vis des expériences à venir, il peut en influencer leur perception. Il se développe depuis l'enfance et évolue en permanence en fonction des expériences rencontrées. Le schéma de soi est bien une structure dynamique et évolutive en fonction des évènements et expériences de vie. Il semble alors que l'individu n'a pas un seul schéma de soi mais plusieurs correspondant aux différents rôles ou caractéristiques auxquelles il s'identifie (Markus, 1977, 1992). C'est en intégrant les expériences vécues en lien avec chaque caractéristique ou rôle que les schémas de soi pourront se construire, se renforcer ou évoluer. Ces différents vécus et ainsi schémas de soi semblent intrinsèquement liés à la culture dans laquelle grandit et vit l'individu (Markus et Kitayama, 2010). Le schéma de soi serait plus interdépendant ou dépendant des membres de la famille par exemple en fonction du type de culture. En définitive, cette structure cognitive décrite par Markus a pour objectif d'expliquer le lien entre les expériences sociales et le soi, en précisant comment l'individu intègre ses comportements et connaissances dans sa dynamique identitaire.

Par ailleurs, Erikson, dont nous avons présenté les travaux précédemment, s'inscrit aussi dans cette lignée tout en mettant en avant la dynamique identitaire (1950 ; 1972). Il présente l'identité comme étant le résultat d'un processus dialectique (i.e. interaction entre le moi du sujet et l'environnement social) et dynamique (i.e. chaque expérience ou conflit rencontré est intégré dans le développement de la personne) :

> *En termes de psychologie, la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative ; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige.* (Erikson, 1972, p. 17)

Sur un autre plan, la théorie développée par Dubar (1992) autour de l'identité semble aussi pertinente dans ce cadre et en particulier lors des transitions. Il définit le concept d'identité comme un « *résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement,*

construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 1996, p. 111 in Gourmelen, 2012, p.66). L'identité reposerait ainsi pour Dubar (1992) sur une double transaction : biographique (i.e. temporelle, « subjective ») et relationnelle (i.e. spatiale, « objective »). La dimension biographique vient mettre en avant la trajectoire, c'est à dire : « *projeter des avenirs possibles en continuité ou en rupture avec un passé* » (Dubar, 1992, p. 520-521). Elle aborde ainsi le sens des trajectoires et la continuité des appartenances sociales de chacun. Tandis que la dimension relationnelle concerne les relations entre acteurs et met alors en jeu la notion de reconnaissance (Dubar, 1992). Ces deux dimensions reposent ainsi sur des aspects différents mais elles sont « *nécessairement articulées entre elles.* » (Dubar, 1992). Nous ne pouvons invoquer l'une sans l'autre.

2.2.2. Quel lien entre les représentations et la dynamique identitaire ?

Tout d'abord, il nous apparait nécessaire de revenir sur l'utilisation du terme de dynamique identitaire plutôt que d'identité. En effet, l'utilisation de cette notion permet l'approche de l'identité par son aspect dynamique et offre l'avantage de faire référence davantage à un processus qui n'est pas figé et qui évolue tout au long de la vie (Kaddouri et Hinault, 2014). Cette approche de l'identité se retrouve aussi dans les travaux de Taboada-Leonetti (1990) qui considère que le processus identitaire va se construire et se déconstruire au fil des interactions sociales comme familiales que l'individu rencontrera au cours de sa vie. Le monde dans lequel évolue l'individu va contribuer à définir l'ensemble des traits qui le définissent et il intègrera ceux-ci dans sa définition de lui-même. L'identité est ici perçue bien comme le produit d'un processus et non comme un résultat immuable. Elle ne se construit pas ainsi seulement dans l'enfance ou l'adolescence mais l'identité reste un processus inachevé puisque ce sont les évolutions et changements identitaires qui lui donnent sa dynamique (Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990).

Dans un second temps, comme nous avons pu le percevoir plus tôt, l'identité semble intrinsèquement liée aux expériences sociales et évolue au cours de la vie et des expériences vécues. Les principales théories de l'identité s'accordent sur ce point et offrent une place importante à autrui et le monde social dans la construction. Parmi ces travaux, peu d'auteurs se sont intéressés au lien entre la dynamique identitaire et celle des représentations et ont tenté de l'expliciter. Toutefois, Cohen-Scali et Moliner (2008) ont proposé une analyse de la littérature

qui porte sur cette question et ces auteurs ont identifié plusieurs approches dans la façon de présenter les relations entre identité et représentations sociales.

Une des premières approches identifiées est celle liée aux travaux sur l'identité sociale de Tajfel (1970). En s'intéressant à l'effet de la catégorisation sociale, Tajfel met en exergue le rôle de l'appartenance à des groupes sociaux dans la construction de l'identité sociale. Ce processus de catégorisation sociale renvoie au fait d'associer les individus à des groupes pour lesquels des images et connaissances sont liées (Tajfel, 1970, 1972 ; Tajfel et Turner, 1986). Ce processus permet d'ordonner et systématiser l'environnement social. L'identité sociale intègre ainsi les appartenances et identifications sociales, c'est-à-dire des catégories sociales signifiantes pour l'individu. Les représentations permettent aux individus de donner du sens aux catégories sociales et constituent ainsi une source pour la construction identitaire.

C'est aussi dans les travaux à propos des représentations sociales que le lien est fait avec l'identité sociale. Comme nous avons pu l'aborder dans une partie précédente les représentations sociales sont perçues comme des marqueurs de l'identité sociale (Moscovici, 1961), elles sont susceptibles de donner un sens aux réalités rencontrées (Abric, 1994 ; 2011), et comme le note Jodelet (1997) le partage d'idées signifie aussi un lien social et vient marquer l'identité. En réalité, plusieurs points de vue sont partagés quant à la relation entre identité et représentations sociales au sein même de ce champ. Pour certains auteurs, l'identité est perçue comme une conséquence des représentations endo et exogroupes (Deschamps, 1973 ; Doise, 1973) et c'est d'ailleurs dans cette lignée théorique qu'Abric (1994) va affirmer la fonction identitaire des représentations sociales. Par ailleurs, il semble aussi que dans certains cas les représentations sociales permettent à des individus de valoriser une caractéristique de l'identité groupale (Bataille, 2000). Ce cadre renvoie notamment à la question d'identités professionnelles menacées ou à la représentation sociale d'objets particuliers pour le groupe. Ici les représentations sociales représentent un enjeu identitaire (Moliner, 1993). D'autres auteurs comme Tafani et Bellon (2001) en psychologie sociale attirent l'attention sur le lien réflexif entre représentation et identité. Des recherches ont été menées par ces auteurs auprès d'un public lycéen afin d'interroger la représentation sociale des études en fonction de leur position sociale (capitaux économiques et culturel, genre). Les résultats font apparaitre, entre autres, que « *se confirme l'ancrage andocentrique de ce champ représentationnel, au travers d'une stéréotypie des rôles de genre selon laquelle les hommes valorisent la finalité*

pragmatique des études et les femmes leur finalité intellectuelle » (Tafani et Bellon, 2001, p. 189). Leurs travaux permettent de souligner la correspondance entre la dynamique structurale d'une représentation sociale et les enjeux identitaires liés à un contexte social dans lesquels les individus sont nécessairement insérés. Cette approche de la relation entre identité et représentation permet de saisir l'imbrication de ces deux dynamiques. En outre, les développements récents dans le champ des représentations sociales s'attachent aux relations entre la dynamique représentationnelle et les processus sociocognitifs dans leur ensemble (Rateau et Lo Monaco, 2016). D'ailleurs dans l'ouvrage de synthèse sur la théorie des représentations sociales coordonné par Lo Monaco, Delouvée et Rateau (2016), nombreux sont les chapitres qui s'attardent sur ces interconnexions notamment avec la perspective de l'approche structurale des représentations sociales.

Si des traces de l'identité sociale semblent apparaitre dans les représentations et que ces dernières contribuent à la construction de l'identité sociale, des travaux ont porté plus spécifiquement sur les représentations sociales comme des ressources pour construire le soi. C'est dans la conception de schéma de soi de Markus (1977) que nous retrouvons ce développement. Les représentations partagées par les individus appartenant à un même contexte social participeraient à la structure de leur identité : « *les représentations sociales sont des blocs sur lesquels le soi se construit* » (Oyserman et Markus, 1998, p.118). Au-delà de la mise en avant des relations entre identité et représentations, cette approche permet d'expliciter le lien en question. Cela permet d'ailleurs de préciser aussi la part du social dans l'identité, le contexte social offrirait des ressources par les représentations partagées pour la construction du soi. Dans une vision similaire, les travaux de Duveen (1993, 2001) portant sur les représentations sociales ont mis en avant leur rôle dans le développement de l'identité de genre chez les enfants. Les représentations apparaissent dans ces travaux comme un ensemble de connaissances partagées dans un contexte social donné qui offrent la possibilité aux individus de construire leur identité en se positionnant par rapport à celles-ci.

Une dernière approche est liée à la théorie des processus identitaires développée par Breakwell (1986, 1993). Ces travaux anglosaxons détaillent le lien entre l'identité et les représentations, ils prennent le contrepied de la majorité des approches qui opèrent une distinction entre identité personnelle et identité sociale, représentations personnelles et représentations sociales. Pour Breakwell, l'identité est un phénomène dynamique et complexe dont l'analyse nécessite de dépasser la dualité entre identité personnelle et identité sociale qui

a dominé en psychologie sociale : « *[because] seen across the biography, social identity is seen to become personal identity : the dichotomy is purely a temporal artefact* » (Breakwell, 2001, p.277). De plus, cette théorie a une visée d'intégration des théories de l'identité sociale et des représentations sociales qui symbolisent deux paradigmes distincts (Breakwell, 1993 ; Jaspal, 2014). La théorie des processus identitaires prend alors appui sur les travaux de l'identité sociale de Tajfel d'une part et d'autre part sur la théorie des représentations sociales. L'intégration de ces deux théories permet d'offrir un cadre théorique commun qui enrichit ces deux paradigmes. Pour cet auteur, Breakwell (1993), le développement de l'identité se fait dans un contexte d'abondance de représentations sociales. L'accent est mis sur l'importance des représentations qui viennent donner un sens et une valeur aux expériences, elles affectent ainsi la manière dont l'expérience est interprétée et impacte la structure identitaire (Breakwell, 1993, 2014b ; Jaspal, 2014). La structure identitaire et les éléments qui la constituent sont ainsi décrits par deux dimensions que sont le contenu et la valeur accordée. La structure identitaire étant dynamique, ces deux aspects seraient soumis à des réévaluations permanentes (2014a). Cette théorie des processus identitaires a été initialement développée à partir de recherches à propos de la réaction aux menaces identitaires, l'analyse des réactions aux menaces permettant d'explorer le fonctionnement des processus à l'œuvre dans la construction et le maintien de l'identité. Dès lors, la structure identitaire serait régulée par des processus dynamiques : l'accommodation-assimilation et l'évaluation (Breakwell, 1993, 2014a). L'accommodation et l'assimilation seraient les deux composantes d'un même processus qui viserait à intégrer de nouveaux éléments et à ajuster la structure identitaire existante à ceux-ci. Tandis que l'accommodation serait liée à l'ajustement effectué dans la structure existante pour donner une place aux nouveaux éléments, l'assimilation correspond à l'absorption de ces nouveaux éléments dans la structure identitaire. Le deuxième processus, l'évaluation, donnerait un sens et une valeur à ces éléments. Ces deux processus sont guidés par les principes suivants (Breakwell, 1993) : l'estime de soi (i.e. chacun cherche à maintenir et développer une estime de soi), la continuité (i.e. en référence à ce que Erikson (1959) appelle « *persistent sameness with oneself* »), la distinction (i.e. le fait de se distinguer des autres individus en mettant en avant des éléments identitaires singuliers), l'efficacité (i.e. les individus chercheraient à maintenir une structure identitaire caractérisée par le sentiment de compétence et de contrôle). La liste de principes guidant l'intégration d'éléments dans la structure identitaire proposée par Breakwell en 1993 s'avère ne pas être exhaustive et doit aussi être perçue comme étant dépendante d'une culture spécifique (Breakwell, 2014a). D'autres auteurs ont pu postuler

l'existence de principes supplémentaires : le principe de cohérence (Jaspal et Cinnirella, 2010), les principes centrés sur l'objectif et la proximité aux autres éléments (Vignoles, Chryssochoou et Breakwell, 2000). En fin de compte, dans la théorie des processus identitaires, les représentations sociales offrent un cadre d'interprétation pour la construction et l'évolution de la dynamique identitaire. Ce modèle holistique propose un éclairage sur la construction identitaire et l'importance des représentations sociales dans une perspective dynamique. Chaque nouvelle expérience vécue est interprétée à la lumière de la structure identitaire en place et peut potentiellement remettre en question ou renforcer la structure (Breakwell, 2014b). Le rôle des représentations sociales est ici fondamental puisque en donnant un sens et une valeur aux expériences rencontrées, elles participent à déterminer la façon dont les individus intègrent ces éléments identitaires. Les individus reconstruisent ainsi des représentations personnelles à partir des représentations sociales. Pour saisir ces dynamiques, comprendre comment les processus identitaires affectent les processus représentationnels et vice versa apparait primordial (Breakwell, 2014b, p. 128).

L'approche par la théorie des processus identitaires peut rejoindre sur certains points le travail de Zavalloni (1972) autour de l'identité psychosociale puisqu'elle fait l'hypothèse « *de l'existence d'un monde intérieur qui se construirait en relation avec les représentations sociales de l'environnement* » (Cohen-Scali et Moliner, 2008, p.473). Zavalloni insiste par ailleurs sur le fait que les représentations entrent en jeu dans la transformation identitaire dans la mesure où celles-ci ont un sens pour l'individu.

Pour conclure, plusieurs auteurs ont tenté d'expliciter ce lien entre représentation et identité mais cette tâche apparait comme difficile car si l'on s'intéresse à la primauté, la réponse est loin d'être évidente (Brewer, 2001 ; Marková, 2007). Cependant, l'analyse de la littérature s'étant intéressée à cette question (Cohen-Scali et Moliner, 2008 ; Cohen-Scali, 2010) permet de mettre en avant une réflexion sur les relations entre ces deux processus identitaires et représentationnels.

> *Ces conceptions mettent en évidence la manière dont les croyances, connaissances, images existant dans un univers social sont utilisées par les individus. D'une part elles sont utilisées pour la construction cognitive et sociale du soi : les représentations sociales présentes dans un certain contexte social constituent des références permettant au soi de s'enrichir et de se positionner dans le cadre de l'offre*

identitaire. Ces références peuvent être ou non adoptées ou rejetées. D'autre part, les représentations sociales favorisent la connaissance des relations intergroupes et permettent de définir ses appartenances. Les représentations sociales contribuent à l'interprétation des situations, et à l'expression de soi (Cohen-Scali, 2010, p .70)

Dans cette optique, la théorisation proposée par Breakwell (1986, 1993, 2014a et b) permet une alliance fructueuse de ces théories autour de l'identité et des représentations. Il apparait dès lors intéressant de pouvoir appréhender la façon dont ces deux processus interagissent et évoluent au cours d'une situation de transition psychosociale et développementale telle que le passage du lycée à l'université où les changements perçus peuvent paraître considérables.

3. Synthèse

Ce chapitre nous a donné l'occasion de mettre en avant la perspective à partir de laquelle il nous paraît opportun d'analyser la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. Dans un premier temps, nous avons pu faire le point sur la question identitaire caractéristique de cette période de l'adolescence et du passage à l'âge adulte émergent qui est celle du développement vocationnel (Erikson, 1972 ; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma, 1951 ; Marcia, 1966, 1980, 1993). Ces travaux ont donné lieu à l'élaboration d'un modèle intégratif (Porfeli, Lee, Vondracek et Weigold, 2011) considérant trois dimensions dans l'identité vocationnelle (exploration, engagement et reconsidération des engagements) et six processus qui en découlent : engagement, identification à l'engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration de surface et exploration en profondeur.

Lors de la seconde partie de ce chapitre, nous avons pu proposer un tour d'horizon de la théorie des représentations sociales en mettant notamment l'accent sur leurs fonctions épistémiques, identitaires, comportementales et justificatrices, mais également sur la théorie du noyau central (Abric, 1976, 1994, 2011) et du noyau matrice (Moliner et Martos, 2005 ; Moliner, 2016). La question de leur transformation a aussi été abordée, elle a fait apparaître que les RS se transforment quand l'environnement évolue, et qu'il se produit un évènement relativement important et impliquant pour le groupe (Guimelli, 1998 ; Flament, 1991). Dès lors, on peut se demander si la perception de la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur

et des pratiques nouvelles qu'induit l'entrée à l'université conduisent à une transformation des représentations sociales afférentes.

Un autre point abordé à propos des RS a été la fonction identitaire des représentations. Pour aller plus loin sur cette question, nous avons pu présenter une revue de littérature des théories mettant en avant l'interaction entre le « social » et le « personnel » dans la construction identitaire (James, 1982 ; Mead, 1963 ; Ziller, 1973). Cette distinction est plutôt classique en psychologie sociale, toutefois certains travaux tendent à dépasser cette supposée opposition pour présenter l'identité davantage comme une dynamique résultant de différentes caractéristiques (Deschamps et Moliner, 2012). Si pour aller plus loin dans le questionnement des liens entre l'expérience sociale et la dynamique identitaire, le recours à la théorie des représentations sociales apparait judicieux, il faut reconnaître que peu d'auteurs ont approfondi les relations entre RS et identité. Alors que certains se sont arrêtés au rôle des RS dans la construction de l'identité sociale qui en serait la conséquence (Abric, 1994 ; Deschamps, 1973, Doise, 1973) ou qui représenterait un enjeu identitaire (Bataille, 2000), d'autres auteurs ont tenté d'expliciter davantage cette question. Duveen, par exemple, présente les RS comme jouant un rôle dans le développement identitaire (1993, 2001). Celles-ci sont ancrées dans un contexte social particulier et constituent un ensemble de connaissances communes à partir desquelles les individus vont se situer. Dans une perspective plus aboutie, la théorie des processus identitaires (Breakwell, 1986, 1993, 2001 ; Jaspal, 2014) explicite le rôle des RS dans la dynamique identitaire. En donnant un sens et une valeur aux expériences sociales vécues par l'individu, les RS contribuent à définir la façon dont les éléments identitaires seront intégrés par la personne. Ainsi, chaque nouvel évènement est perçu par le prisme de la dynamique identitaire actuelle et peut la faire évoluer ou la consolider (Breakwell, 2014b). Selon ce point de vue, les RS offrent un cadre de compréhension de la dynamique identitaire. Les RS servent à la construction et à l'évolution de l'identité. Dans cette vision, l'identité est perçue comme une structure dynamique (Breakwell, 2001), l'objectif est ici d'aller au-delà la dualité entre identité personnelle et sociale. Finalement, cette théorisation permet d'allier de manière féconde les théories des RS et identitaires. En effet, nous pouvons supposer que cette dynamique identitaire ne serait pas qu'une identité pouvant être qualifiée de personnelle mais est bien liée aux expériences sociales vécues (exemple : stage au sein d'une entreprise, passage à l'université, etc.) et évoluerait dans le cadre des RS liées à ce domaine. Il pourrait ainsi sembler possible de percevoir des traces des RS de l'entrée dans l'enseignement supérieur à travers les processus vocationnels.

Ainsi, ce qui nous intéresse plus particulièrement est le lien entre ces deux dynamiques que sont celles des représentations et de l'identité vocationnelle. La transition vient bousculer les habitudes et opinions des jeunes, pouvant en cela heurter les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur et ainsi mettre en mouvement certains processus vocationnels tels que l'engagement ou la reconsidération des engagements. Nous pouvons dès lors envisager un effet des représentations sur les processus vocationnels. Les RS participeraient ainsi à la formation et à la dynamique de ces processus vocationnels.

En dehors de ces approches psychosociales et développementales qui peuvent nous permettre d'appréhender le passage dans l'enseignement supérieur et de la prise en compte des travaux liés aux transitions, de nombreuses recherches se sont intéressées aux comportements effectifs des étudiants à l'entrée à l'université et permettent de nous renseigner sur cette étape singulière. Le chapitre suivant sera ainsi consacré à cette thématique.

Chapitre 3 – L'entrée à l'université

L'entrée dans l'enseignement supérieur signifie pour une grande partie des bacheliers l'arrivée à l'université puisque, par exemple en 2014, 77% des élèves avaient fait le choix en premier vœu sur Admission Post-Bac d'une licence à l'université[3]. Nous avions effectivement en 2017, 52.2% des nouveaux bacheliers généraux qui entraient à l'université (hors DUT et doubles inscriptions CPGE-Université)[4]. Une grande partie des lycéens rejoignent ainsi les formations longues de l'université. Si nous souhaitons nous centrer sur ce type de formation ici c'est que l'expérience vécue diffère de celle éprouvée en BTS, CPGE ou encore DUT où notamment l'encadrement ou les effectifs ne sont pas les mêmes. La revue de littérature proposée dans cette partie sera donc centrée plus particulièrement sur l'entrée à l'université.

L'entrée à l'université peut être appréhendée au moyen de divers concepts : la réussite, les processus d'adaptation en première année universitaire ou encore la transition vers l'identité étudiante. Très nombreuses sont les études qui se sont intéressées aux prédicteurs de réussite à l'université puisque ce point questionne à la fois les institutions scolaires, les politiques publiques ainsi que les praticiens ou enseignants. C'est pourquoi nous nous attarderons dans un premier temps sur cette question. Le second temps sera centré sur les processus d'adaptation qui caractérisent l'expérience étudiante, l'analyse de ceux-ci permettant de saisir davantage l'enjeu de la transition vers l'université ainsi que le vécu étudiant au cours de cette première année universitaire. Ensuite, nous nous intéresserons aux travaux portant sur la place de cette transition dans le parcours des jeunes ainsi qu'à la construction de l'identité étudiante.

1. Une question de réussite ?

Une grande partie des travaux s'intéressant à la première année universitaire se sont penchés sur l'identification des facteurs explicatifs de réussite. En effet, le faible taux de réussite en première année a conduit à s'interroger sur les prédicteurs de réussite. En France,

[3] Ministère de l'enseignement supérieur (Janvier 2017). Après le bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2014, Note d'information n°1.
[4] Ministère de l'enseignement supérieur (2019). État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°12.

parmi les entrants en licence 1 en 2016-2017, 36.6% se sont réorientés ou ont abandonné[5]. Concernant les 63.5% autres étudiants, il est indiqué qu'ils poursuivent dans la filière soit en passant en licence 2 soit en redoublant, mais la part de chaque cas n'est pas précisée. Dans un autre rapport concernant les entrants en première année universitaire en 2017-2018, il est indiqué un taux de redoublement de 27%[6]. En reprenant à la fois les étudiants se réorientant ou abandonnant la première année dans laquelle ils étaient engagés et ceux qui redoublent, il y aurait ainsi finalement que 2 étudiants sur 5 qui intègreraient la deuxième année de licence.

Les recherches portant sur les facteurs explicatifs de la réussite sont portées par des chercheurs issus à la fois de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Malgré des appartenances à des champs d'études distincts, ces travaux portent sur la même question : l'étude des prédicteurs de réussite dans l'enseignement supérieur en interrogeant à la fois les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, son environnement psychosocial, mais aussi le milieu universitaire. Nous proposons une brève revue de la littérature à travers ces trois portes d'entrée.

1.1. Les caractéristiques d'entrée

Au sein des caractéristiques d'entrée de l'étudiant, assez tôt un intérêt a été porté au rôle de son contexte social et culturel initial. C'est à ce sujet qu'ont été réalisées les premières enquêtes du rapport aux études des étudiants (Bourdieu et Passeron, 1964). Cela se jouerait dans le rapport entre la culture des étudiants et ce qui est valorisé par les enseignants, ainsi certains groupes d'étudiants n'auraient pas le capital socio-culturel qui leur permettrait d'intégrer la culture universitaire. Une étude récente a par exemple mis en évidence un lien entre le niveau socioéconomique des parents et la réussite à l'université (Gruel, 2002). Néanmoins, certaines études en sociologie comme en sciences de l'éducation qui se sont intéressées à cette question nuancent ce propos (Felouzis, 2000 ; Michaut, 2012) : l'origine sociale impacterait davantage l'interruption des études plutôt que la réussite à proprement dit. Il apparaitrait ainsi que toutes choses égales par ailleurs, les étudiants de classe sociale plus modeste n'auraient pas de moins

[5] Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance. (2018). *Repères et références statistiques : sur les enseignements, la formation et la recherche.* Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur.
[6] Ministère de l'enseignement supérieur. (Décembre 2019). *Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018.* Note flash du SIES, n°26.

bons résultats que ceux plus favorisés. Toutefois, une méta-analyse réalisée en 2012 (Richardson, Abraham et Bond) fait apparaitre un lien entre réussite académique et le niveau socioéconomique familial.

Le genre de l'étudiant a aussi été étudié, il semble que les filles réussissent davantage que les garçons (Lekholm et Cliffordson, 2008). Toutefois, le lien entre le genre de l'étudiant et sa réussite aux examens est complexe, l'effet ne serait pas direct puisqu'il serait lié au fait que les filles étudieraient de façon plus studieuse (Frickey et Primon, 2002). Le passé scolaire dont notamment le type de baccalauréat obtenu (Prouteau, 2009) et, de façon plus générale, les habiletés cognitives sont aussi mis en avant comme explicatifs de la réussite universitaire (Mathiasen, 1984).

En psychologie, le lien entre la personnalité et la réussite académique a été étudié en se basant sur le modèle des cinq grands facteurs : l'ouverture, le caractère consciencieux, l'extraversion, l'agréabilité et le névrosisme. Selon la méta-analyse de Poropat en 2009, trois facteurs semblent corrélés significativement avec la réussite scolaire : l'agréabilité, le caractère consciencieux ainsi que l'ouverture.

1.2. Les facteurs psychosociaux

En dehors des traits de personnalité, des travaux menés en psychologie se sont davantage intéressés au rôle de divers facteurs psychosociaux dans l'explication de la réussite en première année universitaire : la motivation (Morlaix et Lambert-Le Mener, 2015), le sentiment d'auto-efficacité (Chemers, Hu et Garcia, 2001), l'estime de soi (Lane, Lane et Kyprianou, 2014), l'affectivité positive qui correspond à des émotions et cognitions impliquant l'énergie et l'implication (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007) ou encore par exemple l'engagement envers la formation (Boudrenghien et Frenay, 2011), etc.

Dans le cadre du contexte psychosocial, le rôle notamment du cercle familial et des pairs a été étudié à travers le concept de soutien social perçu (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007). Il est défini comme l'évaluation par l'individu de l'aide apportée par son environnement social. Notion subjective, elle met en avant la disponibilité perçue, par l'étudiant, des membres de son entourage ainsi que sa perception de la qualité de l'aide reçue. Plusieurs formes de soutien social ont été identifiées par Bruchon-Schweitzer (2002) : matériel ou financier, informatif (à

travers des conseils ou suggestions), émotionnel (pour rassurer et redonner confiance) et d'estime (le réconfort sur les capacités et l'écoute). Tandis qu'une étude de Demetriou, Goalen et Rudduck (2000) indique que le fait de bénéficier d'un soutien amical permettrait aux étudiants de mieux réussir, sauf pour les plus studieux, d'autres études sont plus mitigées quant à l'effet explicatif du soutien social sur la réussite en première année universitaire (Boujut et Bruchon-Schweitzer, 2007 ; Dennis, Phinney et Chuateco, 2005). Il semblerait que l'effet de ce facteur serait plus indirect, le soutien familial perçu pourrait agir notamment sur le sentiment d'efficacité personnelle (Torres et Solberg, 2001).

1.3. Le cadre universitaire

Des travaux conduits en sciences de l'éducation se sont intéressés au rôle du contexte universitaire sur la réussite ou l'échec des étudiants (Michaut, 2000 ; Romainville et Michaut, 2012). Plus spécifiquement certaines études ont porté sur les effets du site de formation (Bernet, 2009 ; Bourdon et al., 1994 ; Felouzis, 2001), du type de filières (Perret et Morlaix, 2014), des dispositifs d'aide (Perret et Morlaix, 2014), des pratiques des enseignants (Rege-Colet et Romainville, 2005), des rythmes universitaires (Froment, 2016).

Une synthèse de ces prédicteurs de réussite est proposée par Romainville et Michaut (2012) :

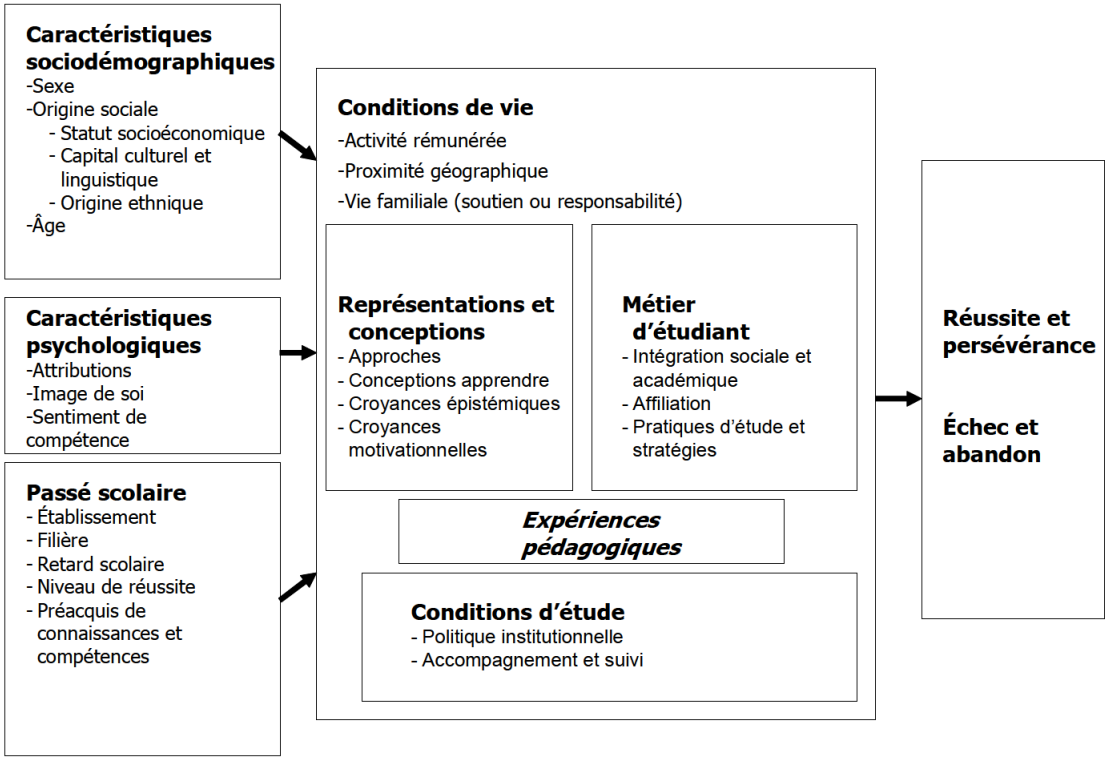


Figure 7 - Synthèse des principaux facteurs d'échec ou de réussite - Reproduit à partir de "*Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*" par Michaut, C., & Romainville, M., 2012, p.257, Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Finalement, au regard des différents facteurs explicatifs de la réussite à propos desquels la littérature a porté, il semble important de saisir le rôle de l'institution universitaire et des professeurs. Ces derniers peuvent en effet intervenir sur certains des facteurs psychosociaux identifiés en agissant par exemple sur la socialisation et la collaboration au sein de l'établissement (Bandura, 2003 ; Schunk, Pintrich et Meece, 2010).

1.4. Quelle définition pour la réussite universitaire ?

Pour conclure cette réflexion sur la réussite en première année universitaire, il est d'ores et déjà important de saisir que l'opérationnalisation de la réussite est relativement floue dans la plupart des études menées. En effet, elle peut par exemple être étudiée par le biais des scores à un examen, par le nombre de matières où la note est supérieure à la moyenne ou encore par le nombre de crédits validés par année (De Clerq, 2017). Cette diversité de mesure de la réussite est pointée comme problématique par Vermunt (2005), car comme il l'illustre dans son travail,

en fonction des mesures appliquées, les facteurs explicatifs de la réussite qui ressortent ne sont pas les mêmes.

La littérature portant sur les facteurs de réussite universitaire provient de domaines d'études distincts mais avec parfois des approches qui diffèrent entre psychologie, sociologie et sciences de l'éducation. Par ailleurs, ainsi que nous avons pu le percevoir, les prédicteurs de réussite étudiés sont de nature diverse et ont des référents théoriques parfois distincts, ce qui peut créer des confusions conceptuelles et ainsi rendre difficile l'analyse de ce phénomène (De Clercq, 2017). C'est d'ailleurs pourquoi peu d'études ont travaillé sur l'effet des différents facteurs explicatifs de la réussite simultanément.

D'autre part, le problème du manque de clarification de la définition de la réussite universitaire se pose : s'agit-il de la validation de la première année de licence ? Du passage en licence 2 ? D'un pourcentage de cours validés par l'étudiant ? Si c'est à partir de tels critères que les études citées précédemment mesurent la réussite en première année universitaire, ceux-ci sont questionnables. Cette vision centrée sur une réussite quantitative peut être perçue comme réductrice de l'expérience étudiante à l'université (Leclercq et Parmentier, 2011). Par conséquent, il pourrait être intéressant de s'intéresser davantage au vécu de cette année pour les étudiants. Ainsi, s'ils n'ont pas réussi académiquement, cette année a quand même pu être l'occasion d'apprentissages (universitaires ou non). Schreiner (2012) propose d'utiliser l'idée de « *thriving in transition* » qui offre une plus grande perspective en ne se centrant pas uniquement sur la réussite académique. La réussite de la première année universitaire comporterait alors différentes dimensions : la satisfaction, la persévérance, l'apprentissage de connaissances et un développement personnel (Kuh et al., 2005). Il nous parait intéressant de reprendre ici la conception développementale de la transition. Une transition serait réussie dès lors qu'elle est perçue comme une opportunité de se développer et d'apprendre, lorsque les jeunes se sentent soutenus au cours de celle-ci et surtout qu'ils la perçoivent comme positive (Schreiner, 2012).

2. L'expérience étudiante et les processus d'adaptation à la vie universitaire

Les étudiants qui arrivent à l'université vivent de nombreux bouleversements : d'une part au niveau académique avec plus d'autonomie et moins d'encadrement, d'autre part à travers la découverte d'un nouvel environnement social avec l'adaptation à de nouveaux rôles et responsabilités. Nous avons pris le parti de présenter dans cette partie les apports de différents champs d'études (sociologiques, psychologiques ou encore les sciences de l'éducation) en nous centrant sur quelques auteurs à chaque fois qui nous semblent particulièrement pertinents et qui reflètent la littérature à ce sujet.

2.1. L'expérience étudiante par le prisme de la sociologie

Les premiers pas des étudiants à l'université se réalisent à travers la socialisation avec ce nouvel environnement. Plusieurs sociologues ont travaillé sur cette question en contexte français et ont permis d'étayer ce sujet. Nous avons choisi ici de présenter les travaux d'Aziz Jellab (2011a, 2011b, 2013) ainsi que ceux de Saeed Paivandi (2011, 2015) à propos de l'expérience étudiante. Leurs apports se complètent dans la compréhension de l'expérience étudiante.

Dans ses recherches, Aziz Jellab (2011a, 2011b, 2013) a travaillé sur l'expérience des étudiants inscrits à l'université. L'arrivée dans ce nouvel environnement implique une rupture avec la scolarité lycéenne et nécessite une familiarisation avec les normes universitaires. L'enquête de terrain s'est notamment faite auprès d'étudiants en licence 1 inscrits dans des parcours de sciences humaines et sociales. L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence trois dimensions dans l'expérience étudiante :

- *La socialisation universitaire* : cette dimension correspond à la découverte et à l'inscription dans la vie étudiante, les normes et les rythmes universitaires. Celle-ci est marquée par la liberté pour les étudiants en contraste avec le lycée qui était vécu comme plus contraint. Il faudra alors dompter cette liberté pour concilier études et sociabilité étudiante. Les contraintes scolaires étant moins fortes dans le contexte universitaire, cela oblige l'étudiant à s'organiser davantage par lui-même. La sociabilité peut d'ailleurs permettre à l'étudiant de trouver un collectif pour travailler parmi ses pairs et ainsi se mobiliser davantage sur les études. Les groupes de pairs à l'université peuvent être

fondés sur des appartenances multiples : les regroupements à partir de critères scolaires peuvent ainsi constituer un appui pour travailler le contenu des enseignements et la méthode de travail, tandis que les regroupements à partir de critères extrascolaires permettent le partage d'un temps commun de loisirs ou d'activités militantes.

- *Le projet d'apprendre* : cette dimension se rapporte aux manières de s'approprier les savoirs mais aussi le rapport à ceux-ci. La manière d'apprendre diffère de l'expérience lycéenne, et chaque étudiant va « bricoler » sa manière de faire (Jellab, 2011b), puisque ce n'est pas l'université qui va lui enseigner comment apprendre dans ce nouveau contexte. Cette dimension correspond ainsi à la façon dont l'étudiant se mobilise quant à sa formation et au contenu enseigné.
- *Les projets d'avenir* : cette troisième dimension se réfère aux projets professionnels ou de vie liés à l'entrée à l'université. L'arrivée à l'université peut en effet être l'accomplissement d'un projet pour certains mais d'autres étudiants arrivent parfois « par dépit » à l'université et la confrontation à de nouveaux savoirs peut faire émerger un projet d'avenir au travers duquel ils donnent du sens et une utilité aux études.

C'est à ces trois dimensions que devra s'adapter l'étudiant entrant à l'université pour réussir. L'expérience vécue par les étudiants peut ainsi être étudiée par le prisme de ces trois pans, ces derniers pouvant parfois faire émerger certaines cohérences ou tensions entre eux (Jellab, 2011a, 2011b, 2013). Parfois, l'une de ces dimensions peut prendre le pas sur l'autre. Ainsi, une sociabilité peut parfois empêcher le projet d'apprendre. Analyser la première année à l'université à travers ces dimensions permet une meilleure compréhension du vécu de celle-ci par les étudiants. Peu importe alors l'échec ou la réussite aux examens.

D'un autre côté, Saeed Paivandi (2015) a enrichi la question de l'expérience étudiante en cherchant à saisir les processus d'adaptation liés davantage à l'apprentissage. En arrivant à l'université, l'étudiant doit réapprendre à apprendre. La pédagogie universitaire marque une rupture, il est attendu de l'étudiant un apprentissage actif où l'acte d'apprendre se doit d'être intentionnel et réflexif (Paivandi, 2015). Pour comprendre l'apprentissage à l'université, il propose trois entrées : la question du sens accordé à l'apprentissage et à ses études, la distinction à opérer entre la performance de l'apprentissage (échec vs réussite aux examens) et la qualité de l'apprentissage, et pour finir l'ancrage de l'acte dans un contexte donné (Ibidem). L'apprentissage à l'université va alors être affecté par la relation de l'étudiant avec lui-même, les savoirs mais aussi ses liens sociaux. Au final, l'apprentissage est un acte complexe qui se

réalise entre deux pôles : cognitif et social. Saisir ces différentes nuances dans l'apprentissage à l'université permet de comprendre davantage le monde étudiant. Par cette approche, Saeed Paivandi met en lumière l'existence de deux grands groupes d'étudiants : ceux qui apprennent bien et ceux qui apprennent peu ou pas (2015). Les premiers trouveraient du sens à leur présence à l'université, se positionneraient en acteurs de leur apprentissage, tandis que les seconds ne trouvent pas ou peu de sens à leur présence ici comme apprenants. C'est l'absence de lien particulier entre l'université et l'étudiant qui fait défaut. En fin de compte, si l'expérience à l'université revêt des réalités plurielles en fonction de chacun, l'appréhension par les processus d'adaptation permet bien de saisir cette expérience étudiante.

2.2. L'adaptation à l'université sous le prisme de la psychologie

In fine, cette transition conduit à des changements sur plusieurs pans : c'est à la fois une rupture scolaire avec de nouveaux types d'enseignement, le travail universitaire exigé qui diffère du lycée, un rapport aux enseignants qui n'est plus le même et pour beaucoup d'étudiants cela correspond à un changement de milieu de vie (Laterrasse et Alberti, 1997). Les auteurs en psychologie ont aussi participé à la littérature scientifique à ce propos.

Une méta-analyse de Crédé et Niehorster (2012) présente une conceptualisation et une opérationnalisation de l'ajustement à l'université. Cette revue s'est basée sur les études ayant utilisé le Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) qui repose sur la taxonomie Baker et Syrik (1984). L'ajustement est perçu ici comme un concept multifactoriel, les auteurs distinguant quatre sous dimensions de l'ajustement : académique, social, psychologique-émotionnel et l'attachement à l'institution. La première sous-dimension, l'ajustement académique, se rapporte aux attitudes et comportements des étudiants envers les exigences académiques, mais aussi à la façon dont ils appréhendent leur formation et les différents cours. La sous-dimension de l'ajustement social est en lien avec l'engagement des étudiants dans la vie universitaire et correspond ainsi de façon plus générale aux : activités sur le campus, la relation avec les pairs, mais aussi avec l'expérience de l'éloignement familial et social quand c'est le cas. Quant à la troisième sous-dimension, l'ajustement psychologique-émotionnel, elle met l'accent sur les états psychologiques et physiques de l'étudiant, notamment le stress, l'anxiété, etc. L'attachement institutionnel correspond quant à lui au degré avec lequel les étudiants s'identifient et sont attachés émotionnellement à leur communauté universitaire. Pour

revenir à la méta-analyse proposée par Crédé et Niehoster (2012), celle-ci a permis de mettre en avant qu'en dehors d'une taxonomie théorique de l'ajustement, le concept apparait bien comme multidimensionnel dans les différentes études revues. Les étudiants peuvent ainsi parfois très bien s'adapter à une de ces sous-dimensions mais moins bien s'adapter à d'autres. Tandis qu'une validation de l'échelle SACQ en français a d'ailleurs été proposée par Larose, Soucy, Bernie et Roy en 1996 dans le contexte québécois, Carayon et Gilles (2005) ont proposé une adaptation dans le contexte français. Outre l'intérêt en recherche de ce modèle, cette taxonomie de l'ajustement et le questionnaire proposé peut aussi être utile aux professionnels de l'orientation lors d'entretiens avec des étudiants en difficulté à leur arrivée à l'université.

Dans ses travaux à propos de l'évolution de la transition avec la massification de l'enseignement supérieur, Johnston (2010) a proposé une liste de changements pour un jeune étudiant arrivant à l'université. Les différents types de changements mis en avant par Johnston se rapprochent des sous dimensions de l'ajustement proposée par Baker et Syrik :

- *Changements culturels et communautaires :* en passant du lycée à l'université, l'étudiant quitterait sa famille mais par la même occasion s'éloignerait de tout son environnement culturel et communautaire pour rencontrer celui de son établissement d'enseignement supérieur,
- *Changements académiques* référant à une nouvelle approche de l'enseignement, à la quantité de travail personnel demandé et à l'autorégulation que les études à l'université nécessitent,
- *Changements sociaux* avec par exemple la séparation avec le cercle amical et familial pour rencontrer des personnes d'horizons différents,
- *Changements personnels* qui réfèrent à l'autonomisation et à l'entrée dans l'âge adulte concomitante de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, d'autres études françaises ont été menées auprès d'étudiants afin de mieux comprendre comment ils s'adaptent à la première année universitaire (Dumora, Gontier, Lannegrand, Pujol et Vonthron, 1997 ; Forner et Autret, 2000 ; Haas, Morin-Messabel, Fieulaine et Demoures, 2012).

2.3. L'apport des sciences de l'éducation : les exigences à l'entrée de l'université

Parmi les auteurs en sciences de l'éducation qui ont travaillé sur l'adaptation des comportements des étudiants aux exigences de l'université, Caroline Trautwein et Elke Bosse (2016) ont proposé un recensement des différentes exigences critiques pour lesquels l'étudiant doit nécessairement s'adapter lors de la première année. Le recueil de données a été réalisé selon la méthode des incidents critiques, l'étude a permis de mettre en avant une trentaine d'exigences critiques dans quatre domaines différents : les exigences personnelles (liées aux compétences d'apprentissage, mais aussi plus généralement associées aux défis de ce nouveau rôle d'étudiant dans sa globalité), institutionnelles (les règles et normes du système universitaire à appréhender), sociales (les relations avec les pairs) et celles rattachées au contenu de formation.

Tableau 3 - Taxonomie des exigences critiques pour les étudiants de première année à l'université (Trautwein et Bosse, 2016) - Reproduit à partir de « *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* » par De Clercq, M., 2017, p.33.

De contenu	Personnelles	Sociales	Administratives
S'ajuster au rythme et aux exigences académiques	Gérer la charge de travail	Construire des relations avec les pairs	S'orienter, sélectionner les cours
S'adapter au mode d'enseignement	Suivre les cours	Collaborer	Trouver et utiliser les services d'information et de support
Identifier les standards d'évaluation	Planifier ses moments d'étude	Interagir avec les acteurs académiques	Faire face aux exigences administratives
Acquérir un langage académique	Trouver un mode d'apprentissage	S'ajuster au climat social	Concilier les domaines d'étude et les cours
Développer des compétences académiques	Gérer la pression et le stress des examens	Défendre le choix d'étude	Faire face aux conditions d'évaluations
Clarifier son choix d'études et ses intérêts	Autoévaluer ses performances et capacités		Faire face à la qualité d'enseignement et de supervision
Modifier ses attentes initiales	Gérer l'échec		Gérer les ressources et restrictions institutionnelles
Se fixer des buts professionnels	Faire face aux problèmes personnels et financiers		
	Équilibrer les différentes strates de sa vie		
	Trouver un logement		

Pour reprendre l'apport des différents champs disciplinaires, ceux-ci permettent tous de mettre en évidence l'aspect multidimensionnel de l'adaptation à l'université. Le rapport à l'acte d'apprendre ainsi que les exigences académiques apparaissent à chaque fois, tout comme l'appréhension d'un nouveau monde social en arrivant à l'université. Néanmoins l'ajustement personnel ainsi que le lien avec l'institution sont aussi régulièrement questionnés à l'arrivée à l'université. Finalement, si les expériences étudiantes peuvent être diverses en première année universitaire en fonction de chacun, de son origine sociale, son parcours antérieur, sa personnalité, du contexte universitaire tout comme de la filière d'étude (Millet, 2003, 2010), l'analyse de la transition par ces processus d'adaptation permet de mieux comprendre comment l'entrée dans l'enseignement supérieur est vécue.

3. La première année de licence : une année de transition pour devenir étudiant

En dehors de la littérature portant sur la réussite universitaire ainsi que sur les processus d'adaptation, des auteurs se sont intéressés à la transition vers l'enseignement supérieur en tant qu'objet de recherche. Ce jalon scolaire vient ainsi imposer un changement de statut (de lycéen à étudiant), de lieu de formation, des choix à faire, etc. (Jacques, 2016). S'intéresser alors à l'expérience de la transition et de la première année universitaire parait essentiel. Pour commencer nous nous intéresserons à la question de la place de la transition vers l'université dans le parcours des jeunes. Dans un deuxième temps, nous développerons la question de l'étudiant en devenir : de sa temporalité ainsi que de la construction de son identité étudiante. En dernier lieu, nous nous attarderons sur la typologie de la transition étudiante vers l'université à travers les travaux de Gale et Parker (2014).

3.1. La place de la transition à l'université dans le parcours

Tout changement, qu'il soit minime ou particulièrement notable, conduit à une réaction de stress (Selye, 1976). Ce n'est donc pas étonnant si de nombreuses recherches traitant de cette transition en font état (Arthur et Hiebert, 1996 ; Bernier, Larose et Whipple, 2005 ; Faurie, Thouin et Sauvezon, 2016 ; Lassarre, Giron et Paty, 2003 ; Mazé et Verlhiac, 2013 ; Shaver, Furman et Buhrmester, 1985). La transition entre le lycée et l'enseignement supérieur est ainsi souvent appréhendée comme une période stressante. En effet, l'entrée à l'université s'associe

pour un grand nombre à un déménagement du foyer familial. Les étudiants doivent alors assumer des « responsabilités d'adultes » (Bernier, Larose et Whipple, 2005). A noter que la mobilité géographique (déménagement dans l'académie du lycée ou hors de celle-ci) concerne 25% des bacheliers en 2005 en France (INSEE, 2019). Sans concerner une majorité d'étudiants, ce changement de cadre de vie correspond, outre une nouvelle ville à découvrir, à un éloignement de la famille et des amis. D'après Arthur et Hiebert (1996), le stress perçu par les étudiants laisse supposer un manque de préparation au rôle d'étudiant. Ce point soutient ainsi les pratiques et dispositifs mis en place par les institutions scolaires pour faciliter la transition.

Si nous nous centrons plus spécifiquement dans ce travail sur le passage vers l'université, cette transition concerne avant tout l'entrée dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, il est évident que l'expérience de la transition sera distincte en fonction du type d'études supérieures dans lequel l'étudiant évoluera. Par ailleurs, si à priori cette transition peut paraitre comme anticipée d'un point de vue générique car prévue dans le rythme scolaire, la signification n'est pas nécessairement celle-ci pour le lycéen. En effet, pour reprendre les distinctions effectuées par Schlossberg (2005, 2008) quant aux types de transition : anticipée / non-anticipée / non-évènement, les lycéens pourront se retrouver dans chacune de ces catégories :

- Un lycéen qui souhaite depuis longtemps effectuer une licence STAPS dans l'université proche de chez lui fait le vœu sur la plateforme Parcoursup, est accepté dans celle-ci et y fera sa rentrée comme il avait pu le prévoir. Nous sommes bien dans ce cas-là dans le cadre d'une transition dite anticipée
- Une transition non-anticipée : Un élève de terminale qui souhaite lui intégrer un DUT carrières juridiques fait le vœu sur Parcoursup mais son professeur principal lui suggère de postuler aussi en licence de droit « au cas-où ». Il fait ce choix de licence sans réfléchir et se projeter davantage puisque son objectif est d'intégrer le DUT. Il sera refusé aux différents DUT carrières juridiques dans lesquels il avait déposé sa candidature et sera accepté en licence de droit. Pour ne pas se retrouver sans formation, il accepte ce choix mais ce n'était absolument pas prévu.
- Un non-évènement : Il s'agit ici d'un lycéen qui avait formulé le vœu d'entrer en licence de philosophie et est accepté sur ce vœu, mais il rate son baccalauréat de justesse, ce qui l'empêche d'intégrer l'université.

Nous pouvons aussi noter que pour certains jeunes, la transition vers l'enseignement supérieur semble n'avoir que peu de significations comme par exemple un lycéen qui va poursuivre ses études supérieures en BTS dans le lycée où il est déjà inscrit en terminale. Il ne voit pas de changement réel entre ces deux formations, c'est simplement une suite logique pour lui.

Ainsi, il n'y a pas de transition unique mais de multiples parcours, Johnston (2010) suggère ainsi la formule de « premières années multiples » car les transitions sont influencées par les différents contextes et parcours passés du jeune. Terenzini et al. (1994) se sont intéressés auprès d'étudiants américains à la place qu'avait pris l'entrée à l'université dans leur parcours de vie. Ils font apparaitre deux groupes, celui des étudiants traditionnels pour lesquels l'université apparait comme une continuité, et celui des étudiants pour lesquels l'université apparait comme une rupture. Pour les premiers, leur histoire scolaire se termine logiquement avec l'entrée à l'université. Aller à l'université pour eux n'est pas une question en soit, c'est simplement la suite attendue du parcours. Tandis que pour les autres étudiants, l'entrée à l'université constitue une réelle bifurcation, cela apparait pour eux comme novateur par rapport aux traditions ou attentes familiales. Cette entrée en formation apparait comme une cassure dans le schéma familial. Pour ces jeunes, de multiples transitions seront vécues : académique, sociale mais aussi culturelle. Si ces étudiants peuvent être semblables aux étudiants dits traditionnels, leur adaptation au contexte universitaire sera parfois plus complexe. Au final, cette distinction entre suite logique ou rupture quant à l'arrivée à l'université des étudiants se rapproche de la typologie des transitions proposées par Nancy Schlossberg, mais est centrée ici davantage sur le lien avec les traditions familiales. Par ailleurs, au cours de cette étude il a aussi été mis en avant l'importance des amis du lycée quand ils sont dans la même université ainsi que la famille dans le soutien au cours de la transition (Terenzini et al., 1994). Une étude australienne (Urquhart et Pooley, 2007) avait aussi souligné l'importance du soutien social durant la transition. Cela permettrait en effet d'aider les étudiants à s'adapter au nouvel environnement mais aussi à persister dans leurs études.

3.2. Devenir étudiant

Ainsi, la transition semble être une véritable rupture pour certains jeunes et comme toute transition elle semble affecter son identité, son rapport à l'apprentissage, mais aussi aux autres

que ce soit son cercle familial ou amical. Dans leurs travaux auprès d'étudiants débutants à l'université, Boyer, Coridian et Erlich (2001) expliquent que :

> *« L'entrée à l'université est partie prenante d'un processus de construction identitaire qui s'effectue quelquefois douloureusement mais transforme le rapport à soi, aux autres et au monde. L'institution d'enseignement n'est pas seule en cause, s'y ajoutent et combinent toutes les autres modifications des modes de vie. »* (p.105)

L'étude de Terenzini et al. en 1994 arrive d'ailleurs à des conclusions similaires, il semblerait que l'apprentissage réel que font les étudiants en entrant à l'université n'est pas lié uniquement à la formation mais concerne une transformation de soi plus profonde. Le « réel » apprentissage est davantage lié à la connaissance de soi, de ses compétences et ressources.

3.2.1. La temporalité de la transition

La transition est liée aussi à une temporalité particulière. Si le travail d'Alain Coulon en sociologie est centré sur les premiers temps des étudiants arrivants à l'université leur permettant de devenir un étudiant à part entière, Briggs, Clark et Hall (2012) en sciences de l'éducation proposent eux un modèle de la transition centré sur un processus qui débute dès le lycée comme nous le verrons.

Les travaux d'Alain Coulon (2005) sur la population étudiante portent tout particulièrement sur l'entrée dans la vie étudiante et le métier d'étudiant. La première chose que l'étudiant va devoir apprendre en arrivant à l'université serait le métier d'étudiant. Ce statut d'étudiant serait à considérer comme une nouvelle profession et ceux qui deviendraient des étudiants professionnels seraient les étudiants qui réussissent à l'université. L'apprentissage ne se fait pas uniquement de façon académique, c'est dans l'expérience étudiante globale que cela se joue. Ce passage entre le statut lycéen et celui d'étudiant est alors un enjeu fort. Alain Coulon s'appuie sur les travaux de Van Gennep (1981) sur les rites de passage pour décrire l'entrée dans le monde universitaire. Il décrit ainsi trois temps forts marquant le passage du lycée à l'université :

- *Le temps de l'étrangeté* : l'étudiant quitte un passé familier pour découvrir un futur encore inconnu. Il perd ses repères en découvrant ce nouveau monde. Qu'importe le statut avant l'arrivée à l'université (lycéen ou salarié en reprise d'études), des fractures

apparaissent dans le vécu. L'étudiant qui vient d'arriver se confronte à des pratiques nouvelles, à un nouvel environnement dans lequel il devra apprendre à se repérer. Il sera ainsi déstabilisé par ces nouveaux codes, locaux, vocabulaires, relation à l'institution, etc.

- *Le temps de l'apprentissage* : au cours de cette période de latences, l'étudiant s'adapte au fur et à mesure, il n'a plus de repères stables. Cette période de familiarisation progressive avec le nouveau monde est faite de doutes, d'incertitudes, de découragements mais aussi de perspectives qui se dessinent peu à peu. Dans cet entre-deux, le monde passé n'existe plus et le futur est encore à trouver. Après une phase de déstructuration, des routines vont s'installer progressivement et c'est cet apprentissage complexe qui permettra de restructurer l'environnement du jeune pour pouvoir s'affilier avec ce nouveau monde universitaire.
- *Le temps de l'affiliation* : l'étudiant est devenu un étudiant « à part entière ». Cette dernière phase marque effectivement le passage définitif dans ce nouvel environnement avec lequel l'étudiant est aujourd'hui familiarisé. Il est devenu coutumier des normes qui organisent la vie universitaire. Alain Coulon (2005) fait la distinction entre deux aspects de l'affiliation : institutionnelle et intellectuelle. Si la première se fait quand l'étudiant comprend les différents dispositifs qui rythment la vie quotidienne à l'université, la seconde n'est jamais définitivement acquise.

L'apport d'Alain Coulon (2005) sur la socialisation universitaire est notable car il permet déjà une vision temporelle des premiers pas à l'université des étudiants en faisant saisir l'évolution de cette socialisation universitaire, même si chaque temps apparaît variable en fonction des individus et établissements universitaires.

Le travail proposé par Briggs, Clark et Hall en 2012 est complémentaire puisqu'ils présentent un modèle du processus de transition qui peut servir de cadre pour l'analyse de celle-ci. Leur modèle met en avant la construction du jeune comme un étudiant en devenir. Le modèle est centré sur le pont à faire entre le contexte de départ, le lycée et le contexte d'arrivée, l'université. En outre, il présente les influences respectives de ces deux parties.

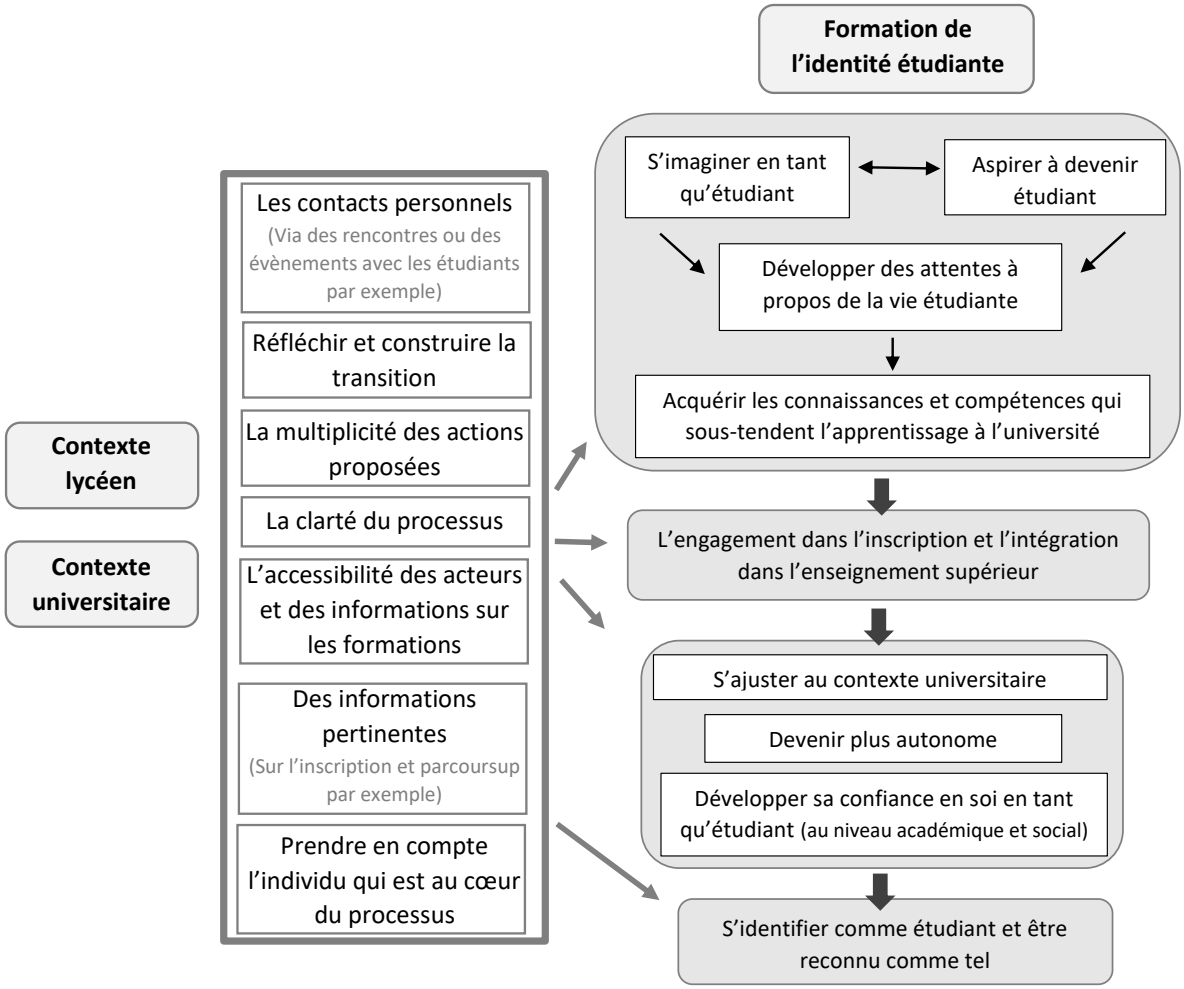


Figure 8 - Les contextes lycéens et universitaires comme des supports de la transition pour accompagner l'étudiant en devenir, traduction et adaptation en français (Briggs, Clark et Hall, 2012)

Leur modèle met en avant la nécessité d'accompagner le jeune en amont et en aval de la transition, au lycée comme à l'université, pour lui permettre de se développer en tant qu'étudiant à travers notamment des expériences pré-universitaires lors du lycée par exemple. Le processus de transition démarre en fin de compte avant même l'inscription dans l'enseignement supérieur, il débute dès les visites des établissements et des contacts avec des étudiants. Ce sont ces temps-là qui permettent aux lycéens de s'imaginer ce qu'être étudiant peut signifier. Le processus est à l'œuvre encore les premiers mois à l'université, où l'étudiant peut se sentir à ce moment-là « comme un poisson hors de l'eau » (Tranter, 2003, cité dans Briggs, Clark et Hall, 2012).

Ainsi, de toute évidence le statut étudiant semble s'acquérir progressivement, un étudiant ne l'est pas encore quand il arrive à l'université. L'enjeu de la transition consiste donc moins à

arriver à l'université que d'y devenir véritablement étudiant (Briggs, Clark et Hall, 2012 ; Coulon, 2005) et être prêt à naviguer entre des courants parfois contraires, des discontinuités entre le vécu au lycée et à l'université (Wasylkiw, 2016).

3.2.2. L'identité étudiante

Parce qu'entrer à l'université signifie aussi changer d'identité, et ainsi devenir étudiant tel que nous l'avons perçu précédemment. Comme nous allons le voir, si l'identité étudiante paraît évidente, cela ne semble pas pour autant aller de soi.

Historiquement, le statut juridique étudiant apparait suite au congrès de l'UNEF (Union National des associations d'Etudiants de France) en 1946 où il sera défini comme un « jeune travailleur intellectuel » (Erlich, 1998). Dans ses travaux Valérie Erlich (1998) propose trois types de référents identitaires pour les étudiants : une identité scolaire qui serait définie en référence à l'institution scolaire, une identité professionnelle qui serait liée à la formation suivie et au travail que l'étudiant aura à la fin de celle-ci, une identité juvénile liée ici à la jeunesse en contraste avec la génération des adultes. Être étudiant consisterait alors implicitement à appartenir à la jeunesse (Molinari, 1992).

De plus, si, dans le sens commun, être « étudiant » renvoie à une identité sociale donnée, l'identité étudiante est plus complexe. Effectivement le statut étudiant renvoie en politique, au niveau des statistiques institutionnelles, mais aussi pour tout un chacun à un groupe bien défini. Il reste néanmoins que la massification de l'enseignement supérieur a entraîné notamment une diversification des cursus de formation et ainsi des identités étudiantes. Les sociologues varient d'ailleurs parfois entre homogénéisation et hétérogénéisation pour décrire cette population. De cette façon, être étudiant en BTS, en école d'ingénieur ou en licence à l'université ne renvoie pas forcément aux mêmes référents identitaires. En fin de compte, l'identité de chaque étudiant se forme par son rapport aux études, à sa condition de vie (cohabitation familiale ou non par exemple), à ses pratiques culturelles, ses loisirs et sorties étudiantes, etc. (Erlich, 1998).

En outre, l'évolution de la société et les clivages qui la constituent se retrouvent dans l'identité étudiante (Erlich, 2004) : *« la question de l'identité étudiante doit être reliée aussi à la question de l'identité de la génération dans laquelle les étudiants s'insèrent »* (p.139).

L'identité étudiante ou les identités étudiantes ont ainsi évolué au rythme des préoccupations sociétales.

Finalement, malgré des différences liées à chacun, les étudiants de chaque génération peuvent se retrouver sur des similitudes qui en font un groupe singulier. Bien que diffuse et complexe, l'identité étudiante existerait bien en tant que telle, et ne serait pas qu'une période de latence vers une identité professionnelle ou adulte mais bien un temps d'autonomisation et d'émancipation (Erlich, 1998). Par ailleurs, être étudiant ne s'acquiert pas dès l'inscription dans l'enseignement supérieur mais se construit au fur et à mesure de l'entrée à l'université (Coulon, 2005 ; Paivandi, 2015). Apprendre ce métier, c'est apprendre de nouveaux codes et être reconnu comme les ayant intégrés par les enseignants. Il faut être perçu comme un pair par les différents membres de la communauté universitaire (Coulon, 2005 ; Terenzini et al. 1994).

Si l'identité étudiante peut être plus difficile à construire qu'il n'y parait, l'arrivée à l'université correspond pour certains étudiants à une certaine quête identitaire (Paivandi, 2011, 2015). En effet, pour une partie des étudiants, le projet d'études à l'université aurait un caractère identitaire. Pour certains étudiants, le choix de la filière de formation serait intériorisé comme un « choix de vie » notamment pour les filières orientées vers un champ professionnel donné. Les études médicales seraient ainsi particulièrement vectrices d'identification pour les étudiants (Avenel, 2015). La socialisation et l'identification se font ainsi parfois plus spécifiquement par la filière de formation (Millet, 2003).

En définitive, des processus identitaires seraient ainsi en mouvement à l'entrée de l'université, une quête pour certains liés à un métier ou pour d'autres à la volonté d'une responsabilisation progressive et d'une identité adulte (Soidet et Raussin, 2017). D'autre part, à l'instar de l'entrée dans une profession, l'arrivée à l'université participe à la construction identitaire de l'étudiant.

3.3. Une typologie de la transition étudiante vers l'enseignement supérieur

Trevor Gale et Stephen Parker ont en 2014 proposé une typologie de la transition de l'entrée dans l'enseignement supérieur à partir d'une revue de la littérature des études conduites au Royaume-Uni, aux Etats-Unis ainsi qu'en Australie. Ils notent qu'en dehors d'un intérêt croissant autour de l'enseignement supérieur et de la première année, la transition en tant que

telle a été encore peu conceptualisée. Ces auteurs font apparaitre trois types de vision de la transition vers l'université :

- *Une transition induite par la temporalité scolaire.* La transition ici est perçue comme une période définie où le jeune passe d'un contexte scolaire à un autre. La transition est perçue ici comme un parcours linéaire, chronologique et dans un mouvement progressif. Dans cette conception de la transition, les problématiques sont centrées davantage au niveau des institutions scolaires.
- *Une transition développementale*. Dans cette perspective, l'accent est mis sur la transformation de soi au cours de la transition. Cette période est vue comme le développement de l'identité étudiante. La littérature dans ce cadre s'intéresse au passage de l'identité lycéenne à étudiant, mais aussi de l'adolescence à l'âge adulte.
- *« Transition as becoming »*. Gale et Parker (2014) affirment que la transition est loin d'être un simple évènement d'entrée dans l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, les auteurs utilisent l'image du rhizome. Plus précisément, l'idée est de dépasser la vision d'une transition linéaire qui ne saisirait pas assez la fluidité des apprentissages se faisant ainsi que les mouvements induits dans l'ensemble de la vie du jeune. La perception est centrée ici sur l'interaction entre l'expérience individuelle de chaque étudiant et le contexte universitaire. L'objectif est bien de percevoir la diversité des vécus et expériences universitaires des étudiants.

Aussi, la transition du lycée à l'université peut être perçue par ces trois faisceaux et chacun peut conduire à politiques, pratiques et recherches distinctes. Pour conclure, l'analyse de l'entrée à l'université ne se limite pas seulement à la question de la réussite académique, cette transition est bien plus complexe et liée à la fois à des processus d'adaptation et au fait de devenir étudiant. Il semble important pour les recherches mais aussi les politiques et pratiques dans le champ de l'orientation de s'intéresser non seulement aux systèmes institutionnels mais aussi à la réalité de ces étudiants en devenir. Les travaux de Gale et Parker (2014) offrent une perspective qui permet de prendre du recul sur la façon d'analyser ces transitions et de défendre la multiplicité des angles possibles.

4. Synthèse

Cette partie nous a permis de nous centrer sur l'étude de la transition entre le lycée et l'université qui apparait plus complexe qu'un simple changement de contexte scolaire. Les aspects à la fois institutionnels mais aussi les travaux portant sur le vécu des étudiants ont été exposés. L'entrée à l'université semble être vécue comme une période stressante par les jeunes et cette question est au centre de l'actualité en France ces derniers mois voire dernières années avec notamment les nombreuses discussions autour de Parcoursup.

L'intérêt pour les facteurs explicateurs de la réussite en première année universitaire se remarque par une littérature abondante à la fois en psychologie, sociologie ou en sciences de l'éducation. L'analyse de celle-ci fait apparaitre trois axes particuliers : les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, son contexte psychosocial et le cadre universitaire, mais elle interroge aussi sur l'intérêt même de cette question de réussite. Tout d'abord, la mesure de la réussite dans les recherches réalisées apparait comme problématique (De Clerq, 2017) et porte une vision réductrice de l'expérience étudiante à l'université (Kuh et al., 2005 ; Leclercq et Parmentier, 2011 ; Schreiner, 2012)

Aussi, l'analyse de l'entrée à l'université par le prisme de l'expérience étudiante permet de mieux saisir les processus d'adaptation à la vie universitaire. Les travaux à la fois en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation s'accordent sur la diversité des ajustements nécessaires pour s'adapter au contexte universitaire. En arrivant à l'université, les changements sont d'ordres divers (Crédé et Niehorster, 2012 ; Jellab, 2011a ; Johnston, 2010 ; Trautwein et Bosse, 2016) : social par l'éloignement possible du cercle amical et familial mais aussi la nouvelle socialisation à opérer, académique avec un apprentissage qui diffère entre le lycée et l'université et pour finir culturel / communautaire avec l'appréhension du monde universitaire.

Dans un dernier temps, nous avons pu examiner l'entrée à l'université comme un espace de transition à part entière où devenir étudiant ne s'acquiert pas à l'entrée dans l'établissement (Boyer, Coridian et Erlich, 2001 ; Gale et Parker, 2014 ; Terenzini et al., 1994). Tel que nous avions pu le souligner à propos du concept de transition, les réalités de chacun peuvent être bien différentes. En effet, cette transition malgré son institutionnalisation et l'apparente homogénéité qui peut apparaitre, reste avant tout une expérience personnelle. Toutefois, il ressort aussi de ces différents travaux le fait que les établissements peuvent participer au développement de l'identité étudiante et à la réussite de la transition. D'où la nécessité que les établissements

supportent et accompagnent cette transition à travers des contacts entre les personnels, les étudiants de l'établissement et le jeune en organisant des activités de groupe qui portent à la fois sur des aspects académiques mais également sociaux. L'encouragement des échanges entre les lycéens et étudiants tout comme avec les personnels de l'établissement apparait comme bénéfique. La mise en place d'expériences pré universitaires pour les lycéens et leur famille apparait également comme un point critique (Briggs, Clark et Hall, 2012).

Pour finir, ces travaux issus à la fois de la psychologie, de la sociologie comme des sciences de l'éducation nous offrent un panorama de l'entrée à l'université pour ces étudiants en devenir. Le prochain chapitre, quant à lui, nous permettra d'étudier la transition sous un autre angle puisque nous nous pencherons sur la thématique de l'accompagnement à l'orientation entre l'enseignement secondaire et l'université en France.

Chapitre 4 – L'orientation post-bac en France et son accompagnement

Dans ce chapitre, l'objectif est de faire un tour d'horizon de l'accompagnement à l'orientation et de se centrer plus particulièrement autour de la transition entre le lycée et l'université. L'enjeu est ainsi de comprendre comment l'accompagnement de cette transition peut se faire et dans quelle mesure les problématiques transitionnelles identifiées précédemment sont prises en compte dans le contexte français. La première partie a pour intention de situer la conception psychologique de l'accompagnement à l'orientation en France afin d'analyser le contexte des différentes pratiques autour de l'orientation post-bac. Dans un second temps, nous nous attarderons sur les différents acteurs et leurs missions d'accompagnement à l'orientation. La dernière partie a pour objectif de décrire les pratiques d'orientation, elle nous amènera à traiter les questions suivantes : quelles sont les pratiques d'accompagnement des lycéens vers l'enseignement supérieur ? Quel temps est dédié à cette question ? Comment l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur travaillent-ils ensemble ? Plus généralement, l'objectif de ce chapitre est de rendre compte de la manière dont la transition entre le lycée et l'université est accompagnée dans le contexte français et ainsi de percevoir les freins et leviers dans ce fonctionnement.

1. La conception psychologique de l'accompagnement à l'orientation

1.1. Une logique d'expertise

Telle que l'orientation a été pensée à ses débuts en France, nous étions dans un modèle d'expertise où le choix s'appuie sur une évaluation psychotechnique. L'essor de la psychologie scientifique et du modèle expérimental au début du 20ème siècle est étroitement lié avec cette vision. Le développement de la psychométrie avec l'influence d'Alfred Binet qui développa les tests d'intelligence correspond aux fondements du modèle d'orientation en France (Huteau, 2006). L'apport d'Edouard Toulouse dans cette lignée constitue aussi un des piliers puisqu'il considère que l'orientation doit être fondée sur la mesure scientifique des aptitudes (Turbiaux, 2006 ; Huteau, 2002). Héritier de cette approche, Piéron l'assoie véritablement à travers la création de l'actuel INETOP. Le modèle de l'orientation scolaire et professionnelle se construit

ainsi sur les bases de la psychométrie. Nous sommes alors dans une logique diagnostic-prescription avec un conseiller expert et un client qu'on oriente en fonction de ses aptitudes propres (Blanchard et Huteau, 2013). Ce courant a été dominant en France, des années 1930 aux années 1970 environ.

1.2. L'éducation à l'orientation

Un nouveau courant éducatif de l'orientation émerge à partir des années 1950 en Amérique du Nord avec les travaux, entre autres, de Super à propos du développement vocationnel et de Ginzberg sur le développement de carrière. En France, c'est aussi dans les années 50 qu'Antoine Léon initiera la question avec ses travaux sur la psychopédagogie de l'orientation en réaction à la logique diagnostic-prescription qui pour lui ne prend pas assez en compte l'évolution des aptitudes de la personne, des métiers qui existent, mais aussi l'importance de l'implication du jeune au cours du choix d'orientation (Léon, 1957 ; Blanchard, 2018). L'idée dans cette logique d'éducation à l'orientation est de faire participer activement l'adolescent à l'élaboration du projet d'orientation.

Ces travaux ont été repris par une équipe québécoise à partir des années 1970 : Denis Pelletier, Gilles Noiseux et Charles Bujold qui ont travaillé sur l'A.D.V.P. (Activation du Développement Vocationnel et Personnel). Ce modèle s'appuie ainsi principalement sur les auteurs d'Amérique du Nord dans la lignée d'une éducation à l'orientation ainsi que sur l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers. Une collaboration entre l'université Lyon II et l'université de Laval au Québec à l'origine de ces travaux a permis l'introduction de cette démarche en France. L'approche éducative pourra être définie ainsi :

> *La tâche de s'orienter et de concevoir un projet professionnel coïncide avec l'apprentissage même du processus. Il n'y a pas d'un côté une maturité vocationnelle toute constituée, de l'autre une structure scolaire qui oblige l'individu à une insertion sociale. L'adolescent fait sa compétence à s'orienter en même temps qu'il tente de se connaître, de clarifier ses valeurs et de se fixer des buts (...). La compétence à s'orienter comporte certes des connaissances relatives au travail et à l'organisation scolaire mais plus encore, et beaucoup plus. Elle implique un être non seulement connaissant mais choisissant. Le savoir en question n'a de sens que dans le contexte d'un savoir-faire et d'un savoir-être. Les objectifs d'une approche éducative doivent*

nécessairement déborder l'information et chercher à rendre le sujet apte à se connaître et à prendre des décisions. L'approche éducative sera concernée au plus haut point par l'acquisition des habiletés et des attitudes qui définissent la compétence vocationnelle. (Pelletier et Dumora, 1984, p. 32-33).

Cette démarche vient ainsi poser le conseiller comme un « éducateur de l'intentionnalité » (Bujold, 1989), il va accompagner son client dans son développement vocationnel et par là dans les choix à faire. L'association Trouver / Créer va alors dès cette époque adapter les programmes québécois pour les diffuser dans l'enseignement secondaire en France. L'intégration dans les programmes scolaires confère davantage un rôle à l'enseignant dans l'accompagnement à l'orientation, ce n'est plus l'affaire du seul conseiller d'orientation. L'intégration de l'orientation comme une matière du programme scolaire (Danvers, 1995) ou comme projet interdisciplinaire vient quoi qu'il en soit interroger les rôles de chaque acteur concerné. Cette pratique de l'orientation émerge assez tôt mais sera réellement mise en place à partir de la fin des années 80.

1.3. Les perspectives actuelles

Et aujourd'hui qu'en est-il ? Si ces deux modèles qui se sont affrontés ont nécessairement chacun laissé une empreinte, c'est bien dans le courant de l'éducation à l'orientation que nous trouvons des prolongements dans les modèles développés plus récemment :

- L'approche orientante ou l'école orientante : cette démarche a pour objectif de mettre l'orientation au cœur de l'école puisque c'est une des préoccupations principales de cette institution (Canzittu et Carosin, 2019). L'objectif est, ici, d'intégrer l'orientation dans le projet éducatif. Le jeune est ici au cœur du projet permettant son développement vocationnel (Pelletier, 2001 ; Canzittu et Carosin, 2019).
- Le paradigme du Life Design (Savickas et al., 2009 ; Savickas, 2019) : dans le contexte actuel où les parcours ne sont plus linéaires, il apparait nécessaire que l'orientation soit vectrice de liberté personnelle. Ce modèle promeut un accompagnement qui rend la personne actrice dans l'élaboration de son projet.

Ces deux approches proposées ne sont absolument pas contradictoires et permettent d'enrichir les travaux et pratiques existantes. Comme Mark Savickas l'énonce à propos du life designing, ce modèle « *ne remplace pas, mais prend sa place à côté d'autres paradigmes en orientation scolaire et professionnelle* » (Savickas, 2019, p. 64). En dehors de ces deux exemples, nous trouvons aussi aujourd'hui des travaux sur les compétences à s'orienter (Patillon, Dosnon, Dulu et Loarer, 2018) ou encore le développement de pratiques dites « qualitatives » (Di Fabio et Bernaud, 2018a). Les approches et pratiques d'accompagnement évoluent pour s'adapter au monde actuel.

Ainsi, l'orientation est en perpétuel développement tant en recherche qu'en pratique, rien n'est figé. Si l'orientation/sélection du début du 20ème siècle avait pour but de se centrer sur les aptitudes et non sur l'origine sociale, cette question est encore actuelle. A cela s'ajoute les questions plus récentes comme l'évolution du monde du travail, l'avènement du digital et la coordination des différents acteurs de l'orientation qui révolutionnent d'une certaine façon la vision et les pratiques d'orientation (Canzittu et Demeuse, 2017 ; Meloni, 2019 ; Poizat et Durand, 2017 ; World Economic Forum, 2018). Un nouveau rapport à l'orientation reste à inventer pour accompagner au mieux les jeunes dans cette transition post-bac.

2. Les acteurs de l'orientation dans l'enseignement secondaire et supérieur

Que ça soit au lycée ou à l'université, deux types d'acteurs principaux de l'orientation co-existent : d'un côté ceux qui sont dédiés à ces questions-là et en sont les experts et d'un autre côté les enseignants qui sont au quotidien avec les élèves ou étudiants. Nous nous attarderons ainsi dans un premier et second temps sur ces acteurs du système public de l'orientation. Un troisième temps sera consacré aux acteurs privés de l'orientation.

2.1. Les services et acteurs dédiés à l'orientation scolaire

Les services en charge de l'orientation des jeunes sont multiples et ont parfois des missions qui se recoupent. Leurs fonctionnements ne sont pas forcément coordonnés car tous ne dépendent pas de la même institution (région ou ministère de l'éducation nationale par

exemple). De plus, les personnels de ces services sont parfois bien différents tant dans leur mission ou dans les prérequis pour exercer.

Tableau 4 - Les services en charge de l'orientation des jeunes en France - 26.02.2020[7]

Structure	*Nombre*	*Missions principales*
ONISEP	1	Production et diffusion de l'information à propos des formations, métiers et secteurs professionnels.
Dronisep	17	Auparavant, délégations régionales de l'ONISEP, ces structures ont aujourd'hui été transférées aux régions (loi du 05 sept. 2018)
CIO	Environ 400[8]	- L'accueil de tout public (en priorité jeunes scolarisés) - L'information sur les études, formations et métiers - Le conseil individuel - L'observation et l'analyse des transformations locales du système éducatif et du marché du travail - L'animation des échanges et des réflexions entre les partenaires du système éducatif, les parents, les jeunes, les décideurs locaux et les responsables économiques
Missions locales	436	- L'aide à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 16 à 25 ans. - Un accompagnement global (emploi, formation, orientation, mobilité, logement, etc.) est proposé.
Le réseau CIDJ	1249	- La mise à disposition d'outils et méthodes conçus pour que tous les jeunes aient un accès égal à l'information (accueil et information du public, édition, veille et ressources, animation de réseaux et coordination de formation)
SCUIO.IP	74	- L'organisation de l'accueil, l'information et l'orientation des étudiants à leur entrée à l'université et tout au long du cursus universitaire.

Au cours de cette partie, nous allons nous centrer plus spécifiquement sur les acteurs qui interviennent directement au sein du lycée et de l'université. Nous allons nous intéresser ainsi aux psychologues de l'éducation nationale (Psy-EN) qui sont rattachés aux CIO et qui travaillent en établissement scolaire ainsi qu'aux Chargé d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (COIP) qui travaillent au sein des SCUIO-IP.

[7] Sources : site web du ministère du travail, du ministère l'enseignement supérieur, du ministère de l'éducation nationale, de l'ONISEP, du CIDJ.

[8] Le nombre exact de CIO a été compliqué à définir. Avec les récentes évolutions législatives, nous assistons à une diminution du nombre de CIO présents sur le territoire français.

2.1.1. Au sein du lycée : les psychologues de l'éducation nationale

Cette partie débute en toute logique avec l'acteur dont le poste est centré sur ces questions : le psychologue de l'éducation nationale EDO (Education, Développement et conseil en Orientation scolaire et professionnelle). Ce professionnel est effectivement rattaché à un CIO où il travaille avec les autres Psy-EN de son secteur, généralement en parallèle sur plusieurs établissements scolaires (collèges ou lycées). L'objectif de cette partie est de décrire à la fois l'évolution de ce métier ainsi que ses missions actuelles.

Ce métier a été institué avec le DECOP (Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Professionnelle) en 1944, rattaché à l'Education Nationale en 1956 pour devenir en 1959 conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. Plus tardivement, en 1991, il est devenu conseiller d'orientation – psychologue. L'évolution de ce métier et de ses missions a suivi celle de l'orientation : d'abord centré sur des tâches de passation de test et d'affectation dans les formations puis vers l'éducation à l'orientation (Lehner, 2020). Il y a longtemps eu des tensions au sein de ce métier entre des postulats différents : prendre appui sur la psychologie expérimentale *versus* l'éducation aux choix (Ibidem). Aujourd'hui, il y a une réelle volonté d'unifier le métier à travers le titre de psychologue. Les conseillers d'orientation psychologues sont devenus en 2017 psychologues de l'éducation nationale en fusionnant avec le corps des psychologues travaillant dans le premier degré[9]. Ce nouveau titre est perçu comme une victoire pour une partie de ces professionnels car il conforte leur titre de psychologue. D'ailleurs, depuis 2017, les conditions ont évolué, il faut aujourd'hui être en possession d'une licence et d'un master en psychologie (ou être inscrit en master 2 de psychologie) pour se présenter au concours. Les lauréats reçoivent ensuite une formation théorique et pratique d'un an dans un des centres de formation, coordonnée en général par une UFR de psychologie et un INSPE.

Depuis les années 1970, l'évolution du métier fait que son activité quotidienne est consacrée essentiellement à des entretiens individuels et parfois des séances d'information collective (Lehner, 2020). De cette façon, sur son temps de présence en lycée, le Psy-EN propose des rendez-vous individuels avec les lycéens, mais travaille aussi en collaboration avec les enseignants, participe aux conseils de classe et peut aussi par exemple proposer des ateliers collectifs. Il a un rôle de personne ressource sur les questions d'orientation au lycée et son

[9] Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 instituant le corps unique des psychologues de l'Education Nationale.

activité peut varier en fonction de l'établissement, du temps disponible. Pour s'approcher de la réalité du métier, il est essentiel d'avoir en tête qu'il y a un Psy-EN pour environ 1500 élèves contre environ 800 élèves dans le reste de l'Europe (Avis du CESE, 2018). Une des problématiques de ce métier est le manque de personnels face au nombre d'élèves. Une Psy-EN témoigne dans une interview à propos de sa journée type :

> *Nos journées sont pleines ! En arrivant le matin, la première chose que je fais est d'ouvrir mes e-mails pour accéder aux informations institutionnelles (circulaires, textes du ministère…) qui cadrent le fonctionnement du système éducatif. Le matin comme en après-midi, j'ai régulièrement des rendez-vous avec des jeunes qui souhaitent se renseigner sur les métiers et formations possibles. C'est soit l'équipe éducative qui me propose ce rendez-vous soit l'élève, lui-même, qui vient me voir. Concrètement, la consultation a pour objectif de faire le point sur le parcours de l'élève, de voir comment peut s'envisager son orientation, d'aider à ce que sa scolarité se passe au mieux… Les familles peuvent également être présentes au rendez-vous et c'est d'ailleurs régulièrement elles qui demandent à nous voir. Ma journée peut aussi comporter des réunions d'équipe de suivi ou des réunions de groupe de prévention du décrochage scolaire (GPDS). Enfin, selon les périodes de l'année, j'organise des ateliers ou des séances en classe en lien avec l'orientation scolaire.* (Interview de Sylvie Amici par Hanane Lynn, 2017)

Par ailleurs, ce métier souffre de représentations défavorables de la part des jeunes (Lehner, 2020). Une étude menée auprès de jeunes vivant en banlieue parisienne mettait d'ailleurs en avant qu'ils préféreraient les policiers aux conseillers d'orientation (Kepel, 2012). Cela questionne et surtout met à mal ce métier. Paul Lehner (2020) parle ainsi de métier impossible en rapport à « *l'impossible stabilisation du métier autour de compétences spécifiques reconnues et valorisées* » (2020, p.229), mais cela semble aussi vrai dans la pratique du Psy-EN qui est mise en difficulté par le nombre d'élèves à accompagner.

Aujourd'hui, le nouveau titre peut permettre une renaissance avec la mise en avant des missions comme le repérage et l'accompagnement des élèves avec des difficultés psychologiques. Cependant, quid des questions d'orientation ?

> *Reléguer la fonction de conseil en orientation scolaire et professionnelle à la troisième place dans l'intitulé est à double tranchant : elle peut signifier que l'orientation scolaire*

> *et pro est consubstantielle d'une psychologie de l'éducation et du développement ; mais elle peut aussi signifier un retrait du domaine de compétences de l'orientation par le groupe professionnel.* (Lehner, 2020, p. 225).

Le champ de compétences de ce métier est une nouvelle fois renégocié et cela d'autant plus avec la réforme du lycée qui renforce le professeur principal dans des missions d'orientation. De plus, avec la mission d'information transférée aux régions, la mission d'orientation confiée aux Psy-EN peut poser question : devient-elle moins centrale dans leur activité ? Comment cela va-t-elle évoluer ? Le métier est amené à se transformer une nouvelle fois pour penser un travail en collaboration avec les enseignants tout en laissant place à leurs compétences propres de psychologues dans l'accompagnement des transitions.

2.1.2. Au sein de l'université : les chargés d'orientation et d'insertion professionnelle

A la différence des CIO qui sont une entité à part entière et qui existent en dehors des lycées – tant officiellement que géographiquement – Les SCUIO sont quant à eux un service de l'université. La question de l'orientation et de l'insertion à l'université se pose depuis de nombreuses années, dès 1968, avec la loi « FAURE », l'orientation des étudiants est intégrée aux missions de l'université et la création des premiers services d'orientation a été initiée par Geneviève Latreille en 1973. En dehors des différents textes législatifs qui ont favorisé la mise en place de la mission d'orientation pour l'université, c'est aussi le processus européen de Bologne qui outre « *la mise en place du système dit « LMD », […], a tenté de jeter les bases d'un enseignement universitaire renouvelé, potentiellement « moteur » dans la construction du projet de formation de l'étudiant*. » (Obajtek, 2018, paragr. 1).

Généralisé dans toutes les universités françaises par un décret en 1986, ils doivent assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. Dès 1980, alors que de plus en plus d'étudiants intégraient l'université, l'accompagnement de leur entrée dans l'enseignement supérieur jusqu'à leur insertion professionnelle s'est avéré toujours plus nécessaire. Ces services se sont préoccupés dès le départ de l'insertion professionnelle des étudiants en collaborant avec l'APEC (Association Pour l'Emploi des Cadres).

Il existe ainsi dans chaque université française un S.C.U.I.O.-I.P. (Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation – Insertion Professionnelle) qui porte ces missions. A ce nom institutionnel unifié donné à ces services universitaires, sont parfois préférées d'autres

appellations « locales » comme par exemple Cap Avenir dans les universités de Bretagne Occidentale, d'Artois et de Saint-Etienne. Certaines universités ont aussi un B.A.I.P. (Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle) dont les missions sont uniquement centrées autour de l'insertion professionnelle : diffusion d'offres d'emploi et de stages, assistance dans la recherche d'emploi, etc. Ce service n'existe pas toujours en tant que tel car les missions peuvent faire partie de celles du SCUIO-IP, ainsi dans environ 80% des cas il existe une seule structure (Rapport de la DGESIP, 2016). Ainsi, en dehors du cadre obligatoire défini, chaque université organise les missions d'accompagnement à l'orientation librement.

La majorité des personnels travaillant au sein des SCUIO.IP sont des chargées d'orientation et d'insertion professionnelle (COIP). Ils ont la charge de concevoir, proposer et réaliser des dispositifs d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle pour faciliter la construction de parcours de formation et l'accès à l'emploi des étudiants mais aussi des lycéens et des publics en reprise d'études par exemple[10]. Recrutés sur concours, ils ont en général des profils divers : ressources humaines, insertion, psychologie du travail, etc. En fonction des universités, les COIP sont soit centrés uniquement sur des missions d'orientation ou d'insertion soit impliqués sur ces deux missions en même temps (Rapport de la DGESIP, 2016).

Par ailleurs, d'autres personnels sont aussi investis sur des missions d'orientation et d'insertion au sein des SCUIO : certains enseignants-chercheurs de l'université, des Psy-EN détachés à temps partiel ou complet, des intervenants extérieurs ponctuels ou des étudiants intervenants sur des missions spécifiques.

Contrairement au corps des Psy-EN, les COIP apparaissent moins comme un corps professionnel à part entière. Ils ont en général des parcours et expériences très divers avec des compétences en relation avec les missions qu'ils occupent. Ils sont en général des personnels diplômés de l'enseignement supérieur, mais il n'existe pas à notre connaissance de statistiques nationales sur les personnels des universités qui nous informeraient sur leur nombre et leurs profils. Ce manque peut s'expliquer en partie par la position des universités qui sont relativement autonomes dans l'organisation de leurs missions d'orientation et d'insertion

[10] Définition issue du portail internet de la fonction publique, https://www.fonction-publique.gouv.fr/chargeecharge-dorientation-et-dinsertion-professionnelle

professionnelle. Finalement, peu de travaux se sont intéressés au travail d'accompagnement à l'orientation mené par les COIP au sein des universités.

2.2. La place des enseignants dans l'accompagnement à l'orientation

Que ce soit dans l'enseignement secondaire ou supérieur, ce sont les enseignants qui quotidiennement suivent ou du moins sont en contact avec les lycéens et étudiants. Ils ont ainsi toujours été plus ou moins impactés dans leurs missions par les questions d'orientation. L'évolution ces dernières années les conduit à s'emparer davantage de cette mission sans être experts ni nécessairement formés.

2.2.1. Le professeur principal au lycée

Le professeur principal est l'acteur qui suit au quotidien les élèves et dont les missions sont centrées sur l'accompagnement de l'élève tout au long de l'année. Une de ses missions principales est ainsi liée à l'orientation, celle-ci a été renforcée en 2018[11]. Dans ce cadre, deux actions principales sont attendues lors de l'année de terminale :

- L'accompagnement au choix d'orientation en participant à l'information des élèves. Il participe à la connaissance de l'enseignement supérieur, des différentes formations post-bac, du monde professionnel. Cela peut se faire à travers des actions en classe ou via des visites d'établissements d'enseignement supérieur.
- La préparation du conseil de classe qui va, entre autres, participer à la rédaction de la fiche Avenir. Déposée sur parcoursup pour favoriser le lien entre l'enseignement secondaire et supérieur, elle contient les moyennes de l'élève, une note du professeur principal sur le profil de l'élève ainsi que l'avis du chef d'établissement sur la capacité de l'élève à réussir dans la formation visée.

Pour mener à bien ces missions, il y a désormais deux professeurs principaux en classe de terminale. Toutefois, dans 11% des lycées il semble que les proviseurs n'ont pas pu mettre en place ces deux professeurs en 2017/2018 notamment par un manque de volontaires ou de professeurs disponibles (CNESCO, 2018).

[11] Circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018 relative au Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées

La question de la formation des enseignants à ces pratiques d'orientation revient régulièrement (Duru-Bellat et Perretier, 2007 ; Mure, 1996 ; Richit, 2014). Il ne s'agit pas en effet de leur octroyer ces missions sans les former à ces problématiques. Dans cette optique de mettre davantage le professeur principal au centre de l'orientation au lycée, il est essentiel d'accroitre la collaboration avec le Psy-EN, expert de la question.

Il apparait nécessaire de noter la particularité des lycées privés sous contrat, ce qui représente environ 20% des élèves[12], le rôle des enseignants dans l'aide à l'orientation est accru puisqu'il n'y a pas de Psy-EN en poste dans ces établissements. Ce sont les professeurs qui portent en général intégralement les missions liées à l'orientation. Toutefois, l'accompagnement est particulièrement variable d'un établissement à l'autre. Certains lycées embauchent effectivement un conseiller d'orientation, psychologue ou non. D'autres établissements sont dotés d'un BDIO (Bureau de Documentation et d'Information sur l'Orientation) en général géré par les parents d'élèves.

2.2.2. Les enseignants-chercheurs à l'université

Le rôle et les missions de l'enseignant-chercheur sont moins évidents que pour l'enseignant du lycée. Tout d'abord, le métier peut renvoyer à une identité quelque peu floue avec notamment à la fois des professeurs et maîtres de conférences (Sacriste, 2014), mais aussi par ses activités diverses : enseignement, orientation, recherche mais aussi management de formation ou de laboratoire. Ce n'est d'ailleurs pas un métier qu'on apprend ou pour lequel on sera spécifiquement formé, il s'acquiert par des qualifications et évaluations (Sacriste, 2014). D'après le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, les enseignants chercheurs « *participent à l'élaboration et à la transmission des connaissances, assurent la direction, le conseil et l'orientation des étudiants. Ils contribuent également au développement de la recherche fondamentale, appliquée et à sa valorisation ainsi qu'à la diffusion de la culture et à la coopération internationale* ». Comme pour l'enseignant de lycée, l'orientation n'est qu'une des facettes du métier, et cette activité est pour les enseignants-chercheurs noyée parmi une plus grande diversité de missions.

C'est pourquoi leur implication est variable et dépend de la manière dont chacun se saisit de ces missions d'aide à l'orientation (Danvers et Obajtek, 2013 ; Obajtek, 2014, 2018). Leur

[12] Ministère de l'éducation nationale (2019). Note d'information 19.46.

engagement dépend en général de leur parcours antérieur, de leur formation pédagogique ou encore de leur discipline mais aussi de l'université d'appartenance et de sa politique d'établissement sur ces questions (Obajtek, 2014, 2018). Certains enseignants-chercheurs s'impliquent plus spécifiquement sur des missions de référent auprès d'étudiants de licence 1, à travers des missions politiques liées à l'orientation ou encore par des heures d'enseignements dans des cours liés au projet professionnel. Le frein principal à leur engagement reste le mode de valorisation des carrières, celui-ci reste centré sur l'excellence scientifique ce qui ne les pousse pas à s'engager sur les missions d'aide à l'orientation (Obajtek, 2014). Dans son travail de recherche, Sylvain Obajtek, note d'ailleurs que « *l'implication dans l'activité pédagogique en orientation est alors souvent vécue comme une 'stigmatisation négative' pour l'enseignant* » (2014, p.245). Finalement, l'engagement envers les questions d'orientation par les enseignants-chercheurs à l'université questionne leur identité professionnelle et la manière dont chacun se définit. Néanmoins, certains s'engagent proactivement sur ces questions et il serait primordial que cet investissement soit valorisé et reconnu. Par ailleurs, tout comme pour les enseignants de lycée, il serait nécessaire que les enseignants soient accompagnés pour mener à bien ces missions à travers des formations et sensibilisations aux problématiques d'orientation des étudiants.

2.3. Les acteurs privés de l'orientation

2.3.1. Le développement d'un marché de l'orientation

Nous assistons ces dernières années à un développement du marché pour les acteurs privés du conseil en orientation avec des plus en plus de start up qui souhaitent notamment apporter leurs conseils aux lycéens ou des cabinets privés d'accompagnement à l'orientation. Dans un ouvrage paru en 2014, Nicolas Marquis propose une étude sociologique de la question du développement personnel et marque effectivement l'intérêt des individus pour ce sujet. C'est ainsi à la conjoncture de ce phénomène et de l'inquiétude autour de l'entrée dans l'enseignement supérieur qu'un marché semble s'être développé. De plus, celui-ci a été facilité avec le développement du digital qui a permis la création de nombreux services, applications ou simplement d'accompagnement à distance. De plus en plus de cabinets privés d'orientation sont ainsi créés et proposent un accompagnement à l'orientation pour les élèves de terminale. L'accompagnement de cette transition est ainsi devenu un marché comme cela pouvait l'être

pour les transitions professionnelles. Toutefois, cette transition étant imposée par le temps scolaire, cela pose davantage de question quant à l'accès de chacun à ces services. Par ailleurs, lors d'une enquête du CNESCO en 2018, près de 1 jeunes sur 5 déclarent avoir rencontré un coach en orientation. Toutefois, que le coach soit payant ou gratuit, cet accompagnement est marqué socialement : « *les familles favorisées font plus appel à des coachs payants, les classes moyennes à des coachs gratuits et les familles défavorisées se passent plus souvent de coachs* » (CNESCO, 2018, p. 7).

2.3.2. Les différents acteurs privés

Il existe différents types de structures qui proposent ces services : des associations à but non lucratif, des structures qui proposent des services gratuits mais qui fonctionnent sur un modèle économique avec des partenariats (promotion d'établissements supérieurs privés par exemple ou commercialisation des données), des cabinets privés ou structures plus importantes qui proposent des services payants (Rapport du Lab'ho – The Adecco Group, 2019). Ces acteurs viennent proposer à la fois de l'information sur les métiers et formations, des mises en relation avec des étudiants ou professionnels, de l'accompagnement individuel ou encore des ateliers collectifs, etc. Si nous pouvons assister à une prolifération de start-up, il existe quelques « supers acteurs » du marché de l'orientation :



Figure 9 - Marché de l'orientation 2019, analyse JobTeaser des sites web et de leurs communications associées - Reproduit à partir de "*L'orientation professionnelle des jeunes en Europe*" par JobTeaser, 2019, p.98

Dans cette pluralité d'acteurs, certains ont l'habitude de collaborer avec les lycées ou les universités à travers l'organisation de salons ou l'intervention en établissement. Certaines associations sont d'ailleurs agréées par le ministère de l'Education Nationale ce qui implique que celles-ci respectent les principes de l'enseignement public. Toutefois comme le note JobTeaser (2019) dans son rapport, les deux mondes, public et privé de l'orientation ont tendance à s'ignorer. Certains acteurs de l'enseignement public sont parfois inquiets voire suspicieux de ces acteurs en se questionnant notamment sur le bienfondé ainsi que sur leur compétence dans le champ de l'orientation. Effectivement, le profil de ces acteurs privés est divers. Finalement, n'importe qui peut proposer une activité d'accompagnement à l'orientation puisqu'il n'existe aucune certification ou ordre professionnel.

Pour conclure, nous avons une diversité d'acteurs qui accompagnent les lycéens et étudiants dans la construction de leur parcours. Nous avons d'un côté des acteurs formés et dédiés à ces questions tant au lycée qu'à l'université et d'un autre côté des enseignants qui ont dû l'intégrer dans leurs missions sans nécessairement de sensibilisation ou d'accompagnement pour les mener à bien. Puis, les acteurs privés ne sont pas en reste sur les questions d'orientation, nombreux sont ceux qui souhaitent s'en emparer et apporter leur plus-value. L'orientation

semble l'affaire de tous, c'est pourquoi elle est au cœur des politiques publiques de l'enseignement secondaire comme en témoignent les dernières réformes. Si nous avons abordé ici les acteurs, le rôle des parents et des pairs dans l'orientation sont tout aussi importants. Pour 52% des jeunes, il semble que ce sont d'ailleurs les parents qui sont leurs interlocuteurs principaux à propos de l'orientation, pour 6% la fratrie et pour 7% ce sont les amis et camarades de classes (CNESCO, 2018). En définitive, cette pluralité d'acteurs apparait comme plutôt positive puisque cela pourrait permettre un accompagnement plus complet du jeune. Toutefois, cela nécessite une étroite collaboration notamment entre les enseignants, Psy-EN, COIP, acteurs privés mais aussi avec les acteurs scientifiques qui travaillent sur la question de l'orientation. Collaboration qui pourra se faire en se mettant d'accord sur le rôle de chacun mais aussi sur les objectifs et conditions pour un accompagnement approprié de la transition post-bac.

3. L'accompagnement de la transition entre le lycée et l'université

Cette partie a pour objectif de présenter les différentes pratiques d'orientation au lycée comme à l'université. Celle-ci n'est en aucun cas exhaustive mais permet de brosser un portrait de ce qui se fait sur le terrain et de percevoir comment ces pratiques permettent de favoriser la transition du lycée vers l'enseignement supérieur.

3.1. L'accompagnement à l'orientation au lycée

L'accompagnement à l'orientation nécessite de soutenir le lycéen dans la découverte des formations de l'enseignement supérieur, des métiers, de réfléchir à ses intérêts, etc. et ceci tout au long des trois années de lycée. Dans le vademecum *L'accompagnement à l'orientation au lycée général et technologique,* le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2018) présente trois objectifs qui doivent être menés au cours du lycée :

- *Découvrir le monde professionnel et s'y repérer* à travers la découverte du monde du travail, du tissu économique local, des différents métiers et secteurs d'activité, des inégalités professionnelles et discrimination à l'embauche, etc.

- *Elaborer son projet d'orientation* correspond aux sous objectifs suivants : explorer ses intérêts, savoir s'auto-évaluer, arriver à mettre en perspective les domaines professionnels ou formations avec son profil, découvrir parcoursup, construire son projet en envisageant plusieurs parcours, préparer son entrée dans l'enseignement supérieur, etc.
- *Connaître les formations de l'enseignement supérieur* renvoie à la connaissance des différentes voies de formation ainsi que leurs spécificités, mais aussi à la capacité de comparer ces différentes formations post-bac.

Si ces trois objectifs sont prévus tout au long du lycée, une progression est pensée : l'année de seconde est davantage centrée sur la découverte et l'exploration tandis qu'un approfondissement de ces questions sera réalisé en première pour arriver en terminale où le projet devra être finalisé et les vœux formulés sur parcoursup pour l'après-bac.

Pour mener à bien ces objectifs, différentes actions sont ainsi menées : rendez-vous individuel avec le psychologue de l'éducation nationale de l'établissement, temps de présentation en classe, visite d'une entreprise, organisation d'un forum métier au lycée, visite de salons d'orientation, journées d'immersion dans une université, etc. La réforme du lycée a d'ailleurs instauré deux semaines d'orientation banalisées en novembre et février dans les lycées pour permettre un réel temps pour ces questions.

Finalement, alors que l'année de terminale est centrée spécifiquement vers les choix post-bac, c'est l'orientation tout au long du lycée qui semble tournée d'une certaine façon vers la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur. C'est d'ailleurs le souhait du ministre actuel de l'éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, puisqu'il souhaite renforcer le lycée comme un tremplin vers l'avenir (2018). Toutes ces actions construisent le programme d'orientation au lycée et sont centrées principalement sur des objectifs, choix à faire en termes d'orientation mais peu dans une vision développementale de la transition.

3.2. L'accompagnement à l'orientation à l'université

Contrairement au lycée où le ministère propose un programme à suivre en ce qui concerne l'orientation, les universités sont plus libres dans l'organisation de l'accompagnement à l'orientation des étudiants. L'implication de chacune sur les questions d'orientation dépend ainsi de l'impulsion politique donnée mais aussi de la volonté des différents acteurs en présence.

Aussi, s'il y a une diversité et disparité des pratiques en fonction des établissements, certaines actions sont largement partagées. Nous pouvons retrouver certaines constantes dans les pratiques : la proposition d'entretien individuel et d'ateliers collectifs, l'organisation ou la participation à des dispositifs centrés sur le projet d'orientation ou de réorientation, l'organisation ou la collaboration à des évènements. Ces trois types de pratiques mises en place s'adressent majoritairement aux étudiants ou lycéens. D'après le rapport de la DGESIP en 2016, une des pratiques les plus souvent proposées par les SCUIO sont d'ailleurs les entretiens individuels.

Pour revenir aux dispositifs, une des pratiques récurrentes est la participation à des enseignements centrés sur le projet personnel et professionnel. Dans l'enquête de la DGESIP réalisée auprès de 79 établissements d'enseignement supérieur[13], 87.2% déclarent participer à ce type d'enseignement. Dès leur création, certains SCUIO ont mis en place des actions d'aide à l'élaboration du projet (Gilles, Saulnier-Cazals et Vuillermet-Cortot, 1994). Les enseignements Projet Personnel et Professionnel ont été expérimentés dès 1981 à l'université Lyon 1 où une option était proposée aux étudiants en première et deuxième année universitaire. Cette expérimentation a permis « *de 'roder' une méthodologie d'élaboration du projet, alternant un travail sur la connaissance de soi et la connaissance de l'environnement* » (Ibidem, p. 11). Ces pratiques ont ensuite été diffusées dans de nombreuses universités. Bien que répandus dans de nombreux établissements, ces enseignements PPP ont dû être adaptés en fonction des lieux, des politiques d'établissement mais aussi des besoins des étudiants. Quelques évolutions ont donc été nécessaires pour répondre à des questionnements actuels, comme par exemple la mise en place de modules d'accompagnement à l'orientation à distance à l'université de Pau par exemple. Ces innovations permettent de répondre à une hausse des effectifs dans certains parcours mais aussi à la volonté d'innovation pédagogique (Pilotes projetpro de l'université de Pau et des Pays de l'Adour, 2017).

En dehors de ces enseignements, d'autres types de dispositifs existent comme les différents dispositifs de réorientation, qu'ils soient organisés en diplôme universitaire (exemple : le DU PaRéO de l'université Paris Descartes) ou en semestre universitaire de réorientation. D'autres dispositifs d'orientation et de remise à niveau ont aussi émergé avec le dispositif « oui si » récemment mis en place. Par ailleurs, un consortium d'universités est aussi par exemple à

[13] Universités et autres établissements d'enseignements supérieurs comme les INP, Universités Technologiques et Centres universitaires de formations et de recherches

l'initiative d'une démarche et d'une plateforme « Portefeuille d'Expériences et de Compétences – PEC » depuis 2009 dont la visée est de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants (Beaupère, Bosse et Lemistre, 2014). Cet outil est destiné à être utilisé par les étudiants et est basé sur une approche compétences. La démarche prend en compte l'ensemble des expériences de l'étudiant (tant universitaires, professionnelles que personnelles) pour lui permettre de valoriser au mieux son parcours.

De plus, les SCUIO participent aussi à l'organisation d'évènements (ou d'ateliers) permettant de présenter aux étudiants par exemple les possibilités d'insertion, les techniques de recherche d'emploi ou encore la réorientation avec Parcoursup. Ils participent aussi à tous les évènements comme les journées portes ouvertes, les salons étudiants pour conseiller et informer les lycéens et étudiants présents. Une partie de leurs missions et des évènements qu'ils organisent sont régulièrement à destination des lycéens. Certaines universités proposent ainsi des journées d'immersion, des visites d'établissements avec des rencontres d'étudiants ou d'enseignants en dehors des habituelles journées portes ouvertes. L'accent est ainsi mis sur l'information des lycéens sur les formations universitaires mais plus globalement sur la vie universitaire. Les universités mènent ainsi de nombreuses actions pour faciliter l'arrivée dans l'enseignement supérieur des lycéens. Dans un certain nombre d'universités, un poste de chargé de mission lycée est mis en place pour coordonner les différentes actions auprès des lycéens, des étudiants ambassadeurs peuvent aussi être embauchés pour les appuyer. Ils se rendent dans les lycées présenter leur université et les filières mais aussi échanger sur leur expérience, ils participent également aux journées portes ouvertes et salons. Nombreux sont les exemples qui peuvent être donnés de dispositifs mis en place par les universités auprès du public lycéen : l'université Lyon 1 organise par exemple des journées à destination des élèves de première : « Les mercredi Lyon 1 » dont l'objectif est de découvrir l'université, les formations et débouchés, les spécificités de l'enseignement universitaire ainsi que le campus avec un étudiant et un personnel de l'université ; quant à l'université d'Aix-Marseille elle a pu mettre en place un Dispositif d'Aide Contractualisée pour la Réussite en Enseignement Supérieur dont l'objectif était d'accompagner des jeunes de la rentrée de terminale à leur première année à l'université (Rouyer, Gilles, Bochatay et Congard, 2012). Nous pouvons aussi évoquer le projet Demain l'université qui avait pour objectif d'accompagner à la construction du parcours de formation du lycée par l'université de Lille et des lycées de la métropole.

En outre, pour favoriser la transition lycée-enseignement supérieur, certaines universités proposent des temps de formation ou de sensibilisation au fonctionnement des études universitaires à destination des enseignants du secondaire et des Psy-EN. Quant aux aspects pédagogiques du passage à l'université, nous pouvons citer par exemple le travail en didactique autour des mathématiques (Dieudonne et al., 2011 ; Trouche, Cazes, Jarraud, Rauzy et Mercat, 2011). L'objectif de ses groupes de réflexion ou ces dispositifs est d'accompagner la transition lycée-université à travers un travail sur les programmes, les attentes des enseignants en première année universitaire, des QCM de positionnement, etc.

Finalement, les actions des SCUIO et ainsi des universités ont très vite été centrées sur l'accompagnement des étudiants à l'élaboration progressive d'un projet d'orientation. Les pratiques sont tournées vers le public étudiant, mais pas uniquement. Les objectifs des pratiques universitaires en orientation sont aussi orientées vers le conseil et l'information des lycéens. La liaison bac -3/ bac +3 ainsi que la réussite des étudiants entrant à l'université sont des réelles préoccupations de certains acteurs de l'enseignement supérieur (Bonnefoy, Dos Santos, Soidet, et Olry-Louis, 2020).

Comme nous avons pu le voir, l'accompagnement semble tourné vers cette transition lycée-université tant du côté du secondaire que de l'enseignement supérieur à travers des dispositifs variés. Néanmoins, il serait pertinent de voir en quoi ces dispositifs permettent réellement d'accompagner les jeunes durant la transition lycée-université. L'analyse et l'évaluation de ces dispositifs sont généralement centrées sur un dispositif unique et particulier à une université.

4. Synthèse

Ce chapitre nous a permis de saisir le contexte de l'accompagnement de la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur en France. Nous avons pu débuter avec un premier temps d'arrêt sur la conception de l'accompagnement avant de nous attarder sur les acteurs de l'accompagnement à l'orientation. Entre acteurs dédiés à l'orientation au sein des CIO ou des SCUIO, les enseignants et le développement du marché privé, il existe une pluralité d'acteurs avec des conceptions et pratiques de l'accompagnement à l'orientation parfois distinctes. Les

Psy-EN apparaissent de leur côté comme un corps professionnel à part entière, mais dont les missions quant à l'accompagnement à l'orientation au lycée sont aujourd'hui requestionnées. Les COIP s'insèrent, quant à eux, dans le cadre des missions d'accompagnement à l'université, les conceptions de l'accompagnement pouvant diverger en fonction du parcours de chacun tout comme de l'université dans laquelle ils travaillent. Les acteurs au quotidien avec les élèves sont les enseignants qui sont chargés de plus en plus d'accompagner cette transition sans nécessairement avoir une sensibilisation aux questions que pose une transition telle que celle-ci. Pour finir, un marché privé s'est créé autour de cette question de l'orientation vers l'enseignement supérieur, son développement actuel mettant en lumière un certain besoin et des inquiétudes quant à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, l'ensemble des actions menées dans l'enseignement secondaire ont pour objectif une meilleure connaissance de l'enseignement supérieur et d'eux-mêmes pour les lycéens tout en les amenant à construire un projet d'orientation. L'orientation au lycée semble résolument tournée vers l'enseignement supérieur (Duru-Bellat et Perretier, 2007). Ainsi, tandis que les pratiques du lycée sont tournées vers l'enseignement supérieur, celles de l'université tendent aussi à s'intéresser au lycéen pour lui permettre de connaître ses formations et de démystifier l'institution qu'elle représente. In fine, il existe de nombreux dispositifs à l'université et un programme bien défini au lycée, mais peu d'éléments sont pensés dans une continuité d'accompagnement global du lycéen, ou alors seulement à un niveau local. Il est aussi regrettable que les dispositifs ne s'inscrivent pas dans une démarche dynamique et globale des établissements d'enseignement supérieur. Par ailleurs, tel que Michel Le Nir et Jean Verger l'évoquent à propos de l'accompagnement personnalisé au lycée et les enseignements PPP à l'université, il est nécessaire que ces actions et dispositifs ne soient pas qu'en « *marge des formations. Ces activités doivent, au contraire, constituer des éléments structurants du projet porté par l'établissement* » (2015, p. 180).

Au final, plusieurs problématiques se posent quant à l'accompagnement de la transition post-bac en France. La diversité d'acteurs et de pratiques apparait davantage comme un catalogue morcelé, cela pose la question de la cohérence de l'accompagnement proposé aujourd'hui. A ce propos, le rapport du CESE note « *la multiplication des sites internet, des applications et des acteur.rice.s de l'orientation ne permet pas aux jeunes de se repérer dans ce flot continu d'informations et empêche toute lisibilité* » (p.30). Il apparait nécessaire que les

différentes entités puissent penser ensemble l'accompagnement de la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, si nous pouvons noter trop de disparités au niveau national, l'accompagnement à l'orientation semble centré quasi uniquement sur les choix à faire en termes de formation post-bac et pas assez sur les questions développementales posées par la transition. En effet, au-delà d'un jalon scolaire et d'une transition normée, cette transition entre le lycée et l'université pose aussi des questions développementales comme psychosociales qu'il semble nécessaire de prendre en compte dans l'accompagnement.

Deuxième partie

Problématique et orientations méthodologiques

Chapitre 5 – Problématique et hypothèses

Ce chapitre est l'occasion de reprendre le cadre de notre étude pour en présenter la problématique et les hypothèses qui en découlent. Nous présenterons ainsi les approches à partir desquelles nous souhaitons conduire ce travail avant d'en expliciter les hypothèses sur lesquelles il repose. En outre, nous reprendrons pour conclure les différents objectifs et enjeux liés à cette étude.

1. Cadre de l'étude

La revue de littérature nous a permis de faire le point sur la transition entre le lycée et l'université en nous centrant sur le concept de transition, le contexte de l'orientation post-bac et l'entrée à l'université mais aussi sur les approches psychosociales et développementales pouvant nous permettre d'analyser notre objet de recherche. Voici les principales idées forces qui en ressortent :

- la transition est vue comme un ensemble de processus développementaux et psychosociaux mobilisant des représentations et des questionnements identitaires,

- les RS participent au développement identitaire,

- la transition entre le lycée et l'université apparait comme majeure et ne semble pas aller de soi, des ajustements sont nécessaires pour devenir progressivement étudiant.

Cette question de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur nous apparaissant plurielle, le parti pris est dès lors de multiplier les approches pour cerner notre objet de recherche. C'est dans cette optique que nous nous centrons à la fois sur des objets typiques de la psychologie sociale avec les représentations sociales mais aussi sur des questions développementales avec les dynamiques vocationnelles pour appréhender la transition vers l'université. Aborder la transition entre le lycée et l'université en accordant une ouverture à différentes approches théoriques nous apparait comme nécessaire et essentiel dans la compréhension de ce sujet propre à l'orientation scolaire et professionnelle, discipline appliquée qui s'est développée en référence à plusieurs domaines de la psychologie. En somme, penser à la fois ce qui est commun à tous dans cette transition à travers l'approche des

représentations sociales, et à ce qui se développe à travers l'identité vocationnelle nous apparait fécond pour la compréhension de cette transition et s'inscrit dans la tradition des travaux cherchant à étudier les liens entre les représentations et l'identité.

Dans ce cadre, nous cherchons à englober plusieurs axes d'étude : celui des représentations lycéennes de l'entrée dans l'enseignement supérieur, celui des dynamiques vocationnelles en fin de lycée et en première année universitaire, celui enfin des relations entre ceux deux objets que sont les représentations sociales et la dynamique vocationnelle.

1.1. Les représentations sociales

Les représentations sociales sont un concept typique de la psychologie sociale et de nombreux travaux ont participé à leur élaboration (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1997 ; Abric, 1994, 2011). L'approche par les RS offre la possibilité de percevoir la façon dont le groupe imagine l'objet en question. Dans notre cas, appréhender la transition par les RS nous permet de percevoir la façon dont les lycéens imaginent leurs premiers pas en tant qu'étudiants et cette transition vers l'université. Nous pouvons ainsi interroger les anticipations des lycéens face à l'entrée dans l'enseignement supérieur. De plus, les représentations ne sont pas statiques et peuvent se transformer quand l'environnement de l'individu évolue (Rateau et Lo Monaco, 2016 ; Flament, 1994). Une étape telle que la transition entre le lycée et l'université peut ainsi induire une certaine dynamique dans les représentations, c'est pourquoi nous chercherons à appréhender à la fois les représentations des lycéens lors de leur année de terminale mais aussi un an plus tard, à l'arrivée à l'université à travers une comparaison longitudinale.

1.2. Les dynamiques vocationnelles

Un des enjeux de cette transition peut être qu'au niveau identitaire, elle marque simultanément le passage entre le statut de lycéen et celui d'étudiant, et la transition développementale entre l'adolescence et l'âge adulte émergent (Arnett, 2000, 2014a ; Galland, 2011). Cette période est marquée par des questionnements identitaires où la question du développement vocationnel a été développée (Marcia, 1966 ; Crocetti, Rubini, Luyckx et Meeus, 2008), permettant de mettre en évidence la nature des dimensions et processus

identitaires mis en jeu (Porfeli, Lee, Vondracek et Weigold, 2011). La dynamique vocationnelle fait ainsi référence ici à l'agencement des différentes dimensions (engagement, reconsidération des engagements, exploration vocationnelle) et processus vocationnels qui en découlent (engagement, identification à l'engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration de surface, exploration en profondeur) pour un groupe ou individu donné.
Cette période est ainsi supposée être particulière pour le développement vocationnel, il nous semble intéressant de cerner la transition entre le lycée et l'université sous cet angle supposant que cette étape vient mettre en mouvement certains processus vocationnels. C'est à travers une étude transversale auprès de lycéens en terminale et étudiants en première année universitaire que nous chercherons à appréhender cette question.

1.3. La participation des RS au développement vocationnel

L'analyse de la littérature à propos des représentations sociales nous a permis de mettre en avant leur fonction identitaire (Abric, 2011 ; Jodelet, 1997) et nous avons aussi pu envisager les représentations comme participant à la formation et à la dynamique identitaire (Breakwell, 1986 ; Cohen-Scali et Moliner, 2008 ; Duveen, 1993 ; Markus, 1977). Si le rôle des RS dans le développement identitaire a été à plusieurs reprises mis en avant, peu d'explicitations ont été proposées pour éclairer la façon dont cela s'organise. C'est dans la théorie des processus identitaires que nous trouvons une cohérence à cette question : les RS viennent donner un sens et une valeur aux expériences vécues par les individus et participent ainsi à la façon dont les éléments identitaires sont intégrés par la personne (Breakwell, 1986, 1993 ; Jaspal, 2014). Les RS, en donnant un sens particulier à l'expérience de la transition vers le post-bac, offriraient une cadre de compréhension de la dynamique vocationnelle des lycéens et étudiants. Ainsi, en accordant une place toute particulière aux représentations que les jeunes peuvent avoir de l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous faisons l'hypothèse qu'elles participent à la construction et à la dynamique vocationnelle. Nous supposons ainsi que les RS de l'entrée dans l'enseignement supérieur pourront être différentes en fonction de la dynamique vocationnelle de l'individu. L'intérêt qu'il y a à mettre en évidence ces liens entre les RS et l'identité vocationnelle réside dans le fait de pouvoir appréhender la façon dont les processus vocationnels peuvent évoluer et d'étudier aussi quelles relations articulent ces deux objets. Est-ce possible de les appréhender à travers l'analyse des RS en fonction des différentes dynamiques vocationnelles possibles ?

Pour résumer, les thématiques qui guident notre travail sont liées à la fois à l'analyse des RS de l'entrée dans l'enseignement supérieur pour en saisir le contenu et l'évolution potentielle au cours de la transition, l'impact de la transition vers l'université sur les dynamiques vocationnelles des lycéens et étudiants et, pour finir, la distinction de RS en fonction des dynamiques vocationnelles afin d'appréhender la façon dont les RS participent à cette dynamique.

Au regard des différents axes de notre étude et de notre approche que nous souhaitons plurielle, les interrogations qui l'orientent sont les suivantes : Comment les lycéens se représentent-ils cette étape d'entrée dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement à l'université ? Quels sens attribuent-ils à leur orientation universitaire ? Mais également, dans quelle mesure les représentations sociales des lycéens sur l'université et le sens qu'ils donnent à ce passage à l'université se modifient-ils au bout d'un an dans cette institution ? Et le cas échéant, ces modifications s'accompagnent-elles d'une évolution de la dynamique vocationnelle ? A ce propos, dans quelle mesure les représentations sociales de la transition influent-elles sur les dynamiques vocationnelles ?

2. Problématique et hypothèses

Notre étude repose sur une hypothèse générale selon laquelle les dynamiques vocationnelles et représentationnelles de l'entrée dans l'enseignement supérieur évolueraient toutes deux au cours de la transition lycée-université, c'est-à-dire entre l'année de terminale et la première année universitaire. Cette transition serait ainsi perçue comme une étape qui vient mettre en mouvement les rôles, les connaissances et les structures identitaire des étudiants en devenir. Par ailleurs, les représentations sociales de l'entrée dans l'enseignement supérieur en donnant un sens et une valeur particulière à l'expérience de la transition entre le lycée et l'université participeraient à la formation des dynamiques vocationnelles.

Cette hypothèse générale s'articule avec des hypothèses plus spécifiques :

- ✓ (H1) La transition entre le lycée et l'université incarnerait en partie pour les étudiants une transition vers l'âge adulte émergent.

La transition vers le post-bac constitue une étape importante pour les lycéens comme en témoigne notamment les pratiques d'orientation tournées majoritairement vers les choix pour l'enseignement supérieur au lycée. Comme toute transition, le passage dans le post-bac implique la rencontre d'éléments nouveaux à l'université, mais aussi l'abandon de certains au lycée (i.e. contexte scolaire, amis, enseignements étudiés, etc.). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur peut ainsi être vécu comme un réel temps de transition. Ce stade advient au moment même où le jeune se situe à la fin de l'adolescence et à l'aube de l'entrée à l'âge adulte. Cette période d'entre deux, l'âge adulte émergent, est caractérisée par une certaine indépendance vis-à-vis de la structure familiale, une certaine exploration identitaire ou encore une relative liberté quant aux impératifs (Galland, 1990 ; Arnett, 2004 ; 2014a). Nous pouvons ainsi nous attendre au fait que la transition entre le lycée et l'université peut être imaginée et investie en partie comme un passage à l'âge adulte émergent. Nous pourrons appréhender cette hypothèse à travers l'analyse des représentations sociales de l'entrée dans l'enseignement supérieur de la population lycéenne mais aussi à travers des entretiens avec des étudiants en première année universitaire.

- ✓ (H2) Les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur évolueraient au cours de la transition lycée-université.

L'entrée à l'université se traduit par des changements à plusieurs niveaux : culturels, académiques, sociaux et personnels (Johnston, 2010). Ceux-ci se manifestent par une multiplicité d'ajustements nécessaires de la part de l'étudiant (Trautwein et Bosse, 2016). Ce nouveau contexte universitaire conduit ainsi à des pratiques nouvelles pour les jeunes qui peuvent parfois sembler en opposition ou du moins bien différentes de celles de l'enseignement secondaire (exemple : l'approche de l'enseignement). Les étudiants se trouvent alors dans une nouvelle situation pouvant être perçue comme irréversible puisqu'un retour au lycée n'est pas envisageable. Dans ce nouveau contexte, les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur peuvent ainsi être en partie transformées (Flament, 1994). C'est à travers une étude longitudinale auprès de jeunes au moment de l'année de terminale et à l'entrée à l'université

que nous pourrons mettre à l'épreuve cette hypothèse. L'objectif est ainsi de recueillir des évocations en réponse à des tâches d'associations libres nous permettant d'appréhender leurs représentations de l'entrée à l'enseignement supérieur. Nous pourrons ainsi comparer les données des temps 1 et 2 de cette étude longitudinale.

- ✓ (H3) Les RS de l'université varient en fonction de la filière ou du type de choix post-bac.

Cette hypothèse va dans le sens des travaux déjà réalisé autour des représentations des adolescents de thématique comme le travail (Roussiau et Le Blanc, 2001 ; Olry-Louis, Soidet et Tavani, 2018), leur perception de l'avenir (Jacques, 2002) ou encore de l'université (Lemêtre et Orange, 2016). Ceux-ci mettent en avant des représentations distinctes en fonction de certaines variables psychosociales comme le type de baccalauréat. Nous faisons ainsi l'hypothèse que les RS des lycéens seront différentes qu'ils soient inscrits en filière générale ou technologique mais aussi en fonction du type de choix qu'ils ont fait pour l'enseignement supérieur (filière universitaire ou non). C'est à travers l'analyse des RS en fonction de ces variables que nous pourrons mettre à l'épreuve cette hypothèse.

- ✓ (H4) Les dynamiques vocationnelles évolueraient au cours de la transition lycée-université.

L'arrivée à l'université en tant que transition reflète de nombreux questionnements identitaires (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Masdonati et Zittoun, 2012 ; Mègemont et Baubion-Broye, 2001 ; Perret-Clermont et Zittoun, 2002), notamment lié à l'appropriation de l'identité étudiante (Briggs, Clark et Hall, 2012 ; Coulon, 2005 ; Erlich, 1998, 2008). Par ailleurs, il semble que la dynamique vocationnelle chez les adolescents serait par essence liée au développement identitaire (Dumora, 2004). Aussi, nous pouvons imaginer que la redéfinition identitaire mise en mouvement par l'étape de transition peut conduire à une évolution dans les dynamiques vocationnelles des étudiants. De plus, plusieurs auteurs ont pu mettre en lumière l'importance de l'environnement scolaire dans la formation de la dynamique vocationnelle (Guichard, 1993 ; Lannegrand-Willems, 2008). C'est à travers l'analyse des résultats issus d'une échelle centrée sur les processus vocationnels que nous pourrons infirmer ou confirmer cette hypothèse. La

passation de cette échelle se fait dans le cadre d'une étude transversale auprès de lycéens en terminale et d'étudiants en première année universitaire.

Cette hypothèse se structure avec des sous-hypothèses :

- (H4a) L'adhésion à la dimension d'exploration vocationnelle serait plus importante pour les lycéens que pour les étudiants.

Les lycéens étant dans une période où les activités d'orientation sont centrées sur les vœux à faire pour l'enseignement supérieur, il peut parait légitime d'imaginer que l'exploration des choix (de surface comme en profondeur) est plus importante à la période du lycée plutôt qu'à l'entrée à l'université où le choix d'orientation est déjà fait. Cette hypothèse va par ailleurs dans le sens des travaux de Grotevant (1987) à travers la perspective développementale, nous pouvons nous attendre à une certaine stabilisation ou à un déclin de l'exploration vocationnelle.

- (H4b) L'adhésion à la dimension d'engagement vocationnel serait plus importante pour les étudiants que pour les lycéens.

Les étudiants étant d'ores et déjà engagés dans un projet de formation particulier pourraient en effet exprimer davantage d'adhésion envers leur choix d'orientation par rapport aux lycéens qui apparaissent, quant à eux, davantage dans une phase d'exploration. D'un point de vue développemental, nous pouvons d'ailleurs nous attendre à davantage d'engagement l'année suivante (Grotevant, 1987). Cependant, une nuance peut être apportée concernant les étudiants souhaitant se réorienter au cours ou à l'issue de la première année universitaire.

- (H4c) L'adhésion à la dimension de reconsidération des engagements serait plus importante pour les étudiants en première année universitaire souhaitant se réorienter à l'issue de celle-ci que pour les autres étudiants.

Nous supposons que les étudiants souhaitant se réorienter se sentent moins engagés envers leur choix d'orientation puisqu'ils comptent changer de parcours l'année suivante. Nous pensons ainsi que le fait de vouloir se réorienter va conduire ces étudiants à exprimer davantage de doute vis-à-vis de soi et de reconsidération des engagements par rapport à un étudiant qui souhaite continuer dans la même voie.

- (H4d) La dynamique vocationnelle serait différente en fonction du type de filière de baccalauréat (général ou technologique).

Les lycéens inscrits dans une filière technologique ont finalement déjà opéré un premier choix d'orientation par rapport aux lycéens en filière générale. En effet, les baccalauréats

technologiques apparaissent comme davantage spécialisés. Nous pouvons donc imaginer que les projections vocationnelles peuvent différer en fonction du type de baccalauréat. Les lycéens issus de filière technologique pouvant par exemple exprimer davantage d'engagement vocationnel que les lycéens suivant une filière générale.

- ✓ (H5) Les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur seraient fluctuantes en fonction de l'adhésion aux différents processus vocationnels.

Les approches s'intéressant aux relations entre identité et représentation sociales (Cohen-Scali et Moliner, 2008 ; Duveen, 1993 ; Markus, 1977) ont tâché d'expliciter ce lien en mettant en lumière la façon dont les RS participent à la construction identitaire. D'après Breakwell (1986, 2014b), les représentations permettent ainsi de donner un sens et une valeur aux expériences vécues et induisent ainsi la façon dont celles-ci intègrent la structure identitaire. Nous pouvons ainsi supposer que les dynamiques vocationnelles des lycéens ou étudiants diffèrent en fonction de leurs RS, ces RS participant à la détermination des dynamiques et processus vocationnels. Nous nous attendons ainsi à trouver des RS différentes en fonction des typologies vocationnelles identifiées chez nos participants. Nous pourrons l'observer à travers des analyses différenciées en fonction de ces différentes typologies vocationnelles.

3. Objectifs et enjeux

L'objectif de notre étude est ainsi de décrire et comprendre le vécu de la transition lycée-université pour les jeunes en nous centrant sur les liens entre la dynamique vocationnelle et les représentations. Plusieurs questions peuvent se poser mais nous avons fait le choix d'articuler notre problématique autour des objectifs principaux suivants :

- Mieux comprendre et décrire la façon dont les futurs étudiants se représentent et investissent l'entrée dans l'enseignement supérieur, notamment à l'université, avant d'y accéder, et comparer ces éléments une fois l'arrivée à l'université effective en première année pour tenter de cerner les transformations intervenant durant cette année.

- Décrire l'état de l'identité vocationnelle des élèves de terminale, des étudiants en première année à l'université et en inférer de possibles transformations au cours de la transition vers le post-bac.
- Apprécier la manière avec laquelle les dynamiques représentationnelles et vocationnelles interagissent au cours de la transition lycée-université et examiner comment les RS participent à la dynamique vocationnelle en décelant de possibles traces de ces processus identitaires dans les RS.

Sur un plan plus pratique et appliqué, un des enjeux de ce travail est de pouvoir alimenter et partager les connaissances avec les praticiens ainsi que de permettre un regard critique sur les dispositifs d'ores et déjà mis en place. L'analyse du contexte de l'orientation post-bac en France et l'accompagnement proposé aux lycéens et étudiants nous a permis de percevoir les disparités et éclatements entre de nombreux acteurs avec des rôles peu coordonnés ainsi qu'un accent mis en particulier sur les choix de filières, mais un des enjeux semble aussi de soutenir et contribuer au développement de pratiques prenant en compte la transition dans ses aspects psychosociaux comme développementaux.

Chapitre 6 – Méthodologie de la recherche

Ce chapitre est consacré à l'explicitation de notre méthodologie de recherche. Construit en trois parties, il traitera successivement : le choix d'une méthodologie mixte, les étapes de la démarche avec les différentes études réalisées puis une réflexion concernant la posture et l'implication en tant que chercheur au cours de la recherche.

1. Le choix d'une méthodologique mixte

La psychologie peut apparaitre comme une discipline organisée autour de plusieurs courants méthodologiques et épistémologiques, deux paradigmes principaux peuvent ainsi en émerger : le positivisme et le constructivisme. Comme peut le mettre en avant Santiago-Delefosse et Del Rio Carral (2017), ces oppositions épistémologiques comme méthodologiques renvoient à des présupposés divergents tant sur la place du chercheur (i.e. *un observateur externe désintéressé et objectif* vs *un participant impliqué dans la co-construction par ses valeurs et intérêts*), qu'à propos de la conception même de la recherche (i.e. *doit expliquer, prédire et contrôler* vs *permettre l'élaboration après coup, la compréhension des construits*). Deux visions différentes de l'objet de recherche semblent s'affronter, la réalité est perçue d'un côté comme existante en dehors de l'observateur et du contexte, tandis que d'un autre côté la réalité est appréciée comme étant en mouvement, multiple et située dans un contexte particulier coconstruit par des facteurs sociaux, culturels ou encore politiques (Ibidem). A travers chacun de ces paradigmes, différentes méthodes de mise en évidence du savoir sont plébiscitées : majoritairement des méthodologies quantitatives d'une part et davantage qualitatives de l'autre.

Toutefois, aujourd'hui la dichotomie n'apparait plus comme telle dans un certain nombre de travaux en sciences humaines et sociales où une perméabilité entre les paradigmes tend à se développer (Denzin et Lincoln, 2011 ; Santiago-Delefosse, Bruchez, Gavin, Stephen et Roux, 2015). C'est dans cette dynamique et cet entre-deux de méthodologie mixte que nous nous situons pour la conception de notre recherche tout comme pour les méthodologies employées. C'est en partie la complexité des phénomènes étudiés en sciences humaines et sociales qui semble conduire à utiliser à la fois des méthodes quantitatives comme qualitatives (Creswell et Plano Clark, 2011). Ce type de méthodologie mixte est désormais particulièrement répandue et

s'impose comme une possibilité à part entière (Plano Clark et al., 2008 ; Tashakkori et Teddlie, 2010). Une des premières évocations de cette question d'inclure à la fois les présupposés des recherches quantitatives comme qualitatives apparait avec Campbell et Fiske (1959) avec l'idée de triangulation. Ce concept se définit comme la combinaison de différentes méthodologies dans l'étude d'un même phénomène (Denzin, 1978) qui permettrait non « *plus de 'recouper' ou de 'vérifier' des informations pour arriver à une version 'véridique' mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos sur un objet d'étude*. » (Olivier De Sardan, 1995, p.82) et c'est bien ici ce qui nous intéresse dans l'utilisation de différentes méthodes de recueil des données. Selon Denzin (1978), plusieurs types de triangulation sont possibles, elle peut en effet être liée par exemple aux types de données recueillies, aux différentes théories et perspectives sollicitées pour interpréter les résultats comme aux multiples méthodologies employées. Cette façon de faire s'étant démocratisée, Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007) ont mis en évidence la multiplicité des termes usités (par exemple : blended research, integrative research, triangulation, mixed research) et des définitions proposées. En analysant 19 études basées sur une méthodologie mixte, les auteurs ont pu mettre en évidence certains points clés et soumettre une nouvelle définition sur cette base :

> *Mixed methods research is an intellectual and practical synthesis based on qualitative and quantitative research; it is the third methodological or research paradigm (along with qualitative and quantitative research). It recognizes the importance of traditional quantitative and qualitative research but also offers a powerful third paradigm choice that often will provide the most informative, complete, balanced, and useful research results* (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007, p.129)

Un parallèle peut être fait entre la relation de la recherche à ces méthodologies qualitatives comme quantitatives et celle du counseling à ces mêmes questions. Si en orientation, au départ l'approche était plus psychométrique, une évolution s'est faite vers l'intégration d'un paradigme plus constructiviste pour s'adapter au monde contemporain (Masdonati, Froideveaux et Rossier, 2017 ; Nota et Rossier, 2015). Ce qui apparait comme alors comme essentiel semble l'équilibre à trouver entre méthodes quantitatives et qualitatives, épistémologies positiviste et constructiviste (Savickas, 2001).

C'est ainsi la complémentarité qui est à penser entre ces deux méthodes permettant notamment de pallier certaines de leurs limites respectives (Couvreur et Lehuede, 2002). La méthodologie qualitative permet ainsi l'étude des personnes dans leur cadre social naturel en

mettant l'accent sur le sens que les participants attachent à leur monde (Bowling, 2014). La méthodologie qualitative puise dans des courants philosophiques et théoriques qui mettent l'accent sur le sens, l'expérience, l'interaction, la description, la compréhension et l'interprétation (Issari, 2015). En mettant l'emphase sur l'individu, l'accent est mis ici sur les sentiments et les expériences vécues dans un monde en changement. C'est alors une vue d'en « dessous » qui est proposée avec la méthodologie qualitative (McLeod, 2011, 2013). Cela renvoie d'ailleurs à une critique faite à l'égard de l'objectivité de la vue « du dessus » qui serait au mieux une illusion et au pire une forme de contrôle (Haraway, 1988). La méthodologie quantitative s'attache elle à refléter la réalité. Dans cette conception, le réel existe en dehors de la recherche et l'objectif est de l'étudier comme tel. Le but est ici de prédire, expliquer ou de confirmer. La méthodologie quantitative se veut alors fiable et reproductible avec des hypothèses soumises à des tests statistiques. Ainsi, malgré des présupposés qui peuvent apparaitre comme distincts, ces méthodologies sont complémentaires et se rejoignent sur certaines logiques comme celle par exemple de la rigueur scientifique (Laflamme, 2007).

Finalement, c'est dans l'entre deux qu'il nous parait le plus opportun de se situer. Toutefois, prôner une méthodologie mixte pure où quantitatif et qualitatif serait à égalité semble être un leurre (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007). Le positionnement de chaque recherche peut ainsi se faire sur un continuum entre méthodologie quantitative et qualitative et cette tendance peut varier en fonction des différents pans théoriques, épistémologiques ou méthodologies au sein d'une même recherche. L'adoption d'une méthodologie dite mixte dans notre travail de recherche nous permet ainsi une approche pertinente et féconde de notre objet d'étude en le considérant à partir de plusieurs points de vue, perspectives et positions théoriques comme méthodologiques.

2. Etapes de la démarche

Notre démarche a été construite en plusieurs temps distincts en vertu de plusieurs angles d'approches et dans une perspective de méthodologie mixte. Nous avons ainsi pensé quatre études qui nous permettent de porter chacune un regard différent et complémentaire sur notre objet (cf. tableau n°1 en annexes).

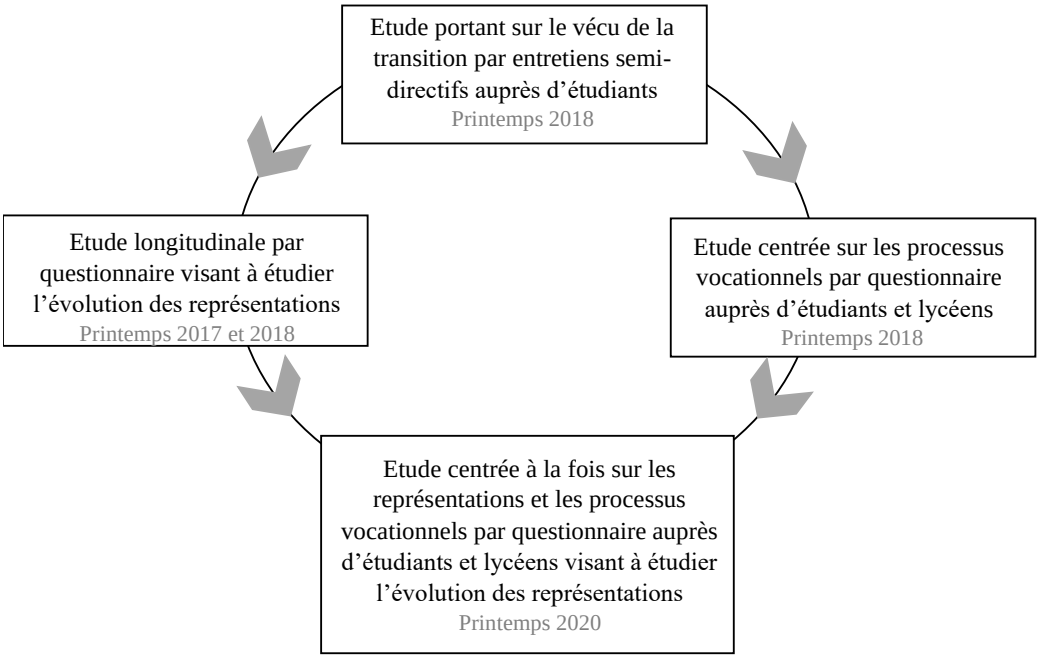


Figure 10 - Présentation des différentes études réalisées

Nous avons d'abord opté pour trois études par questionnaires auprès de lycéens et étudiants : une première longitudinale où nous les avons questionnés à propos de leurs représentations de l'enseignement supérieur, une seconde centrée sur les processus vocationnels avec l'utilisation de l'échelle VISA (Lannegrand-Willems et Perchec, 2017 ; Porfeli et al., 2011) et une dernière axée sur le lien entre les représentations et l'identité vocationnelle. Nous avons aussi fait le choix d'une étude strictement qualitative où 14 entretiens semi-directifs portant sur le vécu de la transition (la fin du lycée, l'arrivée à l'université, les projets ultérieurs) ont été réalisés auprès d'étudiants en première année universitaire. Nous allons expliciter dans cette partie la démarche pour chacune de ces études de façon détaillée.

2.1. Etude 1 – Les représentations de l'enseignement supérieur

Afin de percevoir le sens que peut avoir ce passage à l'université, nous avons choisi d'interroger les anticipations des lycéens en fin de terminale. Cette étude longitudinale a été menée auprès d'une première cohorte de 636 lycéens en terminale au printemps 2017 et nous avons pu en réinterroger 27 d'entre eux l'année suivante en début d'année 2018. Un questionnaire comportant des questions fermées et ouvertes était proposé concernant leurs représentations sur le post-bac, et leurs motivations à l'égard de ces formations. Les objectifs

de cette étude étaient ainsi d'interroger les représentations de l'enseignement supérieur des lycéens en terminale ainsi que les motivations à l'égard de l'entrée à l'université et de saisir leur potentielle évolution à l'arrivée dans l'enseignement supérieur. L'étude proprement longitudinale a été réalisée sur les 27 participants que nous avons pu suivre lors des temps 1 (lycée) et 2 (université). L'analyse des représentations et des motivations sur les études post-bac a quant à elle été menée auprès du premier échantillon de 636 lycéens.

2.1.1. La population

L'échantillon initial (au temps 1 de l'étude longitudinale) est composé de 636 lycéens inscrits en terminale dans différentes séries générales (scientifique, économique et sociale, littéraire) et technologiques (sciences et technologies du management et de la gestion, sciences et technologies de l'industrie et du développement durable, sciences et technologies de la santé et du social). La part des lycéens en bac général est de 73,97 % tandis que les bacheliers technologiques représentent 26,02%. Les lycéens sont inscrits dans 13 lycées différents de l'académie de Lyon, l'un des lycées rassemblant à lui seul 26.49% des élèves interrogés. L'échantillon comprend 47,79% d'hommes et 52,21% de femmes. Si nous prenons pour référence le bilan démographique réalisé en 2016 par l'INSEE, cela vient correspondre plus ou moins à la répartition pour les 17 à 18 ans (51% d'hommes / 49% de femmes). Les lycéens interrogés sont âgés de 15 à 21 ans et ont en moyenne 17 ans et demi. En ce qui concerne les données sur la situation familiale, nous avons interrogé les participants sur les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de leurs parents que nous avons fait le choix de regrouper en quatre catégories en reprenant les regroupements usuels réalisés lors de diverses études réalisées par le ministère de l'éducation nationale. Les lycéens ayant des parents appartenant à une PCS très favorisée représentent 40.197% de l'échantillon, ceux issus d'une PCS favorisée 12.35%, tandis que 35.25% ont des parents issus d'une PCS dite moyenne et 12,19% défavorisée.

L'ensemble des participants lycéens n'ont pas pu être suivi. Ainsi, quant à la cohorte suivie au temps 2 de l'étude longitudinale un an plus tard, elle correspond à seulement 27 jeunes. Lors du temps 1, au lycée, 168 lycéens avaient accepté que nous les recontactions l'année suivante. Toutefois après trois relances, seulement 46 nous ont répondu (avec une déperdition des sujets due à des problèmes d'adresses mails mal orthographiées ou des mails

non lus), et parmi ceux-ci seulement 27 étaient inscrits en licence à l'université. En effet, lors du premier temps les lycéens interrogés ne savaient pas encore dans quelle formation post-bac ils seraient inscrits l'année suivante. En fin de compte, la population de l'étude longitudinale est issue de 9 lycées distincts et ces lycéens sont majoritairement inscrits dans une filière générale (ES et S) et dans une proportion plus faible dans une filière technologique (ST2S). Lors de leur première année université, la population interrogée est inscrite dans 8 universités différentes et dans 6 villes distinctes. Tous étaient issus d'un lycée de l'académie de Lyon, une grande partie est restée étudiée dans ce secteur (N= 23) et une plus petite partie est allée étudier dans une université plus ou moins éloignée de l'académie d'origine (N= 4).

Tableau 5 - Récapitulatif des caractéristiques de la population de l'étude 1

Temps 1	*Temps 2*
636 lycéens inscrits en terminale dans 13 lycées différents	27 étudiants inscrits en licence 1 dans 8 universités différentes
47,79 % d'hommes / 52,21 % de femmes	18,52 % d'hommes / 81,48% de femmes
Agés de 15 à 21 ans (m= 17.5)	Agés de 18 à 21 ans (m= 18.7)

2.1.2. La procédure

Nous avons interrogé lors du premier temps de l'étude des lycéens en terminale générale ou technologique dans 13 lycées différents de l'académie de Lyon afin d'accroître la variété de l'échantillon. Ainsi, une attention a été portée au fait de sélectionner des lycées sur des territoires distincts : villes, espaces périurbains et ruraux. Lors de cette première partie de l'étude, une fois le contact pris avec les établissements, l'organisation de recueil de données s'est organisée. La première étape fut de solliciter l'accord parental pour la participation à l'étude des lycéens mineurs. Une fois cet accord recueilli, nous avons pu nous rendre dans certains lycées sur des heures de cours afin de proposer les questionnaires papiers aux lycéens à des fins de passation immédiate. Dans d'autres lycéens, ce sont les enseignants directement qui ont pu faire passer le questionnaire. Dans ce cas, une notice concernant la passation du questionnaire leur était transmise. L'avantage de ce mode de recueil de données est la participation de tous les lycéens présents en classe.

Le suivi des lycéens et l'envoi du deuxième questionnaire s'est fait en ligne. Lors du premier questionnaire, pour ceux qui donnaient leur accord pour être de nouveau interrogés l'année suivante, nous sollicitions un mail de contact. Ces informations ont été mises de côté pour l'analyse et chaque lycéen acceptant le suivi était désigné par un code particulier pour permettre

le parallèle avec les données recueillies plus tard. Dans le deuxième temps, les lycéens ont été recontactés par mail, trois relances ont été faites afin de recueillir un maximum de données. Le questionnaire s'est fait cette fois-ci en ligne, ce recueil s'avérant plus économique en organisation et en temps.

Si lors du temps 1, la population est conséquente, une des grandes limites de notre échantillon est le manque de participants au temps 2 de l'étude longitudinale. Toutefois, il est intéressant de noter que malgré la restriction du territoire couvert par nos données à une seule académie, celles-ci sont issues de lycées et universités multiples, ce qui permet une certaine variété des données.

2.1.3. La construction du questionnaire

Le questionnaire a été construit en 3 parties concernant :

- Les représentations sur le post-bac
- Les motivations à l'égard de l'entrée en formation post-bac universitaire ou non universitaire
- Une échelle centrée sur l'incertitude à l'égard de l'avenir (Olry-Louis, Soidet et Tavani, 2018)

Pour finir, de brèves questions à propos de la situation du répondant étaient proposées afin de recueillir des données sociodémographiques (genre, âge, filière de baccalauréat ou de licence, PCS des parents, souhait pour l'année suivante, etc.).

La première partie visait ainsi à recueillir les représentations sociales des lycéens. La méthode de recueil a consisté en des tâches d'association libre (Abric, 2005 ; Jodelet, 1972, 1989). Si les méthodes d'association verbale ont été développées en psychologie cognitive comme en psychopathologie, c'est aujourd'hui à travers la théorie des représentations sociales qu'elles se sont le plus déployées notamment dans les travaux s'appuyant sur la notion de noyau central (Moliner et Lo Monaco, 2017 ; Lo Monaco, Piermatteo, Rateau et Tavani, 2017). L'objectif est de recueillir l'état actuel de la représentation (Rouquette, 1994), les données permettent de nous informer sur la façon particulière dont l'objet est pensé par le groupe de participants (Moliner et Lo Monaco, 2017). Le rapport qu'entretient chacun avec l'objet étudié peut aussi être saisi à travers le contenu recueilli par un tel type de méthodologie (Moscovici,

1986). L'association libre correspond ainsi au recueil par écrit (ou oral) de ce qui vient spontanément à l'esprit du participant à propos de l'inducteur proposé (Moliner et Lo Monaco, 2017). Cette méthode a pour avantage sa facilité d'usage ainsi que la possibilité de traiter des données issues directement de l'expression libre des individus (Abric, 2005 ; Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Le nombre de réponses demandées varie entre trois et cinq (Flament et Rouquette, 2003 ; Lo Monaco et Guimelli, 2008), nous avons dans notre cas sollicité quatre réponses. Nous avons par ailleurs travaillé à partir de trois inducteurs : la fin du lycée, les premiers pas en tant qu'étudiant et l'université.

Exemple extrait du questionnaire : « Quels sont les quatre premiers mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à la fin du lycée ? »

La deuxième partie du questionnaire concerne les motivations à l'égard des formations post-bac (l'université et les autres formations). Dans une perspective d'analyse de la transition et des représentations, questionner également les motivations nous paraissait important pour saisir les différentes tensions en jeu. Les questions ouvertes proposées aux participants visent à interroger ce qui les motive/dissuade à quitter le lycée et à rejoindre un enseignement post-bac en s'appuyant sur le modèle Push/Pull et Anti Push /Anti Pull de Mullet et al. (2000).

Exemple extrait du questionnaire : « Qu'est-ce qui pourrait vous motiver dans le fait d'aller étudier à l'université ? », « Et au contraire, qu'est-ce qui pourrait vous dissuader dans le fait d'aller étudier à l'université ? »

Dans la troisième partie, l'incertitude à l'égard de l'avenir était questionnée à travers une échelle comportant quatre items (Olry-Louis, Soidet et Tavani, 2018). Pour chaque item, le participant est invité à donner son degré d'accord sur une échelle de Likert en cinq points allant de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord.

Exemple d'un item : « Je suis préoccupé.e par mon avenir scolaire »

Cette échelle a été construite par Olry-Louis, Soidet et Tavani dans le cadre d'une étude auprès d'élèves en classes de collège ou lycée. Elle permet ainsi l'évaluation rapide de la perception de l'incertitude à l'égard de l'avenir des participants.

Le questionnaire a été posé de la même façon dans les deux temps de cette étude longitudinale (année de terminale et première année universitaire). Un pré-test du questionnaire auprès d'une

dizaine de lycéens en terminale a été organisé pour en vérifier la compréhension et l'enchaînement des questions mais aussi pour mesurer le temps d'administration de celui-ci.

2.1.4. Le traitement et l'analyse des données

L'analyse a été réalisée en deux temps : le premier concernait l'échantillon de lycéens interrogés en 2018 ($N_{lycéens}$= 634), la seconde partie longitudinale concernait 27 participants qui ont été suivi ensuite lors de leur première année à l'université.

Pour les résultats du temps 1, une grande partie de l'analyse a été centrée sur les évocations recueillies en réponse aux tâches d'associations libres proposées aux participants. Nous avons procédé dans un premier temps à un travail à partir des indicateurs lexicographiques usuels comme le nombre de réponses, mais aussi le nombre de types, d'hapax ainsi que les indices de diversité et de rareté concernant chacun des inducteurs (Flament et Rouquette, 2003 ; Moliner et Lo Monaco, 2017). Différents types d'analyses ont ensuite été réalisés à l'aide de l'outil de statistiques textuelles, Iramuteq. Nous avons ainsi pu réaliser des classifications ascendantes hiérarchiques nous permettant de mettre en avant les différentes classes présentes dans le discours des participants ainsi que la structure de la représentation (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Nous avons aussi effectué des analyses factorielles des correspondances, qui facilitent la mise en évidence de l'organisation des classes d'évocation. De plus, des analyses de similitudes ont également pu être mises en œuvre. Ces dernières prennent appui sur les co-occurrences des évocations produites par les participants, ce type d'analyse permet ainsi la mise en évidence des relations entre les éléments de la représentation sociale (Moliner et Lo Monaco, 2017). Des analyses centrées sur les rangs d'importance et la fréquence des évocations libres recueillies ont aussi été réalisées au moyen d'Iramuteq. Dans ce type d'analyse dite prototypique, nous supposons que les éléments centraux de la représentation sont à la fois ceux ayant une fréquence élevée et les plus importants (ceux qui apparaissent en premier, ceux qui sont associés en premier). Les analyses prototypiques permettent ainsi de déceler les éléments du noyau central et ceux faisant partie de la périphérie de la représentation (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Par ailleurs, à titre d'illustration et pour permettre une visualisation plus facile des termes les plus fréquents, des nuages de mots ont aussi été produits. En ce qui concerne les questions ouvertes relatives à la motivation à l'égard des formations post-bac, une analyse centrée sur la récurrence des termes a été réalisée.

Concernant l'analyse des résultats de l'étude longitudinale, nous avons conduit le même type d'analyse à l'aide du logiciel Iramuteq. Nous avons ainsi pu effectuer des comparaisons des termes les plus fréquents aux temps 1 et 2 mais aussi des analyses prototypiques en fonction de la période de l'étude.

2.2. Etude 2 – Les processus vocationnels

Cette seconde étude est centrée sur l'analyse de l'identité et des processus vocationnels des lycéens en terminale ainsi que des étudiants inscrits en licence 1 à l'université afin de percevoir de possibles changements au cours de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur.

2.2.1. La population

L'étude a été menée auprès de 742 participants divisés en deux ensembles à des fins de comparaisons non plus longitudinales mais transversales : notre population se compose alors de lycéens inscrits en classe de terminale générale ou technologique (N= 463) et d'étudiants inscrits en première année à l'université (N= 279).

En ce qui concerne la population lycéenne, les 463 lycéens interrogés sont inscrits dans quatre lycées de l'académie de Lyon. La répartition des individus selon le lycée est la suivante : le lycée A correspond à 50% de la population interrogée, le lycée B à 30%, le lycée C à 16% et le lycée C à 4%. Dans chacun de ces établissements, le questionnaire a été administré à l'ensemble des élèves de terminale inscrits en filière générale (S, ES, L) comme technologique (ST2S, STMG). La proportion d'élèves inscrits en filière générale est de 85,53% tandis que la filière technologique représente 14.47% des lycéens interrogés.

Pour ce qui est de la population étudiante, tous les étudiants interrogés sont inscrits en licence 1 dans le domaine des sciences (Sciences de la vie et de la Terre, Physique, Chimie, Sciences de l'ingénieur, Mathématiques, Informatique) à l'université Lyon 1.

Tableau 6 - Tableau récapitulatif des caractéristiques de la population de l'étude 2

Total (N= 742)	Lycéens (N= 463)	Etudiants (N= 279)
	Terminale générale ou technologique dans 4 lycées	Licence 1 STS dans 1 université
428 femmes – 57.7 % / 314 hommes – 42.3 %	269 femmes – 58.1 % / 194 hommes – 41.9 %	159 femmes – 56.9 % / 120 hommes – 43.0%
Agés de 14 à 37 ans (m= 18.21)	Agés de 14 à 21 ans (m= 17.52)	Agés de 17 à 37 ans (m= 19.35)

2.2.2. La procédure

Le mode de recueil des données de cette étude transversale a différé en fonction du profil. Auprès des lycéens, nous avons suivi la même procédure que pour l'étude précédente. Après recueil de l'accord parental, le questionnaire a été administré sur table aux lycéens. Le choix des lycées s'est fait là aussi dans une académie unique, celle de Lyon, tout en diversifiant les territoires sur lesquels sont basés les quatre établissements ayant participé à l'étude. Tandis que pour les étudiants, le questionnaire a été envoyé par mail pour une administration en ligne. Cette diffusion du questionnaire a été choisie dans ce cas pour des raisons logistiques. Une attention a pu être portée sur le temps de réponse au questionnaire en ligne nous permettant d'écarter certains participants dont le temps de réponse pouvait paraître incohérent. Par ailleurs, une des limites principales réside dans la particularité de la population des étudiants puisqu'ils sont tous inscrits dans le même établissement et dans des filières centrées sur les sciences (i.e. mathématiques, informatique, physique, chimie, sciences de l'ingénieur, sciences de la vie et de la terre). Toutefois, cela permet une certaine originalité dans les données puisqu'une grande majorité des études réalisées autour de cette thématique sont organisées avec une population étudiante inscrite dans des filières de sciences humaines (exemples : Haas, Morin-Messabel, Fieulaine et Demoures, 2012 ; Jellab, 2011 ; Soidet et Raussin, 2017).

2.2.3. La construction du questionnaire

Le questionnaire comporte une échelle visant à étudier les processus de construction de l'identité vocationnelle : c'est le « Vocational Identity Status Assessment » (30 items, échelle de Likert en 5 points) dans sa version validée en français qui a été utilisé (Lannegrand-Willems et Perchec, 2017). Cette échelle évalue les six processus suivants (Porfeli et al., 2011) :

engagement, identification à l'engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration de surface et exploration en profondeur. Chaque processus est évalué par 5 items.

Exemples d'items :

- Engagement : « Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux »
- Identification à l'engagement : « J'ai choisi un projet professionnel qui correspond à mes valeurs personnelles »
- Flexibilité de l'engagement : « Mon choix d'orientation professionnelle pourra être différent de ce que j'envisage aujourd'hui »
- Doute vis-à-vis de soi : « Je doute de pouvoir trouver un métier qui me convienne »
- Exploration de surface : « Je m'informe sur les différentes professions qui pourraient me plaire »
- Exploration en profondeur : « Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi »

Par ailleurs, il est à noter qu'au cours des passations de questionnaire en lycée, une difficulté de compréhension a été identifiée à de nombreuses reprises concernant l'item « Mon projet professionnel me permettra d'avoir le genre de vie de famille que je souhaite avoir ».

En fin de questionnaire, de rapides questions concernant la situation sociodémographique du répondant étaient proposées : genre, âge, filière de baccalauréat ou de filière de licence, souhaits de formation pour l'année qui suit, etc.

2.2.4. Le traitement et l'analyse des données

Dans un premier temps, un nettoyage et une harmonisation des tables de données issues des deux recueils (papier et ligne) a été réalisé pour aboutir à une base de données commune.

Par la suite, les données de cette étude transversale ont été analysée au moyen de deux logiciels : Jamovi (version 1.0.4.0) et XLSTAT. Le premier est un logiciel libre qui constitue une interface pour le noyau R. Il permet une manipulation et une présentation des données de façon plus accessible. XLSTAT est un lui aussi un outil d'analyse statistiques, il constitue de son côté un module complémentaire pour Microsoft Excel.

C'est au moyen de ces deux outils que nous avons pu réaliser l'exploration des données descriptives ainsi que divers tests et analyses factorielles (cf. tableaux et figures n°3.2, 3.3. et

3.4. en annexes). Des analyses séparées en fonction du statut (lycéen / étudiant) ont été réalisées, nous avons ainsi pu effectuer des tests de Kruskal-Walllis nous permettant de comparer l'adhésion aux processus identitaires en fonction de nos variables. Ce test a été employé car la distribution ne respectait pas la loi normale, nous avons ainsi fait le choix d'utiliser un test non paramétrique. C'est aussi pourquoi nous avons utilisé le U de Mann-Whitney dans le cas où nous souhaitions comparer l'adhésion aux processus identitaires en fonction du statut (lycéen / étudiant). Des tests non paramétriques ont également été appliqués car les données ne nous permettaient pas d'utiliser leurs équivalents paramétriques (avant chaque test, le test de normalité de Shapiro Wilk et un test d'égalité des variances ont été réalisés). Par ailleurs, des tests d'indépendance du Khi 2 à partir de tableaux de contingence ont aussi été employés pour tester la dépendance entre l'appartenance à une typologie vocationnelle et des variables comme le genre, la filière ou encore l'intention pour l'année suivante. Au sujet des typologies vocationnelles, nous avons réalisé des analyses en composantes principales pour chaque profil (lycéen / étudiant) nous permettant de visualiser dans un espace à deux dimensions nos observations. Cette analyse permet ainsi d'identifier les groupes homogènes ; sur cette base une classification ascendante hiérarchique ainsi qu'une classification K-means ont été réalisées. Ces deux analyses complémentaires ont permis d'identifier le nombre de groupes pertinents à garder pour la construction des typologies vocationnelles et aussi d'en identifier les participants.

En outre, une codification des processus et dimensions vocationnelles a été faite pour faciliter la lecture : EN pour la dimension d'engagement vocationnel, EN1 pour le processus d'engagement et EN2 pour l'identification l'engagement, RE pour la dimension de reconsidération des engagements avec respectivement RE1 et RE2 pour la flexibilité des engagements et le doute vis-à-vis de soi, EX pour la dimension d'exploration vocationnelle avec EX1 pour le processus d'exploration de surface et EX2 pour l'exploration en profondeur.

2.3. Etude 3 – Les représentations et processus vocationnels

Cette troisième étude a pour objectif d'appréhender la relation entre les dynamiques vocationnelles et les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous avons choisi d'interroger des lycéens en terminale et étudiants en première année universitaire. Le recueil des données de cette étude transversale s'est fait entre le mois de mars et de mai 2020.

2.3.1. La population

La population de cette étude transversale est composée de 358 participants avec deux profils distincts : des étudiants en terminale générale ou technologique (N= 65) et des étudiants en première année universitaire (N= 293).

A propos de la population lycéenne, les lycéens interrogés sont inscrits dans cinq lycées de l'académie de Lyon : la plus grande partie de l'échantillon vient du lycée A (35%) tandis que la plus petite vient du lycée B (4%). Dans chacun de ces établissements, le questionnaire a été transmis à l'ensemble des élèves de terminale inscrits en filière générale (S, ES, L) comme technologique (ST2S, STMG). Les élèves en filière générale représentent ainsi 80% de l'échantillon, tandis que les élèves inscrits en filière technologique sont moins représentés (20%).

En ce qui concerne la population étudiante, tous les étudiants interrogés sont inscrits en licence 1 dans trois universités différentes dans le secteur de Lyon avec la répartition suivante : une majorité inscrit dans l'université A avec 90% des étudiants, puis 6.5% pour l'université B et 3% pour l'université C. Ces étudiants sont inscrits majoritairement dans les domaines des sciences (sciences de la vie et de la terre ; physique, chimie, sciences de l'ingénieur ; mathématiques, informatique), puis dans d'autres filières (droit, économie et gestion ; arts, lettres et langues ; sciences humaines et sociales).

Tableau 7 - Tableau récapitulatif des caractéristiques de la population de l'étude 4

Total (N= 358)	Lycéens (N= 65)	Etudiants (N= 293)
	Terminale générale ou technologique dans 5 lycées	Licence 1 dans 3 universités
250 femmes – 70.8 % / 103 hommes – 29.1 %	51 femmes – 78.5 % / 14 hommes – 21.5 %	199 femmes – 69 % / 89 hommes – 30.9 % *+ 5 non précisé*
Agés de 16 à 28 ans (m= 18.67)	Agés de 16 à 20 ans (m= 17.46)	Agés de 16 à 28 ans (m= 18.93)

2.3.2. La procédure

Le mode de recueil de données pour cette étude s'est fait uniquement en ligne, le questionnaire a été transmis aux participants par leur établissement d'accueil, lycée ou université. Nous avons ainsi pris contact avec les établissements afin d'envisager l'organisation de l'étude puis la transmission du questionnaire. Concernant les lycées, l'envoi des questionnaires était prévu après la fin de saisie des vœux sur la plateforme Parcoursup (12 mars), toutefois compte-tenu du contexte sanitaire, les établissements ont dû fermer au 18 mars 2020 ce qui a compliqué l'envoi du questionnaire dans certains établissements. Par ailleurs, concernant la conception du questionnaire, avant les premières questions, l'accord parental pour la participation à l'étude était sollicité puisqu'une majorité des participants ne sont pas encore majeurs. Concernant l'envoi des questionnaires auprès d'étudiants, la transmission était prévue à la même période. Les envois ont pu se faire au sein des établissements mais aucune relance n'a pu être réalisée. Ce mode de recueil de données uniquement en ligne a été le seul possible au cours de la période et nous a permis de recueillir finalement 293 réponses pour cette sous-population. Toutefois, le taux de retour d'élèves en terminale est relativement faible. Les réponses au questionnaire ont été recueillies dans un contexte sanitaire particulier (notamment au moment du confinement et les semaines qui ont suivi), ce qui nous permet d'appréhender la dépendance au contexte des éléments comme les RS ou des dynamiques vocationnelles.

2.3.3. La construction du questionnaire

Le questionnaire est construit en deux temps et reprend pour chacun d'eux certains éléments des questionnaires des études 1 et 2. Nous avons ainsi une première partie relative aux RS de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Trois tâches d'association libre ont été proposées aux participants avec les inducteurs suivants : fin du lycée, premiers pas en tant qu'étudiant, université. Concernant la seconde partie du questionnaire, elle comporte l'échelle présentée précédemment visant à étudier les processus de construction de l'identité vocationnelle (« Vocational Identity Status Assessment », Porfeli et al., 2011 ; Lannegrand-Willems et Perchec, 2017). Comme nous l'avons expliqué plus tôt, elle est construite en 30 items réparties en six groupes de cinq items qui s'attachent à évaluer un processus vocationnel particulier (engagement, identification à l'engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration de surface et exploration en profondeur).

En fin de questionnaire, des questions relatives à la situation sociodémographique du participant lui étaient proposées : genre, âge, filière de baccalauréat ou de licence, souhaits de formation pour l'année qui suit, etc.

2.3.4. Le traitement et l'analyse des données

Le traitement des données recueillies suit les méthodes d'analyses utilisées lors des études précédentes. Sur la base d'une analyse en composantes principales et d'une classification ascendante hiérarchique et d'une classification K-Means, des typologies vocationnelles ont été identifiées pour chaque profil (lycéen / étudiant). Des analyses prototypiques ont ensuite pu être réalisées en fonction de chaque de ces typologies. Par ailleurs, au sujet des RS, les indicateurs lexicographiques traditionnels ont été utilisés (nombre de réponses, d'hapax, de types, indice de diversité, etc.).

2.4. Etude 4 – Les entretiens

Des entretiens semi-directifs individuels (N= 14) ont été menés avec des étudiants lors de leur première année de licence. Ils ont permis d'aborder leur passage à l'université : la fin du lycée, les premiers mois à l'université ainsi que les projets ultérieurs.

2.4.1. La population

Ce sont 14 étudiants inscrits en première année universitaire, tous néo-bacheliers qui ont été interrogés. Ils sont inscrits dans 7 universités différentes mais sont tous issus d'un lycée de l'académie de Lyon. Si une grande majorité poursuivent leurs études dans ce même académie, trois d'entre eux sont inscrits dans une université en dehors de l'académie (dont 1 en Angleterre). Ils sont inscrits dans des parcours divers : sciences humaines et sociales (N=3) ; sciences et technologies (N=3) dont 2 en STAPS ; langues (N=1) ; santé (N=4) ; droit, économie et gestion (N=3).

Le recrutement s'est fait à partir des participants à l'étude 1, nous avons proposé à ceux qui avaient accepté que nous les recontactions de participer à un temps d'entretien. Nous avons ainsi une population qui est issue certes d'une seule académie française mais qui provient de

plusieurs lycées et universités, ce qui permet d'avoir des parcours plutôt variés et qui ne reflètent pas la réalité d'une seule université.

Tableau 8 - Récapitulatif des caractéristiques de la population de l'étude 3

Etudiants (N= 14)
Inscrits en 1ère année universitaire dans 7 universités différentes
5 hommes / 9 femmes
Agés de 17 à 21 ans (m= 18.42)

2.4.2. La procédure

Les entretiens ont été menés principalement en face à face à l'exception de 3 qui ont été effectués par visioconférence pour des raisons géographiques. Les rencontres avec les sujets ont été organisées dans un endroit calme (exemple : un bureau sur le campus universitaire). Les entretiens ont été réalisés sur la période de mars à mai 2018. Avec l'accord des participants, ils ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone ce qui a permis ensuite leur retranscription complète. Le temps d'enregistrement des entretiens a été en moyenne de 37 minutes (1h00 pour le plus long et 22 minutes pour le plus court).

En outre, une fiche synthétique concernant le déroulé de l'entretien était complétée une fois celui-ci terminé et après le départ de l'étudiant permettant de noter des informations contractuelles telles que l'environnement de l'entretien, le comportement du participant au cours de l'échange, etc. (cf. fiche n°5.2 en annexes).

2.4.3. La construction de l'entretien semi-directif

Nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs, en raison de l'aspect qualitatif des données ainsi recueillies. En effet, le fait que les personnes puissent s'exprimer librement sur les questions posées, que nous puissions faire des relances là où des informations pouvaient manquer, nous semblait important tout comme le fait de pouvoir approfondir certains points abordés de manière plus approfondie que dans les questionnaires. Nous avons par ailleurs veillé à garder une posture bienveillante et d'écoute active permettant de soutenir le discours des participants.

Les thématiques abordées dans l'entretien sont en lien direct avec une partie de notre revue théorique notamment les travaux à propos des dynamiques motivationnelles et de l'entrée à

l'université. L'objectif est de nous permettre de mieux cerner le vécu de la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. L'entretien est pensé en trois temps : la fin du lycée, l'entrée à l'université et les projets ultérieurs. Il débute avec la question suivante : « *Est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience du passage dans l'enseignement supérieur ?* ».

Avant de débuter les échanges, la consigne inaugurale de l'entretien reprenait des informations comme l'anonymat de ceux-ci, le fait qu'il n'y ait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, etc. Cela nous permettait de rappeler au participant le contrat de communication préalablement établi lors la prise du rendez-vous pour l'entretien. Cette introduction permettait aussi le rappel notre engagement déontologique à rendre anonyme les noms, établissements et villes lors de la retranscription de l'entretien.

2.4.4. Le traitement et l'analyse des données

Sur la base de la retranscription des entretiens, deux types d'analyse ont été réalisées. Dans un premier temps, une analyse thématique a été effectuée, puis par la suite un travail intra-individuel a été accompli.

L'analyse thématique se réalise de façon transversale et permet de traiter le corpus à partir d'une thématisation de son contenu (Paillé et Mucchielli, 2012). L'objectif de l'analyse thématique est en effet d'identifier, analyser et reporter les thèmes qui apparaissent dans les entretiens. La première étape a ainsi été de reprendre le corpus quelques mois après l'enregistrement et la retranscription des entretiens[14]. Ce temps de latence avec le travail d'analyse a permis d'une certaine façon une prise de hauteur face aux données et d'apprivoiser le corpus sans être possiblement enfermé dans une certaine interprétation des données (Paillé et Mucchielli, 2012). Ce premier temps a eu pour objectif de se familiariser avec le corpus par des relectures de celui-ci. Des premières annotations sur le corpus ont aussi permis l'immersion dans le discours des participants rencontrés. Au cours de la deuxième étape, nous avons relu le corpus pour effectuer des premières codifications des unités de sens. Ces premières phases ont d'ailleurs été réalisées sur le corpus imprimé. L'étape suivante a consisté en la recherche et le relevé des différents thèmes. Ce processus s'est fait de façon inductive, l'identification des thèmes est fortement liée aux données elles-mêmes dans ce type d'approche (Patton, 1990). Toutefois, nos entretiens étant construits de manière semi-directive, les thèmes identifiés sont

[14] Un exemple de retranscription est visible en annexes (n° 5.3.)

nécessairement en relation avec les questions introduites auprès des participants (Braun et Clarke, 2006). La quatrième étape a permis la reprise des thèmes de façon progressive en relisant le corpus. Cette phase a introduit des regroupements, subdivisions et redéfinitions des thèmes identifiés. L'organisation des thèmes et sous-thèmes ainsi que leurs relations a aussi été pensée pour arriver à un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2012 ; cf. annexe n° 5.4.1.). Nos repères théoriques ont aussi permis de guider les regroupements ou subdivisions des thèmes. La cinquième étape a consisté en la reprise du corpus sur un logiciel afin de reprendre la codification de chaque unité de sens. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur un logiciel, Weft QDA, celui-ci facilite le codage des unités de sens et permet une classification de celles-ci en fonction des thématiques et sous-thématiques identifiées. Cette analyse se fait ainsi de façon manuelle puisque c'est le chercheur qui identifie chaque thématique dans le corpus. Cette étape permet ensuite de nouveau un examen plus fin de chaque thématique notamment dans l'analyse des récurrences, divergences ou oppositions en fonction des participants.

En outre, comme nous avons pu le préciser précédemment, une analyse intra-individuelle de chaque entretien composant le corpus a été réalisée. Ce type d'analyse se rapproche davantage de l'étude de cas et permet de se centrer davantage sur chaque participant isolément pour saisir sa trajectoire particulière. Cette analyse s'est orientée ici sur la question générale du vécu de la transition lycée-université pour chaque étudiant.

3. Posture et implication du chercheur dans le processus de recherche

Les approches qualitatives mettent en avant l'importance d'une posture réflexive de la part du chercheur, ce point nous apparait tout autant essentiel dans une méthodologie mixte. La réflexivité renvoie au rôle du chercheur, à sa relation aux participants et à la thématique de recherche, mais aussi aux questionnements éthiques posés par chaque recherche en sciences humaines et sociales. C'est un retour critique sur soi en tant que chercheur qui est induit par cette démarche réflexive permettant d'interroger à la fois les champs théoriques dans lesquels nous souhaitons nous inscrire, mais aussi l'impact de notre posture sur le processus recherche dans sa globalité (Finlay et Gough, 2003). Cette posture réflexive nécessite ainsi une critique particulière des différents liens qui existent entre l'objet de recherche et le chercheur (Pourtois,

Desmet et Lahaye, 2006). La question de l'enracinement social du chercheur doit ainsi nécessairement être posée pour élucider notre rapport à l'objet. Les attentes, valeurs comme les expériences personnelles ou professionnelles du chercheur peuvent avoir une certaine influence sur chaque étape de la recherche. D'autre part, De Lavergne en 2007 met en avant l'importance de ce regard critique et réflexif pour un praticien-chercheur. Cette position soulève de nombreux questionnements éthiques, épistémologiques comme méthodologiques quand le terrain de recherche et professionnel sont identiques ou proches. Dans ce cadre, la recherche menée semble inéluctablement être une recherche impliquée et incarnée ce qui nécessite du praticien-chercheur une attention particulière quant à sa subjectivité (De Lavergne, 2007). Il nous a semblé ainsi essentiel à chaque phase de la recherche de questionner nos liens avec le sujet, de clarifier nos implications en tentant de mettre de la distance à l'objet et de tendre vers un idéal d'objectivité. En effet, si l'objectivité du chercheur est remise en question dans un tel paradigme, nous pouvons ainsi accepter que cette position soit quasi-impossible tout en essayant de tendre vers celle-ci un maximum.

Pour Pourtois, Desmet et Lahaye (2006), la réflexivité fait partie des critères de la scientificité d'une étude tout comme la validité et la triangulation. La triangulation peut renvoyer à la méthodologie mixte telle que nous l'avons précisé précédemment. Par ailleurs, d'autres auteurs ont pu mettre en évidence certains standards pour assurer la qualité d'une recherche (Lincoln et Guba, 1985 ; Yin, 2013). Ces auteurs identifient quatre critères distincts mais que nous pouvons associer : *la fiabilité* ou *« sûreté » de la recherche* (i.e. les mêmes résultats peuvent être atteints si la recherche était reproduite), *la validité du construit, son l'objectivité* ou *sa « conformité »* (i.e. l'intégrité des analyses et interprétations du chercheur, la méthodologie mise en place doit bien être en lien avec les concepts étudiés et la problématique posée initialement), *la validité interne* ou *la crédibilité de la recherche* (i.e. l'objectif est ici d'assurer l'intégrité des résultats et d'éviter les biais liés au contexte de la recherche, à la méthode de recueil de données utilisées ainsi qu'à l'échantillon sélectionné. La recherche doit rendre compte de façon pertinente du terrain et de la problématique étudiée), l*a validité externe* ou *la transférabilité de la recherche* (i.e. ce concept renvoi à la généralisation de l'étude ainsi qu'à la transférabilité des résultats). Dans le cadre de notre recherche, voici les points relatifs à chaque critère :

- La fiabilité : les méthodologies de recueil et d'analyse des données ont été explicitées et détaillées.

- La validité du construit : le choix d'une méthodologie mixte a été fait dans le souhait de croiser les méthodes et données pour tendre vers un maximum d'objectivité. Par ailleurs, pour la construction des outils méthodologiques utilisées nous nous sommes appuyés sur la littérature relative aux concepts étudiés.
- La validité interne : nous avons réalisé une transcription la plus fidèle possible des données recueillies que ce soit par questionnaire ou entretien. La triangulation des données est aussi un atout pour nous permettre de rendre compte le plus fidèlement possible du terrain de recherche.
- La validité externe : nous avons décrit le plus clairement possible la population interrogée afin de rendre compte de la généralisation possible de nos résultats. Nous avons essayé de varier un maximum les lycéens et étudiants interrogés en ne nous centrant pas sur un seul lycée ou établissement d'enseignement supérieur pour l'ensemble de nos études. Nous avons ainsi tenté au maximum de varier les contextes, néanmoins nos études ont été menées auprès de jeunes issus en grande majorité de l'académie de Lyon. Il est donc fort possible que nos données ne soient pas représentatives de l'ensemble des lycéens ou étudiants français, les données recueillies sont inévitablement marquées par le contexte de notre recherche.

Troisième partie

Résultats de la recherche

Chapitre 7 – Les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur

Les représentations sociales nous permettent de percevoir les croyances, l'imaginaire collectif ou encore d'appréhender le sens d'un objet pour un groupe donné. De façon à apprécier le sens de l'entrée dans l'enseignement supérieur, mais aussi de la transition entre le lycée et l'université, nous avons interrogé 636 participants à travers des tâches d'associations libres. Tel que nous avons pu le préciser dans le précédent chapitre consacré à la méthodologie, une partie de l'étude 1 a été menée auprès de 636 lycéens en terminale et une autre partie longitudinale a été menée auprès de 27 participants.

Les représentations peuvent nous permettre d'appréhender le rapport entre les lycéens et l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les travaux portant sur les représentations sociales sont en croissance et dans le champ de l'orientation, elles ont souvent été abordées à propos des métiers ou des formations. C'est davantage le rapport à la transition vers l'enseignement supérieur que nous souhaitons les aborder ici. Quelles sont les représentations lycéennes de l'entrée dans l'enseignement supérieur ? Dans quelle mesure celles-ci évoluent-elles au cours de la transition ?

Ce chapitre a pour projet la présentation des résultats issus de l'analyse des données recueillies dans le cadre de l'étude 1, centrée sur les représentations. Dans la première partie, nous proposerons une analyse des représentations des lycéens en terminale en réponse aux inducteurs « fin du lycée », « premiers pas en tant qu'étudiant » et « université ». Différentes analyses ont été réalisées spécifiquement sur la fréquence, le rang d'apparitions, mais aussi sur les thématiques issues des évocations recueillies auprès des lycéens. Ces résultats nous permettent de réaliser un état des lieux de leurs représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur. La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à la présentation des résultats issus de l'analyse de l'étude longitudinale menée auprès de 27 participants. L'objectif est ici de saisir l'éventuelle évolution des représentations au cours de la transition entre le lycée et l'université. Pour conclure ce chapitre, nous reprendrons enfin l'analyse des différents résultats pour proposer une conclusion et synthèse de ceux-ci.

1. Les représentations au moment du lycée

Cette partie va nous permettre de présenter les évocations recueillies en réponse aux trois inducteurs proposés aux lycéens en terminale : fin du lycée, premiers pas en tant qu'étudiant et université. Nous proposerons pour chaque inducteur les différentes analyses réalisées centrées sur la fréquence, le rang d'apparition mais également les co-occurrences des évocations recueillies. Avant de s'attarder sur ces résultats, arrêtons-nous sur les indicateurs quantitatifs utilisés.

Tableau 9 - Description des corpus pour les trois tâches d'associations libres

	Fin du lycée	Premiers pas en tant qu'étudiant	L'université
Nombre de réponse	2380	2207	2273
Nombre de types	526	586	664
Nombre d'hapax	290	323	370
Diversité	0.221	0.265	0.292
Rareté	0.121	0.146	0.162
Nb moyen par participant	M = 3,74 (ET=0.59)	M = 3,47 (ET = 0.96)	M =3,57 (ET = 0.90)
… féminin	M=3.74 (ET=0.58)	M=3.45 (ET=0.95)	M=3.54 (ET=0.94)
…. masculin	M=3.74 (ET=0.60)	M=3.49 (ET=0.95)	M=3.61 (ET=0.85)
Différence	NS (p=0.934)	NS (p=0.585)	NS (p=0.384)
… filière générale	M=3.75 (ET=0.59)	M=3.55 (ET=0.90)	M=3.62 (ET=0.87)
… filière technologique	M=3.68 (ET=0.58)	M=3.24 (ET=1.07)	M=3.42 (0.97)
Différence	NS (p=0.254)	p<.001	p = 0.012

Note : les lignes différentes renvoient à la significativité du T test réalisé avec en variable indépendante, le genre et le type de bac et, en variable dépendante, le nombre de mots produits.

Le tableau reprend les indicateurs lexicographiques classiques (Flament et Rouquette, 2003 ; Moliner et Lo Monaco, 2017). La première ligne présente le nombre total de réponses recueillies, le nombre de types correspond au nombre de formes différentes produites par les participants et les hapax se rapportent aux évocations recueillies qu'une seule fois. Ces indicateurs nous permettent de calculer les indices de rareté et de diversité. La rareté est liée au nombre d'hapax présents dans le corpus et la diversité est liée aux nombres de types présents dans le corpus. Ces deux indices varient entre 0 et 1. L'indice de rareté nous informe sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité du corpus. Aussi, plus l'indice de rareté se rapproche de 1, plus les évocations ont été produites de façon unique par chaque participant, un indice proche

de 0 signifie que les participants ont eu tendance à produire des évocations similaires. Concernant la diversité, l'indice nous renseigne sur la convergence ou non des réponses des participants. Ainsi, dans un corpus où l'indice serait proche de 1, peu d'évocations seraient partagées par les participants, tandis que pour un indice proche de 0, les réponses recueillies seraient les mêmes pour l'ensemble de la population. Dans notre cas, nos indices de diversité comme de rareté sont faibles pour les trois corpus « fin du lycée », « premiers pas en tant qu'étudiant », « université » (diversités respectives de .221, de .265 et de .292 associées à des raretés de .121, de .146 et de .162). Ces indicateurs semblent nous indiquer une représentation relativement structurée du point de vue de la théorie du noyau (Flament et Rouquette, 2003) puisque les évocations recueillies semblent homogènes et partagées par les différents lycéens interrogés.

Nous avons aussi observé le nombre moyen d'évocations produites par chaque participant et nous avons également chercher à examiner de potentielles différences quant à ce nombre selon le genre et le type de filière (terminale ou technologique). Concernant le genre, nous ne constatons aucune différence significative pour aucun des trois inducteurs. Pour l'inducteur « fin du lycée », la différence entre les lycéens inscrits en filière de baccalauréat générale ou technologique n'apparait pas comme notable. A propos des inducteurs « premiers pas en tant qu'étudiant » et « université », des différences significatives apparaissent en fonction de la filière. Il apparait que les lycéens en terminale générale produisent davantage de mots que les lycéens en terminale technologique pour ces deux inducteurs.

1.1. La fin du lycée

L'inducteur « fin du lycée » était le premier proposé aux lycéens et 2380 réponses ont été recueillies comme nous pouvons le voir dans le tableau précédent. Le nuage de mots visualise les évocations recueillies en réponse à l'inducteur « fin du lycée » en mettant en avant les plus récurrentes. Les mots les plus grands étant ainsi ceux qui reviennent le plus.



Figure 11 - Nuage de mots pour l'inducteur "fin du lycée"

Des profils de classes ont aussi été élaborés à partir d'une classification ascendante hiérarchique réalisée au moyen d'Iramuteq qui suit la méthode Reinert (1983, 1986). Cette analyse permet de rendre compte de l'ordre interne des évocations recueillies, elle met en évidence les mondes lexicaux présents au sein de la représentation. Les résultats liés à l'inducteur « Fin du lycée » sont ici présentés en profils de classe (cf. figure n°12), en référence à quatre thèmes dominants : la projection dans l'après-bac immédiat (classe 1), le futur envisagé, d'une part, dans ses aspects pratiques (classe 2), d'autre part dans ses aspects abstraits (classe 3), ainsi que les sentiments ambivalents (classe 4).

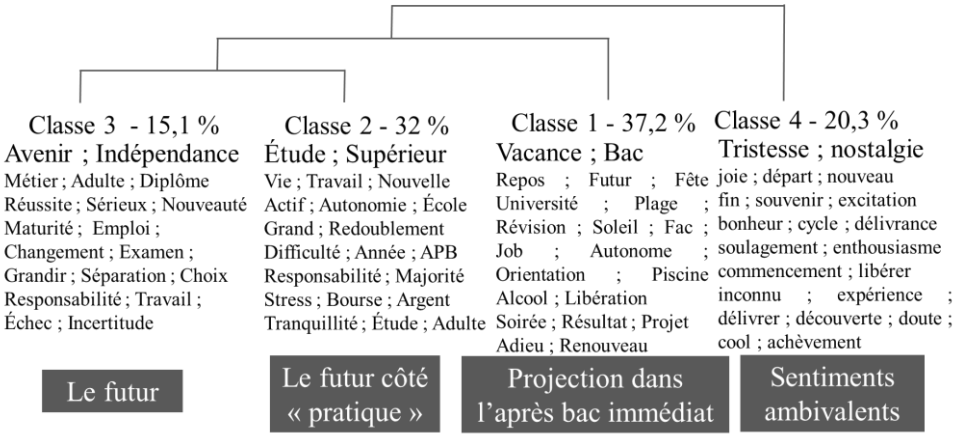


Figure 12 - Profils de classe pour l'inducteur "fin du lycée"

L'analyse factorielle des correspondances réalisée à partir de la classification hiérarchique descendante au moyen d'Iramuteq permet de conforter et d'affiner ces résultats. Cette visualisation nous permet de saisir les relations entre les classes. Les deux facteurs représentent chacun 44.86% et 30.78% de la masse du corpus et permettent d'identifier la répartition en trois zones. La zone en haut à gauche (abscisses négatives et ordonnées positives) regroupe les classes 2 et 3 relatives à la projection dans le futur. La classe 1 relative à la projection dans l'après bac immédiat se trouve quelque peu détachée, mais assez proche par sa position en abscisse négative. La troisième zone est celle occupée par la classe 4 qui apparait quant à elle à la fois éloignée des deux autres zones par sa position en abscisse positive.

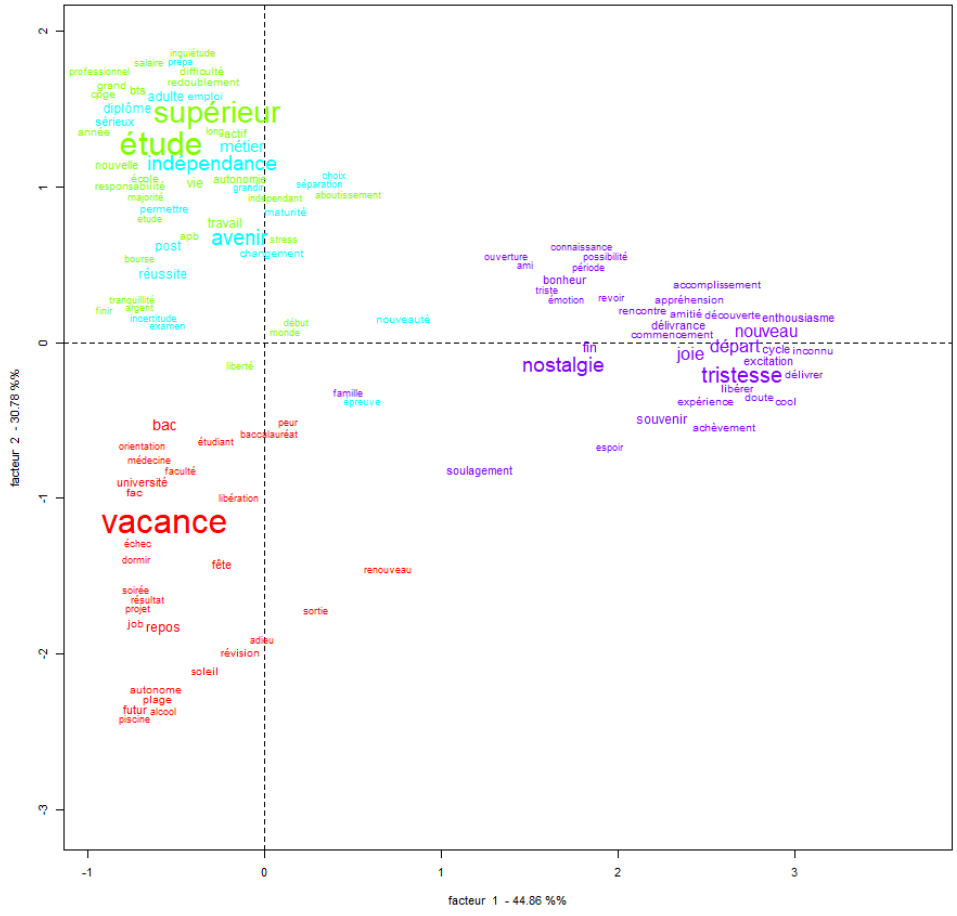


Figure 13 - Analyse Factorielle des Correspondances pour l'inducteur "fin du lycée"

Les mondes lexicaux présents dans les évocations recueillies pour l'inducteur « fin du lycée » peuvent ainsi être perçus à travers trois grandes thématiques : le futur dans ses dimensions liées aux études supérieures comme au fait de devenir adulte, la projection dans l'après-bac immédiat, les sentiments ambivalents face à période que représente la fin du lycée.

Une analyse prototypique a aussi été réalisée permettant de faire apparaitre les éléments saillants de la représentation (Bonnec, Roussiau et Vergès, 2002 ; Vergès, 1992, 1994). Ce type d'analyse se base sur la théorie du noyau central (Abric, 1994 ; 2011) et croise deux critères indépendants que sont la fréquence d'apparition de l'évocation et son rang d'apparition (Vergès, 1992). L'analyse prototypique permet la mise en évidence du noyau central de la représentation qui regroupe les éléments les plus fréquents et les plus accessibles (i.e. rang d'apparition fort). Dans l'analyse prototypique réalisée seules les évocations avec une fréquence minimale égale ou supérieure à 5 ont été exploitées.

Tableau 10 - Analyse prototypique pour l'inducteur "fin du lycée"

	< = 2,31 rangs > 2,31	
	Zone du noyau	**Première périphérie**
< 21.85 fréquence >= 21.85	Vacances Baccalauréat Liberté Nostalgie Etudes supérieures Changement Fac Soulagement Indépendance Fin Tristesse Joie	Travail Avenir Université Etudes Autonomie Repos Orientation Fête
	Eléments contrastés	**Seconde périphérie**
	Bac Libération Enfin APB Nouvelle vie Nouveau départ Post-bac Tranquillité Prépa Renouveau DUT Délivrance Souvenirs Dormir	Nouveauté Réussite Adulte Maturité Amis Eté Soirées Bonheur Vie active Responsabilité Stress BTS Diplôme Soleil Peur Triste Futur Etape ...

Le tableau se présente avec quatre cases. La première case du tableau (en haut à gauche) contient les associations les plus fréquentes et qui apparaissent dans les premières productions des participants. L'hypothèse faite est alors celle de la centralité de ces évocations, elles correspondraient au noyau central de la représentation. Dans la seconde case en haut à droite, nous trouvons ce qui correspond à la première périphérie de l'association. Ces évocations ne sont pas centrales, mais elles font elle aussi consensus pour les participants rencontrés (i.e. fréquence élevée). La partie du bas contient les évocations avant une fréquence moins importante. Nous avons à gauche les éléments contrastés qui sans faire consensus pour le groupe interrogé, ici les lycéens, apparaissent rapidement dans les évocations recueillies chez certains. La dernière case en bas à droite contient les éléments qui peuvent apparaitre comme les moins importants, c'est la seconde périphérie de l'association.

Pour l'inducteur en question, « fin du lycée », les évocations centrales sont les suivantes : *vacances, baccalauréat, liberté, nostalgie, études supérieures, changement, fac, soulagement, indépendance, fin, tristesse, joie*. Ces éléments font référence à plusieurs thématiques et semblent bien marquer la transition vers l'enseignement supérieur avec à la fois le diplôme qui vient clore l'enseignement secondaire, la période d'entre-deux des *vacances* et le *changement* avec l'arrivée dans les *études supérieures*. Le noyau central de la représentation de la fin du lycée pour les participants interrogés semble aussi être marqué par la question de *l'indépendance* et de la *liberté* qui peuvent être perçus positivement, néanmoins la période semble bien marquée d'une certaine façon par des sentiments ambivalents (*tristesse, joie*).

Des analyses prototypiques en fonction du niveau d'incertitude ont aussi été réalisées. Nous avons procédé à des analyses séparées selon les modalités de la variable considérée.

Tableau 11 - Analyse prototypique de la sous population avec un niveau élevé d'incertitude pour l'inducteur "fin du lycée" (N= 368)

Zone du noyau	< = 2,28 rangs > 2,28	Première périphérie
Vacances Baccalauréat Liberté		Travail Nostalgie Etudes supérieures Avenir Changement Université Autonomie

Tableau 12 - Analyse prototypique de la sous population avec un niveau faible d'incertitude pour l'inducteur "fin du lycée" (N= 261)

Zone du noyau	< = 2,24 rangs > 2,24	Première périphérie
Vacances Baccalauréat Etudes supérieures Nostalgie		Liberté Travail

Dans un souci de lisibilité, nous avons fait le choix de présenter ici uniquement la zone du noyau et la première périphérie. Nous pouvons constater qu'une certaine récurrence apparait dans les représentations de ces deux populations notamment au niveau des termes *vacances* et *baccalauréat* qui semblent faire l'unanimité. Pour la sous population des étudiants avec un fort niveau d'indécision, l'évocation *liberté* apparait dans la zone centrale du noyau alors qu'elle vient plus tard pour les étudiants avec un plus faible niveau d'incertitude face à l'avenir. Pour ces derniers, ce sont les *études supérieures* ainsi que l'aspect *nostalgique* face à la fin du lycée qui semblent prédominants dans la représentation.

Concernant l'analyse prototypique en fonction du souhait post-bac (modalités : formation universitaire, autre), certaines différences apparaissent au niveau de la première périphérie de la représentation. Alors que les termes *université* et *fac* figurent pour les lycéens ayant indiqué une formation universitaire dans leurs préférences pour l'enseignement supérieur, ces évocations n'apparaissent pas pour les étudiants ayant fait un autre choix que l'université.

1.2. Les premiers pas en tant qu'étudiant

Le second inducteur proposé aux lycéens était « les premiers pas en tant qu'étudiant », 2207 évocations ont été recueillies pour celui-ci. Le nuage de mot permet la mise en lumière des mots les plus fréquents associés à cet inducteur : *travail, autonomie, liberté, nouveauté, indépendance,* etc.


travail
autonomie
liberté
nouveauté
responsabilité
indépendance
étude
stress
maturité
appréhension
nouveau
découverte
difficulté
changement
rencontre
vie
avenir
peur
soirée
motivation
réussite
excitation
passion
étudiant
adulte
choix
fête
supérieur
futur
ami
joie
bourse
autonome
inconnu
intérêt
adaptation
galer
organisation
réduction
sport
départ
école
indépendant
lycée
année
responsable
long
repos
étape
stage
appartement
université
partiel
épanouissement
métier
nouvelle
cours
médecine
concours
compliqué
espoir
cool
découvrir
détermination
collocation
spécialisation
problème
confiance
plaisir
nuit
bts
investissement
diplôme
bonheur
libre
évolution
apprentissage
actif
grandir
formation
envie
enthousiasme
perdre
inquiétude
entraider
filière
courage
difficile
accomplissement
épanouissement
éloignement
entreprise
ce
seul
travailler
stressant
incertitude
orientation
grand
fatigue
anxiété
intégration
émancipation
professionnel
débutant
début
prépa
baf
volonté
intéressant
boulot
challenge
argent
fête
nouveauté
vie
grandir
formation
envie
apprentissage
libre
bonheur
diplôme
nouvelle
médecine
cours
partiel
épanouissement
université
appartement
concours
compliqué
nuit
investissement
découvrir
détermination
collocation
spécialisation
problème
confiance
espoir
cool
stage
plaisir
étape
repos
long
responsable
année
lycée
indépendant
école
perdre
enthousiasme

En observant l'organisation des connexions, nous pouvons mettre en lumière la centralité du mot *travail* qui constitue l'élément qui relie les autres termes. Les éléments avec la plus forte connexité au terme *travail* sont les suivants : *autonomie, liberté* et *nouveauté*.

Tableau 13 - Analyse prototypique pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant"

< 18.27 fréquence >= 18.27

Zone du noyau	< = 2,31 rangs > 2,31	Première périphérie
Travail Autonomie Nouveauté Indépendance Stress Etudes Difficulté Maturité Appréhension Peur		Liberté Responsabilité Avenir Découverte Changement Réussite Excitation
Eléments contrastés		**Seconde périphérie**
Autonome Difficile Galère Université Fac Appartement Organisation Vie active Choix Concours Soirée Dur Renouveau Perdu Nouveau départ Nouvelle vie Orientation Compliqué Hâte ; …		Adulte Rencontre Motivation Fête Bourse Sérieux Argent Epanouissement Métier Futur Joie Passion Inconnu Amis Intérêt Apprentissage Rencontres Soirées Médecine ; …

Par ailleurs, l'analyse prototypique réalisée permet de confirmer la centralité du mot travail perçue à travers l'analyse de similitudes. Si le terme *travail* apparait en premier, deux autres thématiques semblent prégnantes : celles de l'*autonomie*/*indépendance*, puis celle de la *nouveauté* et enfin celle de *l'appréhension*. Ce sont ces éléments qui semblent faire consensus pour les lycéens rencontrés puisqu'ils apparaissent dans le noyau central de la représentation.

Si nous nous attardons sur la première périphérie, les termes qui apparaissent sont les suivants : *liberté*, *responsabilité*, *avenir*, *découverte*, *changement*, *réussite* et *excitation*.

Nous avons ensuite réalisé des analyses prototypiques différenciées en fonction du niveau d'incertitude (élevé ou faible). Certaines différences apparaissent notamment dans le noyau central des présentations (cf. tableaux ci-dessous). La thématique de la *peur*, du *stress* et de l'*appréhension* est présente pour la sous population avec un plus fort niveau d'incertitude tandis que cette thématique est absente pour les étudiants avec un faible niveau d'indécision face à l'avenir. Nous retrouvons cependant l'évocation *difficulté*. Les participants avec un plus fort niveau d'incertitude semblent toutefois se représenter l'arrivée dans l'enseignement supérieur avec plus d'inquiétude que les lycéens avec un plus faible niveau d'incertitude face à l'avenir.

Tableau 14 - Analyse prototypique de la sous population avec un niveau élevé d'incertitude pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 368)

	< = 2,31 rangs > 2,31	
< 16.35 fréquence >= 16.35	Zone du noyau	Première périphérie
	Travail Autonomie Nouveauté Indépendance Stress Peur Etudes Appréhension Maturité	Liberté Responsabilité Découverte Avenir
	Eléments contrastés	Seconde périphérie
	Nouveau Changement Difficulté Fac Université Nouveau départ Orientation Soirées Renouveau Galère Espoir	Excitation Adulte Autonome Sérieux Réussite Inconnu Rencontre Fête Epanouissement Bourse Apprentissage ; …

Tableau 15 - Analyse prototypique de la sous population avec un niveau faible d'incertitude pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 261)

	< = 2,3 rangs > 2,3	
	Zone du noyau	Première périphérie
< 12.49 fréquence >= 12.49	Travail Nouveauté Difficulté	Autonomie Indépendance Liberté Responsabilité Avenir Changement
	Eléments contrastés	Seconde périphérie
	Nouveau Galère Appartement Choix Appréhension Rencontre Nouvelle vie Vie active Hâte Université Dur	Etudes Maturité Réussite Motivation Découverte Stress Argent Organisation Métier Joie Amis Passion ; …

1.3. L'université

Le troisième et dernier inducteur proposé aux lycéens était « université » et en réponse à celui-ci nous avons recueilli 2273 évocations. Le nuage de mots présenté ci-dessous nous permet d'illustrer les termes les plus fréquents : *travail*, *autonomie*, *liberté* et *amphithéâtre*.

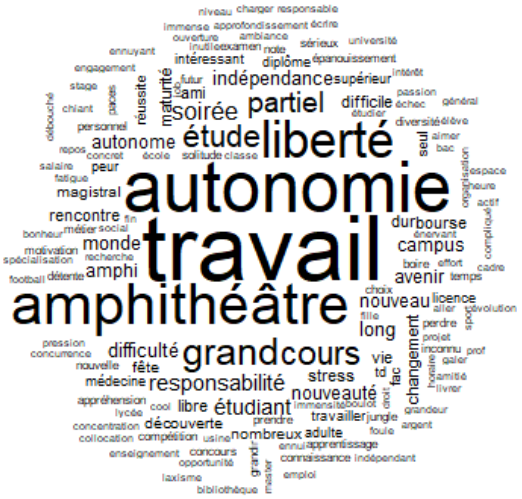


Figure 16 - Nuage de mots pour l'inducteur "université"

La réalisation d'une classification ascendante hiérarchique nous a permis de mettre en évidence les profils de classe associés à l'inducteur « université ». Cette analyse nous permet de mettre en lumière les mondes lexicaux des lycéens à propos de l'université. Quatre classes apparaissent : découverte d'un nouveau monde (classe 3), université mode d'emploi (classe 2), liberté (classe 1) et appréhension (classe 4).

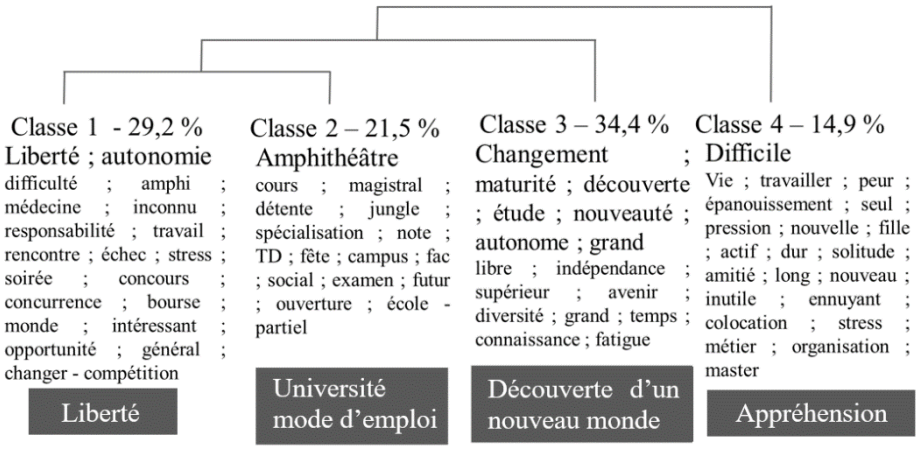


Figure 17 - Profils de classe pour l'inducteur "université"

Par ailleurs, des analyses prototypiques ont été réalisées à la fois sur la population globale mais aussi sur des populations différenciées (genre, type de filière, type de vœu post-bac).

Tableau 16 - Analyse prototypique pour l'inducteur "université"

< 18.13 fréquence >= 18.13

Zone du noyau	< = 2,31 rangs > 2,31	Première périphérie
Autonomie Amphithéâtre Grand Cours Soirée Nouveauté Difficulté Stress		Travail Liberté Partiel Responsabilité Indépendance Avenir Etudes Campus
Eléments contrastés		Seconde périphérie
Maturité Dur Long Fac Bourse Peur Médecine Nombreux Adulte Licence Etudiant Compétition Seul PACES Détente Sérieux Diversité Jungle ; …		Changement Cours magistraux Fête Découverte Amis Réussite TD Appréhension Intéressant Monde Diplôme Concours Motivation Beaucoup de monde Epanouissement Perdu Rencontres Grandir BU ; …

L'analyse prototypique globale concernant l'inducteur fin du lycée permet de mettre en avant un noyau central de la représentation tourné vers les termes suivants : *autonomie*, *amphithéâtre*, *grand*, *cours*, *soirée*, *nouveauté*, *difficulté* et *stress*. L'image de l'université semble être attachée en priorité à l'idée de cours en *amphithéâtre* où l'étudiant doit être *autonome*. Une certaine crainte vis à vis de l'université apparait d'ailleurs comme centrale avec les deux derniers termes. La première périphérie fait référence à la notion de *travail*, mais aussi de *liberté* et d'*indépendance* que nous pouvons rapprocher de l'idée d'autonomie qui apparait dans le noyau central. Nous pouvons supposer que ces notions, parfois perçues comme positives, sont

associées aussi à une certaine responsabilité qui incombe face aux études supérieures. De plus, les *soirées* apparaissent comme un élément central dans la représentation de l'université de la part des lycéens rencontrés. Enfin, l'analyse des différentes zones met en évidence une certaine appréhension de la difficulté à l'université (*difficulté, stress, peur, appréhension, etc.*), de se noyer dans une masse d'étudiants (*seul, perdu, grand, nombreux, beaucoup de monde*, etc.) mais qui se traduit aussi par l'occasion d'évoluer vers l'âge adulte émergent (*autonomie, responsabilité, indépendance, maturité*, etc.).

L'analyse prototypique en fonction du niveau d'incertitude (faible / élevé) permet de mettre en lumière quelques différences entre les deux sous-populations de lycéens au niveau du noyau central. Dans les évocations centrales des lycéens avec un niveau d'indécision élevé, le terme *soirée* est présent tandis qu'il disparait pour les lycéens avec un plus faible niveau d'indécision. Pour ceux-ci, ce sont les termes : *long*, *maturité* et *difficile* qui apparaissent.

L'analyse prototypique en fonction du choix post-bac repose sur la distinction entre deux populations lycéennes : celle ayant fait le choix de formation universitaire pour le post-bac et celle ayant fait d'autres choix (BTS, CPGE, école, DUT, etc.). Dans les évocations concernant les étudiants ayant fait un autre choix que l'université apparaissent notamment les termes suivants : *travail, soirée, bourse, indépendance, fac, nouveau, dur*. Il est intéressant de noter que si une partie de ces termes apparaissent dans la première périphérie de la représentation pour les lycéens ayant fait le choix de l'université (*travail, indépendance* et *nouveauté*), les autres termes se manifestent plus tardivement (exemple : l'évocation *soirée* qui fait partie des éléments contrastés pour cette sous-population).

Tableau 17 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction des sous populations (choix post-bac universitaire / autre) pour l'inducteur "université"

Choix post-bac de formation non-universitaire	Choix post-bac formation universitaire
Autonomie	Autonomie
Travail	Amphithéâtre
Amphithéâtre	Grand
Grand	Stress
Cours	Cours
Soirée	Médecine
Bourse	Maturité
Indépendance	
Fac	
Nouveau	
Dur	

Concernant les analyses prototypiques différenciées en fonction des filières de terminale (générale ou technologique), nous pouvons tout d'abord noter une certaine similarité dans la majorité des évocations des lycéens quel que soit le type de baccalauréat. Néanmoins des exceptions apparaissent : *soirée*, *stress*, *maturité*, *rencontre*, *études*, *nombreux*, *long*, *licence* et *PACES* pour les lycéens en filière générale ; *avenir*, *fac*, *beaucoup de travail*, *nul*, *long*, *bourse*, *travailler*, *indépendance* pour ceux en filière technologique.

Tableau 18 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction des sous populations (filière générale ou technologique) pour l'inducteur "université"

Filière générale	Filière technologique
Autonomie	Amphithéâtre
Amphithéâtre	Autonomie
Grand	Grand
Nouveauté	Avenir
Cours	Dur
Soirée	Cours
Stress	Fac
Difficulté	Beaucoup de travail
Maturité	Nul
Rencontre	Long
Etudes	Bourse
Nombreux	Travailler
Long	Indépendance
Licence	
PACES	

En conclusion, si nous reprenons les similitudes des représentations liées aux inducteurs « premiers pas en tant qu'étudiant » et « université », nous pouvons nous apercevoir qu'elles partagent l'évocation fréquente et de rang élevé des mots *autonomie*, *nouveauté*, *stress*, *difficulté*. De plus, les mots *travail* et *liberté* apparaissent eux aussi assez rapidement pour ces deux inducteurs. Ce sont ainsi ces évocations qui s'affichent comme fondamentales dans la représentation de l'entrée à l'université. Au sujet de l'évocation *liberté*, c'est un terme qui ressort à chaque inducteur présenté aux lycéens. Les analyses prototypiques le mettent en évidence dans la zone du noyau pour l'inducteur « fin du lycée » et dans la première périphérie pour les inducteurs « premiers pas en tant qu'étudiant » et « université ». La thématique de la liberté apparait ainsi comme prégnante dans le discours des lycéens à propos de la transition vers l'université. Dans son travail autour de la socialisation universitaire, Jellab (2011b, 2013) avait lui aussi pu mettre en avant la récurrence du thème de la liberté dans les entretiens menés

auprès d'étudiants entrants à l'université. Le sentiment de liberté apparait comme marquant pour les étudiants à l'université, mais ainsi que nos résultats nous permettent de l'apprécier, cette idée de liberté semble aussi centrale dans les représentations dès le lycée.
Ces résultats rejoignent également ceux issus de l'étude menée auprès d'étudiants en licence 1 de psychologie et sciences cognitives à l'université Lyon 2 (Haas et al., 2009), dont les données faisaient apparaître une récurrence des thèmes de l'autonomie et de la liberté dans le discours des étudiants à propos de l'université.
Par ailleurs, si les représentations de l'enseignement supérieur apparaissent toutes comme bien structurées (cf. indices de rareté et diversité), les analyses prototypiques réalisées en distinguant différentes sous populations a néanmoins permis de faire apparaitre certaines spécificités. En nous intéressant à la transition lycée-université, il nous apparait intéressant de percevoir les modifications éventuelles des représentations en amont et en aval de ce palier.

2. Dynamique des représentations au cours de la transition

Dans cette seconde partie nous allons nous centrer sur l'échantillon de 27 participants ayant participé à l'étude longitudinale entre leur année de terminale et leur première année à l'université. Nous cherchons ici à appréhender la modification de ces représentations de l'entrée à l'université au cours de la transition. Des tâches d'associations libres leur ont été présentés aux deux temps de l'étude avec à chaque fois les mêmes inducteurs : fin du lycée, premiers pas en tant qu'étudiant, université. Le tableau n°19 ci-dessous offre une description des indicateurs quantitatifs des corpus d'évocations recueillies à ces deux temps. Le premier temps de l'étude correspond au lycée et est présenté en italique tandis que le temps 2 correspond à la première année universitaire.

Tableau 19 - Description des corpus pour les trois tâches d'associations libres au temps 1 et 2 de l'étude

	Fin du lycée	Premiers pas en tant qu'étudiant	L'université
Nombre de réponses	*133* / 125	*126* / 133	*128* / 113
Nombre de types	*79* / 82	*76* / 91	*77* / 76
Nombre d'hapax	*57* / 62	*55* / 70	*57* / 55
Diversité	*0.593* / 0.656	*0.603* / 0.684	*0.601* / 0.672
Rareté	*0.428* / 0.496	*0.436* / 0.526	*0.445* / 0.486
Nb moyen par participant	*M=3.81 (ET=0.48)* M=3.96 (ET=0.19)	*M=3.70 (ET=0.60)* M=3.88 (ET=0.32)	*M=3.88 (ET=0.32)* M=3.77 (ET=0.64)

Note : A gauche en italique sont présentés les éléments correspondants au Temps 1 / à droite les éléments correspondants au Temps 2

Le tableau décrit le nombre de réponses totales recueillies pour chaque inducteur ainsi que le nombre de types (i.e. nombre de formes distinctes) et le nombre d'hapax (i.e. nombre de formes uniques). Les indices de diversité et de rareté sont aussi indiqués, le premier est ici assez élevé pour chacun des inducteurs que ce soit au premier comme au second temps de l'étude ce qui semble indiqué pour la diversité qu'il y a peu de répétition dans les évocations recueillies et ainsi peu de convergence entre les lycéens interrogés. Concernant l'indice de rareté, il oscille entre 0.426 et 0.526 pour les deux temps et trois inducteurs, cela semble indiquer une relative hétérogénéité dans les évocations des participants. Ces indicateurs s'expliquent en partie par un échantillon relativement restreint. En effet, dans l'analyse des RS de l'échantillon global des lycéens (N= 636), les indicateurs de rareté comme de diversité indiquaient des représentations relativement partagées. Il aurait ainsi pu être intéressant de recueillir ce type de données auprès d'une population conséquente d'étudiants en première année universitaire afin de percevoir l'état de structuration de la représentation. Par ailleurs, étant donné la taille de l'échantillon, nous avons privilégié une analyse centrée uniquement sur la fréquence et le rang d'apparition des évocations.

Tableau 20 - Evocations les plus fréquentes pour les 3 inducteurs proposés au temps 1 et 2 de l'étude

	Temps 1 (N= 27)	Temps 2 (N= 27)
Fin du lycée	Vacances (11), baccalauréat (9), liberté (6), fac (4), travail (3), études (3), changement (3)	Baccalauréat (11), liberté (5), travail (4), nostalgie (4)
Premiers pas en tant qu'étudiant	Travail (9), autonomie (9), indépendance (5), responsabilité (5), nouveauté (4), université (3)	Travail (11), autonomie (7), nouveauté (3), liberté (3), découverte (3)
Université	Autonomie (11), travail (9), grand (7), libre (4), amphithéâtre (4), avenir (3), PACES (3)	Travail (10), autonomie (6), liberté (4), cours (3), amphithéâtre (3)

Note : le chiffre entre parenthèses correspond à la fréquence du terme. Seuls les termes avec une fréquence égale ou supérieur à 3 ont été notées ici.

Le tableau 20 fait état des termes les plus fréquents pour les participants interrogés au moment de la fin de terminale et en première année universitaire (N= 27). En ce qui concerne les évocations en réponse à l'inducteur « fin du lycée », l'évocation *vacances* qui avait le nombre d'occurrences le plus important pour ces participants (11) disparait ainsi que les termes *études* et *changement* au profit du terme *nostalgie* qui fait son apparition pour quatre participants au deuxième temps de l'étude. La stabilité de la zone centrale pour l'inducteur « fin du lycée » se retrouve à travers les termes *baccalauréat*, *liberté* et *travail* qui apparaissent à la fois lors de leur période lycéenne comme universitaire. Si nous reprenons leurs représentations des « premiers pas en tant qu'étudiant », de nouvelles thématiques apparaissent lors du temps 2 notamment celle de la *liberté* et de la *découverte*. Il semble ainsi y avoir une évolution à leur niveau, pour autant il est important de noter que ces termes apparaissaient déjà au niveau de l'échantillon global des lycéens interrogés (N= 636). A propos de l'université, les évocations recueillies et présentes dans la zone centrale dans les deux temps sont les suivantes : *autonomie, travail, liberté, amphithéâtre.*

Par ailleurs, des analyses prototypiques ont été réalisées avec les termes dont la fréquence minimale était égale ou supérieure à deux. Celles-ci permettent d'approfondir les analyses centrées uniquement sur la fréquence des termes.

Tableau 21 - Analyse prototypique pour l'inducteur "fin du lycée" au temps 1 (lycée)

Zone du noyau (< = 2.44 rangs > 2.44)	Première périphérie
Baccalauréat Liberté Fac	Vacances
Eléments contrastés	**Seconde périphérie**
Changement Médecine Nouveauté	Travail Etudes Nostalgie Soirée Avenir Autonomie Maturité

(< 3.47 fréquence >= 3.47)

Tableau 22 - Analyse prototypique pour l'inducteur "fin du lycée" au temps 2 (université)

Zone du noyau (< = 2.38 rangs > 2.38)	Première périphérie
Baccalauréat	Liberté Nostalgie Travail
Eléments contrastés	**Seconde périphérie**
Etudes supérieures Changement Autonomie Indépendance Fac	Soirées Stress Peur Vacances Soulagement

(< 2.93 fréquence >= 2.93)

Les deux tableaux ci-dessus présentent les analyses prototypiques des évocations recueillies en réponse à l'inducteur fin du lycée. Le tableau concernant le temps 1 reprend les termes des participants lors de leur année de terminale tandis que le deuxième concerne le recueil lors de la première année à l'université. Si au premier temps la zone du noyau central contient les termes *baccalauréat*, *fac*, *liberté*, au final l'année suivante seul le terme *baccalauréat* apparait dans cette partie centrale de la représentation.

Tableau 23 - Analyse prototypique pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" au temps 1 (lycée)

	Zone du noyau < = 2.31 rangs > 2.31	Première périphérie
< 3.77 fréquence >= 3.77	Autonomie Travail Indépendance	Responsabilité Nouveauté
	Eléments contrastés	**Seconde périphérie**
	Université Changement Liberté Avenir	Peur Sport Organisation Fatigue

Tableau 24 - Analyse prototypique pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" au temps 2 (université)

	Zone du noyau < = 2.26 rangs > 2.26	Première périphérie
< 3.13 fréquence >= 3.13	Travail Autonomie	Liberté Responsabilité Mature Perdu Nouveau Université Peur
	Eléments contrastés	**Seconde périphérie**
		Découverte Stressant Difficultés Débrouillard

A propos de l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant », la thématique de l'inquiétude et des difficultés (*perdu, peur, stressant, difficultés*) apparaît dans la première et seconde périphérie de la représentation au temps 2 lors de la première année universitaire. Lors du temps 1, seul le terme *peur* apparaissait dans la seconde périphérie de la représentation. La représentation semble marquée davantage par l'inquiétude avant l'entrée dans l'enseignement supérieur qu'une fois arrivé à l'université. Nous pouvons prendre l'exemple d'un participant à l'étude longitudinale pour éclairer cette évolution, pour lequel en terminale les termes recueillis pour l'inducteur étaient : *travail, avenir, peur* et *nouveauté* tandis qu'en première année post-bac les termes qui lui sont venus spontanément à l'esprit au sujet des « premiers pas en tant qu'étudiant » sont les suivants : *découverte, nouveauté, aventure, faire ce qu'on veut*.

Tableau 25 - Analyse prototypique pour l'inducteur "université" au temps 1 (lycée)

Zone du noyau	< = 2,38 rangs > 2,38	Première périphérie
Autonomie Grand	< 3.67 fréquence >= 3.67	Travail Libre Amphithéâtre
Eléments contrastés		Seconde périphérie
Avenir PACES Motivation Etude Médecine		Partiels Etudiants Découverte

Tableau 26 - Analyse prototypique pour l'inducteur "université" au temps 2 (université)

Zone du noyau	< = 2,31 rangs > 2,31	Première périphérie
Autonomie	< 3.23 fréquence >= 3.23	Travail Liberté
Eléments contrastés		Seconde périphérie
Cours Amphithéâtre Grand CM Indépendance		Etudes Spécialisation Licence Rigueur

Pour l'inducteur « université » au niveau de la zone centrale et de la première périphérie de la représentation, ce sont les évocations *grand* et *amphithéâtre* présentes pour les participants lors de leur année de terminale qui disparaissent à l'arrivée à l'université. La représentation de l'université semble évoluer quelque peu pour ces étudiants, ils semblent moins attachés à l'image « immense » de l'université. Si nous prenons les productions de participants au temps 1 et 2, celles-ci illustrent bien ce changement : *grand*, *autonomie*, *travail* et *concentration* au temps 1 et *école*, *maturité*, *élévation* et *expérience* au temps 2 ; *grand*, *nombreux*, *travail* et *libre* au temps 1 et *liberté*, *amphithéâtre*, *autonomie* et *licence* au temps 2 ; etc.

3. Synthèse et conclusion

Ce chapitre avait un double objectif, saisir l'état des contenus et structures des représentations lycéennes de l'entrée dans l'enseignement supérieur mais aussi percevoir dans

quelle mesure celles-ci évoluent au cours de la transition du lycée à l'université. Pour le premier objectif, nous avons pu analyser les représentations sociales en réponse aux inducteurs « fin du lycée », « premiers pas en tant qu'étudiant » et « université » à partir d'une enquête menée auprès de 636 lycéens inscrits en terminale générale et technologique de l'académie de Lyon. Pour mener à bien le second objectif, nous avons pu mener une enquête longitudinale auprès de 27 participants lors de leur dernière année au lycée et au cours de leur première année à l'université.

Les premiers résultats ont pu mettre en évidence des représentations sociales relativement structurées du point de vue de la théorie du noyau central (Flament et Rouquette, 2003). Les différentes évocations recueillies semblent ainsi partagées par l'ensemble des lycéens interrogés. L'inducteur « fin du lycée » a suscité l'apparition de plusieurs thématiques : l'après-bac immédiat, le futur dans ses dimensions scolaires comme développementales (devenir adulte) ainsi que des sentiments ambivalents. Une certaine ambiguïté apparait ainsi quant à la fin du lycée où nous retrouvons à la fois de l'envie, mais aussi de l'inquiétude. Le baccalauréat fait partie des termes les plus fréquents et récurrents dans les évocations des lycéens, cette étape apparait comme symbolique et vient incarner un jalon qui clôt la période lycéenne avec des aspects sentimentaux assez forts. Concernant « les premiers pas en tant qu'étudiant », outre la question du travail qui apparait comme centrale, les questions d'autonomie, de liberté et d'indépendance caractérisent aussi la représentation des lycéens. La thématique de l'appréhension apparait également comme saillante, les lycéens interrogés semblent relativement inquiets quant à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Avec l'inducteur « université », plusieurs thématiques sont apparues : la liberté, le « mode d'emploi » de l'université, la découverte d'un nouveau monde et également un sentiment d'inquiétude. En définitive, les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur semblent structurées autour de la question du travail mais aussi des questions de liberté et d'autonomie. Ces éléments peuvent apparaitre comme attendus et craints à la fois. Ces représentations sont d'ailleurs marquées par des évocations récurrentes du terme *stress*. Les différentes évocations recueillies en réponse aux trois inducteurs mettent en évidence une dimension sentimentale assez forte. L'étude de la perspective émotionnelle au cours d'une transition pourrait d'ailleurs nous permettre un enrichissement de l'analyse du vécu de celle-ci (Thibauville, Castel et Valléry, 2017 ; Thibauville, 2019).

Le deuxième temps du chapitre a été consacré à l'analyse de l'évolution des représentations des lycéens au cours de la transition lycée-université. Pour ce faire, nous avons étudié les données issues d'une enquête longitudinale auprès de 27 participants interrogés lors de leur année de terminale et au cours de leur première année universitaire. Une certaine stabilité dans les RS est apparue, quelques évolutions sont notées au niveau de la zone centrale du noyau comme dans les parties plus périphériques de la représentation que ça soit pour les inducteurs « fin du lycée », « université » comme celui des « premiers pas en tant qu'étudiant ». Nous avons pu notamment constater un changement dans les évocations liées à la fin du lycée où celles-ci paraissent moins centrées sur l'après bac immédiat une fois arrivé à l'université. S'il n'y a pas de changement du tout au tout, nous pouvons percevoir des processus en mouvement au cours de la transition. En prenant appui sur la typologie des transformations possibles des RS proposées par Flament (1994), celle-ci présente la façon dont une RS pourra changée en fonction de la perception de la situation comme réversible ou irréversible et de pratiques nouvelles en contradiction ou non avec ce qui était fait auparavant. Ce modèle nous permet de situer la manière dont la représentation peut évoluer au cours de la transition en fonction des conditions présentées. Dans notre cas, la situation du passage à l'université peut ainsi apparaître comme irréversible puisque l'étape de l'enseignement secondaire est bel et bien révolue et l'étudiant ne pourra pas revenir en arrière. Concernant les pratiques étudiantes, si elles peuvent apparaitre différentes notamment au niveau pédagogique ainsi que nous avons pu le mentionner lors notre partie théorique, ces pratiques n'apparaissent pas pour autant en contradictions avec le lycée. Ainsi, les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur se révèlent transformées au passage à l'université mais sans réelle rupture avec les précédentes, de nouveaux éléments intègrent alors peu à peu le noyau central ainsi que les zones périphériques. De façon générale, pour revenir à notre hypothèse selon laquelle *les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur évolueraient au cours de la transition lycée-université*, il apparait qu'effectivement une transformation progressive des RS semble avoir lieu pour les participants interrogés.

En conclusion, les représentations liées à la transition vers l'enseignement supérieur pour les lycéens ne semblent pas uniquement attachées au fait de devenir étudiant mais elles s'insèrent dans un contexte qui semble plus large. Le sens accordé à l'entrée à l'université apparait lié aux questions du passage à l'âge adulte (exemple d'évocations recueillies : *maturité, autonomie, responsabilité, indépendance, adulte*, etc.). Par ailleurs, le vécu de de la transition semble

modifier d'une certaine façon les représentations des participants. La part développementale apparait de façon non négligeable dans les représentations des participants, une attente de liberté, d'autonomie et d'entrée dans l'âge adulte se manifeste. D'un point de vue développemental, l'analyse de la transition sous l'angle vocationnel peut aussi nous éclairer sur la façon dont les lycéens et étudiants vivent cette étape. C'est pourquoi nous nous efforcerons au sein du prochain chapitre, d'une part, d'appréhender les dynamiques vocationnelles de ce public à travers une étude transversale que nous avons menée et, d'autre part, d'en saisir les potentielles évolutions au cours de la transition.

Chapitre 8 – Les dynamiques vocationnelles entre la fin du lycée et la première année universitaire

Dans ce chapitre, nous allons nous focaliser sur les dynamiques vocationnelles à la fin du lycée et en première année universitaire. Avec cet objectif, nous présentons les résultats issus du questionnaire où l'échelle VISA a été proposée aux participants ($N_{lycéen}$= 463 ; $N_{étudiant}$ = 279). Celle-ci évalue les processus suivants : l'engagement (par l'engagement et l'identification à l'engagement), la reconsidération des engagements (via la flexibilité de l'engagement et le doute vis-à-vis de soi), l'exploration vocationnelle (par les processus d'exploration de surface et d'exploration en profondeur). Les questions qui portent ce chapitre sont les suivantes : Quel est l'état des dynamiques vocationnelles en fin de lycée et en première année universitaire ? En quoi peuvent-elles être similaires ? Dans quelle mesure le passage du lycée à l'université peut-il avoir un impact sur l'identité vocationnelle ? Pour répondre à ces questions, nous décrirons l'état de l'identité vocationnelle des élèves de terminale et des étudiants en première année universitaire de manière à en dégager les différentes dynamiques. Par ailleurs, des analyses de variance pour certaines variables spécifiques à chaque population seront réalisées (type de filière ou de baccalauréat, choix post-bac ou intention pour l'année supérieure). Ces résultats feront l'objet des deux premières parties de ce chapitre. La dernière partie du chapitre sera centrée sur l'analyse des possibles transformations au cours de la transition vers le post-bac. Pour ce faire, nous nous focaliserons sur l'étude de l'adhésion aux différents processus vocationnels en fonction du statut (lycéen ou étudiant).

1. L'analyse de la dynamique vocationnelle lors de l'année de terminale

Dans cette première partie, nous allons présenter dans un premier temps l'état de la dynamique vocationnelle des lycéens interrogés afin de mettre en évidence des typologies particulières. Dans un second temps, nous procéderons à des analyses permettant d'étudier l'effet de la filière de terminale ainsi que du type de baccalauréat sur les processus vocationnels ainsi que sur les typologies vocationnelles identifiées précédemment.

1.1.Classification de la population lycéenne

Dans un objectif exploratoire et de synthétisation de l'information, une analyse factorielle en composantes principales (ACP) a été réalisée. Celle-ci nous permet de visualiser dans la figure ci-dessous nos six variables, processus vocationnels, dans un espace à deux dimensions. Les deux axes de l'ACP représentent d'ailleurs 69,26% de la variabilité cumulée.

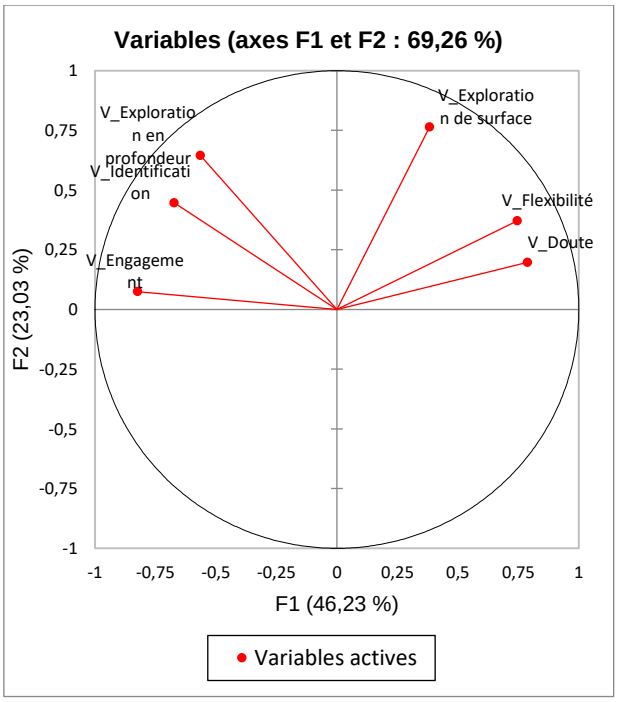


Figure 18 – Cercle des corrélations de l'analyse en composantes principales auprès de la population lycéenne

Nous pouvons observer sur le graphique de représentation de l'ACP la position de nos 6 variables (engagement, identification à l'engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration de surface et de profondeur). Nous retrouvons plus ou moins visuellement la partition entre les dimensions du modèle correspondant aux processus identitaires d'engagement, de reconsidération des engagements et d'exploration vocationnelle. Nous observons une forte proximité évoquant une corrélation entre la flexibilité de l'engagement et doute vis-à-vis de soi. Il en va de même pour l'identification à l'engagement et l'exploration en profondeur. Ces dimensions sont assez bien représentées sur l'axe 1 qui représente 46,23% de la variance expliquée.

De plus, il est intéressant de souligner la proximité entre les deux dimensions qui représentent l'exploration vocationnelle : l'exploration de surface et l'exploration en profondeur. Elles

tendent en effet dans la même direction. Elles sont de leur côté davantage représentées sur l'axe 2. Ces deux variables apparaissent cependant bien opposées sur l'axe 1. Elles ne contribuent ainsi pas toutes dans le même sens à la formation de l'axe. D'une façon générale, les variables qui contribuent négativement à l'axe 1 sont le *doute vis-à-vis de soi*, la *flexibilité de l'engagement* et *l'exploration de surface* ; et celles qui contribuent positivement sont *l'engagement*, *l'identification à l'engagement* et *l'exploration en profondeur*. Quant à l'axe 2, les variables sont toutes du même côté, ainsi elles contribuent toutes positivement à la formation de cet axe.

A partir de cette base et dans un objectif d'étude des dynamiques vocationnelles en fin de lycée nous avons réalisé une classification k-means. Cette analyse nous permet d'identifier des groupes homogènes dans nos observations et d'arriver à identifier les différentes typologies vocationnelles présentes dans notre groupe de lycéens. La classification k-means nous a permis de segmenter la population lycéenne en plusieurs groupes similaires. D'après le critère du coude, trois groupes statistiques peuvent être mis en évidence. La partition fait alors apparaitre trois profils différents de lycéens, celle-ci apparait d'ailleurs aussi dans la classification ascendante hiérarchique réalisée (cf. tableaux et figures n°3.2.3 en annexes). Chacun de ces groupes se différencie par une certaine typologie vocationnelle :

La première classe représente les lycéens qui semblent engagés de façon intermédiaire, l'adhésion aux processus de reconsidération des choix et à l'exploration leurs choix apparaissent aussi comme moyennement élevés (N= 125). Cette première typologie vocationnelle se rapproche du statut identitaire indifférencié (Porfeli et al., 2011). Pour la suite de cette partie, cette dynamique vocationnelle sera ainsi désignée par le statut indifférencié.

La deuxième classe de lycéens (N= 152) correspond à des jeunes qui semblent avoir davantage exploré en profondeur mais relativement moins en surface. Ils expriment aussi un engagement et l'identification à l'engagement assez fort. Concernant le doute vis-à-vis de soi et la flexibilité de l'engagement, l'adhésion à ces processus apparait comme peu élevée. Cette typologie se rapproche du statut de réalisation identitaire (Porfeli et al., 2011) où les processus d'exploration et d'engagement apparaissent comme assez forts avec un niveau faible de reconsidération des engagements. Cette typologie peut être désignée de la manière suivante : réalisation identitaire 1.

La troisième classe apparait comme similaire à la précédente (N= 186). Les lycéens font preuve d'un niveau élevé d'exploration de surface comme de profondeur, d'une certaine flexibilité dans les choix et relativement peu de doute vis-à-vis de soi. L'adhésion aux processus d'engagement et d'identification à l'engagement semblent assez importante. Cette typologie vocationnelle se rapproche alors aussi du statut réalisation identitaire. Nous pouvons ainsi dénommer cette classe : réalisation identitaire 2.

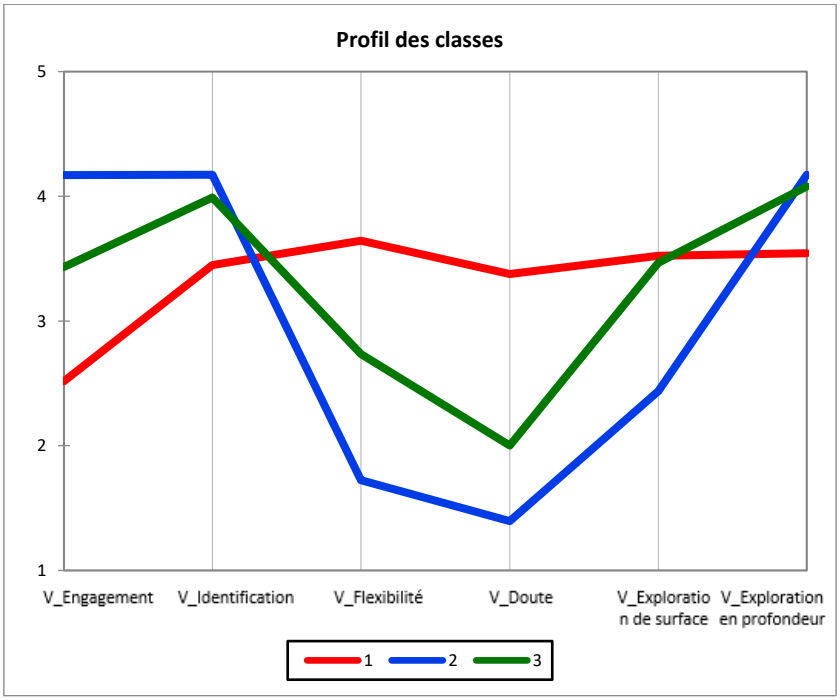


Figure 19 – Profil des trois classes de lycéens d'après la classification k-means

Comme nous pouvons l'observer à travers la figure ci-dessus, il est intéressant de noter que deux des profils vocationnels sont relativement semblables : les groupes 2 et 3. Peu de typologies vocationnelles distinctes sont apparues, nous avons d'un côté des lycéens qui apparaissent relativement peu engagés et assez indifférenciés face aux choix d'orientation et d'un autre côté des lycéens qui semblent davantage avoir réalisé un choix. Il sera intéressant d'analyser dans la suite de cette partie les potentiels liens entre chacune de ces typologies et le type de baccalauréat (technologique ou général) ou le souhait pour l'enseignement supérieur.

En outre, un test d'indépendance du Khi2 a été réalisé afin de tester l'association entre les typologies vocationnelles et le genre. La p-value (0,879) étant supérieure au seuil de

significativité de 0.05, nous ne pouvons ainsi pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle la typologie vocationnelle et le genre sont des variables indépendantes (cf. tableaux n°3.2.5.1. en annexes).

1.2. Effet du type de baccalauréat

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à l'effet du type de baccalauréat (S, ES, L, STMG, ST2S) sur les dynamiques vocationnelles. En effet, nous pouvons imaginer qu'en fonction de la filière les lycéens peuvent être plus ou moins engagés au niveau vocationnel. Pour étudier cette question, nous analyserons dans un premier temps le niveau d'adhésion à chaque processus vocationnel en fonction du type de baccalauréat, puis par la suite nous tenterons d'étudier le lien entre cette variable et les typologies identifiées précédemment.

Afin de percevoir le possible effet du facteur que représente le type baccalauréat sur nos variables quantitatives que sont l'adhésion aux différents processus vocationnels, nous avons réalisé un test de comparaison de moyennes. Les conditions d'utilisation d'une analyse de variance à groupes indépendants paramétrique n'étant pas respectées, nous avons réalisé un test de Kruskal-Wallis (cf. tableaux 3.2.6.1. en annexes). Le test réalisé avait ainsi pour variable qualitative le type de filière dont les lycéens étaient issus : S (N= 194), ES (N= 130), L (N= 62), STMG (N= 45) ou ST2S (N= 20).

Cette analyse a permis de mettre en évidence l'effet du type de filière de baccalauréat sur l'adhésion aux processus vocationnel est significatif pour quatre d'entre eux : l'identification à l'engagement ($\chi^2 = 14.62$; $p = 0.006$), le doute vis-à-vis de soi ($\chi^2 = 12.39$; $p = 0.015$), l'exploration de surface ($\chi^2 = 11.69$; $p = 0.020$) ainsi que l'exploration en profondeur ($\chi^2 = 11.50$; $p = 0.021$). A contrario, le test exécuté indique que le type de filière ne paraît pas avoir d'effet significatif sur les variables d'engagement ($\chi^2 = 7.49$; $p = 0.112$) et de flexibilité de l'engagement ($\chi^2 = 7.08$; $p = 0.132$).

Finalement, le type de baccalauréat semble faire varier l'adhésion des lycéens aux processus d'exploration vocationnelle et de reconsidération des engagements. Afin d'aller plus loin, nous avons réalisé un test de Steel-Dwass-Critchlow-Fligner nous permettant de comparer une à une les modalités de notre variable qualitative qu'est le type de baccalauréat.

Tableau 27 - Test SDCF sur l'adhésion des lycéens aux processus vocationnels en fonction du type de baccalauréat

		EN2		RE2		EX1		EX2	
		W	**P**	**W**	**p**	**W**	**p**	**W**	**P**
ES	L	0.809	0.979	-0.918	0.967	-2.491	0.397	-0.00194	1.000
ES	S	3.342	0.126	-3.298	0.135	-2.011	0.614	-0.95008	0.963
ES	ST2S	1.336	0.880	-4.048	0.034	-3.839	0.052	1.91590	0.657
ES	STMG	-2.766	0.288	-1.421	0.853	-2.889	0.246	-3.69534	0.068
L	S	1.526	0.818	-1.428	0.851	1.330	0.881	-0.78136	0.982
L	ST2S	0.490	0.997	-2.855	0.257	-2.321	0.471	1.72641	0.740
L	STMG	-2.914	0.238	-0.525	0.996	-0.529	0.996	-3.01468	0.207
S	ST2S	-0.125	1.000	-3.377	0.119	-3.310	0.132	2.78139	0.283
S	STMG	-4.933	0.004	1.102	0.937	-1.857	0.683	-3.58682	0.083
ST2S	STMG	-2.662	0.327	3.574	0.085	1.990	0.623	-3.94996	0.042

Le tableau ci-dessus reprend les données issues du test de Steel-Dwass-Critchlow-Fligner uniquement pour les processus vocationnels pour lesquels une différence significative quant au type de baccalauréat était apparue avec le test de Kruskal-Wallis. L'analyse descriptive des données nous permet d'appréhender le sens de la différence entre chaque modalité. Ainsi, il apparait que les lycéens inscrits en filière S (m = 4.03 ; médiane = 4.00 ; ET=0.603) s'identifient davantage à l'engagement pris que les élèves en filière STMG (m = 3.58 ; médiane = 3.60 ; ET= 0.796). En ce qui concerne le doute vis-à-vis de soi, nous avons une différence significative entre les lycéens en terminale ES et ST2S, les premiers (m = 2.36 ; médiane = 2.20 ; ET= 1.07) semblent douter davantage que les seconds (m = 1.78 ; médiane = 1.20 ; ET = 1.25). En considérant la variable d'exploration en profondeur, c'est entre les élèves de filière ST2S et STMG qu'une différence significative est notée (moyennes respectives de 4.27 et 3.60, médianes respectives de 4.40 et 3.60, écarts types respectifs de 0.608 et de 0.955). De cette manière, il apparait que les lycéens inscrits en baccalauréat ST2S manifestent davantage d'adhésion à l'exploration en profondeur. Par ailleurs, sans que les différences ne soient significatives avec les autres types de filière (S, ES, L), ce sont les élèves en filière ST2S qui semblent adhérer le plus à l'exploration en profondeur. Il est à noter que la filière ST2S apparait comme la plus « spécialisée » au niveau professionnel en comparaison aux autres interrogées. Il pourrait alors être pertinent de procéder à des études et analyses complémentaires permettant d'aller plus loin à propos de cette question en interrogeant par exemple des bacheliers professionnels.

En outre, afin de tester la dépendance entre le type de baccalauréat (général ; technologique) et les trois typologies vocationnelles de lycéens identifiées, nous avons réalisé un test d'indépendance du Khi2 (cf. tableaux n°3.2.5.2 en annexes). Les résultats nous permettent de mettre en évidence une dépendance entre le type de filière et le profil vocationnel des lycéens interrogés (Khi2 (2) = 15,552 ; p = 0.000 ; cf. tableaux n°3.2.5.2. en annexes). Afin de percevoir la relation entre le type de baccalauréat et les différentes typologies, un test exact de Fisher nous permet de mettre en évidence, à partir du tableau de contingence, la significativité par case avec la p-value associée comme nous pouvons le voir ci-dessous. Le signe dans chaque case indique si la valeur observée est inférieure, supérieure ou égale à la valeur théorique calculée.

Tableau 28 - Test exact de Fisher concernant la typologie vocationnelle et le type de baccalauréat

	Typologie 1	Typologie 2	Typologie 3
Baccalauréat général	> (p=0.097)	< (p <0.0001)	> (p=0.021)
Baccalauréat technologique	< (p=0.097)	> (p=0.000)	< (p=0.010)

Note : Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

Comme nous pouvons le constater dans le tableau, les lycéens avec un baccalauréat général apparaissent plus nombreux et les lycéens en filière technologique moins représentés qu'attendu au sein de la typologie vocationnelle 2 (réalisation identitaire 1). Tandis que pour la troisième typologie vocationnelle identifiée (réalisation identitaire 2), nous observons la répartition inverse.

Les résultats mettent effectivement en évidence des différences au niveau de l'adhésion à certains processus vocationnels ou à l'appartenance à une typologie en fonction du type de baccalauréat. La différence apparait seulement entre les baccalauréats généraux et technologiques au niveau des processus identifiés. Toutefois, la différence qui apparait entre les bacheliers technologies et généraux au niveau des typologies vocationnelles ne nous permet pas d'affirmer une différence dans les dynamiques identitaires des lycéens en fonction de leur type de filière puisque les typologies 2 et 3 sont relativement semblables.

1.3. Effet du type de choix post bac

Cette partie du chapitre est consacrée à l'examen des différences quant au niveau d'adhésion à chaque processus identitaire et à l'appartenance aux typologies vocationnelles identifiées en fonction du type de choix pour l'après baccalauréat. Si nous n'étudions pas le domaine de formation, nous analysons ici les données au regard du type de formation : courte (BTS, DUT) ou longue (formation universitaire). Ce choix induit aussi la question de la spécialisation de la formation, en effet les formations dites courtes sont à visée plus directement professionnelle (exemple : BTS comptabilité et gestion) contrairement aux formations longues où le choix professionnel se fera de façon progressive. Il nous apparait ainsi intéressant d'étudier les dynamiques vocationnelles des lycéens en fonction de cette variable particulière.

Afin d'étudier l'effet du type de choix post-bac sur les processus vocationnels, une analyse de variance aux groupes indépendants non paramétrique a été réalisée. Nous avons utilisé le test de Kruskal-Wallis.

Tableau 29 - Test de Kruskal-Wallis concernant l'effet du type de choix post-bac sur l'adhésion aux processus vocationnels

	χ^2	df	p
Engagement	20.57	3	< .001
Identification à l'engagement	8.73	3	0.033
Flexibilité de l'engagement	9.43	3	0.024
Doute vis-à-vis de soi	6.84	3	0.077
Exploration de surface	7.15	3	0.067
Exploration en profondeur	7.83	3	0.050

Ces analyses ont permis de mettre en évidence la possibilité d'un effet du type de choix pour l'enseignement supérieur (formation longue, formation courte, formation longue ou courte, autre) sur l'adhésion aux différents processus vocationnels. Les modalités retenues sont les formations longues (i.e. licence ou école, N= 213), les formations courtes (i.e. BTS, DUT, N= 64), les formations longues ou courtes (i.e. les lycéens qui ont indiqué avoir postuler à la fois des formations types licence universitaire ou BTS par exemple, N= 156) et autre (exemple : année de césure, N= 18).

Il apparait ainsi que le type de choix pour le post-bac semble avoir un effet significatif sur les variables d'engagement (χ^2 = 20.57 ; p <0.001), de flexibilité de l'engagement (χ^2 = 9.43 ; p = 0.024), d'identification à l'engagement (χ^2 = 8.73 ; p = 0.033) et d'exploration en profondeur (χ^2 = 7.83 ; p = 0.050). Le test de Kruskall-Wallis réalisé a aussi permis de mettre en avant que le type de choix pour l'enseignement supérieur (formation longue, formation courte, formation longue ou courte, autre) ne semble pas avoir d'effet significatif sur les variables doute vis-à-vis de soi (χ^2 = 6.84 ; p = 0.077) et exploration de surface (χ^2 = 7.15 ; p = 0.067). En fin de compte, le type de bac ne semble pas avoir d'effet sur les processus d'exploration vocationnelle mais aussi sur la variable doute vis-à-vis de soi.

De façon à approfondir nos résultats, nous avons réalisé un test de comparaison multiple, Steel-Dwass-Critchlow-Fligner, qui a conduit à la comparaison une à une des différentes modalités de notre variable qualitative pour chacun des processus vocationnels. Nous nous sommes attardés uniquement sur ceux pour lesquels un effet significatif est apparu (engagement, identification à l'engagement et flexibilité de l'engagement).

Tableau 30 - Test SDCF sur l'adhésion des lycéens aux processus vocationnels en fonction du type de choix post-bac

		EN1		EN2		RE1		EX2	
		W	**p**	**W**	**P**	**W**	**p**	**W**	**P**
FL ou FC	FC	2.378	0.334	1.141	0.851	-2.547	0.273	0.202	0.999
FL ou FC	FL	6.062	< .001	3.918	0.029	-4.075	0.021	3.469	0.068
FL ou FC	Autre	3.240	0.100	2.072	0.459	-2.152	0.425	2.378	0.334
FC	FL	2.366	0.338	1.838	0.563	-0.611	0.973	2.075	0.458
FC	Autre	2.004	0.489	1.681	0.634	-0.609	0.973	1.812	0.575
FL	Autre	0.440	0.990	0.386	0.993	-0.109	1.000	0.909	0.918

Pour chacun des processus vocationnels, c'est entre le choix post-bac formation longue ou formation courte et formation longue qu'une différence significative apparait. Au niveau de l'engagement, nous pouvons constater que ce sont les lycéens qui souhaitent poursuivre vers une formation longue qui semble plus engagés (m = 3.60 ; médiane = 3.80 ; ET = 0.919) ceux

qui ont postulés à la fois dans des formations longues comme courtes (m = 3.18 ; médiane = 3.20 ; ET= 0.888). En ce qui concerne l'identification à l'engagement, c'est une fois de plus les lycéens ayant fait le choix uniquement d'une formation longue (m = 3.99 ; médiane = 4.00 ; ET= 0.672) qui semblent le plus engagés face aux lycéens ayant fait un double choix de formation (m = 3.78 ; médiane = 3.80 ; ET= 0.714). De plus, si nous regardons la variable flexibilité de l'engagement, ce sont les lycéens ayant fait un vœu unique de formation longue qui semble le moins flexibles quant à leur choix (m = 2.54 ; médiane = 2.40 ; ET = 1.05) par rapport aux lycéens ayant postulé à des formations longues et courtes (m = 2.84 ; médiane = 2.80 ; ET = 1.01). Nous pouvons ainsi supposer que les lycéens ayant fait le vœu d'un seul type de formation (longue) paraissent plus engagés et moins flexibles dans leur choix d'orientation post-bac. A contrario, les lycéens qui ont demandé plusieurs types de formations s'affichent comme moins engagés au niveau vocationnel.

Cependant, l'analyse d'indépendance entre le type de souhait pour l'année supérieure et les typologies vocationnelles ne nous permet pas de rejeter l'hypothèse nulle (Khi2 (6) = 8,89 ; *p* = 0.180 ; cf. tableaux n°3.2.5.3. en annexes). Par conséquent, le type de choix post-bac ne semble pas en lien avec les typologies vocationnelles identifiées.

2. L'analyse de la dynamique vocationnelle lors de la première année post-bac

Au cours de cette seconde partie, l'analyse des résultats est axée sur la population des étudiants en première année universitaire. Après avoir exploré le profil vocationnel des étudiants, nous procèderons à des analyses nous permettant d'appréhender de possibles effets de variables telles que la filière de licence ou encore l'intention pour l'année supérieur sur l'adhésion aux différents processus vocationnels.

2.1. Classification de la population étudiante

Cette première partie a pour objectif l'élaboration de typologies vocationnelles. Pour la construire, nous avons tout d'abord réalisé une analyse en composantes principales nous permettant de synthétiser l'information de nos variables (engagement ; identification à

l'engagement ; flexibilité des engagements ; doute vis-à-vis de soi ; exploration de surface ; exploration en profondeur).

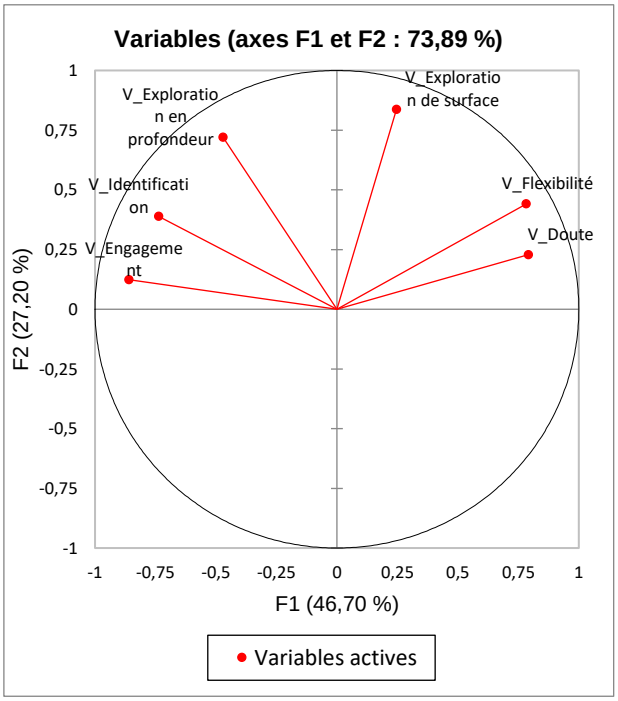


Figure 20 – Cercle des corrélations de l'analyse en composantes principales avec la population étudiante

Nous pouvons observer sur le graphique de représentation de l'analyse en composantes principales les six processus vocationnels (engagement, identification à l'engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration de surface et de profondeur). Nous retrouvons plus ou moins visuellement la même partition qu'avec l'ACP réalisée avec les données issues de la population lycéenne. La scission entre l'engagement, l'identification, l'exploration en profondeur et le doute vis-à-vis de soi, la flexibilité de l'engagement et l'exploration de surface apparait nettement. Pour l'axe 1 qui représente 46,70% de l'inertie, de la variable expliquée, les variables à retenir sont : l'engagement, l'identification à l'engagement la flexibilité de l'engagement et le doute vis-à-vis de soi. En ce qui concerne l'axe 2 qui représente 27,20 % de l'inertie, les variables à retenir sont l'exploration de surface et l'exploration en profondeur.

Sur cette base, une classification ascendante hiérarchique nous a permis de mettre en évidence trois classes comme nous pouvons le voir à travers la figure ci-dessous.

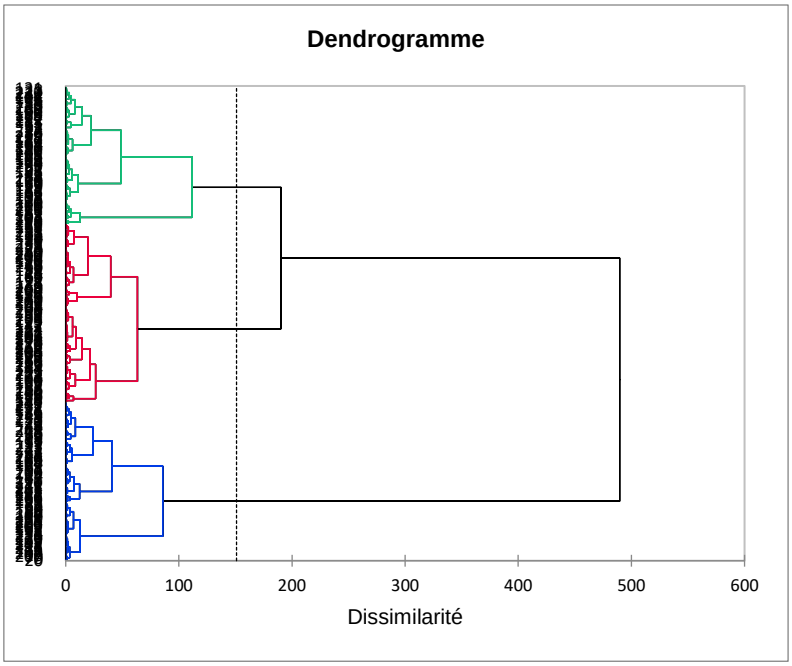


Figure 21 - Dendrogramme réalisé à partir de la classification ascendante hiérarchique

Cette partition en trois classes a d'ailleurs été confirmée par la classification k-means réalisée (cf. tableaux n°3.3.4. en annexes). Par ailleurs, le nuage de points présenté ci-dessous permet la visualisation des trois groupes d'étudiants.

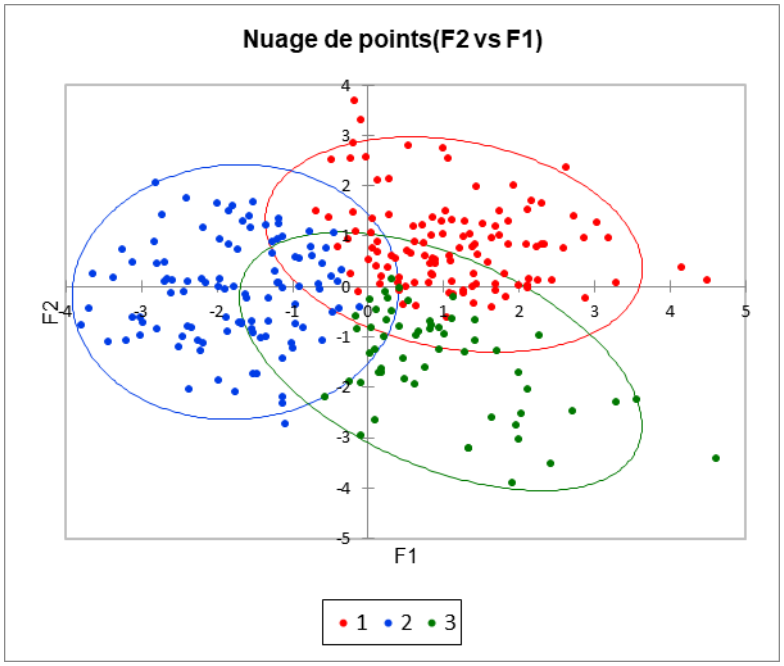


Figure 22 - Répartition des individus étudiants répartis en trois classes sur les deux axes de l'ACP

Pour aller plus loin dans l'analyse de ces trois groupes, nous pouvons nous attarder sur leur profil quant aux processus vocationnels.

La première classe d'étudiants se caractérise par un niveau relativement élevé sur chacun des processus (N= 116). Ils semblent plutôt engagés dans un choix d'orientation mais à la fois en réflexion comme nous pouvons l'apercevoir avec des niveaux assez importants sur les processus de reconsidération des engagements ainsi que ceux relatifs à l'exploration vocationnelle. Toutefois, pour revenir aux processus d'engagement, si l'identification à l'engagement est plutôt élevée, l'adhésion au processus d'engagement semble moins élevée.

La deuxième classe d'étudiants représente 126 des participants à notre étude. La typologie vocationnelle se rapproche ici du statut identitaire indifférencié (Porfeli et al., 2011). Ces étudiants semblent adhérer de façon moyenne à chacun des processus avec aucune réelle apparition de prédominance d'un processus particulier.

La troisième typologie vocationnelle identifiée correspond à des étudiants qui semblent particulièrement engagés vers un choix d'orientation (N= 57). Un niveau élevé d'adhésion aux processus d'engagement (engagement et identification à l'engagement) apparait, tout comme le processus d'exploration en profondeur. L'adhésion au processus d'exploration de surface semble elle modérée pour ces étudiants, toutefois c'est en réponse aux processus de reconsidération de l'engagement qu'ils montrent un moindre intérêt.

Des tests d'indépendance (Khi2) entre les classes et le genre (H/F) puis l'âge (18 ans et moins ; 19 ans ; 20 ans ; 21 ans et plus) ont été réalisés mais ils ne permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il y aurait une indépendance entre les variables (*p* respectives de 0.083 et de 0.090 ; cf. tableaux n°3.3.5. en annexes).

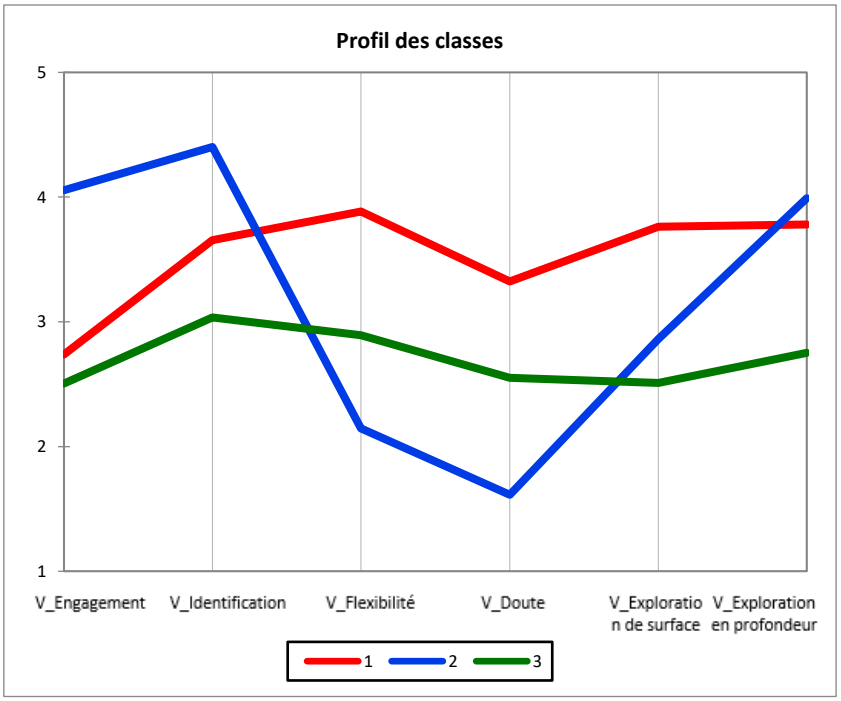


Figure 23 - Profil des trois classes d'étudiants réalisée à partir de classification k-means

La figure ci-dessus présente le niveau d'adhésion (en ordonnées) à chaque processus (en abscisses) pour chaque typologie vocationnelle identifiée. Si le groupe 2 se détache facilement au niveau visuel des deux autres, les deux dernières typologies apparaissent comme assez similaires, même si le groupe 1 apparait avoir des niveaux d'adhésion un peu plus élevés sur chaque processus. Nous retrouvons en fin de compte le même type de résultat qu'auprès de la population lycéenne où deux groupes de typologies apparaissaient.

2.2. Effet de la filière de licence

Au cours de cette partie, nous allons nous intéresser à l'effet du type de filière, c'est-à-dire du domaine d'étude sur l'adhésion aux processus vocationnels ainsi qu'à l'appartenance aux trois typologies identifiées précédemment.

Nous avons réalisé un test de Kruskal-Wallis afin d'appréhender une possible variation en fonction du type de filière de licence dans lesquelles les étudiants sont inscrits sur l'adhésion aux processus vocationnels. Les différentes filières dont sont issus les étudiants interrogés sont les suivantes : Mathématiques-Informatique (N= 45), Physique-Chimie-Sciences de l'Ingénieur (N= 65), Sciences de la Vie et de la Terre (N= 169).

Tableau 31 - Test de Kruskal-Wallis concernant l'effet du type de filière de licence sur l'adhésion aux processus vocationnels

	χ^2	df	p
Engagement	4.220	2	0.121
Identification à l'engagement	2.063	2	0.356
Flexibilité de l'engagement	4.311	2	0.116
Doute vis-à-vis de soi	6.663	2	0.036
Exploration de surface	9.244	2	0.010
Exploration en profondeur	0.664	2	0.717

Le tableau ci-dessus nous permet d'apprécier les variables dont la p-value est inférieure ou égale à 0.05. Les processus vocationnels qui se détachent sont le doute vis-à-vis de soi (χ^2 = 6.663 ; p = 0.036) et l'exploration de surface (χ^2 = 9.244 ; p = 0.010) pour lesquels il semble qu'une différence significative apparaisse par rapport au type de filière de licence (MI, PCSI, SVT). Pour ces deux processus en question, une analyse complémentaire via un test de comparaison multiple nous permet d'appréhender quelles modalités peuvent être significativement différente les unes des autres.

Tableau 32 - Test SDCF sur l'adhésion des étudiants aux processus vocationnels en fonction de leur filière de licence

		Doute vis-à-vis de soi		Exploration de surface	
		W	p	W	p
MI	PCSI	0.927	0.789	3.868	0.017
MI	SVT	3.176	0.064	3.986	0.013
PCSI	SVT	2.499	0.181	-0.671	0.883

Il apparait dans le tableau ci-dessus que seules les modalités concernant la filière de licence dans le cadre de la variable exploration de surface présentent des différences significatives. Ainsi, les étudiants en mathématiques-informatique se distinguent des étudiants des deux autres filières en ce qui concerne l'adhésion à l'exploration de surface. Il semble qu'ils soient moins enclins à l'exploration de surface (m = 2.71 ; médiane = 2.80 ; ET= 0.825) que les étudiants en PCSI (m = 3.31 ; médiane = 3.20 ; ET= 0.937) et en SVT (m = 3.21 ; médiane = 3.40 ; ET= 0.951).

Par ailleurs, afin de vérifier la dépendance entre les filières (MI, SVT, PCSI) et les trois classes d'étudiants identifiées, un test d'indépendance a été réalisé (cf. tableaux n°3.3.5.3. en

annexes). Les résultats du Khi2 nous permettent de constater un lien entre le fait d'être étudiant en MI, PCSI ou SVT et l'appartenance à un des profils vocationnels identifiés (Khi2 (4) = 16.609 ; p = 0.002). Un test exact de Fisher a aussi été réalisé nous permettant de mettre en évidence la significativité par case :

Tableau 33 - Test exact de Fisher concernant la typologie vocationnelle et la filière de licence

	Typologie 1	Typologie 2	Typologie 3
MI	< (p=0.000)	> (p=0.142)	> (p=0.038)
PCSI	< (p=0.311)	> (p=0.412)	< (p=0.798)
SVT	> (p=0.001)	< (p=0.028)	< (p=0.069)

Note : Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

Le tableau indique la significativité par case et ainsi si la valeur observée est inférieure, supérieure ou égale à la valeur théorique. Il apparait par exemple que les étudiants de la filière SVT sont plus nombreux qu'attendu avec l'effectif théorique au sein du premier profil vocationnel identifié (p = 0.001), tandis que sur le second profil ils apparaissent plus modérément représentés qu'il pouvait être attendu (p = 0.028).

En conclusion, certaines différences apparaissent au niveau vocationnel en fonction du domaine de formation notamment au niveau de l'exploration de surface où les étudiants en filière mathématiques-informatique semblent moins adhérer à ce processus. Par ailleurs, certaines filières semblent être liées davantage à certaines typologies vocationnelles plutôt qu'à d'autres. Les étudiants en filière SVT apparaissent effectivement moins présents au sein de la typologie vocationnelle relative au statut identitaire de réalisation.

2.3. Effet de l'intention pour l'année supérieure

Quel impact sur l'identité vocationnelle peut avoir le fait d'avoir l'intention de se réorienter ? C'est en partie pour répondre à cette question que nous allons analyser dans cette partie les différences quant aux dynamiques vocationnelles des étudiants en première année universitaire en fonction de leur souhait pour l'année suivante. Nous allons ainsi dans un premier temps analyser la différence possible sur chaque processus vocationnel et dans un second temps nous nous attarderons sur le lien entre les différentes intentions pour l'année supérieure et les typologies vocationnelles identifiées plus tôt.

Souhaitant appréhender le potentiel effet du souhait pour l'année supérieure ($N_{passage\ en\ licence\ 2}$= 201 ; $N_{redoublement}$= 27 ; $N_{orientation\ vers\ une\ filière}$= 47) sur l'adhésion aux six processus vocationnels, un test de comparaison des moyennes a été réalisé.

Tableau 34 - Test de Kruskal-Wallis concernant l'effet de l'intention pour l'année suivante sur l'adhésion aux processus vocationnels

	χ^2	df	p
Engagement	6.335	2	0.042
Identification à l'engagement	6.024	2	0.049
Flexibilité de l'engagement	1.768	2	0.413
Doute vis-à-vis de soi	4.346	2	0.114
Exploration de surface	0.548	2	0.760
Exploration en profondeur	1.948	2	0.378

Le tableau reprend pour chaque variable le χ^2, le degré de liberté ainsi que la p-value. Seules les variables liées à l'engagement présentent un effet significatif en fonction de l'option envisagée pour l'année supérieur par l'étudiant : engagement (χ^2 = 6.335 ; p = 0.042) et à l'identification à l'engagement (χ^2 = 6.024 ; p = 0.049).

Une analyse de Steel-Dwass-Critchlow-Fligner nous permettant de comparer une à une les modalités de notre variable catégorielle a permis d'appréhender le type de souhait est significativement différent d'un autre pour chaque variable vocationnelle identifiée.

Tableau 35 - Test SDCF sur l'adhésion des étudiants aux processus vocationnels en fonction de leur intention pour l'année suivante

		Engagement		Identification à l'engagement	
		W	**p**	**W**	**p**
Redoublement	Orientation dans une autre filière	-1.51	0.536	-0.239	0.984
Redoublement	L2	1.06	0.734	2.176	0.273
Orientation dans une autre filière	L2	3.51	0.035	2.998	0.086

Le tableau ci-dessus nous indique que pour la seule variable engagement apparait une différence significative entre deux modalités. Il semble que les étudiants souhaitant poursuivre en licence

2 sont plus engagés au niveau vocationnel (m = 3.26 ; médiane = 3.40 ; ET = 0.950) que les étudiants ayant l'intention de changer de filière l'année suivante (m = 2.90 ; médiane = 2.80 ; ET = 0.913). Les étudiants poursuivant en licence 2 dans la même filière semblent ainsi plus engager vers un projet particulier tandis que les étudiants en réorientation le seraient moins.

Néanmoins, l'analyse d'indépendance entre le type de souhait pour l'année supérieure et le profil vocationnel ne fait pas apparaître de lien significatif (Khi2 (4) = 7.962 ; p = 0.093 ; cf. tableaux n° 3.3.5.4. en annexes). Par conséquent, le fait d'avoir l'intention de redoubler, orientation dans une filière ou de vouloir continuer en licence 2 ne semble pas en lien avec une typologie vocationnelle particulière.

Pour conclure, c'est seulement au niveau de l'engagement qu'une différence apparait, les étudiants souhaitant se réorienter semblent effectivement moins adhérer à ce processus par rapport aux autres étudiants interrogés.

3. L'évolution des processus au cours de la transition lycée-université

La dernière phase d'analyse des processus vocationnels s'est centrée sur leur évolution au cours de la transition lycée – université. Nous avons ainsi procédé à des analyses sur les deux populations interrogées : 436 lycéens inscrits en classe de terminale générale ou technologique et 279 étudiants inscrits en première année de licence à l'université. Après avoir présenté dans les deux parties précédentes un état des processus vocationnels pour ces deux populations rencontrées, notre questionnement porte ici sur l'impact du passage du lycée à l'université sur l'identité vocationnelle.

Dans cet objectif, des tests U de Mann-Whitney ont été réalisés sur ces deux échantillons indépendants que sont les lycéens en terminale et les étudiants en première année universitaire, cette analyse nous permettant d'appréhender les différences entre ces deux groupes (cf. tableaux n°3.4. en annexes). Nous allons reprendre pour chacun des six processus les résultats issus de ces analyses.

3.1. Engagement

Nous nous intéressons ici au processus d'engagement, c'est-à-dire à l'investissement et la certitude face à un choix d'orientation, pour les deux groupes sollicités. Le graphique ci-dessous synthétise le résultat.

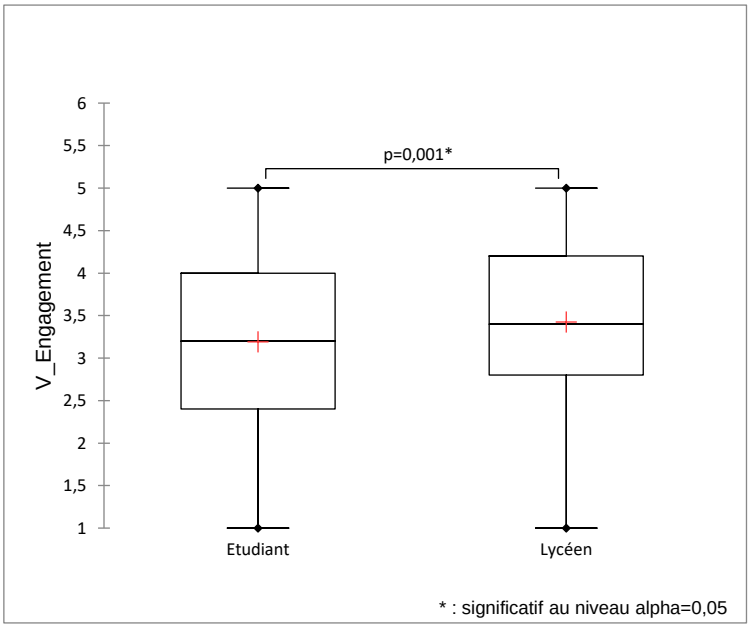


Figure 24 - Degré d'adhésion au processus vocationnelle engagement en fonction du statut (lycéen ou étudiant)

Un test U de Mann-Whitney indique que les participants du groupe lycéen montrent plus d'adhésion au processus identitaire engagement (m = 3.427 ; ET = 0.915) que les participants du groupe étudiant (m = 3.191 ; ET = 0.953). La différence est effectivement significative au seuil de 5% (U = 53499.500 ; p = 0.001). Les lycéens apparaissent ainsi plus certains de leurs choix d'orientation vocationnel. Ces résultats mettent ainsi en lumière une absence d'évolution positive dans l'engagement puisque les étudiants ont un niveau moins élevé d'adhésion à ce processus que les lycéens.

3.2. Identification à l'engagement

En ce qui concerne l'identification à l'engagement (i.e. l'ajustement entre le choix d'orientation et soi-même), le test U de Mann-Whitney ne nous permet pas de rejeter l'hypothèse nulle (U = 59107,500 ; p = 0.277). Nous ne pouvons donc pas considérer que l'adhésion au processus vocationnel d'identification à l'engagement est différente en fonction

du statut lycéen ou étudiant. Il semble que la transition entre le lycée et l'université n'a ainsi pas un impact significatif sur l'identification aux choix d'orientation pour notre population.

Finalement, sur la question de l'engagement global, si une différence significative apparait à propos du premier processus, elle n'apparait pas quant à l'identification à l'engagement. La certitude face au choix d'orientation apparait ainsi plus importante au moment du lycée, toutefois l'alignement entre le projet, la personnalité et les valeurs n'apparait pas significativement différent entre la fin de l'enseignement secondaire et la première année à l'université.

3.3. Flexibilité de l'engagement

Au sujet de la variable flexibilité de l'engagement (i.e. le fait d'envisager de probables évolutions dans les choix d'orientation par la suite), le même test que précédemment a été effectué dont la figure ci-dessous résume les résultats.

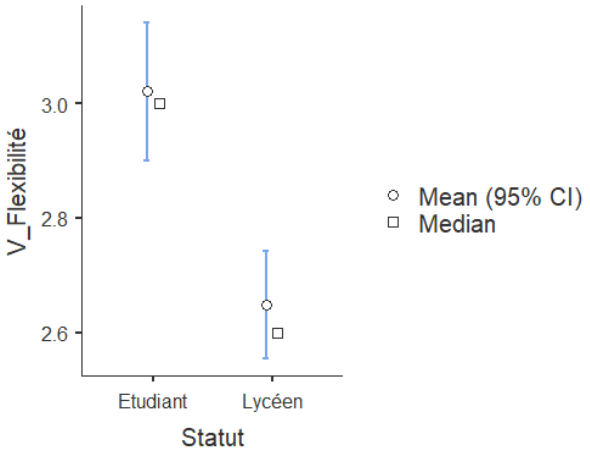


Figure 25 - Degré d'adhésion au processus vocationnel flexibilité à l'engagement en fonction du statut (lycéen ou étudiant). Les barres d'erreur indiquent les intervalles de confiance à 95%.

Le test U de Mann Whitney aux échantillons indépendants a indiqué que les participants du groupe étudiant montrent plus d'adhésion au processus identitaire flexibilité à l'engagement (m = 3.021 ; ET = 1.022) que les participants du groupe lycéen (m = 2.649 ; ET = 1.017; U = 75842 ; $p < .0001$). Les étudiants en première année universitaire semblent ainsi exprimer plus de flexibilité par rapport au choix d'orientation réalisé que les lycéens en terminale. Nous

pouvons ainsi supposer que la transition conduit à une certaine remise en question et flexibilité de l'étudiant face aux choix d'orientation réalisés au lycée.

3.4. Doute vis-à-vis de soi

Nous nous intéressons ici au deuxième processus vocationnel relatif à la reconsidération des engagements, le doute vis-à-vis de soi correspond à de l'incertitude et des questionnements par rapport au choix d'orientation effectué. Un test U de Mann-Whitney mené sur les deux échantillons indépendants a suggéré que les participants du groupe étudiant adhèrent davantage au processus vocationnel doute vis-à-vis de soi (m = 2.516 ; ET = 1.069) que les participants du groupe lycéen (m = 2.174 ; ET = 1.001 ; U = 75585,500 ; $p < .0001$).

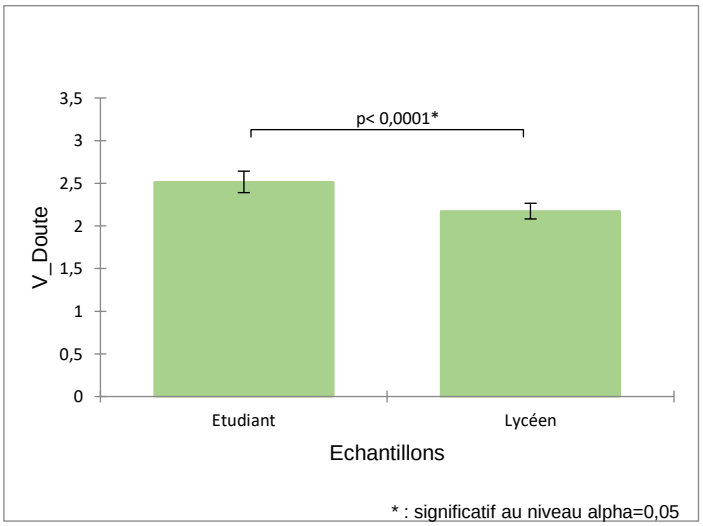


Figure 26 - Degré d'adhésion au processus vocationnel doute vis-à-vis de soi en fonction du statut (lycéen ou étudiant).

Ce résultat va dans le sens de celui présenté précédemment. Les étudiants semblent davantage remettre en question et reconsidérer leur choix que les lycéens. Cette période qu'est la transition vers l'université peut ainsi apparaitre comme un temps de remise en question notamment au niveau vocationnel.

3.5. Exploration de surface

A l'égard de l'exploration de surface (i.e. recherche d'informations), le test U de Mann-Whitney réalisé mis en évidence que le statut (lycéen ou étudiant) ne semble pas avoir d'effet

significatif au niveau alpha 0.05 (U = 65196 ; p = 0.641). La transition ne semble ici ne pas avoir d'impact sur l'exploration de surface ($m_{lycéen}$ = 3.145 ; $ET_{lycéen}$ = 0.908 ; $m_{étudiant}$ = 3.164 ; $ET_{étudiant}$ = 0.941).

3.6. Exploration de profondeur

En ce qui concerne l'exploration en profondeur, ce processus correspond à une exploration plus poussée où l'individu recherche et analyse des informations sur lui-même et sur le monde professionnel. Le test U de Mann-Whitney aux échantillons indépendants a révélé que les participants du groupe lycéen présentent davantage d'adhésion au processus vocationnel d'exploration en profondeur (m = 3.965 ; ET = 0.755) que les participants du groupe étudiant (m = 3.649 ; s = 0.803 ; U = 48226 ; p < .0001). La figure ci-dessous illustre ces résultats :

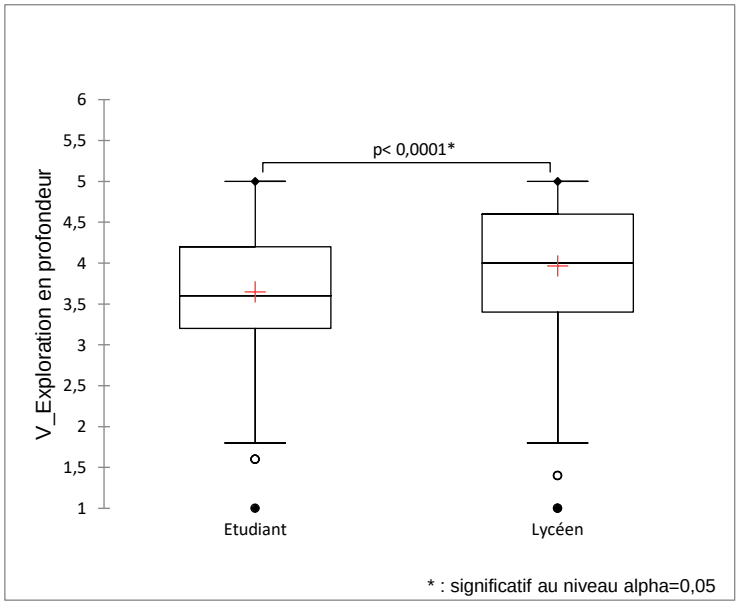


Figure 27 - Degré d'adhésion au processus vocationnel d'exploration en profondeur en fonction du statut (lycéen ou étudiant).

En fin de compte, si au niveau de l'exploration de surface aucune différence significative n'apparait entre nos deux groupes, c'est au niveau de l'adhésion au processus d'exploration en profondeur que nous trouvons une différence entre les lycéens et les étudiants. Ce sont les premiers qui semblent être davantage impliqués. Les lycéens sont en effet dans une période où une réflexion est sollicitée concernant les choix d'orientation à faire pour l'enseignement supérieur. Toutefois, les résultats ne sont pas catégoriques puisque la différence n'apparait pas au niveau de l'exploration de surface.

4. Synthèse et conclusion

Ce chapitre avait de multiples visées. Nous souhaitions dans un premier temps réaliser un état des lieux des dynamiques identitaires en terminale puis en première année universitaire, un second temps a ensuite été dédié à l'analyse des possibles changements dans l'adhésion aux processus vocationnels.

Les résultats de la dynamique vocationnelle au lycée comme à l'université ont permis de mettre en avant des typologies relativement similaires. Les typologies vocationnelles des lycéens et des étudiants semblent relativement homogènes puisqu'elles rassemblent des profils plutôt indifférenciés et de réalisation identitaire aux deux temps. En conclusion, les typologies vocationnelles sont peu différentes, nous ne retrouvons que deux sortes de profils vocationnels. Nous aurions pu nous attendre à retrouver les six profils vocationnels identifiés : diffus, indifférencié, moratoire, moratoire de remise en question, forclos et réalisé (Porfeli et al., 2011). Dans leur étude auprès d'un public adolescent et jeune adulte en France, Lannegrand-Willems et Perchec (2017) retrouvent d'ailleurs ces différents profils dans leur analyse, toutefois il est aussi noté dans ce cadre une part un peu plus important de participants avec un profil indifférencié. Nos résultats apparaissent peut-être ainsi en raison de la manière dont nous avons conçu les classes puisque nous avons cherché à en saisir le nombre optimal. Nous souhaitions ainsi optimiser la part explicative du modèle ceci dans une visée exploratoire de l'état vocationnel des lycéens et étudiants interrogés. Nous n'avons pas pris le parti d'une perspective confirmatoire au cours de l'analyse de nos données. Toutefois, nous avons réalisé sur la base de la classification k-means une partition en six groupes afin de pouvoir potentiellement identifier les six profils différents du modèle (cf. tableaux n°3.2.4.2. en annexes). Cette analyse a été réalisée de façon complémentaire sur la population étudiante, les six groupes identifiés suivent au final les typologies identifiées au cours de notre étude avec des profils soit de réalisation identitaire soit plus indifférencié. En outre, il est intéressant de noter que notre échantillon se positionne de cette façon et que peu de différences n'apparaissent dans les différentes typologies vocationnelles entre les lycéens en terminale et les étudiants en première année universitaire. C'est davantage en analysant les processus vocationnels que nous pouvons identifier la dynamique vocationnelle au cours de la transition entre la fin de l'enseignement secondaire et l'arrivée à l'université.

Des analyses complémentaires ont été réalisées, ces dernières suggèrent un effet potentiel de certaines variables comme la filière actuelle ou encore les choix pour l'année suivante. Elles ont permis de mettre en avant certaines différences significatives en fonction du type de souhait pour le post-bac en terminale ou pour certains souhaits pour le futur en première année universitaire. Les différences étaient relatives à l'adhésion à certains processus notamment au niveau de l'engagement (engagement, identification à l'engagement) ainsi que la flexibilité de l'engagement et l'exploration en profondeur pour la population lycéenne. Certaines différences en fonction de la filière en terminale comme à l'université ont aussi été mises en lumière. Il peut ainsi apparaitre pertinent de diversifier les données recueillies notamment en interrogeant des étudiants de filières différentes, mais aussi de pouvoir interroger au lycée des élèves en terminale de baccalauréat professionnel afin de pouvoir aller plus loin dans l'analyse et la compréhension de ces résultats. Par ailleurs, il est essentiel de noter ici que les étudiants interrogés étaient tous inscrits en première année universitaire dans une filière de sciences (mathématiques-information ; sciences de la vie et de la terre ; physique-chimie-sciences de l'ingénieur).

Pour répondre au deuxième objectif de ce chapitre, des analyses en fonction du statut (lycéen ou étudiant) ont été réalisées comme nous avons pu l'exposer. Celles-ci font apparaître un effet significatif de celui-ci sur certaines dimensions de l'identité vocationnelle (l'engagement, la flexibilité de l'engagement, le doute vis-à-vis de soi, l'exploration en profondeur). Ces résultats suggèrent alors une évolution développementale dans la construction vocationnelle lors de la transition vécue entre la fin du lycée et l'arrivée à l'université. Ils permettent aussi d'appréhender le sens de ces évolutions. L'engagement apparait ainsi plus important au moment du lycée qu'à l'arrivée à l'université tout comme la reconsidération de ces engagements qui semble elle prendre davantage d'essor en première année universitaire. Ces résultats suggèrent ainsi une remise en question de l'engagement vocationnel lors de la transition entre le lycée et l'université. Néanmoins, peu de différenciations apparaissent entre les profils lycéens et étudiants, il serait ainsi intéressant de mener une étude longitudinale qui nous permettrait de mieux asseoir ces résultats.

Ces deux premiers chapitres de résultats nous ont donné l'occasion d'analyser respectivement les représentations sociales de l'entrée à l'université et les dynamiques identitaires au cours de cette transition, le prochain chapitre permettra d'appréhender ces deux concepts simultanément notamment à travers l'étude de leurs interactions. Ce sera ainsi l'occasion d'examiner la

différenciation des RS en fonction de l'adhésion des lycéens et étudiants aux différents processus vocationnels.

Chapitre 9 – Stabilité et interaction des représentations sociales et dynamiques vocationnelles

L'interaction entre les représentations sociales et les dynamiques identitaires a été théorisée par plusieurs auteurs (Breakwell, 1986 ; Duveen, 1993 ; Markus, 1977), leurs travaux ont pu mettre en avant la participation des RS au développement identitaire. L'objectif de ce chapitre est ainsi de mettre à l'épreuve ces travaux en nous intéressant ici sur la question vocationnelle. Le premier enjeu de ce chapitre est ainsi de pouvoir saisir dans quelle mesure les représentations sociales de la transition peuvent influencer les dynamiques vocationnelles. C'est ainsi en tentant d'analyser les représentations en fonction de typologies vocationnelles que nous essayerons de répondre à cette question. Ce sujet sera traité dans la première partie de ce chapitre. La seconde partie sera elle aussi focalisée sur ces deux objets que sont les RS et la dynamique vocationnelle, mais l'objectif sera de pouvoir saisir leur variabilité en fonction du contexte. En effet, dans quelle mesure ces éléments sont variables selon le contexte ? Dans ce but, nous analyserons les représentations de lycéens ainsi que l'adhésion aux processus vocationnels de lycéens et d'étudiants qui ont été recueillis à deux reprises : au printemps 2017 (représentations sociales) ou 2018 (adhésion aux processus vocationnels) au cours de nos deux premières puis au printemps 2020 (mi-mars à fin mai) dans le cadre de notre troisième étude[15]. Au cours de cette période, un contexte de crise sanitaire lié à une épidémie (coronavirus) est survenu en France et qui a notamment entraîné une situation de confinement de plusieurs semaines.

1. Fluctuations des représentations sociales en fonction des dynamiques vocationnelles

Cette partie est centrée sur l'analyse du lien entre les représentations sociales recueillies de la transition et les dynamiques vocationnelles. Afin d'étudier cette question, nous avons considéré les RS sous l'angle d'analyses prototypiques en fonction des typologies vocationnelles repérées parmi les populations étudiées, mais aussi au regard de l'adhésion aux trois dimensions vocationnelles.

[15] Voir la présentations des études au cours du chapitre 6.

Avant d'examiner les résultats de ces analyses, le tableau ci-dessous reprend les principaux indicateurs lexicographiques (Flament et Rouquette, 2003 ; Moliner et Lo Monaco, 2017) concernant les corpus recueillis en réponse aux trois tâches d'associations libres proposées à notre population lycéenne et étudiante avec les inducteurs suivants : fin du lycée, premiers pas en tant qu'étudiant, université.

Tableau 36 - Description des corpus pour les trois tâches d'associations libres

	Fin du lycée	Premiers pas en tant qu'étudiant	L'université
Nombre de réponses	1565	1456	1465
Nombre de types	351	402	423
Nombre d'hapax	206	231	242
Diversité	0.224	0.276	0.288
Rareté	0.131	0.158	0.165
Nb moyen par participant	M = 3.81 (ET = 0.50)	M = 3.69 (ET = 0.63)	M = 3.64 (ET = 0.70)

Les indices de diversité et de rareté indiqués dans le tableau permettent de nous renseigner sur l'homogénéité ainsi que sur le partage des réponses par les participants. Les indices assez faibles obtenus pour chacun des inducteurs attestent d'évocations plutôt homogènes et partagées par la population interrogée (Flament et Rouquette, 2003). Les indices de rareté et de diversité sont tous deux assez proches de 0 ce qui va dans le sens d'une représentation commune et partagée à la fois par les étudiants comme les lycéens.

Pour appréhender les relations entre les RS de l'entrée dans l'enseignement supérieur et les dynamiques vocationnelles, nous avons réalisé des analyses prototypiques en fonction des différentes typologies vocationnelles repérées au sein des populations lycéenne et étudiante rencontrées. Dans un souci de clarté de présentation des résultats, nous présenterons dans cette partie l'analyse des résultats portant sur l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant ». Le choix de cet inducteur a été fait car les données recueillies semblent caractéristiques de la représentation de la transition vers l'enseignement supérieur comme nous avons notamment pu l'observer plus tôt. La présentation des résultats est scindée en deux en fonction des deux populations interrogées ($N_{lycéen}$ = 65 ; $N_{étudiant}$ = 293).

1.1. La population lycéenne

Tout d'abord, afin d'identifier la dynamique vocationnelle des lycéens rencontrés nous avons réalisé sur la base de leurs réponses à l'échelle VISA une classification ascendante hiérarchique qui nous a permis de mettre en lumière trois classes puis nous avons procédé à une classification k-means où nous avons gardé aussi les trois classes. C'est à partir de cette dernière analyse que les trois typologies vocationnelles ont été conservées : la première se rapproche du statut identitaire indifférencié tandis que les deux autres se rapprochent davantage de la réalisation identitaire (cf. figures et tableaux n° 4.1 en annexes). Dans l'objectif de percevoir une possible différence du nombre moyen de réponses à l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant » par participant en fonction de la typologie, un test de Kruskal-Wallis a été réalisé. Celui-ci ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les groupes seraient identiques ($\chi^2 = 5.107$; $p = 0.078$).

Notre échantillon étant restreint (N= 65), pour réaliser l'analyse prototypique, nous avons sélectionné les évocations avec une fréquence minimale ou supérieure à deux. Comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessous, l'analyse prototypique se base sur la fréquence et le rang d'apparition des évocations (Vergès, 1992). Celle-ci permet la mise en évidence de la zone du noyau central de la représentation ainsi que les zones périphériques et celle des éléments contrastés.

Tableau 37 - Analyse prototypique concernant la population lycéenne avec la typologie vocationnelle 1 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 18)

< 2.67 fréquences >= 2.67

Zone du noyau	< = 2.44 rangs > 2.44	Première périphérie
Responsabilité Difficulté Peur Stress Indépendance		Rencontres
Eléments contrastés		**Seconde périphérie**
		Autonomie Avenir Liberté Travail Excitation Maturité

Tableau 38 - Analyse prototypique concernant la population lycéenne avec la typologie vocationnelle 2 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 24)

< 3.13 fréquences >= 3.13

Zone du noyau	< = 2.41 rangs > 2.41	Première périphérie
Travail Responsabilité Stress Liberté		Nouveauté Autonomie Adulte Logement Changement Passion Difficulté Excitation
Eléments contrastés		**Seconde périphérie**
		Appréhension Argent Peur

Tableau 39 - Analyse prototypique concernant la population lycéenne avec la typologie vocationnelle 3 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 23)

< 3.06 fréquences >= 3.06

Zone du noyau	< = 2.44 rangs > 2.44	Première périphérie
Travail Nouveauté Stress		Autonomie Difficulté
Eléments contrastés		**Seconde périphérie**
Adaptation Appréhension Logement Liberté Angoisse		Découvrir Indépendance Questionnement Organisation Passion Réussite Excitation Argent

Les noyaux centraux des trois RS semblent relativement distincts, seul l'évocation *stress* est commune aux trois typologies. Néanmoins, si nous nous attardons à la fois sur les zones centrales et les premières périphéries relatives aux typologies 2 et 3, les thématiques et évocations semblent partagées par ces deux groupes de lycéens. En ce qui concerne la première typologie, ce sont les thématiques du *stress*, de la *peur* et la *difficulté* qui semblent être prédominantes quant au fait de devenir étudiant. Les lycéens dans cette dynamique

vocationnelle se caractérisent d'ailleurs par un niveau intermédiaire sur les différents processus et semblent peu engagés vers un choix particulier.

1.2. La population étudiante

La même analyse permettant de mettre en évidence une différence quant au nombre moyen de réponses par individu en fonction de la typologie vocationnelle a été réalisée. Aucune différence significative au seuil de 5% n'est apparue ($\chi^2 = 0.880$; $p = 0.644$). Afin d'identifier les différentes dynamiques vocationnelles à l'œuvre au sein de la population étudiante rencontrée, nous avons, tout comme précédemment avec la population lycéenne, réalisé une classification ascendante hiérarchique ainsi qu'une classification k-means (cf. tableaux n°4.2. en annexes). Ces analyses nous ont permis de mettre en évidence trois typologies avec sensiblement le même profil que les lycéens : une première avec des niveaux moyens sur chaque processus vocationnel évalué (i.e. indifférenciée) et deux autres avec des profils se rapprochant davantage de la réalisation identitaire.

Les analyses prototypiques ont été réalisées sur la base des évocations avec une fréquence minimale ou supérieure à 4. Les tableaux ci-dessous présentent les évocations pour chacune des typologies.

Tableau 40 - Analyse prototypique concernant la population étudiante avec la typologie vocationnelle 1 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N=122)

< 10.81 fréquences >= 10.81

Zone du noyau	< = 2.34 rangs > 2.34	Première périphérie
Autonomie Nouveau Perdu Liberté		Travail Découverte Difficile
Eléments contrastés		**Seconde périphérie**
Organisation Responsabilité Stress Solitude Partiels Inconnu		Rencontre Adulte Indépendance Adaptation Cours Changement Etudes Intéressant

Tableau 41 - Analyse prototypique concernant la population étudiante avec la typologie vocationnelle 2 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N=99)

< 9.72 fréquences >= 9.72

Zone du noyau	< = 2.41 rangs > 2.41	Première périphérie
Autonomie Stress Responsabilité		Travail Liberté Nouveau
Eléments contrastés		**Seconde périphérie**
Indépendance Inconnu Perdu Difficile Nouvelle vie Changement Solitude		Découverte Rencontre Organisation Amphithéâtre

Tableau 42- Analyse prototypique concernant la population étudiante avec la typologie vocationnelle 3 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N=72)

< 8.13 fréquences >= 8.13

Zone du noyau	< = 2.32 rangs > 2.32	Première périphérie
Autonomie Liberté Découverte Indépendance Stress		Travail Nouveau
Eléments contrastés		**Seconde périphérie**
Changement Compliqué Responsabilité Organisation		Difficile Solitude Inconnu Rencontre

Concernant la zone du noyau qui reprend les évocations les plus fréquentes et les plus accessibles, seul le terme autonomie est commun à chaque typologie vocationnelle. Si nous nous attardons sur la zone du noyau, sur la périphérie et sur les éléments qui distinguent chacune des typologies des autres, nous trouvons les évocations *perdu* et *difficile* pour la première typologie, le terme *responsabilité* pour la deuxième et *l'indépendance* pour la troisième typologie. Ainsi, ces résultats permettent de visualiser une certaine harmonie entre chaque typologie avec cependant des spécificités dépendantes de ces typologies vocationnelles. De cette façon, nous pouvons relever que la RS des étudiants avec la typologie 1, c'est à dire avec

un statut vocationnel plutôt indifférencié, se démarque des deux autres par une certaine inquiétude manifestée.

En outre, la taille de la population étudiante nous a permis de réaliser des analyses factorielles de correspondance (AFC) permettant de mettre en avant les spécificités des évocations de chaque typologie vocationnelle par rapport aux autres et par rapport à l'ensemble des évocations recueillies.

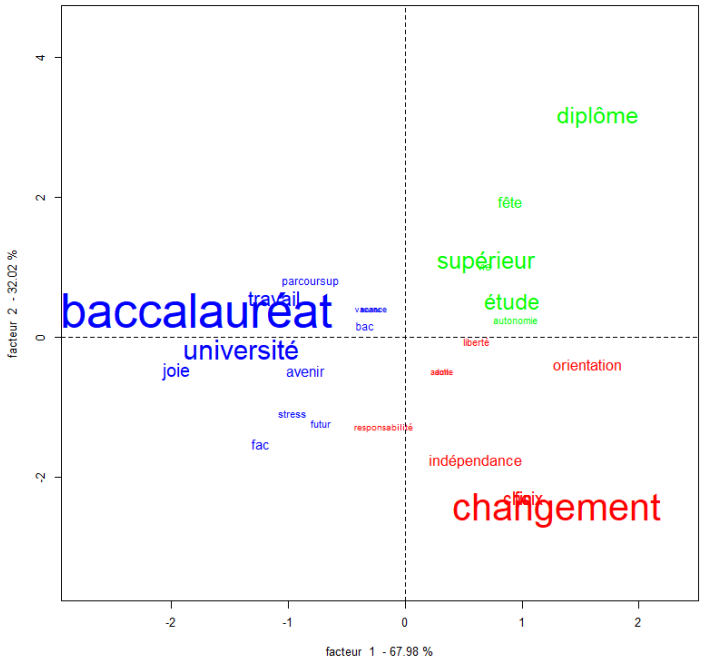


Figure 28 - AFC des spécificités lexicales par typologie vocationnelle concernant l'inducteur "fin du lycée"

Nous pouvons observer que chaque typologie vocationnelle semble investir des évocations particulières en réponse à l'inducteur « fin du lycée ». Si la troisième typologie (en bleu) a pour spécificité des termes comme *baccalauréat*, *université* ou encore *parcoursup*, la première typologie (en rouge) est davantage centrée sur la thématique de la transition. La seconde typologie (en vert), quant à elle, a pour spécificités des termes comme *supérieur*, *fête*, *diplôme* ou encore *études*.

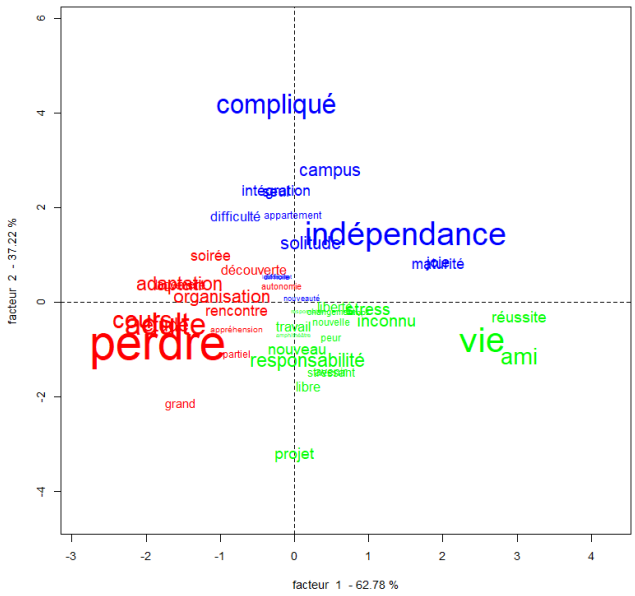


Figure 29 - AFC des spécificités lexicales par typologie vocationnelle concernant l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant"

En ce qui concerne l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant », la figure ci-dessus met en lumière les spécificités de chaque typologie vocationnelle. La première typologie apparait marquée par le terme *perdre* qui semble spécifique de cette modalité. Ce résultat va par ailleurs dans le sens de l'analyse prototypique de cette typologie où l'évocation *perdu* apparaissait dans le noyau central. Si nous observons la deuxième typologie, en vert, ce sont entre autres les évocations *responsabilité*, *inconnu*, *vie* et *ami* qui lui sont spécifiques. Quant à la troisième typologie vocationnelle, les évocations spécifiques sont notamment liées à la *difficulté*, et *l'indépendance*. La thématique de l'intégration (*campus*, *appartement*, *majorité*, *intégration*, *indépendance*) marquée par une certaine difficulté (*solitude*, *compliqué*, *difficulté*) semble alors être spécifique des étudiants avec un statut vocationnel de réalisation identitaire.

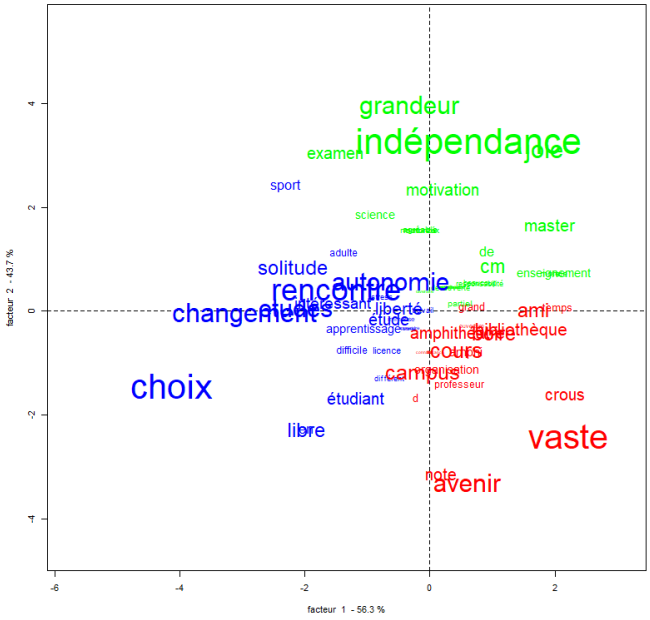


Figure 30 - AFC des spécificités lexicales par typologie vocationnelle concernant l'inducteur "université"

Cette troisième figure expose les évocations spécifiques liées à l'inducteur « université ». Les spécificités concernant la première typologie vocationnelle sont, entre autres, les évocations *avenir*, *vaste*, *crous*, *ami*, *campus*. Concernant le second groupe d'étudiant avec une typologie se rapprochant du statut vocationnel de réalisation identitaire, les évocations les plus spécifiques sont les suivantes : *choix*, *changement*, *rencontre* et *autonomie*. Pour la troisième typologie dont l'adhésion aux processus identitaires se rapproche du second groupe, parmi les termes qui lui sont spécifiques, les évocations *grandeur* et *indépendance* sont les plus caractéristiques.

En fin de compte, des termes spécifiques à chaque typologie apparaissent accréditant l'hypothèse de traces des dynamiques vocationnelles dans les RS de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Toutefois, peu de thématiques spécifiques apparaissent en fonction des typologies.

2. Stabilité des RS et des processus vocationnels dans le temps

En dehors de l'intérêt de la perception des RS comme participant à la dynamique vocationnelle, il nous semble intéressant d'étudier la possible dépendance aux contextes de ces deux variables. Des données relatives à ces deux objets ont été recueillies en deux temps

distincts : les premiers recueils de données ont été réalisé en et 2018, tandis que le second a été réalisé au cours des mois de mars à juin 2020. Cette dernière période a été marquée par un contexte sanitaire particulier en France. Ces résultats peuvent ainsi nous renseigner sur la dépendance au contexte des RS et des dynamiques vocationnelles. Comment les intentions d'avenir ont pu être bousculées ? Dans quelle mesure les dynamiques vocationnelles ont été transformées ? Au final, dans quelle mesure les éléments apparaissent-ils sensibles au contexte ?

2.1. Dépendance au contexte des représentations sociales

Afin d'étudier la variable selon le contexte des représentations sociales, nous allons reprendre dans cette partie les données relatives aux associations libres proposées aux lycéens à propos de la transition vers l'enseignement supérieur via les trois inducteurs présentés précédemment : fin du lycée, premiers pas en tant qu'étudiant, université. Les évocations recueillies en dehors d'un contexte de crise sanitaire particulier ont été recueillies auprès de 636 lycéens tandis que les autres évocations l'ont été auprès de 65 lycéens en terminale générale et technologique. Par ailleurs, les premières évocations ont été collectées entre février et avril 2017, cette période correspond à la dernière année d'existence de la plateforme de gestion des vœux post-bac APB. L'année suivante c'est la plateforme Parcoursup qui a été mise en place avec quelques changements induits par cette nouveauté[16], les nouvelles données reflètent ainsi ce changement d'outil pour la gestion des vœux pour l'enseignement supérieur.

Tableau 43 - Description des corpus pour les tâches d'association libre selon le contexte (crise ou hors crise sanitaire)

	Inducteur 1	Inducteur 2	Inducteur 3
Nb moyen par participant – contexte hors crise sanitaire	M = 3,74 (ET=0.59)	M = 3,47 (ET = 0.96)	M =3,57 (ET = 0.90)
Nb moyen par participant – contexte de crise sanitaire	M = 3.8 (ET = 0.44)	M = 3.73 (ET = 0.59)	M = 3.61 (ET=0.70)
Différence	NS (p = 0.829)	p = 0.044	NS (p = 0.769)

Note : la ligne différence renvoi à la significativité du test U de Mann Whitney réalisé avec en variable indépendante le contexte et en variable dépendante le nombre de mots produits.

[16] Cf. le chapitre 4 qui concerne l'orientation post-bac en France et son accompagnement

Le tableau ci-dessus présente le nombre moyen de mots produits par participant aux trois tâches d'association libre qui leur étaient proposées. Une différence significative apparait au niveau du deuxième inducteur (premiers pas en tant qu'étudiant) où les participants en contexte de crise sanitaire ont produit davantage de mots.

2.1.1. La fin du lycée

Cette première partie va s'attacher à l'étude des résultats concernant l'inducteur « fin du lycée » en fonction du contexte. La figure ci-dessous présente à titre d'illustration les nuages de mots qui reprennent les termes les plus récurrents qui ont été produits par les participants en contexte de crise sanitaire, à droite, et hors contexte de crise sanitaire, à gauche. Le nuage de mots est moins conséquent à droite en raison d'un nombre moins élevé de participants ($N_{\text{contexte de crise sanitaire}} = 65$).

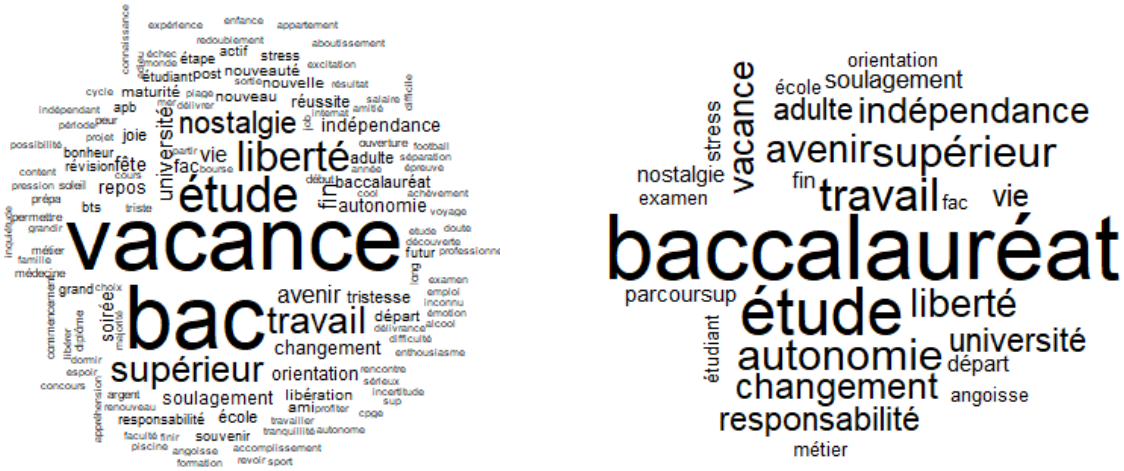


Figure 31 - Nuage de mots des évocations concernant l'inducteur "fin du lycée" hors contexte de crise (à gauche) et en contexte de crise sanitaire (à droite)

Le mot le plus récurrent concernant le premier contexte apparait rapidement puisque c'est l'évocation *vacances* que nous pouvons voir au centre du nuage de mot, un second terme apparait ensuite c'est le *bac*. C'est d'ailleurs cette thématique avec l'évocation *baccalauréat* qui survient en premier pour les lycéens interrogés en contexte de crise sanitaire.

Des analyses prototypiques ont aussi été réalisées en fonction du type de contexte. Le tableau ci-dessous en présente les zones centrales :

Tableau 44 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction du contexte (contexte de crise, hors contexte de crise) pour l'inducteur "fin du lycée"

Hors contexte de crise sanitaire	Contexte de crise sanitaire
Vacances	Baccalauréat
Baccalauréat	Liberté
Liberté	Vacances
Nostalgie	Université
Etudes supérieures	Etudes supérieures
Changement	Adulte
Fac	
Soulagement	
Indépendance	
Fin	

Les termes qui apparaissent en rouge sont ceux qui ne sont pas communs aux deux zones centrales des RS des lycéens. Les représentations des lycéens en contexte de crise apparaissent comme moins marquée par un aspect sentimental (*nostalgie*, *soulagement*) et aussi moins dans la projection dans le post-bac immédiat. Si le terme *vacances* apparait dans la zone centrale, il n'est pas le plus récurrent pour cette population. Toutefois, dans ce contexte de crise sanitaire c'est l'évocation *adulte* qui émerge.

2.1.2. Les premiers pas en tant qu'étudiant

Nous allons nous attarder sur les évocations produites par les lycéens en réponse à l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant. Les nuages de mots ci-dessous mettent en avant les termes recueillis en fonction de leur récurrence :

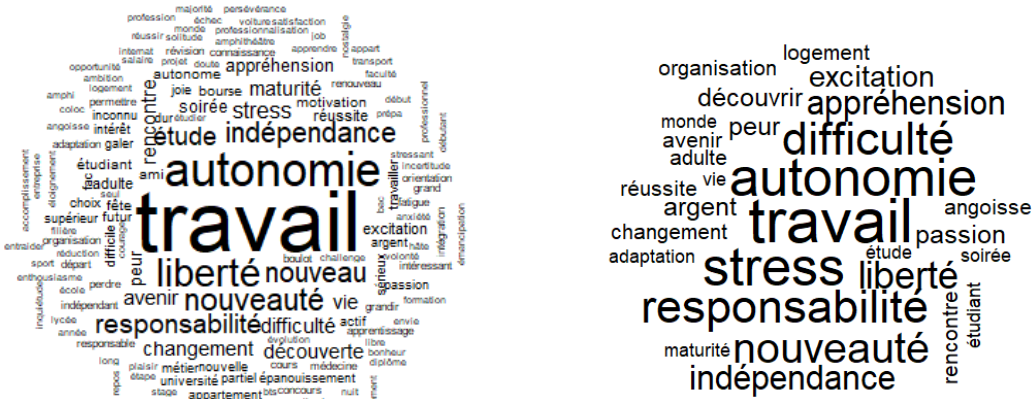


Figure 32 - Nuage de mots des évocations concernant l'inducteur "fin du lycée" hors contexte de crise (à gauche) et en contexte de crise sanitaire (à droite)

Le nuage de mots à droite présente les évocations des lycéens recueillies en dehors d'un contexte sanitaire particulier tandis que celui de gauche présente celles des lycéens interrogés dans une période de confinement. Comme nous pouvons l'observer, le terme *travail* apparait ainsi comme central dans les deux cas tout comme celui de l'*autonomie*.

L'analyse prototypique avec l'étude de la zone centrale nous permet d'analyser uniquement les éléments les plus fréquents et qui sont plus facilement accessibles, c'est-à-dire les évocations correspondantes au noyau central de la représentation.

Tableau 45 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction du contexte (contexte de crise, hors contexte de crise) pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant"

Hors contexte de crise sanitaire	Contexte de crise sanitaire
Travail	Travail
Autonomie	Stress
Nouveauté	Responsabilité
Indépendance	Nouveauté
Stress	Liberté
Etudes	Appréhension
Difficulté	Indépendance
Maturité	Peur
Appréhension	Argent
Peur	

Les évocations dans le tableau sont classées en fonction de leur fréquence, l'élément *travail* est ainsi le terme qui a été le plus cité par les deux groupes comme nous avions pu l'appréhender plus tôt. La centralité de ce terme est bien confirmée, toutefois l'analyse des évocations qui suivent permettent de noter une certaine différenciation entre les deux contextes. C'est ainsi l'évocation *autonomie* qui apparait en second pour le groupe interrogé en dehors d'un contexte particulier, tandis qu'en situation sanitaire singulière le terme *stress* apparait plus rapidement. Finalement, une certaine partie des éléments sont partagés par les lycéens peu importe le contexte (*travail*, *nouveauté*, *indépendance*, *stress*, *appréhension*, *peur*). Les éléments qui les différencient à ce niveau de la représentation sont les suivantes : *autonomie*, *études*, *difficulté* et *maturité* pour les premiers ; *responsabilité*, *liberté* et *argent* pour les seconds. Dans les deux cas, la projection en tant que futur étudiant semble affectée par une certaine inquiétude. De plus, les termes qui les différencient sont aussi communs si nous regardons les éléments périphériques de chaque représentation. Ainsi, il n'apparait pas évident que le contexte ait contribué significativement à transformer les représentations des lycéens quant à leurs premiers pas en tant qu'étudiant.

2.1.3. L'université

Au cours de cette dernière partie relative aux représentations, nous allons exposer les résultats relatifs au troisième inducteur proposé aux lycéens, « l'université ». Les évocations recueillies ont ainsi fait l'objet d'une analyse prototypique dont nous présentons ci-dessus uniquement les zones centrales pour chaque contexte :

Tableau 46 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction du contexte (contexte de crise, hors contexte de crise) pour l'inducteur "université"

Hors contexte de crise sanitaire	Contexte de crise sanitaire
Autonomie	Autonomie
Amphithéâtre	Travail
Grand	Amphithéâtre
Cours	Difficulté
Soirée	Licence
Nouveauté	Nouveauté
Difficulté	
Stress	

Comme nous pouvons l'observer à travers le tableau ci-dessus, certaines évocations communes apparaissent dans les deux cas : *autonomie*, *amphithéâtre*, *difficulté* et *nouveauté*. Les lycéens interrogés au cours d'une période de crise sanitaire évoquent plus fréquemment et rapidement les éléments *travail* et *licence*. Dans le noyau central de leur représentation de l'université, les termes *soirée*, *grand*, *cours* ou encore *stress* n'apparaissent pas, contrairement aux évocations recueillies en dehors d'un contexte particulier. Malgré des évocations différentes au niveau de la zone centrale, leurs représentations semblent malgré tout assez similaire quant au contenu si nous observons les zones centrales comme périphériques. C'est davantage dans l'organisation de la représentation que quelques éléments vont différer en fonction du contexte.

2.2. Dépendance au contexte des processus vocationnels

Dans quelle mesure les processus vocationnels peuvent-ils varier en fonction d'un contexte ? La question de la stabilité des processus vocationnels en fonction du contexte nous apparait comme un élément intéressant à analyser dans le cadre de notre travail. En effet, une période de crise sanitaire et confinement peut-elle induire des transformations dans les projections vocationnelles des lycéens en terminale comme des étudiants en première année universitaire ? L'engagement envers un choix d'orientation peut-il être remis en question par

un contexte de ce type ? C'est à ces questions que nous tâcherons de répondre au cours de cette partie. Nous analyserons dans cette partie les réponses de lycéens en terminale (N= 528) et d'étudiants en terminale (N= 544) en réponse à l'échelle VISA - Vocational Identity Status Assessment. Dans un premier temps, nous exposerons les résultats relatifs à la population lycéenne, puis par la suite ce sont ceux de la population étudiante que nous présenterons.

2.2.1. Population lycéenne

Nous avons pu interroger à deux temps différents des lycéens en terminale générale ou technologique à propos de leur adhésion aux différentes dimensions et processus vocationnels identifiés par Porfeli et al. (2011). 463 lycéens ont ainsi été interrogé au printemps 2018 tandis que 65 l'ont été au printemps 2020.

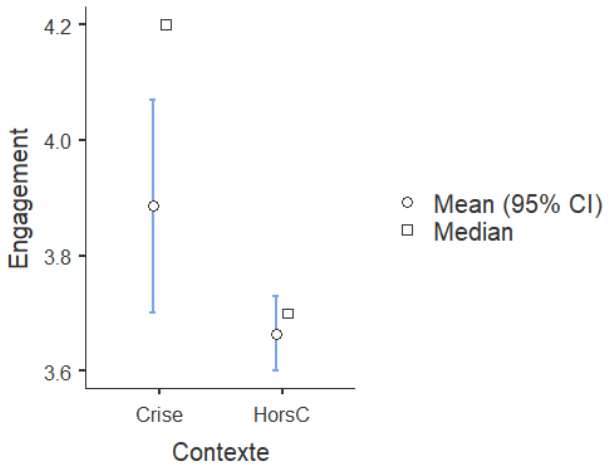
Afin d'appréhender l'adhésion à chaque processus en fonction du contexte, des test t de student non paramétrique, c'est-à-dire en utilisant le U de Mann-Whitney, ont été réalisés sur ces deux échantillons indépendants que sont les lycéens en terminale et les étudiants en première année universitaire. Cette analyse nous permet d'appréhender les différences entre ces deux groupes (contexte de crise sanitaire, hors contexte de crise sanitaire) concernant l'adhésion aux différentes dimensions et processus vocationnels (cf. tableaux n°4.5.1. en annexes).

Tableau 47 - Test U de Mann-Whitney pour la population lycéenne en fonction du contexte (crise sanitaire, hors crise sanitaire)

	U	p
Engagement	12144	0.025
Identification à l'engagement	11751	0.014
Dimension_Engagement	11999	0.009
Flexibilité de l'engagement	14303	0.795
Doute vis-à-vis de soi	14456	0.769
Dimension_Reconsidération des engagements	14477	0.659
Exploration de surface	13028	0.103
Exploration en profondeur	14277	0.672
Dimension_Exploration vocationnelle	14003	0.393

Le tableau reprend pour chaque dimension vocationnelle et ses deux processus associés le test U de Mann Whitney réalisé. Les premières lignes concernent les éléments relatifs à l'engagement vocationnel, les tests U de Mann Whitney nous permettent dans ces trois cas de

rejeter l'hypothèse nulle. Nous pouvons donc considérer que l'adhésion à la dimension d'engagement vocationnel est différente en fonction du contexte sanitaire (U = 11999 ; p = 0.009). Les résultats concernant les deux processus liés à cette dimension, l'engagement et l'identification à l'engagement, indiquent eux aussi une différence significative en fonction du contexte (respectivement U = 12144 et U = 11751 ; p = 0.025 et p = 0.014).



Comme l'illustre la figure ci-dessus, ce sont les lycéens en contexte de crise sanitaire qui présentent davantage d'adhésion à la dimension d'engagement (m = 3.89 ; ET = 0.757) par rapport aux lycéens interrogés en dehors d'un contexte particulier (m = 3.66 ; s = 0.704).

Par ailleurs, concernant les dimensions de reconsidération de l'engagement et d'exploration vocationnelle, aucune différence significative en fonction du contexte n'apparait (U respectifs de 14477 et 14003 associés à des p de .659 et .393).

2.2.2. Population étudiante

En ce qui concerne la population étudiante, les données récoltées en dehors d'un contexte de crise avaient été recueillies auprès d'une seule université avec des étudiants inscrits dans des filières dites scientifiques (mathématiques - informatique, sciences de la vie et de la terre, physique - chimie – sciences de l'ingénieur) alors qu'au printemps 2020 l'échantillon d'étudiants provenaient de plusieurs universités et d'une plus grande diversité de formation. Toutefois, au sein de cette population globale interrogée, une partie des étudiants provenaient de la même université qu'au premier temps de recueil des données, nous avons donc fait le choix ici de présenter et d'analyser uniquement les données de ces étudiants inscrits en filière

scientifique. Cela nous permet ainsi d'avoir des données d'étudiants provenant du même type de licence et de la même université dans les deux groupes étudiés ($N_{hors\ contexte\ de\ crise\ sanitaire}$= 279 ; $N_{contexte\ de\ crise\ sanitaire}$= 265). En effet, comme nous avons pu l'observer au cours du chapitre 8, une certaine influence possible de la filière sur l'adhésion aux différents processus vocationnels pouvait apparaitre.

En résumé, les résultats présentés ici concernent le recueil de données réalisés auprès d'étudiants inscrits en première année universitaire en filière scientifique (i.e. mathématiques – informatique ; sciences de la vie et de la terre ; physique-chimie-sciences de l'ingénieur) au sein d'une université lyonnaise. L'objectif est d'analyser le potentiel effet du contexte sur l'adhésion aux dimensions et processus vocationnels évalués à travers l'échelle VISA.

	U	p
Engagement	34994	0.281
Identification à l'engagement	34588	0.193
Dimension_Engagement	34426	0.165
Flexibilité de l'engagement	36644	0.860
Doute vis-à-vis de soi	36918	0.978
Dimension_Reconsidération des engagements	36665	0.869
Exploration de surface	35275	0.355
Exploration en profondeur	30321	< .001
Dimension_Exploration vocationnelle	32231	0.010

Le tableau présenté ci-dessus reprend les informations concernant les tests de Mann-Whitney permettant de comparer les deux groupes d'étudiants (contexte de crise ou hors contexte). A l'égard des dimensions engagement et reconsidération des engagements ainsi que concernant leurs processus associés, les tests de Mann-Whitney ne nous permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle (U respectifs de 34426 et de 36665 associés à des *p* de 0.165 et de 0.869). Concernant l'exploration en profondeur, il semble que les participants en contexte de crise sanitaire présentent davantage d'adhésion au processus vocationnel d'exploration en profondeur (m = 3.88 ; ET = 0.800) que les participants du groupe ayant été interrogé en dehors de ce contexte de crise (m = 3.65 ; s = 0.803 ; U = 30321 ; $p < .001$). La figure ci-dessous illustre ces résultats :

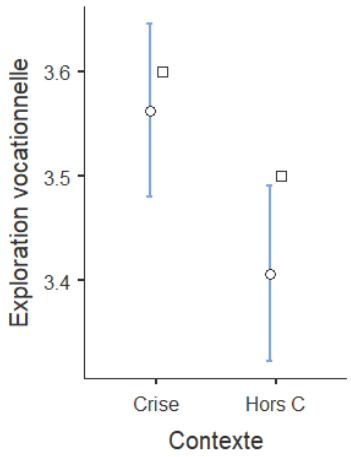


Figure 33 - Degré d'adhésion au processus vocationnel d'exploration en profondeur en fonction du contexte (crise ou hors crise).

C'est finalement seulement au niveau d'exploration vocationnelle que nous pouvons trouver une différence en fonction du contexte. Les étudiants interrogés dans un contexte de crise sanitaire apparaissent ainsi dans une exploration plus poussée de leurs choix vocationnels.

3. Synthèse et conclusion

Un double objectif était présent dans ce chapitre, nous souhaitions tout d'abord appréhender la façon avec laquelle les dynamiques représentationnelles et vocationnelles interagissent au cours de la transition lycée-université en étudiant les différences dans les RS en fonction des typologies vocationnelles, puis nous avions aussi à cœur d'explorer la façon dont les RS et les processus vocationnels peuvent être dépendant d'un contexte particulier notamment sanitaire.

La première partie de ce chapitre s'est ainsi attachée à répondre à notre premier objectif en étudiant les évocations recueillies en réponse à l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant ». En effet, c'est l'inducteur qui apparait comme le plus caractéristique de la transition lycée-université et des anticipations quant au fait de devenir étudiant. Nous avons analysé les données sur la base d'analyses prototypiques réalisées en fonction des typologies vocationnelles identifiées pour chaque population (lycéenne / étudiante). Les résultats concernant la population lycéenne mettent en lumière des RS assez différenciées notamment au niveau du noyau central, c'est d'ailleurs sur le même type de conclusion que nous arrivons au regard des analyses réalisées auprès des RS de la population étudiante. Ces résultats permettent ainsi de mettre en

avant une trace des dynamiques vocationnelles dans les représentations et anticipations des jeunes face à la transition vers l'université. Un lien apparait ainsi entre les représentations et les typologies vocationnelles pouvant accréditer la participation de ces RS à la formation de la dynamique vocationnelle.

Concernant la deuxième partie de ce chapitre, celle-ci traitait en fin de compte de deux questions : la stabilité des RS comme des processus vocationnels. Nous avions pu étudier l'évolution de ces deux objets au cours de la transition lycée-université, c'est-à-dire entre l'année de terminale et la première année post-bac, au cours de chapitres précédents, mais ici l'intérêt était d'appréhender la stabilité plus générale de ces processus en fonction de la survenue d'expériences ou évènements particuliers. Dans notre cadre, il s'agit d'un contexte sanitaire exceptionnel qui est survenu avec la pandémie COVID-19. Le premier temps de cette partie a ainsi été consacré à l'analyse des RS des lycéens en fonction du contexte. Ces résultats ont permis de mettre en avant des représentations qui semblent avoir une grande partie d'éléments en commun et c'est plus dans l'organisation de ces RS que nous avons pu trouver des différences. Concernant les évocations en réponse à l'inducteur « fin du lycée », l'élément *vacances* arrivait ainsi plus fréquemment et facilement dans un contexte ordinaire tandis que pour des lycéens interrogés dans un contexte de confinement et de crise sanitaire, c'est le terme *baccalauréat* qui apparait en premier. Cette mise en avant du baccalauréat peut être liée à une possible inquiétude ou du moins questionnement quant à sa forme puisque la situation sanitaire est venue remettre en question le passage de ce diplôme qui apparait comme symbolique de la fin de l'enseignement secondaire. Cependant, ces résultats peuvent être à remettre en perspective en raison du nombre de lycéens ayant répondu au questionnaire en contexte de crise sanitaire (N= 65). Il aurait été intéressant d'avoir davantage de retours pour asseoir nos résultats. Le second temps a permis l'exploration de la variabilité des processus vocationnels en fonction du contexte. Au niveau de la population lycéenne, les résultats ont permis la mise en avant d'une différence au niveau de la dimension d'engagement vocationnel et de ses deux processus correspondants (engagement, identification à l'engagement). Les lycéens en contexte de crise sanitaire semblent plus engagés au niveau vocationnel, ce qui peut paraître étonnant puisqu'à priori nous aurions pu penser que le bouleversement engendré par la situation aurait pu conduire à une remise en question des choix d'orientation. Au sujet des résultats de la population étudiante, c'est ici au niveau de l'adhésion au processus d'exploration en profondeur qu'une différence est parue entre nos deux groupes avec un attrait plus fort pour la recherche

d'information et la réflexion sur un projet professionnel pour les étudiants vivant une situation sanitaire inédite.

En conclusion, en dehors de la mise en avant de la participation de ces RS à la formation de la dynamique vocationnelle, il apparait que des évènements tels que le contexte sanitaire peuvent participer d'une certaine façon à la transformation de ces deux objets. En effet, dans l'adéquation entre les RS et l'identité vocationnelle, un élément à prendre en compte dans l'évolution de ces deux dynamiques peut bien être les expériences vécues. C'est en vivant des temps de ruptures singuliers qui remettent en question les pratiques (Flament, 1994) que les représentations pourront se transformer par l'intégration ou la réorganisation des éléments qui la constituent. C'est d'ailleurs en intégrant ces nouveaux éléments à la structure identitaire, que la dynamique vocationnelle pourra potentiellement évoluer.

Les trois premiers chapitres de cette partie consacrée aux résultats nous ont permis d'appréhender la transition entre le lycée et l'université à travers les dynamiques vocationnelles comme représentationnelles, mais aussi de saisir l'interaction entre ces deux éléments. Nous avons ainsi pu explorer la façon dont les lycéens se représentent l'entrée dans le post-bac et la manière dont les représentations évoluent au cours de la transition, mais aussi pu décrire les dynamiques vocationnelles des élèves de terminale et des étudiants en licence 1. Afin de compléter ces résultats, nous allons dans le dernier chapitre nous centrer davantage sur le vécu de la transition et le passage à l'université. C'est, notamment, à travers l'analyse d'entretiens menés avec des étudiants que nous pourrons tenter d'analyser le sens qu'ils attribuent à cette transition universitaire. Ce dernier chapitre offre ainsi une autre perspective à nos résultats en laissant davantage de place au discours des étudiants.

Chapitre 10 – L'entrée à l'université : dynamiques motivationnelles et vécu de la transition

Nos entretiens ainsi qu'une partie de notre étude par questionnaire visant à étudier les représentations de l'entrée dans l'enseignement permettent de nous éclairer sur la façon dont les étudiants en devenir investissent cette transition et vivent effectivement leur entrée à l'université. Ce chapitre nous permet de répondre aux questions suivantes : Quel sens est attribué à la transition universitaire par les étudiants en première année ? Comment les lycéens en terminale investissent-ils leur orientation universitaire et le départ du lycée ? Et dans quelle mesure cet engagement est remis en question un an après ? En quoi la transition entre le lycée et l'université peut-elle être associée à une transition vers l'âge adulte émergent ?

Avec cet objectif, nous présenterons ici nos résultats relatifs aux dynamiques motivationnelles des lycéens face à la transition entre le lycée et l'université. Nous exposerons aussi l'analyse des premiers pas dans l'enseignement supérieur des étudiants rencontrés lors d'entretiens semi-directifs. Ces résultats sont basés sur l'analyse thématique de nos entretiens ainsi que, dans une moindre mesure, sur l'analyse d'une partie de l'étude longitudinale dans sa partie centrée sur les motivations. Ce chapitre est ainsi partagé en trois parties. Une première partie est consacrée à l'étude des dynamiques motivationnelles interrogées à propos de la fin du lycée et de l'entrée dans l'enseignement supérieur. La seconde partie est centrée sur le vécu de l'arrivée à l'université par les 14 étudiants rencontrés lors d'entretien. Sur la base d'une analyse intra-cas des entretiens, la troisième partie permet la présentation approfondie du vécu de la transition de quatre étudiants afin d'illustrer cette thématique. Enfin pour conclure ce chapitre, une synthèse et conclusion de ces différentes analyses est proposée.

1. Dynamiques motivationnelles

L'étude des motivations basée sur le modèle 2PAP de Mullet et al. (2000) nous permet de saisir les différentes tensions et engagements entre le lycée et l'université. Les dynamiques motivationnelles ont été questionnées au cours de questionnaires par des questions ouvertes (N= 636 ; N= 27) mais cette thématique apparait aussi au cours des entretiens que nous avons réalisés (N= 14). En nous basant sur la distinction opérée entre les différents facteurs motivationnels, nous aborderons tout d'abord les facteurs qui poussent les lycéens à quitter

l'enseignement secondaire mais aussi ceux qui le retiennent dans cet environnement, puis dans un second temps nous analyserons les attentes et craintes face à l'entrée à l'université.

1.1. La fin du lycée : motivations à rester et à quitter l'enseignement secondaire

1.1.1. La motivation à quitter le lycée

L'analyse thématique réalisée à partir des retranscriptions des entretiens menés auprès d'étudiants en première année à l'université a permis de mettre en lumière les différents facteurs évoqués par les participants que nous avons rencontrés[17]. Le tableau ci-dessous synthétise les différentes idées avancées par les étudiants et présente à titre d'illustration quelques extraits d'entretiens.

Tableau 48 - Sous-thématiques et exemples de verbatims relatif aux motifs qui poussent à quitter le lycée

Thème principal	Sous thématique	Extraits d'entretiens
Motivation à quitter le lycée	L'encadrement (les horaires, la relation aux enseignants) (N= 7)	« *J'avais plutôt envie de finir le lycée parce que c'était un peu trop cadré* » (Nathan) ; « *je pense qu'au lycée, on était vraiment trop pris par la main en fait, et moi je travaillais beaucoup toute seule, j'avais pas besoin de tout ça*. » (Louane) ; « *Des horaires assez stricts, une méthode lycéenne. J'avais moins envie ça.* » (Diane)
	L'environnement lycéen (N= 5)	« *Aussi le manque de diversité, c'était les mêmes personnes tout le temps, les mêmes milieux sociaux, c'était la même pensée.* » (Keira) ; « *Ils poussaient les gens vers le bas et c'était trop élitiste alors que, 'fin c'est rien quoi […]. Du coup c'est un peu trop prétentieux, j'étais content de partir*. (Abel) ; « *J'avais un peu, j'avais même beaucoup du mal avec tous ces gens qui sont autour de nous qui… au final, en fait avec du recul, on a l'impression d'être au collège et c'est cet aspect-là qui m'énervait en fait, qui m'énervait. Et ça, je voulais le fuir*. » (Hugo)
	Manque de sens (N= 5)	*« Pour partir du lycée ? Ouais carrément. Bah déjà le fait que je trouvais pas beaucoup de sens à ce que je faisais au lycée et c'était un énorme problème parce que pour me mettre au travail, c'était une catastrophe*. (Hugo) ; « *On se dit que ça va être plus concret par la suite dans nos choix, que bêtement suivre des cours d'histoire-géo et enseignements de base quoi* » (Marie) ; « *A la fin du lycée j'étais contente parce que… clairement moi au lycée j'avais pas grand-chose à faire pour avoir des bons résultats* » (Elise) ; « *Basiquement les matières qu'on m'enseignait ça me plaisait pas. Je savais très bien que j'allais rien en faire plus tard, […] Y'avait ça qui ouais je savais pas pourquoi j'étudiais ça, c'était juste… 'fin voilà, bon ouais je trouvais pas d'intérêt. »* (Keira) *;*

[17] Notre démarche d'analyse thématique est précisée au cours du chapitre 6.

	Besoin d'un nouveau départ, de changement (N= 2)	« *Il fallait que ça s'arrête, j'étais prête à passer à autre chose, j'étais prête à me prendre en main, à sortir un petit peu de mon confort et donc ouais il était temps quoi.* » (Beata) ; « *Mais non, ouais le changement je crois qui m'a motivé et me dire que c'est un nouveau départ ».* (Jade)

Les mobiles invoqués par les étudiants pour expliciter leur envie de quitter l'enseignement secondaire sont divers, mais une certaine partie (N= 7) se rejoignent explicitement sur une saturation de l'encadrement que ça soit au niveau des horaires, de la relation aux enseignants ou simplement aux différentes règles imposées au lycée. Une autre thématique partagée par cinq étudiants est l'ambiance lycéenne où certains trouvent un manque d'ouverture sur le monde et une atmosphère trop « collégienne ». Certains des étudiants rencontrés expriment un manque de sens à ce qu'ils font au lycée, ils ne voient pas ou plus l'intérêt aux matières étudiées par exemple (N= 5). Deux des étudiants rencontrés expriment directement le besoin d'un nouveau départ, de passer simplement à autre chose. Les motifs qui poussent les jeunes à vouloir quitter l'enseignement secondaire apparaissent comme divers, néanmoins un certain accord apparait sur l'envie de quitter l'environnement du lycée notamment marqué par un encadrement jugé trop important et par le contenu scolaire qui y est étudié. Pour certains des étudiants rencontrés, le temps du lycée semble être venu à son terme, il apparait comme naturel pour eux de devoir passer à autre choses : étudier de nouvelles matières, être dans un environnement perçu comme moins contraignant, etc.

1.1.2. Les motivations à rester au lycée

Nous allons nous attarder ici sur l'analyse des facteurs anti-push évoqués par les étudiants rencontrés en entretien. Le tableau ci-dessous met en avant les différents motifs qui poussent à rester au lycée :

Tableau 49 - Sous-thématiques et exemples de verbatims relatif aux motifs qui poussent à rester au lycée

Motivation à rester au lycée	L'ambiance et la vie lycéenne (N= 5)	« *Tout ce qu'on pouvait faire autour parce qu'on avait quand même une maison des lycéens très développée donc énormément d'activités à l'intérieur du lycée qu'on pouvait faire. Au fur et à mesure des années, on n'était pas si nombreux que ça, on avait fini par développer quand même une certaine entente. On connaissait quasiment tout le*

		monde et c'était super cool. » (Elise) ; « *L'ambiance, y'a plus de proximité avec les amis tout ça.* » (Gaelle)
	L'encadrement : sa simplicité et routine (N= 5)	« *Des fois, qu'on soit pris vraiment par la main, c'était agréable, mais en même temps c'est ce qui me freinait aussi, 'fin je sais pas…* » (Louane) « *Si y'avait un aspect positif c'est qu'au moins y'avait une routine. Bon bah tu passes d'année en année, tu sais déjà ce que tu dois faire, machin… Mais là, alors que, donc c'est vrai que c'était peut-être un des seuls aspects que j'aimais bien* » (Beata)
	Relation aux enseignants (N= 4)	« *Ce qui m'aurait retenu au lycée ? Heu… Je dirais que bah ça aurait été mes professeurs. Déjà. Les professeurs avec qui je m'entends super bien. Ceux avec qui on prenait des goûters, ce genre de chose*. » (Chloé) ; « *Ce que j'aimais bien : un peu la convivialité, le fait que les profs soient un peu plus là pour vous.* » (Fabian) ; « *Peut être le côté proche avec les professeurs. J'avais des professeurs super sympas, on s'entendait vraiment bien. Ce côté plutôt plus proche des professeurs* » (Ilian)
	Attachement aux amis (N= 4)	« *Ouais bah mes potes quand même parce que même si y'avait beaucoup de monde, j'aimais tout le monde entre grands guillemets, mais oui perdre contact avec mes amis.* » (Keira)

Les motifs anti-push exprimés par les étudiants sont relativement communs puisque chacun est exprimé par plusieurs d'entre eux. La vie au lycée à travers la proximité entre élèves mais aussi les structures telles que les maisons de lycéens sont cités comme un élément qui aurait tendance à retenir au lycée pour cinq des étudiants rencontrés. La question de l'encadrement apparait comme facilitateur pour un certain nombre d'entre eux (N= 5), suivre un chemin tout en étant guidé apparait comme agréable et facilitant pour ces étudiants et était particulièrement apprécié au moment du lycée. Ces deux motifs résonnent avec les motivations à quitter le lycée puisque ce sont les mêmes et il est intéressant de noter que ce sont parfois les mêmes jeunes qui l'expriment comme par exemple avec Louane qui exprime d'ailleurs cette ambivalence quant à l'encadrement : « *Des fois qu'on soit pris vraiment par la main, c'était agréable, mais en même temps c'est ce qui me freinait aussi, 'fin je sais pas…* ». Les deux autres motifs qui apparaissent ici sont liés aux liens avec l'entourage que ce soit les enseignants (N= 4) ou les amis (N= 4) que l'on appréciait.

1.2. L'entrée dans l'enseignement supérieur : attentes et craintes

Nous allons ici nous pencher sur les motivations à intégrer l'environnement post-bac, nous aborderons principalement l'entrée à l'université. Cette partie est centrée sur l'analyse des entretiens mais aussi d'une partie de l'étude longitudinale où les motivations étaient questionnées.

1.2.1. Les attentes quant à l'enseignement supérieur

Nous nous intéressons ici aux motifs pull relatifs aux attentes exprimées par les participants rencontrés en entretien à propos de l'université. Le tableau présenté ci-dessous permet de découvrir les différents facteurs évoqués :

Tableau 50 - Sous-thématiques et exemples de verbatims relatif aux motifs qui poussent à intégrer l'université

Motivation à entrer à l'université	Attrait pour la liberté et l'autonomie (N= 9)	« *C'était plus la liberté la fac […]. Plus les horaires et on va dire l'autonomie, j'aime bien avoir mon organisation, faire mon truc quoi.* » (Diane) ; « *Le fait qu'on soit un peu plus autonome, indépendant.* » (Fabian) ; « *L'idée d'être un peu plus libre.* » (Hugo). ; « *D'être plus autonome, mieux connaître ses capacités de travail parce qu'au lycée c'est toujours les professeurs qui nous disaient quoi faire*. » (Ilian)
	La discipline étudiée (N= 5)	« *Et finalement, c'est la psycho qui m'a vraiment plu et voilà je savais vraiment que je voulais faire psycho.* » (Keira) ; « *Déjà de faire ce que j'aime vraiment et puis c'est exactement ce que je veux faire plus tard.* » (Louane)
	La découverte d'un nouvel environnement (N= 4)	« *Et donc du coup ça c'est vrai que c'était une motivation de me dire je vais rencontrer de nouvelles personnes. Et de nouveaux… Même si j'ai pas forcément de centres d'intérêts avec eux mais juste de découvrir d'autres personnalités.* » (Jade)
	Prestige et importance des études (N= 3)	« *Dans ma famille, pour moi, les études c'est super important comme j'ai dit voilà j'ai des oncles qui sont très bien placés, puis mes tantes, pas forcément mes parents mais toute ma famille a ça. Du coup y'a une certaine attente.* » (Chloé) ; « *J'aimais bien parce que ça faisait sérieux, ça faisait 'université' voilà.* » (Diane)
	Finalité professionnelle (N= 2)	« *Je m'attendais plus à une vraie formation, une formation qui aidera dans notre futur professionnel.* » (Fabian)
	Autres (le campus, proximité géographique,	« *Je sais que y'avait la bibliothèque [rires] parce que le CDI au lycée c'était pas ouf. Ouais donc y'a la bibliothèque, aussi le campus…»* (Keira) ; « *Et je voulais*

	relation avec les enseignants) (N= 4)	*justement… je m'attendais à, c'est ce qu'on m'avait dit, à l'université où ça serait beaucoup plus d'échanges et tout ça. […] Je m'attendais juste à ce qu'on prenne mon avis en compte et que ça soit pas juste un enfant qui parle et on s'en fiche quoi*. » (Beata) ; « *Personnellement un des choix pour lequel j'ai choisi cette université, c'est que c'était proche de chez moi*. » (Fabian)

Comme nous pouvons le noter avec le tableau, le motif qui apparait comme particulièrement saillant est celui de l'attrait pour la liberté et l'autonomie à l'université, cette perspective semble motiver particulièrement une majorité des étudiants rencontrés (N= 9). Certains motifs qui apparaissent sont plus liés à la formation : un attrait particulier pour la discipline étudiée à l'université et la visée professionnelle de celle-ci. Certains étudiants arrivent à l'université avec l'envie de découvrir un nouvel environnement, de rencontrer de nouvelles personnes. L'entrée à l'université revêt pour certains un prestige et correspond à des attentes personnelles ou familiales quant à l'accomplissement d'études supérieures comme nous pouvons le voir avec Chloé. D'autres motifs sont invoqués par des étudiants mais ne sont pas nécessairement partagés par les autres étudiants avec lesquels nous avons pu échanger lors de cette étude : un attrait pour le fait d'étudier sur un campus universitaire avec toutes ses structures mais aussi la proximité géographique du lieu de formation ou encore l'envie d'une autre relation pédagogique avec davantage d'échanges avec les enseignants à contrario du lycée où les relations paraissaient plus asymétriques pour Beata.

Pour aller plus loin dans l'analyse des attentes quant à l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous pouvons nous pencher sur des données issues du temps 1 de l'étude 1 (N= 63 ; lycéens en terminale interrogés par questionnaire) :

Tableau 51 - Termes les plus récurrents relatifs à la motivation à intégrer l'université

Formations universitaires
autonomie, liberté, indépendance, ambiance, changement, nouveauté

Comme l'indique le tableau ci-dessus, nous avons réalisé une analyse des termes en fonction de leur récurrence. Les facteurs motivants pour l'intégration de l'université sont principalement l'autonomie, la liberté et l'indépendance. Il semble aussi intéressant de noter que les mots les

plus récurrents correspondent en grande partie à la thématique prédominante dans le discours des étudiants rencontrés lors d'entretiens. C'est bien l'attrait pour l'autonomie qui semble cristalliser le plus les attentes des lycéens quant à l'université. L'autonomie et l'indépendance apparaissent ainsi liées à l'entrée à l'université, mais ces deux aspects sont aussi des marqueurs significatifs de l'entrée dans l'âge adulte émergent (Arnett, 2004 ; Benghozi, 1999 ; Kins et Beyers, 2010). D'ailleurs, dans les discours des étudiants rencontrés, la liberté et l'autonomie ne sont pas uniquement liées à l'organisation du travail universitaire mais semblent bien perçues dans une dynamique plus large comme l'évoque explicitement Keira : « *Puis aussi de plus être aussi poussée par les profs, j'avais envie d'être un peu libre de voilà, je vais travailler comme ça, je vais faire ci, je vais faire ça. Et voilà. Enfin c'était ouais être plus indépendante, et puis rencontrer de nouvelles personnes. Y'avait vraiment, c'était aussi un peu démarrer quelque chose de nouveau qui m'attirait*. ».

1.2.2. Les craintes quant à l'enseignement supérieur

En ce qui concerne les facteurs anti-pull, plusieurs motifs apparaissent-là aussi dans le discours des étudiants : manque d'encadrement, peur de l'échec, effectifs trop importants, autres.

Tableau 52 - Sous-thématiques et exemples de verbatims relatif aux motifs qui inquiètent quant à l'entrée à l'université

Crainte quant à l'entrée à l'université	Manque d'encadrement (N= 7)	« *L'université, j'avais un peu peur de l'université dans le sens où je pensais comme j'allais pas être cadrée, que j'allais pas mettre au boulot en fait.* » (Chloé) ; « *Aussi le fait de travailler seul. C'était à la fois attirant, mais ça faisait aussi peur.* » (Ilian)
	Peur de l'échec (N= 4)	« *Ben moi dans mon cas c'était uniquement que y'avait, y'a plein de gens qui sont… 'fin je fais partie des rares personnes qui rentrent en L1 Japonais sans avoir fait de japonais avant. C'était ma crainte*. » (Abel) ; « *J'avais peur d'échouer déjà, d'arrêter au bout de 2 semaines ou 3 semaines. Parce qu'on dit souvent qu'après le lycée, pratiquement tous les élèves arrêtent la première année de fac* » (Gaelle)
	Effectifs trop importants (N= 3)	« *Le monde, la foule c'est vraiment quelque chose qui me fait peur, ne connaître personne, être plein dans les amphis. Voilà c'était vraiment ça.* » (Diane) ; « *Ce qui me faisait un peu peur, c'était qu'on soit perdu au milieu de*

		tout, qu'on n'ait pas de repères et qu'on soit seul contre tous quoi. » (Fabian)
	Autres (choix d'orientation mis en doute, éloignement géographique et peur de l'inconnu) (N= 2)	« *C'est sûr que j'avais un peu peur parce que déjà, même si je pensais avoir bien choisi ce que j'allais étudier, tout l'été je me disais ça se trouve je vais arriver la première semaine et je vais me dire holala, mais c'est pas du tout ça que je voulais faire et la panique, et comment je fais, est-ce qu'il faut que je change.* » (Beata) ; « *Et puis aussi quand même partir loin de la maison* » (Beata) ; « *Ça fait un monde un peu nouveau qui m'a fait clairement peur on va dire. Ouais, ça paraissait très grand et vraiment une plongée dans l'inconnu quoi.* » (Marie)

Les étudiants rencontrés pour la moitié d'entre eux craignent le manque d'encadrement à l'université avec trop d'autonomie et de liberté, cette dimension apparait comme paradoxale puisque c'est aussi celle qui attire une grande partie de ces étudiants. Certains d'entre eux l'explicitent : « *Ouais, paradoxalement je voulais vraiment arrêter les devoirs, être poussé par les profs à faire ça et ça me faisait un peu peur aussi quand même. J'avoue que je suis assez procrastinatrice. Donc je sais que d'un côté j'avais envie d'essayer ça et de me dire bon bah je vais le faire, et d'un côté j'avais peur que bon bah je foute rien*. » (Keira). Nous retrouvons pour plusieurs d'entre eux cette question à la fois d'envie et de crainte de l'autonomie. Une des craintes quant à l'entrée à l'université est pour une partie des étudiants la peur de l'échec, de ne pas réussir cette première année universitaire. Une partie des étudiants avaient la crainte d'« *être plein dans les amphis* » (Diane) et de se sentir seul dans cette masse d'étudiants (N=3).

Dans cette même dynamique, les 636 lycéens en terminale interrogés lors du 1er temps de l'étude 1 permettent de nous renseigner sur leurs motivations quant à l'entrée à l'université.

Tableau 53 - Mots les plus récurrents relatifs aux craintes quant à l'université

Formations universitaires
difficulté, autonomie, liberté, long, peur, manque de cadre

L'analyse des mots les plus récurrents dans les réponses des lycéens quant à ce qui les dissuade dans les formations universitaires permet de conforter certaines des thématiques abordées lors des entretiens comme la peur du manque d'encadrement, de l'autonomie et la liberté laissée dans les formations universitaires, mais aussi la difficulté des études envisagées.

1.2.3. Perspective longitudinale des motivations à entrer à l'université

L'étude 1[18] de notre recherche a permis le suivi longitudinal de 27 jeunes, nous avons ainsi pu les interroger sur leurs motivations à entrer à l'université lors leur année de terminale mais aussi en première année universitaire. Nous avons ainsi pu analyser les différents facteurs pull / anti pull de façon thématique et procéder à une comparaison entre les temps 1 et 2.

Tableau 54 - Occurrences des thèmes en fonction des temps 1 et 2 de l'étude

Thème principal	Sous-thème	Temps 1 Lycée	Temps 2 Université
Ce qui attire à l'université	Attrait pour la liberté et l'autonomie	13	5
	Attrait pour la discipline	8	11
	S'assurer un emploi	5	/
	Changer et découvrir une nouvelle vie, faire de nouvelles expériences	/	8
Ce qui dissuade à l'université	Manque d'encadrement	11	9
	Difficulté des enseignements et examens	8	/
	Effectifs trop important	6	/
	Eloignement géographique	2	3
	Eloignement des amis, de l'ambiance lycéenne	/	7
	Nouveauté, changement de vie	/	4

Le tableau présente une synthèse de l'analyse réalisée en présentant les différents motifs invoqués par les participants et leur récurrence au temps 1 et 2 de l'étude. Comme nous pouvons l'apercevoir, si certains motifs sont communs aux deux temps de l'étude, d'autres apparaissent ou disparaissent. Ainsi, si l'attrait pour la liberté et l'autonomie est cité par 13 jeunes lors de leur année de terminale, ils ne sont plus que 5 à mettre en avant ce motif à propos de ce qui les attire à l'université. Tandis que l'aspiration pour la discipline est davantage citée lors de la première année universitaire. Par exemple, l'un des participants évoque en dernière année de lycée « *plus d'autonomie* » et lors de sa première année post-bac « *le fait d'entamer des études qui me plaisent* ». L'attrait pour la discipline étudiée semble prendre le pas sur l'envie de liberté et d'autonomie pour certains étudiants. Dans les motifs anti-pull, le manque d'encadrement

[18] Voir la présentation des différentes études au cours du chapitre 6.

apparait bien dans les deux temps pour les étudiants interrogés. Si ce motif était une crainte à priori pour les lycéens, elle semble persister pour une partie de ceux-ci. Par ailleurs, pour la population lycéenne interrogée, l'attente de changement et d'une nouvelle vie n'était pas autant citée dans les motifs pull comme anti-pull, tandis que ce motif apparait lors de la première année universitaire. Pour ces étudiants, c'est le vécu de la transition qui semble faire apparaitre l'importance du changement de vie : « *ne plus rester au lycée avec des ados, commencer la vraie vie* ». Nous pouvons aussi noter que certains motifs tels que les effectifs et la difficulté des enseignements et examens étaient à priori craints par les étudiants avant le baccalauréat, alors qu'une fois arrivés à l'université ces motifs ne sont plus cités. Un des étudiants évoque en effet en terminale « *le fait qu'on soit trop nombreux* » pour ce qui le dissuade à l'université et un an plus tard, il met en avant à ce propos : « *le confort d'être à côté de la maison* ». C'est finalement l'éloignement géographique de l'environnement familial qui semble plus difficile en étant à l'université.

1.3. Synthèse des dynamiques motivationnelles

Dans le cadre de la transition entre le lycée et l'université, le questionnement des motifs qui donnent envie et qui dissuadent dans les deux environnements apparait pertinent puisque cela permet de saisir les différentes tensions et motivations en jeu dans l'arrivée dans l'enseignement supérieur. La transition parait forcée et inévitable car imposée par le rythme scolaire (Jacques, 2016 ; Gale et Parker, 2014), le départ du lycée est ainsi contraint et les lycéens ont peu à se questionner sur ce qui les retient dans cet environnement. Néanmoins, interroger les lycéens sur ce qu'ils apprécient ou ce qu'ils ont envie de quitter dans l'enseignement secondaire permet de saisir la façon dont la transition est investie par les étudiants en devenir. Dans cette perspective, l'application du modèle 2PAP de Mullet et al. (2000) nous a permis de situer les différents motifs de motivation. Ainsi, nous avons pu relever les différents motifs mis en avant par les 14 étudiants rencontrés lors des entretiens, ils sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 55 - Récapitulatif des mobiles push, anti-push, pull et anti-pull

Push	Anti push	Pull	Anti pull
La vie lycéenne L'encadrement La simplicité/routine La relation aux enseignants L'attachement aux amis	L'encadrement L'environnement lycéen Le manque de sens Le besoin d'un nouveau départ	L'attrait pour la liberté et l'autonomie Discipline étudiée La découverte d'un nouvel environnement Le prestige et importance des études La finalité professionnelle	Le manque d'encadrement Peur de l'échec Effectifs trop importants

Les motifs s'agencent de manière assez singulière pour chacun des étudiants rencontrés, néanmoins la question de l'encadrement au lycée comme à l'université est un motif partagé par une majorité des étudiants. Cette question d'encadrement est associée à la fois à du désirable comme à du dissuasif. En outre, une contradiction apparait aussi pour l'autonomie qui semble attendue et crainte en même temps. Ces deux questions d'encadrement et d'autonomie sont par ailleurs reliées.

Dans une même dynamique de synthétisation de nos résultats, nous avons pu reprendre les résultats issus de l'étude 1 concernant les lycéens (N= 636) qui p

ermettent de mettre en avant les motifs pull et anti-pull vis-à-vis de l'université. Les termes les plus récurrents sont présentés ci-dessous avec à gauche ce qui les motivait dans ce type de formation et à droite ce qui pouvait les repousser.

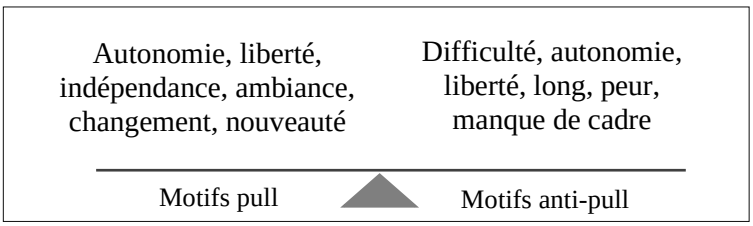


Figure 38 - Motivation envers les formations universitaires : mots les plus récurrents (N=636)

Du point de vue de la motivation pour l'université, les termes les plus cités (« autonomie » et « liberté ») sont ambivalents en ce qu'ils sont à la fois associés à du désirable et à du dissuasif. Ce type d'ambivalence apparait fréquemment, puisque nous retrouvons des étudiants qui souhaiteraient intégrer l'université en raison de « *la liberté dans le fait de se gérer seul dans*

son travail et l'autonomie » évoquée positivement, mais qui est contrebalancée par le fait de « *se retrouver sans réel cadre scolaire* », argument qui l'emporte finalement et dissuade souvent d'entrer à l'université.

Finalement, les différents éléments recueillis auprès des lycéens et étudiants donnent à voir des résultats ambigus car ils mettent en évidences plusieurs paradoxes. Les éléments saillants des dynamiques motivationnelles donnent à voir à la fois de la nostalgie de ce qui a été vécu au lycée mais aussi de l'excitation face à ce qui va arriver, l'envie de devenir plus autonome et la peur de la solitude dans l'enseignement supérieur, la soif de liberté à l'université et pourtant la peur de ne pas être assez encadré, etc.

2. L'arrivée à l'université

Cette partie est centrée sur l'analyse thématique des 14 entretiens menés auprès d'étudiants en première année à l'universités. Nous aborderons dans un premier temps le vécu des premiers pas à l'université avant d'analyser par la suite l'expérience à l'université sous plusieurs de ces facettes.

2.1. Les premiers pas en tant qu'étudiant

Un des points évoqués lors des échanges avec les étudiants concerne leurs premiers temps à l'université (cf. tableaux n°5.4.2.2. en annexes), l'introduction de ce thème dans le questionnement nous permettant d'analyser le vécu des premiers pas et l'intégration à l'université en tant qu'étudiant .

2.1.1. Les évènements de pré-rentrée et la découverte de l'université

A propos des premiers jours, cinq étudiants rencontrés évoquent les semaines de pré-rentrée ou d'intégration organisée par leur université. Une partie d'entre eux (N= 3) en ont un bon souvenir, ils décrivent cette période comme un temps qui leur a permis de rencontrer du monde. Les deux autres étudiants qui évoquent cette période semblent le faire de façon plus négative. Pour les étudiants qui paraissent avoir vécu de façon positive cette période, ils mettent

en avant des activités de découverte, des moments organisés pour visiter l'université mais aussi « *rencontrer du monde* ». Les propos de Chloé à propos de cette période de pré-rentrée illustrent bien cette question : « *j'avais apprécié parce que voilà c'était des élèves qui étaient assez jeunes. Ils nous disaient 'voilà, si un jour vous voulez faire un pique-nique, c'est là. Si un jour vous voulez monter sur les toits, on vous dit pas mais c'est par là'. Ce genre de choses… C'était drôle en fait. Ça c'était vraiment… Ça c'était de la vraie intégration* » en opposition aux réunions de rentrées qui lui semble être « *une perte de temps* ».

Les premiers jours sont aussi marqués par un temps d'adaptation au campus qui apparait comme « *immense* » et par une période où les difficultés et questionnements apparaissent sur des aspects administratifs (inscriptions, mutuelles étudiantes, etc.) mais aussi sur les choix d'orientation (N= 3).

Par ailleurs, les étudiants rencontrés inscrits en PACES évoquent tous le premier jour à l'université où il faut choisir sa place en amphithéâtre pour l'année. Cette expérience apparait comme particulière pour ces étudiants et était même anticipée. Plusieurs étudiants avaient été alertés et avaient reçu des conseils de la part d'autres étudiants passés par cette étape « *J'avais beaucoup demandé, à plein de gens, comment c'était. Puis j'étais avec une amie à moi qui avait redoublé, donc c'est elle qui m'a dit sinon j'aurais pas su, pour avoir les meilleurs places dans l'amphithéâtre et pour pas souffrir toute l'année en ayant mal à la nuque*. » (Gaelle). Cette première journée revêt une image particulière, celle de l'entrée avérée dans les études de PACES.

2.1.2. La rencontre des pairs

L'entrée à l'université correspond aussi à la rencontre des pairs avec pour objectif de se faire des connaissances ou des premiers amis pour une majorité des étudiants : « *Personnellement j'ai réussi à me faire un ami au premier jour, donc ça va c'est une réussite*. » (Fabian), « *j'étais stressée mais une fois après avoir parlé à 2/3 personnes, bah c'était bon, c'était lancé*. » (Jade), « *je me suis fait direct vachement de potes et du coup ça c'est trop bien passé*. » (Louane). La thématique de la socialisation universitaire apparait comme un élément fondamental dans les premiers pas à l'université pour un certain nombre des étudiants interrogés. Ces résultats vont ainsi dans le sens de nombreux travaux sur l'expérience étudiante à l'université (Jellab, 2011a, 2011b, 2013 ; Johnston, 2010 ; Trautwein et Bosse, 2016).

Pour revenir plus spécifiquement à la question de l'intégration aux groupes des étudiants, si les évènements de pré-rentrées apparaissent comme fondamentaux pour certains, d'autres évènements peuvent aussi être repérés comme particulièrement vecteurs d'affiliation. En premier lieu, les soirées étudiantes apparaissent ainsi comme un moyen de s'intégrer au monde étudiant pour une partie des jeunes rencontrés : « *Participer à la vie d'étudiant, je veux pas dire faire des soirées, mais ça peut aider. […] Moi, non [rires]. Mais je sais que j'ai beaucoup d'amis qui le font, qui sont vraiment très intégrés en fait dans cette vie étudiante, ils connaissent plein de gens d'autres classes, d'autres promotions* » (Hugo), « *quand je suis arrivée à la fac […] ça je l'ai un peu senti, après moi je suis pas du genre à boire de l'alcool mais voilà, tout ce délire-là. Mais quand je suis passée à l'université, c'est des choses que l'environnement universitaire m'a… ça m'a influencé en fait et du coup j'ai commencé… Alors que c'est contre les valeurs morales de ma famille, de la religion tout ça. Bah malgré tout je suis rentrée dans ce monde-là, sans le vouloir, et aujourd'hui je suis encore dedans*. » (Chloé). Les propos de Chloé illustrent bien cette incitation ressentie par certains étudiants à participer à des soirées et à boire de l'alcool pour s'intégrer au monde universitaire. Néanmoins, tous les étudiants rencontrés ne l'expriment pas ainsi comme Elise ou Fabian qui évoquent le fait de ne pas en ressentir le besoin et savent qu'ils n'ont pas nécessairement besoin de ces soirées pour s'intégrer : « *Les soirées et cætera, déjà c'est jamais un truc qui m'a entièrement emballé. J'ai fait la soirée post partiel, je ne le referais pas parce que j'ai pas aimé. C'est pas quelque chose qui me correspond.* » (Elise), « *Je suis un peu plus libre cette année, je sors un peu plus parce qu'on a le temps et finalement bon je vois que les autres étudiants font des soirées tout le temps, régulièrement. Mais moi je préfère rester en dehors de tout ça.* » (Fabian). Finalement, même si tous les étudiants rencontrés ne participent pas à ces soirées, néanmoins ces évènements apparaissent comme une certaine norme dans la socialisation universitaire.

De plus, les associations ou syndicats étudiants apparaissent pour plusieurs participants comme l'occasion de rencontrer des pairs. Nous pouvons prendre par exemple le cas de Beata qui explique s'être « *fait beaucoup d'amis, notamment en rejoignant des […] society c'est comme des clubs* », cela lui a permis de partager du temps avec d'autres étudiants et ainsi de créer des liens avec ces derniers, pour Abel c'est en rejoignant le bureau des étudiants et en s'investissant dans différentes associations universitaires qu'il a pu rencontrer d'autres étudiants, tandis que pour Keira, c'est en participant aux mouvements de syndicats étudiants qu'elle a pu s'intégrer dans une « vie étudiante » : « *je me suis surtout mis en contact avec les*

autres étudiants par rapport à tout ce qui était manifestation et blocage de la fac. C'était vraiment le seul évènement où j'ai vu vraiment des étudiants qui se rassemblaient ».

En fin de compte, c'est à travers le partage d'intérêts et de temps en dehors des cours stricto sensu que la rencontre et l'intégration au groupe de pairs semble se faire. Cette affiliation à la communauté étudiante peut ainsi se réaliser par exemple à l'université avec les associations étudiantes ou lors d'évènements organisés par les étudiants en dehors des murs du campus.

2.1.3. Devenir étudiant

L'analyse thématique permet d'appréhender le fait que de devenir étudiant s'avère davantage être un processus qu'un fait donné à l'inscription à l'université. Le parcours pour devenir étudiant semble variable en fonction des étudiants, tous n'ont pas le même vécu et cela semble dépendre de la filière, de l'université mais aussi de l'engagement dans la vie étudiante. En tout état de cause, devenir étudiant apparait comme un processus qui se fait « naturellement » pour les étudiants rencontrés, certains ont parfois un déclic qui les fait se « sentir étudiant » comme par exemple la rencontre avec la tutrice pour Elise qui est étudiante en PACES ou encore les premiers partiels pour Diane : « *Dans ma tête c'était quelque chose de grand, ouais on est étudiant et tout. Au début, on se dit non je suis pas encore étudiant et puis là ça y est. Depuis les partiels je crois [rires]. Je me suis dit « oh non, je passe des partiels », voilà, ça y est. Ouais, c'est bon !* ». Pour autant, Diane note que même si elle se sent « *étudiante* », quand elle voit une foule d'étudiants, elle ne se sent pas en faire partie, « *moi je trouve que je fais bébé encore un peu physiquement […]. Alors que quand je les [les étudiants] connais pas, je me dis qu'ils sont grands, matures, tout* ça. ». Elle se sent encore un peu en décalage avec la population étudiante qu'elle va associer à des termes qui peuvent être aussi attachés à l'âge adulte. Certains étudiants rencontrés ne se reconnaissent pas encore tout à fait dans l'image qu'ils ont des étudiants et de la vie étudiante. Les propos de Gaelle illustrent bien cette idée : « *En fait, j'ai hâte d'être en deuxième année pour avoir une vie étudiante. J'ai pas l'impression d'avoir une vie étudiante du tout. […] Moi, un peu parce que je suis beaucoup autonome, indépendante, tout ça. Mais c'est tout. J'ai pas l'impression d'avoir une vie comme les autres ont une vie en fait. […] Moi déjà je sais que quand je serai en 2ème année ou 3ème année j'espère, je voudrai travailler en même temps, avoir un contrat étudiant, pouvoir sortir, manger dehors… mais quand je veux. Réviser aussi, mais pas tout le temps. Ouais c'est*

travailler et en même temps faire d'autres choses. Et là, pour moi là, là je sais pas c'est une vie de quoi, mais c'est pas une vie d'étudiante. [rires] ».

Pour conclure, devenir étudiant semble s'opérer pas à pas. L'enjeu des premiers pas à l'université est alors de devenir étudiant. Ces résultats rejoignent les travaux de Coulon (2005) sur la population étudiante et les temps forts pour devenir un étudiant « à part entière » ainsi que ceux de Briggs, Clark et Hall (2012) qui mettent en avant le processus pour s'identifier comme étudiant et être reconnu comme tel de la part d'autrui. En outre, les évènements particuliers évoqués par les étudiants (exemple : pré-rentrée, le 1er jour de PACES, etc.) semblent revêtir une importance particulière et peuvent être rapprochés de la notion de rites de passage par lesquels il faut passer pour devenir étudiant (Coulon, 2005 ; Van Gennep, 1981).

2.2. L'expérience à l'université

Cette partie est l'occasion d'aborder les différentes facettes de l'expérience à l'université abordée avec les étudiants. La partie précédente nous a permis d'aborder la découverte d'une nouvelle socialisation, celle-ci est centrée davantage sur l'apprentissage à l'université : les enseignements, la relation aux enseignants et l'équilibre entre les cours et la vie à côté des étudiants.

2.2.1. La découverte des cours

L'arrivée à l'université se traduit par la découverte d'un nouvel environnement pédagogique. Dans le rapport à la formation universitaire et plus spécifiquement aux cours suivis, plusieurs thématiques apparaissent dans le discours des étudiants rencontrés. Pour une majorité d'entre eux (N= 8), une certaine exigence académique est attendue. Pour ces jeunes étudiants, l'arrivée dans l'enseignement supérieur semble aller de pair avec une difficulté plus importante dans les cours. Pour certains des étudiants rencontrés, les difficultés craintes sont avérées : « *je pensais pas que ça allait être aussi dur, après c'est normal, c'est les études supérieures* » (Abel), alors que pour une plus grande partie d'entre eux au final l'exigence académique redoutée n'est pas retrouvée : « *je trouvais que c'était pas aussi dur que ce à quoi je m'attendais, mais c'est plutôt au niveau quantité de travail.* » (Nathan), « *je m'attendais à ce que ça soit plus dur parce qu'on m'avait dit que ça serait extrêmement dur. En même temps, j'aurais pu m'y attendre parce que tout le monde disait que c'était dur le lycée, alors que j'ai*

jamais trouvé que c'était dur » (Elise). L'appréhension de l'exigence académique correspondait pour ces étudiants à l'attente de notions et concepts difficiles à appréhender, mais la difficulté semble apparaitre davantage dans la quantité de travail mais aussi dans le travail à réaliser plus en autonomie : *« c'est un peu dur de trouver les informations et tout, on doit parfois aller sur le terrain pour chercher les infos. Et en une semaine parfois c'est un peu speed*. » (Fabian), *« je trouvais que c'était pas aussi dur que ce à quoi je m'attendais, mais c'est plutôt au niveau quantité de travail. En fait les cours sont pas compliqués à comprendre, mais on nous demande de retenir beaucoup de choses.* » (Nathan). Nous retrouvons cette dernière tendance en particulier pour les étudiants en PACES.

Au niveau des cours, le vécu des étudiants rencontrés apparait marqué aussi pour deux d'entre eux par des surprises et découvertes dans les matières étudiées. Les étudiants ne s'attendent pas nécessairement aux matières étudiées : « *moi je m'attendais à avoir des cours vachement… je vais dire heu centrés, je sais pas trop comment expliquer, mais euh on va dire centrés sur une matière et finalement on voit plein de choses. Du coup c'est mieux que ce que j'imaginais.* » (Diane). Si pour certaines matières, des déceptions apparaissent, il y a aussi pour les deux étudiants en question des belles découvertes dans les enseignements : « *c'est des surprises parce que je m'étais jamais penché sur la question en fait. Mais c'est des bonnes surprises parce que, à [nom de l'université] en tout cas, l'enseignement y'a rien à dire*. » (Hugo). Dans le cas de ces deux étudiants, il semble qu'ils se soient peu projetés et renseignés sur le contenu de la formation.

A propos de leur expérience à l'université, quatre étudiants évoquent quant à eux une difficulté d'organisation notamment dans le planning de la formation : « *des profs on sait pas quand ils étaient pas là, enfin on arrivait en CM, personne nous disait qu'il était pas là parce qu'ils avaient pas eu l'info. Y'avait des problèmes, voilà y'avait des infos qui se passaient pas, enfin qui se transmettaient pas entre les différents enseignants*. » (Keira). Une des étudiantes s'attendait à un tel fonctionnement, « *je m'attendais à ce que ça soit pas hyper organisé, les cours qui changent au dernier moment, les profs pas là, l'administration pas très présente. Donc ça m'a pas surpris plus que ça.* » (Marie). Ses premiers pas à l'université l'ont au final confortée dans sa représentation de l'organisation universitaire.

2.2.2. La relation aux enseignants

A propos de la relation aux enseignants, une majorité des étudiants (N= 8) s'attendaient à peu d'échanges et sont surpris par la proximité qu'il peut y avoir avec les enseignants à l'université. Ils s'imaginaient ainsi un rapport plus distant qu'au lycée. Les propos d'Abel illustrent bien cette idée « *c'est drôle parce qu'on est peut-être plus proche des enseignants* » (Abel) tout comme ceux de Diane « *les profs, je pensais que les profs étaient plus distants par rapport aux élèves. Et finalement même en cours en amphi, y'a des interactions et ça me plait. On est plus proche que ce que j'imaginais.* ». Nous pouvons aussi prendre le cas d'Hugo qui en fin de compte trouve à l'université une relation moins hiérarchique avec ses enseignants : *« Je pense que y'a une relation de confiance qui s'établit, peut-être qu'elle s'établit également dans les lycées, mais je vais développer, vous allez comprendre. C'est que pour moi dans un lycée, même si il y un semblant de relation de confiance, c'est comme si y'avait une hiérarchie par niveau et à la fac, bah même si c'est le cas, on le sent pas. C'est-à-dire que, même si y'a une hiérarchie par niveau, genre en vrai j'en sais rien, quand on est dans le cours, on a l'impression qu'on est tous sur le même niveau de hiérarchie et on se parle un peu… pas comme si c'était notre pote, mais… on peut faire des vannes, on peut se lâcher un peu, y'a pas de problèmes et on reste assez familier en fait, d'une certaine manière* ». Si la grande majorité des étudiants semblent plutôt réjouis de cette relation, un certain nombre (N= 4) semblent cependant mitigés : « *mais la relation avec les profs, ouais je dirais qu'elle est vraiment variable d'un enseignant à l'autre*. » (Jade). Nous retrouvons aussi d'autres étudiants (N= 4) qui trouvent que les relations avec les enseignants ne sont pas si simples, les propos des Marie et Keira permettent d'illustrer cette idée : « *on avait un peu l'impression pour la plupart des enseignants, enfin quelques-uns ça allait, mais vraiment l'impression d'être des numéros, que ça servait à rien qu'on soit là l'un par rapport à l'autre parce que c'était les années supérieures qu'ils attendaient, et pas nous*. » (Marie), « *c'est juste la plupart on les connait pas, enfin on sait pas… même leur nom, j'avoue que y'a 70% des profs là en L1, je ne pourrai pas redire leur nom et je sais même si je savais leur nom quand j'allais à leur TD ou à leur CM*. » (Keira). Finalement, la relation aux enseignants apparait comme moins normée et facile que dans l'enseignement secondaire pour ces étudiants. Leurs vécus sont divers en fonction des enseignants, tous n'apparaissent pas comme « *froids, hautains, parfois méprisants* » (Mucchielli, 1998). Toutefois, la relation pédagogique apparait comme en rupture avec le vécu dans l'enseignement secondaire (Paivandi, 2015).

2.2.3. La gestion des cours à l'université et des autres activités

Une autre thématique a émergé pour quelques-uns des étudiants rencontrés : c'est celle de l'équilibre à trouver entre la formation universitaire et les emplois étudiants. Cette idée est abordée plus spécifiquement par deux des étudiants rencontrés : Beata et Chloé. Il apparait que pour Chloé l'emploi étudiant est une nécessité et elle essaie de trouver des arrangements avec l'université pour mener de front ses études et son emploi. Cette étudiante attendait d'être à l'université pour pouvoir avoir moins de cours et en profiter pour apprendre de son côté en allant par exemple à la bibliothèque, visiter des musées, mais au final elle n'a que peu de temps pour ces activités et semble subir le rythme universitaire. Tandis que si nous prenons l'exemple de Beata, elle souhaite un emploi étudiant pour acquérir de l'expérience professionnelle et n'a pas réussi à conjuguer un emploi étudiant avec ses études. Même si nous avons seulement deux étudiantes qui ont évoqué cet aspect, d'autres étudiants ont aussi expliqué avoir moins de temps à passer en famille, notamment en raison des horaires décalés de la vie familiale (avec des enseignements qui finissent parfois à 20 heures) ou aussi compte-tenu d'une quantité de travail plus importante[19]. Il semble nécessaire pour les étudiants de trouver un équilibre entre leurs différentes sphères de vie : universitaire, personnelle et professionnelle pour certains.

En fin de compte, l'arrivée à l'université semble marquée par une période de réajustements et d'équilibre à trouver à la fois dans la relation aux pairs, aux enseignants, dans l'organisation des cours mais aussi pour soi-même en tant qu'étudiant. Les processus mis en mouvement au cours de la transition entre le lycée et l'université émergent ici. Le rôle d'étudiant est à construire dans un contexte où les rôles et activités peuvent être chamboulées.

3. Le vécu de la transition

Les entretiens ont aussi l'occasion de percevoir le vécu de la transition en tant que telle et ce qu'elle peut venir signifier pour les étudiants rencontrés à partir d'analyse intra cas. Dans cette partie, nous avons fait le choix de présenter plus spécifiquement le parcours de quatre étudiants : Abel, Beata, Chloé et Gaelle. Ces étudiants ont tous quatre vécu le passage à

[19] En particulier pour les étudiants en PACES

l'université comme le passage dans un nouveau monde. Néanmoins, l'entrée à l'université n'est pas perçue par tous les étudiants comme une rupture dans le parcours, certains vivent cette période comme une continuité logique dont par exemple Fabian et Ilian.

3.1. Abel

Fiche d'identité
Abel
Age : 18 ans
Départ du domicile familial : oui
Eloignement entre le domicile familial et le campus universitaire : + de 400 km
Formation universitaire : Langues

Abel qui était inscrit en filière générale dans un lycée d'une grande ville a décidé de partir étudier les langues à Paris. Alors qu'il a mal vécu l'époque du lycée, « *j'en pouvais plus de ce lycée, c'était une prison, c'était insupportable* », l'entrée dans l'enseignement supérieur n'a pas été simple. Une des premières difficultés qui s'est présentée à Abel a été l'acceptation du choix d'orientation par ses parents : « *quand je leur ai parlé de cette filière, ils connaissaient pas et bah du coup c'est moi-même qui ait dû faire, me mettre contre eux. Ils voulaient que je mette en premier vœu médecine ou un truc genre sciences po, du coup bah non. De toute façon comme j'étais accepté, bah ils s'en foutaient. Bah ça a été difficile parce que c'est moi-même qui ait dû… mes parents m'ont dit tu vas pas trouver d'appartement, nous on va pas t'aider. […] J'ai dû prendre des billets de train, j'ai dû forcer ma mère à ce qu'elle m'accompagne. J'ai dû verser des larmes, ça a été difficile, mais vraiment mes parents sont quand même durs avec moi. Je suis quand même fier de moi parce que j'ai pas abandonné*. ». Abel exprime avoir manqué de soutien social lors de cette étape, ressource relevée comme essentielle au cours d'une transition (Holmbeck et Wandrei, 1993 ; Schlossberg, 2011 ; Torres et Solberg, 2001). En dehors de sa perception du manque de soutien par ses parents au début de la transition, une autre des difficultés qu'Abel a rencontrée a été de trouver un logement à Paris. Il répète d'ailleurs à de nombreuses reprises que c'est « *difficile* ». Le passage à l'université lui a permis de « *voler de ses propres ailes* » et lui a laissé la possibilité de plus se « *libérer* » et d'« *être plus [soi]-même* ». Pour Abel, outre la découverte de l'environnement universitaire, la

transition semble aussi liée au fait de quitter le logement familial où il doit apprendre « *à gérer les situations, genre j'avais dû appeler un serrurier parce que j'avais un problème de serrure. Sans parler que de ça, c'est les galères de la vie ! Mais ça nous apprend à agir quoi.* ». Le départ du logement familial apparait comme un point clé dans la transition d'Abel. Plusieurs auteurs notent d'ailleurs que le départ du domicile familial constitue un élément décisif dans la transition vers l'âge adulte (Dubet, 1994 ; Laterrasse et Alberti, 1997 ; Tosi, 2017 ; Van den Berg, Kalmijn et Leopold, 2018). L'entrée dans une formation post-bac au sein d'une université loin de l'environnement familial contraint ainsi à une transition d'habitation. Cette situation peut d'ailleurs être d'une certaine façon recherchée comme dans le cas d'Abel. Il explique par ailleurs que cette première année d'études supérieures lui a permis « *de se découvrir en tant qu'adulte* ». Outre le fait de devenir étudiant, l'arrivée à l'université apparait pour lui comme le passage à l'âge adulte. S'intégrer au monde étudiant semble s'être fait relativement facilement pour lui notamment par l'inscription et l'engagement au bureau des étudiants comme dans diverses associations étudiantes.

3.2. Beata

Fiche d'identité
Beata
Age : 18 ans
Départ du domicile familial : oui
Eloignement entre le domicile familial et le campus universitaire : + de 900 km
Formation universitaire : Relations internationales

A la différence des autres étudiants rencontrés qui avaient tous évolué dans le même lycée durant trois ans, Beata est arrivée en terminale dans un lycée privé catholique d'une grande ville. Elle a vécu auparavant à l'étranger où elle était scolarisée dans des établissements français. Elle est rentrée avec ses parents pour sa terminale en France et a eu du mal à s'adapter « *l'adaptation était un peu difficile et donc toute l'année en fait, j'essayais de me projeter et du coup de tenir, de tenir, de tenir jusqu'à la fin de l'année*. ». Le passage dans l'enseignement supérieur était particulièrement attendu, elle s'est inscrite dans une université anglaise où elle a pu vite s'intégrer à l'université grâce à la semaine d'intégration organisée et l'engagement dans

certaines associations étudiantes. Elle a du coup l'impression que le lycée « *c'était vraiment y'a une éternité* » et avoir beaucoup changé « *même en si peu de temps* ». L'arrivée à l'université et le départ de l'environnement familial apparaissent aussi dans son cas comme une transition psychosociale mais aussi développementale. Cette étape lui a permis d'apprendre « *à être seule et sans que ça soit [la] panique* », « *à se prendre en main* », « *à être plus responsable* » que ça soit dans le travail universitaire comme au quotidien. Elle évoque notamment l'alimentation comme les premières fois où elle a été malade : « *la première fois que j'ai été malade ici, je me suis dit holala, c'est la fin, je vais mourir, personne va me retrouver dans ma chambre. [rires]… y'a personne pour me chouchouter, m'apporter des médicaments au lit, faut que je me lève les fesses pour que voilà. Mais finalement j'ai guéri, je vais mieux [rires].* ». Beata semble s'être faite facilement à son nouvel environnement, ses parents et en particulier sa maman apparaissent d'ailleurs comme un soutien important tout au long de la transition.

3.3. Chloé

Fiche d'identité
Chloé
Age : 19 ans
Départ du domicile familial : non
Formation universitaire : Psychologie

Chloé a quitté un lycée dans une banlieue proche d'une grande ville française pour intégrer une licence de psychologie dans cette même ville. Pour elle, un véritable décalage a été vécu entre le lycée et l'université où les environnements lui apparaissent comme radicalement différents. A propos de l'arrivée à l'université, elle évoque par exemple le changement vestimentaire : « *Par exemple avant j'étais toujours platine, j'avais les cheveux super longs, voilà j'avais beaucoup de maquillage, je m'habillais pas de manière extravagante mais d'apparence j'avais l'air d'une peste je sais pas… mais là du coup voilà, franchement je dis pas que je m'en fous ou que je prends plus soin de moi, mais j'ai l'impression que je suis arrivée à un stade où je m'accepte comme je suis ! Et voilà si j'ai envie de partir à la fac habillée en vert et jaune, y'a personne qui peut me critiquer. C'est ça, c'est un peu ça que ça m'a appris*

la fac. Quand je vois que toute le monde s'habille comme il veut, tout le monde s'accepte comme il a envie d'être accepté et bin… je me dis pourquoi pas moi. ». En dehors de ces changements induits par l'arrivée dans un nouvel environnement social, Chloé évoque aussi l'évolution du regard de ses parents à l'entrée dans l'enseignement supérieur, elle dit qu'ils la « *voient enfin comme quelqu'un de la famille, entre guillemets comme quelqu'un d'important*. ». A propos de l'environnement familial, elle explique aussi que les changements vécus au cours de la transition sont liés à celui-ci et pas uniquement à l'entrée à l'université en tant que telle. Chloé explique que suite à des désaccords avec sa famille, elle a dû devenir plus indépendante et cela a impacté sa vie étudiante : « *par exemple en cours, je réfléchis à, putin qu'est ce que je vais faire à manger ce soir, putin nanana… alors que je me concentre pas sur le cours. Je me dis putin je dois aller au travail, faut que je paye ça, comment je vais payer mon abonnement [de transports en commun]… C'est je pense… à mon âge on devrait pas penser à tout ça. Je devrais pas penser à tout ça. J'ai dû me priver, par exemple j'avais jamais fait de ma vie…* ». En arrivant dans l'enseignement supérieur, Chloé se projetait dans un univers où elle serait libre « *depuis que je suis petite je rêve d'aller à l'université, d'avoir cette liberté* », toutefois cette transition s'est aussi accompagnée de *stress* et *responsabilité* au quotidien. Pour elle, c'est d'ailleurs « *avec les responsabilités qu'est venue la liberté, c'est pas avec la liberté que sont venues les responsabilités* ». La transition du lycée à l'université s'avère avoir été le déclencheur de nombreux changements pour Chloé dont les environnements scolaires, sociaux comme familiaux semblent avoir été bousculés.

3.4. Gaelle

Fiche d'identité
Gaelle
Age : 18 ans
Départ du domicile familial : non
Formation universitaire : PACES

Gaelle est étudiante en PACES à la suite d'un baccalauréat scientifique dans un lycée de la même métropole. Quand elle évoque le changement d'environnement entre l'enseignement secondaire et supérieur, un point important pour elle a été la possibilité de pouvoir porter son

voile à l'université : « *c'est pour ça que je voulais pas rester encore plus au lycée ou quoi, j'en avais marre, tous les matins l'enlever, tous les soirs le remettre. Y'en a qui aiment bien, qui disent que c'est une transition, que le lycée pour elles ça a été une transition puisqu'elles l'enlevaient quand elles étaient dans l'établissement. Alors que pas moi. Pour moi c'était un poids en fait de l'enlever à chaque fois.* ». En dehors de cet exemple, le contexte du lycée et l'université sont pour elles particulièrement distincts notamment au niveau des pairs qui l'entourent : « *On peut dire ce qu'on veut mais à la fac, y'a beaucoup moins, beaucoup moins d'arabes, de noirs… moi j'étais dans un lycée de banlieue où c'était plutôt les français qu'il y en avait 5 par classes, là c'est complètement l'inverse. […] Ça change beaucoup. C'est pas pareil en fait, c'est pas les mêmes conversations, on a pas le même rapport aux choses. Après moi, ça me dérange pas parce que j'aime bien. Moi j'aime bien*. ». Outre les changements académiques à l'arrivée à l'université, Gaelle vit aussi une certaine transition culturelle et communautaire en entrant dans l'enseignement supérieur. L'environnement qu'elle côtoie lui semble éloigné de celui familial et du lycée. Cette étudiante a le sentiment que l'arrivée à l'université lui a fait « *un choc* » et que cette première année d'études supérieures l'a beaucoup fait « *mûrir* » qu'elle est passée de « *gamine* » à plus mature, que sa façon de penser a évolué et qu'elle est devenue plus indépendante de par l'autonomie laissée en cours à l'université. Elle précise à ce sujet qu'elle n'est pas pour autant « *devenue adulte* » même si elle a eu 18 ans. Finalement, le discours de Gaelle permet d'illustrer les différents types de changements mis en lumière par Johnston (2010) : culturels et communautaires, académiques, sociaux et personnels. Le fait de devenir étudiante semble relié dans son cas à celui de devenir adulte.

4. Synthèse et conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté une analyse des dynamiques motivationnelles ainsi que le vécu des premiers pas à l'université et le vécu de la transition. L'objectif était de mieux comprendre comment les étudiants en première année universitaire vivent effectivement leur entrée à l'université.

A propos des dynamiques motivationnelles, nos résultats nous ont permis de mettre en évidence une certaine tension paradoxale dans les facteurs de motivation des étudiants quant à l'entrée à l'université. Nous avons pu nous appuyer sur le modèle 2PAP de Mullet et al. (2000)

habituellement utilisé dans le contexte de transition non contrainte, mais l'application de ce cadre d'analyse dans n'importe quel type de transition permet de saisir la façon dont les individus investissent le changement. L'analyse des dynamiques motivationnelles a permis de mettre en lumière l'importance des questions d'autonomie et de liberté à la fois dans les motivations à quitter le lycée mais aussi dans les craintes et attentes face à l'université. Cette question d'envie et d'appréhension de l'indépendance renvoie à la transition vers l'âge adulte en devenir caractérisé par des questions de ce type (Galland, 1990, 2011). En outre, pour revenir à la notion de paradoxe présente dans les motivations des lycéens comme étudiants, celle-ci peut au final sembler caractéristique d'une période de transition comme le note Dupuy et Le Blanc (2001). Les dynamiques au cours d'une transition peuvent être marquées par des logiques de retrait comme d'assimilation. La mise en évidence de ces tensions parfois paradoxales en jeu au cours d'une transition nous éclaire sur la façon dont les individus investissent cette étape. Par ailleurs, l'analyse longitudinale de nos données nous permet de souligner l'importance que prend à posteriori le fait de changer de vie en arrivant à l'université. Cet élément apparaissant là aussi comme étant à la fois souhaité et regretté.

La seconde partie de notre chapitre a permis de mettre en évidence les éléments clés des premiers à l'université pour les étudiants que nous avons pu rencontrer. L'intérêt de ces résultats réside dans le fait qu'ils sont inscrits dans plusieurs universités, aussi l'analyse de leur discours reflète une certaine diversité dans leurs parcours. Nos résultats ont aussi mis en évidence l'importance de la rencontre de pairs que ça soit à travers des évènements de pré-rentrée ou par exemple l'engagement étudiant dans des associations ou syndicats. Devenir étudiant semble être attaché à l'intégration au monde des étudiants notamment à travers le partage de certaines coutumes ou évènements particuliers. Ces résultats vont dans le sens des travaux d'Alain Coulon (2005) où l'auteur met en lumière les différents temps qui marquent le passage du lycée à l'université. Pour lui, le temps de l'affiliation est le dernier et il est marqué par deux aspects : l'affiliation institutionnelle et intellectuelle. Toutefois, nos résultats vont dans le sens de l'importance de l'affiliation communautaire. Se sentir faire partie de la communauté étudiante au sens large semble être un élément décisif pour devenir étudiant.

La suite de notre chapitre a été consacrée au vécu de la transition. Si une majorité des étudiants rencontrés partagent l'idée d'une transition perçue comme étant un temps particulier de changement à la fois dans leur vie personnelle comme académique, une petite partie d'entre eux vivent cette étape comme la continuité logique de leur scolarité. En outre, l'analyse de nos

résultats met en évidence que si l'arrivée à l'université apparait davantage comme un turning point (Negroni, 2005, 2012), c'est que celle-ci porte un autre sens que celui de simplement suivre une nouvelle formation. L'entrée dans l'enseignement supérieur est porteuse de sens pour l'étudiant dans cette situation. Ce peut être l'envie de découvrir un nouvel environnement de vie, de quitter le domicile familial, de pouvoir s'engager dans des causes qui leur tiennent à cœur ou pour des raisons plus personnelles (exemple pour Gaëlle le fait de pouvoir porter son voile). C'est pour ces étudiants là que la transition vers l'université semble aussi porter le sens du passage vers l'âge adulte émergent.

En définitive, le sens attribué à la transition entre le lycée et l'université appartient à l'expérience personnelle de chaque étudiant, mais pouvoir l'appréhender nous permet de saisir la façon dont chaque jeune investit cette étape. En outre, à l'égal de l'adulte en devenir nous pouvons percevoir l'étudiant arrivant en première année à l'université comme un étudiant en devenir, qui va devoir appréhender pas à pas son affiliation à la communauté institutionnelle, intellectuelle mais aussi communautaire. De plus, l'analyse de l'expérience à l'université des étudiants nous a permis de saisir un certain décalage entre leurs à priori sur les enseignements ou la relation aux enseignants et la découverte du réel.

Chapitre 11 – Discussion des résultats

Ce dernier chapitre a pour objectif de mettre en lien les données recueillies et analysées dans les précédents chapitres avec nos hypothèses. Ainsi, nous allons approfondir les résultats des différentes études en mettant en lien les données en fonction des hypothèses et du cadre théorique auxquelles elles font références.

1. Les anticipations de la transition à travers les représentations sociales

C'est à travers l'analyse des représentations lycéennes que nous avons pu aborder leurs anticipations de la transition. Elles apparaissent ainsi particulièrement marquées par les évocations de liberté, d'autonomie et d'indépendance. Ces éléments vont ainsi dans le sens d'autres travaux menés auprès d'étudiants à l'université pour qui la liberté semble un aspect particulièrement marquant dans leur expérience à l'université (Haas et al., 2009 ; Jellab, 2011b, 2013). Ce désir d'autonomie peut d'ailleurs être perçu comme en réaction à l'expérience lycéenne, c'est d'ailleurs ce qu'a pu aussi mettre en avant Jellab (2013) dans une étude auprès d'étudiants. Pour cet auteur, les étudiants semblent vivre cette expérience universitaire comme en contraste et en rupture avec le lycée. L'analyse du vécu de la transition à travers les entretiens réalisés avec des étudiants en première année universitaire nous a conduit à apercevoir le même vécu pour une certaine partie des étudiants seulement. En effet, pour certains étudiants l'arrivée à l'université semble être la suite logique de leur parcours au lycée, aucune réelle rupture n'est vécue. C'est en revanche pour les étudiants qui donnent à leur entrée dans l'enseignement supérieur un sens plus personnel que la transition peut sembler être vécue comme davantage en rupture. C'est d'ailleurs ce qu'avait pu mettre en avant Terenzini et al. (1994) dans leurs travaux auprès d'étudiants américains, l'entrée à l'université peut apparaitre comme une continuité ou une rupture et c'est à travers l'histoire scolaire ou personnelle que cette nuance peut être appréhendée. En conséquence, si le passage du lycée à l'université peut bien être considérée comme une transition scolaire, elle ne peut pas être nécessairement conçue comme un turning point (Negroni, 2005) ou une bifurcation (Olry-Louis, 2017) dans le parcours du jeune.

Toutefois, un point qui apparait comme partagé dans les anticipations de cette transition semble bien dans l'aspect paradoxal de l'autonomie qui peut être à la fois crainte et enviée. Cette ambivalence est d'ailleurs aussi perçue dans les motifs de motivations évoqués par les lycéens

et étudiants présentés dans le chapitre 10. Il semble y avoir une certaine similarité avec les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur mises en avant au cours du chapitre 7. La question de l'autonomie est reliée à celle de l'encadrement dans les études pour les lycéens et c'est en nous appuyant sur le modèle 2PAP de Mullet et al. (2000) que nous pouvons mettre en lumière l'aspect paradoxal de cette question pour les lycéens comme pour les étudiants. Cette thématique est en effet citée à la fois dans ce qui attire à l'université mais aussi ce qui inquiète, mais c'est aussi ce qui donne envie de partir du lycée comme ce qui retient dans cet environnement. Une certaine ambivalence apparait quant à la signification des premiers pas en tant qu'étudiant. La fin du lycée apparait elle aussi comme ambigüe puisqu'elle est marquée par des sentiments qui peuvent apparaitre comme contraires : *fin, tristesse, joie, nostalgie*… (Bonnefoy et Olry-Louis, 2018). Ces ambiguïtés et contradictions peuvent alors apparaitre comme caractéristiques d'une période d'entre-deux à la fois entre le lycée et l'université, mais aussi entre l'adolescence et l'âge adulte. Elles témoignent ainsi de la mise en mouvement de différents processus au cours de cette transition (Bonnefoy et Olry-Louis, 2020).

Les éléments évoqués (indépendance, autonomie) peuvent être d'ailleurs reliés à ce qui peut être attendu de l'âge adulte. Nous retrouvons d'ailleurs l'évocation *adulte* dans la périphérie de la représentation des premiers en tant qu'étudiant de la population lycéenne interrogée. Des éléments caractéristiques de la transition vers l'âge adulte apparaissent ainsi dans les représentations lycéennes de l'enseignement supérieur que nous avons pu recueillir à travers un questionnaire (N = 636) comme dans l'analyse réalisée sur la base des entretiens auprès d'étudiants (N = 14). Ces résultats nous permettent ainsi d'aller dans le sens de notre première hypothèse puisque nous avions supposé que **la transition entre le lycée et l'université incarnerait en partie pour les étudiants une transition vers l'âge adulte émergent**. Comme d'autres auteurs l'avaient relevé, l'arrivée dans l'enseignement supérieur et notamment à l'université participe d'une certaine façon à la transition vers l'âge adulte émergent (Laterrasse et Alberti, 1997).

Par ailleurs, lors de l'analyse des entretiens, nous avons pu retrouver certaines problématiques davantage liées habituellement au public adulte notamment dans la gestion des cours à l'université et d'un emploi étudiant quand c'est le cas. La réalité des étudiants dans ce cadre peut alors être rapprochée des travaux de Curie et Hajjar (1987) qui portent sur l'interdépendance des domaines de vie. Ils proposent la théorie du système des activités (Curie et Hajjar, 1987 ; Curie, Hajjar, Marquie et Roques, 1990 ; Curie et Dupuy, 1994) où chaque

activité dans lequel l'individu est impliqué est dépendante des autres. Si ces travaux ont été élaborés en particulier à propos des rapports entre vie de travail et hors travail, l'interdépendance mise en avant entre les différents sous-systèmes peut permettre d'éclairer le vécu des étudiants en saisissant bien l'implication et l'imbrication des différentes sphères dans lesquelles ils sont impliqués.

Pour revenir plus précisément à la question des représentations, nous souhaitions analyser les RS de l'université en fonction de la filière ou du type de choix-post bac. Les résultats nous ont ainsi permis de mettre en évidence le partage d'une partie des évocations par les lycéens qu'ils soient en filière générale ou technologique et qu'ils aient fait le choix d'une formation universitaire ou non pour la suite. Seules quelques exceptions apparaissent au niveau du noyau central comme de la zone périphérique de la représentation. C'est parfois davantage dans l'organisation de la RS que des différences peuvent apparaitre. Ainsi, si certaines évocations sont spécifiques (exemple : *maturité* pour les lycéens en filière générale et *nul* pour ceux en filière technologique), les RS ne sont pas radicalement différentes en fonction de la filière ou du type de choix post-bac. Ces résultats ne vont ainsi pas dans le sens de notre troisième hypothèse puisque nous avions supposé le contraire (i.e. **les RS de l'université varient en fonction de la filière ou du type de choix post-bac.).** Toutefois, l'utilisation d'autres méthodes de questionnement de ces RS aurait pu être intéressante et aurait pu permettre d'analyser plus finement la centralité des évocations pour la population rencontrée. La méthode de mise en cause du noyau (Moliner, 1988, 1994) ou encore le test d'indépendance au contexte (Lo Monaco, Lheureux, et Halimi-Falkowicz, 2008) pourraient ainsi être utilisé.

Une étude longitudinale avec 27 participants centrée sur les RS nous a par ailleurs permis d'appréhender leur évolution au cours de la transition entre lycée et l'université. Au cours de la transition, il ne semble pas y avoir de changement du tout au tout, on perçoit des processus en mouvement. Certaines évocations intègrent ainsi la zone du noyau comme les zones périphériques de la représentation (exemple : *stressant* à propos des premiers pas en tant qu'étudiant). Nous avons ainsi une transformation sans rupture de la représentation (Flament, 1994). La transition semble ainsi perçue avec davantage d'inquiétude à posteriori. Pour revenir à notre deuxième hypothèse, **les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur évolueraient au cours de la transition lycée-université**, il semble ainsi que nous n'avons pas

de transformation radicale des RS mais bien une évolution entre les évocations recueillies aux deux temps (i.e. au cours de l'année de terminale puis de la première année universitaire).

2. Participation des RS à la dynamique vocationnelle

Un des aspects qui nous intéressait particulièrement dans ce travail à propos des RS était lié leurs fonctions identitaires. Pour aller dans le sens des travaux s'étant intéressé aux relations entre l'identité et les RS (Cohen-Scali et Moliner, 2008 ; Duveen, 1993 ; Markus, 1977 ; Breakwell, 1986), nous avons ainsi cherché à appréhender cette relation en cherchant des RS différenciées en fonction des dynamiques vocationnelles identifiées auprès de lycéens et étudiants. L'analyse de nos données nous a permis de mettre en lumière des traces des dynamiques vocationnelles dans les RS des participants. Certaines différences dans les RS apparaissent ainsi en fonction de la typologie vocationnelle, les noyaux centraux peuvent ainsi s'avérer relativement différents en fonction de la typologie des lycéens ou étudiants. Nous pouvons considérer par exemple les résultats des lycéens en réponse à l'inducteur premiers pas en tant qu'étudiant, ceux avec une dynamique vocationnelle peu engagée (statut indifférencié) peuvent ainsi dans leur représentation des premiers pas en tant qu'étudiant y associer davantage les questions de *stress*, de *peur* ou encore de *difficultés*. Ces résultats peuvent nous permettre de confirmer notre hypothèse : **les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur seraient fluctuantes en fonction de l'adhésion aux différents processus vocationnels**. C'est ainsi en donnant un sens et une valeur aux expériences vécues au cours de la transition que les éléments portés par les RS pourront s'intégrer à la dynamique identitaire et participer à sa transformation. Néanmoins, nos résultats n'ont pas permis d'expliciter la façon dont ces deux éléments interagissent, il serait intéressant d'étudier cette question à travers une étude plus qualitative comme à travers une étude de cas permettant de saisir plus finement cette interaction. En effet, en utilisant la théorie des processus identitaires (Breakwell, 1986) dans une simple application, nous avons, certes, exploité cette conceptualisation de l'identité dans un contexte différent, mais nous passons à côté de l'intérêt qu'il pourrait y avoir à développer et questionner la théorie elle-même (Breakwell, 2014c).

3. Les dynamiques vocationnelles au cours de la transition

En nous intéressant à la dynamique vocationnelle et sa relation avec les RS, nous avons aussi cherché à appréhender plus particulièrement les processus et les typologies vocationnelles. L'objectif était notamment de saisir les possibles transformations au cours de la transition entre le lycée et l'université. Nous avions postulé plusieurs hypothèses au sujet de ces dynamiques vocationnelles que nous souhaitions mettre à l'épreuve.

Tout d'abord, nous souhaitions appréhender l'évolution de l'adhésion aux dimensions vocationnelles (engagement vocationnel, reconsidération des engagements, exploration vocationnelle) en fonction du statut (lycéen / étudiant). A ce propos, nos résultats suggèrent effectivement une certaine évolution développementale au niveau vocationnel entre la fin du lycée et la première année à l'université puisque des différences significatives apparaissent bien au niveau des processus évalués par le VISA (engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration en profondeur). Cela nous permet ainsi de valider notre hypothèse selon laquelle **les dynamiques vocationnelles évolueraient au cours de la transition lycée-université**. Nos résultats suggèrent ainsi moins d'adhésion à la dimension d'engagement vocationnel et davantage de reconsidération des engagements pour les étudiants en première année face aux lycéens en terminale. La transition et les différentes expériences vécues au cours de celle-ci peuvent ainsi remettre en question l'engagement vocationnel des étudiants. En outre, comme nous venons de l'évoquer, les étudiants semblent moins engagés au niveau vocationnel que les lycéens. Ces résultats ne nous permettent pas de valider notre hypothèse qui supposait une **adhésion plus importante pour les étudiants à la dimension d'engagement vocationnel par rapport aux lycéens**. En ce qui concerne la seconde hypothèse spécifique que nous avions proposée, **l'adhésion à la dimension exploration vocationnelle serait plus importante pour les lycéens que pour les étudiants**, nos résultats confirment partiellement cette supposition. En effet, si les lycéens semblent davantage adhérer au processus d'exploration en profondeur, aucune différence significative en fonction du statut n'est apparue concernant l'exploration de surface. En fin de compte, la transition entre le lycée et l'université apparait bien comme une période de développement vocationnel où certaines dynamiques vocationnelles sont en mouvement (Montgomery et Côté, 2003). Néanmoins, comme nous avons pu l'évoquer, une étude longitudinale aurait été pertinente dans ce cadre puisqu'elle aurait pu permettre de mettre davantage à l'épreuve l'hypothèse que nous avions faite.

Par ailleurs, nous avons aussi analysé les données spécifiques à chaque population (lycéenne ou étudiante). Concernant la population lycéenne, des résultats différents quant à l'adhésion à certains processus en fonction du type de baccalauréat (ES, L, S, STMG, ST2S) ont pu être mis en avant notamment l'identification à l'engagement, le doute vis-à-vis de soi, l'exploration de surface, et l'exploration en profondeur. Les différences qui apparaissent sont surtout entre les filières générales (ES, L, S) et technologiques (STMG, ST2S). Des différences en fonction de la typologie et du type de baccalauréat (général, technologie) ont aussi été mises en avant dans nos résultats. Cela nous permet ainsi de valider notre hypothèse qui supposait que **la dynamique vocationnelle serait différente en fonction du type de filière de baccalauréat (général ou technologique)**. Les lycéens inscrits dans une filière technologique peuvent apparaitre comme ayant réalisé un choix d'orientation d'une filière davantage liée à un domaine professionnel contrairement aux élèves en filière générale. Ce premier choix vocationnel semble ainsi conduire les lycéens en filière technologique à être davantage engagé au niveau vocationnel. Toutefois, nous souhaitons mettre en avant le fait que nous pouvons peut-être avoir trop peu de lycéens en filière technologique dans notre étude puisqu'ils représentent 14.47 % des 463 participants interrogés au lycée. Il pourrait être intéressant de reprendre cette question avec davantage d'élèves en filière technologique voire d'intégrer des bacheliers professionnels. Enfin, des analyses spécifiques concernant la population étudiante ont permis de mettre en avant, entre autres, une différence qui concerne l'adhésion au processus d'engagement en fonction de l'intention pour l'année suivante (passage en licence 2, redoublement, orientation dans une autre filière). Il apparait ainsi que les étudiants qui souhaitent poursuivre en licence 2 montrent davantage d'engagement vocationnel que les étudiants ayant l'intention de changer de filière. Toutefois, nous aurions pu nous attendre aussi à retrouver une adhésion plus importante aux processus de reconsidération des engagements pour les étudiants souhaitant se réorienter, ce qui n'a pas été le cas. Ces résultats ne permettent ainsi pas de valider l'hypothèse qui postulait que l'**adhésion à la dimension de reconsidération des engagements serait plus importante pour les étudiants en première année universitaire souhaitant se réorienter à l'issue de celle-ci que pour les autres étudiants**.

Par ailleurs, si nous reprenons les résultats concernant les profils vocationnels identifiés au lycée comme à l'université, nous remarquons une sur-représentation des statuts indifférenciés et de réalisation identitaire. Si l'on compare avec l'étude de Lannegrand-Willems et Perchec (2017), il était mis en avant « *des différences nettes particulièrement entre les plus jeunes et les plus âgés (les collégiens ayant une forte exploration de surface, les lycéens et étudiants en*

Licence une forte exploration en profondeur, et les étudiants en Master se caractérisant par de forts engagements vocationnels) » (p. 99), nous retrouvons aussi dans notre cas une forte exploration à la fois pour les lycéens en terminale et les étudiants en première année de licence. Cette période de transition semble ainsi être propice aux questionnements vocationnels.

4. Stabilité des dynamiques représentationnelles et vocationnelles dans un contexte de crise sanitaire

Le printemps 2020 a été marqué par une situation inédite avec le contexte sanitaire du Covid-19 qui a notamment imposé en France un confinement de plusieurs semaines à partir du mois de mars. Nous pouvons ainsi supposer que cette période a ainsi pu être marquée de l'incertitude comme certains auteurs ont pu le mettre en avant dans des articles sur cette situation (D'argembeau, 2020 ; Gignoux-Froment et al., 2020 ; Martin-Krumm, Tarquinio et Tarquinio, 2020 ; Naviaux, Janne et Gourdin, 2020). Une étude s'intéressant au stress des étudiants a pu être réalisée en Espagne et a permis de mettre en avant des niveaux plutôt modérés voire importants de stress et d'anxiété pour les étudiants interrogés (Odriozola-González, Planchuelo-Gómez, Irurtia et De Luis-García, 2020). Néanmoins, les auteurs n'avaient pas de données de comparaison ce qui aurait été intéressant pour appréhender davantage les effets psychologiques d'une telle situation. Par ailleurs, le contexte du confinement en conduisant à un arrêt d'un certain nombre d'activités extérieures peut avoir permis un temps de pause possiblement bénéfique (D'argembeau, 2020). Ce bouleversement peut ainsi avoir été aussi vécu comme positif pour certaines personnes. Quoi qu'il en soit, il nous a semblé intéressant dans notre cadre de chercher à appréhender la façon dont les intentions d'avenir ont pu être bousculées. En recueillant des données à cette période et en les comparant aux données recueillies auparavant, cela nous permet ainsi de pouvoir saisir la façon dont les dynamiques représentationnelles et vocationnelles peuvent varier selon le contexte. Au niveau des RS lycéennes de l'entrée dans l'enseignement supérieur, seules quelques évolutions ont pu être repérées. La majorité des évocations en réponse aux inducteurs sont effectivement communes. Les thématiques de l'incertitude ou du stress ne sont pas davantage apparues en contexte de crise sanitaire.

Concernant l'analyse des dynamiques vocationnelles en fonction du contexte (crise sanitaire ou non), les résultats ont pu mettre en lumière davantage d'adhésion à l'engagement vocationnel

pour les lycéens interrogés dans un contexte sanitaire particulier. L'incertitude liée à la situation ne semble ainsi pas avoir impacté la projection et l'engagement vers un choix d'orientation des lycéens, au contraire ils apparaissent plus engagés dans ce contexte. Pour les étudiants, c'est au niveau de l'exploration en profondeur qu'une différence est apparue selon le contexte. La période de confinement et de crise sanitaire semble avoir conduit à davantage de recherches sur soi et les possibilités d'orientation pour les étudiants en première année universitaire.
Finalement, cette période semble avoir eu un impact modéré sur les dynamiques vocationnelles comme représentationnelles. Cette expérience a ainsi mis en mouvement ces processus comme toute période remettant en question des pratiques ou revêtant un sens particulier pour l'individu.

Pour conclure et revenir plus particulièrement à la transition, devenir étudiant, ce ne semble alors pas simplement s'inscrire en 1ère année à l'université, cette étape complexe où il apparait essentiel de ne pas oublier les enjeux psychosociaux comme vocationnels. Si chaque transition peut être perçue comme un processus développemental et psychosocial dans le parcours de vie d'un individu, celle entre le lycée et l'université apparait comme singulière vis-à-vis des différentes transitions possiblement en jeu à ce moment-ci. Il apparait alors nécessaire d'appréhender cette entrée à l'université comme une expérience singulière où la réussite de la transition sera liée entre autres à l'ajustement à ce nouvel environnement. Dans cet objectif, les entretiens que nous avons réalisé auprès d'étudiants en première année universitaire nous ont ainsi permis de mettre en lumière des éléments clés comme l'importance de l'affiliation aux pairs, mais aussi l'importance de la perception du sens accordé à cette transition pour appréhender la manière dont est vécu le passage à l'université. Dans ce cadre, la prise en compte dès le lycée des anticipations et représentations des lycéens face à l'enseignement supérieur apparait comme nécessaire, tout comme la prise en compte des enjeux développementaux liée à l'entrée dans l'âge adulte émergent. Une perception holistique de l'étudiant en devenir qui prend en compte les aspects psychosociaux, vocationnels ainsi que son ajustement à ce nouvel environnement devrait ainsi être encouragée (Schreiner, 2010, 2012).

Conclusion générale

Cette conclusion générale nous permet de revenir sur l'objectif de recherche et les principaux apports qui peuvent en ressortir, mais aussi d'en aborder les limites ainsi que les prolongements en matière de perspectives de recherche et d'accompagnement à cette transition.

Notre étude reposait sur l'hypothèse générale qui postulait la transition entre le lycée et l'université comme une étape venant mettre en mouvement les rôles, connaissances et structures identitaires des étudiants en devenir. Nous avions ainsi à cœur d'appréhender les dynamiques vocationnelles et représentationnelles de l'entrée dans l'enseignement supérieur comme évoluant toutes deux au cours de cette transition. Par ailleurs, nous pensions qu'en donnant un sens et une valeur particulière à l'expérience de la transition entre le lycée et l'université, les représentations sociales de l'entrée dans l'enseignement supérieur participeraient à la formation des dynamiques vocationnelles.

En nous basant notamment sur la littérature propre aux transitions et à l'entrée dans l'enseignement supérieur, nous avons examiné la transition entre le lycée et l'université à travers les prismes développementaux et psychosociaux. Notre problématique s'articulait ainsi aussi autour de multiples objectifs qui peuvent être formulés de la manière suivante :

- Mieux comprendre et décrire la façon dont les futurs étudiants se représentent et investissent l'entrée dans l'enseignement supérieur, notamment à l'université, avant d'y accéder, et comparer ces éléments une fois l'arrivée à l'université effective en première année pour tenter de cerner les transformations intervenant durant cette année.
- Décrire l'état de l'identité vocationnelle des élèves de terminale, des étudiants en première année à l'université et en inférer de possibles transformations au cours de la transition vers le post-bac.
- Apprécier la manière avec laquelle les dynamiques représentationnelles et vocationnelles interagissent au cours de la transition lycée-université et examiner comment les RS participent à la dynamique vocationnelle en décelant de possibles traces de ces processus identitaires dans les RS.

Pour mener à bien le premier objectif présenté, nous avons réalisé une première étude auprès de 636 lycéens et nous avons effectué un suivi longitudinal avec 27 d'entre eux à leur arrivée à l'université. Par ailleurs, une étude qualitative menée par entretien auprès de 14 étudiants nous a aussi permis d'apprécier la façon dont l'entrée à l'université peut être investie. En ce qui concerne le second objectif, c'est à travers une étude longitudinale auprès de 742 participants lycéens et étudiants que nous avons pu recueillir des données nous permettant de proposer une réponse à cet objectif. Concernant le troisième objectif, nous avons pu réaliser une seconde étude transversale (N= 358) visant l'étude de la relation entre les dynamiques vocationnelles et les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

1. Les apports et limites

Nous avons en fin de compte pu recueillir de nombreuses observations à travers quatre études empiriques distinctes. Celles-ci ont pu être réalisées par questionnaires de manière longitudinale, transversale ou encore de façon plus qualitative à travers des entretiens semi-directifs auprès de lycéens en terminale comme d'étudiants en première année universitaire, avec le souci constant de recueillir des observations avant et après la transition afin d'être en mesure d'effectuer des comparaisons systématiques. Ce travail empirique portant sur différents aspects comme les représentations sociales, les dynamiques vocationnelles ou encore les motivations nous a ainsi permis d'appréhender le plus précisément possible les transformations liées à cette transition. La multiplicité des données recueillies et analysées consiste ainsi en un des apports fondamentaux de cette recherche.

Nos principaux résultats ont pu mettre avant des anticipations lycéennes de la transition marquées par une prédominance des questions d'autonomie et d'indépendance. Une ambiguïté ressort quant à ces thématiques qui sont à la fois craintes et espérées. Cette ambivalence apparait aussi à travers l'analyse des dynamiques motivationnelles des lycéens et étudiants face au passage dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, outre la transition pour devenir étudiant, l'entrée à l'université semble aussi associée au fait de devenir adulte. Si beaucoup de travaux ont été réalisés sur l'entrée à l'université, ils ont été en grande partie menés auprès d'étudiants et ne prenaient pas en compte la transition dans sa perspective temporelle puisqu'elle débute finalement dès l'année de terminale. En analysant les projections des lycéens face à cette

transition, ces résultats permettent ainsi de nous renseigner sur la façon dont ils imaginent et se projettent en tant qu'étudiant à l'université.

À propos des représentations et de leur lien avec la dynamique vocationnelle, une certaine différenciation en fonction des processus et typologies vocationnelles a pu être mise en avant. Ces résultats permettent ainsi d'aller dans le sens d'une participation des représentations sociales à la formation vocationnelle en donnant un sens et une valeur aux expériences vécues au cours de la transition. Venant compléter des travaux portant sur la relation entre RS et identité qui ne s'étaient pas intéressés à la dimension vocationnelle, cette recherche a contribué ainsi à mettre à l'épreuve cette question en cherchant à appréhender des RS différenciées en fonction de processus identitaires.

Un autre résultat principal de notre recherche concerne l'évolution de ces deux dynamiques représentationnelles et vocationnelles au cours de la transition lycée-université. Concernant l'identité vocationnelle, des analyses en fonction du statut (lycéen ou étudiant) font apparaître un effet significatif de celui-ci sur certains processus de l'identité vocationnelle (engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration en profondeur). Ces résultats suggèrent une évolution développementale dans la construction vocationnelle lors de la transition vécue entre la fin du lycée et l'arrivée à l'université. Cette étape semble ainsi remettre en question l'engagement vocationnel puisque les lycéens apparaissent plus engagés que les étudiants, ils sont d'ailleurs davantage dans l'exploration en profondeur. En conséquence, nous observons ainsi plus de reconsidération des engagements pour les étudiants. La transition semble alors bien mettre en mouvement les processus vocationnels à l'entrée à l'université. Quant aux représentations, c'est à travers une étude longitudinale que nous avons appréhendé l'évolution de leur contenu et de leur organisation au cours de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur.

D'autre part, une analyse comparant les représentations lycéennes de l'entrée dans l'enseignement supérieur dans un contexte ordinaire à un contexte sanitaire particulier (covid-19) a aussi été réalisée. Celle-ci nous a permis de mettre en lumière des évocations majoritairement communes dans les deux cas sans nous permettre de percevoir une prédominance de thématiques liées à l'incertitude ou à un stress particulier. Si nous considérons aussi l'analyse de l'adhésion aux processus vocationnels dans ces deux contextes, nous n'apercevons pas non plus de remise en question des choix d'orientation puisque, au contraire,

ce sont les lycéens en période sanitaire particulière qui apparaissent plus engagés au niveau vocationnel. Ces résultats mettent ainsi en avant un impact modéré de la situation sur les dynamiques vocationnelles comme représentationnelles, ils permettent ainsi d'apporter une réflexion quant à l'impact de ce contexte singulier sur les anticipations des jeunes.
Finalement, la multiplication études et des perspectives d'analyses nous ont permis d'observer des dynamiques particulières au cours de cette étape. Nos résultats apparaissent nécessairement comme circonstanciés et ne permettent pas de mettre en avant une évolution importante. Nous assistons finalement à une constellation d'évolutions qui peuvent paraître anodines prises une à une, mais qui quand nous les observons dans une vue d'ensemble, nous permettent de peindre un paysage de la transition entre le lycée et l'université comme une période singulière du point de vue développemental et psychosocial.

En outre, un des apports de cette recherche consiste en l'approche proposée pour l'analyse de cette transition qui peut être transposée à différentes transitions scolaires ou professionnelles. L'étude des objets typiques de la psychologie de l'orientation, tel que peut l'être la question de transition, à travers des approches multiples comme nous l'avons nous apparait ici constituer une voie féconde pour cette discipline. L'ouverture à des domaines différents de la psychologie ne saura qu'enrichir les travaux portant sur de telles problématiques. En effet, si les perspectives psychosociales peuvent nous permettre par exemple de saisir ce qui est commun à tous, c'est en conjuguant cette approche à des questions plus développementales que nous pouvons appréhender une transition de façon plus différenciée. D'autre part, l'association de démarches développementale et psychosociale en particulier autour de questions identitaires permet d'aller dans le sens des travaux cherchant à étudier la relation entre les représentations et l'identité. Enfin, si notre recherche s'est centrée sur le contexte français de l'entrée à l'université, les questionnements liés à la transition vers l'âge adulte concomitamment au fait de devenir étudiant sont présents dans de nombreux pays occidentaux et peuvent ainsi facilement être transposés à d'autres contextes (Aina, 2013 ; Ardila, 2001 ; Beller, 2010 ; Bernier, Larose et Whipple, 2005 ; Johnston, 2010 ; Páramo-Fernández et al., 2017 ; Urquhart et Pooley, 2011 ; Zlatkin-Troitschanskaia et Schlax, 2020).

Une des limites de cette étude est liée à la question des dynamiques vocationnelles, car c'est à travers une étude transversale que nous avons analysé l'évolution. Si des résultats ont bien pu être mis en avant, ils n'ont pas la même valeur que ceux qui résulteraient d'un suivi de cohorte. Comme nous l'avons déjà explicité au cours de chapitre précédent, une étude

longitudinale aurait été plus pertinente – mais aussi plus difficile à réaliser – puisqu'elle aurait permis d'appréhender la transformation de ces processus en interrogeant des lycéens une première fois lors de leur année de terminale puis une seconde fois lors de leur première année universitaire. De plus, notre étude de l'identité vocationnelle s'est basée sur le modèle de Porfeli, Lee, Vondracek et Weigold (2011) dans un objectif plutôt explicatif des dynamiques vocationnelles au cours de la transition. Il aurait aussi été intéressant de pouvoir aborder les statuts identitaires et les trajectoires développementales entre ces deux temps scolaires (terminale / première année universitaire) dans une perspective plus proche de l'étude de Lannegrand-Willems et Perchec (2017) afin de pouvoir comparer nos résultats. Ainsi, il pourrait être fructueux, compte tenu de nos résultats mettant en avant peu de différenciations dans les statuts identitaires identifiés, d'étudier aussi la part confirmatoire de ce modèle sur la base des données que nous avons pu recueillir.

Une autre limite ce travail réside dans la constitution des échantillons mobilisés. Si nous avons pu rencontrer un grand nombre de lycéens comme d'étudiants, ils sont tous issus d'une seule académie française et qui a nécessairement des caractéristiques qui lui sont propres. Même si nous avons essayé de diversifier un maximum les établissements dans lesquels nous avons pu interroger les lycéens ou étudiants, les données peuvent parfois refléter des spécificités liées à l'échantillon, comme dans le cadre de l'étude 2 où les étudiants interrogés sont tous issus d'une même université avec peu de diversités en matière de filières de licence. À ce sujet, une des perspectives pourrait être de documenter cette transition lycée-université à un niveau plus national, voire au-delà dans les recherches, puisque les dynamiques peuvent être différentes en fonction des universités ou des territoires. Par ailleurs, concernant la constitution de l'échantillon des étudiants ayant été rencontrés lors d'entretiens semi-directifs, il s'agit de participants volontaires et cette notion peut avoir eu certaines conséquences dans les retours recueillis. De la même manière, les données collectées dans le cadre de l'étude 4, au printemps 2020, ont toutes été recueillies par le biais de questionnaires en ligne. Nous avons là aussi eu accès seulement aux lycéens ou étudiants volontaires, qui ont bien souhaité répondre à notre demande. La passation au sein de l'établissement comme nous avons pu le faire lors des précédents questionnaires auprès de lycéens permettait de passer quelque peu outre cette limite puisque tous les individus présents participaient à l'étude.

En dernier lieu, si nous avons attaché de l'importance à la pluralité des méthodes, questionnements et théories mobilisées au cours de notre recherche, certaines techniques de triangulation peuvent aussi consister dans le recours de différents intervieweurs et chercheurs (Denzin, 1978 ; Caillaud et Flick, 2016). Cet aspect peut se révéler majeur notamment dans le cadre d'entretiens, tandis que de notre côté c'est le même intervenant qui a participé aux différents stades de réalisation comme d'analyse des entretiens. Ce manque de pluralité dans les intervenants peut révéler une certaine limite de notre recherche. Le travail en équipe est d'ailleurs un des points soulevés par l'analyse qualitative consensuelle où la démarche met en avant la nécessité de regards divers sur les entretiens pour aboutir à un consensus (Masdonati, Froidevaux et Rossier, 2017).

2. Les perspectives envisagées

Pour donner suite à ce travail de recherche, plusieurs perspectives peuvent être envisagées. Tout d'abord, notre cadre principal d'étude des dynamiques vocationnelles s'est centré uniquement sur des paradigmes liés à la question des statuts vocationnels. Une approche plus narrative permettrait d'appréhender différemment l'évolution développementale de l'identité vocationnelle au cours de la transition en nous centrant plus sur le sens donné au parcours entre le lycée et l'université du point de vue vocationnel (Arnett, 2014b ; Hammack, 2008). Cette approche plus approfondie de la question identitaire entre l'adolescence et l'âge adulte nous semble être une perspective intéressante à approfondir dans un objectif de complémentarité avec l'étude que nous avons réalisé. Celle-ci permettrait un autre regard sur le développement vocationnel au cours de la transition.

D'autre part, si nous avons cherché à appréhender les représentations sociales comme participant à la formation vocationnelle comme cela a pu l'être présenté notamment dans la théorie des processus identitaires (Breakwell, 1986, 1993, 2001 ; Jaspal, 2014), il serait intéressant pour aller plus loin de pouvoir inverser le questionnement. En effet, si nous parlons d'influence des RS sur l'identité, l'inverse peut-il être envisagé ? Est-ce les RS qui évoluent suite aux expériences rencontrées et qui ensuite participent à la transformation vocationnelle ? Ou est-ce l'évolution de la dynamique vocationnelle qui peut conduire à une évolution des représentations ? Si nous nous situons dans la lignée des travaux existants, nous adoptons la perspective envisagée tout au long de cette recherche. Néanmoins, il peut être intéressant

d'inverser le raisonnement pour comprendre davantage l'interaction entre ces deux éléments. En effet, si de nombreux travaux s'accordent sur une participation des RS à la formation identitaire, ils sont peu nombreux à tenter d'expliciter la façon dont cela s'organise. En fin de compte, si notre recherche ne nous permet pas de répondre à cette question, elle peut contribuer à ouvrir la réflexion sur cette perspective qui peut être à envisager pour de futurs travaux.

Sur un autre aspect, un des prolongements envisagés pour donner suite à ce travail pourrait être l'organisation d'une étude avec des étudiants plus âgés, ou sortis du système scolaire, afin de pouvoir saisir l'impact de cette transition a posteriori. Cette perspective de recherche pourrait d'ailleurs s'intégrer dans une vision plus narrative de la transition vers le post-bac. En effet, tout comme l'étude de parcours de vie professionnelle est envisagée (Fournier et al., 2016), l'observation des parcours de vie scolaire permettrait d'appréhender cette transition entre le lycée et l'université dans une perspective temporelle nous permettant de saisir davantage sa singularité.

Ce type de problématique liée à la transition post-bac mobilise de multiples acteurs : parents, jeunes, enseignants, psy-EN, conseillers d'orientations et évidemment des chercheurs. Dans leur étude autour de la première année universitaire, Haas et al. (2012) avaient d'ailleurs pointé la nécessité d'un travail en collaboration des acteurs universitaires autour de cette question. À notre sens, c'est un travail collaboratif aussi avec les interlocuteurs de l'enseignement secondaire qui pourrait être pertinent. En effet, comme Obajtek l'explicite, « *l'orientation à l'université est à comprendre dans son indissociabilité de l'acte éducatif, il n'y a pas d'orientation sans éducation ni d'éducation sans orientation.* » (2014, p.248). Il est nécessaire de pouvoir penser le sujet de l'orientation en articulation avec les acteurs institutionnels au même titre qu'avec les enseignants, psys-EN ou conseillers d'orientation. Dans cette perspective, la possibilité d'études coopératives entre praticiens et chercheurs pourrait être une solution à envisager pour davantage coordonner les pratiques et les enquêtes réalisées sur ces sujets. Les recherches dites collaboratives associent différents acteurs autour d'une même problématique, par exemple des psys-EN, des enseignants et chercheurs avec la question de l'orientation (Desgagné, 1997 ; Desgagné et al., 2001). Une recherche collaborative est ainsi « *une démarche d'investigation scientifique multifinalisée impliquant une coopération étroite entre des personnes œuvrant dans le domaine de la recherche et de l'intervention, et, éventuellement, entre des gestionnaires et des bénéficiaires* » (Lefrançois, 1997, p. 82). L'enjeu

réside ici dans la co-construction de l'objet de recherche par les différentes parties, elle allie par conséquent des activités de production de connaissances, mais aussi de développement professionnel pour les praticiens par l'activité réflexive qu'une démarche de ce type nécessite. Nous pouvons retrouver cette approche davantage en sciences de l'éducation sur des sujets relatifs à la pratique enseignante, mais de nombreux champs d'études seraient tout aussi propices à la collaboration entre acteurs et chercheurs (Desgagné, 1997). Une recherche collaborative autour de l'accompagnement de la transition réunissant des praticiens et des chercheurs pourrait ainsi être envisagée. S'il est nécessaire de clarifier les rôles et attentes de chaque partie, il est évident que des études réalisées de cette façon donnent davantage de sens aux résultats et permettent la création de liens entre les communautés scientifiques et celle des praticiens autour de sujets qui leur sont communs. Ce type d'approche se situe d'ailleurs dans les mêmes perspectives que celles proposées par les recherches-actions où l'objectif est de penser un « *processus de production des connaissances [qui] constitue en lui-même un outil de changement* » (Le Bossé, Bourassa, Fournier et Roy-Lafrenière, 2016, p.56).

C'est en adoptant une pluralité de points de vue que nous souhaitions observer notre objet de recherche afin d'appréhender au mieux les transformations au cours de la transition. En effet, réussir la transition vers l'université ce n'est pas seulement avoir du succès en termes de résultats aux examens. Prendre en compte l'étudiant de façon holistique apparait primordial. La transition vers l'enseignement supérieur induit une diversité de changements par l'acquisition progressive de nouveaux statuts relatifs à *l'étudiant* et à *l'adulte en devenir*. C'est une construction progressive qui se fait et celle-ci est à appréhender dès la fin du lycée. Cette recherche permet ainsi de confirmer les travaux existants ainsi que l'intérêt des dispositifs mis en place par les universités et lycées consistant à créer plus d'occasions de rencontre entre ces deux univers. Toutefois, ces dispositifs apparaissent parfois davantage centrés sur un objectif comme celui de réduire l'échec à l'université ou encore de proposer des solutions de réorientation et les problématiques plus psychologiques liées à cette transition sont quelquefois mises de côté. Les perspectives d'accompagnement des jeunes en amont comme en aval doivent ainsi prendre en compte ces aspects.

Du point de vue des retombées possibles de la recherche en termes d'application, l'identification des RS de l'entrée dans l'enseignement supérieur des jeunes nous a permis d'appréhender la façon dont ils se projettent. Aussi cette approche nous semble-t-elle pouvoir

être utilisée par les praticiens. En effet, travailler avec les lycéens autour de leurs représentations notamment en collectif apparait comme important puisque cela permet de verbaliser les anticipations et attentes face à l'enseignement supérieur. Comme nous avons pu le voir à travers certains travaux de la même manière que dans notre étude, les représentations peuvent refléter certaines perceptions de l'université en fonction de variables psychosociales. Aussi, aider les lycéens à identifier leurs propres représentations offre l'ouverture d'un échange à propos de leurs attentes ou craintes quant à cette transition. Dans cette même perspective, l'utilisation du modèle 2PAP lors d'un accompagnement de la transition peut aussi s'avérer fructueuse. Il semble important de ne pas centrer les actions d'accompagnement uniquement sur les choix à faire pour l'enseignement supérieur, mais de pouvoir aborder la transition avec des enjeux aussi développementaux.

Au final, dans le contexte français d'accompagnement à la transition post-bac, ce ne sont pas les acteurs qui manquent, ni les dispositifs mis en place, mais c'est de penser ceux-ci dans une cohérence pour un accompagnement de la transition prenant en compte les problématiques psychosociales et développementales posées par celle-ci. Ainsi, il semble essentiel que ces questions puissent être prises en compte non seulement au niveau des praticiens, mais à un niveau plus national. Cela pose aussi la nécessité de ne pas seulement s'attarder sur le pourcentage d'échec ou de réussite en licence 1 ou encore sur le nombre de lycéens étant satisfaits des réponses à leur vœu sur parcoursup, mais d'appréhender la transition comme un évènement de vie dans le parcours du jeune qui doit alors être prise en compte comme telle.

Pour conclure, les travaux dans le domaine de psychologie l'orientation relient des problématiques psychosociales, développementales ou encore de la psychologie du travail et des organisations. Pour l'étude de transitions telles que l'entrée dans l'enseignement supérieur, le passage à la retraite ou encore l'entrée dans la vie active, il apparait essentiel de prendre en compte ces différentes perspectives. Par ailleurs, l'ouverture à des pratiques collaboratives pourrait aussi permettre une vision plus holistique des objets d'étude. À côté d'autres nombreux travaux menés sur l'entrée à l'université, nous espérons finalement que ce travail aura permis d'aborder ce sujet sous un autre angle et aura ouvert de nouvelles perspectives.

Références bibliographiques

Abric, J.C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales* [thèse de doctorat, Université d'Aix en Provence].

Abric, J.C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Delval.

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations.* Paris : Presses Universitaires Françaises.

Abric, J.C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse : Eres.

Abric, J.C. (2011). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 15-46). Paris : Presses Universitaires de France.

G, J., Jahn, K. & Schels, B. (2020). On the non-standard routes: vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany. *Journal of vocational education and training*. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1760335

Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher education, 65*, 437-456. https://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z

Albien, A.J. (2018). *A mixed methods analysis of blacks adolescents' vocational identity status and career adaptability competencies in a South African* [thèse de doctorat, Stellenbosch University]. https://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.1/105086/albien_black_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Anatrella, T. (2003). Les « adulescents ». *Etudes*, *399*(7-8), 37-47.

Ardila, A. (2001). Predictors of university academic performance in Colombia. *International journal of educational research, 35*, 411-417.

Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development, 8*, 133-143.

Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties.* New York: Oxford University Press.

Arnett, J.J. (2006). Emerging adulthood in Europe: a response to Bynner. *Journal of Youth Studies, 9*(1), 111-123. https://doi.org/10.1080/13676260500523671

Arnett, J.J. (2014a). Presidential address - The emergence of emerging adulthood: a personal history. *Emerging adulthood*, *2*(3), 155-162. https://doi.org/10.1177/2167696814541096

Arnett, J.J. (2014b). Identity development from adolescence to emerging adulthood: what we know and (especially) don't know. Dans K.C. McLean et M. Syed (dir.), *The Oxford Handbook of identity development* (p. 53-64). Oxford : Oxford university press.

Arnold, J. & Reicherts, M. (2000). The transition into work. An editorial commentary. *Swiss Journal of Psychology*, *59*(4), 221-226.

Arthur, N. & Hiebert, B. (1996). Coping with the transition to post-secondary education. *Canadian Journal of Counselling*, *30*(2), 93-103.

Avenel, C. (2015). Transitions identitaires chez les entrants en études de médecine. *Questions Vives*, *24*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1761

Baker, R.W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustement to college. *Journal of counseling psychology*, *31*, 179-189.

Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, *74*, 101-114.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (Traduit par J. Lecomte). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bangali, M., Jacquin, P., Sovet, L, Guillemette, A. & Thiaw, M.L. (2020). Transitions psychosociales complexes et processus d'intervention en orientation : le cas de migrants travailleurs qualifiés au Québec. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *49*(3), 401-426. https://doi.org/10.4000/osp.12368

Bataille, M. (2000). Représentations, implication, implication des représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M.L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-190). Montréal : Editions Nouvelles.

Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ?. Dans C. Garnier et W. Doise (dir.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude* (p. 25-34). Montréal : Editions Nouvelles.

Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Evènements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-43). Toulouse : Erès.

Beaupère, N., Bosse, N. & Lemistre, P. (2014). Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'Expériences et de Compétences à l'université : le sens de l'évaluation. *Formation emploi, 126*, 99-117.

Beaud, O. & Vatin, F. (2018). « Orientation et réussite des étudiants » : une nouvelle loi pour les universités (I). *Commentaire, 163*(3), 687-698.

Beller, M. (2010). Admission to higher education in Israel and the role of the psychometric entrance test: educational and political dilemmas. *Assessment in Education: Principles, policy & practice, 8*(3), 315-337. https://doi.org/10.1080/09695940120089125

Benghozi, P. (1999). *L'adolescence, identité chrysalide*. Paris : L'Harmattan.

Bernet, E. (2009). Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ? Le cas de la filière AES au Creusot. *Carrefours de l'éducation, 27*(1), 131-152.

Bernier, A., Larose, S. & Whipple, N. (2005). Leaving home for college: a potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment & Human Development, 7*(2), 171-185.

Blanchard, S. & Huteau, M. (2013). L'évolution des conceptions du conseil en orientation et des pratiques individuelles d'orientation. Dans I. Olry-Louis, V. Guillon et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 37-64). Bruxelles : De Boeck.

Blanchard, S. (2018). Analyse de quelques mécanismes d'acquisition des premiers éléments d'un métier chez l'adolescent. Une recherche pionnière en psychopédagogie expérimentale d'Antoine Léon. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 20*(2).

Blanquer, J.M. (2018). *Construisons ensemble l'Ecole de la confiance*. Paris : Odile Jacob.

Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working: a new perspective for career development, counselling and public policy.* New York: Routledge.

Bonnec, Y., Roussiau, N. & Vergès, P. (2002). Categorical and prototypical analysis : a study on the quality-process in hospital institutions. *European Review of Applied Psychology, 52*(3-4), 213-220.

Bonnefoy, L., Dos Santos, P., Soidet, I. & Olry-Louis, I. (2020). Entrer à l'université et s'y orienter. Dans I. Soidet, I. Olry-Louis et S. Blanchard (dir.), *L'orientation tout au long de la vie : théories psychologiques et pratiques d'accompagnement* (p. 93-104). Paris : L'Harmattan.

Bonnefoy, L. & Olry-Louis, I. (2018). Transition lycée-enseignement supérieur, quelles représentations lycéennes ? *Questions d'orientation*, *2*.

Bonnefoy, L. & Olry-Louis, I. (2020). Anticipations lycéennes de la transition vers l'université : représentations sociales et dynamiques motivationnelles. Dans C. Lagabrielle, D. Steineret A. Battistelli (dir.), *Carrières, leardership et conflits* (p. 11-23). Paris : L'Harmattan.

Bosma, H.A. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle, 23*(3), 291-311.

Boudrenghien, G. & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 40*(2). https://doi.org/10.4000/osp.3073

Boujut, E. & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36*(2). https://doi.org/10.4000/osp.1367

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de minuit.

Bourdon, J., Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P., Peyron, C. & Rapiau, M.T. (1994). Délocalisations universitaires – le cas de Nevers. *Annales de la recherche urbaine, 62/63,* 99-112.

Bowling, A. (2014). *Research methods in health: investigating health and health services* (4e éd.). Maidenhead: Open University Press - McGraw-Hill.

Bosse, N. & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés, 18*(2), 27-46.

Boyer, R., Coridian, C. & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie, 136*, 91-105.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Breakwell, G.M. (1986). *Coping with threatened identities*. London: Methuen.

Breakwell, G.M. (1993). Social representations and social identity. *Papers on social representations, 2*(3), 198-217.

Breakwell, G.M. (2014a). Identity Process Theory: clarifications and elaborations. Dans R. Jaspal et G.M. Breakwell (dir.), *Identity Process Theory. Identity, social action and social change* (p. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Breakwell, G.M. (2014b). Identity and social representations. Dans R. Jaspal et G.M. Breakwell (dir.), *Identity Process Theory. Identity, social action and social change* (p. 118-134). Cambridge: Cambridge University Press.

Breakwell, G.M. (2014c). Epilogue. Dans R. Jaspal et G.M. Breakwell (dir.), *Identity Process Theory. Identity, social action and social change* (p. 381-387). Cambridge: Cambridge University Press.

Brewer, M.B. (2001). Social identities and social representations: A question of priority? Dans K. Deaux et G. Philogène (dir.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (p. 305-311). Malden: Blackwell.

Briggs, A.R.J, Clark, J. & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education, 18*(1), 3-21. https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468

Brioux, K., Villatte, A. & Oubrayrie-Roussel, N. (2019). Perspectives temporelles passées et indécision vocationnelle chez des étudiants postsecondaires en transition vers l'âge adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle, 48*(1), 105-125. https://doi.org/10.4000/osp.10140

Brissaud, A. & Moliner, P. (2004). Représentation sociale et système de catégories. Le cas des hommes politiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *64*, 13-20.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes.* Paris : Dunod.

Bujold, C. & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*. Montréal : Gaëtan Morin.

Bujold, R. (1989). *Le conseiller en orientation : un éducateur de l'intentionnalité* [communication orale]. Conférence à l'Université Lyon 2, Lyon.

Caillaud, S. & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée, et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p. 227-237). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56*(2), 81-105. https://doi.org/10.1037/h0046016

Cannard, C. (2015). *Le développement de l'adolescent* (2e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Canzittu, D. & Carosin, E. (2019). Comment penser l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du 21è siècle ? Vers une Approche Orientante de l'école. Dans D. Canzittu (dir.), *Penser et agir l'orientation au 21ème siècle : de l'élève au citoyen engagé (*p. 103-114). Villejuif : Editions Qui Plus Est.

Canzittu, D. & Demeuse, M. (2017). Le rôle des acteurs de l'orientation. Dans D. Canzittu et M. Demeuse (dir.), *Comment rendre une école réellement orientante ?* (p. 85-95). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Carayon, S. & Gilles, P.Y. (2005). Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU). *L'orientation scolaire et professionnelle, 34*(2), https://doi.org/10.4000/osp.463

Chemers, M.M., Hu, L.T. & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.

Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescent* (2e éd.). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.

Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier : formation et pratiques professionnelles*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cohen-Scali, V. & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(4), 465-482. https://doi.org/10.4000/osp.1770

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* (2e éd.). Paris : Editions Economica.

Couvreur, A. & Lehuede, F. (2002). Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple. *CREDOC – Cahier de recherche*, 176.

Creed, P., Prideaux, L.A. & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behaviour, 67*(3), 397-412. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.008

Crédé, M. & Niehorster, S. (2012). Adjustement to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational psychology review, 24*(1), 133-165. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5

Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2e éd.). Thousand Oaks, Californie: Sage.

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K. & Meeus, W. (2008a). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: from three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(8), 983-996. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2

Crocetti, E., Rubini, M. & Meeus, W. (2008b), Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, *31*(2), 207-222. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002

Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale, W.W. 3rd & Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: a five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(6), 839-849. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9302-y

Crocetti, E., Schwartz, S.J., Fermani, A. & Meeus, W. (2010). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons. *European Journal of Psychological Assessment, 26*(3), 172-186. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000024

Curie, J. & Hajjar, V. (1987). Vie de travail, vie hors travail : la vie en temps partagés. Dans C. Lévy-Leboyer et J.C. Sperandio (dir.), *Traité de psychologie du travail* (p. 37-55). Paris : Presses Universitaires de France.

Curie, J., Hajjar, V., Marque, H. & Roques, M. (1990). Propositions méthodologiques pour la description du système des activités. *Le travail humain*, *53*(2), 103-118.

Curie, J. & Dupuy, R. (1994). Acteurs en organisations ou l'interconstruction des milieux de vie. Dans C. Louche (dir.), *Individu et organisations* (p. 53-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

D'Argembeau, A. (2020). Se projeter dans le futur en période de confinement. *Revue de neuropsychologie, 2*(12), 238-239.

Da Conceição Taborde-Simões, M. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie, 479*(5), 521-534.

Danvers, F. (1995). L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? *SPIRALE, 14*, 165-179.

Danvers, F. & Obajtek, S. (2013). Le rapport des enseignants-chercheurs à l'égard des missions d'aide à l'orientation, soutien d'une éducation à l'orientation à l'université ? *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation, 51,* 3-31. https://doi.org/10.3406/spira.2013.1725

De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. Digital Access to Libraries. http://hdl.handle.net/2078.1/185473

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, hors-série n°*3, 28-43.

Deltand, M. & Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 43*(4).

Demetriou, H., Goalen, P. & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International journal of educational research, 33,* 425-441. https://doi.org/10.4000/osp.4469

Dennis, J.M., Phinney, J.S. & Chuateco, L.I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development, 46*(3), 223-236.

Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.

Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (dir.) (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4e éd.). Thousand Oaks, Californie : Sage.

Deschamps, J.C. (1973). L'attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes. *Bulletin de psychologie, 13/14*, 710-721.

Deschamps, J.C & Moliner, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 371-393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Dieudonne, M., Droniou, J., Durang-Guerrier, V., Ray, B. & Theret, D. (2011). Bilan de praticiens sur la transition lycée-université. *Repères – IREM, 85*, 5-30.

Di Fabio, A. & Bernaud, J.L. (dir.) (2018a). *Narrative Interventions in Post-modern Guidance and Career Counseling*. Berlin : Springer.

Di Fabio, A. & Bernaud, J.L. (2018b). Introduction: Postmodern guidance and career counselling interventions – the new scenario. Dans A. Di Fabio et J.L. Bernaud (dir.), *Narrative Interventions in Post-modern Guidance and Career Counseling* (p. 3-14). Berlin : Springer.

Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 195-212). Paris : Larousse.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33(4),* 505-529.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : continuité et ruptures. *L'orientation scolaire et professionnelle, 19*(2), 111-127.

Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations, 10*(3), 249-262. https://doi.org/10.1016/j.pto.2004.07.003

Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle, 39*(1). https://doi.org/10.4000/osp.2489

Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V. & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(3), 397-411. https://doi.org/10.4000/osp.1737

Dumora, B., Gontier, G., Lannegrand, L., Pujol, J.C. & Vonthron, A.M. (1997). Déterminismes scolaires et expérience étudiante en D.E.U.G. de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle, 26*(3), 389-414.

Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions, 76*(2), 61-79.

Dupuy, R., Mègemont, J.L. & Cazals-Ferre, M.P. (2016). Transitions professionnelles. Dans G. Valléry, M.E. Bobillier-Chaumon, E. Brangier et M. Dubois (dir.), *Psychologie du travail et des organisations : 110 notions clés* (p. 414-416). Paris : Dunod.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2003). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. Paris : UNESCO,

Duru-Bellat, M. & Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée.* [Rapport de recherche] Haut conseil de l'éducation.

Duveen, G. (1993). The development of social representations of gender. *Papers on social representations, 2*(3), 171-177.

Duveen, G. (2001). Representations, identities and resistance. Dans K. Deaux et G. Philogène (dir.), *Représentations of the social: bridging theoretical traditions* (p. 257-270). Oxford: Blackwell.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. New-York: International Universities Press.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis.* New York: Norton

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise : la quête d'identité.* Paris : Flammarion.

Erlich V. & Frickey A. (1994). Représentations et pratiques des étudiants niçois. La ville, espace de la vie étudiante ? *Les Annales de la recherche urbaine, 62-63,* 235-243. https://doi.org/10.3406/aru.1994.1799

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

Erlich, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. Dans F. Dubet, O. Galland, et E. Deschavanne (dir.), *Comprendre les jeunes* (p. 121-140). Paris : Presses Universitaires de France.

Faurie, I., Thouin, C. & Sauvezon C. (2016). Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiant.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 45*(1). https://doi.org/10.4000/osp.4700

Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université : des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines, 38*, 67-98.

Felouzis, G. (2001). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie, 136,* 53-63.

Ferrara, M. & Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'orientation scolaire et professionnelle, 43*(4). https://doi.org/10.4000/osp.4496

Finlay, L. & Gough, B. (dir.) (2003). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social science.* Oxford: Blackwell Publishing.

Flament, C. (1991). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans P Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 204-218). Paris : Presses Universitaires de France.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-57). Paris : Presses Universitaires de France.

Flament, C. & Rouquette, M.L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales.* Paris : Armand Colin.

Fontanini, C. (2009). Les représentations des métiers par les élèves de cycle 3 : permanences et perspectives d'évolution. *Recherches & éducations, 2*, 163-177.

Forner, Y. (1999). *Epreuve de décision vocationnelle*. Paris : EAP.

Forner, Y. (2001). A propos de l'indécision. *Carriérologie,* 8(2), 183-94.

Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain, 70*(3), 213-234. https://doi.org/10.3917/th.703.0213

Forner, Y. & Autret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle, 29*(3). https://doi.org/10.4000/osp.5849

Fournier, G., Zimmermann, H., Gauthier, C., Masdonati, J. & Lachance, L. (2016). Vers l'élaboration d'un cadre d'analyse des parcours de vie professionnelle : l'éclairage de l'approche du parcours de vie et des théories récentes en développement de carrière. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Education et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle, Tome 2* (p. 93-143). Laval : Presses universitaires de Laval.

Freud, A. (1959). Adolescence. *Psychoanalytic of the child, 13,* 253-278.

Frickey, A. & Primon, J.L. (2002). Les manières sexuées d'étudier en première année d'université. *Société contemporaine, 48*, 63-85.

Froment, B. (2016). Rythmes étudiants en licence, un déterminant de la réussite universitaire ? Dans S. Landrier, P. Cordazzo et C. Guégnard (dir.), *Etudes, galères et réussites : conditions de vie et parcours à l'université* (p. 87-114). Paris : La documentation française.

Gale, T. & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in higher education, 39*(5), 734-753. http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.721351

Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie, 31*(4), 529-551.

Galland, O. (2003). Adolescence, poss-adolescence, youth: revised interpretations. *Revue française de sociologie, 44,* 163-188.

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology, 43*(4), 510-526.

Gati, I. & Asher, I. (2001). Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice: from decision theory to career counseling practice. *The Career Development Quarterly, 50*(2), 140-157. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00979.x

Gati, I. & Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: measures and methods. *The Career Development Quarterly, 62*(2), 98-113. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x

Gignoux-Froment, F., Régner, I., Nguyen, X.T., Antonetti, J., Beaume, S., Moris, M., Pascal, O., Paul, F., Portier, J.J., Terrier, D., Zattara, H., Drouet, A. & Michel, B.F. (2020). Réflexions sur le confinement. Aspects historiques, comportementaux, neuropsychiatriques et éthiques. *Revue de neuropsychologie, 2*(12), 135-139.

Gilles, D., Saulnier-Cazals, J. & Vuillermet-Cortot, M.J. (1994). *Socrate, le retour… pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Québec : Editions Septembre.

Gingras, M. & Sylvain, M. (1998). Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27(3),* 339-352.

Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New-York: Colombia University Press.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (traduit par A. Accardo). Paris : Les éditions de minuit.

Gourmelen, B. (2012). *Handicap, projet et réinsertion, analyse des processus des constructions identitaires pour les travailleurs handicapés.* Paris : L'Harmattan.

Granié, M.A. (2016). Représentations sociales et sécurité routière. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée, et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p. 279-294). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Grotevant, H. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research, 2*(3), 203-222. https://doi.org/10.1177/074355488723003

Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos, 2*, 1-7.

Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir.* Paris : Presses Universitaires de France.

Guichard, J. (3-6 septembre, 2003). *Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées ? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation* [communication orale]. Congrès de l'Association Internationale de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, Berne.

Guichard, J. & Huteau, M. (dir.) (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clé* : Paris : Dunod.

Guimelli, C. (1998). *Chasse et Nature en Languedoc : étude de la dynamique d'une représentation sociale.* Paris : L'Harmattan.

Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N., Demoures, A. & Bertrand-Jalais, G. (Juin 2009). *Attentes et représentations de l'entrée dans la vie étudiante : analyse d'un corpus d'entretiens semi-directifs menés dans le cadre du Plan réussite Licence.* Université Lyon 2.

Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N. & Demoures, A. (2012). L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41*(4). https://doi.org/10.4000/osp.3925

Hammack, P.L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and social psychology review, 12,* 222-247.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies, 14,* 575-599.

Holmbeck, G. N., & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 40*(1), 73–78. https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.1.73

Hartung, P.J., Porfeli, E.J. & Vondracek, F.W. (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly, 57,* 63-74.

Hughes, E.C. (1996). Carrières, cycles et tournants de l'existence. Dans J.M. Chapoulie (dir.), *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Editions de l'EHESS.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). Lost in transition: status insecurity and inconsistency as hallmarks of modern adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth, 20*(3), 261-270. https://doi.org/10.1080/02673843.2013.785440

Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la Troisième République : la biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947).* Paris : L'Harmattan.

Huteau, M. (2006). Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence. *Le journal des psychologues*, *234(*1), 24-28.

Hovet, I. (2006). Transitions dans la vie adulte et médiation. Dans F. Danvers (dir.), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (p. 141-177). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Issari, P. (2015). *Qualitative Research Methodology: Applications in Psychology & Education.* Athènes : Hellenic Academic Librarie.

Jacques, M.H. (2002). Sociabilité et spatialité des lycéens de terminale : des pratiques familières aux représentations d'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle, 31*(1). https://doi.org/10.4000/osp.4822

Jacques, M.H. (dir.) (2016). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

James, W. (1892). *Psychology: a briefer course*. Greenwich: Fawcett.

Jaspal, R. (2014). Social psychology debates about identity. Dans R. Jaspal et G.M. Breakwell (dir.), *Identity Process Theory. Identity, social action and social change* (p. 3-19). Cambridge: Cambridge University Press.

Jaspal, R. & Cinnirella, M. (2010). Coping with potentially incompatible identities: accounts of religious, ethnic and sexual identities from British Pakistani men who identify as Muslim and gay. *British Journal of Social Psychology*, *49*, 849-870.

Jellab, A. (2011a). *Les étudiants en quête d'université : une expérience scolaire sous tension*. Paris : L'Harmattan.

Jellab, A. (2011b). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *42*(2), 115-142. https://doi.org/10.4000/rsa.732

Jellab, A. (2013). Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative. *L'homme & la Société, 187/188*(1), 227-250.

Jodelet, D. (1972). L'association libre. Dans P. Fraisse et J. Piaget (dir.), *Traité de psychologie expérimentale, VIII : langage, communication et décision* (p. 97-153). Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). *Folie et représentations sociales.* Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (5e éd.) (p. 47-78). Paris : Presses Universitaires de France.

Joffe, H., Washer, P. & Elsey, J.W.B. (2016). Les représentations sociales dans le champ de la santé. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée, et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p.245-255). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Jones, C. & Shao, B. (2011). *The net generation and digital natives: implications for higher education*. York : Higher Education Academy.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research, 1*(2), 112-133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Johnston, B. (2010). *First Year at University: Teaching Students in Transition*. New-York: McGraw-Hill Education.

Kaddouri, M. & Hinault, A.C. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques, 28*(1), 15-18. https://doi.org/10.3917/sopr.028.0015

Kalampalikis, N. & Apostolidis, A. (2016). La perspective sociogénétique des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée, et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p.69-77). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Kepel. G. (2012). *Banlieue de la République : Société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil*. Paris : Gallimard.

Kins, E. & Beyers, W. (2010). Failure to launch, failure to achieve, criteria for adulthood ? *Journal of adolescent research, 25*(5), 743-777. https://doi.org/10.1177/0743558410371126

Klimstra, T.A., Luyckz, L., Germeijs, V., Meeus, W.H.J. & Goosens, L. (2012). Personality Traits and Educational Identity Formation in Late Adolescents: Longitudinal Associations and Academic Progress. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 346-361.

Kroger, J. & Marcia, J.E. (2011). The identity Statuses : origins, meanings and interpretations. Dans S.J. Schwartz, K. Luyckx et V.L. Vignole (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 31-53). New York: 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

Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H. & Whitt, E.J. (dir.) (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kulcsár, V., Dobrean, A. & Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of vocational behaviour, 116*. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346

Labbé, S. & Gachassin, B. (2012) Orientation professionnelle des jeunes et représentations sociales des métiers. *Chroniques du travail, 2*, 86-111.

Laflamme, S. (2007). Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science. *Nouvelles perspectives en sciences sociales, 3*(1), 141-149. https://doi.org/10.7202/602467ar

Lane, J., Lane, A.M. & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 32*(3), 247-256.

Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(4), 527-544. https://doi.org/10.4000/osp.1793

Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance, 3*(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). *Revue européenne de psychologie appliquée, 67*(2), 91-102. https://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.006

Larose, S., Soucy, N, Bernier, A. & Roy, R. (1996). Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation, 19*(1), 69-94.

Lassarre, D., Giron, C. & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(4), 669-691. https://doi.org/10.4000/osp.2642

Laterrasse, C. & Alberti, C. (1997). L'entrée à l'université : une nouvelle donne pour le sujet. *Spirale – Revue de recherches en éducation, 20,* 39-52. https://doi.org/10.3406/spira.1997.1591

Latreille, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle : 30 années de luttes et de recherches.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Le Bossé, Y., Bourassa, B., Fournier, G. & Roy-Lafrenière, J. (2016). La recherche-action comme outil de changement : un positionnement épistémologique illustré par une démarche de coconstruction des connaissances sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Dans B. Bourassa et M.C. Doucet (dir.), *Education et vie au travail : perspectives contemporaines sur les pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'intégration socioprofessionnelle, Tome 3* (p. 45-60). Laval : Presses universitaires de Laval.

Leclercq, D. & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique* (p. 6-9). Bruxelles : CIUF.

Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales, 10(*1), 81-95. https://doi.org/10.7202/301388ar

Lehner, P. (2020). *Les conseillers d'orientation : un métier impossible*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lekholm, A.K. & Cliffordson, C. (2008) Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background, *Educational Research and Evaluation, 14*(2), 181-199. https://doi.org/10.1080/13803610801956663

Lemêtre, C. & Orange, S. (2016). Le continuum bac-3/bac+3 : le risque de cristallisation des destinées scolaires et sociales. Dans M. H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (p. 243-250). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Le Nir, M. & Verger, J. (2015). L'AP et le PPP, vers un processus cohérent de FTLV pour une convergence nécessaire. Dans L. Pérennès et J. Verger (dir.), *Projet Personnel Professionnel / Accompagnement Personnalisé* (p. 179-184). Rennes : Université de Bretagne-Sud.

Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Levant-Bol, L. & Moliner, P. (2010). La norme de motivation intrinsèque dans la représentation sociale des études. *L'orientation scolaire et professionnelle, 39*(4). https://doi.org/10.4000/osp.2916

Levinson, D. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Alfred A. Knopf.

Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*(1), 3-13.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, Californie: Sage.

Lipiansky, E-M., Taboada-Léonetti, I. & Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri, E-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 7-41). Paris : Presses Universitaires de France.

Lo Monaco, G., Delouvée, S. & Rateau, P. (dir.) (2016). *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Lo Monaco, G. & Guimelli, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance : le cas du vin. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 78*, 35-50.

Lo Monaco, G., Lheureux, F. & Halimi-Falkowicz, S. (2008). Test d'indépendance au contexte (TIC) et structure des représentations sociales. *Swiss Journal of Psychology, 67*(2), 119–123.

Lo Monaco, G., Piermatteo, A., Rateau, P. & Tavani, J.L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 47*(3), 306-331. https://doi.org/10.1111/jtsb.12124

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. & Vansteenskite, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 605-618.

Luyckx, K., Goossens, L. & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology, 42*(2), 366-380.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence, 29*(3), 361-378.

Luyckx, K., Schwartz, S.J., Berzonski, M.D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I. & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of research in personality, 42*(1), 58-82.

Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : soi et le groupe*. Paris : Dunod.

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality & Social Psychology, 3*(5), 551-558.

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. Dans J. Adelson (dir.), *Handbook of adolescent psychology (*p. 159-187). New York: Wiley.

Marcia, J.E. (1993). The status of the statuses: research review. Dans J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer et J.L. Orlofsky (dir.), *Identity: a handbook for psychosocial research* (p. 22-41). New York: Springer.

Markovà, I. (2007). Social identities and social representations: How are they related. Dans G. Moloney et I. Walker (dir.), *Social representations and identity: content, process and power* (p. 215-236). New York: Palgrave Macmillan.

Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social psychology, 35,* 6-78.

Markus, H.R. (1992). Self-schemas et traitement de l'information sur soi. Dans M. Piolat, M.C. Hurtig, et M.F. Pichevin (dir.), *Le soi* (p. 77-112). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Markus, H. R. & Kitayama, S. K. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science, 5*(4), 420-430.

Marquis, N. (2014). *Du Bien-être au marché du malaise : La société du développement personnel*. Paris : Presses universitaires de France.

Martin-Krumm, C., Tarquinio, C. & Tarquinio, C. (2020). L'optimisme et COVID-19 : une ressource pour soutenir les personnes en situation de confinement ? *Annales médico-psychologiques,178*(7), 728-737. https://doi.org/10.1016/j.amp.2020.06.004

Masdonati, J. (2017). Préface. Dans I. Olry-Louis, A.-M. Vonthron, E. Vayre et I. Soidet (dir.), *Les transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales* (p. 9-16). Paris : Dunod.

Masdonati, J., Froidevaux, A. & Rossier, J. (2017). La recherche qualitative consensuelle en psychologie du conseil et de l'orientation Dans M. Santiago-Delefosse et M. Del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitative en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 153-175). Paris : Dunod.

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. https://doi.org/10.4000/osp.3776

Mathiasen, R.E. (1984). Predicting college academic achievement: A research review. *College Student Journal, 18*(4), 380-386.

Mazé, C. & Verlhiac, J.F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire : rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie française, 58*, 89-105. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001

McLeod, J. (2011). *Qualitative research in counselling and psychotherapy* (2e éd.). London: Sage.

McLeod, J. (2013). Qualitative research: Methods and contributions. Dans M.J. Lambert (dir.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5e éd.) (p. 49-84). New York: Wiley.

Mead, H. (1963). *L'Esprit, le Soi et la Société*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mègemont, J.L. & Baubion-Broye, A. (2001) Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle, *Connexions*, *76*(2), 15-28.

Meloni, D. (2019). L'orientation professionnelle avec le numérique : du virtuel, encore de l'imaginaire et toujours du réel. *Cliopsy*, *22*, 15-29.

Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* [thèse de doctorat, Université de Bourgogne].

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Middleton, J.C. & Middleton, J.A. (2017). Review of literature on the career transitions of performing artists pursuing career development. *International journal of educational and vocational guidance, 17,* 211-232. https://doi.org/10.1007/s10775-016-9326-x

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Millet, M. (2010). La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires. Dans Y. Neyrat (dir.), *Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant* (p. 13-26). Paris : L'Harmattan.

Molinari, J.P. (1992). *Les étudiants*. Paris : Les Editions ouvrières.

Moliner, P. (1988). *La représentation sociale comme grille de lecture* [thèse de doctorat, Université d'Aix en Provence].

Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie, 42*, 759-762.

Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, 20*, 5-14.

Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. Dans C. Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 199-232). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Moliner, P. (2016). From Central Core Theory to Matrix Nucleus Theory. *Papers on Social Representations, 25*(2), 3.1-3.13.

Moliner, P. & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales* (2e éd.). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. & Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. & Martos, A. (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal international sur les représentations sociales, 2*(1), 89-96.

Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Montgomery, M.J & Côté, J.E. (2003). College as a transition to adulthood. Dans G.R. Adams et M.D. Berzonsky (dir.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (p. 149-172). Ville : Blackwell Publishing.

Morlaix, S. & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Education, 15*, 137-150.

Morlaix, S. & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite. *Recherches en éducation, 22*, 152-167.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1986). L'étude des représentations sociales. Dans W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Moulin, S. (2012). L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec. *SociologieS*.

Mucchielli, A. (2013). *L'identité* (9e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Mullet, E., Dej, V., Lemaire, I., Raïff, P. & Barthorpe, J. (2000). Studying, working and living in another EU country: French youth's point of view. *European psychologist, 5*(3), 216-227.

Mullet, E., Cossin, S., Ihalouine, F. & Thomas, B. (2002). La mobilité « européenne » des jeunes : déterminants émotionnels, attitudinaux et circonstanciels. *L'orientation scolaire et professionnelle, 31*(3), 393-416. https://doi.org/10.4000/osp.3275

Mure, J.L. (1996). La formation des enseignants du second degré à l'orientation : faire face aux exigences d'une approche éducative. *Revue de recherches en éducation, 18*, 181-198. https://doi.org/10.3406/spira.1996.1667

Navarro, O. (2016). Les représentations sociales dans le champ de l'environnement. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée, et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p. 263-273). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Naviaux, A.F., Janne, P. & Gourdin, M. (2020). La pandémie du Covid-19 : surdosage médiatique, craintes et bientôt autonomase ? Une pandémie exposant deux. *Annales médico-psychologiques, in press.* https://doi.org/10.1016/j.amp.2020.06.014

Negroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie, 2*, 311-331.

Negroni, C. (2012). Turning points in the life course: a narrative concept in professional bifurcations. Dans K. B. Hackstaff, F. Kupferberg et C. Negroni (dir.), *Biography and turning points in Europe and America* (p. 41-63). Chicago: The Policy Press.

Nelson, L.J. & Luster, S.S. (2015). « Adulthood » by whose definition ? the complexity of emerging adults' conceptions of adulthood. Dans J.J. Arnett (dir.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (p. 421-437). Oxford: Oxford University Press.

Nota, L. & Rossier, J. (dir.). (2015). *Handbook of the life design paradigm: From practice to theory, from theory to practice*. Göttingen, Allemagne : Hogref.

Obajtek, S. (2014). *L'orientation active à l'université : mystification pédagogique ou travail éducatif ? : acteurs, représentations, pratiques* [thèse de doctorat, Université Lille III]. HAL. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02077981/document

Obajtek, S. (2018). Les missions d'aide à l'orientation des enseignants-chercheurs : principes organisateurs et effets d'un engagement situé au confluent d'un ajustement de logiques, *Éducation et socialisation, 47*.

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, A., Irurtia, M.J. & De Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research, 290*. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108

Olivier De Sardan, J.P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, *1*, 71-109. https://doi.org/10.4000/enquete.263

Olry-Louis, I. (2017). La reprise d'études universitaires, transition ou bifurcation biographique ? Dans I. Olry-Louis, A.-M. Vonthron, E. Vayre et I. Soidet (dir.), *Les transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales* (p. 137-168). Paris : Dunod.

Olry-Louis, I. (2019, 21-23 novembre). *Faire parler le sens des transitions et des bifurcations en référence aux approches biographiques* [communication orale]. Colloque international n°II – Regards croisés sur le sens, Paris. https://sens2019.sciencesconf.org/program

Olry-Louis, I., Soidet, I. & Tavani, J.L. (2018). Contenu et structure des représentations adolescentes du travail. Dans C. Edey-Gamassou et S. Prunier-Poulmaire (dir.), *Ecrivons le travail ! Lycéens et chercheurs : écritures croisées sur le travail*. (p. 228-235). Toulouse : Octarès.

Olry-Louis, I., Vonthron, A.M., Vayre, E. & Soidet, I. (dir.) (2017). *Les transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales.* Paris : Dunod.

Oyserman, D. & Markus, H.R. (1998). Self and social representations. Dans U. Flick (dir.), *The psychology of the social* (p. 107-125). London: Sage.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Paivandi, S. (2011). La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série 3*, 167-186.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Páramo-Fernández, M., Araújo, A. M., Tinajero-Vacas, C., Almeida, L.S. & Rodríguez-González, M.S. (2017). Predictors of students' adjustment during the transition to university in Spain. *Psicothema*, *29*(1), 67-72.

Parkes, C.M. (1971). Psychosocial transitions: A field for study. *Social Science & Medecine, 5*(2), 101-115. https://doi.org/10.1016/0037-7856(71)90091-6

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2e éd.). Canada : Sage.

Patillon, T.V., Dosnon, O, Dulu, O & Loarer, E. (2018). L'évaluation des compétences à s'orienter. Dans P. Chartier, K. Terriot et P. Vrignaud (dir.), *L'orientation scolaire et professionnelle* (p. 61-91). Liège : Mardaga.

Pelletier, D. & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier, et R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation*, (p. 7-37). Chicoutimi : Gaëtin Morin.

Pelletier, D. (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Québec : Septembre éditeur.

Pelletier, C., Noisieux G. & Bujold. C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. New-York : McGraw-Hill.

Perret, C. & Morlaix, S. (2014). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation, 38*(2), 175-191.

Perret-Clermont, A.N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente, 1*, 12-15.

Philippe, M., Romainville, M. & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 309–326. https://doi.org/10.7202/031918ar

Pilotes de l'université de Pau et des Pays de l'Adour (2017, 15-16 juin) *Le projetpro en e-learning : une réponse à la hausse des effectifs ? Une innovation pédagogique ?* [communication orale]. 24ème séminaire des Pilotes du Projet professionnel de l'étudiant, Pau.

Plano Clark, V.L., Huddleston-Casas, C.A., Churchill, S.L., O'Neil Green, D. & Garett, A.L. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Journal of family issues, 29*(11), 1543-1566. https://doi.org/10.1177/0192513X08318251

Poizat, G. & Durand, M. (2017). Réinventer le travail et la formation des adultes à l'ère du numérique : état des lieux critique et prospectif. *Raisons éducatives, 21*(1), 19-44. https://doi.org/10.3917/raised.021.0019

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

Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin, 135*(2), 322-338. https://doi.org/10.1037/a0014996

Pourtois, J.P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches humaines ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 135-142). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Prouteau, D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004. *Note d'information de la DPD, 23*, 1-6.

Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2016). La théorie structurale ou l'horlogerie des nuages. Dans G. Lo Monaco, S. Delouvée, et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p.113-129). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Rege-Colet, N. & Romainville, M. (dir.) (2005). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique. *Cahiers de l'Analyse des Données, 3*(3), 187-198.

Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale : [ALCESTE]. *Cahiers de l'Analyse des Données, 11*(4), 471-4841 ;

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353-387

Richit, N. (2014). L'éducation à l'orientation dans le cadre d'un enseignement d'exploration en seconde. *Recherches en didactiques, 18*(2), 101-118. https://doi.org/10.3917/rdid.018.0101

Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25,* 467-487.

Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Rouquette, M.L. (1994). Une classe de modèle pour l'analyse des relations entre cognèmes. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 153-170). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Roussiau, N. & Le Blanc, A. (2001). Représentations sociales du travail et formations scolaires ou professionnelles des lycéens. Approche comparative. *L'orientation scolaire et professionnelle, 30*(1). https://doi.org/10.4000/osp.5688

Rouyer, C., Gilles, P.Y., Bochatay K. & Congard, A. (2012) Réduire les inégalités sociales à l'université : présentation d'un dispositif d'aide à l'orientation et à la transition secondaire-supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41*(3). https://doi.org/10.4000/osp.3850

Sacriste, V. (2014). Le métier d'enseignant-chercheur au prisme de ses contradictions. *Sociologies pratiques, 3*(1), 53-63.

Santiago-Delefosse, M. & Del Rio Carral, M. (2017). Recherche qualitative, sciences sociales et humaines, et psychologie : des paradigmes en concurrence. Dans M. Santiago-Delefosse et M. Del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitative en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 7-32). Paris : Dunod.

Santiago-Delefosse, M., Bruchez, C., Gavin, A., Stephen, S.L. & Roux, P. (2015). Complexity of the paradigms present in quality criteria of qualitative research grids. *Sage Open, 5*(4), 1-13. https://doi.org/10.1177/2158244015621350

Savickas, M. L. (2001). The next decade in vocational psychology: Mission and objectives. *Journal of Vocational Behavior, 59*(2), 284-290. https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1834

Savickas, M. L. (2019). Un modèle général pour l'orientation professionnelle. Dans D. Canzittu (dir.), *Penser et agir l'orientation au 21ème siècle : de l'élève au citoyen engagé (*p. 61-66). Villejuif : Editions Qui Plus Est.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Van Esbroeck, R., Guichard, J., Soresi, S. & Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250.

Schlossberg, N. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-évènements. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 34*(1). https://doi.org/10.4000/osp.345

Schlossberg, N. (2008). *Overwhelmed, coping with life's ups and downs (*2e edition). Lanham, Maryland: M. Evans.

Schlossberg, N. (2011). The challenge of change: the transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling, 4*, 159-162.

Schreiner, L.A. (2010). Thriving in the classroom. *About Campus, 15*(3), 2-10.

Schreiner, L.A. (2012). From surviving to thriving during transitions. Dans L.A. Schreiner, M.C. Louis et D.D. Nelson (dir.), *Thriving in transitions: a research-based approach to college student success* (p. 1-18). Columbia, USA: University of South Carolina, National Resource Center for The First Year Experience & Students in Transition.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. &. Meece, J.L. (2010). *Motivation in education: theory, research and applications* (4e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Schwartz, S.J. (2016). Turning point for a turning point: Advancing emerging adulthood theory and research. *Emerging adulthood, 4*(5), 307-317.

Schwartz, S.J., Donnellan, M.B., Ravert, R.D., Luyckx, K. & Zamboanga, B.L. (2012). Identity development personality, and well-being in adolescence and emerging adulthood: theory, research, and recent advances. Dans R.M. Lerner, A. Easterbrooks, et J. Mistry (dir.), *Handbook of psychology* (2e ed.) (p. 339-364). New York: John Wiley and Sons.

Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.

Shaver, P.R., Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: network changes, social skills, and loneliness. Dans S. Duck et D. Perlman (dir.), *Understanding personal relationships: an interdisciplinary approach* (p. 193-219). Thousand Oaks, USA: Sage.

Skorikov, V.B. & Vondracek, F.W. (2011). Occupational identity. Dans S.J. Schwartz, K. Luyckx, et V.L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 693-714). New York: Springer.

Soidet I. & Raussin, J. (2017). L'expérience étudiante de la transition : adultes en reprise d'études versus jeunes bacheliers. *Psychologie du Travail et des Organisations, 23*(3), 236-254.

Soidet I., & Raussin J. (2019). La reprise d'études universitaires : entre continuité et rupture. *Pratiques psychologiques, 25*(3), 245-264.

Stevanovic, B. & Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie, 161*, 53-68.

Stryker, S., Owens, T. & White, R. (dir.). (2000). *Identity, Self and Social Movements.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2e éd.) (p. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Taboada-Léonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans J. Camilleri, E. Kastersztein, I. Lipianski, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presse Universitaires de France.

Tafani, E. & Bellon, S. (2001). Principe d'horlogerie structurale et dynamique représentationnelle. Dans P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales* (p. 163-194). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Tagliabue, S., Crocetti, E. & Lanz M. (2016). Emerging adulthood features and criteria for adulthood: variable and person-centered approaches. *Journal of youth studies, 19*(3), 374-388. https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1074985

Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American, 223,* 96-102.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 272-299). Paris : Larousse.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). An integrative theory of intergroup conflict. Dans W.G. Austin et S. Worchel (dir.), *The social psychology of intergroup relations* (p. 33-47). Monterey: Brooks/Cole.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2e éd.). Thousand Oaks, Californie: Sage.

Terenzini, P.T., Rendon, L.I., Lee Upcraft, M., Millar, S.B., Allison, K.W., Gregg, P.L. & Jalomo, R. (1994). The transition to college: diverse students, diverse stories. *Research in higher education, 35*(1), 57-73.

Thibauville, S., Castel, D. & Valléry, G. (2017). Les émotions en contexte de reconversion professionnelle : revue de questions et pistes de recherche. *L'orientation scolaire et professionnelle, 46*(3). https://doi.org/10.4000/osp.5496

Thibauville, S. (2019). *Les émotions au cœur des transitions professionnelles : une démarche longitudinale & mixte* [thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne].

Torres, J.B. & Solberg, V.S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior, 59*(1), 53-63. https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785

Tosi, M. (2017). Leaving-home transition and later parent-child relationships: proximity and contact in Italy. *European societies, 19*(1), 69-90. https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1226374

Trautwein, C. & Bosse, E. (2016). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education, 73,* 371-387. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5

Trinquier, M.P. & Clanet, J. (2001). Pratiques d'études et représentations de lu formation chez, les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ? *Revue française de pédagogie, 136,* 31-40. https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2823

Trouche, L., Cazes, C., Jarraud, P., Rauzy, A. & Mercat, C. (2011). Transition lycée-université, penser des dispositifs d'appui. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 8*(1-2), 37–47. https://doi.org/10.7202/1005782ar

Turbiaux, M. (2006). J.-M. Lahy (1872-1943) et l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie, 482*(2), 217-235.

Urquhart, B.A. & Pooley, J. (2007). The transition experience of Australian students to university: the importance of social support. *The Australian community psychologist, 19*(2), 78-91.

Van den Berg, L., Kalmijn, M., & Leopold, T. (2018). Family structure and early home leaving: A mediation analysis. *European Journal of Population, 34*(5), 873-900. https://doi.org/10.1007/s10680-017-9461-1

Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage* (3è éd.). Paris : Éditions Picard.

Van Hoof, A. (1999). The identity status field re-viewed: an update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental review, 19*(4), 497-556. https://doi.org/10.1006/drev.1999.0484

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie, 45*(405), 203-209.

Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 233-253). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education, 49,* 205-234. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2

Vignoles, V.L., Chryssochoou, X. & Breakwell, G.M. (2000). The distinctiveness principle: motivation, identity and the bounds of cultural relativity. *Personality and social psychology review, 4*(4), 337-354.

Vilhjalmsdottir, G. & Arnkelsson, G. (2003). The interplay between habitus, variables and occupational preferences. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 3*(2), 137-150.

Vondracek, F. W., Hostetler, M., Schulenberg, J. E. & Shimizu, K. (1990). Dimensions of career indecision. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 98-106.

Vondracek, F. W., Schulenberg, J. E., Skorilov, V., Gillepsie, L. K. & Wallheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence, 18,* 17-29.

Wasylkiw, L. (2016). Students' perspective on pathways to university readiness and adjustment. *Journal of education and training studies, 4*(3). https://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i3.1197

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. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341

World Economic Forum (2018, january). *Towards a reskilling revolution: a future of jobs for all.* World Economic Forum.

Yin, R.K. (2013). *Case study research: design and methods (*5e éd.). Thousand Oaks, Californie: Sage.

Zavalloni, M. (1972). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 246-262). Paris : Larousse.

Ziller, R. (1973). *The Social Self*. New York: Pergamon Press.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Schlax, J. (2020). Entry Assessment of Student Learning Preconditions in Higher Education: Implications for the Transition from Secondary to Tertiary Education in Germany. *European Review, 28*(S1), S67-S84. https://doi.org/10.1017/S1062798720000915

Textes législatifs :

- Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 dite Edgar Faure d'orientation de l'enseignement supérieur. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000693185
- Circulaire nationale du 18 juin 2013 relative au continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur – B.O. n°30 du 25 juillet 2013. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=72634
- Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028683576/2020-10-08/
- Décret n° 2017-120 du 1er février 2017 instituant le corps unique des psychologues de l'Education Nationale. https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=_94XDBaHtzL9Tfd1-wD73kBsdGf5xQM15Eh4i8fipcg=
- Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/3/8/ESRX1730554L/jo/texte / https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid38616/loi-relative-a-l-orientation-et-a-la-reussite-des-etudiants-loi-ore.html
- Décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018 modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives aux enseignements conduisant au baccalauréat général et aux formations technologiques conduisant au baccalauréat technologique. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037202561&dateTexte=&categorieLien=id
- Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037367660/
- Circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018 relative au Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées. https://www.education.gouv.fr/%20http:/www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=133784

Web :

- Consortium d'université - le PEC, https://www.pec-univ.fr/, consulté le 01.02.2020
- Ministère du travail, https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/service-public-de-l-emploi/article/missions-locales, consulté le 26.02.2020
- Ministère de l'enseignement supérieur, https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid49572/orientation-les-lieux-information.html, consulté le 26.02.2020
- Onisep, http://www.onisep.fr/Qui-sommes-nous, consulté le 26.02.2020
- Ministère de l'éducation nationale, https://www.education.gouv.fr/les-lieux-d-information-de-l-orientation-4274, 26.02.2020
- CIDJ, https://www.cidj.com/nous-rencontrer?tabid=132, consulté le 26.02.2020

- Fonction publique : https://www.fonction-publique.gouv.fr/chargeecharge-dorientation-et-dinsertion-professionnelle Consulté le 27.02.2020
- Université de Lille : http://www.demainluniversite.fr/, consulté le 16.01.2020

Rapports :

- Avis du CESE – Conseil Economique, Social et Environnemental. (2018). *L'orientation des jeunes.* https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2018/2018_12_orientation_jeunes.pdf
- CNESCO – Conseil national d'évaluation du système scolaire (2018). *Comment l'école française aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ?* – Dossier de synthèse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_Orientation_Dossier_synthese.pdf
- DGESIP (2016). *Etat des lieux des dispositifs d'orientation et d'insertion professionnelle des universités* – Rapport d'enquête « orientation et insertion professionnelle ». http://www.lacourroie.fr/wp-content/uploads/2017/05/2016-11-RapportOIP.pdf
- Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance – Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur. (2018). *Repères et références statistiques : sur les enseignements, la formation et la recherche.*
- INSEE. (2019). Aller étudier ailleurs après le baccalauréat : entre effets de la géographie et de l'offre de formation. *Insee Première, 1727*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/3688229#consulter
- Job Teaser (2019). *L'orientation professionnelle des jeunes en Europe : comprendre le passé, le présent et quelques futurs probables*. https://corporate.jobteaser.com/fr/blog/inspiring-the-new-generation/general/futur-orientation-professionnelle/
- Lab'ho – The Adecco Group (Septembre 2019). *S'orienter aujourd'hui : décryptage, dynamiques et enjeux.* https://www.groupe-adecco.fr/wp-content/uploads/2019/09/etude-sorienter-aujourdhui.pdf
- MEN, MESRI (2018) *Repères et références statistiques*.
- Ministère de l'enseignement supérieur (Janvier 2017). Après le bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2014. *Note d'information n°1*. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/03/4/NI_17.01_-_Apres_le_bac_(panel_bacheliers_2014)_697034.pdf
- Ministère de l'enseignement supérieur (2007). Plan pluriannuel pour la réussite en licence – document d'orientation. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-Après le bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2014.pluriannuel-pour-la-reussite-en-licence.html

- Ministère de l'enseignement supérieur (2019). *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°12.* https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T943/l_acces_a_l_enseignement_superieur/
- Ministère de l'enseignement supérieur (Décembre 2019). *Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018.* Note flash du SIES, n°26. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2019/27/7/NF26_ReussiteLicence_1214277.pdf
- Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques – Ministère de l'enseignement supérieur (2018). *Enseignement supérieur, recherche, innovation en chiffres.* https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Statistiques_et_analyses/14/7/chiffres_cles_ESRI_2018_1027147.pdf
- Ministère de l'éducation nationale (2019). Les élèves du second degré à la rentrée 2019 : toujours plus de collégiens et toujours moins de lycéens. *Note d'information 19.46*. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-46-Les-eleves-du-second-degre-rentree-2019_1204775.pdf
- OCDE (2018), *Equity in Education : Breaking down barriers to social mobility*, PISA, OECD : Paris, https://doi.org/10.1781/9789264073234-en

Presse :

- Interview de Sylvie Amici par Hanane Lynn, 2017 https://www.vousnousils.fr/2017/02/17/psychologues-de-leducation-nationale-ex-cop-nous-ne-sommes-pas-assez-nombreux-599467 - consulté le 26.02.2020

Liste des figures

Figure 1 - Nuage de mots les plus fréquents - Corpus Europresse "Parcoursup" du 02/05/2019 au 02/06/2019 17
Figure 2 - Developmental periods in the eras of early and middle adulthood - Reproduit à partir de "A conception of adult development" par Levinson, D., 1986, p.8, American Psychologist, 41(1). 26
Figure 3 - Modèle Push/Pull, Antipush/Antipull 36
Figure 4 - Modèles de construction de l'identité vocationnelle 49
Figure 5 - Statuts de l'identité vocationnelle du degré le plus faible au plus élevé d'ajustement psychosocial – Reproduit et traduit à partir de "A mixed methods analysis of blacks adolescents' vocational identity status and career adaptability competencies in a South African township » par Albien, A.J., 2018, p. 41 51
Figure 6 - Schéma noyau central et système périphériques des représentations sociales 54
Figure 7 - Synthèse des principaux facteurs d'échec ou de réussite - Reproduit à partir de "Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur" par Michaut, C., & Romainville, M., 2012, p.257, Louvain-la-Neuve : De Boeck. 76
Figure 8 - Les contextes lycéens et universitaires comme des supports de la transition pour accompagner l'étudiant en devenir, traduction et adaptation en français (Briggs, Clark et Hall, 2012) 88
Figure 9 - Marché de l'orientation 2019, analyse JobTeaser des sites web et de leurs communications associées - Reproduit à partir de "L'orientation professionnelle des jeunes en Europe" par JobTeaser, 2019, p.98 107
Figure 10 - Présentation des différentes études réalisées 129
Figure 11 - Nuage de mots pour l'inducteur "fin du lycée" 152
Figure 12 - Profils de classe pour l'inducteur "fin du lycée" 152
Figure 13 - Analyse Factorielle des Correspondances pour l'inducteur "fin du lycée" 153
Figure 14 - Nuage de mots pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" 157
Figure 15 - Analyse de similitudes pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" 157
Figure 16 - Nuage de mots pour l'inducteur "université" 161
Figure 17 - Profils de classe pour l'inducteur "université" 161
Figure 18 – Cercle des corrélations de l'analyse en composantes principales auprès de la population lycéenne 175
Figure 19 – Profil des trois classes de lycéens d'après la classification k-means 177
Figure 20 – Cercle des corrélations de l'analyse en composantes principales avec la population étudiante 184
Figure 21 - Dendogramme réalisé à partir de la classification ascendante hiérarchique 185
Figure 22 - Répartition des individus étudiants répartis en trois classes sur les deux axes de l'ACP . 185
Figure 23 - Profil des trois classes d'étudiants réalisée à partir de classification k-means 187
Figure 24 - Degré d'adhésion au processus vocationnelle engagement en fonction du statut (lycéen ou étudiant) 192
Figure 25 - Degré d'adhésion au processus vocationnel flexibilité à l'engagement en fonction du statut (lycéen ou étudiant). Les barres d'erreur indiquent les intervalles de confiance à 95%. 193
Figure 26 - Degré d'adhésion au processus vocationnel doute vis-à-vis de soi en fonction du statut (lycéen ou étudiant). 194
Figure 27 - Degré d'adhésion au processus vocationnel d'exploration en profondeur en fonction du statut (lycéen ou étudiant). 195
Figure 28 - AFC des spécificités lexicales par typologie vocationnelle concernant l'inducteur "fin du lycée" 205
Figure 29 - AFC des spécificités lexicales par typologie vocationnelle concernant l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" 206

Figure 30 - AFC des spécificités lexicales par typologie vocationnelle concernant l'inducteur "université" 207
Figure 31 - Nuage de mots des évocations concernant l'inducteur "fin du lycée" hors contexte de crise (à gauche) et en contexte de crise sanitaire (à droite)..... 209
Figure 32 - Nuage de mots des évocations concernant l'inducteur "fin du lycée" hors contexte de crise (à gauche) et en contexte de crise sanitaire (à droite)..... 210
Figure 33 - Degré d’adhésion au processus vocationnel d'exploration en profondeur en fonction du contexte (crise ou hors crise)..... 216
Figure 34 - Motivation envers les formations universitaires : mots les plus récurrents (N=636)Difficulté, autonomie, liberté, long, peur, manque de cadre..... 229

Liste des tableaux

Tableau 1 - Processus et statuts identitaires, Marcia (1966) 48
Tableau 2 - Typologie des transformations possibles des RS d'après Flament (1994) 56
Tableau 3 - Taxonomie des exigences critiques pour les étudiants de première année à l'université (Trautwein et Bosse, 2016) - Reproduit à partir de « L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique » par De Clercq, M., 2017, p.33. 82
Tableau 4 - Les services en charge de l'orientation des jeunes en France - 26.02.2020 98
Tableau 5 - Récapitulatif des caractéristiques de la population de l'étude 1 131
Tableau 6 - Tableau récapitulatif des caractéristiques de la population de l'étude 2 136
Tableau 7 - Tableau récapitulatif des caractéristiques de la population de l'étude 4 139
Tableau 8 - Récapitulatif des caractéristiques de la population de l'étude 3 142
Tableau 9 - Description des corpus pour les trois tâches d'associations libres 150
Tableau 10 - Analyse prototypique pour l'inducteur "fin du lycée" 154
Tableau 11 - Analyse prototypique de la sous population avec un niveau élevé d'incertitude pour l'inducteur "fin du lycée" (N= 368) 155
Tableau 12 - Analyse prototypique de la sous population avec un niveau faible d'incertitude pour l'inducteur "fin du lycée" (N= 261) 156
Tableau 13 - Analyse prototypique pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" 158
Tableau 14 - Analyse prototypique de la sous population avec un niveau élevé d'incertitude pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 368) 159
Tableau 15 - Analyse prototypique de la sous population avec un niveau faible d'incertitude pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 261) 160
Tableau 16 - Analyse prototypique pour l'inducteur "université" 162
Tableau 17 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction des sous populations (choix post-bac universitaire / autre) pour l'inducteur "université" 163
Tableau 18 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction des sous populations (filière générale ou technologique) pour l'inducteur "université" 164
Tableau 19 - Description des corpus pour les trois tâches d'associations libres au temps 1 et 2 de l'étude 166
Tableau 20 - Evocations les plus fréquentes pour les 3 inducteurs proposés au temps 1 et 2 de l'étude 167
Tableau 21 - Analyse prototypique pour l'inducteur "fin du lycée" au temps 1 (lycée) 168
Tableau 22 - Analyse prototypique pour l'inducteur "fin du lycée" au temps 2 (université) 168
Tableau 23 - Analyse prototypique pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" au temps 1 (lycée) 169
Tableau 24 - Analyse prototypique pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" au temps 2 (université) 169
Tableau 25 - Analyse prototypique pour l'inducteur "université" au temps 1 (lycée) 170
Tableau 26 - Analyse prototypique pour l'inducteur "université" au temps 2 (université) 170
Tableau 27 - Test SDCF sur l'adhésion des lycéens aux processus vocationnels en fonction du type de baccalauréat 179
Tableau 28 - Test exact de Fisher concernant la typologie vocationnelle et le type de baccalauréat 180
Tableau 29 - Test de Kruskal-Wallis concernant l'effet du type de choix post-bac sur l'adhésion aux processus vocationnels 181
Tableau 30 - Test SDCF sur l'adhésion des lycéens aux processus vocationnels en fonction du type de choix post-bac 182

Tableau 31 - Test de Kruskal-Wallis concernant l'effet du type de filière de licence sur l'adhésion aux processus vocationnels 188
Tableau 32 - Test SDCF sur l'adhésion des étudiants aux processus vocationnels en fonction de leur filière de licence 188
Tableau 33 - Test exact de Fisher concernant la typologie vocationnelle et la filière de licence..... 189
Tableau 34 - Test de Kruskal-Wallis concernant l'effet de l'intention pour l'année suivante sur l'adhésion aux processus vocationnels 190
Tableau 35 - Test SDCF sur l'adhésion des étudiants aux processus vocationnels en fonction de leur intention pour l'année suivante 190
Tableau 36 - Description des corpus pour les trois tâches d'associations libres..... 200
Tableau 37 - Analyse prototypique concernant la population lycéenne avec la typologie vocationnelle 1 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 18) 201
Tableau 38 - Analyse prototypique concernant la population lycéenne avec la typologie vocationnelle 2 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 24) 202
Tableau 39 - Analyse prototypique concernant la population lycéenne avec la typologie vocationnelle 3 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N= 23) 202
Tableau 40 - Analyse prototypique concernant la population étudiante avec la typologie vocationnelle 1 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N=122) 203
Tableau 41 - Analyse prototypique concernant la population étudiante avec la typologie vocationnelle 2 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N=99) 204
Tableau 42- Analyse prototypique concernant la population étudiante avec la typologie vocationnelle 3 pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" (N=72) 204
Tableau 43 - Description des corpus pour les tâches d'association libre selon le contexte (crise ou hors crise sanitaire)..... 208
Tableau 44 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction du contexte (contexte de crise, hors contexte de crise) pour l'inducteur "fin du lycée"..... 210
Tableau 45 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction du contexte (contexte de crise, hors contexte de crise) pour l'inducteur "premiers pas en tant qu'étudiant" 211
Tableau 46 - Zones centrales des analyses prototypiques en fonction du contexte (contexte de crise, hors contexte de crise) pour l'inducteur "université"..... 212
Tableau 47 - Test U de Mann-Whitney pour la population lycéenne en fonction du contexte (crise sanitaire, hors crise sanitaire) 213
Tableau 48 - Sous-thématiques et exemples de verbatims relatif aux motifs qui poussent à quitter le lycée 220
Tableau 49 - Sous-thématiques et exemples de verbatims relatif aux motifs qui poussent à rester au lycée 221
Tableau 50 - Sous-thématiques et exemples de verbatims relatif aux motifs qui poussent à intégrer l'université 223
Tableau 51 - Termes les plus récurrents relatifs à la motivation à intégrer l'université 224
Tableau 52 - Sous-thématiques et exemples de verbatims relatif aux motifs qui inquiètent quant à l'entrée à l'université..... 225
Tableau 53 - Mots les plus récurrents relatifs aux craintes quant à l'université 226
Tableau 54 - Occurrences des thèmes en fonction des temps 1 et 2 de l'étude..... 227
Tableau 55 - Récapitulatif des mobiles push, anti-push, pull et anti-pull 229

Glossaire : liste des abréviations

2PAP	Push / Pull, Antipush / Antipull
ACP	Analyse en composantes principales
BTS	Brevet de technicien supérieur
CIO	Centre d'information et d'orientation
CNESCO	Centre national d'étude des systèmes scolaires
COIP	Chargé d'orientation et d'insertion professionnelle
CPGE	Classe préparatoire aux Grandes Ecoles
DGESIP	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DU	Diplôme Universitaire
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
EN	Engagement vocationnel
EN1	Engagement
EN2	Identification à l'engagement
ES	Economique et Social
EX	Exploration vocationnelle
EX1	Exploration de surface
EX2	Exploration en profondeur
INETOP	Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle
IUT	Institut Universitaire de Technologie
L	Littéraire
MI	Mathématiques Informatique
PCSI	Physique Chimie Sciences de l'ingénieur
PPP	Projet personnel et professionnel
Psy-EN	Psychologue de l'Education Nationale
RE	Reconsidération de l'engagement
RE1	Flexibilité des engagements
RE2	Doute vis-à-vis de soi
RS	Représentations sociales

S	Scientifique
SCUIO-IP	Service commun universitaire d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle
ST2S	Sciences et techniques sanitaires et sociales
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STMG	Sciences et technologies du management et de la gestion
SVT	Sciences de la vie et de la terre
STS	Section de Techniciens Supérieurs
VISA	Vocational Identity Status Assessment

Annexes

Annexe 1. Tableau récapitulatif des études mises en place

Etude	Etude 1	Etude 2	Etude 3	Etude 4
Population	Lycéens en terminale (N=636) et étudiants en première année de licence (N = 49)	Lycéens en terminale (N=437) et étudiants en première année de licence (N=250)	Etudiants en première année de licence (N=14)	Lycéens en terminale (N=65) et étudiants en première année de licence (N=293)
Objet	Questionnaire comportant des questions fermées et ouvertes concernant leurs représentations sur le post-bac, leurs motivations à l'égard des formations post-bac et leurs perceptions de l'incertitude à l'égard de l'avenir	Questionnaire centré autour des dynamiques vocationnelles comportant l'échelle VISA (Vocational Identity Status Assessment) validé en français (Lannegrand-Willems et Perchec, 2017)	Entretiens semi-directif portant sur la fin du lycée, les débuts à l'université, les projets ultérieurs	L'objectif de ce questionnaire est d'appréhender la relation entre les dynamiques vocationnelles et les représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il comporte l'échelle VISA et des tâches d'associations libres visant à recueillir leurs représentations de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Annexe 2. Etude 1

Annexe 2.1. Questionnaire temps 1

Questionnaire sur les représentations de l'enseignement supérieur

Ce questionnaire est proposé dans le cadre d'une étude en sciences humaines et sociales, je m'intéresse au regard des lycéens sur l'université et plus largement sur l'orientation post-bac. Les réponses aux questions que vous apportez seront traitées de manière anonyme et resteront confidentielles. Merci d'y répondre le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je vous remercie pour votre participation. Mail : lucie.bonnefoy@u-paris10.fr

1. Quels sont quatre premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la fin du lycée ?

- ..... - .....
- ..... - .....

2. Quels sont les quatre premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à vos premiers pas en tant qu'étudiant ?

- ..... - .....
- ..... - .....

3. Quels sont les quatre premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à votre 1ère année post-bac ?

- ..... - .....
- ..... - .....

4. Quels sont les quatre premiers mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous pensez à l'université ?

- ..... - .....
- ..... - .....

5.a Qu'est-ce que vous aimez particulièrement au lycée ?

5.b Et qu'est-ce qui fait que vous pouvez être content de quitter le lycée à la fin de l'année ?

5.c Qu'est-ce qui pourrait vous motiver dans le fait d'aller étudier à l'université ?

5.d Et au contraire, qu'est-ce qui pourrait vous inquiéter dans le fait d'aller étudier à l'université ?

Dans les tableaux ci-dessous, merci de mettre une croix pour répondre

7. Dans le tableau ci-dessous : « 1 » signifie « pas du tout d'accord », « 5 » « tout à fait d'accord » et les échelons intermédiaires permettent de nuancer votre réponse entre ces deux extrémités. Indiquez par une croix dans la case correspondante à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec les phrases suivantes

	1 pas du tout d'accord	2	3	4	5 tout à fait d'accord
Je suis préoccupé.e par mon avenir scolaire					
J'ai une image assez précise du (ou des) métier(s) que je souhaite exercer plus tard					
Mon avenir professionnel m'inquiète					
J'ai une image assez précise des études que je souhaite accomplir					
Je ne sais pas ce que mon avenir me réserve					

8. Quels vœux avez-vous saisi sur admission post bac ?

Type de formation	Vœu saisi	Ordre du vœu
Licence		
Etudes de santé (PACES)		
BTS		
DUT		
CPGE		
Ecole		
Autre :		
Si autre :		

9. Et dans quel domaine de formation ?

Sciences et technologies	
Sciences humaines et sociales	
Arts, lettres et langues	
Santé	
Droit, économie et gestion	
Autre :	

10. Vous êtes scolarisé.e en terminale :

S	
ES	
L	
STMG	
STL	
ST2S	
STI2D	
Autre :	.....

11. Au lycée (nom du lycée, ville) :

.....

12. Vous avez :

16 ans et moins	
17 ans	
18 ans	
19 ans	
19 ans et plus	

13. Genre :

Masculin	
Féminin	

14. Quelle est la catégorie socio-professionnelle de vos parents ?

Agriculteur	
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	
Cadre, ingénieur, professeur	
Profession intermédiaire	
Employé	
Ouvrier	
Retraité	
Sans activité professionnelle	

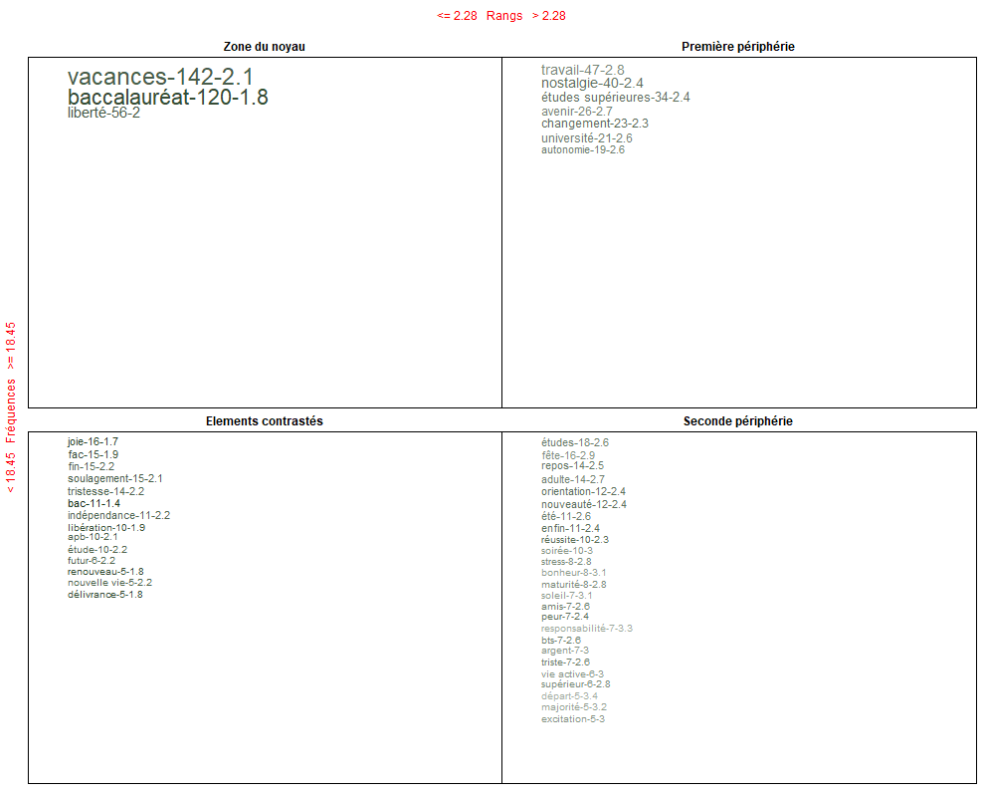
15. Dans le cadre de ma thèse, j'aurai peut-être besoin de revenir vers vous l'année prochaine, si vous êtes d'accord merci de me laisser un mail et/ou n° de téléphone pour que je puisse vous recontacter :

.....

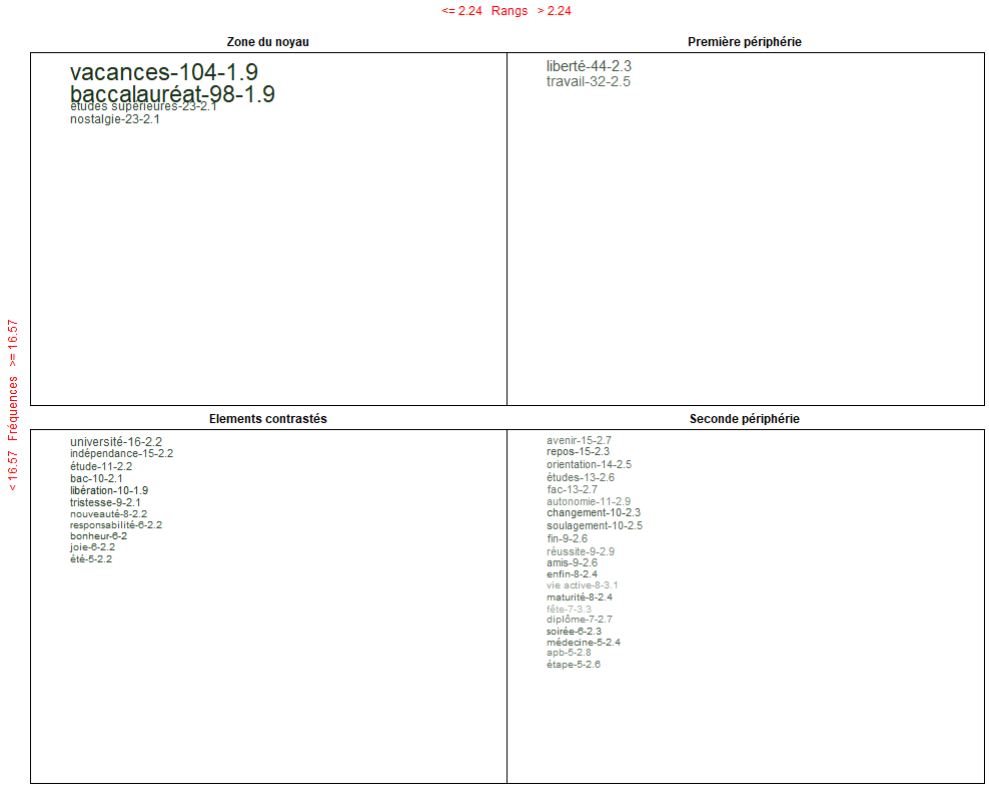
Annexes 2.2. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « fin du lycée »

Annexes 2.2.1. Analyses prototypiques en fonction du niveau d'incertitude

Niveau élevé :



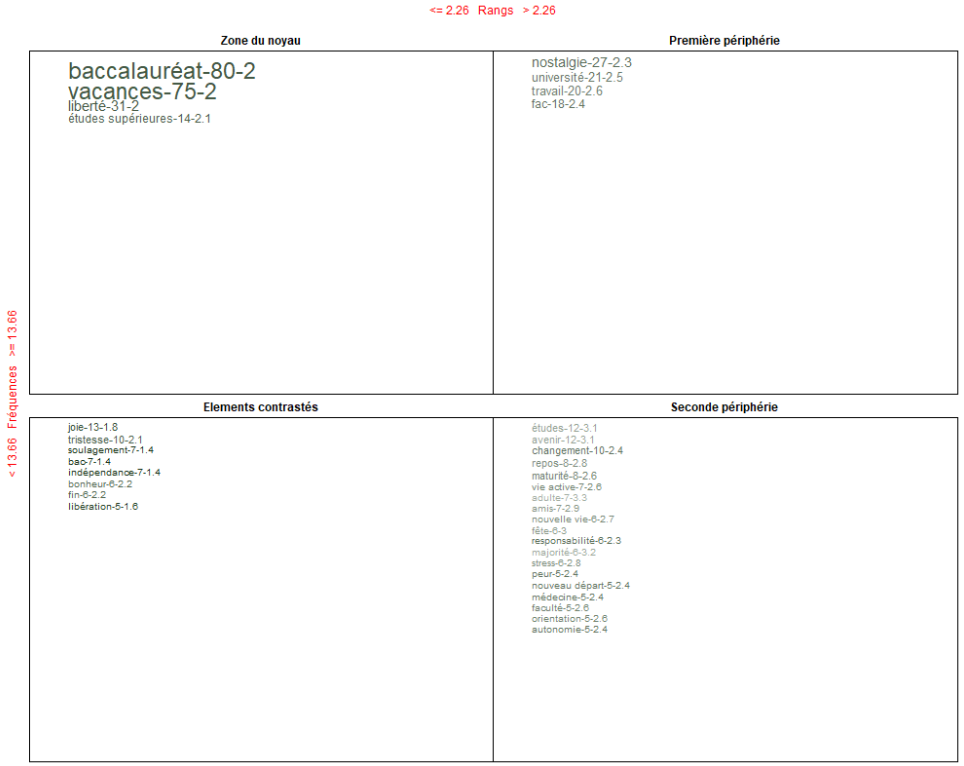
Niveau faible :



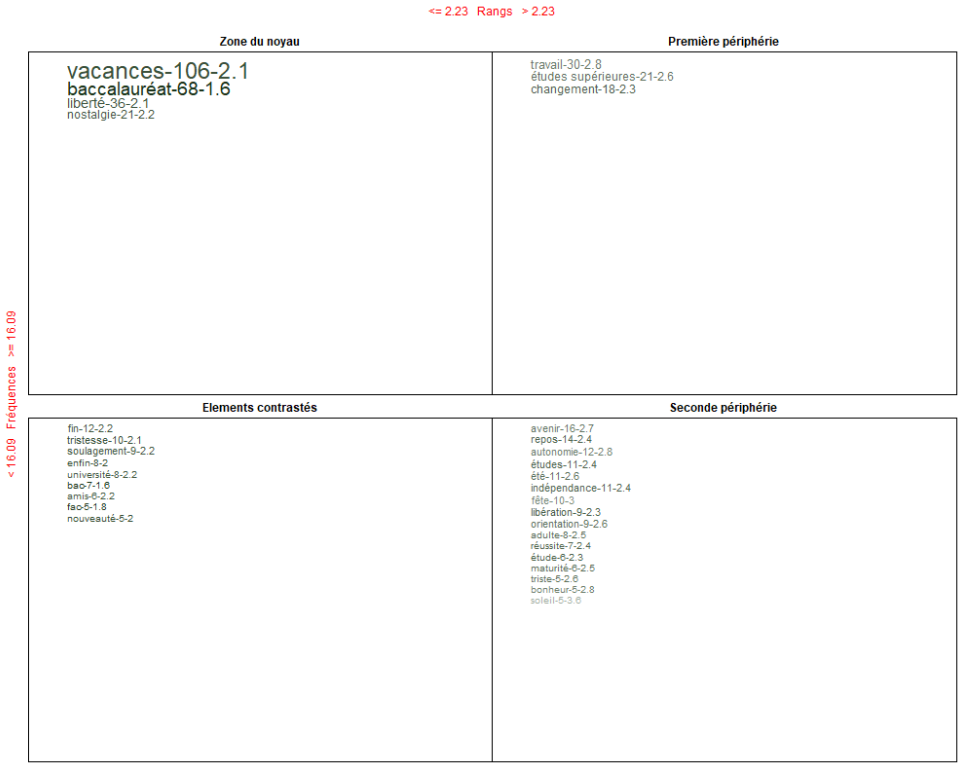
NB : Les chiffres à droite des évocations correspondent pour le premier à la fréquence d'apparition et le second au rang moyen d'apparition.

Annexes 2.2.2. Analyses prototypiques en fonction du souhait post-bac (universitaire / autre)

Choix universitaire :

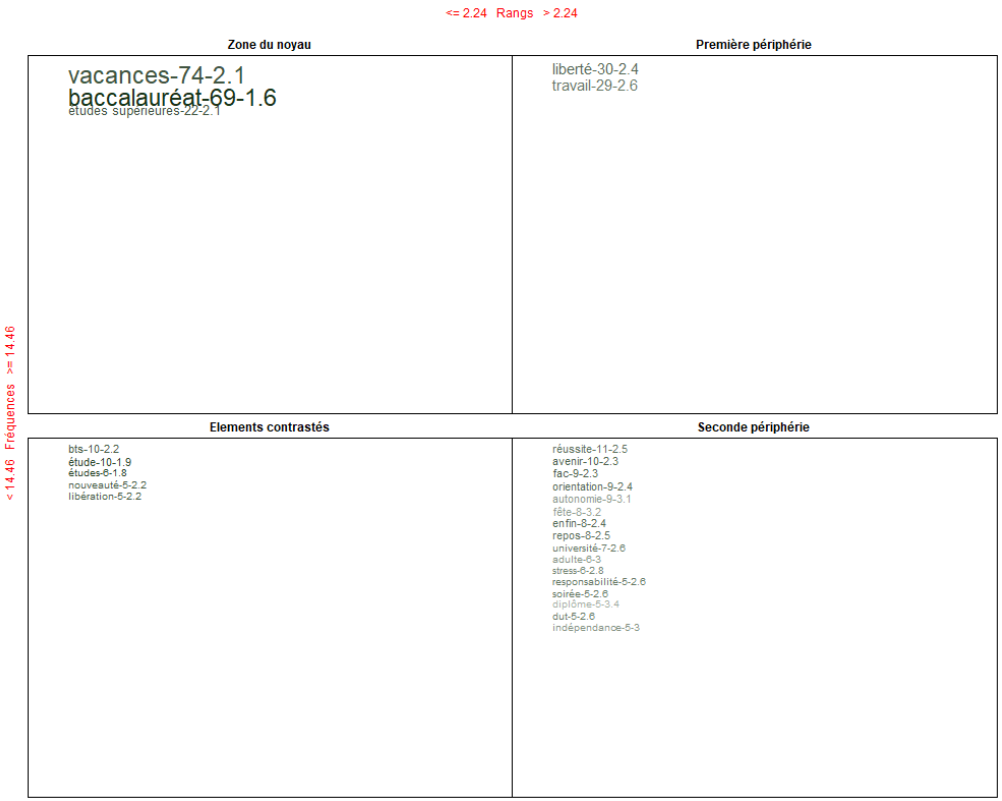


Choix autre :

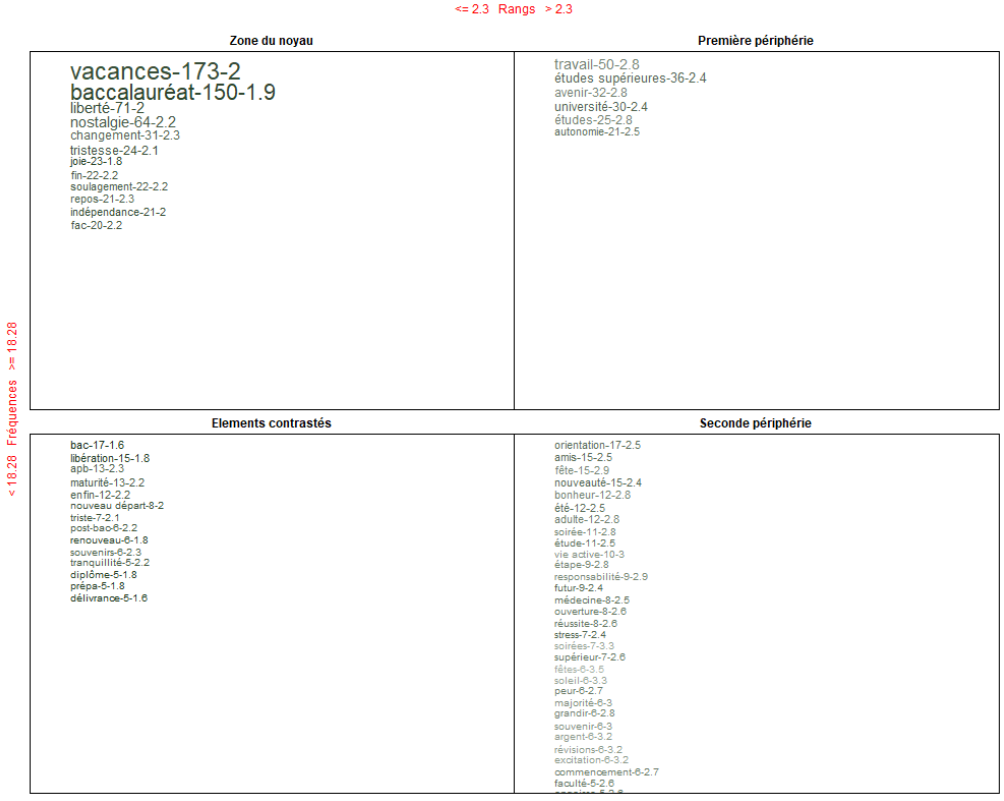


Annexes 2.2.3. Analyses prototypiques en fonction du type de baccalauréat (technologique / général)

Baccalauréat technologique :

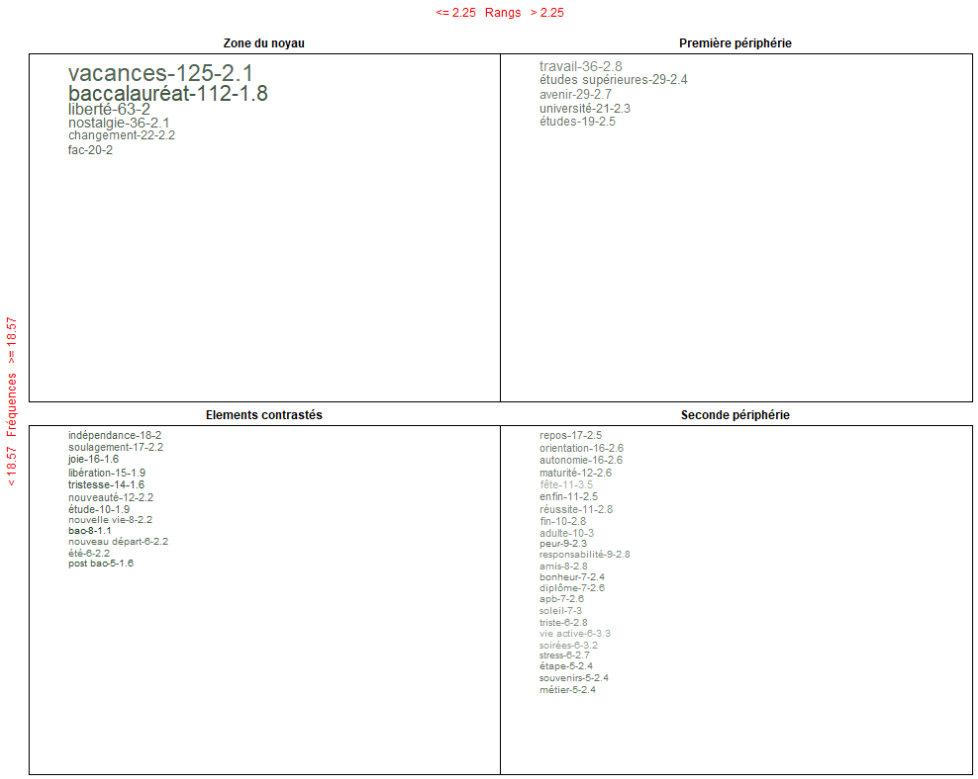


Baccalauréat général :

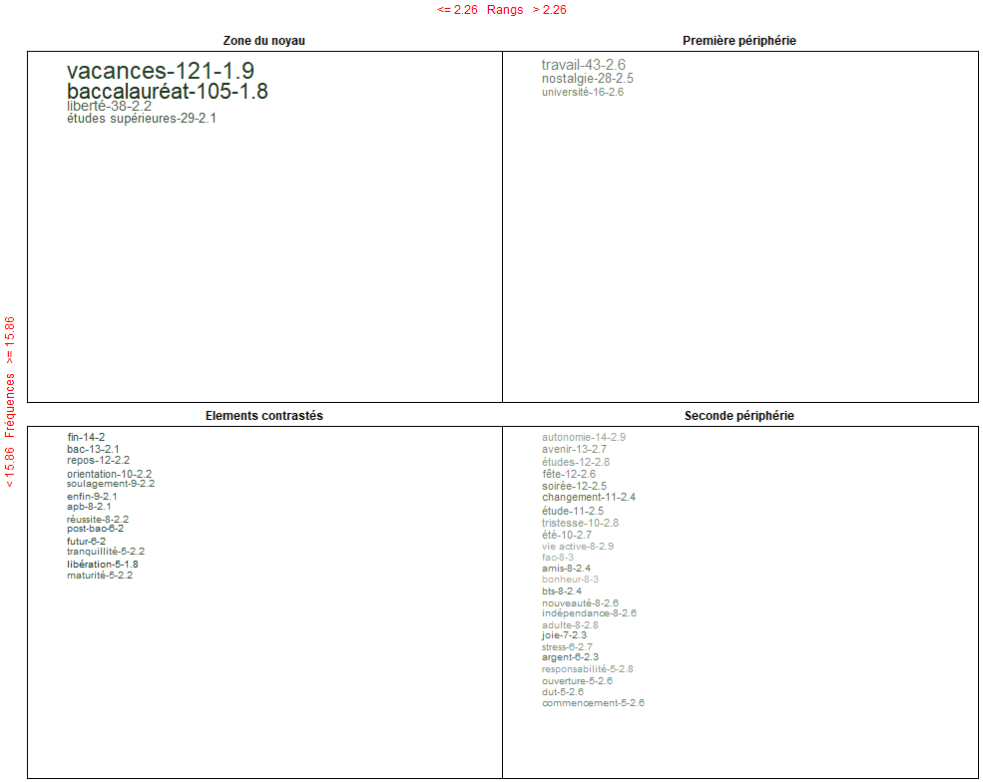


Annexes 2.2.4. Analyses prototypiques en fonction du genre (féminin / masculin)

Féminin :



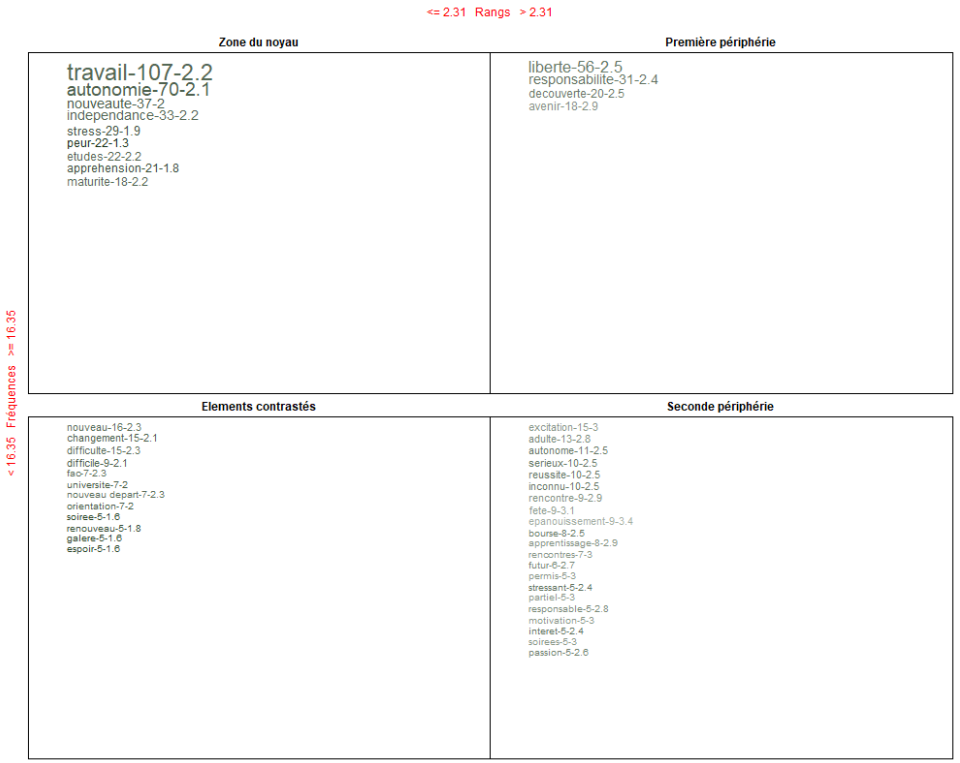
Masculin :



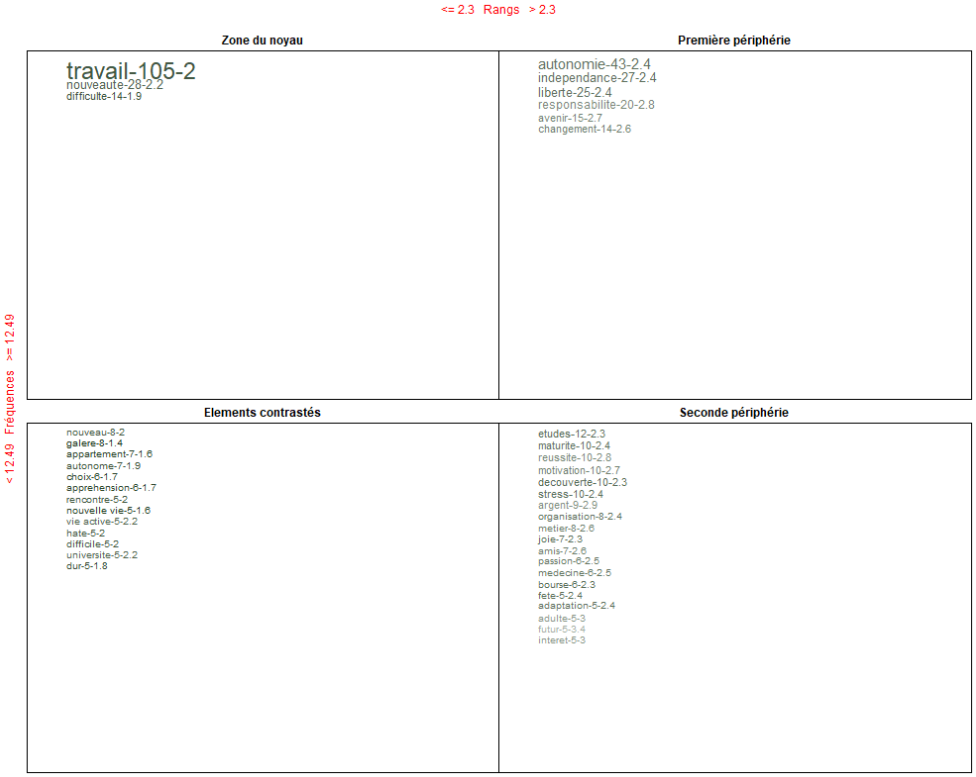
Annexes 2.3. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant »

Annexes 2.3.1. Analyses prototypiques en fonction du niveau d'incertitude (élevé / faible)

Elevé :

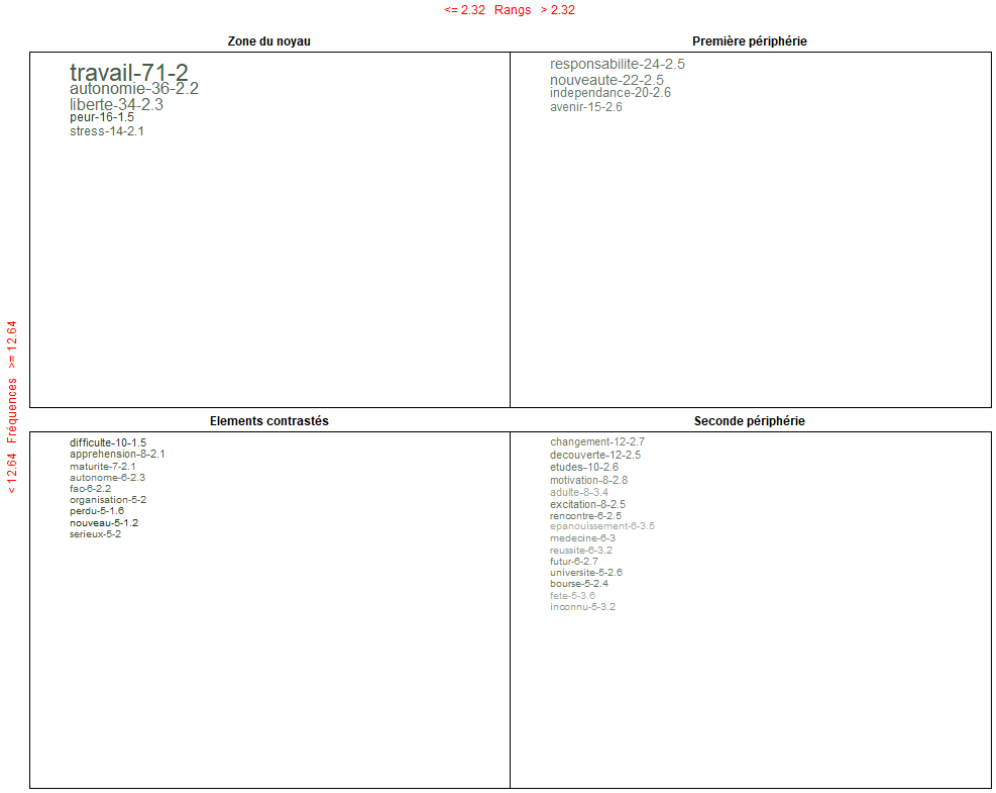


Faible :

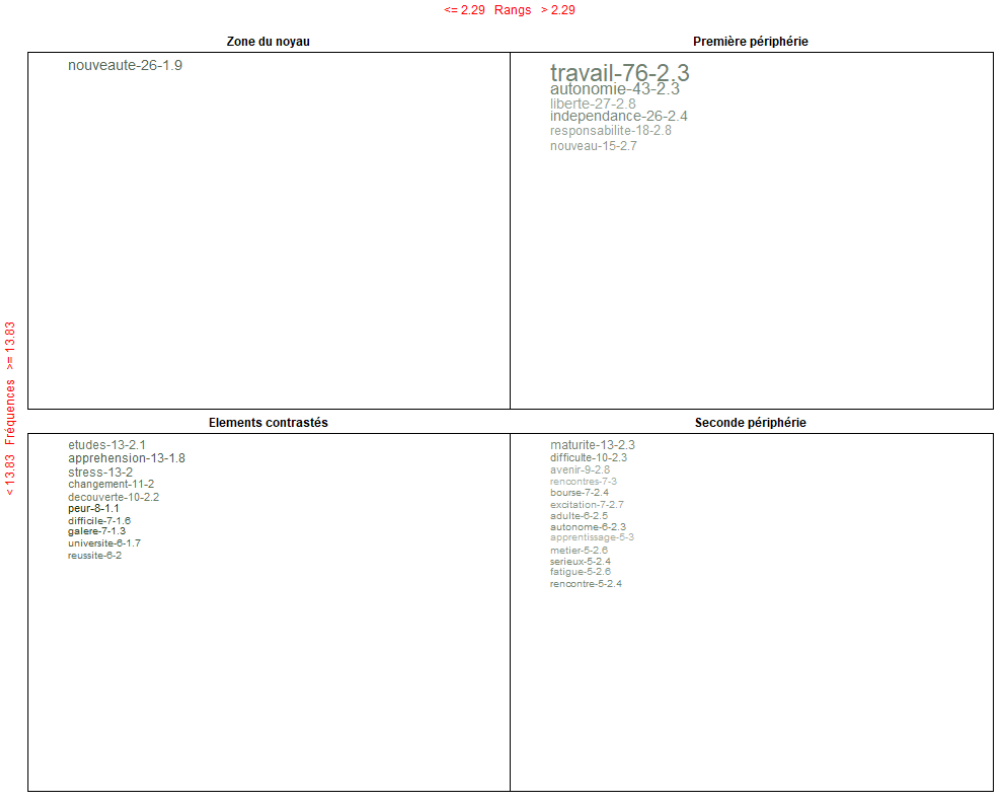


Annexes 2.3.2. Analyses prototypiques en fonction du souhait post-bac (universitaire / autre)

Universitaire :

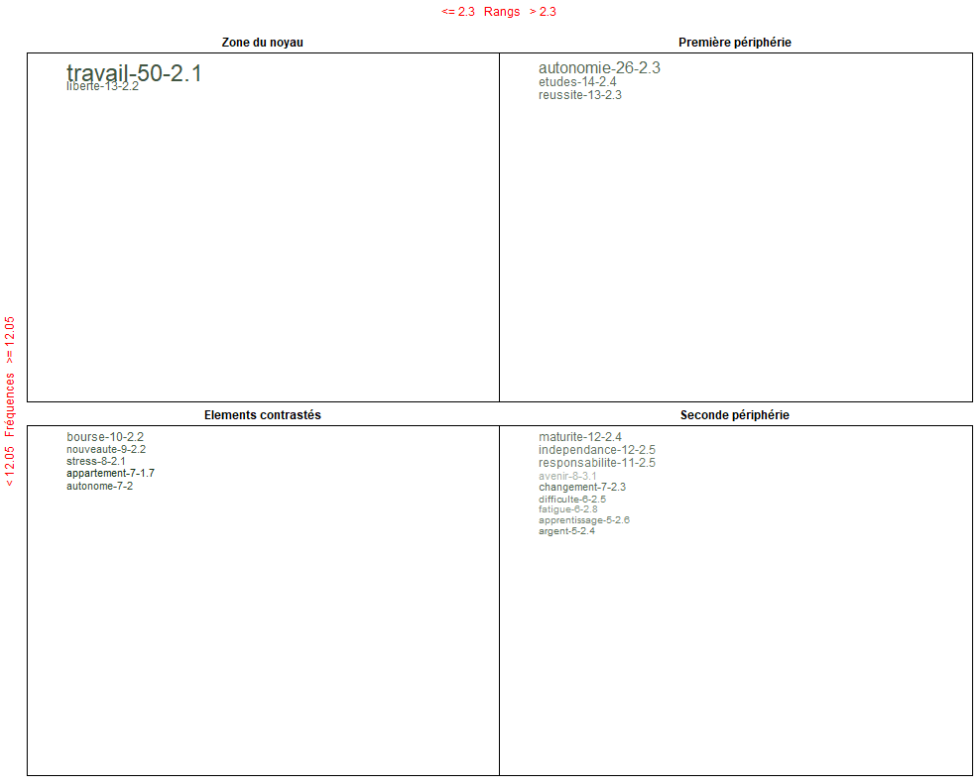


Autre :

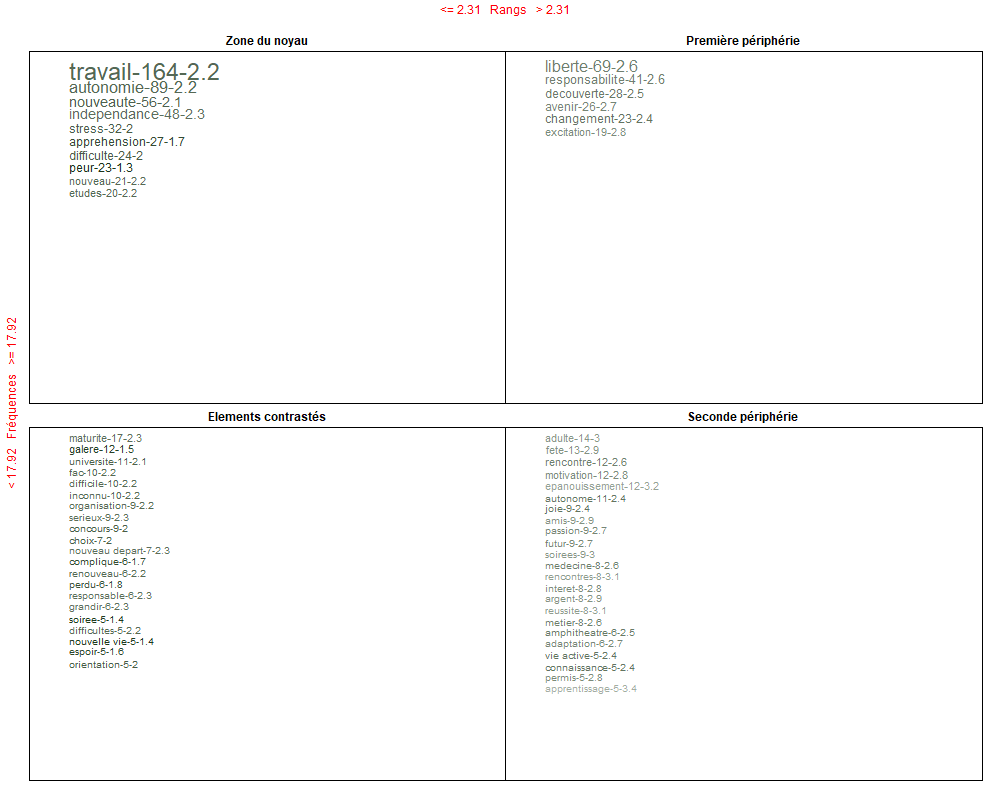


Annexes 2.3.3. Analyses prototypiques en fonction du type de baccalauréat (technologique / général)

Technologique :

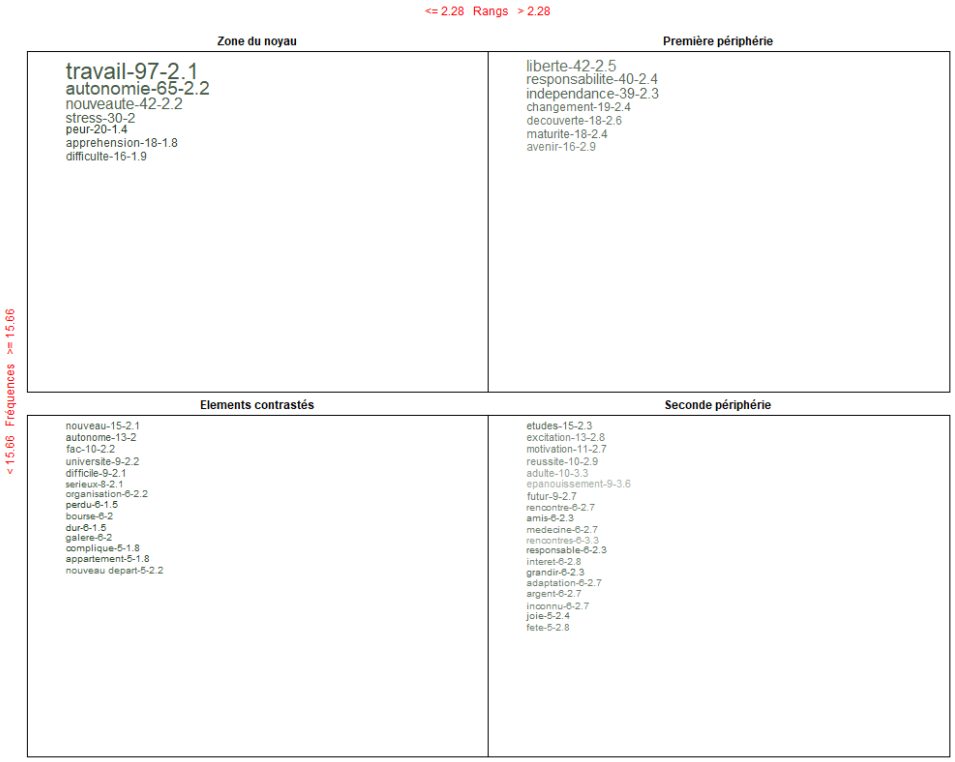


Général :

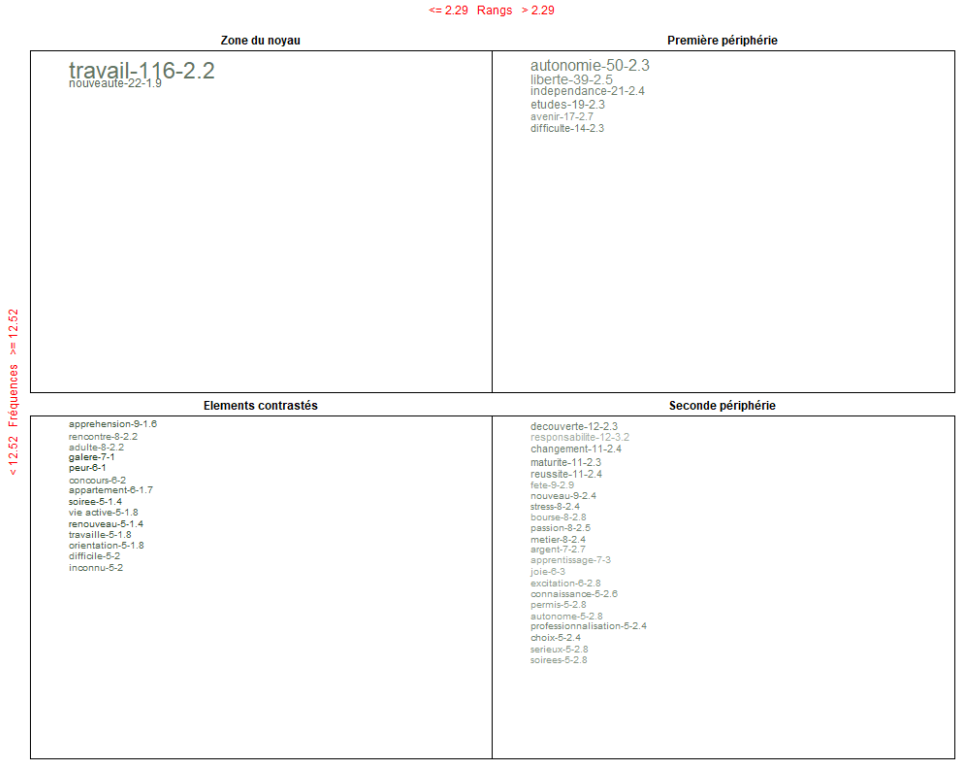


Annexes 2.3.4. Analyses prototypiques en fonction du genre (féminin / masculin)

Féminin :



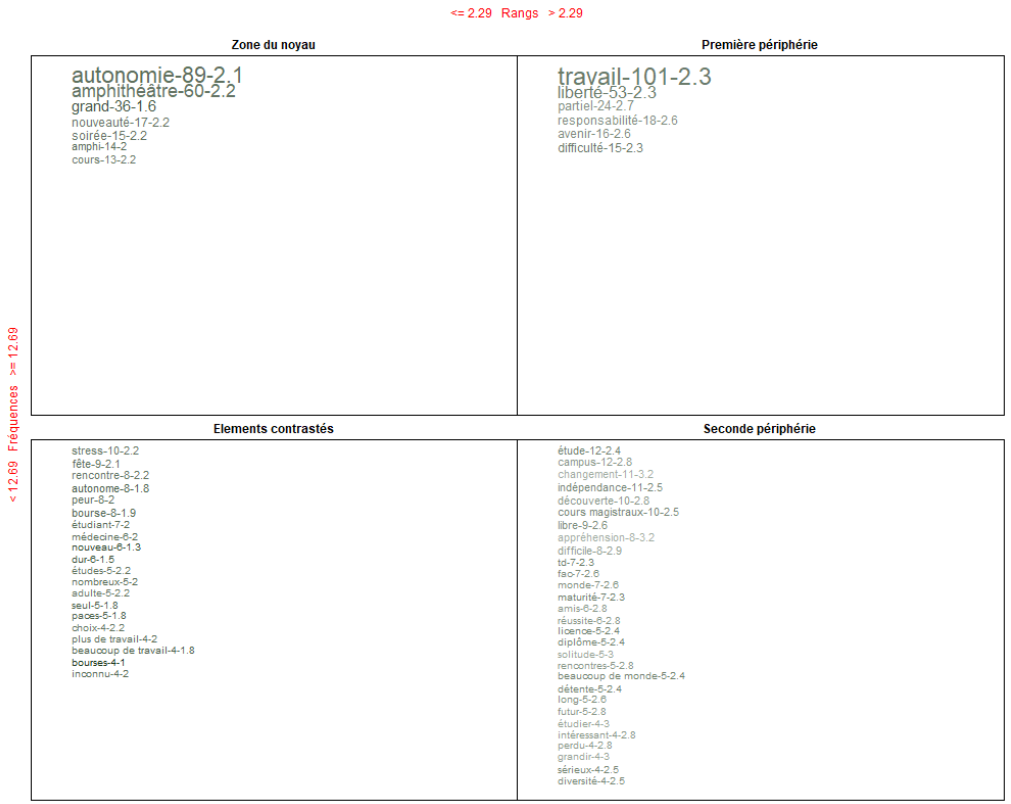
Masculin :



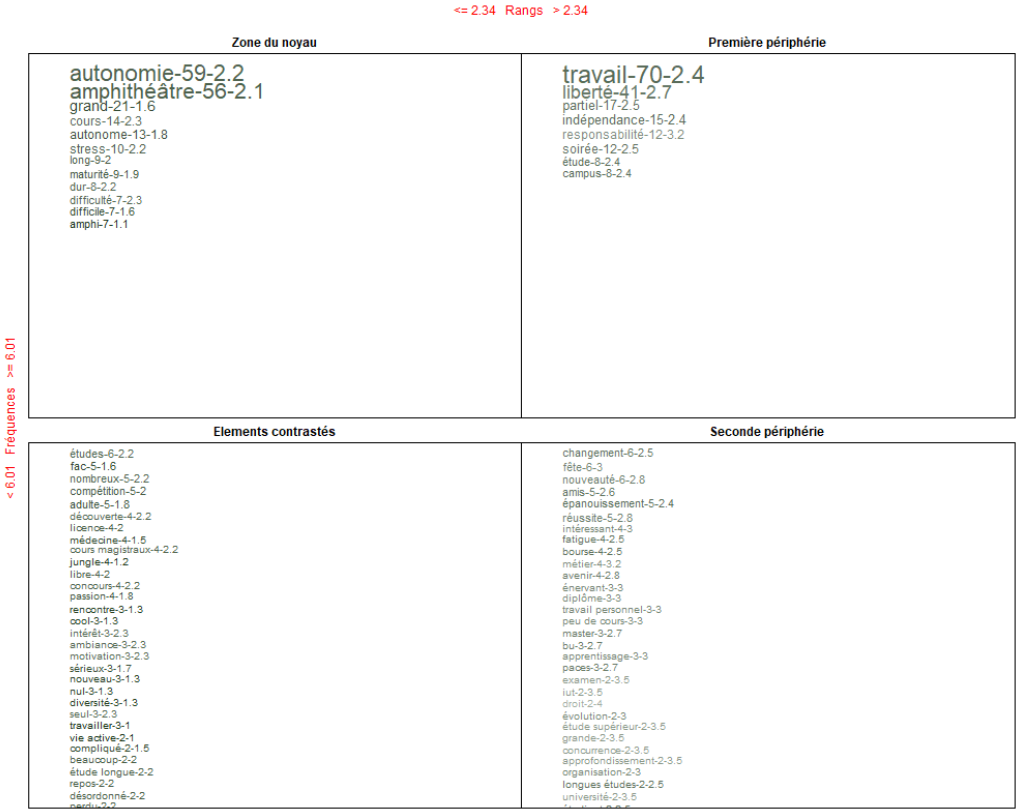
Annexes 2.4. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « université »

Annexes 2.4.1. Analyses prototypiques en fonction du niveau d'indécision

Elevé :

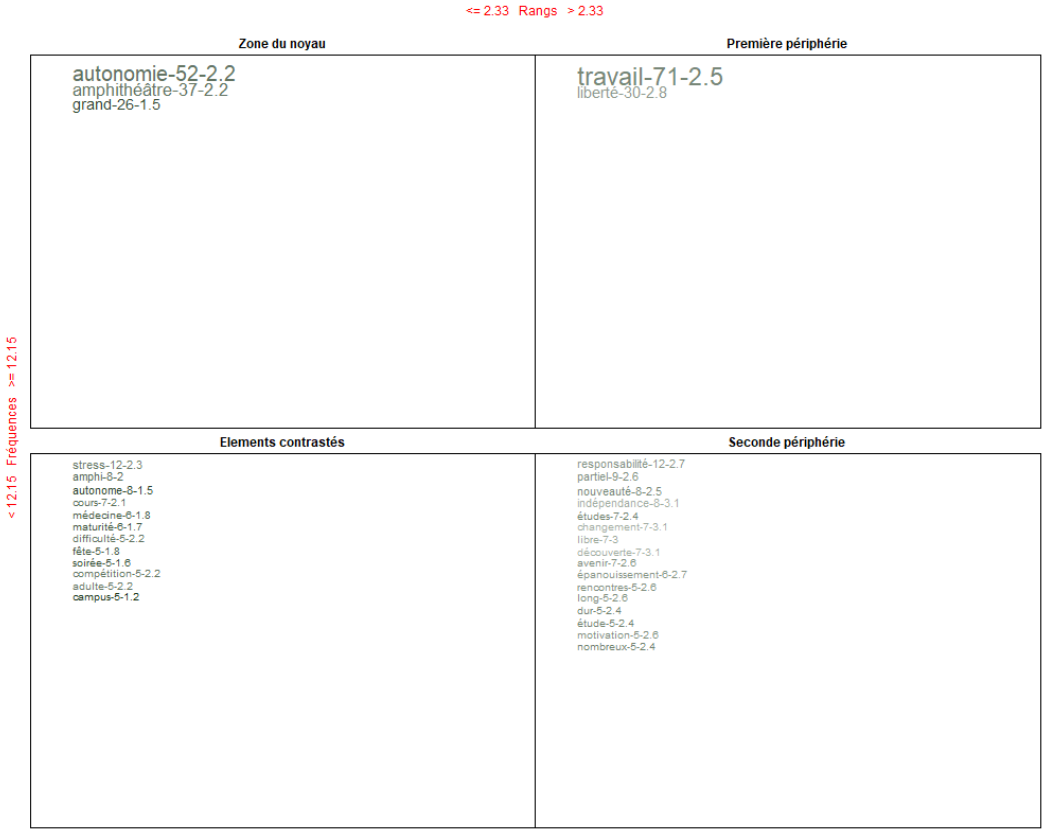


Faible :



Annexes 2.4.2. Analyses prototypiques en fonction du choix post bac (universitaire / autre)

Universitaire :

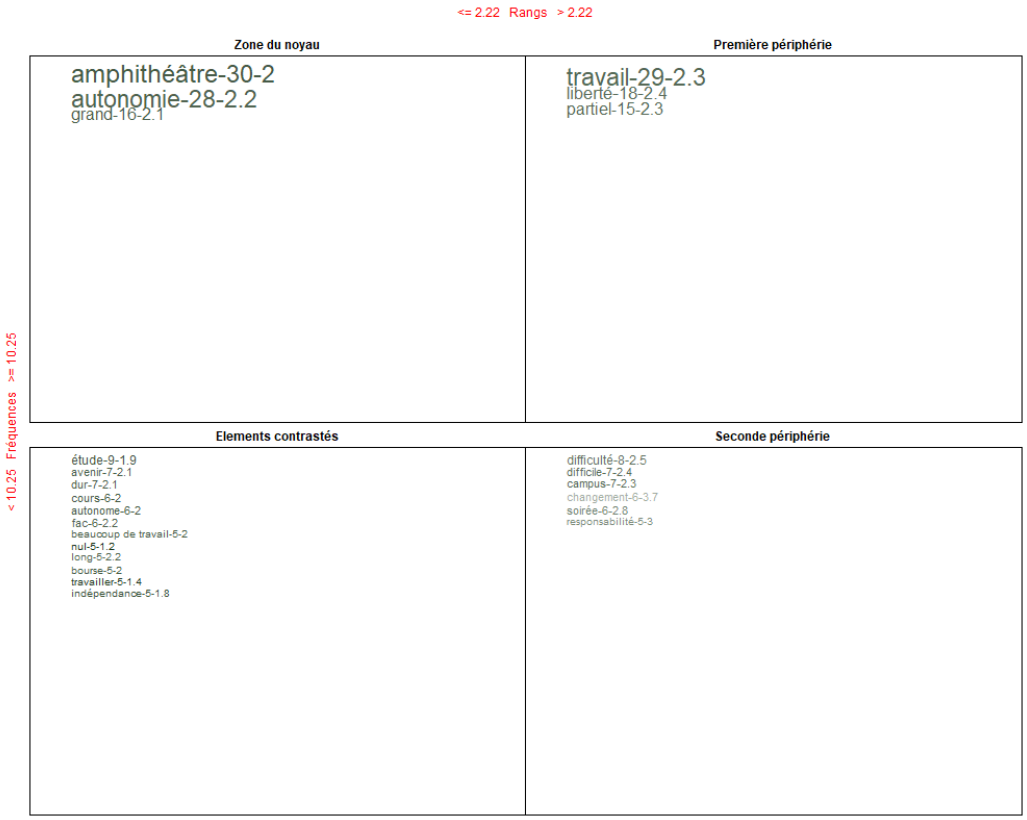


Autre :

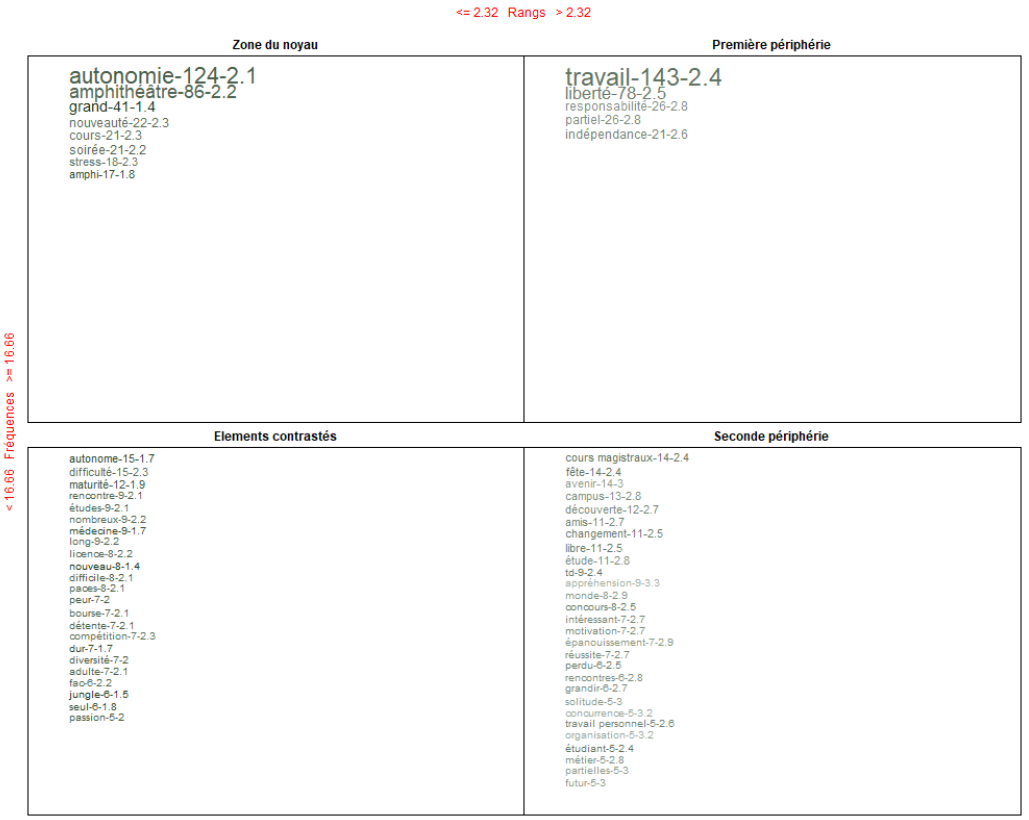


Annexes 2.4.3. Analyses prototypiques en fonction du type de baccalauréat (technologique / général)

Technologique :



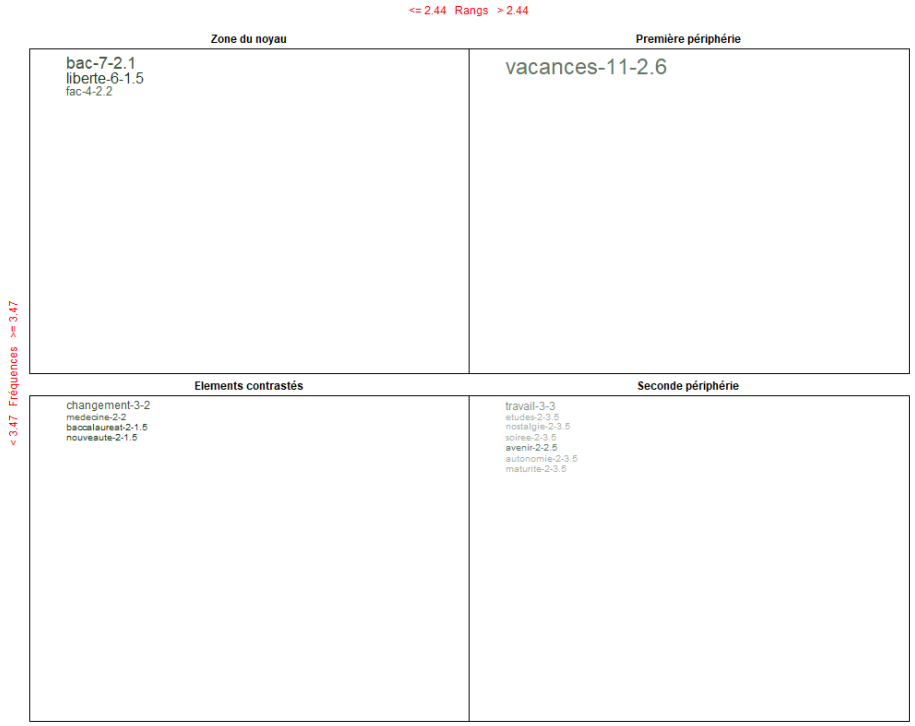
Général :



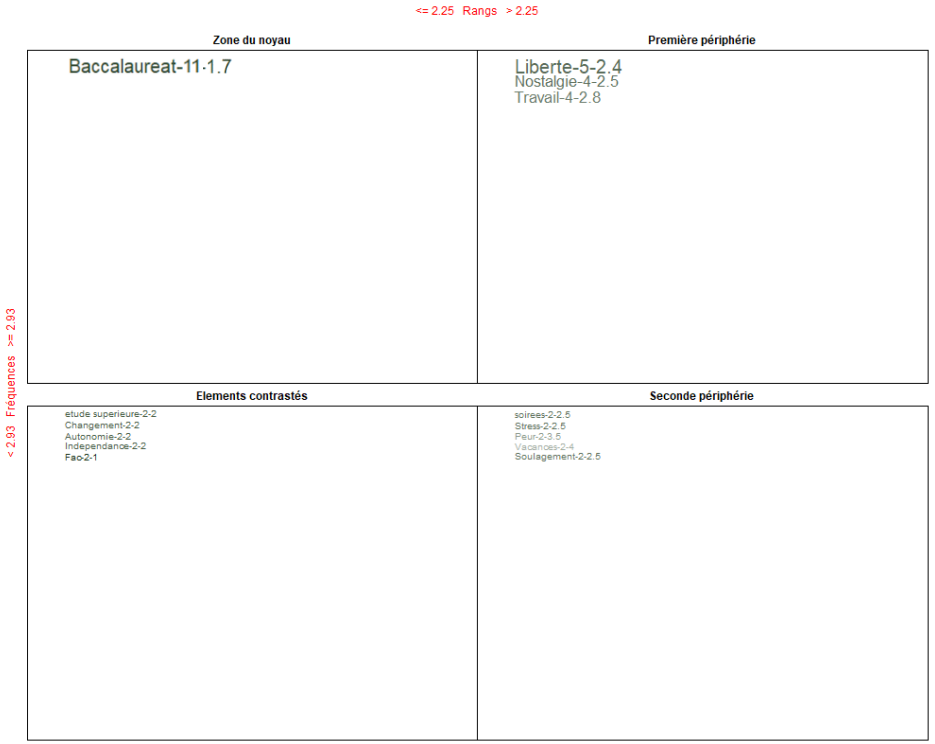
Annexes 2.5. Analyses prototypique de l'étude longitudinale en fonction de la période (N=27)

Annexes 2.5.1. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « fin du lycée »

Temps 1 – Lycée :



Temps 2 – Université :

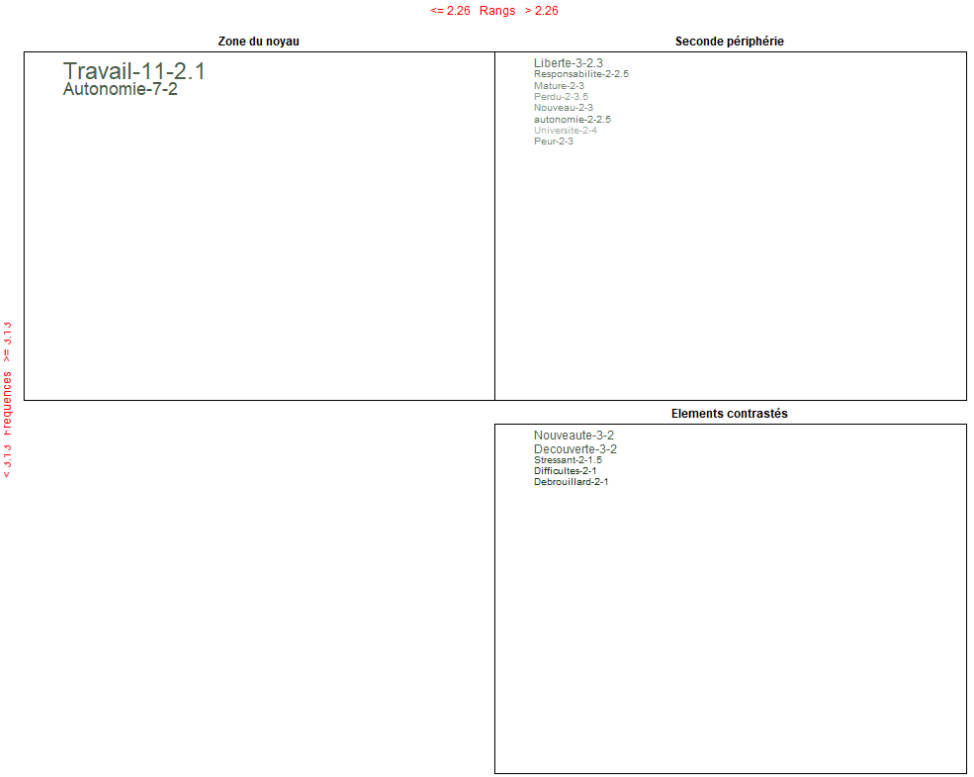


Annexes 2.5.2. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant »

Temps 1 – Lycée :

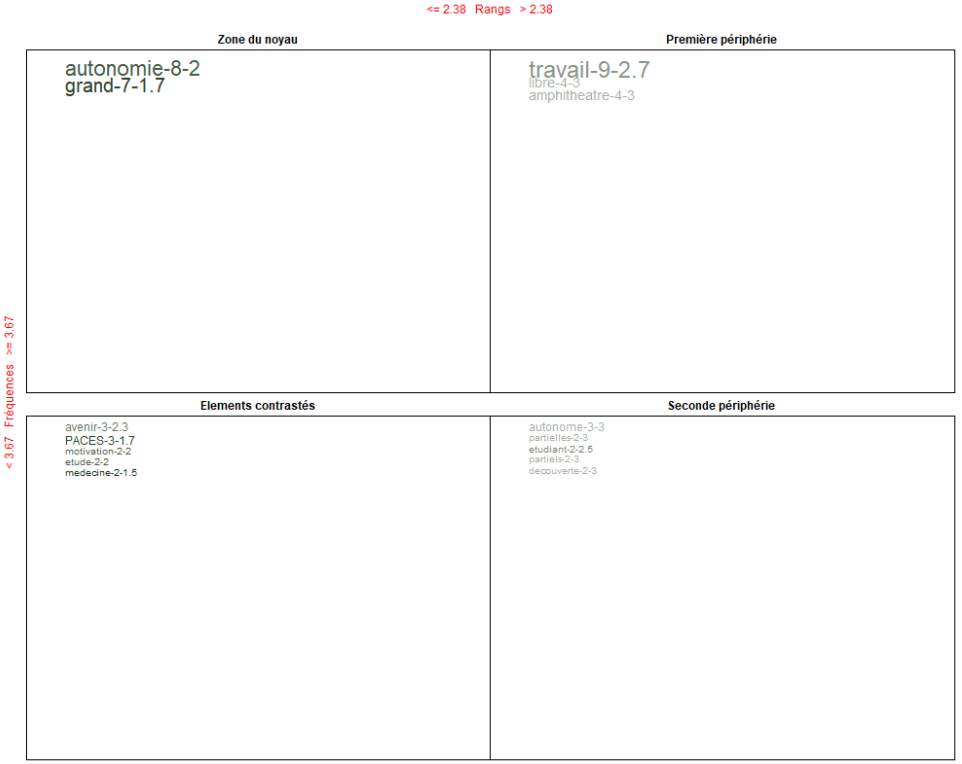


Temps 2 – Université :

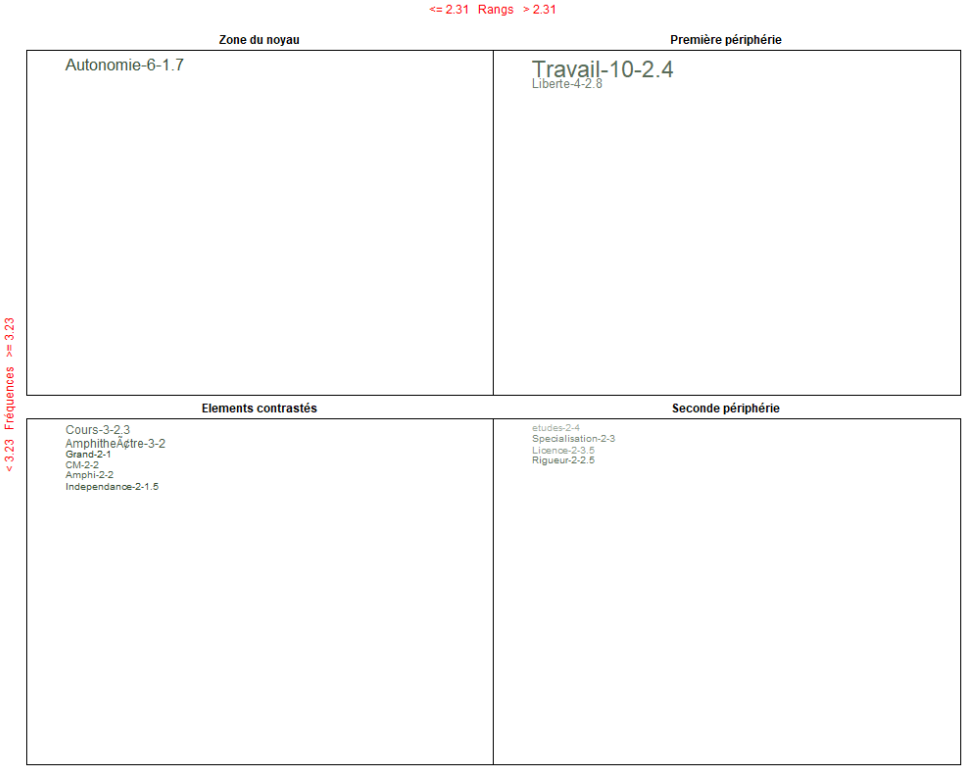


Annexes 2.5.3. Analyses prototypiques concernant l'inducteur « université »

Temps 1 – Lycée :



Temps 2 – Université :



Annexe 2.6. Tableaux d'analyses

Tableau descriptif des données

	Fin du lycée	1er pas	Université
N	636	636	636
Manquant	0	0	0
Moyenne	3.74	3.47	3.57
Médiane	4.00	4.00	4.00
Ecart-type	0.590	0.961	0.906

Independent Samples T-Test (avec en variable indépendante le genre, féminin ou masculin)

		statistic	df	p
1er pas	Student's t	3.61 [a]	634	< .001
Fin du lycée	Student's t	1.14	634	0.254
Université	Student's t	2.53 [a]	634	0.012

[a] Levene's test is significant (p < .05), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Independent Samples T-Test (avec en variable indépendante le type de baccalauréat, général ou technologique)

Independent Samples T-Test

		statistic	df	p
Fin du lycée	Student's t	0.0827	630	0.934
1er pas	Student's t	-0.5467	630	0.585
Université	Student's t	-0.8716	630	0.384

Annexe 3. Etude 2

Annexes 3.1. Questionnaires

Questionnaire : Orientation professionnelle

Ce questionnaire est proposé dans le cadre d'une étude en sciences humaines et sociales, je m'intéresse à l'orientation scolaire des lycéens en terminale. Les réponses aux questions que vous apportez seront traitées de manière anonyme et resteront confidentielles. Merci d'y répondre le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je vous remercie pour votre participation. Mail : lucie.bonnefoy@parisnanterre.fr

Q1. Dans le tableau ci-dessous : « 1 » signifie « pas d'accord » et 5 « d'accord » et les échelons intermédiaires permettent de nuancer votre réponse entre ces deux extrémités. Indiquez par une croix dans la case correspondante à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec les phrases suivantes :

	1 pas d'accord	2	3	4	5 d'accord
Je sais quel type de métier me conviendrait le mieux.					
Aucune autre orientation ne m'attire autant que celle que je m'apprête à suivre.					
Personne ne me fera changer d'avis sur le métier ou l'orientation que j'ai choisi.e.					
Je sais déjà depuis longtemps quel type d'orientation me conviendrait le mieux.					
J'ai déjà consacré beaucoup d'énergie à préparer ma future orientation.					
Mon futur métier me permettra de satisfaire des objectifs bien personnels.					
Exercer la profession que j'ai choisie me permettra de devenir la personne que je rêve d'être.					
Ma famille a confiance dans mes chances de réaliser mon projet professionnel.					
J'ai choisi un projet professionnel qui correspond à mes valeurs personnelles.					
Mon projet professionnel me permettra d'avoir le genre de famille que je souhaiterais avoir.					
Mes centres d'intérêts professionnels changeront probablement dans le futur.					
Je modifierai probablement mes choix d'orientation.					
Ce que je recherche dans un métier pourra changer dans le futur.					
Mon choix d'orientation professionnelle pourra être différent de ce que j'envisage aujourd'hui.					
J'ai besoin de m'informer encore avant de pouvoir choisir une voie d'orientation					
Penser à un choix d'orientation me rend inquiet.					
Les gens qui me connaissent bien ont des doutes sur mes choix d'orientation professionnelle.					
Quand je parle à d'autres personnes de mes projets d'avenir, je sens que je suis un peu hésitant.					
Je doute de pouvoir trouver un métier qui me convienne.					
Je ne serai peut-être pas capable d'exercer le métier que je souhaite vraiment.					

Q2. *Là où j'en suis maintenant…*
Aujourd'hui…

	1 pas d'accord	2	3	4	5 d'accord
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.					
Je réfléchis à la façon dont je pourrais réussir dans des métiers différents.					
J'essaie d'avoir beaucoup d'expériences différentes pour trouver quelles professions pourraient me convenir.					
Je m'informe sur différentes professions qui pourraient me plaire.					
Je reste ouvert à des informations sur des voies de formation différentes.					
Je réfléchis à mes points forts quand je pense à mon avenir professionnel.					
Je m'informe sur la manière d'augmenter mes chances d'entrer dans la formation que j'ai choisie.					
Je me renseigne autant que je peux sur les exigences des voies d'études menant aux métiers qui m'intéressent le plus.					
J'essaie de rencontrer des gens qui partagent mes centres d'intérêts professionnels.					
Lorsque je m'informe sur une profession, j'en examine tous les aspects les plus importants pour moi.					

Q3. Quels vœux avez-vous fait sur parcoursup ?
(ou en dehors de cette plateforme)

Type de formation	Vœu saisi
Licence	
BTS	
DUT	
CPGE	
Ecole (Commerce, ingénieur, social et paramédical, etc.)	
Autre :	

Q4. Et dans quel domaine de formation ?

Sciences et technologies	
Sciences humaines et sociales	
Arts, lettres et langues	
Santé	
Droit, économie et gestion	
Sport	
Autre : ……	

Q5. Age : ……

Q6. Au lycée (nom du lycée, ville) :

……

Q7. Vous êtes scolarisé.e en terminale :

S	
ES	
L	
STMG	
STL	
ST2S	
STI2D	
Autre :	……

Q.8 Quelle est la catégorie socio-professionnelle de vos parents ?

Agriculteur	
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	
Cadre, ingénieur, professeur	
Profession intermédiaire	
Employé	
Ouvrier	
Retraité	
Sans activité professionnelle	

Annexes 3.2. Analyses réalisées sur la population lycéenne

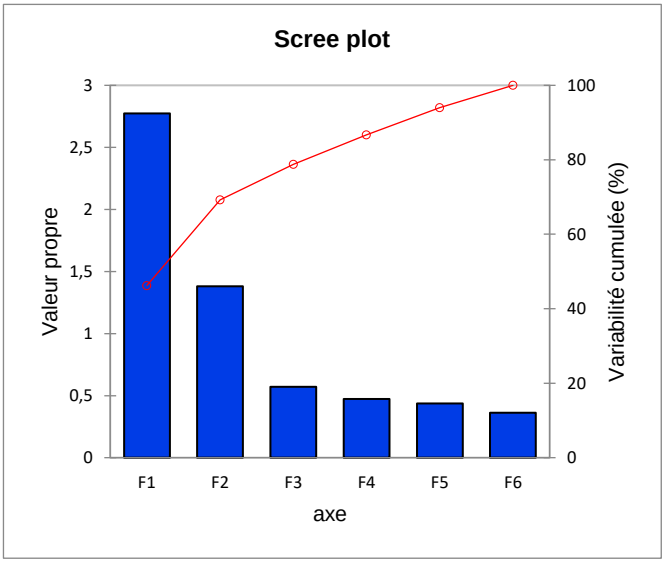
Annexe 3.2.1. Statistiques descriptives

Variable	Observations	Obs. avec données manquantes	Obs. sans données manquantes	Min.	Max.	Moyenne	Ecart -type
V_Engagement	463	0	463	1,000	5,000	3,427	0,903
V_Identification	463	0	463	1,600	5,000	3,905	0,670
V_Flexibilité	463	0	463	1,000	5,000	2,649	1,002
V_Doute	463	0	463	1,000	5,000	2,174	0,992
V_Exploration de surface	463	0	463	1,000	5,000	3,145	0,903
V_Exploration en profondeur	463	0	463	1,000	5,000	3,965	0,747

Annexes 3.2.2. Analyse en composantes principales

Valeurs propres :

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Valeur propre	2,774	1,382	0,572	0,474	0,438	0,361
Variabilité (%)	46,228	23,030	9,528	7,895	7,296	6,023
% cumulé	46,228	69,258	78,786	86,682	93,977	100,000



Vecteurs propres :

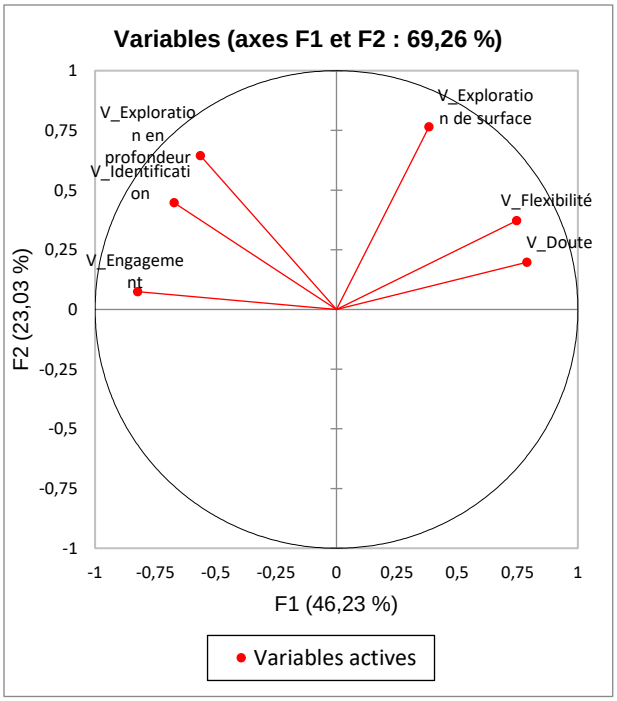
	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	-0,495	0,063	-0,030	0,275	0,680
V_Identification	-0,404	0,380	0,652	-0,261	0,099
V_Flexibilité	0,448	0,316	0,490	-0,135	-0,075
V_Doute	0,473	0,168	0,188	0,700	0,300
V_Exploration de surface	0,230	0,650	-0,517	-0,374	0,319
V_Exploration en profondeur	-0,339	0,548	-0,175	0,456	-0,575

Coordonnées des variables :

	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	-0,824	0,075	-0,022	0,189	0,450
V_Identification	-0,672	0,447	0,493	-0,180	0,066
V_Flexibilité	0,746	0,371	0,370	-0,093	-0,049
V_Doute	0,788	0,198	0,142	0,482	0,198
V_Exploration de surface	0,383	0,764	-0,391	-0,257	0,211
V_Exploration en profondeur	-0,564	0,645	-0,133	0,314	-0,380

Corrélations entre les variables et les facteurs :

	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	-0,824	0,075	-0,022	0,189	0,450
V_Identification	-0,672	0,447	0,493	-0,180	0,066
V_Flexibilité	0,746	0,371	0,370	-0,093	-0,049
V_Doute	0,788	0,198	0,142	0,482	0,198
V_Exploration de surface	0,383	0,764	-0,391	-0,257	0,211
V_Exploration en profondeur	-0,564	0,645	-0,133	0,314	-0,380



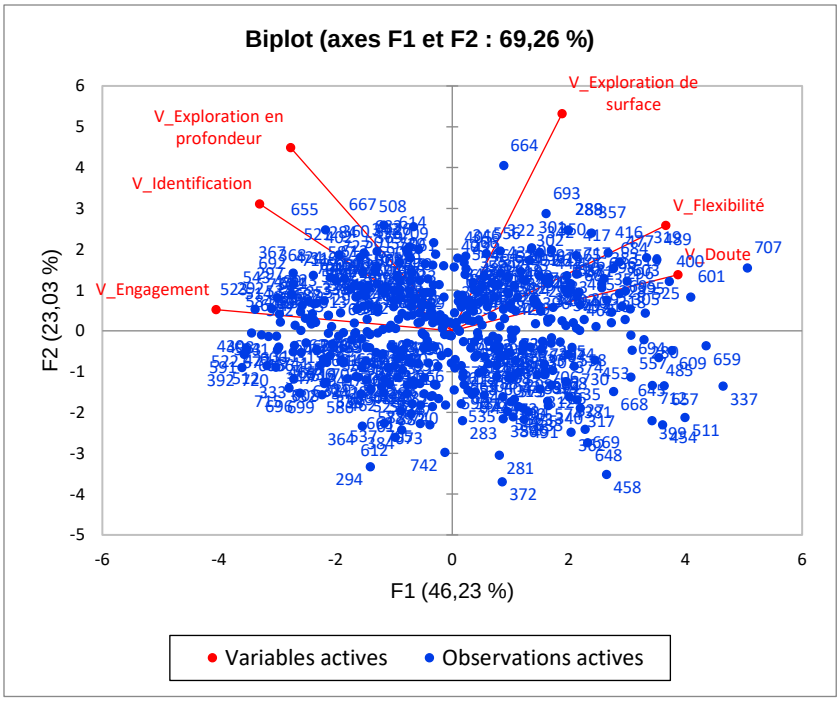
Contributions des variables (%) :

	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	24,479	0,403	0,088	7,562	46,262
V_Identification	16,303	14,446	42,549	6,838	0,983
V_Flexibilité	20,054	9,986	23,997	1,832	0,557
V_Doute	22,402	2,826	3,533	49,027	8,993
V_Exploration de surface	5,290	42,263	26,759	13,966	10,185
V_Exploration en profondeur	11,471	30,076	3,074	20,775	33,021

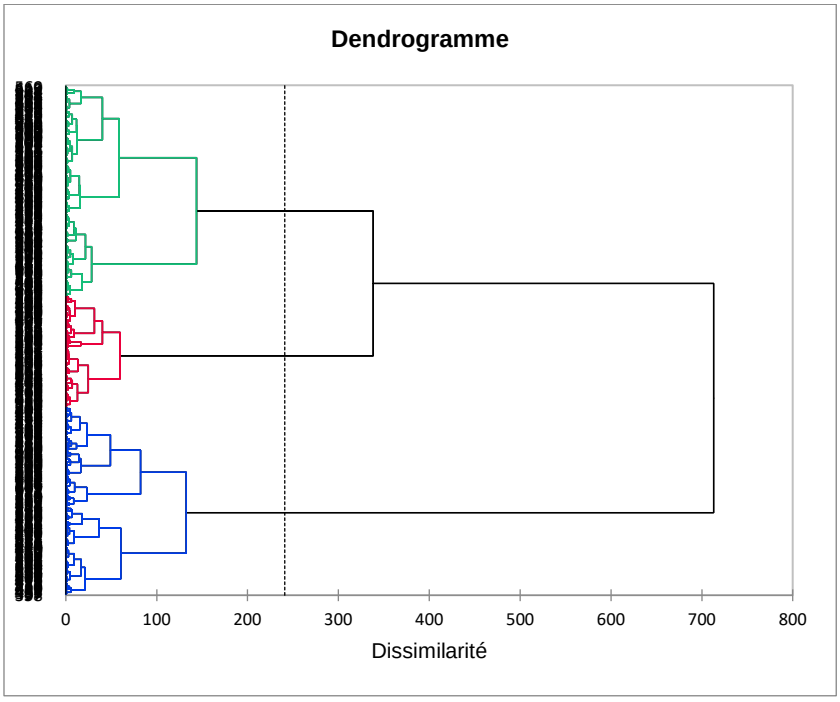
Cosinus carrés des variables :

	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	**0,679**	0,006	0,001	0,036	0,203
V_Identification	**0,452**	0,200	0,243	0,032	0,004
V_Flexibilité	**0,556**	0,138	0,137	0,009	0,002
V_Doute	**0,621**	0,039	0,020	0,232	0,039
V_Exploration de surface	0,147	**0,584**	0,153	0,066	0,045
V_Exploration en profondeur	0,318	**0,416**	0,018	0,098	0,145

Les valeurs en gras correspondent pour chaque variable au facteur pour lequel le cosinus carré est le plus grand



Annexes 3.2.3. Classification ascendante hiérarchique



Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	2,837	61,32%
Inter-classes	1,790	38,68%
Totale	4,627	100,00%

Barycentres des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1	2,829	3,587	3,468	3,148	3,609	3,772
2	3,343	3,572	2,385	1,770	2,496	3,291
3	4,008	4,365	2,055	1,515	3,071	4,495

Distances entre les barycentres des classes :

	1	2	3
1	0	2,193	2,734
2	2,193	0	1,739
3	2,734	1,739	0

Objets centraux :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1 (484)	3,000	3,800	3,400	3,000	3,400	4,200
2 (471)	3,400	3,000	2,200	2,000	2,600	3,400
3 (562)	3,800	4,000	2,200	1,600	3,000	4,400

Distances entre les objets centraux :

	1 (484)	2 (471)	3 (562)
1 (484)	0	2,126	2,069
2 (471)	2,126	0	1,575
3 (562)	2,069	1,575	0

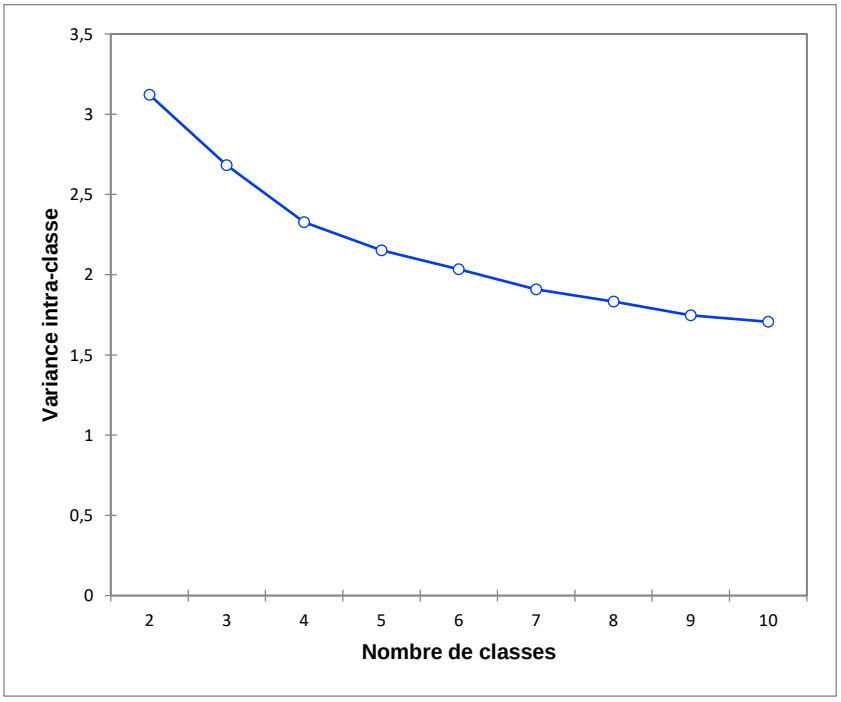
Résultats par classe :

Classe	1	2	3
Objets	171	101	191
Somme des poids	171	101	191
Variance intra-classe	3,462	2,456	2,478
Distance minimale au barycentre	0,573	0,663	0,468
Distance moyenne au barycentre	1,772	1,472	1,496
Distance maximale au barycentre	3,991	3,382	2,774

Annexes 3.2.4. Classification K means

Evolution des variances :

Variance\Classes	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intra-classe	3,121	2,683	2,327	2,151	2,033	1,909	1,832	1,747	1,706
Inter-classes	1,505	1,943	2,300	2,475	2,593	2,718	2,795	2,880	2,920
Totale	4,627	4,627	4,627	4,627	4,627	4,627	4,627	4,627	4,627



Annexes 3.2.4.1. Classification k-means (Nombre de classes = 3)

Bilan de l'optimisation :

Répétition	Itération	Variance intra-classe initiale	Variance intra-classe finale	ln(Déterminant(W))
1	**11**	**4,617**	**2,683**	**31,378**
2	4	4,634	2,768	31,561
3	4	4,629	2,740	31,560
4	4	4,597	2,703	31,510
5	4	4,641	2,700	31,484
6	4	4,624	2,700	31,466
7	4	4,634	2,706	31,491
8	3	4,626	2,723	31,545
9	3	4,630	2,715	31,501
10	3	4,637	2,731	31,558

Statistiques pour chaque itération :

Itération	Variance intra-classe	Trace(W)	ln(Déterminant(W))	Lambda de Wilks
0	4,617	2123,915	33,161	0,959
1	2,913	1340,121	31,524	0,187
2	2,782	1279,502	31,513	0,185
3	2,746	1263,044	31,513	0,184

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	2,683	57,99%
Inter-classes	1,943	42,01%
Totale	4,627	100,00%

Barycentres initiaux des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1	3,322	3,889	2,669	2,262	3,119	3,890
2	3,438	3,931	2,788	2,103	3,172	3,993
3	3,523	3,896	2,498	2,151	3,145	4,015

Barycentres des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur	Somme des poids	Variance intra-classe
1	2,517	3,450	3,644	3,376	3,523	3,544	125,000	3,643
2	4,169	4,173	1,724	1,395	2,437	4,173	152,000	2,255
3	3,433	3,991	2,735	2,002	3,468	4,079	186,000	2,389

Distances entre les barycentres des classes :

	1	2	3
1	0	3,526	2,034
2	3,526	0	1,742
3	2,034	1,742	0

Objets centraux :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1 (318)	1,800	3,400	3,600	3,600	3,800	3,400
2 (450)	4,200	4,400	1,800	1,400	2,400	4,600
3 (646)	3,600	3,800	2,649	1,800	3,400	4,200

Distances entre les objets centraux :

	1 (318)	2 (450)	3 (646)
1 (318)	0	4,271	2,889
2 (450)	4,271	0	1,661
3 (646)	2,889	1,661	0

Résultats par classe :

Classe	1	2	3
Objets	125	152	186
Somme des poids	125	152	186
Variance intra-classe	3,643	2,255	2,389
Distance minimale au barycentre	0,817	0,492	0,363
Distance moyenne au barycentre	1,806	1,413	1,474
Distance maximale au barycentre	4,165	3,417	2,857

Annexes 3.2.4.2. Classification K means (Nombre de classes = 6)

Bilan de l'optimisation :

Répétition	Itération	Variance intra-classe initiale	Variance intra-classe finale	ln(Déterminant(W))
1	6	4,620	2,110	30,209
2	6	4,630	2,084	30,229
3	6	4,646	2,128	30,222
4	6	4,604	2,055	30,091
5	6	4,634	2,061	30,141
6	6	4,634	2,065	30,183
7	6	4,645	2,053	30,156
8	**6**	**4,631**	**2,033**	**30,046**
9	6	4,636	2,102	30,154
10	6	4,632	2,082	30,180

Statistiques pour chaque itération :

Itération	Variance intra-classe	Trace(W)	ln(Déterminant(W))	Lambda de Wilks
0	4,631	2116,190	33,140	0,939
1	2,623	1198,688	31,116	0,124
2	2,293	1048,019	30,639	0,077
3	2,109	963,856	30,263	0,053
4	2,059	940,761	30,126	0,046
5	2,043	933,814	30,078	0,044
6	2,033	929,087	30,046	0,043

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	2,033	43,94%
Inter-classes	2,593	56,06%
Totale	4,627	100,00%

Barycentres initiaux des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1	3,388	3,841	2,636	2,225	3,146	3,920
2	3,465	3,989	2,813	2,374	3,369	3,983
3	3,490	3,943	2,608	2,227	3,135	3,969
4	3,451	3,922	2,546	1,961	3,034	4,078
5	3,390	3,840	2,598	2,123	3,008	3,988
6	3,395	3,906	2,700	2,171	3,195	3,857

Barycentres des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur	Somme des poids	Variance intra-classe
1	2,655	3,738	4,036	3,548	3,938	3,951	74,000	2,782
2	3,773	3,659	2,042	1,718	2,211	3,431	70,000	1,822
3	3,790	4,202	2,724	2,089	3,714	4,440	105,000	1,827
4	4,373	4,434	1,599	1,240	2,636	4,580	96,000	1,596
5	2,449	3,089	2,956	3,204	2,900	3,017	54,000	2,756
6	2,756	3,774	2,900	1,753	3,283	3,665	64,000	1,787

Distances entre les barycentres des classes :

	1	2	3	4	5	6
1	0	3,439	2,376	4,098	1,923	2,244
2	3,439	0	2,043	1,699	2,401	1,728
3	2,376	2,043	0	1,887	2,649	1,477
4	4,098	1,699	1,887	0	3,704	2,502
5	1,923	2,401	2,649	3,704	0	1,799
6	2,244	1,728	1,477	2,502	1,799	0

Objets centraux :

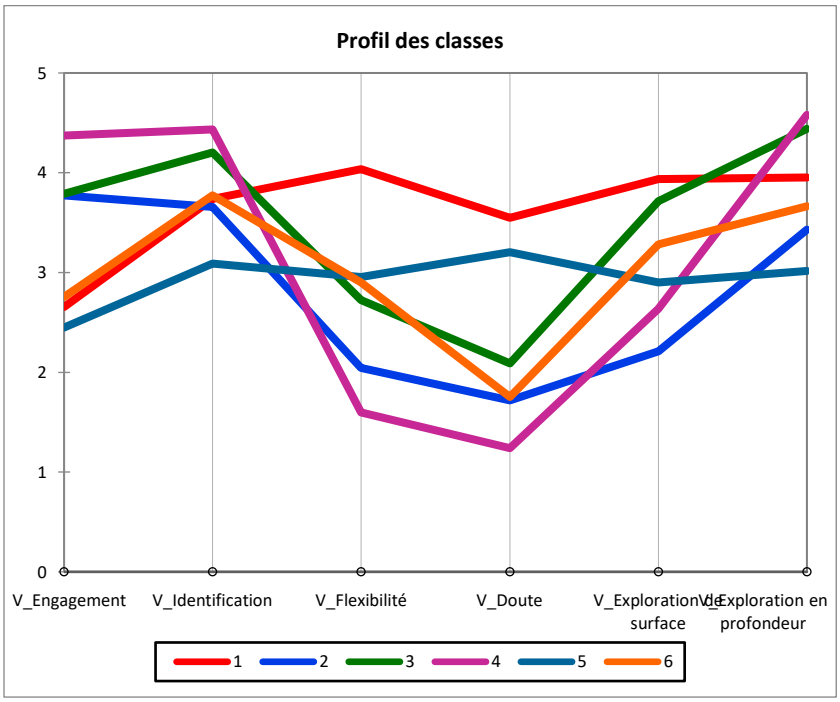
Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1 (565)	2,200	4,000	4,000	3,200	4,200	4,000
2 (617)	4,000	3,400	1,800	1,400	2,000	3,200
3 (599)	4,000	4,200	2,600	1,800	3,400	4,600
4 (450)	4,200	4,400	1,800	1,400	2,400	4,600
5 (381)	2,200	3,200	2,600	3,400	2,600	2,600
6 (370)	2,800	3,600	3,000	2,200	3,200	3,800

Distances entre les objets centraux :

	1 (565)	2 (617)	3 (599)	4 (450)	5 (381)	6 (370)
1 (565)	0	4,142	2,864	3,980	2,676	1,887
2 (617)	4,142	0	2,315	1,778	2,939	2,315
3 (599)	2,864	2,315	0	1,371	3,382	1,673
4 (450)	3,980	1,778	1,371	0	3,758	2,441
5 (381)	2,676	2,939	3,382	3,758	0	1,980
6 (370)	1,887	2,315	1,673	2,441	1,980	0

Résultats par classe :

Classe	1	2	3	4	5	6
Objets	74	70	105	96	54	64
Somme des poids	74	70	105	96	54	64
Variance intra-classe	2,782	1,822	1,827	1,596	2,756	1,787
Distance minimale au barycentre	0,685	0,614	0,517	0,392	0,709	0,517
Distance moyenne au barycentre	1,582	1,264	1,285	1,201	1,556	1,284
Distance maximale au barycentre	3,515	3,100	2,589	2,168	2,842	2,049



Annexes 3.2.5. Tests d'indépendance

Annexes 3.2.5.1. Test d'indépendance : genre / typologies vocationnelles

Tableau de contingence (Genre \ Typologies) :

Genre \ Typologies	1	2	3
Féminin	75	87	107
Masculin	50	65	79

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi² (Valeur observée)	0,257
Khi² (Valeur critique)	5,991
DDL	2
p-value	0,879
alpha	0,05

Interprétation du test :

H0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

Ha : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Test exact de Fisher :

p-value (bilatérale)	0,888
alpha	0,05

Interprétation du test :

H0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.
Ha : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Effectifs théoriques :

	1	2	3	Total
Féminin	72,624	88,311	108,065	269,000
Masculin	52,376	63,689	77,935	194,000
Total	125	152	186	463

Pourcentages / Total :

	1	2	3	Total
Féminin	0,162	0,188	0,231	0,581
Masculin	0,108	0,140	0,171	0,419
Total	0,270	0,328	0,402	1,000

Annexes 3.2.5.2. Test d’indépendance : type de baccalauréat / typologies vocationnelles

Tableau de contingence (Bac \ Typologies) :

Bac \ Typologies	1	2	3
Bac général	112	116	168
Bac technologique	13	36	18

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi² (Valeur observée)	15,552
Khi² (Valeur critique)	5,991
DDL	2
p-value	0,000
alpha	0,05

Test exact de Fisher :

p-value (bilatérale)	0,001
alpha	0,05

Significativité par case (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
Bac général	>	<	>
Bac technologique	<	>	<

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

p-values (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
Bac général	0,097	**<0,0001**	**0,021**
Bac technologique	0,097	**0,000**	**0,010**

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

Khi² par case :

	1	2	3	Total
Bac général	0,242	1,509	0,500	2,250
Bac technologique	1,431	8,916	2,953	13,301
Total	1,674	10,425	3,453	15,552

Résidus (Pearson) :

	1	2	3
Bac général	0,492	-1,228	0,707
Bac technologique	-1,196	2,986	-1,719

Résidus (Ajustés) :

	1	2	3
Bac général	1,514	**-3,940**	**2,402**
Bac technologique	-1,514	**3,940**	**-2,402**

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05

Effectifs théoriques :

	1	2	3	Total
Bac général	106,911	130,004	159,084	396,000
Bac technologique	18,089	21,996	26,916	67,000
Total	125	152	186	463

Pourcentages / Total :

	1	2	3	Total
Bac général	0,242	0,251	0,363	0,855
Bac technologique	0,028	0,078	0,039	0,145
Total	0,270	0,328	0,402	1,000

Annexes 3.2.5.3. Test d'indépendance : type de choix post bac / typologies vocationnelles

Tableau de contingence (Souhait année supérieure \ Typologies) :

Souhait année supérieure \ Typologies	1	2	3
Autre	3	8	8
FC	25	18	23
FL	54	66	97
FL ou FC	43	60	58

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi²) :

Khi² (Valeur observée)	8,892
Khi² (Valeur critique)	12,592
DDL	6
p-value	0,180
alpha	0,05

Test exact de Fisher :

p-value (bilatérale)	0,196
alpha	0,05

Effectifs théoriques :

	1	2	3	Total
Autre	5,130	6,238	7,633	19,000
FC	17,819	21,667	26,514	66,000
FL	58,585	71,240	87,175	217,000
FL ou FC	43,467	52,855	64,678	161,000
Total	125	152	186	463

Annexes 3.2.6. Tests de Kruskal-Wallis

Annexes 3.2.6.1. Test de Kruskal-Wallis – type de baccalauréat

	χ^2	df	p
V_Engagement	7.49	4	0.112
V_Identification	14.62	4	0.006
V_Flexibilité	7.08	4	0.132
V_Doute	12.39	4	0.015
V_ExploS	11.69	4	0.020
V_ExploP	11.50	4	0.021

Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pairwise comparisons

Pairwise comparisons - V_Engagement

		W	p
ES	L	-0.252	1.000
ES	S	1.638	0.775
ES	ST2S	2.758	0.291
ES	STMG	-1.273	0.897
L	S	1.563	0.804
L	ST2S	2.733	0.300
L	STMG	-0.926	0.966
S	ST2S	2.164	0.543
S	STMG	-2.415	0.429
ST2S	STMG	-3.285	0.138

Pairwise comparisons - V_Identification à l'engagement

		W	p
ES	L	0.809	0.979
ES	S	3.342	0.126
ES	ST2S	1.336	0.880
ES	STMG	-2.766	0.288
L	S	1.526	0.818
L	ST2S	0.490	0.997
L	STMG	-2.914	0.238
S	ST2S	-0.125	1.000
S	STMG	-4.933	0.004
ST2S	STMG	-2.662	0.327

Pairwise comparisons - V_Flexibilité de l'engagement

		W	p
ES	L	-1.660	0.767
ES	S	-1.752	0.729
ES	ST2S	-3.391	0.116
ES	STMG	-0.265	1.000
L	S	0.380	0.999
L	ST2S	-2.348	0.459
L	STMG	1.013	0.953
S	ST2S	-2.757	0.291
S	STMG	0.927	0.966
ST2S	STMG	3.209	0.155

Pairwise comparisons - V_Doute vis-à-vis de soi

		W	p
ES	L	-0.918	0.967
ES	S	-3.298	0.135
ES	ST2S	-4.048	0.034
ES	STMG	-1.421	0.853
L	S	-1.428	0.851
L	ST2S	-2.855	0.257
L	STMG	-0.525	0.996
S	ST2S	-3.377	0.119
S	STMG	1.102	0.937
ST2S	STMG	3.574	0.085

Pairwise comparisons - V_Exploration de surface

		W	p
ES	L	-2.491	0.397
ES	S	-2.011	0.614
ES	ST2S	-3.839	0.052
ES	STMG	-2.889	0.246
L	S	1.330	0.881
L	ST2S	-2.321	0.471
L	STMG	-0.529	0.996
S	ST2S	-3.310	0.132
S	STMG	-1.857	0.683
ST2S	STMG	1.990	0.623

Pairwise comparisons - V_Exploration en profondeur

		W	p
ES	L	-0.00194	1.000
ES	S	-0.95008	0.963
ES	ST2S	1.91590	0.657
ES	STMG	-3.69534	0.068
L	S	-0.78136	0.982
L	ST2S	1.72641	0.740
L	STMG	-3.01468	0.207
S	ST2S	2.78139	0.283
S	STMG	-3.58682	0.083
ST2S	STMG	-3.94996	0.042

Tableau descriptif des données :

	Parcours actuel	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_ExploS	V_ExploP
N	ES	130	131	134	132	133	133
	L	62	60	61	62	62	62
	S	194	189	191	197	197	193
	ST2S	20	19	19	19	20	19
	STMG	45	46	44	45	46	47
Missing	ES	5	4	1	3	2	2
	L	0	2	1	0	0	0
	S	5	10	8	2	2	6
	ST2S	0	1	1	1	0	1
	STMG	2	1	3	2	1	0
Mean	ES	3.38	3.85	2.79	2.36	3.31	4.02
	L	3.34	3.87	2.57	2.27	3.05	3.98
	S	3.50	4.03	2.61	2.07	3.15	3.98
	ST2S	3.77	3.92	2.17	1.78	2.65	4.27
	STMG	3.19	3.58	2.71	2.14	3.00	3.60
Standard deviation	ES	0.925	0.661	1.08	1.07	0.982	0.747
	L	0.943	0.744	0.994	1.08	0.894	0.844
	S	0.866	0.603	0.992	0.910	0.861	0.661
	ST2S	0.934	0.839	0.957	1.25	0.992	0.608
	STMG	0.998	0.796	0.923	0.868	0.772	0.955
Min.	ES	1.60	1.80	1.00	1.00	1.00	1.00
	L	1.40	1.60	1.00	1.00	1.00	1.00
	S	1.60	2.60	1.00	1.00	1.00	1.80
	ST2S	1.40	1.80	1.00	1.00	1.00	2.80
	STMG	1.00	1.80	1.00	1.00	1.40	1.40
Max.	ES	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	L	5.00	5.00	4.80	4.60	5.00	5.00
	S	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	ST2S	4.80	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	STMG	5.00	5.00	5.00	4.80	4.60	5.00
Shapiro-Wilk p	ES	0.002	0.018	< .001	< .001	0.027	< .001
	L	0.143	0.006	0.041	< .001	0.468	< .001
	S	< .001	< .001	< .001	< .001	0.014	< .001
	ST2S	0.009	0.007	0.015	< .001	0.645	0.026
	STMG	0.272	0.353	0.680	0.008	0.676	0.046

Annexes 3.2.6.2. Test de Kruskal-Wallis – type de choix post-bac

	χ^2	df	p
V_Engagement	20.57	3	< .001
V_Identification	8.73	3	0.033
V_Flexibilité	9.43	3	0.024
V_Doute	6.84	3	0.077
V_ExploS	7.15	3	0.067
V_ExploP	7.83	3	0.050

Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pairwise comparisons

Pairwise comparisons - V_Engagement

		W	p
FL ou FC	FC	2.378	0.334
FL ou FC	FL	6.062	< .001
FL ou FC	Autre	3.240	0.100
FC	FL	2.366	0.338
FC	Autre	2.004	0.489
FL	Autre	0.440	0.990

Pairwise comparisons - V_Identification à l'engagement

		W	p
FL ou FC	FC	1.141	0.851
FL ou FC	FL	3.918	0.029
FL ou FC	Autre	2.072	0.459
FC	FL	1.838	0.563
FC	Autre	1.681	0.634
FL	Autre	0.386	0.993

Pairwise comparisons - V_Flexibilité de l'engagement

		W	p
FL ou FC	FC	-2.547	0.273
FL ou FC	FL	-4.075	0.021
FL ou FC	Autre	-2.152	0.425
FC	FL	-0.611	0.973
FC	Autre	-0.609	0.973
FL	Autre	-0.109	1.000

Pairwise comparisons - V_Doute vis-à-vis de soi

		W	p
FL ou FC	FC	-2.967	0.154
FL ou FC	FL	-3.243	0.100
FL ou FC	Autre	-0.830	0.936
FC	FL	0.477	0.987
FC	Autre	0.894	0.922
FL	Autre	0.601	0.974

Pairwise comparisons - V_Exploration de surface

		W	p
FL ou FC	FC	-1.9367	0.519
FL ou FC	FL	-3.7786	0.038
FL ou FC	Autre	-0.8139	0.940
FC	FL	-0.8737	0.926
FC	Autre	-0.0470	1.000
FL	Autre	0.3948	0.992

Pairwise comparisons - V_Exploration en profondeur

		W	p
FL ou FC	FC	0.202	0.999
FL ou FC	FL	3.469	0.068
FL ou FC	Autre	2.378	0.334
FC	FL	2.075	0.458
FC	Autre	1.812	0.575
FL	Autre	0.909	0.918

Tableau descriptif des données :

	Souhait_année_suivante	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_ExploS	V_ExploP
N	FL ou FC	156	155	156	160	160	160
	FC	64	65	62	64	65	66
	FL	213	207	212	212	215	209
	Autre	18	18	19	19	18	19
Missing	FL ou FC	5	6	5	1	1	1
	FC	2	1	4	2	1	0
	FL	4	10	5	5	2	8
	Autre	1	1	0	0	1	0
Mean	FL ou FC	3.18	3.78	2.84	2.34	3.30	3.88
	FC	3.40	3.89	2.59	2.00	3.13	3.84
	FL	3.60	3.99	2.54	2.10	3.04	4.05
	Autre	3.67	4.02	2.44	2.17	3.12	4.18
Median	FL ou FC	3.20	3.80	2.80	2.20	3.20	4.00
	FC	3.60	4.00	2.40	1.80	3.20	3.90
	FL	3.80	4.00	2.40	1.80	3.00	4.20
	Autre	3.80	4.30	2.60	2.00	3.40	4.20
Standard deviation	FL ou FC	0.888	0.714	1.01	1.06	0.869	0.741
	FC	0.849	0.595	0.925	0.851	0.844	0.915
	FL	0.919	0.672	1.05	0.992	0.917	0.710
	Autre	0.892	0.709	0.779	0.974	1.22	0.611
Min.	FL ou FC	1.00	1.60	1.00	1.00	1.00	1.00
	FC	1.40	2.00	1.00	1.00	1.20	1.40
	FL	1.40	1.80	1.00	1.00	1.00	1.00
	Autre	1.80	2.80	1.20	1.00	1.20	2.80
Max.	FL ou FC	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	FC	5.00	5.00	5.00	4.60	5.00	5.00
	FL	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	Autre	4.80	5.00	3.80	4.00	5.00	5.00
Shapiro-Wilk p	FL ou FC	0.110	0.001	0.009	< .001	0.072	< .001
	FC	0.292	0.131	0.039	< .001	0.702	< .001
	FL	< .001	< .001	< .001	< .001	0.023	< .001
	Autre	0.037	0.033	0.610	0.095	0.378	0.164

Annexes 3.3. Analyses réalisées sur la population étudiante

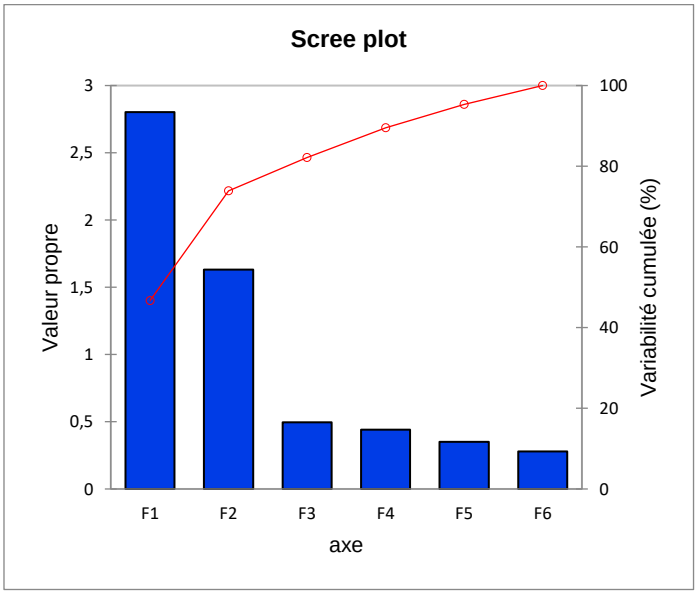
Annexe 3.3.1. Tableau descriptif des données

Variable	Observations	Obs. avec données manquantes	Obs. sans données manquantes	Min.	Max.	Moyenne	Ecart-type
V_Engagement	279	0	279	1,000	5,000	3,191	0,953
V_Identification	279	0	279	1,200	5,000	3,811	0,810
V_Flexibilité	279	0	279	1,000	5,000	3,021	1,022
V_Doute	279	0	279	1,000	5,000	2,516	1,069
V_Exploration de surface	279	0	279	1,000	5,000	3,164	0,941
V_Exploration en profondeur	279	0	279	1,000	5,000	3,649	0,803

Annexes 3.3.2. Analyse en composantes principales

Valeurs propres :

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Valeur propre	2,802	1,632	0,495	0,442	0,350	0,279
Variabilité (%)	46,698	27,196	8,248	7,368	5,832	4,658
% cumulé	46,698	73,894	82,142	89,510	95,342	100,000



Vecteurs propres :

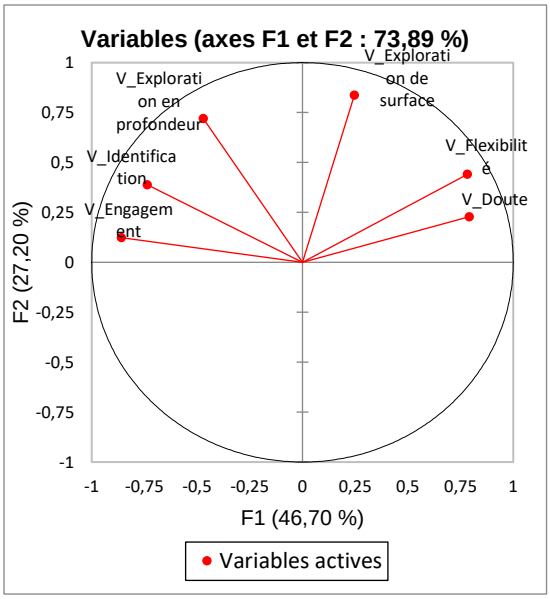
	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	-0,513	0,097	0,214	0,004	0,690
V_Identification	-0,440	0,304	0,406	-0,602	-0,414
V_Flexibilité	0,468	0,345	0,122	-0,071	-0,240
V_Doute	0,473	0,179	0,696	0,046	0,351
V_Exploration de surface	0,147	0,655	-0,534	-0,321	0,333
V_Exploration en profondeur	-0,281	0,564	0,068	0,726	-0,246

Coordonnées des variables :

	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	-0,859	0,124	0,150	0,003	0,408
V_Identification	-0,737	0,389	0,286	-0,400	-0,245
V_Flexibilité	0,783	0,441	0,086	-0,047	-0,142
V_Doute	0,791	0,229	0,490	0,031	0,208
V_Exploration de surface	0,246	0,837	-0,375	-0,213	0,197
V_Exploration en profondeur	-0,471	0,720	0,048	0,483	-0,145

Corrélations entre les variables et les facteurs :

	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	-0,859	0,124	0,150	0,003	0,408
V_Identification	-0,737	0,389	0,286	-0,400	-0,245
V_Flexibilité	0,783	0,441	0,086	-0,047	-0,142
V_Doute	0,791	0,229	0,490	0,031	0,208
V_Exploration de surface	0,246	0,837	-0,375	-0,213	0,197
V_Exploration en profondeur	-0,471	0,720	0,048	0,483	-0,145



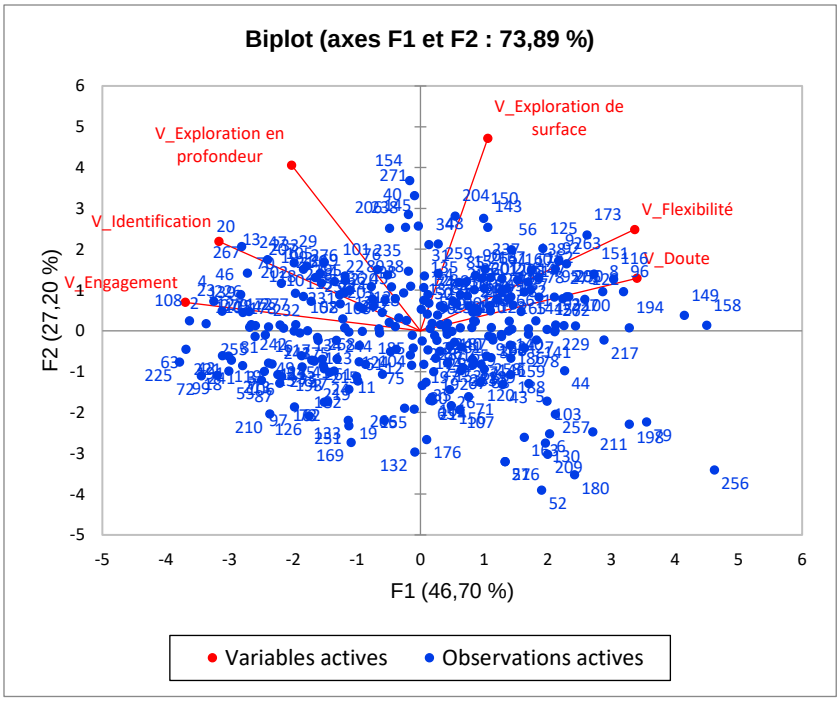
Contributions des variables (%) :

	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	26,343	0,936	4,572	0,001	47,597
V_Identification	19,372	9,262	16,518	36,258	17,161
V_Flexibilité	21,861	11,906	1,489	0,510	5,777
V_Doute	22,350	3,201	48,486	0,211	12,337
V_Exploration de surface	2,162	42,900	28,471	10,292	11,083
V_Exploration en profondeur	7,912	31,795	0,464	52,727	6,045

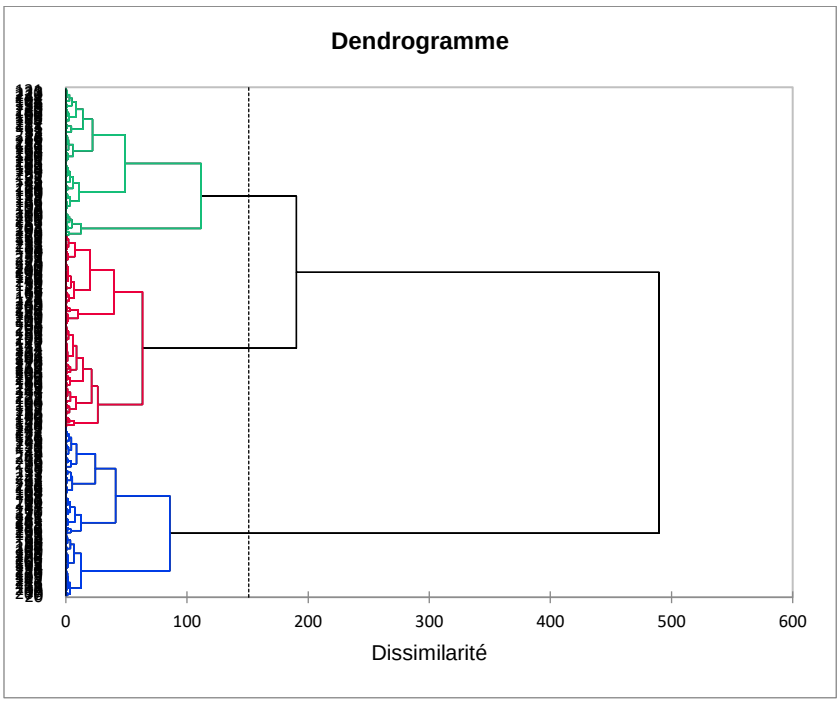
Cosinus carrés des variables :

	F1	F2	F3	F4	F5
V_Engagement	**0,738**	0,015	0,023	0,000	0,167
V_Identification	**0,543**	0,151	0,082	0,160	0,060
V_Flexibilité	**0,613**	0,194	0,007	0,002	0,020
V_Doute	**0,626**	0,052	0,240	0,001	0,043
V_Exploration de surface	0,061	**0,700**	0,141	0,046	0,039
V_Exploration en profondeur	0,222	**0,519**	0,002	0,233	0,021

Les valeurs en gras correspondent pour chaque variable au facteur pour lequel le cosinus carré est le plus grand



Annexes 3.3.3. Classification ascendante hiérarchique



Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	3,319	57,81%
Inter-classes	2,422	42,19%
Totale	5,741	100,00%

Barycentres des classes :

Classe	F1	F2	F3	F4	F5
1	1,236	0,862	-0,020	0,086	-0,040
2	-1,867	-0,065	-0,125	-0,058	0,011
3	0,542	-1,042	0,169	-0,045	0,039

Distances entre les barycentres des classes :

	1	2	3
1	0	3,244	2,040
2	3,244	0	2,617
3	2,040	2,617	0

Objets centraux :

Classe	F1	F2	F3	F4	F5
1 (223)	1,379	0,784	0,068	0,047	0,020
2 (232)	-1,774	0,005	-0,333	-0,074	-0,167
3 (153)	0,424	-0,790	-0,214	-0,198	0,094

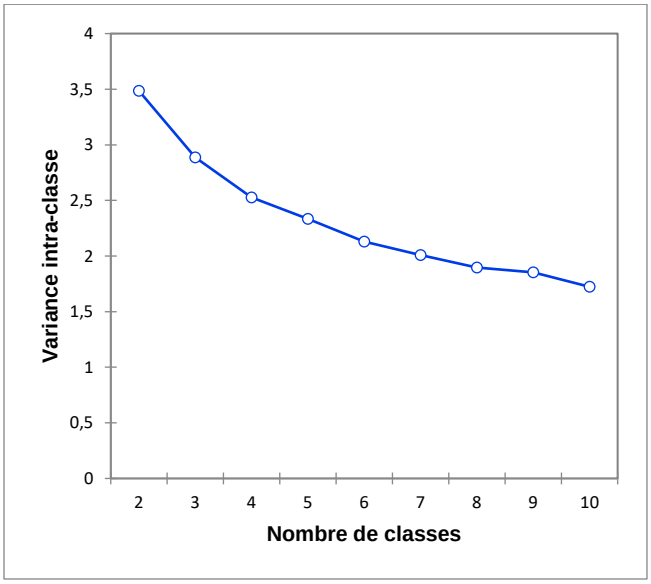
Distances entre les objets centraux :

	1 (223)	2 (232)	3 (153)
1 (223)	0	3,280	1,880
2 (232)	3,280	0	2,358
3 (153)	1,880	2,358	0

Annexes 3.3.4. Classification k means

Evolution des variances :

Variance\Classes	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intra-classe	3,485	2,886	2,527	2,334	2,128	2,008	1,896	1,854	1,724
Inter-classes	1,794	2,393	2,752	2,945	3,151	3,271	3,383	3,426	3,556
Totale	5,279	5,279	5,279	5,279	5,279	5,279	5,279	5,279	5,279



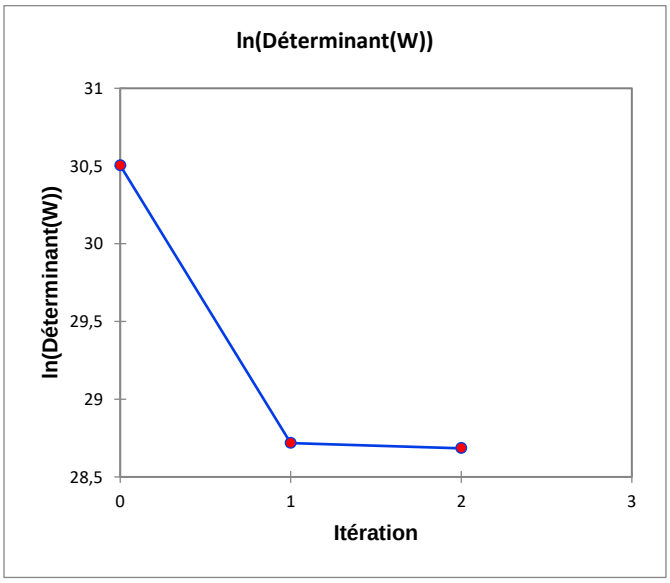
Classification des 3 classes :

Bilan de l'optimisation :

Répétition	Itération	Variance intra-classe initiale	Variance intra-classe finale	ln(Déterminant(W))
1	2	5,297	3,047	28,829
2	2	5,286	3,136	28,798
3	**2**	**5,284**	**2,886**	**28,684**
4	2	5,250	2,968	28,833
5	2	5,295	3,096	28,953
6	2	5,257	2,943	28,723
7	2	5,260	3,017	28,842
8	2	5,298	3,157	28,713
9	2	5,299	3,130	28,890
10	2	5,285	3,052	28,834

Statistiques pour chaque itération :

Itération	Variance intra-classe	Trace(W)	ln(Déterminant(W))	Lambda de Wilks
0	5,284	1458,410	30,504	0,967
1	2,984	823,603	28,717	0,162
2	2,886	796,469	28,684	0,157

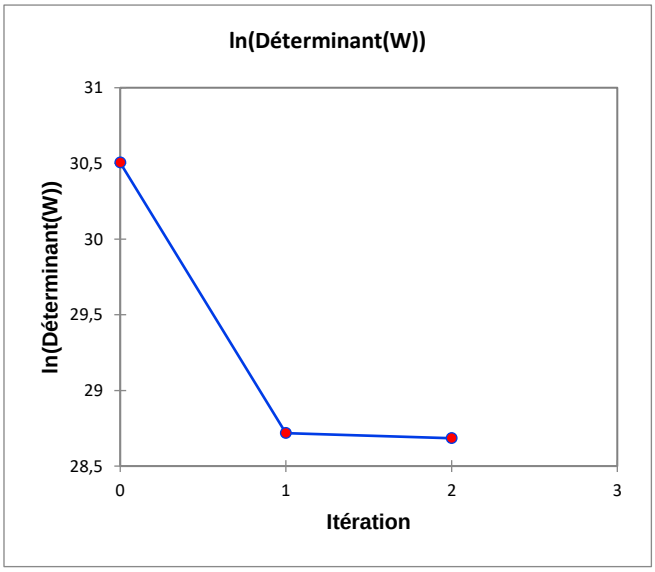


Bilan de l'optimisation :

Répétition	Itération	Variance intra-classe initiale	Variance intra-classe finale	ln(Déterminant(W))
1	2	5,297	3,047	28,829
2	2	5,286	3,136	28,798
3	**2**	**5,284**	**2,886**	**28,684**
4	2	5,250	2,968	28,833
5	2	5,295	3,096	28,953
6	2	5,257	2,943	28,723
7	2	5,260	3,017	28,842
8	2	5,298	3,157	28,713
9	2	5,299	3,130	28,890
10	2	5,285	3,052	28,834

Statistiques pour chaque itération :

Itération	Variance intra-classe	Trace(W)	ln(Déterminant(W))	Lambda de Wilks
0	5,284	1458,410	30,504	0,967
1	2,984	823,603	28,717	0,162
2	2,886	796,469	28,684	0,157



Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	2,886	54,66%
Inter-classes	2,393	45,34%
Totale	5,279	100,00%

Barycentres des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur	Somme des poids	Variance intra-classe
1	2,738	3,653	3,884	3,324	3,764	3,779	116,000	2,873
2	4,055	4,402	2,145	1,613	2,860	3,991	106,000	2,854
3	2,505	3,035	2,891	2,551	2,509	2,751	57,000	2,971

Distance entre les barycentres des classes :

	1	2	3
1	0	3,018	2,157
2	3,018	0	2,714
3	2,157	2,714	0

Objets centraux :

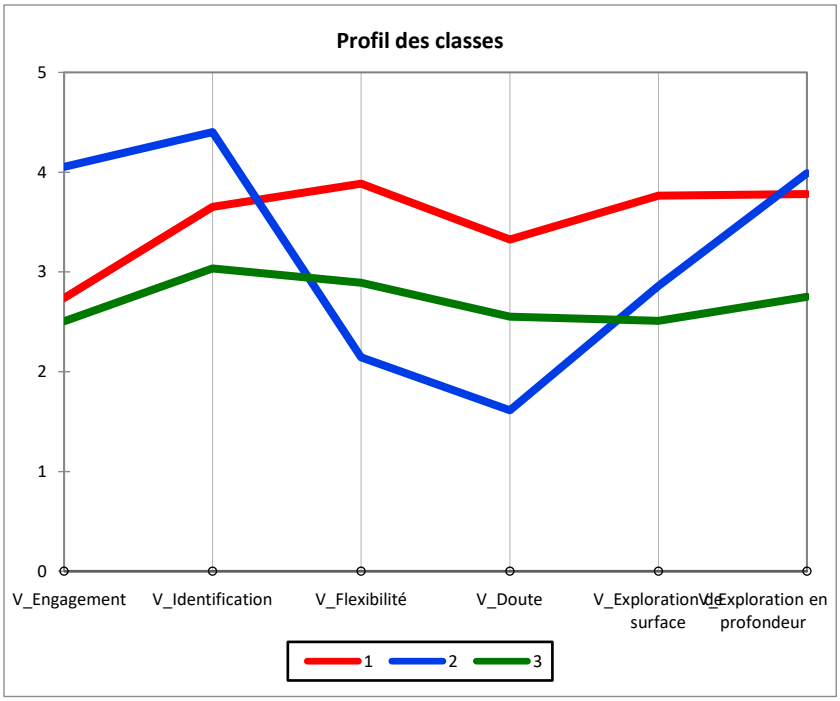
Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1 (201)	2,600	4,000	4,000	3,400	3,600	4,000
2 (232)	4,000	4,400	2,400	1,200	3,000	4,000
3 (71)	2,400	2,800	2,800	2,000	2,400	3,000

Distance entre les objets centraux :

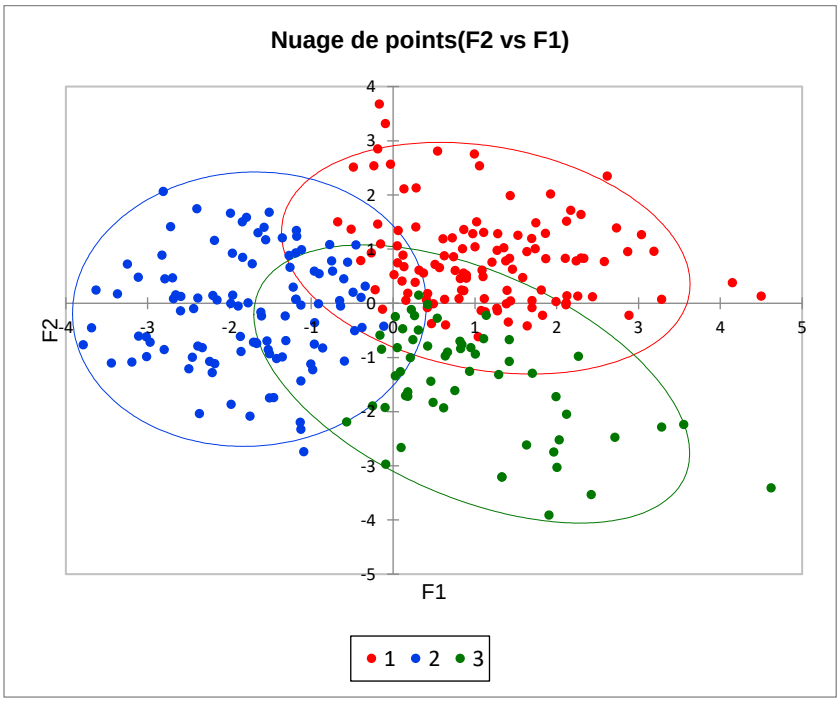
	1 (201)	2 (232)	3 (71)
1 (201)	0	3,143	2,706
2 (232)	3,143	0	2,698
3 (71)	2,706	2,698	0

Contribution (analyse de la variance) :

Observation	DDL (Modèle)	Moyenne des carrés (Modèle)	DDL (Erreur)	Moyenne des carrés (Erreur)	F	Pr > F
V_Engagement	2	64,846	276	0,444	146,025	< 0,0001
V_Identification	2	37,103	276	0,392	94,539	< 0,0001
V_Flexibilité	2	84,370	276	0,440	191,654	< 0,0001
V_Doute	2	81,111	276	0,562	144,228	< 0,0001
V_Exploration de surface	2	37,987	276	0,616	61,620	< 0,0001
V_Exploration en profondeur	2	30,157	276	0,430	70,107	< 0,0001



Répartition des trois classes sur un nuage de point :



Annexes 3.3.5. Tests d'indépendance

Annexes 3.3.5.1. Test d'indépendance : genre / typologies vocationnelles

Tableau de contingence (Genre \ Typologies) :

Genre \ Typologies	1	2	3
Féminin	75	56	28
Masculin	41	50	29

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi2) :

Khi² (Valeur observée)	4,968
Khi² (Valeur critique)	5,991
DDL	2
p-value	0,083
alpha	0,05

Interprétation du test :
H0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.
Ha : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Test exact de Fisher :

p-value (bilatérale)	0,085
alpha	0,05

Significativité par case (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
Féminin	>	<	<
Masculin	<	>	>

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

p-values (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
Féminin	**0,039**	0,222	0,136
Masculin	**0,021**	0,330	0,233

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

Khi2 par case :

	1	2	3	Total
Féminin	1,196	0,322	0,619	2,137
Masculin	1,585	0,426	0,820	2,831
Total	2,781	0,748	1,439	4,968

Résidus (Pearson) :

	1	2	3
Féminin	1,094	-0,567	-0,787
Masculin	-1,259	0,653	0,906

Résidus (ajustés) :

	1	2	3
Féminin	**2,182**	-1,098	-1,345
Masculin	**-2,182**	1,098	1,345

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05

Effectifs théoriques :

	1	2	3	Total
Féminin	66,108	60,409	32,484	159,000
Masculin	49,892	45,591	24,516	120,000
Total	116	106	57	279

Pourcentage / Total :

	1	2	3	Total
Féminin	0,269	0,201	0,100	0,570
Masculin	0,147	0,179	0,104	0,430
Total	0,416	0,380	0,204	1,000

Annexes 3.3.5.2. Test d'indépendance : âge / typologies vocationnelles

Tableau de contingence (Age \ Typologies) :

Age \ Typologies	1	2	3
18-	34	32	16
19	45	33	27
20	26	18	7
21+	11	23	7

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi2) :

Khi² (Valeur observée)	10,937
Khi² (Valeur critique)	12,592
DDL	6
p-value	0,090
alpha	0,05

Interprétation du test :

H0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.

Ha : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Test exact de Fisher :

p-value (bilatérale)	0,103
alpha	0,05

Significativité par case (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
18-	<	>	<
19	>	<	>
20	>	<	<
21+	<	>	<

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

P-values (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
18-	0,877	0,922	0,692
19	0,831	0,059	0,124
20	0,178	0,553	0,122
21+	**0,022**	**0,017**	0,438

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

Khi2 par case :

	1	2	3	Total
18-	0,000	0,023	0,034	0,057
19	0,041	1,191	1,435	2,667
20	1,085	0,098	1,122	2,305
21+	2,145	3,537	0,226	5,908
Total	3,271	4,849	2,817	10,937

Résidus (Pearson) :

	1	2	3
18-	-0,016	0,152	-0,184
19	0,203	-1,091	1,198
20	1,041	-0,313	-1,059
21+	-1,465	1,881	-0,476

Résidus (ajustés) :

	1	2	3
18-	-0,025	0,229	-0,245
19	0,337	-1,755	1,701
20	1,507	-0,439	-1,314
21+	**-2,075**	**2,586**	-0,577

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05

Effectifs théoriques :

	1	2	3	Total
18-	34,093	31,154	16,753	82,000
19	43,656	39,892	21,452	105,000
20	21,204	19,376	10,419	51,000
21+	17,047	15,577	8,376	41,000
Total	116	106	57	279

Pourcentage / Total :

	1	2	3	Total
18-	0,122	0,115	0,057	0,294
19	0,161	0,118	0,097	0,376
20	0,093	0,065	0,025	0,183
21+	0,039	0,082	0,025	0,147
Total	0,416	0,380	0,204	1,000

Annexes 3.3.5.3. Test d’indépendance : filière de licence / typologies vocationnelles

Tableau de contingence (Parcours \ Typologies) :

Parcours \ Typologies	1	2	3
MI	8	22	15
PCSI	24	28	13
SVT	84	56	29

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi2) :

Khi² (Valeur observée)	16,609
Khi² (Valeur critique)	9,488
DDL	4
p-value	0,002
alpha	0,05

Interprétation du test :

H0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.
Ha : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Test exact de Fisher :

p-value (bilatérale)	0,002
alpha	0,05

Significativité par case (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
MI	<	>	>
PCSI	<	>	<
SVT	>	<	<

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

P-values (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
MI	**0,000**	0,142	**0,038**
PCSI	0,311	0,412	0,798
SVT	**0,001**	**0,028**	0,069

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

Khi2 par case :

	1	2	3	Total
MI	6,130	1,406	3,667	11,204
PCSI	0,339	0,442	0,006	0,787
SVT	2,685	1,049	0,885	4,619
Total	9,154	2,898	4,558	16,609

Résidus (Pearson) :

	1	2	3
MI	-2,476	1,186	1,915
PCSI	-0,582	0,665	-0,077
SVT	1,639	-1,024	-0,941

Résidus (ajustés) :

	1	2	3
MI	**-3,537**	1,644	**2,344**
PCSI	-0,869	0,964	-0,098
SVT	**3,414**	**-2,072**	-1,679

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05

Effectifs théoriques :

	1	2	3	Total
MI	18,710	17,097	9,194	45,000
PCSI	27,025	24,695	13,280	65,000
SVT	70,265	64,208	34,527	169,000
Total	116	106	57	279

Pourcentage / Total :

	1	2	3	Total
MI	0,029	0,079	0,054	0,161
PCSI	0,086	0,100	0,047	0,233
SVT	0,301	0,201	0,104	0,606
Total	0,416	0,380	0,204	1,000

Annexes 3.3.5.4. Test d'indépendance : souhait pour l'année supérieure / typologies vocationnelles

Tableau de contingence (Souhait année supérieure \ Typologies) :

Souhait année supérieure \ Typologies	1	2	3
L2	82	84	35
Orientation dans une autre filière	21	11	15
Redoublement	11	9	7

Test d'indépendance entre les lignes et les colonnes (Khi2) :

Khi² (Valeur observée)	7,962
Khi² (Valeur critique)	9,488
DDL	4
p-value	0,093
alpha	0,05

Interprétation du test :
H0 : Les lignes et les colonnes du tableau sont indépendantes.
Ha : Il existe un lien entre les lignes et les colonnes du tableau.

Test exact de Fisher :

p-value (bilatérale)	0,085
alpha	0,05

Significativité par case (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
L2	<	>	<
Orientation dans une autre filière	>	<	>
Redoublement	<	<	>

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

P-values (Test exact de Fisher) :

	1	2	3
L2	0,613	**0,034**	**0,019**
Orientation dans une autre filière	0,737	**0,014**	0,067
Redoublement	0,783	0,480	0,630

Les valeurs affichées en rouge sont significatives au seuil alpha=0,05

Khi2 par case :

	1	2	3	Total
L2	0,021	0,839	1,065	1,925
Orientation dans une autre filière	0,118	2,582	2,838	5,538
Redoublement	0,003	0,144	0,352	0,499
Total	0,142	3,565	4,255	7,962

Résidus (Pearson) :

	1	2	3
L2	-0,145	0,916	-1,032
Orientation dans une autre filière	0,344	-1,607	1,685
Redoublement	-0,058	-0,379	0,593

Résidus (ajustés) :

	1	2	3
L2	-0,365	**2,239**	**-2,235**
Orientation dans une autre filière	0,493	**-2,238**	**2,078**
Redoublement	-0,079	-0,506	0,702

Les valeurs affichées en gras sont significatives au seuil alpha=0,05

Effectifs théoriques :

	1	2	3	Total
L2	83,324	76,015	41,662	201,000
Orientation dans une autre filière	19,484	17,775	9,742	47,000
Redoublement	11,193	10,211	5,596	27,000
Total	114	104	57	275

Pourcentage / Total :

	1	2	3	Total
L2	0,298	0,305	0,127	0,731
Orientation dans une autre filière	0,076	0,040	0,055	0,171
Redoublement	0,040	0,033	0,025	0,098
Total	0,415	0,378	0,207	1,000

Annexes 3.3.6. Tests de Kruskal-Wallis

Annexes 3.3.6.1. Test de Kruskal-Wallis – souhait année suivante

Tableau descriptif des données :

	Souhait_année_suivante	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_ExploS	V_ExploP
N	Redoublement	27	27	27	27	27	27
	Orientation dans une autre filière	47	47	47	47	47	47
	L2	201	201	201	201	201	201
Missing	Redoublement	0	0	0	0	0	0
	Orientation dans une autre filière	0	0	0	0	0	0
	L2	0	0	0	0	0	0
Mean	Redoublement	3.13	3.64	3.13	2.72	3.18	3.46
	Orientation dans une autre filière	2.90	3.62	3.17	2.73	3.25	3.63
	L2	3.26	3.88	2.96	2.43	3.14	3.67
Median	Redoublement	2.80	3.60	3.00	2.60	3.00	3.60
	Orientation dans une autre filière	2.80	3.60	3.20	2.80	3.40	3.80
	L2	3.40	4.00	3.00	2.40	3.20	3.80
Min.	Redoublement	1.80	1.20	1.00	1.00	1.20	2.00
	Orientation dans une autre filière	1.00	1.80	1.60	1.00	1.20	1.60
	L2	1.00	1.40	1.00	1.00	1.00	1.00
Max.	Redoublement	4.60	5.00	5.00	4.80	4.60	5.00
	Orientation dans une autre filière	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	L2	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Shapiro-Wilk p	Redoublement	0.064	0.085	0.607	0.492	0.188	0.710
	Orientation dans une autre filière	0.036	0.249	0.054	0.285	0.443	0.114
	L2	0.001	< .001	0.001	< .001	0.007	< .001

Test de Kruskal-Wallis :

	χ^2	df	p
V_Engagement	6.335	2	0.042
V_Identification	6.024	2	0.049
V_Flexibilité	1.768	2	0.413
V_Doute	4.346	2	0.114
V_ExploS	0.548	2	0.760
V_ExploP	1.948	2	0.378

Test post-hoc ; Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pairwise comparisons – souhait année suivante

Pairwise comparisons - V_Engagement

		W	p
Redoublement	Orientation dans une autre filière	-1.51	0.536
Redoublement	L2	1.06	0.734
Orientation dans une autre filière	L2	3.51	0.035

Pairwise comparisons - V_Identification à l'engagement

		W	p
Redoublement	Orientation dans une autre filière	-0.239	0.984
Redoublement	L2	2.176	0.273
Orientation dans une autre filière	L2	2.998	0.086

Pairwise comparisons - V_Flexibilité de l'engagement

		W	p
Redoublement	Orientation dans une autre filière	0.0796	0.998
Redoublement	L2	-1.1051	0.715
Orientation dans une autre filière	L2	-1.6724	0.464

Pairwise comparisons – V_Doute vis-à-vis de soi

		W	p
Redoublement	Orientation dans une autre filière	0.119	0.996
Redoublement	L2	-1.860	0.387
Orientation dans une autre filière	L2	-2.540	0.171

Pairwise comparisons - V_Exploration de surface

		W	p
Redoublement	Orientation dans une autre filière	0.390	0.959
Redoublement	L2	-0.381	0.961
Orientation dans une autre filière	L2	-1.018	0.752

Pairwise comparisons - V_ExploP

		W	p
Redoublement	Orientation dans une autre filière	1.438	0.566
Redoublement	L2	1.918	0.364
Orientation dans une autre filière	L2	0.570	0.915

Annexes 3.3.6.2. Test de Kruskal-Wallis – filière de licence

Tableau descriptif des données :

	Parcours actuel	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_ExploS	V_ExploP
N	MI	45	45	45	45	45	45
	PCSI	65	65	65	65	65	65
	SVT	169	169	169	169	169	169
Missing	MI	0	0	0	0	0	0
	PCSI	0	0	0	0	0	0
	SVT	0	0	0	0	0	0
Mean	MI	3.39	3.76	2.70	2.24	2.79	3.58
	PCSI	3.30	3.92	3.08	2.37	3.31	3.70
	SVT	3.09	3.78	3.09	2.65	3.21	3.65
Median	MI	3.40	3.80	2.60	2.00	2.80	3.60
	PCSI	3.40	4.00	3.20	2.40	3.20	3.80
	SVT	3.00	3.80	3.00	2.60	3.40	3.60
Standard deviation	MI	0.955	0.794	1.01	0.960	0.825	0.829
	PCSI	0.927	0.784	0.996	1.01	0.937	0.776
	SVT	0.954	0.825	1.03	1.10	0.951	0.809
Min.	MI	1.40	2.00	1.00	1.00	1.00	1.80
	PCSI	1.60	1.20	1.20	1.00	1.20	2.00
	SVT	1.00	1.40	1.00	1.00	1.00	1.00
Max.	MI	5.00	5.00	4.40	5.00	4.40	5.00
	PCSI	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	SVT	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Shapiro-Wilk p	MI	0.370	0.173	0.045	0.013	0.392	0.467
	PCSI	0.014	< .001	0.128	0.010	0.142	0.099
	SVT	0.008	< .001	0.001	< .001	< .001	< .001

Test de Kruskal-Wallis :

	χ^2	df	p
V_Engagement	4.220	2	0.121
V_Identification	2.063	2	0.356
V_Flexibilité	4.311	2	0.116
V_Doute	6.663	2	0.036
V_ExploS	9.244	2	0.010
V_ExploP	0.664	2	0.717

Test post hoc : Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pairwise comparisons – filière de licence

Pairwise comparisons - V_Engagement

		W	p
MI	PCSI	-0.819	0.831
MI	SVT	-2.586	0.160
PCSI	SVT	-1.904	0.370

Pairwise comparisons - V_Identification à l'engagement

		W	p
MI	PCSI	1.804	0.409
MI	SVT	0.640	0.893
PCSI	SVT	-1.735	0.437

Pairwise comparisons - V_Flexibilité de l'engagement

		W	p
MI	PCSI	2.455	0.192
MI	SVT	2.847	0.109
PCSI	SVT	-0.128	0.996

Pairwise comparisons - V_Doute vis-à-vis de soi

		W	p
MI	PCSI	0.927	0.789
MI	SVT	3.176	0.064
PCSI	SVT	2.499	0.181

Pairwise comparisons - V_Exploration de surface

		W	p
MI	PCSI	3.868	0.017
MI	SVT	3.986	0.013
PCSI	SVT	-0.671	0.883

Pairwise comparisons - V_Exploration en profondeur

		W	p
MI	PCSI	1.039	0.743
MI	SVT	1.021	0.751
PCSI	SVT	-0.350	0.967

Annexes 3.4. Analyses en fonction du statut (lycéen / étudiant)

Tableau descriptif :

	Statut	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_ExplorationS	V_ExplorationP
N	Etu.	279	279	279	279	279	279
	Lyc.	451	445	449	455	458	454
Missing	Etu.	0	0	0	0	0	0
	Lyc.	12	18	14	8	5	9
Mean	Etu.	3.19	3.81	3.02	2.52	3.16	3.65
	Lyc.	3.43	3.90	2.65	2.17	3.14	3.97
Median	Etu.	3.20	4.00	3.00	2.40	3.20	3.60
	Lyc.	3.40	4.00	2.60	2.00	3.20	4.00
Min.	Etu.	1.00	1.20	1.00	1.00	1.00	1.00
	Lyc.	1.00	1.60	1.00	1.00	1.00	1.00
Max.	Etu.	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
	Lyc.	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Shapiro-Wilk p	Etu.	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	Lyc/	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

Test of Normality (Shapiro-Wilk) :

	W	p
V_Engagement	0.983	< .001
V_Identification	0.970	< .001
V_Flexibilité	0.981	< .001
V_Doute	0.950	< .001
V_ExplorationS	0.987	< .001
V_ExplorationP	0.970	< .001

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality

Test of Equality of Variances (Levene's) :

	F	df	df2	p
V_Engagement	0.817	1	728	0.366
V_Identification	8.553	1	722	0.004
V_Flexibilité	0.742	1	726	0.389
V_Doute	3.439	1	732	0.064
V_ExplorationS	0.887	1	735	0.347
V_ExplorationP	0.541	1	731	0.462

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

Annexe 3.4.1. Processus vocationnel d'engagement

Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :

U	53499,500
U (normalisé)	-3,407
Espérance	62914,500
Variance (U)	7636665,857
p-value (bilatérale)	0,001
alpha	0,05

Annexe 3.4.2. Processus vocationnel d'identification à l'engagement

Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :

U	59107,500
U (normalisé)	-1,088
Espérance	62077,500
Variance (U)	7447120,269
p-value (bilatérale)	0,277
alpha	0,05

Annexe 3.4.3. Processus vocationnel de flexibilité de l'engagement

Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :

U	75842
U (normalisé)	4,795
Espérance	62635,500
Variance (U)	7584102,620
p-value (bilatérale)	< 0,0001
alpha	0,05

Annexe 3.4.4. Processus vocationnel de doute vis-à-vis de soi

Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :

U	75585,500
U (normalisé)	4,355
Espérance	63472,500
Variance (U)	7735142,628
p-value (bilatérale)	< 0,0001
alpha	0,05

Annexe 3.4.5. Processus vocationnel d'exploration de surface

Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :

U	65196
U (normalisé)	0,466
Espérance	63891,000
Variance (U)	7825921,113
p-value (bilatérale)	0,641
alpha	0,05

Annexe 3.4.6. Processus vocationnel d'exploration en profondeur

Test de Mann-Whitney / Test bilatéral :

U	48226
U (normalisé)	-5,445
Espérance	63333,000
Variance (U)	7697588,873
p-value (bilatérale)	< 0,0001
alpha	0,05

Annexes 4. Etude 4

Annexes 4.1. Population lycéenne : partition en 3 classes

Annexe 4.1.1. Tableau descriptif des données

Statistique	Nb. d'observations	Médiane	Moyenne	Variance (n-1)	Ecart-type (n-1)
V_Engagement	65	4,000	3,708	0,768	0,876
V_Identification	65	4,200	4,065	0,674	0,821
V_Flexibilité	65	2,600	2,668	0,852	0,923
V_Doute	65	2,000	2,191	0,961	0,980
V_Exploration de surface	65	2,800	2,954	1,047	1,023
V_Exploration en profondeur	65	4,200	3,957	0,771	0,878
Engagement	65	4,200	3,886	0,572	0,757
Reconsidération des engagements	65	2,500	2,518	0,850	0,922
Exploration vocationnelle	65	3,500	3,455	0,608	0,780

Annexes 4.1.2. Classification K-means

Bilan de l'optimisation :

Répétition	Itération	Variance intra-classe initiale	Variance intra-classe finale	ln(Déterminant(W))
1	2	5,023	3,041	19,655
2	2	5,145	3,050	19,563
3	**2**	**4,987**	**2,967**	**19,512**
4	2	5,201	3,067	19,617
5	2	5,063	2,960	19,687
6	2	4,945	3,003	19,691
7	2	5,045	3,524	19,862
8	2	5,116	2,990	19,772
9	2	5,049	3,033	19,663
10	2	5,076	2,993	19,726

Statistiques pour chaque itération :

Itération	Variance intra-classe	Trace(W)	ln(Déterminant(W))	Lambda de Wilks
0	4,987	309,218	21,373	0,744
1	3,116	193,192	19,694	0,139
2	2,967	183,933	19,512	0,116

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	2,967	58,50%
Inter-classes	2,105	41,50%
Totale	5,071	100,00%

Barycentres initiaux des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1	3,430	3,830	2,540	2,370	2,650	3,940
2	3,832	4,242	2,832	2,379	3,453	4,042
3	3,831	4,115	2,646	1,915	2,823	3,908

Barycentres des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur	Somme des poids	Variance intra-classe
1	2,800	3,133	2,822	2,822	2,233	3,122	18,000	4,241
2	4,417	4,392	1,992	1,667	2,467	4,217	24,000	1,973
3	3,678	4,452	3,252	2,243	4,026	4,339	23,000	3,021

Distances entre les barycentres des classes :

	1	2	3
1	0	2,734	2,779
2	2,734	0	2,217
3	2,779	2,217	0

Objets centraux :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1 (319)	3,000	3,800	3,000	3,400	2,600	3,200
2 (314)	4,600	4,000	1,600	1,600	2,600	4,200
3 (301)	4,000	4,800	3,000	2,200	4,200	4,600

Distances entre les objets centraux :

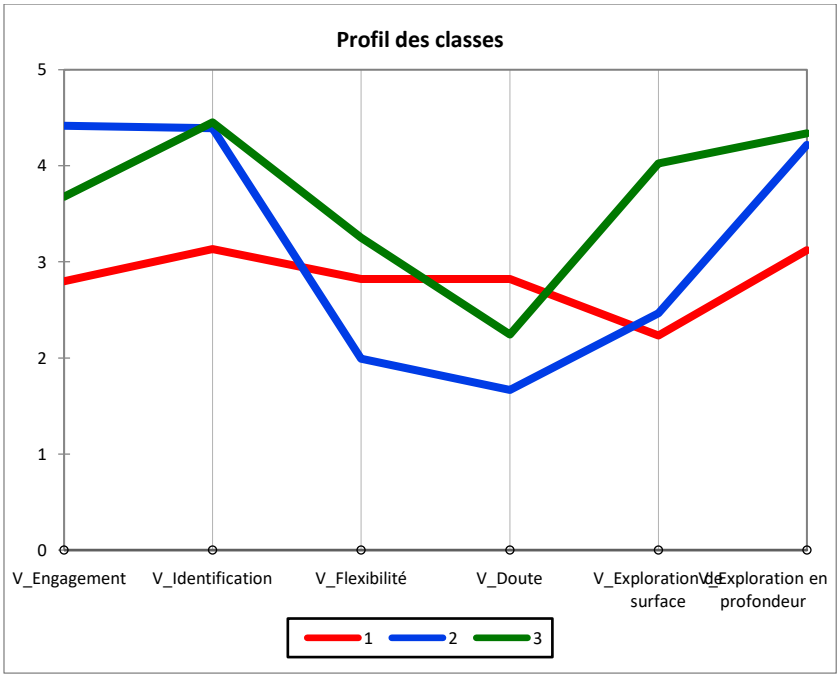
	1 (319)	2 (314)	3 (301)
1 (319)	0	2,966	2,821
2 (314)	2,966	0	2,458
3 (301)	2,821	2,458	0

Résultats par classe :

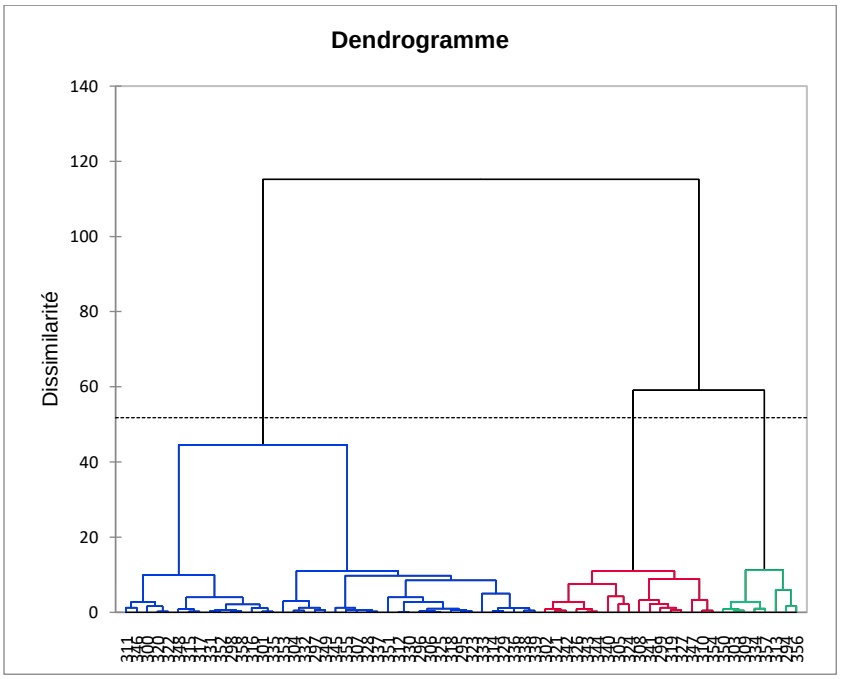
Classe	1	2	3
Objets	18	24	23
Somme des poids	18	24	23
Variance intra-classe	4,241	1,973	3,021
Distance minimale au barycentre	0,995	0,602	0,623
Distance moyenne au barycentre	1,928	1,300	1,597
Distance maximale au barycentre	2,955	2,570	3,140

Contribution (Analyse de la variance) :

Observation	DDL (Modèle)	Moyenne des carrés (Modèle)	DDL (Erreur)	Moyenne des carrés (Erreur)	F	Pr > F
V_Engagement	2	13,457	62	0,358	37,561	< 0,0001
V_Identification	2	10,816	62	0,347	31,198	< 0,0001
V_Flexibilité	2	9,628	62	0,568	16,935	< 0,0001
V_Doute	2	6,917	62	0,768	9,001	0,000
V_Exploration de surface	2	20,742	62	0,412	50,357	< 0,0001
V_Exploration en profondeur	2	8,760	62	0,513	17,080	< 0,0001



Annexes 4.1.3. Classification ascendante hiérarchique



Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	3,214	55,07%
Inter-classes	2,622	44,93%
Totale	5,836	100,00%

Barycentres des classes :

Classe	F1	F2	F3	F4	F5
1	-2,915	-1,064	-0,608	0,305	0,131
2	0,984	-0,374	0,013	0,002	0,003
3	-0,942	1,380	0,254	-0,149	-0,069

Distances entre les barycentres des classes :

	1	2	3
1	0	4,021	3,295
2	4,021	0	2,622
3	3,295	2,622	0

Objets centraux :

Classe	F1	F2	F3	F4	F5
1 (303)	-2,054	-1,058	-1,332	0,158	-0,117
2 (295)	1,116	-0,410	0,252	0,178	-0,118
3 (326)	-0,439	1,641	0,242	-0,455	-0,073

Distances entre les objets centraux :

	1 (303)	2 (295)	3 (326)
1 (303)	0	3,603	3,571
2 (295)	3,603	0	2,651
3 (326)	3,571	2,651	0

Résultats par classe :

Classe	1	2	3
Objets	8	40	17
Somme des poids	8	40	17
Variance intra-classe	3,427	3,206	3,139
Distance minimale au barycentre	1,162	0,348	0,644
Distance moyenne au barycentre	1,626	1,628	1,635
Distance maximale au barycentre	3,096	3,553	2,735

Annexes 4.2. Population étudiante : partition en 3 classes

Annexe 4.2.1. Tableau descriptif des données

Statistique	Nb. d'observations	Médiane	Moyenne	Variance (n-1)	Ecart-type (n-1)
V_Engagement	293	3,400	3,312	0,973	0,986
V_Identification	293	4,000	3,928	0,589	0,768
V_Flexibilité	293	3,000	2,979	1,116	1,056
V_Doute	293	2,400	2,500	1,075	1,037
V_Exploration de surface	293	3,200	3,223	0,892	0,944
V_Exploration en profondeur	293	4,000	3,859	0,648	0,805
Engagement	293	3,700	3,620	0,600	0,775
Reconsidération des engagements	293	2,900	2,916	0,952	0,976
Exploration vocationnelle	293	3,600	3,541	0,479	0,692

Annexes 4.2.2. Classification K-means

Bilan de l'optimisation :

Répétition	Itération	Variance intra-classe initiale	Variance intra-classe finale	ln(Déterminant(W))
1	8	5,305	3,056	29,423
2	5	5,299	3,066	29,405
3	5	5,310	3,073	29,486
4	5	5,311	3,078	29,465
5	5	5,287	3,040	29,431
6	4	5,260	3,065	29,507
7	4	5,290	3,059	29,466
8	**3**	**5,302**	**3,098**	**29,404**
9	3	5,246	3,070	29,470
10	3	5,289	3,049	29,470

Statistiques pour chaque itération :

Itération	Variance intra-classe	Trace(W)	ln(Déterminant(W))	Lambda de Wilks
0	5,302	1537,635	31,140	0,949
1	3,496	1013,733	29,417	0,169
2	3,163	917,310	29,367	0,161
3	3,098	898,561	29,404	0,167

Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	3,098	58,54%
Inter-classes	2,194	41,46%
Totale	5,293	100,00%

Barycentres initiaux des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1	3,349	3,958	2,969	2,510	3,176	3,817
2	3,260	4,000	3,072	2,596	3,206	3,907
3	3,321	3,792	2,877	2,364	3,315	3,862

Barycentres des classes :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur	Somme des poids	Variance intra-classe
1	2,510	3,589	3,833	3,402	3,602	3,639	122,000	3,402
2	3,792	4,204	2,566	1,905	3,578	4,323	99,000	2,539
3	4,011	4,122	2,100	1,789	2,094	3,592	72,000	3,353

Distances entre les barycentres des classes :

	1	2	3
1	0	2,517	3,227
2	2,517	0	1,738
3	3,227	1,738	0

Objets centraux :

Classe	V_Engagement	V_Identification	V_Flexibilité	V_Doute	V_Exploration de surface	V_Exploration en profondeur
1 (266)	2,200	3,800	4,000	3,200	3,400	3,400
2 (97)	4,000	3,800	2,400	1,400	3,400	4,400
3 (30)	4,000	4,400	1,600	2,000	2,200	3,800

Distances entre les objets centraux :

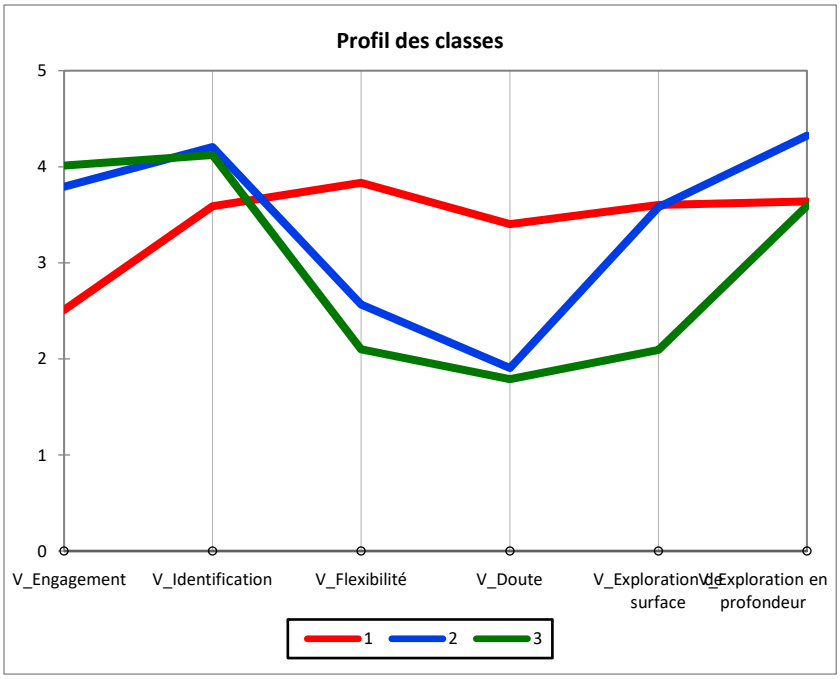
	1 (266)	2 (97)	3 (30)
1 (266)	0	3,169	3,521
2 (97)	3,169	0	1,778
3 (30)	3,521	1,778	0

Résultats par classe :

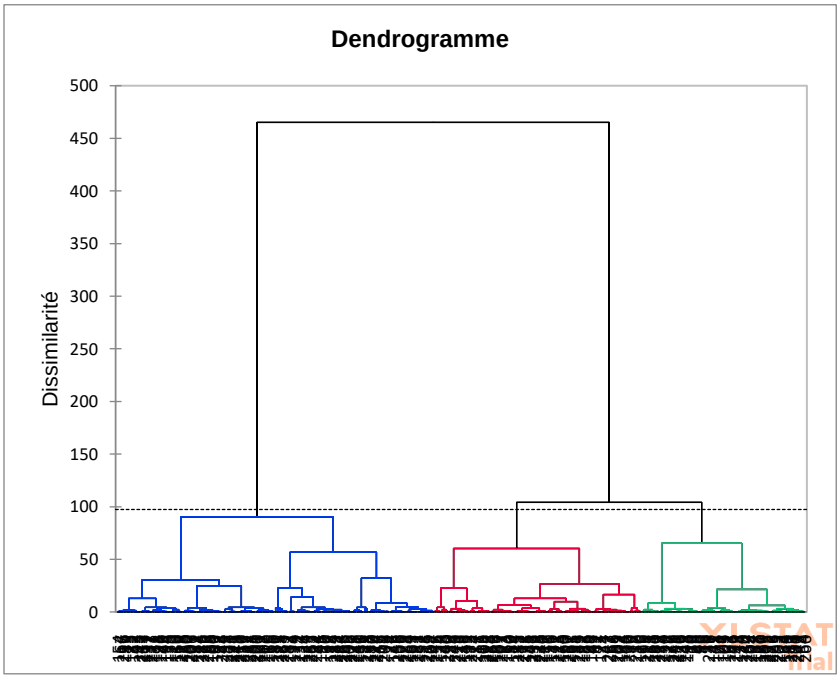
Classe	1	2	3
Objets	122	99	72
Somme des poids	122	99	72
Variance intra-classe	3,402	2,539	3,353
Distance minimale au barycentre	0,554	0,726	0,653
Distance moyenne au barycentre	1,731	1,524	1,717
Distance maximale au barycentre	4,467	3,449	3,748

Contribution (Analyse de la variance) :

Observation	DDL (Modèle)	Moyenne des carrés (Modèle)	DDL (Erreur)	Moyenne des carrés (Erreur)	F	Pr > F
V_Engagement	2	68,248	290	0,509	134,025	< 0,0001
V_Identification	2	12,160	290	0,509	23,867	< 0,0001
V_Flexibilité	2	80,738	290	0,567	142,394	< 0,0001
V_Doute	2	85,316	290	0,494	172,803	< 0,0001
V_Exploration de surface	2	60,827	290	0,479	127,062	< 0,0001
V_Exploration en profondeur	2	16,184	290	0,540	29,950	< 0,0001



Annexes 4.2.3. Classification ascendante hiérarchique



Décomposition de la variance pour la classification optimale :

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	3,590	62,66%
Inter-classes	2,139	37,34%
Totale	5,729	100,00%

Barycentres des classes :

Classe	F1	F2	F3	F4	F5
1	-1,378	0,362	-0,007	0,040	0,046
2	1,854	0,343	-0,093	-0,144	-0,305
3	0,640	-0,828	0,084	0,054	0,173

Distances entre les barycentres des classes :

	1	2	3
1	0	3,257	2,348
2	3,257	0	1,773
3	2,348	1,773	0

Objets centraux :

Classe	F1	F2	F3	F4	F5
1 (266)	-1,633	0,065	0,394	0,070	-0,432
2 (120)	1,961	0,505	0,317	-0,308	-0,508
3 (271)	0,646	-0,766	0,083	0,007	0,020

Distances entre les objets centraux :

	1 (266)	2 (120)	3 (271)
1 (266)	0	3,643	2,488
2 (120)	3,643	0	1,944
3 (271)	2,488	1,944	0

Résultats par classe :

Classe	1	2	3
Objets	135	70	88
Somme des poids	135	70	88
Variance intra-classe	4,047	2,746	3,554
Distance minimale au barycentre	0,737	0,523	0,171
Distance moyenne au barycentre	1,867	1,541	1,727
Distance maximale au barycentre	5,333	2,923	4,082

Annexes 4.3. Tests de Kruskal-Wallis

Annexes 4.3.1. Population lycéenne

Tableau descriptif du nombre de réponses moyennes en fonction de la typologie :

	Typologie vocationnelle	Inducteur 1	Inducteur 2	Inducteur 3
Mean	1	3.67	3.67	3.56
	2	3.75	3.58	3.58
	3	3.96	3.96	3.73
Standard deviation	1	0.594	0.686	0.705
	2	0.442	0.717	0.776
	3	0.209	0.209	0.631

Test de Kruskal-Wallis :

	χ^2	df	p
Inducteur 1	4.762	2	0.092
Inducteur 2	5.107	2	0.078
Inducteur 3	0.986	2	0.611

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Inducteur 1	0.714	< .001
Inducteur 2	0.694	< .001
Inducteur 3	0.645	< .001

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality

Annexes 4.3.2. Population étudiante

Tableau descriptif du nombre de réponses moyennes en fonction de la typologie :

	Typologie vocationnelle	Inducteur 1	Inducteur 2	Inducteur 3
Mean	1	3.85	3.73	3.68
	2	3.84	3.66	3.66
	3	3.75	3.64	3.58
Standard deviation	1	0.492	0.590	0.684
	2	0.509	0.688	0.717
	3	0.575	0.678	0.746

Test de Kruskal-Wallis :

	χ^2	df	p
Inducteur 1	3.177	2	0.204
Inducteur 2	0.880	2	0.644
Inducteur 3	0.909	2	0.635

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
Inducteur 1	0.442	< .001
Inducteur 2	0.580	< .001
Inducteur 3	0.584	< .001

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality

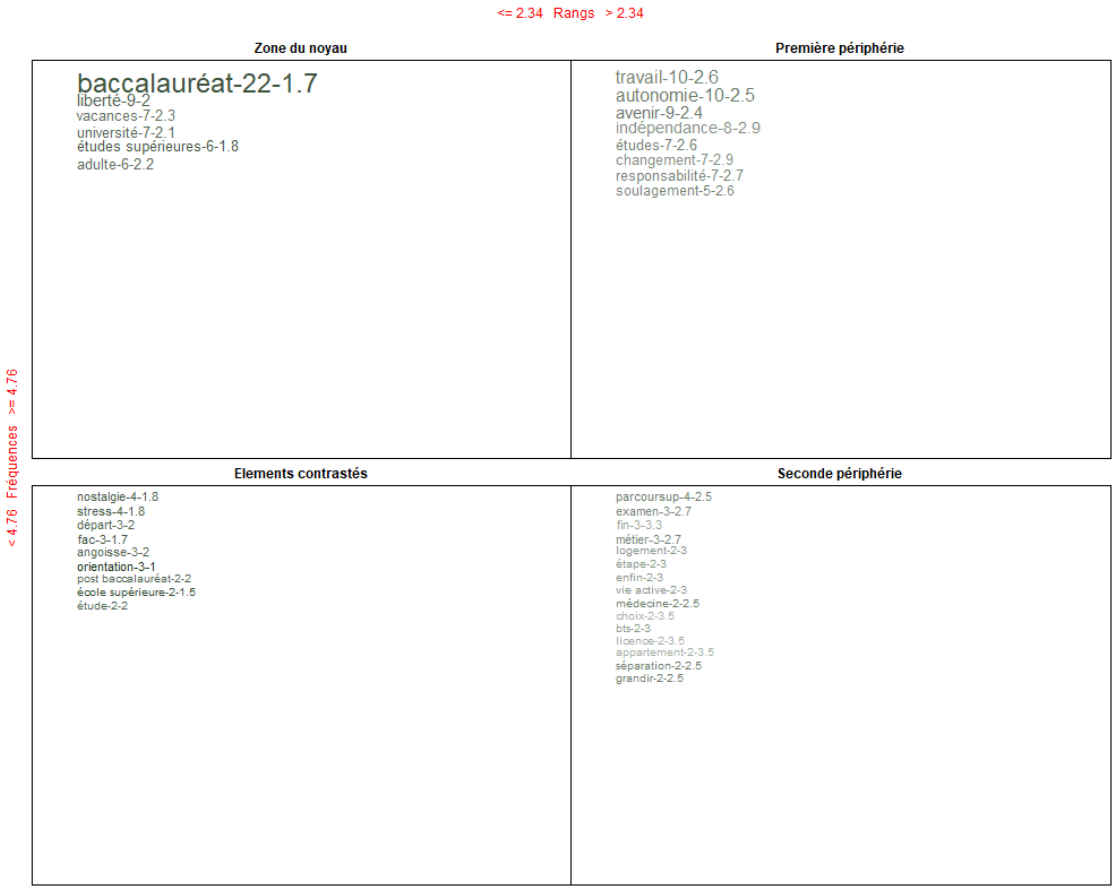
Test for Equality of Variances (Levene's)

	F	df1	df2	p
Inducteur 1	2.92	2	290	0.056
Inducteur 2	2.25	2	290	0.107
Inducteur 3	1.49	2	290	0.228

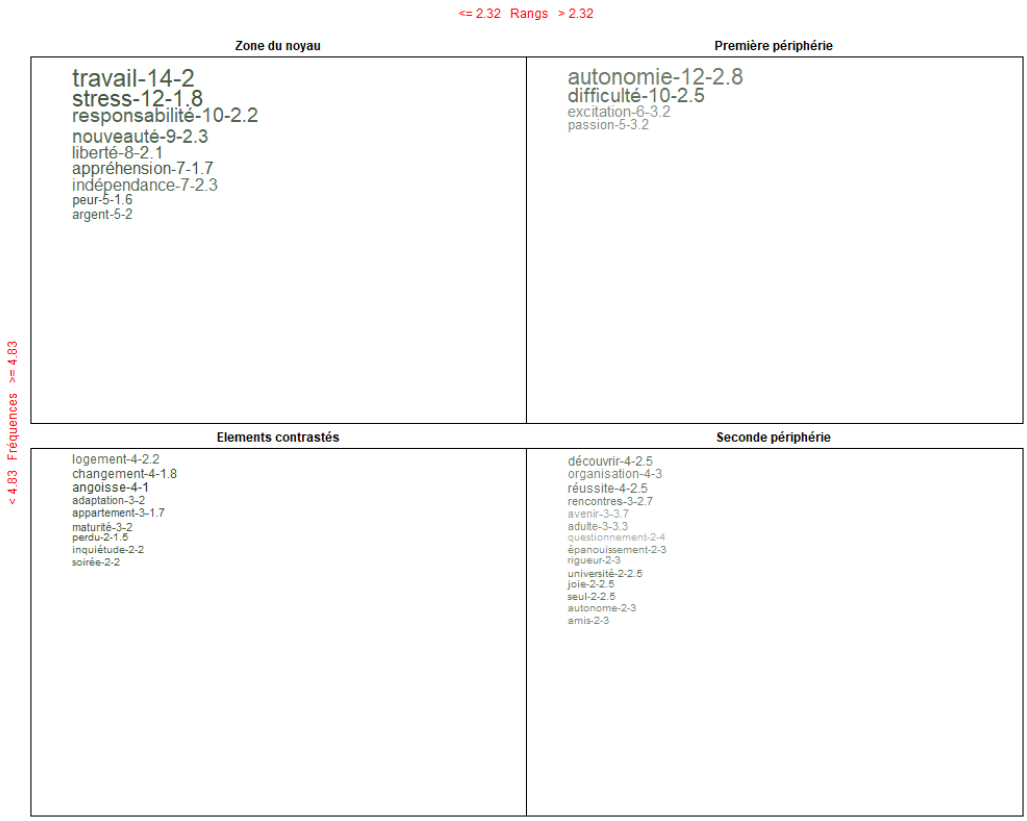
Annexes 4.4. Analyses sur la base des représentations

Annexes 4.4.1. Analyses prototypiques en contexte de crise sanitaire

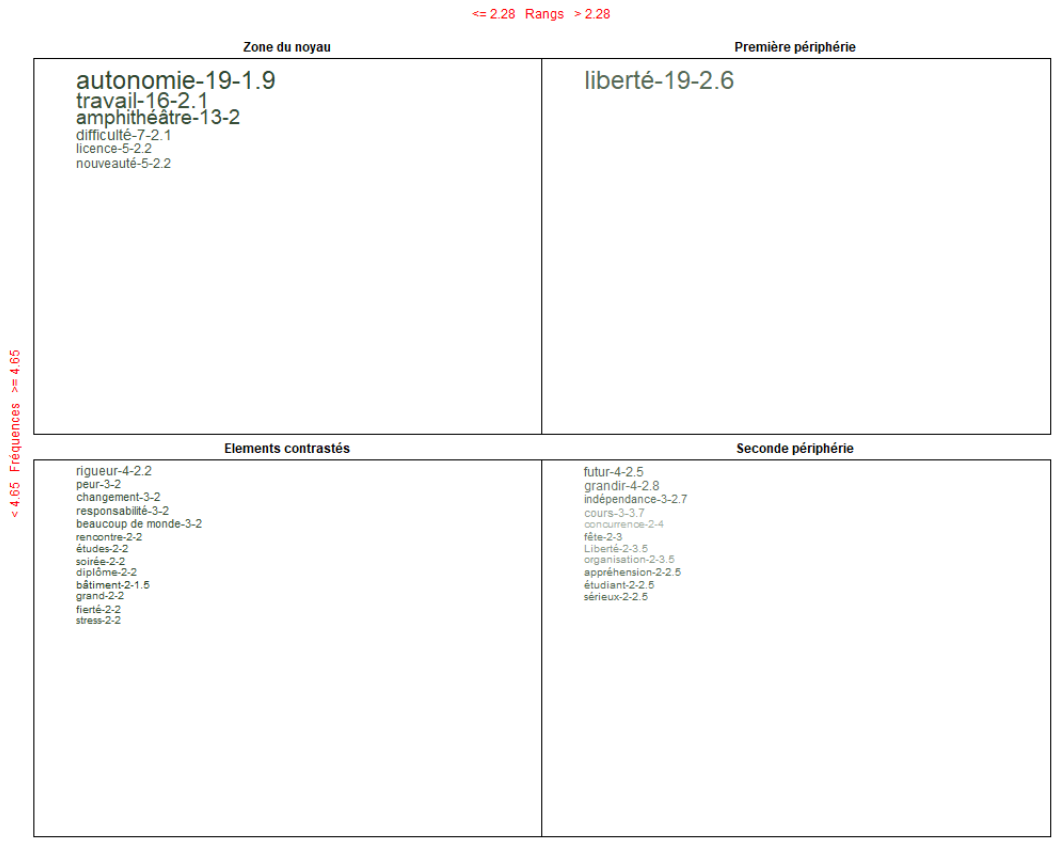
Annexe 4.4.1.1. Analyse prototypique concernant l'inducteur « fin du lycée »



Annexe 4.4.1.2. Analyse prototypique concernant l'inducteur « premiers pas en tant qu'étudiant »



Annexe 4.4.1.3. Analyse prototypique concernant l'inducteur « université »



Annexes 4.4.2. Test U de Mann-Whitney

Test U de Mann-Whitney réalisée avec le contexte (crise sanitaire ou hors crise sanitaire) comme variable indépendante et en variable dépendante le nombre de mots produits pour chacun des inducteurs

		statistic	p
Fin du lycée	Mann-Whitney U	20442	0.829
1er pas	Mann-Whitney U	18188	0.044
Université	Mann-Whitney U	20328	0.769

Annexes 4.5. Analyses sur la base des processus vocationnels en fonction du contexte

Annexes 4.5.1. Population lycéenne

Tableau descriptif des données :

concernant les processus et dimensions vocationnelles (recueillies via le VISA) en fonction du contexte (crise sanitaire ou hors crise sanitaire) :

	Contexte	EN1	EN2	EN	RE1	RE2	RE	EX1	EX2	EX
Moyenne	C	3.71	4.06	3.89	2.67	2.19	2.43	2.95	3.96	3.46
	HC	3.43	3.90	3.66	2.65	2.17	2.40	3.14	3.97	3.54
Médiane	C	4.00	4.20	4.20	2.60	2.00	2.30	2.80	4.20	3.50
	HC	3.40	4.00	3.70	2.60	2.00	2.30	3.20	4.00	3.60
Ecart-type	C	0.876	0.821	0.757	0.923	0.980	0.786	1.02	0.878	0.780
	HC	0.915	0.683	0.704	1.02	1.00	0.899	0.908	0.755	0.660

Note : C = contexte de crise sanitaire et HC = hors contexte de crise sanitaire.

Test U de Mann-Whitney :

		statistic	p
V_Engagement	Mann-Whitney U	12144	0.025
V_Identification	Mann-Whitney U	11751	0.014
Engagement	Mann-Whitney U	11999	0.009
V_Flexibilité	Mann-Whitney U	14303	0.795
V_Doute	Mann-Whitney U	14456	0.769
Reconsidération des engagements	Mann-Whitney U	14477	0.659
V_Exploration de surface	Mann-Whitney U	13028	0.103
V_Exploration en profondeur	Mann-Whitney U	14277	0.672
Exploration vocationnelle	Mann-Whitney U	14003	0.393

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V_Engagement	0.976	< .001
V_Identification	0.962	< .001
Engagement	0.985	< .001
V_Flexibilité	0.971	< .001
V_Doute	0.919	< .001
Reconsidération des engagements	0.968	< .001
V_Exploration de surface	0.989	< .001
V_Exploration en profondeur	0.942	< .001
Exploration vocationnelle	0.983	< .001

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality

Test of Equality of Variances (Levene's)

	F	df	df2	p
V_Engagement	0.0284	1	514	0.866
V_Identification	0.9474	1	508	0.331
Engagement	1.1285	1	524	0.289
V_Flexibilité	1.5489	1	512	0.214
V_Doute	0.4539	1	518	0.501
Reconsidération des engagements	1.4716	1	524	0.226
V_Exploration de surface	3.2589	1	521	0.072
V_Exploration en profondeur	3.8297	1	517	0.051
Exploration vocationnelle	2.5482	1	524	0.111

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

Annexes 4.5.2. Population étudiante

Tableau descriptif des données :

concernant les processus et dimensions vocationnelles (recueillies via le VISA) en fonction du contexte (crise sanitaire ou hors crise sanitaire)

	Contexte	EN1	EN2	EN	RE1	RE2	RE	EX1	EX2	EX
Moyenne	Crise	3.27	3.90	3.58	3.00	2.51	2.76	3.25	3.88	3.56
	Hors C	3.19	3.81	3.50	3.02	2.52	2.77	3.16	3.65	3.41
Médiane	Crise	3.20	4.00	3.70	3.00	2.40	2.80	3.20	4.00	3.60
	Hors C	3.20	4.00	3.50	3.00	2.40	2.80	3.20	3.60	3.50
Ecart type	Crise	0.997	0.768	0.777	1.07	1.04	0.952	0.951	0.800	0.689
	Hors C	0.953	0.810	0.791	1.02	1.07	0.950	0.941	0.803	0.716

Test U de Mann-Whitney :

		statistic	p
V_Engagement	Mann-Whitney U	34994	0.281
V_Identification	Mann-Whitney U	34588	0.193
Engagement	Mann-Whitney U	34426	0.165
V_Flexibilité	Mann-Whitney U	36644	0.860
V_Doute	Mann-Whitney U	36918	0.978
Reconsidération des engagements	Mann-Whitney U	36665	0.869
V_Exploration de surface	Mann-Whitney U	35275	0.355
V_Exploration en profondeur	Mann-Whitney U	30321	< .001
Exploration vocationnelle	Mann-Whitney U	32231	0.010

Test of Normality (Shapiro-Wilk)

	W	p
V_Engagement	0.980	< .001
V_Identification	0.958	< .001
Engagement	0.985	< .001
V_Flexibilité	0.975	< .001
V_Doute	0.955	< .001
Reconsidération des engagements	0.976	< .001
V_Exploration de surface	0.985	< .001
V_Exploration en profondeur	0.969	< .001
Exploration vocationnelle	0.990	< .001

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality

Test of Equality of Variances (Levene's)

	F	df	df2	p
V_Engagement	0.81635	1	542	0.367
V_Identification	0.94508	1	542	0.331
Engagement	0.18248	1	542	0.669
V_Flexibilité	1.17391	1	542	0.279
V_Doute	0.18272	1	542	0.669
Reconsidération des engagements	9.41e-4	1	542	0.976
V_Exploration de surface	0.14453	1	542	0.704
V_Exploration en profondeur	0.00673	1	542	0.935
Exploration vocationnelle	1.04272	1	542	0.308

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of equal variances

Annexe 5. Etude 3

Annexe 5.1. Guide d'entretien semi-directif

GUIDE ENTRETIEN

Dans le cadre d'une recherche en sciences humaines et sociales, vous avez participé l'année dernière à une étude sur le regard des lycéens sur l'université et plus largement sur l'enseignement supérieur, cette année l'idée est de faire le point sur vos premiers pas en tant qu'étudiant. Les entretiens sont anonymes et resteront confidentiels. Je m'intéresse vraiment à ce que vous pouvez me dire de vous, de votre expérience en tant qu'étudiant, à vos impressions ; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Est-ce que vous avez des questions avant que nous commencions ?

Je m'intéresse à votre expérience de la transition lycée-université. Pouvez-vous me parler de votre expérience du passage dans l'enseignement supérieur ?

Fin du lycée (éléments à aborder)

- Dans quel état d'esprit étiez-vous à la fin du lycée ?
- Quelles attentes aviez-vous pour la suite ?
- Qu'est ce qui vous motivait à partir du lycée ?
- Qu'est ce qui vous aurait plutôt retenu au lycée ?
- Et qu'est ce qui vous attirait à l'université ?
- Et qu'est ce qui vous repoussait ?
- Et dans d'autres types de formation comme les BTS ? Les CPGE ? Les DUT ?
- Quels choix aviez-vous émis sur apb l'année dernière ? Dans quel ordre ? Pourquoi ces choix-là ? Qu'est ce que vous en pensez avec du recul aujourd'hui ?

L'université (éléments à aborder)

- Comment s'est passé votre arrivée à l'université ? Qu'est-ce que vous pouvez en dire ?
    - Qu'est-ce qui vous a surpris, étonné dans l'organisation à l'université ? Qu'est ce qui correspond à ce que vous vous attendiez ?
    - Et par rapport aux études ? à leurs exigences intellectuelles ?
    - Par rapport aux matières étudiées ?
    - Par rapport aux relations avec les enseignants ?
    - Par rapport à votre vie sociale ? (vie étudiante – proche du groupe des étudiants ? En quoi ?)
    - Par rapport à votre vie familiale ?
- Qu'est ce qui a changé pour vous au final entre l'année dernière quand vous étiez en terminale et cette année ?

La suite… (éléments à aborder)

- Ces premiers mois à l'université ont-ils modifiés vos projets ?
- Comment vous projetez vous pour la suite ? (de vos études)
- Qu'est ce qui fait défaut aujourd'hui par rapport à la suite ?

Annexe 5.2. Fiche synthétique complétée à la suite de l'entretien

Entretien n° **Réalisé le** ***Par***
Notes éventuelles :
L'environnement de l'entretien :
L'étudiant :
Les points saillants de l'entretien :

Annexe 5.3. Exemple d'une retranscription

Entretien 11

Ier : [Rappel du contexte, accord sur l'enregistrement et la retranscription de l'entretien] Je m'intéresse à votre expérience de la transition du lycée à l'université. Est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience ?

Ié : Ça c'est globalement très très bien passé, à part que en tant que lycéen on bascule complètement dans un autre univers. L'univers post-bac est très très différent et on est un peu lâché dans le vide. On nous explique pas trop ce qu'il va se passer, pas trop comment s'organiser notamment moi à la fac. C'est vrai que c'était compliqué de comprendre, de s'adapter au nouveau fonctionnement. Personne nous avait dit comment ça marchait, qu'on est très très indépendant à la fac, y'a personne derrière nous. Et bon ça, c'est un gros choc, faut s'adapter. Et après sinon non ça c'est bien passé, personnellement j'avais hâte d'aller en post-bac. Voilà. Un petit choc au début et puis après c'est tout bon.

Ier : Vous étiez dans quel état d'esprit à la fin du lycée ? Plutôt hâte du coup ?

Ié : La fin du lycée… J'ai beaucoup aimé ma seconde, mais après la première j'ai moins aimé et la terminale j'en pouvais plus. C'était à [nom du lycée], c'est un lycée où y'a que des personnes qui font un bac scientifique, donc c'est un peu tout le temps le même esprit. On rencontre pas de nouvelles têtes, c'était les mêmes gens, les mêmes mentalités donc c'était assez redondant. Et après, oui, non non, même globalement j'en avais marre. J'en avais marre, enfin c'est normal au bout de 3 ans, ça commence à dater. J'avais surtout hâte de passer dans quelque chose que je voulais vraiment faire et dans quelque chose que j'avais choisi, alors que là le bac S j'avais pas vraiment choisi. On m'avait poussé là-dedans, c'était cool mais c'était pas vraiment… J'aurai voulu faire L, j'ai pas eu le choix. C'était un peu, ouais… C'était chiant. A la fin de l'année clairement je travaillais plus, le bac clairement j'y suis allée un peu au talent parce que… juste j'aurai pu travailler mais ça m'énervait tellement que j'avais pas envie. Je sais pas, j'avais pas envie de me donner les moyens de faire et puis tant pis, hâte d'être à l'année prochaine, cette année on l'oubliera. Mais ouais, c'était juste que le lycée, c'était quand même relativement chiant. Voilà.

Ier : Du coup vous saviez déjà ce que vous vouliez faire pour cette année ?

Ié : Ouais ouais, ah oui j'étais vraiment sûre que je voulais aller en psycho. En début de terminale, je voulais, enfin, je voulais… on me poussait encore à faire ingé, et puis bah… ça m'énervait, je voulais faire autre chose, je me suis imposée, du coup j'ai décidé de me rebeller et de vouloir aller soit en philo soit en psycho. Après toute l'année je me suis renseignée là-dessus, j'ai lu des bouquins, j'ai fait ce que j'ai pu pour voir ce qui pouvait m'attendre après le bac. Et finalement, c'est la psycho qui m'a vraiment plu et voilà je savais vraiment que je voulais faire psycho, j'étais vraiment motivée donc j'avais vraiment hâte d'aller à [universitéD]. Puis [UniversitéD], je savais que c'était une fac où y'avait à peu près des gens entre guillemets comme moi et où c'était pas exactement la même mentalité qu'au lycée où c'était des gens un peu, des gens un peu tous dans le moule. Alors que là y'a des gens un peu plus politisés à la fac et c'est ça qui me plaisait aussi. Je savais que ça bougeait pas mal là-bas. C'était des choses qui me plaisait et je connaissais pas mal d'étudiants qui étaient déjà à [universitéD] aussi donc, ils me disaient à peu près que du bien, bon à part les bâtiments vétustes et tout ça… Et voilà. J'avais vraiment hâte d'y aller.

Ier : Qu'est ce qui vous attirait à l'université ? Vous évoquez le fait que ça soit plus politisé ?

Ié : Ouais c'est ça.

Ier : Est-ce qu'il y avait d'autres choses qui vous attiraient ?

Ié : Je sais que y'avait la bibliothèque [*rires*] parce que le CDI au lycée c'était pas ouf. Ouais donc y'a la bibliothèque, aussi le campus… Enfin je sais pas, après j'idéalisais beaucoup au lycée, j'étais pas du tout… Après quand je suis arrivée à l'université, j'ai vu que ça correspondait pas totalement à mes attentes. Mais au lycée, j'étais vraiment « Woua hou, ça va être génial, il va y avoir énormément de monde, je vais rencontrer plein de gens, y'a des assos, y'a plein de trucs ». Ça avait l'air complètement génial et bon c'est cool l'université, c'est toujours plus cool que le lycée, mais c'est vrai que bon c'est pas non plus, c'est pas non plus le paradis. Et ouais, c'était vraiment, puis même les cours en amphi, ça j'avais hâte de commencer. Puis aussi de plus être aussi poussée par les profs, j'avais envie d'être un peu libre de voilà, je vais travailler comme ça, je vais faire ci, je vais faire ça. Et voilà. Enfin c'était ouais être plus indépendante, et puis rencontrer de nouvelles personnes. Y'avait vraiment, c'était aussi un peu démarrer quelque chose de nouveau qui m'attirait.

Ier : Est-ce qu'il y avait des choses qui vous inquiétait un peu à l'université avant d'y aller ?

Ié : Ouais, paradoxalement je voulais vraiment arrêter les devoirs, être poussé par les profs à faire ça et ça me faisait un peu peur aussi quand même. J'avoue que je suis assez procrastinatrice. Donc je sais que d'un côté j'avais envie d'essayer ça et de me dire bon bah je vais le faire, et d'un côté j'avais peur que bon bah je foute rien. Et bon finalement ça va. Et mais ouais, y'avait ça qui me faisait peur et y'avait aussi, je m'étais beaucoup renseignée avant, comme j'étais la seule à vouloir aller à la fac dans ma classe et même sur les terminales, j'étais une des seules, et donc je m'étais renseignée sur comment ça se passait. Y'avait les TD où on a pas de vraie classe fixe, enfin c'est ce qu'il se passe à [universitéD], on change tout le temps de personnes avec qui on est donc ça c'est, ça, ça me faisait vachement peur. J'avais peur de pas pouvoir m'attacher à des gens ou créer de vrais liens, que ça soit juste entre guillemets des potes 8-17h où voilà on taffe juste ensemble et puis après plus rien. Et donc ouais ça effectivement, j'ai trouvé ça un peu dommage à la fac qu'on n'ait pas vrais groupes fixes avec qui on puisse créer des liens, des affinités, mais finalement bon bah on peut passer au-dessus. Et y'a ça qui me faisait peur et puis après sur le côté administration de la fac parce que ouais au niveau administration je suis très très nulle et c'était pas très bien expliqué comment faire, comment avoir son emploi du temps, toutes les choses comme ça. Ça me faisait un peu peur, mais bon ça par contre ça c'est vérifié en septembre. J'étais vraiment perdue là-dessus mais bon après faut trouver des gens qui nous expliquent comment ça fonctionne. Et voilà c'est tout ce qui me faisait peur. Après ouais, non pas grand-chose d'autre.

Ier : Pour revenir au lycée, qu'est ce qui faisait que vous aviez vraiment envie d'en partir ?

Ié : Bah déjà bon basiquement les matières qu'on m'enseignait ça me plaisait pas. Je savais très bien que j'allais rien en faire plus tard, tout ce qui était physique chimie, bon SVT encore certaines choses on les voit en psycho, mais tout ce qui était physique et puis maths à un certain niveau c'était beaucoup trop abstrait. Mais bon je comprends que ça passionne des gens, mais moi c'est pas le cas. Y'avait ça qui ouais je savais pas pourquoi j'étudiais ça, c'était juste… 'fin voilà, bon ouais je trouvais pas d'intérêt. Puis après y'avait aussi les gens qui me, j'avais un bon groupe d'amis, y'avait aucun problème, mais c'était les gens autour. C'était un peu tout le monde critiquait tout le monde sans vraiment le dire. Tout le monde était un peu hypocrite et c'est ça qui me dérangeait. Aussi le manque de diversité, c'était les mêmes personnes tout le temps, les mêmes milieux sociaux, c'était la même pensée. Je sais pas, c'était vraiment ça qui… qu'il y ait pas vraiment des personnes qui sortent du lot, ouais… je sais pas, je pourrai pas l'expliquer plus que ça. Mais là aussi c'était vraiment le fait que c'était que des scientifiques entre

guillemets, on avait pas vraiment de voilà littéraires qui pouvaient un peu changer de mentalité. Puis on suivait tous les mêmes cours donc entre guillemets on était tous formatés un peu pareil. Donc ça c'était un peu ennuyeux.

Ier : Est-ce qu'il y a des choses qui vous aurait retenu au lycée ?

Ié : Ouais bah mes potes quand même parce que même si y'avait beaucoup de monde, j'aimais tout le monde entre grands guillemets, mais oui perdre contact avec mes amis. Ça c'est pas du tout passé comme ça donc c'est super. Mais juste ça qui me retenait. Si ! Peut-être la MDL qu'on avait, c'était très mal [*rires*]. On avait des billards, on avait des trucs cools et puis la salle de sport du lycée qui était vraiment pas mal. L'infrastructure.

Ier : Alors si j'ai bien compris, psycho vous étiez sûre de vous, mais est-ce que vous aviez fait d'autres vœux sur APB l'année dernière ?

Ié : J'ai mis psycho 1er choix, après non j'ai mis aussi psycho en 2ème choix mais dans une autre fac. Mais… si je crois que j'ai mis prépa littéraire en dernier parce que bon par plaisir et j'ai mis si aussi des BTS, des DUT, mais bon je savais que j'ai mis un peu n'importe quoi parce qu'on m'a dit de faire ça au cas où. Mais je sais pas, je savais que j'allais être prise en psycho à la fac. Je l'avais en premier vœu donc j'avais quand même pas mal de chance d'être prise.

Ier : Faire plaisir pour la prépa littéraire, c'était pour ?

Ié : C'est pour faire plaisir à mes profs et mes parents parce qu'ils trouvaient que c'était un peu du gâchis que j'aille à la fac parce que la fac c'était vachement mal vu, surtout en S où on voit la fac comme un peu la poubelle pour élèves qui ont leur bac avec 10 de moyenne pile. On nous l'a présenté comme ça depuis la seconde donc même pour mes potes d'un côté, quand je leur disais que j'allais à la fac, c'était « oh mon dieu, qu'est ce que tu vas faire là-bas ? » [*rires*]. Et ouais c'était très élitiste, donc voilà j'ai mis prépa littéraire, histoire de dire bon voilà j'ai mis la prépa littéraire qu'on me demandait. J'ai fait ce vœu là pour dire que… c'était juste pour faire semblant que j'allais pas me précipiter dans un monde où, dans quelque chose, ouais dans un monde où on foutait jamais rien 'fin c'était la réputation qu'avait la fac. Voilà, mes parents aussi voulaient que je fasse prépa maths pour faire ingé, donc je me suis dit si je mets prépa littéraire ça peut peut-être faire amortir la chose. Bon ça a un peu marché, mais voilà. Ils étaient un peu dégoûtés que j'aille en psycho.

Ier : D'accord. Et aujourd'hui, qu'est ce que vous en pensez avec du recul de vos vœux APB ?

Ié : Je suis super contente d'avoir fait ça. J'ai vraiment fait le dernier jour au hasard, je savais juste que je mettais psycho en premier, le reste c'était n'importe quoi ce qu'il y avait en dessous. Mais non non, je regrette absolument pas et voilà j'ai eu de la chance, j'ai été prise en psycho. Y'a plein de gens qui ont pas eu cette chance et qui voulaient vraiment, donc je suis super contente.

Ier : Par rapport à votre arrivée à l'université, comment ça s'est passé ? Les premiers pas ?

Ié : La première semaine on avait une semaine d'intégration. Ça j'attendais à quelque chose de vachement cool et finalement on nous a appris juste à faire des copier-coller sur ordinateur. Ça c'était vachement gonflant en arrivant, mais après non la première semaine c'était trouver les salles qui était le plus dur parce qu'avec les différents bâtiments et le campus qui est énorme. Ça c'était un peu le stress à chaque début de cours mais on s'habitue vite. Puis finalement, c'est les mêmes bâtiments à chaque fois, on comprend vite. Après comment ça s'est passé, c'est les cours en amphi enfin c'est le début d'année quoi, on est tous à fond, on adore tout puis après on commence aussi à se lasser des cours en

amphi, machin, machin… Mais non le début d'année c'était quand même super cool et à part les petits cafouillages, se tromper de bâtiment ou d'emploi du temps, les choses comme ça. Mais sinon ça allait, j'étais super contente, l'emploi du temps avait l'air assez light, enfin on a que 20h, donc ça changeait pas mal du lycée. Et donc ouais ça c'était cool aussi, j'ai bien apprécié. Et non non, franchement là je vois pas d'autres choses à dire. C'était cool le début d'année. On n'avait pas trop de devoirs, enfin clairement non en psycho on avait rien à faire surtout au début du semestre. C'était plus tôt à la fin que c'est arrivé, à la fin du semestre pour rendre les choses qui allaient être notées. Mais au début du semestre c'était vraiment cool, on découvrait, c'était super cool. Voilà.

Ier : Qu'est ce qui vous a surpris dans l'organisation à l'université ?

Ié : D'un côté c'est la difficulté pour joindre l'administration quand il y a des problèmes, parce que je pense qu'ils sont surbookés les pauvres, ils ont trop de choses à faire, y'a trop d'étudiants. Mais par contre ce qui m'a surpris c'est qu'ils sont, je sais pas si c'est ça dans toutes les facs, mais l'administration à [universitéD], je la trouve très bienveillante une fois qu'on arrive à les joindre. Une fois qu'on arrive à les joindre, ils sont vachement cool, ils essaient toujours de s'arranger pour si on a un problème que ça soit réglé le plus vite possible, que ça nous pose pas de problème. Donc ça c'était une super surprise. Et après l'administration sinon, ouais juste des profs on sait pas quand ils étaient pas là, enfin on arrivait en CM, personne nous disait qu'il était pas là parce qu'ils avaient pas eu l'info. Y'avait des problèmes, voilà y'avait des infos qui se passaient pas, enfin qui se transmettaient pas entre les différents enseignants. Mais sinon, c'est tout. Et peut être aussi pour les partiels, des profs qui se mettaient pas d'accord sur les contenus de leurs cours donc au partiel y'avait des petits problèmes de « ah bah ça on a pas vu », mais les autres l'ont vu [*rires*]. Des petits trucs comme ça. Mais bon après ça s'arrangeait toujours. Y'avait toujours un moyen de passer outre.

Ier : Vous vous attendiez pas à ces petits

Ié : Non, mais après on comprend vite que l'université c'est vraiment très désorganisé, c'est un peu en freestyle permanent. Enfin on a cette impression là, mais je comprends après, on est tellement d'élèves puis ils connaissent presque aucun élève personnellement donc ça doit hyper compliqué d'être prof là-bas ou même d'être personnel à l'université. Mais voilà, une fois qu'on comprend que c'est désorganisé et qu'on s'habitue voilà, ça pose pas spécialement de problème.

Ier : Par rapport à votre relation d'ailleurs avec les enseignants, ça se passe comment ? Ça a pu vous surprendre ?

Ié : A l'université ? Ca se passe bien, c'est très bien. C'est juste la plupart on les connait pas, enfin on sait pas… même leur nom, j'avoue que y'a 70% des profs là en L1, je ne pourrai pas redire leur nom et je sais même si je savais leur nom quand j'allais à leur TD ou à leur CM. Mais après les quelques-uns avec qui on pouvait, qui prenait le temps de… Oui parce que ce qui est dommage c'est qu'on peut pas vraiment prendre le temps de discuter avec eux. A la fin des CM c'est quand même compliqué même si ils essaient de faire en sorte qu'on puisse le faire et de nous donner leur adresse mail pour qu'on puisse les contacter, c'est quand même pas chose facile. Et après par contre en TD, c'est cool, en TD c'était bien, on peut poser des questions, le prof est quand même à l'écoute, à part quelques-uns qui bon… Ah oui non y'avait quand même aussi, en prof, y'avait le problème, ça je trouve c'était pas ouf, c'est des étudiants par exemple en master 1 ou 2 qui font les TD, mais qui font des TD dans des matières où visiblement ils sont pas spécialistes. Par exemple, j'avais mon prof de stats qui était en master en sciences co, je sais pas exactement, et malheureusement les mathématiques il les découvrait en même temps que nous. Bon après ça va, j'ai eu de la chance, là ça m'a aidé j'ai fait S. Mais les autres… 'fin il

se trompait dans les formules, il savait pas l'importance des parenthèses en mathématiques, pourtant c'est des trucs tout bêtes, mais si on sait pas le calcul est tout faux. Tout le monde était perdu, personne comprenait. Et enfin des fois les quelques élèves qui avaient fait S l'année dernière devaient faire le cours à la place du prof parce que lui il savait pas ce qu'il faisait. Il a pleuré en cours une fois parce qu'il était vraiment perdu. Il y avait des trucs comme ça, ou même d'autres étudiants en master qui nous faisaient des cours de TD qui voilà c'était pas leur matière préférée. Par exemple quelqu'un qui faisait un master en psycho sociale qui nous faisait l'histoire de la psychologie et ça se voyait que c'était pas son truc, qu'elle y connaissait rien et puis même ça la passionnait pas l'histoire de la psychologie. C'était pas ce pourquoi elle était là à l'université. Là donc bon, on voyait que y'avait un manque de motivation et malheureusement ça se répercute sur les élèves. Mais ça c'était le petit bémol des profs qui sont en master. Mais après bon, une fois que c'est vraiment leur matière de prédilection là les étudiants étaient quand même vachement bons et ils savaient nous transmettre un peu leur passion. Mais ouais, le problème c'était quand ils étaient pas adaptés. Et après sinon les profs, je sais pas comment dire, mais bien qualifiés enfin qui ont eu leur doctorat ou je sais pas comment, je sais pas quelles études, mais eux étaient vachement à l'écoute, on pouvait ouais, eux c'était cool leur TD.

Ier : Un peu surprise sur certains enseignants ?

Ié : C'est ça. Ouais, le fait que certains connaissaient pas leur TD, c'était vraiment choquant. Mais bon après en psycho ça se comprend. Voilà. On est beaucoup, ils font au mieux je pense.

Ier : Au niveau des matières étudiées, ça correspondait à votre idée de la licence en psycho ?

Ié : Ouais, les maths, je savais qu'on allait en avoir en psycho, mais en fait non c'est plus la manière de les enseigner, mais d'un côté voilà j'ai eu un prof qui était pas vraiment prof. Je trouvais que le programme n'était pas non plus méga bien fait. Ca allait un peu trop vite pour des élèves qui avaient pas fait un bac S ou pour des élèves qui avaient un bac techno ou L, je trouvais que c'était pas très très bien adapté. Là le programme de maths était pas ouf. Mais sinon les autres enseignements, je pense que j'attendais à peu près à tout. Je m'étais quand même vachement bien renseignée donc je savais ce que j'allais avoir, ouais non je crois que j'ai pas eu de surprise. A part si, non, j'étais juste contente qu'en psycho biologie on aille aussi loin et que ça soit aussi… je pensais qu'on allait plus survoler la 1ère année alors qu'on est allé quand même pas mal loin dans l'étude du cerveau et des trucs comme ça. Ça c'est pas mal. Après non, peut être la psycho cognitive, ça c'était… ça je savais pas que cette matière existait, ou même que cette approche existait. Les choses comme ça c'était des découvertes mais c'était sympa et puis voilà.

Ier : D'accord. Et par rapport à l'exigence intellectuelle ? le niveau ? quelle impression vous avez eu ?

Ié : Ah ça je saurai pas répondre, parce que moi j'ai l'impression que c'était très très changeant d'une matière à l'autre. Y'a par exemple des matières où on nous demandait pour notre production qui était notée à la fin du semestre, on nous demandait de faire 20 lignes sur un livre. Donc ça c'était pas très très compliqué. Alors que pour d'autres par exemple en psychologie cognitive, c'était dès le 1er semestre, on nous demandait de faire tout des comptes-rendus d'expériences mais des choses qu'on avait jamais fait ou qu'il nous avait jamais montré avant, et tac tout de suite il nous donnait juste un mode d'emploi et directement après on était noté, alors qu'on avait jamais fait d'exercices dessus. C'était très très compliqué tout ce qui était hypothèse opérationnelle, machin, machin. Tous les gens qui avaient jamais vu ça, on était tous perdu. On a pas vraiment été accompagné là-dessus, mais en fait ça dépend vraiment des matières et des profs. Y'a des profs où on avait l'impression d'être en 2nde pour eux, il nous pose des

questions toutes bêtes, y'avait des questions comme « qui était Freud ? » avec des réponses comme « a. mécanicien » [*rires*], enfin des trucs.

Ier : Y'a des choses que vous avez trouvé presque trop simple

Ié : C'est ça. Alors que y'en a d'autres… C'était très très inéquitable. Mais dans l'ensemble ça allait. Le niveau était pas non plus, 'fin en fait il suffit de travailler je pense. Une fois qu'on travaille, ça va. Mais par exemple le niveau en psycho biologie, je le trouvais assez haut surtout pour des gens qui n'avaient pas fait S, c'était encore pire. Moi personnellement j'aurai vraiment eu du mal à suivre si j'avais pas fait S. Déjà en ayant fait S, ça allait très très vite et pour comprendre tout ça, fallait vraiment s'accrocher. Alors eux, je ne sais pas comment ils ont fait. Mais ouais, c'est vraiment selon les matières très très inéquitable. Mais voilà, bon après c'est cool de se dire y'a des matières qui sont super facile, on sait qu'on va les avoir. On peut plus se pencher du côté de celles qui ont l'air plus ardues, voilà.

Ier : Après du coup à l'université, on a parlé des enseignements mais à côté, la vie sociale, la vie étudiante ?

Ié : Ça je l'ai pas trop trop ressenti. Ça par contre je m'attendais à plus le ressentir la vie étudiante. Notamment les BDE, je pensais que c'était des groupes très très actifs alors que non, visiblement. 'fin par exemple le BDE de psycho, ils ont fait une vente de badge au début de l'année, après ça ,c'est fini. Des choses comme ça, j'étais un peu dégoûtée. Mais après la vie étudiante, non... Après moi en fait la vie étudiante, je me suis surtout mis en contact avec les autres étudiants par rapport à tout ce qui était manifestation et blocage de la fac. C'était vraiment le seul évènement où j'ai vu vraiment des étudiants qui se rassemblaient, machin, machin. C'était super intéressant. Mais le reste de l'année, non c'est juste des AG étudiantes où voilà… mais chaque AG étudiante y'avait 30 personnes quoi. C'est un peu triste. Mais ouais, après c'est organisé par des gens de groupes politiques, ça va pas ameuter tout le monde. Mais ouais, non, non la vie étudiante franchement ouais non. Assez déçue. Après y'avait quelques… même les soirées d'intégration qui étaient proposées c'était mal relayé donc y'avait pas grand monde qui était au courant, donc pas grand monde qui venait. Et puis aussi, y'avait je sais pas, les gens avec qui je suis en L1 de psycho, ils avaient pas l'air de vouloir s'impliquer plus que ça dans la vie étudiante. Pour eux la fac, c'est juste voilà, je viens travailler, le reste du temps je fais mes autres occupations chez moi. Et ouais, ils avaient pas du tout l'air de vouloir s'impliquer là-dedans et de vouloir un peu faire vivre ça, alors que moi j'étais super partante pour le faire.

Ier : Vous attendiez plus de vie à côté des cours à l'université ?

Ié : Ouais c'est ça, je pensais que y'avait vraiment un noyau dur qui bougeait, qui faisait vivre la fac alors que visiblement bah c'est pas le cas peut être cette année, je sais pas. Mais ouais ça a pas été le cas. Et puis voilà, même les autres élèves en L1 sont pas motivés plus que ça pour faire des choses à la fac. Ils venaient en cours et encore… y'avait beaucoup de gens aussi qui, enfin c'est un autre sujet, mais y'avait beaucoup de gens qui venaient pas en psycho parce qu'ils avaient mis ça sur leur vœu APB mais visiblement, ils en avaient un peu rien à faire de cette matière. Ils venaient là parce qu'il fallait venir. J'ai trouvé ça super dommage parce que c'était plus de la moitié des gens avec qui j'étais en TD qui étaient dans cette optique. C'était vraiment vraiment décourageant de voir ça, ouais des gens qui passent leur vie à manger derrière en cours alors que enfin… Ca c'est des choses que tu fais au lycée mais que tu fais plus à l'université, enfin un minimum… Ca c'était vraiment décevant, comme on doit faire des groupes de travail, on travaille tout le temps en groupe en TD, c'est de se retrouver voilà avec des gens qui sont pas forcément motivés, qu'on doit pousser et finalement qui sont un peu des boulets au pied parce que voilà ils veulent pas, ils étaient pas venus… L'université pour eux c'était un peu des vacances.

Ouais ça c'est vraiment dommage qu'en psycho ça soit vraiment aussi peu de gens qui sont pas passionnés, mais un minimum motivés par la psycho.

Ier : Cette année du coup en restant sur la même ville, vous êtes resté chez vos parents ?

Ié : Voilà c'est vrai que je suis restée chez mes parents parce que… oui mais là justement je viens de trouver en psycho une amie pour faire une coloc et là je déménage demain. Voilà voilà.

Ier : Vous êtes resté la majorité de l'année chez vos parents au final ? Ça a changé quelque chose le fait d'étudier à l'université ?

Ié : Non non, ça justement ça faisait longtemps que je voulais m'émanciper. Mais je me suis dit pour les premiers temps à l'université, je vais peut être garder une certaine stabilité en restant chez mes parents au début, j'ai fait un effort. Et après ouais je m'en irais.

Ier : Ok. Qu'est ce qui a changé au final pour vous entre l'année dernière et cette année ?

Ié : Globalement, si on fait un peu un résumé de tout ? Ce qui aurait changé pour moi ? Ou pour les différents fonctionnements ?

Ier : Pour vous.

Ié : Et ben c'est surtout les rencontres que j'ai faite parce qu'à l'université ça m'a quand même permis mine de rien de connaître plus de gens et des gens plus âgés que moi, ça j'étais vraiment en demande au lycée. Enfin au lycée ce qui m'énervait c'était de faire parti des plus âgés parce qu'on est les derniers avant le bac. Donc ce qui était cool ouais c'est de rencontrer des gens plus âgés, qui ont plus d'expériences, qui savent… voilà de pouvoir discuter avec eux et puis ouais aussi des gens qui viennent de plein de filières. Là c'est vraiment, y'a énormément de diversité à l'université. C'est super cool pour le coup. Des gens qui pensent… 'fin. Ouais, bref.

Ier : Autrement ?

Ié : Ouais c'est ça. Ouais ce qui a changé c'est juste que je me suis plus engagée dans des mouvements. Bon j'étais déjà engagée avant mais j'ai découvert de nouvelles personnes et je me suis encore plus engagée dans des associations, des choses comme ça. Je pense que c'est ce qui a vraiment changé chez moi entre mon passage du lycée à l'université parce qu'au lycée bon je prends par exemple tout ce qui était manifestation, et cætera, au lycée je les faisais mais y'avait aussi tout le côté « holala mon dieu », au lycée on est encore un peu « oh mon dieu, qu'est ce que je vais faire, c'est horrible, je peux pas me permettre de rater les cours pour aller à la manifestation ». Alors que… Et puis même j'étais la seule au lycée à prendre part aux manifestations, les gens c'était hyper compliqué pour leur faire comprendre, même les enjeux… Alors qu'à l'université y'a beaucoup plus de gens engagés. Ça c'est vraiment cool d'avoir des gens avec qui parler, avec qui on peut se retrouver sur ces aspects-là. Et voilà, je pense que c'est plus mon engagement. Et puis ouais, comme j'ai rencontré de nouvelles personnes, j'ai appris vachement, j'ai appris beaucoup beaucoup de trucs pas du tout en psycho mais voilà en ce qui concerne le monde. Et voilà, je pense que c'est vraiment ça qui… vraiment j'ai adoré cette première année à la fac. J'ai beaucoup aimé cette année même avec parfois ses quelques petits problèmes, mais c'est rien quoi.

Ier : Vous dites que vous êtes engagée

Ié : Ouais, ouais, dans des syndicats étudiants, des syndicats étudiants. Et puis après, même, enfin c'est pas des groupes officiels on va dire, mais on est entre étudiants de la fac, on se retrouve et voilà on

discute pour préparer des actions, des trucs comme ça. Et puis ouais des associations étudiantes aussi, des syndicats, des associations et voilà des groupes comme ça un peu libres. Voilà.

Ier : C'est ce qui a vous a permis de rencontrer d'autres étudiants

Ié : Ouais, tout à fait, tout à fait.

Ier : D'accord. Est-ce que vous avez des idées de ce que vous voulez faire en psycho ?

Ié : Ouais ouais, je savais déjà ce que je ferai en rentrant en psycho, que je voulais faire de la psycho sociale et dans l'idéal j'aimerai bien le master et le doctorat. Je croise les doigts, bon pour l'instant c'est la L1, je vais voir si la licence ça va. Mais ouais, j'aimerais beaucoup le doctorat si je peux.

Ier : Du coup les premiers mois à l'université n'ont pas modifié vos projets ?

Ié : Ah pas du tout, la psychologie sociale je l'ai eu au 2nd semestre, j'attendais vraiment le 2nd semestre avec impatience et puis même j'avais déjà lu des cours de L1 l'année dernière et j'avais déjà pas mal lu les cours de psycho sociale, autrement les bouquins qu'il y avait à la BU, des choses comme ça.

Ier : Du coup, comment vous vous projetez pour la suite de vos études ?

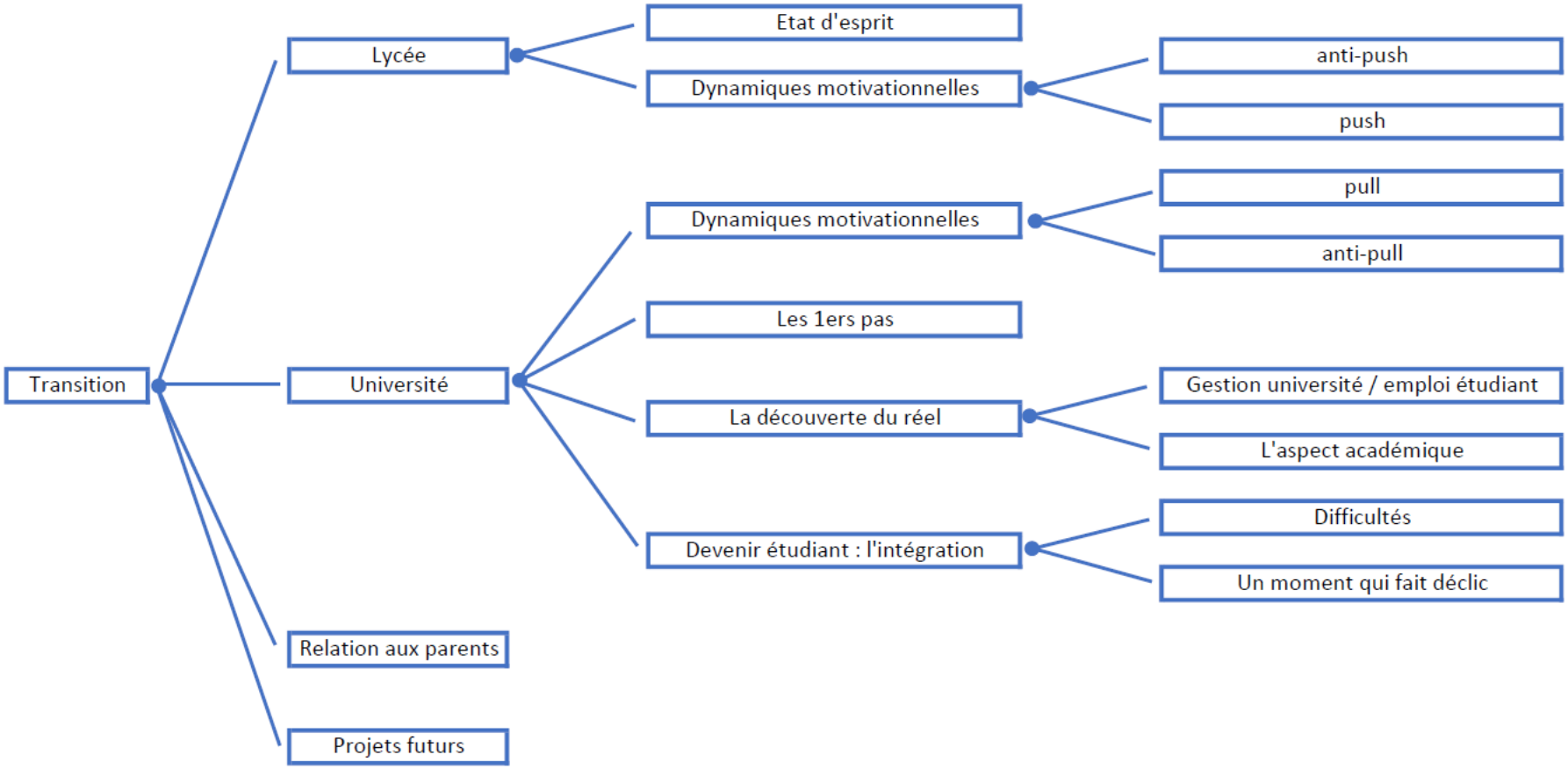
Ié : Alors je sais pas si je vais continuer à [universitéD] parce qu'ils sont très très très freudiens, psychanalyse et pfou, j'ai du mal à supporter. Je suis pas du tout dans cette optique-là. Donc la licence je pense que je vais la faire à [universitéD], je vais continuer et après si je peux aller dans une autre fac pour faire mon master, une fac avec une vision un peu plus comportementale des choses.. enfin je sais pas comment dire ça, j'ai perdu le mot. Mais voilà, juste Freud, la psychanalyse, je peux pas. C'est des choses que… je suis réfractaire, et donc voilà si je peux avoir d'autres visions des choses. A [universitéD], c'est vraiment, ils sont tous dans ce moule-là et y'en a pas un pour dire l'inverse, Freud il est vraiment de partout, donc ça devient assez chiant. Voilà. Donc ouais si je peux me barrer pour mon master, je le fais.

Ier : D'accord. Est-ce que vous avez l'impression qu'aujourd'hui quelque chose vous fait défaut par rapport à la suite de votre parcours ?

Ié : Ah ouais si, je pense que c'est que je travaille un peu que les matières qui m'intéressent. Par exemple la clinique j'ai du mal à la travailler parce que là c'est que Freud en psycho clinique, donc là tout de suite c'est pas mon truc… Ouais après j'avoue que je procrastine beaucoup, je me mets un peu des bâtons dans les roues toute seule, c'est mon plus gros problème. Mais voilà je pense que y'a que ça qui peut me faire défaut pour la suite.

Annexe 5.4. Analyse thématique des entretiens

Annexe 5.4.1. Arbre thématique



Annexe 5.4.2. Tableaux thématiques

Annexes 5.4.2.1. Dynamiques motivationnelles

Thématique	*Sous thématique*	*Extraits d'entretiens - Verbatims*
PUSH	Les matières étudiées (N=2)	Entretien 11 - Keira [6995-8375] Basiquement les matières qu'on m'enseignait ça me plaisait pas. Je savais très bien que j'allais rien en faire plus tard, tout ce qui était physique chimie […] Y'avait ça qui ouais je savais pas pourquoi j'étudiais ça, c'était juste… 'fin voilà, bon ouais je trouvais pas d'intérêt. Entretien 1 – Abel [518-726] Moi j'avais hâte de partir mais aussi c'était parce que c'était trop scientifique et ça me plaisait plus.
	L'encadrement (les horaires, la relation aux enseignants) N = 7	Entretien 14 – Nathan [1483-1585] J'avais plutôt envie de finir le lycée parce que c'était un peu trop cadré Entretien 12 - Louane [2357-2582] je pense qu'au lycée, on était vraiment trop pris par la main en fait, et moi je travaillais beaucoup toute seule, j'avais pas besoin de tout ça. Entretien 7 – Gaelle [1001-1043] Puis oui, je pouvais pas porter mon voile. […] C'est pour ça que je voulais pas rester encore plus au lycée ou quoi, j'en avais marre, tout les matins l'enlever, tout les soirs le remettre. […] Pour moi c'était un poids en fait de l'enlever à chaque fois. Et parfois les remarques des professeurs, la jupe trop longue, même si je comprends pas comment une jupe peut être trop longue. Entretien 7 – Gaelle [229-314] J'en avais marre des professeurs tout le temps collé aux élèves, trop sur les élèves. Entretien 6 – Fabian [2080-2123] Comment dire, l'encadrement un peu strict. Entretien 4 - Diane [3150-3223] Des horaires assez stricts, une méthode lycéenne. J'avais moins envie ça. Entretien 3 - Chloé [6609-7310]

		C'était par exemple le fait qu'au lycée, dès qu'on avait une heure de trou, on avait le droit de sortir mais voilà on vérifiait notre carnet, on pouvait pas rentrer sans notre carnet. Dès qu'il se passait quelque chose, on appelait nos parents. Entretien 2 - Beata [2425-2774] Alors là c'est… c'est heu, beaucoup de pressions. Sauf que en fait ce qui m'a choqué, c'est heu pas beaucoup d'échanges profs-élèves, pas… c'est pas.. C'est « je t'apprends, toi tu comprends, tu fais ce que tu veux avec », mais y'a pas de contestation, y'a, c'est, c'est voilà, si on a un avis un peu différent, on se sent très vite jugé je trouve.
	L'ambiance, Manque d'ouverture sur le monde (N=2), les personnes autour (N=3)	Entretien 11 – Keira [6995-8375] Aussi le manque de diversité, c'était les mêmes personnes tout le temps, les mêmes milieux sociaux, c'était la même pensée. […] Puis on suivait tous les mêmes cours donc entre guillemets on était tous formatés un peu pareil. Donc ça c'était un peu ennuyeux. […] C'était à [nom du lycée], c'est un lycée où y'a que des personnes qui font un bac scientifique, donc c'est un peu tout le temps le même esprit. On rencontre pas de nouvelles têtes, c'était les mêmes gens, les mêmes mentalités donc c'était assez redondant. Entretien 1- Abel [3100-3392] Ils poussaient les gens vers le bas et c'était trop élitiste alors que, 'fin c'est rien quoi […]. Du coup c'est un peu trop prétentieux, j'étais content de partir. Entretien 11 – Keira [6995-8375] Puis après y'avait aussi les gens qui me, j'avais un bon groupe d'amis, y'avait aucun problème, mais c'était les gens autour. C'était un peu tout le monde critiquait tout le monde sans vraiment le dire. Tout le monde était un peu hypocrite et c'est ça qui me dérangeait Entretien 8 – Hugo [1522-1990] J'avais un peu, j'avais même beaucoup du mal avec tout ces gens qui sont autour de nous qui… au final, en fait avec du recul, on a l'impression d'être au collège et c'est cet aspect-là qui m'énervait en fait, qui m'énervait. Et ça, je voulais le fuir.
	Manque de sens (N=3)	Entretien 8 – Hugo [1522-1990] Pour partir du lycée ? Ouais carrément. Bah déjà le fait que je trouvais pas beaucoup de sens à ce que je faisais au lycée et c'était un énorme problème parce que pour me mettre au travail, c'était une catastrophe. Entretien 13 - Marie [1576-1969] Ouais, peut être une envie de liberté, se dire ça va me mener à quelque chose aussi, se dire qu'on va faire des choses qui nous plaisent, enfin qui sont censé nous plaire en tout cas, et puis c'est plus concret. On se dit que ça va être plus concret

		par la suite dans nos choix, que bêtement suivre des cours d'histoire-géo et enseignements de base quoi qui peuvent convenir, mais pas à tous Entretien 5 – Elise [216-347] A la fin du lycée j'étais contente parce que… clairement moi au lycée j'avais pas grand-chose à faire pour avoir des bons résultats
	Du mal à l'expliquer (N=2)	Entretien 2 - Beata [4421-4480] J'avais un peu aussi envie de passer à autre chose je pense Entretien 2 – Beata [4690-4864] il fallait que ça s'arrête, j'étais prête à passer à autre chose, j'étais prête à me prendre en main, à sortir un petit peu de mon confort et donc ouais il était temps quoi. Entretien 10 - Jade [15370-15625] Mais non, ouais le changement je crois qui m'a motivé et me dire que c'est un nouveau départ, que je pouvais juste me remettre de mon année de terminale et pas continuer en mode de fonctionnement dans lequel j'étais parti tout au long de cette année quoi.

ANTI PUSH	L'ambiance, la vie lycéenne (N=5)	Entretien 1 - Abel [4210-4778] ils avaient du budget, ça c'était pratique. On avait un grand complexe sportif, bah quand je suis parti au championnat de France de gymnastique, parce que je fais de la gymnastique en club, avec le lycée on est parti jusqu'au championnat de France à Limoges. C'était sympa. On avait quand même du budget, quand on avait des projets on pouvait être soutenu. Après, ouais la vie étudiante était bien aussi parce qu'on a fait des spectacles de fin d'année, on était autonome, on gérait nous même le budget et tout. Ca c'était bien, la vie lycéenne était quand même bien. Entretien 3 - Chloé [208-1033] Alors pour moi ça a été un peu, je vais pas dire compliqué, c'est pas compliqué, mais c'était pas un choc, mais en fait dans mon lycée, nous, chez nous les S sont voilà c'est l'élite, la filière désirée, ceux qui sont là-bas ils sont supers et tout ça. Et du coup, nous c'était filles-garçons, voilà sortir avec une fille qui était en S c'était vraiment le truc, et donc du coup j'avais l'impression d'avoir une espèce de position de popularité. Enfin popularité, je sais bien que c'était pas ça. J'avais la maturité pour comprendre que ça existait pas la popularité en fait, mais il y avait quand même cette chose-là. Y'avait ce truc où on avait quand même chacun son image. Tout le monde savait qui était qui, même si c'était un lycée qui était général et professionnel en même temps, donc c'était énormément de personnes. Entretien 3 - Chloé [12947-13585] Et aussi, voilà l'ambiance de la cour de récré. En fait c'est comme c'est comme j'avais l'impression que c'était restreint, la valeur de ces petites récréations, pour moi c'était énorme. Entretien 5 – Elise [2407-3013] Tout ce qu'on pouvait faire autour parce qu'on avait quand même une maison des lycéens très développée donc énormément d'activités à l'intérieur du lycée qu'on pouvait faire. Au fur et à mesure des années, on n'était pas si nombreux que ça, on avait fini par développer quand même une certaine entente. On connaissait quasiment tout le monde et c'était super cool. Y'avait plein de gens que j'aimais bien. Entretien 7 - Gaelle [553-610] L'ambiance, y'a plus de proximité avec les amis tout ça. Entretien 11 – Keira [8698-8887] Si ! Peut-être la MDL qu'on avait, c'était très mal [rires]. On avait des billards, on avait des trucs cools et puis la salle de sport du lycée qui était vraiment pas mal. L'infrastructure.
	L'encadrement (N=2)	Entretien 12 - Louane [2712-2845] Des fois qu'on soit pris vraiment par la main, c'était agréable, mais en même temps c'est ce qui me freinait aussi, 'fin je sais pas… Entretien 14 - Nathan [1997-2016] Peut être le suivi

	Simplicité, routine (N=3)	Entretien 2 – Beata 4545-4674] pendant l'été je me suis surprise à être un petit peu nostalgique de la simplicité peut-être, de la routine du lycée et tout ça Entretien 2 - Beata [5026-5447] … honnêtement à part, parce que je suis un peu, c'est vrai qu'à chaque fois que, que je suis pas exactement sûre de comment ça va se passer, ça me stresse et donc c'est vrai que si y'avait un aspect positif c'est qu'au moins y'avait une routine. Bon bah tu passes d'année en année, tu sais déjà ce que tu dois faire, machin… Mais là, alors que, donc c'est vrai que c'était peut être un des seuls aspects que j'aimais bien Entretien 3 - Chloé [12947-13585] Ah peut être le fait que nos cours soient prêts, qu'on nous les donne « prêt » et qu'on ait juste à avoir une petite réflexion dessus en fait. Y'a ça aussi. Entretien 5 – Elise [2407-3013] Ouais, y'avait le travail qui était pas trop compliqué et qui du coup me prenait pas la tête. Je pouvais faire ce que je voulais à côté. Donc c'était vraiment un environnement que j'aimais beaucoup.
	Relation aux enseignants (N=3)	Entretien 3 - Chloé [4719-4940] Ce qui m'aurait retenu au lycée ? Heu… Je dirais que bah ça aurait été mes professeurs. Déjà. Les professeurs avec qui je m'entends super bien. Ceux avec qui on prenait des goûters, ce genre de chose. Entretien 6 - Fabian [2283-2479] Ce que j'aimais bien : un peu la convivialité, le fait que les profs soient un peu plus là pour vous Entretien 9 - Ilian [667-825] Peut être le côté proche avec les professeurs. J'avais des professeurs super sympas, on s'entendait vraiment bien. Ce côté plutôt plus proche des professeurs
	Attachement aux amis	Entretien 4 - Diane [2263-2468] On va dire l'attachement par rapport à mes amis d'époque parce que c'est vrai que [nom du lycée], c'est maternelle-primaire-collège-lycée, du coup on se connaît depuis longtemps. C'était plus ça. Mes amis. Entretien 11 – Keira [8450-8612] Ouais bah mes potes quand même parce que même si y'avait beaucoup de monde, j'aimais tout le monde entre grands guillemets, mais oui perdre contact avec mes amis. Entretien 13 – Marie [2121-2222] L'effet un peu cocon, on connaît, on a des amis, c'est un endroit que j'ai apprécié personnellement.

PULL	Attrait pour la liberté, autonomie (N=9)	Entretien 1- Abel [4861-5271] Bah déjà l'école ça me plaisait pas, c'était trop scolaire et en plus je suis contre l'idée de payer un diplôme, 'fin c'est… c'est mon avis. Et du coup bah la fac, c'était plus ouvert d'esprit, chacun va à son rythme, on n'a pas de personnes derrière nous. 'fin justement, j'ai toujours été autonome et j'aime mieux quand on me laisse faire ce que je veux, et du coup bah c'est ce qui plaisait à l'université. Entretien 3 - Chloé [9803-10073] Moi quand je suis passée à l'université, on me disait tu vas avoir 20h de cours par semaine comparé à la S où tu as 35h. Je me disais ah ça va être super bien, je vais pouvoir aller au musée, je vais pouvoir m'instruire, aller à la bibliothèque, apprendre de mon côté. Entretien 4 - Diane [1971-2166] C'était plus la liberté la fac, parce que le lycée 8h00 – 17h00, j'en avais marre donc voilà. Plus les horaires et on va dire l'autonomie, j'aime bien avoir mon organisation, faire mon truc quoi. Entretien 6 - Fabian [3139-3499] Et bah disons ouais l'emploi du temps qui est plus souple ça attirait. Le fait qu'on soit un peu plus autonome, indépendant. Voilà. Entretien 7 - Gaelle [2052-2209] Ah oui, depuis que je suis… Je mets le voile depuis que je suis au collège, donc depuis que je suis au collège, j'attends d'être à la fac, pour ça. [rires] Entretien 8 - Hugo [2259-2793] L'idée d'être un peu plus libre. A vrai dire, avant d'y être vraiment, j'avais pas de… je marchais qu'avec des préjugés en fait et je me penchais pas trop sur ce que je recherchais dans le supérieur. Je voulais en fait surtout quitter le lycée, et voir comment c'était plus tard. Et j'ai procédé par élimination parce que j'avais pas envie de commencer à travailler tout de suite, surtout avec un bac. Et du coup bah je me suis dit, on va voir comment ça se passe dans le supérieur. J'avais pas spécialement des attentes. Puis voilà. Entretien 8 - Hugo [2835-3027] Que quand on rentre dans le supérieur, directement on est bien plus considéré comme un adulte que quand on est en terminale. On a plus de responsabilités, plus de libertés, ce genre de choses.

		Entretien 9 - Ilian [363-439] Surtout la liberté Entretien 9 - Ilian [1173-1281] Je pensais qu'il n'y avait pas beaucoup de cours, qu'on travaillait plus ou moins seul. Donc c'était sympa. Entretien 9 - Ilian [1533-1688] D'être plus autonome, mieux connaître ses capacités de travail parce qu'au lycée c'est toujours les professeurs qui nous disaient quoi faire, et cætera. Entretien 11 - Keira [2852-3649] Puis [UniversitéD], je savais que c'était une fac où y'avait à peu près des gens entre guillemets comme moi et où c'était pas exactement la même mentalité qu'au lycée où c'était des gens un peu, des gens un peu tous dans le moule. Alors que là y'a des gens un peu plus politisé à la fac et c'est ça qui me plaisait aussi. Je savais que ça bougeait pas mal là-bas. C'était des choses qui me plaisait et je connaissais pas mal d'étudiants qui étaient déjà à [universitéD] aussi donc, ils me disaient à peu près que du bien, bon à part les bâtiments vétustes et tout ça… Et voilà. J'avais vraiment hâte d'y aller. Entretien 11 - Keira [4508-4944] Et ouais, c'était vraiment, puis même les cours en amphi, ça j'avais hâte de commencer. Puis aussi de plus être aussi poussée par les profs, j'avais envie d'être un peu libre de voilà, je vais travailler comme ça, je vais faire ci, je vais faire ça. Et voilà. Enfin c'était ouais être plus indépendante, et puis rencontrer de nouvelles personnes. Y'avait vraiment, c'était aussi un peu démarrer quelque chose de nouveau qui m'attirait. Entretien 13 – Marie [2031-2055] Pouvoir faire mes choix. Entretien 14 – Nathan [1679-1852] Je trouve qu'à l'université on a beaucoup plus de liberté et je suis plutôt quelqu'un qui travaille à mon rythme plutôt que d'avoir un rythme de travail dicté par le lycée.
	Etudier ce que l'on aime (N=4)	Entretien 2 - Beata [6740-7176] je voulais partir à l'étranger, parce que j'ai passé toute ma vie à l'étranger et du coup le retour en France c'était bizarre, et en plus je savais que vu ce que je voulais étudier y'avait des supers universités en Angleterre Entretien 9 - Ilian [363-439] des bons enseignements, des choses qui m'intéressent. Entretien 9 - Ilian [512-590] Faire des études. Apprendre de nouvelles choses surtout et voilà c'est tout. Entretien 11 - Keira [2852-3649]

		Et finalement, c'est la psycho qui m'a vraiment plu et voilà je savais vraiment que je voulais faire psycho, j'étais vraiment motivée donc j'avais vraiment hâte d'aller à [universitéD]. Entretien 12 - Louane [3356-3512] Déjà de faire ce que j'aime vraiment et puis c'est exactement ce que je veux faire plus tard, j'ai pas le choix. Je suis obligée de passer par là. Et voilà. Entretien 6 - Fabian [3139-3499] J'ai toujours été intéressé par tout ce qui était management, éco donc j'ai trouvé la formation qui me fallait là-bas.
	Découvrir de nouvelles choses, un nouvel environnement (N=3)	Entretien 10 - Jade [14378-14612] . Et donc du coup ça c'est vrai que c'était une motivation de me dire je vais rencontrer de nouvelles personnes. Et de nouveaux… Même si j'ai pas forcément de centres d'intérêts avec eux mais juste de découvrir d'autres personnalités. Entretien 11 - Keira [4158-4362] Mais au lycée, j'étais vraiment « Woua hou, ça va être génial, il va y avoir énormément de monde, je vais rencontrer plein de gens, y'a des assos, y'a plein de trucs ». Ça avait l'air complètement génial Entretien 12 – Louane [1644-2048] Je m'attendais à retrouver des gens un peu plus majeur déjà, parce qu'au lycée vu que j'avais deux ans de plus c'était un peu plus compliqué et ouais j'avais besoin de trouvé un peu plus des adultes, des gens qui savaient pourquoi ils étaient là parce qu'en dans ma classe c'était pas mal de personnes qui étaient là juste pour avoir un bac, mais ça leur plaisait pas forcément en fait ce qu'on faisait.
	Prestige et importance des études (N=2)	Entretien 3 - Chloé [7687-8131] Après y'a aussi le cadre familial, dans le sens où chez moi on me considère vraiment comme un adulte, comme un grand, à partir du moment où on passe à l'université. Y'a le cadre familial qui compte aussi pour moi. Dans ma famille, pour moi, les études c'est super important comme j'ai dit voilà j'ai des oncles qui sont très bien placés, puis mes tantes, pas forcément mes parents mais toute ma famille a ça. Du coup y'a une certaine attente. Entretien 4 - Diane [2604-2679] J'aimais bien parce que ça faisait sérieux, ça faisait « université » voilà.
	Métier, insertion professionnelle (N =2)	Entretien 5 - Elise [3090-3120] Ce que je peux faire derrière Entretien 6 - Fabian [1311-1411] je m'attendais plus à une vraie formation, une formation qui aidera dans notre futur professionnel.

		Entretien 6 - Fabian [1570-1636] j'attendais une vraie formation quoi, qui m'aide pour plus tard.
	Autres	Entretien 10 - Jade [1013-1212] Mais la fac là, c'est des plus petits effectifs et un accompagnement un peu plus dans la lignée que ce que j'avais pu recevoir à [nom de son lycée]. Donc c'était plus simple pour moi d'aller là-bas Entretien 10 - Jade [16579-17011] Donc 'fin ouais cette fac c'était mon premier choix et puis quand j'ai fait… je crois que j'ai fait une visite, je crois que j'avais fait la visite de la faculté il me semble… Et je m'étais dit en fait c'est là que je veux aller, tout de suite j'avais ressenti mais si je prise là, je vais passer la meilleure année de ma vie, je vais passer les 3 meilleures années de ma vie. Je me suis dit non c'est vraiment là que je veux aller. Entretien 11 – Keira [3840-4032] Je sais que y'avait la bibliothèque [rires] parce que le CDI au lycée c'était pas ouf. Ouais donc y'a la bibliothèque, aussi le campus… Enfin je sais pas, après j'idéalisais beaucoup au lycée, Entretien 12 – Louane [1644-2048] Je m'attendais à retrouver des gens un peu plus majeur déjà, parce qu'au lycée vu que j'avais deux ans de plus c'était un peu plus compliqué et ouais j'avais besoin de trouvé un peu plus des adultes, des gens qui savaient pourquoi ils étaient là parce qu'en dans ma classe c'était pas mal de personnes qui étaient là juste pour avoir un bac, mais ça leur plaisait pas forcément en fait ce qu'on faisait. Entretien 2 - Beata [3169-3747] Et je voulais justement… je m'attendais à, c'est ce qu'on m'avait dit, à l'université où ça serait beaucoup plus d'échanges et tout ça, et notamment à l'étranger, notamment en Angleterre. D'ailleurs je l'ai vécu, c'est, c'est beaucoup plus plat on va dire. Les profs ils sont vraiment là pour nous et puis c'est nous qui… C'est tellement différent. Je m'attendais juste à ce qu'on prenne mon avis en compte et que ça soit pas juste un enfant qui parle et on s'en fiche quoi. Entretien 6 - Fabian [3139-3499] Personnellement un des choix pour lequel j'ai choisi cette université, c'est que c'était proche de chez moi. J'ai toujours été intéressé par tout ce qui était management, éco donc j'ai trouvé la formation qui me fallait là-bas.

ANTI PULL	Manque d'encadrement, trop de liberté, autonomie (N=7)	Entretien 3 - Chloé [4426-4577] L'université, j'avais un peu peur de l'université dans le sens où je pensais comme j'allais pas être cadrée, que j'allais pas mettre au boulot en fait. Entretien 5 - Elise [3141-3251] fin l'environnement de vie, travailler toute seule, c'est pas quelque chose qui me passionne particulièrement. Entretien 8 - Hugo [3423-3539] Non. Non parce que… j'allais dire peut être que y'a pas assez de gens derrière soi, mais en réalité c'est pas vrai. Entretien 9 - Ilian [1366-1456] Aussi le fait de travailler seul. C'était à la fois attirant, mais ça faisait aussi peur. Entretien 11 – Keira [5047-5384] Ouais, paradoxalement je voulais vraiment arrêter les devoirs, être poussé par les profs à faire ça et ça me faisait un peu peur aussi quand même. J'avoue que je suis assez procrastinatrice. Donc je sais que d'un côté j'avais envie d'essayer ça et de me dire bon bah je vais le faire, et d'un côté j'avais peur que bon bah je foute rien. Entretien 11 - Keira [6274-6557] Et y'a ça qui me faisait peur et puis après sur le côté administration de la fac parce que ouais au niveau administration je suis très très nulle et c'était pas très bien expliqué comment faire, comment avoir son emploi du temps, toutes les choses comme ça. Ça me faisait un peu peur Entretien 12 – Louane [286-569] on nous avait vachement averti que ça allait être compliqué, qu'il fallait faire attention, qu'on n'allait pas trop nous encadrer à la fac. Vraiment on nous avait dit lors du bac qu'il fallait faire gaffe surtout en ST2S, on nous avait dit qu'on n'était pas préparé à aller à la fac. Entretien 12 - Louane [3612-3840] Des choses que j'allais avoir du mal à faire… Je sais pas, des fois je me disais, 'fin sans connaître, je me disais peut être qu'on va avoir tellement de travail que je saurai pas travailler. Et les amphis on est 800 et tout ça Entretien 14 - Nathan [2405-2501] Peut être les premières semaines où on est lâché un peu comme ça et on sait pas trop quoi faire.
	Difficulté, peur d'échouer (N=4)	Entretien 1- Abel [5387-5591] Ben moi dans mon cas c'était uniquement que y'avait, y'a plein de gens qui sont… 'fin je fais partie des rares personnes qui rentrent en L1 Japonais sans avoir fait de japonais avant. C'était ma crainte.

		Entretien 7 - Gaelle [2457-2846] Vu que j'allais en PACES, j'avais peur d'échouer déjà, d'arrêter au bout de 2 semaines ou 3 semaines. Parce qu'on dit souvent qu'après le lycée, pratiquement tout les élèves arrêtent la première année de fac, y'en a pas beaucoup qui continuent, surtout on dit par rapport au milieu social et moi je viens pas du meilleur milieu social pour continuer les études. Donc j'avais peur d'arrêter Entretien 8 - Hugo [4090-4336] A la base, ça me faisait un peu peur parce qu'il me semblait que je pouvais pas y entrer si j'avais pas de pratique de haut niveau de sport, et donc avec le conseiller d'orientation, on a vu des choses et il m'a dit qu'il y avait pas de rapport. Entretien 13 - Marie [1075-1400] J'étais très dans l'anticipation encore parce que j'avais commencé une préparation pour la PACES. J'avais déjà reçu mes cours un peu, on n'avait pas encore vraiment commencé, mais y'avait toute cette histoire, de l'enjeu, du besoin du résultat et c'était pas le bac en lui-même qui m'inquiétait. J'étais déjà plongée dedans. Entretien 13 - Marie [2301-2515] Mais par rapport à la PACES, le concours, les quantités de savoir à apprendre, etc.
	Effectif – se sentir seul (N=3)	Entretien 4 - Diane [640-751] J'avais peur parce que j'étais dans un petit lycée, du coup se retrouver dans une grande fac, ça faisait peur. Entretien 4 - Diane [2776-2919] Le monde, la foule c'est vraiment quelque chose qui me fait peur, ne connaître personne, être plein dans les amphis. Voilà c'était vraiment ça. Entretien 6 - Fabian [3577-3717] Ce qui me faisait un peu peur, c'était qu'on soit perdu au milieu de tout, qu'on n'ait pas de repères et qu'on soit seul contre tous quoi Entretien 11 – Keira [5410-6222] Et mais ouais, y'avait ça qui me faisait peur et y'avait aussi, je m'étais beaucoup renseignée avant, comme j'étais la seule à vouloir aller à la fac dans ma classe et même sur les terminales, j'étais une des seules, et donc je m'étais renseignée sur comment ça se passait. Y'avait les TD où on a pas de vraie classe fixe, enfin c'est ce qu'il se passe à [universitéD], on change tout le temps de personnes avec qui on est donc ça c'est, ça, ça me faisait vachement peur. J'avais peur de pas pouvoir m'attacher à des gens ou créer de vrais liens, que ça soit juste entre guillemets des potes 8-17h où voilà on taffe juste ensemble et puis après plus rien. Et donc ouais ça effectivement, j'ai trouvé ça un peu dommage à la fac qu'on n'ait pas vrais groupes fixes avec qui on puisse créer des liens, des affinités

	Autres (Choix d'orientation mis en doute, éloignement géographique, environnement inconnu) (N =4)	Entretien 2 - Beata [8549-9551] Bah c'est sûr que j'avais un peu peur parce que déjà, même si je pensais avoir bien choisi ce que j'allais étudier, tout l'été je me disais ça se trouve je vais arriver la première semaine et je vais me dire holala, mais c'est pas du tout ça que je voulais faire et la panique, et comment je fais, est-ce qu'il faut que je change. Voilà, c'est sûr que c'est un engagement quand même qu'on fait, parce que bon, d'un coup on a choisi, donc même si je sais que si ça avait pas du tout été la bonne solution j'aurai pu me réorienter et tout ça, quand même t'as bien envie dès le 1er coup, de réussir à faire ce qui faut pour avancer Entretien 2 - Beata [8549-9551] Et puis aussi quand même partir loin de la maison, même si au final ça s'est bien passé, bon bah y'a quand même de temps en temps des petits coups de mou, tout ça. C'est pas toujours très simple et donc voilà, c'est sûr que ça fait, notamment au début j'appréhendais un peu de me retrouver dans une ville toute seule où je connais personne, ça fait un peu peur quand même. Entretien 3 - Chloé [14100-14840] Bah moi je suis parti d'un lycée, je sais plus, classé ZEP je crois qu'on dit plus comme ça, c'était ZEP. Ca existe plus les ZEP mais les lycées voilà. Et donc du coup, c'était un peu… voyez, l'ambiance des quartiers, lycée voilà… C'était ouais aussi un peu cosmopolite, mais voilà c'était y'avait pas forcément… Voilà on s'appelait frère, wesh… Ce genre de choses-là. Et puis dès que je suis passée à l'université, dès que j'ai vu, bon c'est un peu catégorisé, c'est pas bien de dire ça, mais un peu les fils à papa, les bonjour-bonsoir, les choses comme ça… en mode on fait un brunch [rires], 'fin c'est des choses qui étaient très loin pour moi. Moi, pour moi, les choses vraies, c'est vraiment dans le partage et pas dans la politesse. Entretien 13 – Marie [532-682] Ça fait un monde un peu nouveau qui m'a fait clairement peur on va dire. Ouais, ça paraissait très grand et vraiment une plongée dans l'inconnu quoi.

Annexes 5.4.2.2. Premiers pas à l'université

Thématique	*Sous thématique*		*Verbatims*
1ers pas à l'université	Les semaines de pré-rentrée (N=5)	+ (N=3)	Entretien 2 - Beata [11328-11962] Toutes les universités anglaises organisent, ce qu'ils appellent la fresher's week, où pendant une semaine y'a plein d'évènements qui sont organisés pour rencontrer du monde, ça peut être des visites de Londres, des galas, des goûters, 'fin c'est vraiment ils font tout et n'importe quoi. Et donc du coup, tout de suite, même dans mon accommodation où j'habite, ils faisaient des trucs pour se rencontrer et donc très vite vu qu'il y a énormément d'élèves de l'étranger qui étaient exactement dans la même situation que moi, donc du coup c'était très bien organisé pour rencontrer du monde et pas se sentir totalement perdu au début. […] Des trucs, euh, ce qui m'a surpris c'est par exemple à quel point il y a beaucoup d'anciens élèves qui étaient investis, qui bossaient littéralement, je crois que c'était leur travail de nous accueillir et tout ça. Et aussi même dans les cours au tout début, ils avaient vraiment monté un très gros réseau pour nous accompagner avec des anciens élèves qui étaient à un niveau où c'est assez surprenant, parce que je me disais bon ok y'a un élève qui vient pour une présentation, qui va dire c'est bien machin mais je me voyais pas aussi accompagnée en fait. Entretien 3 - Chloé [23115-23849] Mais dès qu'on est venu à l'université quand même y'avait assez d'élèves mobilisés pour nous montrer l'université, ils faisaient des espèces de rang et on faisait des visites de l'université en faisant des rangs en fait. Ça c'était cool, ça je me rappelle que j'avais apprécié parce que voilà c'était des élèves qui étaient assez jeunes. Ils nous disaient « voilà, si un jour vous voulez faire un pique-nique, c'est là. Si un jour vous voulez monter sur les toits, on vous dit pas mais c'est par là ». Ce genre de choses… C'était drôle en fait. Ça c'était vraiment… Ça c'était de la vraie intégration, c'était pas comme la réunion de début d'année où tout le monde est assis et on apprend juste les périodes d'examens et les vacances. Entretien 4 - Diane [3669-4098] Au début on a période d'intégration de deux semaines où on a pas nos cours. On a des sortes de cours de découverte sur le sport, les activités qu'ils proposent. Du coup bah là pareil, j'ai vu plein de monde, c'est là après je me suis créé quelques affinités avec certaines personnes qui finalement sont dans mon portail donc ça m'a assez rassuré. Et puis finalement tout le monde était sympa, tout le monde parlait, c'était bien. […] Ça a permis de décompresser.
		- (N=2)	Entretien 11 - Keira [11271-12775] La première semaine on avait une semaine d'intégration. Ça j'attendais à quelque chose de vachement cool et finalement on nous a appris juste à faire des copier-coller sur ordinateur. Ça c'était vachement gonflant en arrivant Entretien 11 - Keira [21556-23184] Après y'avait quelques… même les soirées d'intégration qui étaient proposées c'était mal relayé donc y'avait pas grand monde qui était au courant, donc pas grand monde qui venait. Et puis aussi, y'avait je sais pas, les gens avec

			qui je suis en L1 de psycho, ils avaient pas l'air de vouloir s'impliquer plus que ça dans la vie étudiante. Pour eux la fac, c'est juste voilà, je viens travailler, le reste du temps je fais mes autres occupations chez moi. Et ouais, ils avaient pas du tout l'air de vouloir s'impliquer là-dedans et de vouloir un peu faire vivre ça, alors que moi j'étais super partante pour le faire. Entretien 3 - Chloé [19259-20140] Je me rappelle que les premiers jours, les réunions de rentrée me gavaient, je restais jamais jusqu'à la fin. Les réunions de rentrée c'était vraiment… On y allait parce qu'on était content d'être à l'université, mais pour moi c'était une perte de temps en fait. Et je me rappelle que les premiers CM, je suis pas restée jusqu'à la fin. Les premiers CM c'est vraiment je me disais « oui moi je sors d'un bac S, moi je m'en fou de la bio », puis du coup je partais pas en bio. Mais je sous estimais les CM en fait.
	Un campus immense (N=3)		Entretien 1- Abel [9614-10075] Bah en fait j'étais déjà venu auparavant, l'été, avec ma mère pour visiter les locaux. C'était la première fois. Du coup quand je suis arrivée à la rentrée, bah c'était une petite excitation forcément, c'était agréable. Après, ça me changeait parce que contrairement au lycée, l'université c'était un immense bâtiment où on rentrait direct. C'était immense, ça changeait quoi. De l'impression en tout cas, de l'envie, de la joie et de l'excitation je sais pas. Entretien 3 - Chloé [19259-20140] Je les envoyais à mes amis sur les réseaux sociaux où je disais que je suis pas perdue mais c'est grand. C'est très très grand. En fait, je me retrouvais pas dans les bâtiments, c'est immense, c'est très très grand quand on passe d'un lycée où les salles sont nommées par couleur ou des choses comme ça à des bâtiments K, bâtiment C, ce genre de choses… Entretien 11 - Keira [11271-12775] Mais après non la première semaine c'était trouver les salles qui était le plus dur parce qu'avec les différents bâtiments et le campus qui est énorme. Ça c'était un peu le stress à chaque début de cours mais on s'habitue vite. Puis finalement, c'est les mêmes bâtiments à chaque fois, on comprend vite.
	Difficultés et questionnements Stress (N=3)		Entretien 3 - Chloé [39365-40526] D'autres points… Juste au moment des inscriptions ou quoi, j'ai trouvé de l'aide nulle part en fait. J'ai appelé l'université, l'université me disait d'aller sur le site, on part sur le site, ils disent que l'article n'est pas encore publié… Moi j'ai vraiment fait le tour de tout mes amis pour prendre les petites informations à droite à gauche pour savoir comment m'inscrire en fait. Ça je me rappelle que j'avais vraiment galéré. Après… c'était à peu près tout. Ah aussi, les logements du crous sont super difficiles à avoir et super chers. Moi j'ai voulu partir de chez mes parents, je trouvais nulle part où être. Là où je trouvais, c'était des 10 mètres carrés. Bah du coup moi aussi lors de mon inscription, ils m'ont demandé si j'avais une mutuelle, c'était écrit LMDE/SMERRA, j'avais aucune idée de ce que c'était, mais vraiment ! J'avais vraiment aucune idée de ce que c'était. Bon je savais que j'avais la mutuelle

		de mes parents mais je savais pas qu'il fallait que j'ai une mutuelle étudiante, une sécurité civile, je sais pas quoi, je sais pas quoi. J'avais aucune idée et je savais pas ce que c'était. Et alors sur le coup, j'ai coché au hasard. Entretien 10 - Jade [719-869] C'est un peu… C'est une grosse transition. C'est vrai que j'étais un peu stressée le jour de la rentrée, mais je pense que 90% des étudiants le sont. Entretien 10 - Jade [1902-2992] Puis après ça a été assez général dans ma bande de copains, une fois passé les 3 premiers jours de cours, on a eu un coup de blues, mais tous, mais un coup de blues. On était dégoûtés du lycée, mais arrivés à la fac on s'est retrouvés à dire « bah zut, en fait on était bien cocoonés, tout ça ». Et ça ça a été observé de manière générale. Un coup de blues sur la première semaine de rentrée, à se dire mais est-ce que j'ai fait le bon choix. Y'a des interrogations qui arrivent quand même rapidement : est-ce que j'ai fait le bon choix ? est-ce que ça va me plaire ou pas me plaire ? est-ce que c'est vraiment ce que je veux faire plus tard ? Y'a pas mal de questions qui ressortent à ce moment-là. Mais autrement, non, après, moi je me souviens que je m'étais dit « laisse toi le temps de découvrir les matières, laisse-toi le temps d'apprécier, peut-être qu'au début ça a pas pris, mais laisse toi le temps de découvrir et te pose pas trop de questions. Et si après ça te plait toujours pas, bah tu réfléchiras ». Moi aujourd'hui, je suis à fond, j'aime trop ce que je fais donc voilà. Entretien 11 - Keira [242-944] Ça c'est globalement très très bien passé, à part que en tant que lycéen on bascule complètement dans un autre univers. L'univers post-bac est très très différent et on est un peu lâché dans le vide. On nous explique pas trop ce qu'il va se passer, pas trop comment s'organiser notamment moi à la fac. C'est vrai que c'était compliqué de comprendre, de s'adapter au nouveau fonctionnement. Personne nous avait dit comment ça marchait, qu'on est très très indépendant à la fac, y'a personne derrière nous. Et bon ça, c'est un gros choc, faut s'adapter. Et après sinon non ça c'est bien passé, personnellement j'avais hâte d'aller en post-bac. Voilà. Un petit choc au début et puis après c'est tout bon.
	Le choix des places en PACES (N=4)	Entretien 5 - Elise [6635-7872] Surtout que le premier jour de PACES, c'est le jour où on doit choisir nos places et du coup il faut arriver tôt, c'est un environnement oppressant. Du coup être préparé, avoir une idée de ce qu'il va se passer, ça m'a énormément rassuré. Et puis ensuite j'ai eu la prérentrée du tutorat sur deux jours où ils faisaient un peu des cours comme ça allait aller se passer en amphi, sans faire de vrai cours, mais m'a un peu mise dans le bain. Puis j'avais commencé à bosser avant certaines choses donc, au final, le jour où c'est vraiment arrivé, j'étais prête ! Entretien 7 - Gaelle [5332-5659] C'est assez particulier en PACES parce qu'on arrive devant l'amphi à 4h du matin pour prendre nos places qu'on gardera toute l'année. Donc je suis arrivée vers 4h et demi /5h moi je crois et je suis restée pendant quelques heures

		collée à plein de gens, c'était affreux. L'entrée, c'était affreux, mais c'était quelque chose ! […] J'avais beaucoup demandé, à plein de gens comment c'était. Puis j'étais avec une amie à moi qui avait redoublé, donc c'est elle qui m'a dit sinon j'aurai pas su, pour avoir les meilleurs places dans l'amphithéâtre et pour pas souffrir toute l'année en ayant mal à la nuque. Donc voilà. Quand je suis arrivée, voilà, première expérience à l'université c'était ça ! Spécial mais ! Entretien 13 - Marie [6491-6870] Je me suis demandée dans quel monde je me trouvais parce que le tout premier jour, on devait se lever pour choisir sa place en amphi, sauf que y'avait 500 personnes. On se levait à 4h00 du matin pour avoir 4h00 d'avance, c'est un peu la foire d'empoigne, l'impression d'être lancé à l'abattoir quoi. La jungle ouais, la jungle de l'université la première impression que j'ai eu. […] Je savais que ça allait être un peu chacun pour sa pomme, mais là je suis quand même tombée un peu des nues. […] On sait que ça va pas être gentil, mais oui, 4h du matin, les gens qui font des malaises dans les queues, etc. Voilà. C'est pas le meilleur souvenir. Entretien 14 - Nathan [3218-3543] Les premiers jours, j'avais de la chance de rester tout le temps dans mon amphi, donc j'avais pas besoin de chercher ma salle. En plus on a des places attribuées en PACES, donc j'avais directement ma place et mon amphi. Après le fait que ça soit des amphis un peu géant, ça met un peu mal à l'aise au début, mais on s'y fait.

Annexes 5.4.2.3. Devenir étudiant

Thématique	*Sous thématique*	*Verbatims*
Devenir étudiant : l'intégration	Les associations comme moyen d'intégration	Entretien 1- Abel [12338-13315] Ouais, ça c'est très bien passé, quand je suis arrivé, bah moi j'étais tout, bah au lycée j'étais genre délégué au conseil de classe, au conseil d'administration. J'ai toujours été un élève comme ça, j'ai toujours aimé prendre les devants. Et du coup bah quand je suis arrivé, genre je me suis un peu imposé, j'ai fait mon petit L1 on va dire dynamique et coup bah genre on m'a donné les réseaux sociaux du bureau des étudiants, j'en suis aussi responsable de la communication. J'étais dans l'association, une association japonaise, j'étais membre actif. Et là maintenant j'ai trouvé, c'est ma troisième association, c'est vraiment celle pour laquelle je suis motivé. C'est [nom de l'association], c'est l'association des relations internationales et là dernièrement on a fait des évènements. On fait aussi des [nom évènement], c'est des simulations de nations unies, on part dans un pays durant 4 jours à la rencontre d'un diplomate et on va faire des conférences en anglais. […] Ah oui, c'est woua. Du coup maintenant je suis plus concentré dans cette association qui me plait vraiment. Genre par exemple demain soir de 19h00 à 21h30 on a une séance de revue de presse thématique, c'est parce que chacun choisit sa thématique, moi j'ai choisi le Moyen-Orient et la communauté LGBT. Chacun choisit ce qu'il souhaite. Entretien 2 - Beata [17518-18635] Ah ça se passe très bien. J'ai, ouais je me suis fait beaucoup d'amis, notamment en rejoignant des, ils appellent ça society(22 :30), c'est comme des clubs, y'avait au tout début de l'année en gros ils ont réservés une énorme salle avec plein de petits stands et c'était pour rejoindre des groupes, des clubs, des machins. Moi j'ai rejoint l'équipe de rugby de [nom de l'université] donc du coup c'est pas juste on fait du sport ensemble, c'est aussi on sort ensemble le week-end et on se voit un truc comme 4 fois par semaine. Donc déjà ça, ça m'a, c'était très bien au tout début quand je savais pas trop quoi faire et bah finalement j'avais toujours des trucs de prévu, juste avec ça. Donc ça c'était top. Et puis après, avec mes colocs que j'ai rencontré cette année, parce qu'au début on était tous, ils viennent tous pareil, il y a de Bulgarie, Espagnol, Allemand et tout ça, donc vu qu'au début on était tous aussi… bah on mange ensemble ou sinon on mange tout seul et donc forcément bah y' a des liens qui se créent et maintenant on est très amis et du coup je peux pas dire que je manque de vie sociale oui. Entretien 11 - Keira [21556-23184] Après moi en fait la vie étudiante, je me suis surtout mis en contact avec les autres étudiants par rapport à tout ce qui était manifestation et blocage de la fac. C'était vraiment le seul évènement où j'ai vu vraiment des étudiants qui se rassemblaient, machin, machin. C'était super intéressant. Mais le reste de l'année, non c'est juste des AG étudiantes où voilà… mais chaque AG étudiante y'avait 30 personnes quoi. C'est un peu triste. Mais ouais, après c'est organisé par des gens de groupes politiques, ça va pas ameuter tout le monde. Mais ouais, non, non la vie étudiante franchement ouais non. Assez déçue. Après y'avait quelques… même les soirées d'intégration qui étaient proposées c'était mal relayé donc y'avait pas grand monde qui était au courant, donc pas grand monde qui venait. Et puis aussi, y'avait je sais pas, les gens avec

		qui je suis en L1 de psycho, ils avaient pas l'air de vouloir s'impliquer plus que ça dans la vie étudiante. Pour eux la fac, c'est juste voilà, je viens travailler, le reste du temps je fais mes autres occupations chez moi. Et ouais, ils avaient pas du tout l'air de vouloir s'impliquer là-dedans et de vouloir un peu faire vivre ça, alors que moi j'étais super partante pour le faire.
	Les soirées étudiantes comme nécessité pour s'intégrer (N=6)	Entretien 3 - Chloé [1449-2012] là quand je suis arrivée à la fac, et pas en fait c'est parti le monde des bisounours où on faisait grand. Donc du coup, ça je l'ai un peu senti, après moi je suis pas du genre à boire de l'alcool mais voilà, tout ce délire-là. Mais quand je suis passée à l'université, c'est des choses que l'environnement universitaire m'a… ça m'a influencé en fait et du coup j'ai commencé… Alors que c'est contre les valeurs morales de ma famille, de la religion tout ça. Bah malgré tout je suis rentrée dans ce monde-là, sans le vouloir, et aujourd'hui je suis encore dedans. En fait je comprenais pas ce qu'ils aimaient dans cette ambiance-là, dans ce… En fait pour moi partager, c'était pas forcément boire de l'alcool, enfin boire un verre, un truc comme ça, c'était plutôt devant un jeu de cartes, faire des confidences. Mais quand je suis passée à la fac, on me dit viens aux soirées d'intégration, viens en soirée, viens en soirée et moi j'aime pas les soirées. Mais malgré tout je suis allée à des soirées juste pour voir ce que ça faisait, en fin de compte j'ai pas aimé du tout, mais je suis quand même allée et j'ai quand même eu l'expérience. Aujourd'hui je me dis que peut être j'aurai pas du aller quand même. […] Bah forcément oui un peu oui parce que quand on sortait de CM et que tout le monde dit « on va boire un verre ? », je me voyais mal être la seule qui prend un ice tea ou un coca, ou même je me sentais… eux ils disaient moi je préfère la blonde, non je préfère la brune… Je sais pas, ils parlaient de bières que je connaissais même pas en fait ! [rires] alors voilà. Entretien 5 - Elise [9910-10441] Après la vie étudiante en tant que telle, pas trop… On rencontre pas d'autres gens autour de notre petit groupe, et même on se parle pas entre nous en dehors du moment où on est ensemble parce qu'on travaille. Moi ça me dérange pas spécialement, pour l'instant j'ai d'autres choses à faire. Moi la vie sociale, c'est pas un truc… Les soirées et cætera, déjà c'est jamais un truc qui m'a entièrement emballé. J'ai fait la soirée post partiel, je ne le referais pas parce que j'ai pas aimé. C'est pas quelque chose qui me correspond. Entretien 6 - Fabian [13408-13972] Je suis un peu plus libre cette année, je sors un peu plus parce qu'on a le temps et finalement bon je vois que les autres étudiants font des soirées tout le temps, régulièrement. Mais moi je préfère rester en dehors de tout ça. Je me sens bien quand même, y'a pas d'appréhension. J'ai ma personnalité et même bah mes parents ils sont un peu stricts et tout. Je sais que les autres ils ont des apparts et tout, personnellement je suis bien chez mes parents et ils me donnent des conseils, je les écoute et voilà. Tout ce qui est sorties la nuit, je fais pas trop. Entretien 8 - Hugo [4977-5445] Participer à la vie d'étudiant, je veux pas dire faire des soirées, mais ça peut aider. […] Moi, non [rires]. Mais je sais que j'ai beaucoup d'amis qui le font, qui sont vraiment très intégrés en fait dans cette vie étudiante, ils connaissent plein de gens d'autres classes, d'autres promotions, et voilà. C'est qu'en début d'année, j'avais pas d'intérêt personnel, 'fin je

		trouvais pas d'intérêt en fait à faire les soirées par exemple, parce que j'étais en couple à ce moment-là. Ce qui n'est plus le cas. Mais par exemple c'est des choses qu'avec du recul j'aurai fait autrement. Mais en tout cas, je dis pas que c'est forcément comme ça que je suis bien, mais c'est comme ça que ça s'est passé. Et puis c'est pas non plus un mal. Entretien 10 - Jade [30345-30469] Fêtard. Moi c'est l'image que j'avais des étudiants à la base aussi, me dire on travaille mais on fait la fête quand même. […] Surtout à partir du 2nd semestre. On se dit que là c'est bon le 1er semestre on a compris les attentes de la fac donc on peut se permettre de plus sortir, de tout ça. Moi c'est venu la fête, mais très tard, j'ai des bons groupes d'amis mais… Je suis aux [nom syndicat étudiant], je suis engagée au [nom d'un parti politique] aussi et donc on va dire que je me suis fait de très bons copains et donc là depuis quelques mois ça n'arrête pas, surtout pendant les vacances. Quand ça va redémarrer, ça va se calmer mais je suis fêtarde dans la limite de ça n'impacte pas sur mon travail personnel. C'est-à-dire que moi je loupe jamais une heure de cours parce que j'ai fait la fête la veille, donc c'est je peux faire la fête dans la mesure où je serai toujours autant active dans mon travail. Entretien 12 - Louane [5701-5995] Ouais ouais [rires]. Après nous on a cours qu'au début puis au printemps, notre planning de l'année est décalé en fonction du ski. Au printemps comme on est vraiment à fond, on a fait pas mal de soirées, plein de choses sur le campus avec les organisations étudiantes, des activités et tout ça.
	Se sentir en décalage avec le nouveau monde / difficultés	Entretien 3 - Chloé [14903-16065] même encore aujourd'hui j'arrive pas à m'intégrer avec les gens de ma classe parce que j'ai l'impression qu'ils sont un peu faux en fait. J'ai l'impression… que j'arrive pas, j'arrive pas, aujourd'hui j'arrive toujours pas. C'est… Mais je sais pas par exemple, ils se rejoignent tous et disent venez on va partir chez [prénomA] , bah moi j'ai pas envie d'aller chez lui parce que je sais très bien que la seule personne qui va manquer là-bas, bon il va manquer [prénomD], tout le monde va critiquer [prénomD]. Sauf que dès qu'on va être en cours, tout le monde va être à côté de [prénomD] parce que c'est le plus intelligent. Je sais que c'est des choses d'enfant, mais c'est encore des choses que j'arrive pas trop, j'arrive pas trop à m'habituer. C'est pas grave. Je sais que le monde des adultes ça marche parfois avec l'hypocrisie, mais moi j'aime bien quand on dit un peu plus en face. C'est un peu ce qu'il se passait dans les lycées de quartier, c'est pour ça que y'avait beaucoup de disputes, mais à la fin, on savait pourquoi est-ce que les gens s'aimaient pas. Alors que là à l'université, y'a des gens qui m'aiment pas et je sais pas pourquoi. Voilà. […] Alors par exemple, je suis passée à l'université et, donc je mettais des photos avec des amis que je m'étais fait là-bas, et par exemple je me suis fait un ami qui s'appelle [prénomM], [prénomN], voilà. Et par exemple mes amis ils me disent, bah tu t'es fait ami avec des [prénomM], en fait on stigmatise un peu… Tu t'es fait ami avec des « François » et donc du coup ils me disent « ah c'est quand que tu deviens bi ? » ou des choses comme ça en fait. Mais moi l'université, les amis que je me suis fait du coup ça m'a appris vraiment, un peu aussi ouvert les yeux. Je vois d'autres codes en fait. Je vois d'autres codes, je vois comment certains autres groupes marchent aussi. Par exemple je me suis fait une amie, heu, c'est une amie, mais sa famille pense encore qu'ils sont des monarques et du coup elle m'a expliqué leur mode de vie. Elle m'a expliqué qu'elle vivait dans un château, ça j'avais jamais vu ça. Mais du coup j'ai l'impression que chaque ami que je me suis fait ne colle pas avec le reste. Par exemple

		mon amie monarque, où je sais pas comment duchesse, mon amie duchesse n'arrive pas à se faire amie avec mon amie turque, avec mon ami [prénomM]. Et même si parfois on est tous ensemble, et bah y'a toujours le... le maghrébin va rester avec le maghrébin, le français va rester avec le français… C'est toujours un peu comme ça. Entretien 11 - Keira [21556-23184] Ça je l'ai pas trop trop ressenti. Ça par contre je m'attendais à plus le ressentir la vie étudiante. Notamment les BDE, je pensais que c'était des groupes très très actifs alors que non, visiblement. 'fin par exemple le BDE de psycho, ils ont fait une vente de badge au début de l'année, après ça ,c'est fini. Des choses comme ça, j'étais un peu dégoûtée. […] Je pensais que y'avait vraiment un noyau dur qui bougeait, qui faisait vivre la fac alors que visiblement bah c'est pas le cas peut être cette année, je sais pas. Mais ouais ça a pas été le cas. Et puis voilà, même les autres élèves en L1 sont pas motivés plus que ça pour faire des choses à la fac. Ils venaient en cours et encore… y'avait beaucoup de gens aussi qui, enfin c'est un autre sujet, mais y'avait beaucoup de gens qui venaient pas en psycho parce qu'ils avaient mis ça sur leur vœu APB mais visiblement, ils en avaient un peu rien à faire de cette matière. Ils venaient là parce qu'il fallait venir. J'ai trouvé ça super dommage parce que c'était plus de la moitié des gens avec qui j'étais en TD qui étaient dans cette optique. C'était vraiment vraiment décourageant de voir ça, ouais des gens qui passent leur vie à manger derrière en cours alors que enfin… Ca c'est des choses que tu fais au lycée mais que tu fais plus à l'université, enfin un minimum… Ca c'était vraiment décevant, comme on doit faire des groupes de travail, on travaille tout le temps en groupe en TD, c'est de se retrouver voilà avec des gens qui sont pas forcément motivés, qu'on doit pousser et finalement qui sont un peu des boulets au pied parce que voilà ils veulent pas, ils étaient pas venus… L'université pour eux c'était un peu des vacances. Ouais ça c'est vraiment dommage qu'en psycho ça soit vraiment aussi peu de gens qui sont pas passionnés, mais un minimum motivés par la psycho.

Annexes 5.4.2.4. Découverte du réel : l'aspect académique

Thématique	*Sous-thématique*	*Verbatims*
L'aspect académique	Difficulté – peur/attente d'une certaine difficulté (N=8)	Entretien 1- Abel [11187-11448] Je pensais pas que ça allait être aussi dur, après c'est normal, c'est les études supérieures, mais on est trop nombreux. En fait en japonais on est la filière n°1 de l'université, du coup ils veulent écrémer les gens et en première année on passe de 550 à 280. Entretien 2 - Beata [13989-15401] J'avais au début, j'ai un peu paniqué au début parce que, en fait je m'en rendais, je sais pas comment j'ai fait pour rater ça mais j'avais pas réalisé en postulant qu'il était quand même assez sélectif ce programme et ils ont beaucoup insisté dessus au tout début en disant « ah bravo, si vous êtes là ». Et du coup, ça m'a un peu « comment ça, c'est si compliqué que ça d'y rentrer », j'ai commencé à poser un peu des questions et on m'a dit « ah bah oui quand même, il est connu », ce qui était en même temps, j'étais contente mais en même temps ça m'a un peu paniqué parce qu'en plus au tout début ceux qui s'expriment en premier c'est quand même pas ceux qui, 'fin c'est ceux qui savent bien, donc tu te dis « houla, euh, ». Donc pendant les premières semaines, j'avais quand même un peu peur de me dire : si ils m'ont prise et que j'ai pas du tout le niveau ? et qu'est ce qu'il va se passer ? Au fur et à mesure j'ai réalisé que tout le monde, 'fin la majorité des gens pensaient exactement comme moi au même moment et finalement… Entretien 5 - Elise [10984-11867] Je m'attendais à ce que ça soit plus dur parce qu'on m'avait dit que ça serait extrêmement dur. En même temps, j'aurai pu m'y attendre parce que tout le monde disait que c'était dur le lycée, alors que j'ai jamais trouvé que c'était dur. Mais du coup c'est un rythme qui me convient parce qu'avant je m'ennuyais, parce que c'était… en fait ça allait au rythme pour tout le monde puisse suivre et c'est pas un rythme qui me convenait vu que je comprenais plus vite. Mais du coup là comme les profs attendent pas de nous qu'on comprenne tout de suite, ils attendent de nous qu'on comprenne un jour peut être, bah du coup c'est un rythme qui me convient. Même si des fois il faut avouer que c'est un peu rapide, surtout quand les profs sont pas clairs, mais du coup en reprenant derrière ça va bien. Ouais, je m'attendais à ce que ça soit plus dur, et au final ça me va bien comme ça. Entretien 6 - Fabian [8435-9016] Personnellement je savais pas qu'il y avait les travaux dirigés en classe réduite. Y'a vraiment beaucoup de travail à fournir, par exemple là en une semaine, cette semaine-là, je dois finir un tableau de bord en éco, je dois présenter la situation macroéconomique en France, un peu la situation de tout ce qui était marché financier, trucs comme ça, et faire aussi une analyse d'une moyenne entreprise en particulier. C'est un peu dur de trouver les informations et tout, on doit parfois aller sur le terrain pour chercher les infos. Et en une semaine parfois c'est un peu speed

		Entretien 7 - Gaelle [8305-9321] Je m'attendais à ce que ça soit vraiment beaucoup beaucoup plus dur en fait, malgré que ça soit très très dur. En fait on nous demande pas vraiment d'être super intelligent, on nous demande de retenir beaucoup de choses mais en soit c'est pas difficile. Y'a beaucoup de bases du lycée qui sont reprises, ça va j'étais pas une catastrophe au lycée donc ça allait. Et non non, c'est pas… c'est un peu une continuité et j'avais même l'impression…. Je me demandais comment des élèves qui étaient pas en terminale S pouvaient venir en PACES parce qu'il y a beaucoup de choses qu'on voyait, que les profs réutilisaient, qu'on approfondissaient, tout ça. Non je trouve pas qu'on nous en demande. Enfin pour pouvoir comprendre, on peut tous comprendre, mais c'est juste la quantité à retenir qui est plus que ce qu'un être humain normal pourrait. C'est sûr ça. [rires]. Entretien 11 - Keira [20555-21130] Alors que y'en a d'autres… C'était très très inéquitable. Mais dans l'ensemble ça allait. Le niveau était pas non plus, 'fin en fait il suffit de travailler je pense. Une fois qu'on travaille, ça va. Mais par exemple le niveau en psycho biologie, je le trouvais assez haut surtout pour des gens qui n'avaient pas fait S, c'était encore pire. Moi personnellement j'aurai vraiment eu du mal à suivre si j'avais pas fait S. Déjà en ayant fait S, ça allait très très vite et pour comprendre tout ça, fallait vraiment s'accrocher. Alors eux, je ne sais pas comment ils ont fait. Entretien 11 - Keira [21180-21437] Mais ouais, c'est vraiment selon les matières très très inéquitable. Mais voilà, bon après c'est cool de se dire y'a des matières qui sont super facile, on sait qu'on va les avoir. On peut plus se pencher du côté de celles qui ont l'air plus ardues, voilà. Entretien 13 - Marie [7625-7929] C'était ce à quoi je m'attendais, c'est-à-dire difficile et certains points en moyenne c'était difficile, mais certains points étaient vraiment plus poussés. Alors qu'en parallèle, certaines matières avec certaines autres notions paraissaient pas si compliquée que ça à assimiler. Mais ouais, compliqué. Entretien 14 - Nathan [4355-4848] Je trouvais que c'était pas aussi dur que ce à quoi je m'attendais, mais c'est plutôt au niveau quantité de travail. En fait les cours sont pas compliqués à comprendre, mais on nous demande de retenir beaucoup de choses. 'fin comment dire, on n'a pas énormément de cours, mais dans le cours on nous demande vraiment de retenir bah tout ce qui est dedans, sans rien à oublier. Même si c'est pas dur à comprendre, en soit retenir tout un chapitre c'est plus compliqué que ce que je m'attendais.
	Déception / surprise de certains cours	Entretien 4 - Diane [1623-1859] Moi je m'attendais à avoir des cours vachement… je vais dire heu centrés, je sais pas trop comment expliquer, mais euh on va dire centrés sur une matière et finalement on voit plein de choses. Du coup c'est mieux que ce que j'imaginais. Entretien 4 - Diane [5184-5954] J'ai été on va dire déçue par l'anthropologie. C'est vrai que c'est une matière que je connaissais pas trop et quand on me l'a décrite, je m'attendais à comment dire, des enquêtes de, comment dire… plus de terrain, d'observation, 'fin je m'étais fait une idée un peu comme ça. Et finalement en arrivant c'était flou, 'fin j'ai mis un moment à comprendre le but de la matière,

		le sens tout ça. Alors en TD encore plus parce qu'on fait des textes, et sur des thèmes comme le fonctionnalisme, le culturalisme… C'est assez… C'est trop pour moi ! [Rires] Je comprends pas tout et voilà c'était ma petite déception. Sinon la socio et sciences po, j'adore, c'est une bonne surprise, j'aime bien. C'est assez général ce qu'on a quand on regarde mais quand on y est, on comprend. Entretien 8 - Hugo [7060-7562] C'est des surprises parce que je m'étais jamais penché sur la question en fait. Mais c'est des bonnes surprises parce que, à [nom de l'université] en tout cas, l'enseignement y'a rien à dire. 'fin pour l'expérience que j'en ai eu, c'est que même des matières qui sont pas forcément intéressantes, elles peuvent le devenir parce que les professeurs globalement ils sont assez sympathiques, ils rendent les cours assez sympathiques et ça s'éclaire également. Du coup non, l'enseignement est plutôt cool.
	Difficulté d'organisation	Entretien 11 - Keira [13524-14175] ouais juste des profs on sait pas quand ils étaient pas là, enfin on arrivait en CM, personne nous disait qu'il était pas là parce qu'ils avaient pas eu l'info. Y'avait des problèmes, voilà y'avait des infos qui se passaient pas, enfin qui se transmettaient pas entre les différents enseignants. Mais sinon, c'est tout. Entretien 13 - Marie [7353-7537] Je m'attendais à ce que ça soit pas hyper organisé, les cours qui changent au dernier moment, les profs pas là, l'administration pas très présente. Donc ça m'a pas surpris plus que ça Entretien 9 - Ilian [3766-4161] c'est assez classique en fait, juste le fait de pas être obligé d'aller en amphi. C'est sympa. On a des choses à faire, c'est toujours sympa. Et en soit même les TD sont pas obligatoires. Mais je sais qu'à [nom de son université], je sais que ça se fait par séquences l'emploi du temps, c'est assez espacé alors qu'on pourrait tout rentrer dans 3 journées. C'est assez dispersé sur le semestre. Entretien 8 - Hugo [6543-6796] le fait que l'emploi du temps est plus ou moins fixe, il est sujet à changement, il faut le regarder de manière continue parce qu'il peut y avoir des salles qui changent au dernier moment et ça on le sait pas forcément si on le regarde pas. Surtout ça.