UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE
EDUCATION
LANGAGES, INTERACTIONS
COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ RENNES 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2
COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Psychologie

Par
Nadine SAMSON (RICHEUX)

Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive

Dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en œuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 23 octobre 2020

Unité de recherche : Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication (LP3C)
Université Rennes 2 - Place du Recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes Cedex

Composition du Jury :

Rebecca Bègue-Shankland	Professeure des Universités – Université de Lyon 2 (rapporteure)
Jean-Luc Bernaud	Professeur des Universités – INETOP-CNAM, Paris (examinateur)
Thierry Marivain	Maitre de Conférences – Université Rennes 2 (examinateur)
Alain Somat	Professeur des Universités - Université Rennes 2 (directeur de thèse)
Cyril Tarquinio	Professeur des Universités - Université de Lorraine (rapporteur)
Florence Terrade	Maitresse de Conférences HDR – Université Rennes 2 (examinatrice)

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

UNIVERSITÉ RENNES 2

Unité de Recherche – Laboratoire de Psychologie : Cognition, Comportement, Communication (LP3C)

Ecole Doctorale – Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive

Dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en œuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion

Thèse de Doctorat

Discipline - Psychologie

Présentée par Nadine SAMSON – RICHEUX

Directeur de thèse : Alain SOMAT

Soutenue le 23 octobre 2020

Jury :

Rebecca Bègue-Shankland	Professeure des Universités – Université de Lyon 2 (rapporteure)
Jean-Luc Bernaud	Professeur des Universités – INETOP-CNAM, Paris (examinateur)
Thierry Marivain	Maitre de Conférences – Université Rennes 2 (examinateur)
Alain Somat	Professeur des Universités - Université Rennes 2 (directeur de thèse)
Cyril Tarquinio	Professeur des Universités - Université de Lorraine (rapporteur)
Florence Terrade	Maitresse de Conférences HDR – Université Rennes 2 (examinatrice)

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement chacun des membres du jury, Rebecca Bègue-Shankland, Jean-Luc Bernaud, Thierry Marivain, Alain Somat, Cyril Tarquinio et Florence Terrade d'avoir accepté de lire ce travail et de participer à son évaluation grâce à leurs regards experts et pluridisciplinaires. Merci pour votre disponibilité, dans ce contexte si particulier.

Alain, je ne saurais exprimer l'immense gratitude que j'ai envers toi après tout ce chemin. Tu m'as permis de concrétiser un tel projet, en me laissant l'opportunité de le réaliser dans un domaine qui m'était cher. Tu as pris le temps, à chaque étape, de m'apprendre, de me guider et de me conseiller tout en respectant ce rythme un peu atypique d'une thèse menée en parallèle de « toutes mes autres vies » … J'ai beaucoup de chance d'avoir bénéficié de ton expertise scientifique et pédagogique. Je me suis toujours sentie sereine grâce à ton cadre bienveillant et sécurisant. Encore merci pour tout.

Au départ de ce projet, il y a aussi Gérard Guingouain. Il y a 12 ans maintenant, vous m'avez insufflé cette idée que la thèse était une voie possible. Quelques années ont été nécessaires pour la faire germer mais sans votre confiance initiale, rien n'aurait été envisagé. Je vous en remercie très sincèrement.

Pour suivre la chronologie de cette thèse, je tiens à remercier la gouvernance de l'université Rennes 2. Dès le départ, vous nous avez permis de solliciter les responsables de formation pour interroger les étudiants. Puis, en fin de parcours, vous m'avez accordé un congé de formation qui aura été indispensable pour aller au bout de ce projet.

J'en viens ainsi à remercier chaque étudiant qui a participé aux études menées. Dans la première, vous avez donné beaucoup de votre temps pour répondre au long questionnaire, à 3 reprises… Et, pour les participants à la seconde étude, au-delà des résultats obtenus, nous avons vécu ensemble quelques semaines inoubliables, de partage et d'émotions. Nous avons expérimenté, ensemble, la psychologie positive et j'en garderai toujours de merveilleux souvenirs. Je pense ici à Annaëlle, Danielle, Delphine, Edna, Jean-François, Karine, Léna, Mégane, Orane, Rozenn, Stéphane, Sybille, Sylvie et Valérie. Sans oublier l'équipe des Restos du Cœur : Evelyne, Françoise, Gilles, Martine, Nathalie, Olivier et Sophie.

Cette deuxième étude n'aurait pas été la même sans le programme CARE. Un grand merci à ses auteurs et plus particulièrement à Rebecca Bègue-Shankland et à Jean-Paul Durand. J'ai eu la chance d'être formée par vos soins et ces quelques jours à Lyon ont profondément marqué ce doctorat, et plus globalement ma posture de psychologue. J'espère poursuivre tout ce que vous m'avez enseigné et je compte bien continuer de me former en suivant vos travaux.

Analyser des données longitudinales ne faisait pas vraiment partie de mes compétences au démarrage du projet ! Thierry Marivain, je vous remercie sincèrement d'avoir pris tant de temps pour m'expliquer, me relire, me réexpliquer… Au-delà de cette aide colossale sur le plan méthodologique, j'ai particulièrement apprécié nos échanges sur la pratique de la clinique, notamment avec l'utilité de la psychométrie, et je vous en remercie.

Ces quelques années de travail ont été ponctuées de colloques, de journées d'études ou encore de séminaires. Chacune des rencontres au sein de cette communauté de chercheurs a été une source de motivation et d'apprentissage, merci à toutes les personnes que j'y ai croisées. Une pensée spéciale pour toi, Lise : nous avons commencé ce chemin ensemble et nos échanges m'ont toujours apporté beaucoup de réconfort. A bientôt sur la ligne d'arrivée de notre marathon !

Ce projet de thèse n'aurait jamais pu aboutir sans le soutien de nombreuses personnes qui m'entourent et qui ont toujours porté de l'intérêt à ce projet…

Mes chers collègues du SFC… J'ai une grande chance de pouvoir compter sur vous. Vous avez été rassurants, intéressés, confiants.... Certains m'ont même parfois écoutée de longues heures, quand je préparais des interventions… Votre soutien a été très précieux, alors un grand merci. Olivier, tu as pris ta retraite avant la fin de cette thèse et je tiens à te remercier tout particulièrement. Dès le départ, tu as été très encourageant et attentif à l'avancée de ce projet. Cela m'a beaucoup aidée à me lancer, et à poursuivre…

Mes amies psychologues de la promo 18… Hélène (T !), Hélène (P !), Marilou, Vivi, Soumi, Steph (Q !), Steph (R !) … Voilà (hum) 12 ans que nous avons terminé nos études ensemble, et nous ne nous sommes jamais quittées. Merci pour votre amitié et votre soutien ces dernières années. Merci à mes poukettes, Céline, Gwen et Laura pour votre confiance inconditionnelle grâce à laquelle j'ai toujours pu avancer. Merci Anne, nos échanges quotidiens dans le train m'ont souvent aidée à formaliser mes pensées ! Pauline, tu as toujours suivi ce projet, et plus encore ces dernières semaines, merci beaucoup, à nous les sorties en kayak !

Stéphanie, je te dois bien ces quelques lignes, rien qu'à toi. J'ai encore ce carnet offert il y a 5 ans maintenant, « *Pour qu'aucune pensée ne s'envole* ». Tu y as toujours cru avec cette incroyable capacité à faire rayonner ta confiance et ton enthousiasme. Nos discussions sur cette thèse ont toujours été stimulantes et enrichissantes. Merci d'être d'une si grande Amie.

Mes parents, Hertha et René. Depuis ma première année en psycho, vous êtes là pour m'écouter vous parler de tous ces concepts incroyables (!), pour m'aider à trouver des terrains d'expérimentation ou encore pour relire mes travaux (du TER de licence à la thèse !). Vous y avez toujours montré beaucoup d'intérêt et nos partages m'ont motivée et donné envie de poursuivre. Un grand Merci à vous deux pour ce soutien permanent et tellement rassurant.

Ma grande sœur, Verena. Merci d'avoir suivi, tout au long de ces années, ce travail de thèse. Tu m'as toujours questionnée pour comprendre, rassurée avant les événements importants, fait rire quand j'en avais besoin ! J'ai toujours eu envie de partager avec toi tout ce que cette thèse me faisait découvrir et… tu étais là, toujours… « *Nos cœurs siamois* » ... Merci pour ça…

Enfin, un merci infini à mes 3 rayons de soleil, à mon équipe, à mes amours : Alex, Juliette, Johanna. Vous êtes mes inépuisables Ressources. Vous avez contribué à chaque étape de cette thèse. Alex, tu m'as montré la voie des projets incroyables et tu y as toujours cru… Je te repasse le relai, à toi de jouer ;) ! Juliette, ta joie de vivre et ton sourire ont été (et sont toujours !) des indispensables ingrédients du quotidien. Johanna, tu es née au cœur de cette thèse, tes câlins ont adouci (et adoucissent !) chaque journée qui passe. Vous donnez LE sens à chaque chose, cette thèse y compris, alors, merci…

Table des matières

INTRODUCTION 10

PARTIE 1 : CADRAGE CONTEXTUEL ET THÉORIQUE 13

1. ACCOMPAGNER L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE : HISTOIRE, ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES 13

1.1 Histoire d'une préoccupation grandissante dans l'enseignement supérieur 13

1.1.1 De l'après-guerre aux années 70, les 30 glorieuses 13

1.1.2 Après les années 70 et le début du chômage de masse 14

1.1.3 Les années 2000 et la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur 16

1.2 La loi LRU – l'officialisation de la mission insertion 17

1.2.1 Le contenu de la loi 17

1.2.2 Des conseils pour la mise en œuvre 19

1.2.3 Les premiers bilans 20

1.3 L'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur : chiffres clés 23

1.3.1 Le chômage des jeunes 24

1.3.2 Le diplôme, une protection en soi 25

1.3.3 Un chômage néanmoins existant pour certains diplômés de l'université 26

1.3.4 Une adéquation formation / emploi qui se complexifie 27

1.4 Conclusion et perspectives 28

2. LES NORMES DE JUGEMENT DANS LES PROCESSUS DE RECRUTEMENT 31

2.1 Normes et jugement social : quelques définitions 31

2.1.1 Les normes sociales 31

2.1.2 L'attribution de valeur sociale 32

2.1.3 L'observation des normes 33

2.1.4 L'apprentissage normatif 34

2.2 Les variables normatives dans le recrutement 35

2.2.1 L'optimisme 35

2.2.2 Les compétences émotionnelles 36

2.2.3 La pleine conscience 37

2.3 Conclusion 41

3. LA SANTE MENTALE AU SERVICE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE 42

3.1 Conséquences du chômage sur la santé mentale 42

3.1.1 Les rapports officiels 42

3.1.2 Les données scientifiques 44

3.2 La santé mentale, un atout pour l'accès à l'emploi 48

3.2.1 Des travaux en sociologie 49

3.2.2 Des travaux en psychologie 51

3.3 Des variables protectrices de la santé mentale pendant la recherche d'emploi 53

3.3.1 La durée du chômage 53

3.3.2 Les stratégies de coping 54

3.3.3 Les évaluations cognitives 55

3.3.4 Les ressources sociales 56

3.3.5 Les ressources personnelles 57

3.4 Conclusion 57

4. LA PSYCHOLOGIE POSITIVE, UNE SOURCE D'INNOVATION EN MATIERE D'ACCOMPAGNEMENT A L'INSERTION PROFESSIONNELLE 60

4.1 La psychologie positive : présentation générale 60

4.1.1 Repères historiques et contextuels 60

4.1.1.1 Les origines 60

4.1.1.2 Les raisons du succès ? 61
4.1.2 Quelques éléments de définition 62
4.1.2.1 La définition consensuelle 62
4.1.2.2 Les trois niveaux d'intervention 64
4.1.2.3 Une approche interdisciplinaire et intégrative 67
4.1.2.4 Une injonction au bonheur ? 67
4.1.2.5 Un déni des aspects difficiles ? 68
4.2 Identification et présentation des variables pertinentes pour notre projet d'innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle 70
4.2.1 La théorie du bien-être et de ses composantes (PERMA) 70
4.2.2. La théorie de l'autodétermination 78
4.2.3 L'optimisme 79
4.2.4 L'espoir 81
4.2.5 Les compétences émotionnelles 83
4.2.6 La pleine conscience 87
4.2.7 Le sentiment d'efficacité personnelle 90

5. CONCLUSION DU CADRAGE THEORIQUE ET CONTEXTUEL : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE 94

PARTIE 2 : CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE DES ETUDES 99

6. ETUDE EMPIRIQUE 1 : SUIVI LONGITUDINAL D'ETUDIANTS EN FIN DE CURSUS UNIVERSITAIRE 99
6.1 Méthode 100
6.1.1 Participants 100
6.1.2 Outils 101
6.1.3 Procédure 106
6.2 Hypothèses opérationnelles 107
6.3 Résultats 108
6.3.1 Analyses préalables relatives aux échelles 108
6.3.2 Les liens entre les dimensions positives et les trajectoires d'insertion au fil du temps 111
6.3.2.1 Certaines dimensions positives semblent impacter les situations d'insertion 111
6.3.2.2 Les liens entre insertion et dimensions positives à l'épreuve du temps 113
6.3.2.3 Les dimensions positives n'impactent pas le dynamisme dans la recherche d'emploi 117
6.3.3 Observation de l'évolution des dimensions positives dans le temps, analyse des trajectoires 118
6.3.3.1 Les modèles en croissance latente 119
6.3.3.2 Analyse des régressions individuelles 125
6.4 Discussion 132
6.4.1 Principaux résultats 132
6.4.1.1 Les liens entre les dimensions positives et les trajectoires d'insertion 132
6.4.1.2 Le lien entre les dimensions positives et l'insertion professionnelle s'estompe avec le temps 136
6.4.1.3 Les parcours d'insertion réussis ne sont pas liés à la multitude de démarches menées 138
6.4.1.4 Les dimensions positives évoluent dans le temps 140
6.4.2 Limites 141
6.4.3 Perspectives 142

7. ETUDE EMPIRIQUE 2 : MISE EN ŒUVRE D'UN PROGRAMME DE PSYCHOLOGIE POSITIVE ET OBSERVATION DE L'EVOLUTION DES DIMENSIONS 143
7.1 Choix du dispositif d'intervention en psychologie positive 143
7.1.1 Intervention dans le contexte de l'insertion professionnelle 143
7.1.2 Interventions « unidimensionnelles » 146
7.1.3 Approches multidimensionnelles 149
7.1.4 Le programme « Cohérence - Attention – Relation - Engagement » (CARE) 151
7.2 Méthode 154
7.2.1 Participants 154
7.2.2 Outils 155
7.2.2.1 Approche quantitative 156
7.2.2.2 Approche qualitative 157

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

7.2.3 Procédure ... 158
7.2.3.1 Recueil de données ... 158
7.2.3.2 Mise en œuvre des programmes CARE ... 159
7.3 Hypothèses opérationnelles ... 164
7.4 Résultats ... 165
7.4.1 Mesures quantitatives ... 165
7.4.1.1 Comparaison du groupe expérimental et du groupe contrôle ... 165
7.4.1.2 Analyse intra-groupe dans la condition expérimentale ... 169
7.4.2 Mesures qualitatives ... 174
7.4.2.1 Données récoltées à l'issue des deux programmes CARE ... 174
7.4.2.2 Données récoltées 6 mois après le programme CARE ... 182
7.5 Discussion ... 183
7.5.1 Principaux résultats ... 183
7.5.1.1 Le programme CARE permet de développer les dimensions visées ... 184
7.5.1.2 Au sein d'une même promotion d'étudiants, les personnes ne se différencient pas de manière significative, après le programme CARE, sur les dimensions visées ... 189
7.5.1.3 Les effets positifs du programme CARE sur l'expérience de la recherche d'emploi se confirment ... 191
7.5.2 Limites ... 191
7.5.3 Perspectives ... 192

8. DISCUSSION GENERALE ... 194

CONCLUSION GENERALE ... 204

BIBLIOGRAPHIE ... 207

ANNEXES ... 227

Annexe 1 : questionnaire de l'étude 1 ... 227
Annexe 2 : procédure LISREL pour l'optimisme ... 227
Annexe 3 : graphiques individuels représentant l'évolution des dimensions ... 227
Annexe 4 : indices des pentes et coefficients de variation ... 227
Annexe 5 : guide d'entretien de l'étude 2 ... 227

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

Index des figures

Figure 1 : évolution de du chômage selon l'âge (source : observatoire des inégalités) 24
Figure 2 : variables impactant le bien-être pendant le chômage (d'après Mckee-Ryan et al., 2005) 53
Figure 3 : continuum des degrés de bien-être (Shankland, 2019) 63
Figure 4 : la double ambition du projet de thèse en s'appuyant sur la psychologie positive pour favoriser l'insertion professionnelle des étudiants - flexibilité psychologique et valorisation sociale 97
Figure 5 : graphiques individuels de l'évolution de l'optimisme dans le temps 126
Figure 6 : représentation des corrélations significatives entre les distributions des pentes pour les différentes dimensions psychologiques mesurées 131
Figure 7 : évolutions des scores aux variables avant le programme CARE (T1), après (T2) et 6 mois plus tard (T3) 174

Index des tableaux

Tableau 1 : extrait du rapport de Chaudron et Uhaldeborde (2008) 20
Tableau 2 : synthèse de l'analyse des schémas directeurs, Hetzel (2010) 22
Tableau 3 : insertion professionnelle des diplômés de Master en 2014, après 30 mois 26
Tableau 4 : ex. de formulations selon les 4 conditions expérimentales (Digeon, 2018) 40
Tableau 5 : thèmes étudiés en psychologie positive (Lecomte, 2012) 64
Tableau 6 : les 6 vertus et les 24 forces de la classification de Peterson et Seligman (2004) 65
Tableau 7 : données liées à l'échantillon au 1er temps de mesure (N=250) 100
Tableau 8 : données liées à l'échantillon au 2ème temps de mesure (N=115) 100
Tableau 9 : données liées à l'échantillon au 3ème temps de mesure (N=63) 101
Tableau 10 : fiabilité et validité interne des échelles au 1er temps de mesure 109
Tableau 11 : fiabilité et validité interne des échelles au 2ème temps de mesure 110
Tableau 12 : fiabilité et validité interne des échelles au 3ème temps de mesure 110
Tableau 13 : moyennes et écarts-types des scores initiaux au 1er temps de mesure selon la situation des étudiants au 2ème temps de mesure (6 mois plus tard) 112
Tableau 14 : comparaison des moyennes aux dimensions positives au 1er temps de mesure selon la situation des étudiants au 2ème temps de mesure (6 mois plus tard) 112
Tableau 15 : moyennes et écarts-types des scores au 2ème temps de mesure selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non) 114
Tableau 16 : comparaison des moyennes et écarts-types des scores au 2ème temps de mesure selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non) 115
Tableau 17 : moyennes et écarts-types des scores au 3ème temps de mesure selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non) 116
Tableau 18 : comparaison des moyennes et écarts-types des scores au 3ème temps de mesure selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non) 117
Tableau 19 : comparaison des moyennes et écarts-types liés aux actions menées 6 mois après l'obtention du diplôme selon la situation des personnes (recherche d'emploi ou non) – Pondération sur une base annuelle 118

Tableau 20 : indices de vraisemblance des modèles en croissance latente 125
Tableau 21 : extrait d'une sortie SPSS - Résultats d'analyse des régressions individuelles testant l'effet du temps sur l'optimisme pour les 8ers participants 127
Tableau 22 : extrait du tableau Excel synthétisant tous les indices de pente par individu et par variable 128
Tableau 23 : min et max des bêtas standardisés des différentes dimensions observées 129
Tableau 24 : moyennes, écarts-types et coefficients de variation des distributions des pentes pour les 16 dimensions psychologiques mesurées 130
Tableau 25 : corrélations entre les distributions des pentes pour les différentes dimensions psychologiques mesurées 131
Tableau 26 : fiabilité et validité interne des échelles avant le programme CARE (N=25) 166
Tableau 27 : moyennes et écarts-types des scores avant le programme CARE en conditions expérimentale et contrôle 166
Tableau 28 : comparaison des moyennes des scores aux dimensions positives avant le programme CARE selon la condition expérimentale et contrôle 167
Tableau 29 : fiabilité et validité interne des échelles après le programme CARE (N=25) 167
Tableau 30 : moyennes et écarts-types des scores après le programme CARE en conditions expérimentale et contrôle 168
Tableau 31 : comparaison des moyennes des scores aux dimensions positives après le programme CARE selon la condition expérimentale et contrôle 168
Tableau 32 : fiabilité et validité interne des échelles avant le programme CARE (N=14) 169
Tableau 33 : fiabilité et validité interne des échelles après le programme CARE (N=14) 170
Tableau 34 : fiabilité et validité interne des échelles 6 mois après le programme CARE (N=14) 170
Tableau 35 : moyennes et écarts-types des scores aux variables avant et après la participation des personnes au programme CARE 171
Tableau 36 : comparaison des moyennes des scores aux dimensions positives avant et après le programme CARE 171
Tableau 37 : moyennes et écarts-types des scores aux variables après la participation des personnes au programme CARE et 6 mois plus tard 172
Tableau 38 : comparaison des moyennes des scores aux dimensions positives après le programme CARE et 6 mois plus tard 173

INTRODUCTION

Au sein du Service Formation Continue de l'université Rennes 2, j'exerce auprès de personnes en transition professionnelle depuis près de 10 ans. Mon travail est de les guider vers une voie en phase avec leurs intérêts, leurs valeurs, leurs compétences et d'identifier les étapes pour y arriver. Force est de constater que les trajectoires sont souvent comparées à des parcours du combattant. Même si aucun projet de formation n'est prévu (ce qui complexifie largement le parcours), changer de travail est synonyme d'une prise de risque. Se retrouver sur le marché de l'emploi signifie alors : candidater à des offres sans avoir écrit une lettre de motivation depuis des années, analyser les compétences acquises, se présenter à des entretiens de recrutement et se confronter aux « concurrents », puis, si tout va bien, s'intégrer dans une structure et s'adapter à de nouvelles organisations.

Dans ma pratique, j'ai vite pris conscience qu'une partie de mon travail était de soutenir les personnes en réactivant leur motivation, en pointant leurs ressources, en les encourageant face aux aléas et en faisant en sorte qu'elles ne perdent pas espoir quant à la poursuite de leurs objectifs. La réflexion sur mes pratiques m'a poussée à me questionner, d'un point de vue théorique, sur ce que je mobilisais dans ces espaces professionnels…

Comment accompagner au mieux les trajectoires vers l'emploi ? Quels leviers activer pour une insertion durable ? Ces questionnements sont essentiels et ne sont pas réservés au public de formation continue. Depuis la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) de 2007, l'une des missions principales des universités est de favoriser l'insertion professionnelle de leurs diplômés. Cette date a marqué le début d'une structuration des services dédiés à l'insertion et d'une multiplication des dispositifs d'accompagnement des étudiants. Plus de 10 après, et malgré une insertion facilitée pour les titulaires d'un diplôme universitaire, les statistiques témoignent de certaines difficultés pour une partie des étudiants.

Au-delà de répondre à des questionnements spécifiques issus de ma pratique, cette thèse avait donc pour objectif de servir un enjeu plus général au niveau de la communauté universitaire, en lien avec l'accompagnement à l'insertion professionnelle des publics.

Dans le premier chapitre, nous reviendrons sur le contexte qui constitue le point de départ de notre réflexion. Un bref historique permettra de comprendre comment l'insertion est devenue une question centrale dans nos institutions. Puis, nous présenterons la structuration progressive

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

des services dédiés à cette nouvelle mission et les premiers bilans dressés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR). Des chiffres concrets permettront d'analyser la situation actuelle et d'en dégager notre perspective de recherche : comment innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle ?

Le second chapitre permettra d'explorer l'une des deux voies adoptées pour répondre à cette question, celle des normes sociales. Considérant le recrutement comme une situation sociale normative, nous nous sommes questionnés sur les variables susceptibles de favoriser les candidats qui en font la démonstration face à un recruteur. En les identifiant, il deviendrait possible de sensibiliser les étudiants pour mieux les préparer aux situations d'évaluation à venir.

Pour envisager d'innover en matière d'accompagnement à l'insertion, une autre voie a été retenue : celle de la protection de la santé mentale des étudiants. Dans le troisième chapitre, nous reviendrons sur un large champ de recherche relatif aux effets néfastes du chômage sur la santé mentale. Nous présenterons les travaux qui, par ailleurs, attestent de l'utilité d'un certain bien-être psychologique dans les dynamiques d'insertion. Nous chercherons à identifier des dimensions susceptibles de protéger les étudiants de ce point de vue-là.

Le quatrième chapitre sera dédié à la psychologie positive, une orientation nous permettant de répondre à notre double ambition. Après une présentation générale, nous focaliserons notre attention sur les variables mobilisées dans les deux études empiriques menées : les émotions positives, l'engagement, le sens dans la vie, l'autodétermination, l'optimisme, l'espoir, les compétences émotionnelles, la pleine conscience et le sentiment d'efficacité personnelle. Pour chacune de ces dimensions, nous tenterons de démontrer comment la littérature nous laisse supposer leur intérêt dans le domaine de l'insertion professionnelle.

Ces premiers chapitres permettront de problématiser clairement notre questionnement de départ, tout en formulant nos objectifs de recherche et nos hypothèses générales. Ceci fera l'objet du cinquième chapitre qui clôturera cette première partie dédiée au cadrage contextuel et théorique.

Les sixième et septième chapitres décriront les études menées dans cette thèse. La première a permis de récolter des données longitudinales sur 12 mois auprès de 250 étudiants qui terminaient leurs études au sein de l'université Rennes 2. L'observation de leur parcours d'insertion, couplée à la mesure de variables psychologiques, a mis en évidence des liens significatifs pour une partie des dimensions positives explorées. La seconde étude se voulait

plus applicative. A partir des premiers résultats obtenus, nous avons testé la capacité d'un programme de psychologie positive à faire évoluer les dimensions dont le lien avec l'insertion professionnelle avait été démontré. Pour chacune des deux études, nous reviendrons sur les aspects méthodologiques, les hypothèses de départ, les résultats obtenus et leur discussion.

Enfin, dans le huitième et dernier chapitre, les principaux résultats obtenus seront rappelés et mis en perspective avec les limites de ce travail et ses possibilités de rayonnement.

PARTIE 1 : CADRAGE CONTEXTUEL ET THÉORIQUE

1. Accompagner l'insertion professionnelle des étudiants à l'université : histoire, état des lieux et perspectives

En 2018-2019, l'enseignement supérieur français a accueilli près de 2,7 millions d'étudiants, dont 1,6 au sein des 75 universités que compte le pays (MESRI-SIES, 2019). Ce chiffre est en progression permanente depuis 10 ans et les projections envisagées pour les prochaines années sont également à la hausse vu l'évolution démographique (et notamment le pic de naissances entre 2000 et 2006). Ainsi, la fréquentation des universités augmente et ce phénomène n'est pas nouveau. Le bref historique qui suit permettra de l'appréhender à l'aune des conséquences que cela a engendrées sur le plan des missions de l'université, notamment concernant l'insertion professionnelle des étudiants, la thématique qui nous guidera tout au long de cette thèse.

1.1 Histoire d'une préoccupation grandissante dans l'enseignement supérieur

1.1.1 De l'après-guerre aux années 70, les 30 glorieuses

Jusqu'en 1945, les établissements d'enseignement supérieur étaient réservés aux « *héritiers* » (Bourdieu & Passeron, 1964), maintenant ainsi les inégalités sociales en place (Annoot, 2012), avant de connaître différents épisodes de massification de leur population étudiante (Charles & Verger, 2012). La première est à mettre en lien avec les 30 glorieuses : le chômage est au plus bas, les besoins en emploi sont élevés, avec notamment une hausse des niveaux de qualification requis. Dans ce contexte, des politiques en faveur d'une éducation de masse sont menées, d'abord dans le secondaire, puis dans l'enseignement supérieur. Ainsi, dès les années 60, on observe de fortes augmentations des effectifs étudiants : 309 700 en 1960 et 850 600 en 1970 (Marcyan, 2010). L'enseignement supérieur commence alors à se restructurer : élargissement de l'éventail des formations accessibles, début de la professionnalisation des formations avec, par exemple, la création des Instituts Universitaires Techniques (IUT) en 1966. L'objectif est, dans une logique adéquationniste de la relation Formation-Emploi, de répondre aux besoins du marché du travail (Rose, 2014).

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

Cette massification ne s'accompagne pas d'un changement organisationnel (Prost, 1989). Couplé à un contexte de revendications sociales, le système implose en mai 68 et donne lieu à de nouveaux modes de gouvernance. En novembre 1968, en réponse au mouvement social d'ampleur qu'a connu la France, la loi Faure vient profondément modifier le système universitaire en instaurant les principes d'autonomie, de participation et de pluridisciplinarité. Sans rentrer dans le détail de cette réorganisation de fond, nous pouvons noter, sur les aspects qui nous intéressent dans cette thèse, que l'idée de l'insertion professionnelle des étudiants est déjà mentionnée. Les établissements doivent répondre aux besoins économiques et sociaux de leur environnement, conseiller les étudiants sur les possibilités d'emploi et de carrière et prendre les dispositions pour adapter leurs formations aux débouchés professionnels (Geyraud & Soldano, 2014).

Encadré 1 : extrait de la loi Edgar Faure du 12 novembre 1968 - Article 22

« Les universités prennent (…) toutes dispositions en liaison avec les organismes nationaux, régionaux et locaux qualifiés pour informer et conseiller les étudiants sur les possibilités d'emploi et de carrière auxquelles leurs études peuvent les conduire ».
« Les universités et ses organismes qualifiés prennent également toutes dispositions, dans le respect de leur mission fondamentale, pour une adaptation réciproque des débouchés professionnels et des enseignements universitaires dispensés ».

1.1.2 Après les années 70 et le début du chômage de masse

Quelques années après, suite au choc pétrolier de 1973, un deuxième mouvement de massification de la population étudiante renvoie à une volonté des jeunes de se préserver du chômage grandissant. Quand la France compte 785 000 chômeurs en 1975, le chiffre passe à 1 424 000 en 1980. Ce contexte va « *réactiver la thématique de la professionnalisation* » (Marcyan, 2010). De nouveaux cursus sont imaginés afin de former les étudiants à un domaine d'activités pratiques et non plus à un poste précis comme c'était le cas précédemment. La professionnalisation à l'université va incarner une réponse aux difficultés d'insertion des personnes. Il s'agit alors d'acculturer les étudiants au monde du travail, de les sensibiliser à ses exigences. De nouveaux diplômes sont créés comme le Master de méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises (MIAGE) en 1970 ou encore le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en 1974 (Rose, 2014). Les universités s'adaptent par pragmatisme mais ce n'est qu'à partir des années 80 que cette volonté s'affiche réellement à un niveau politique (Maillard & Veneau, 2006).

Avec la loi Savary, en 1984, les missions de l'université se précisent : la formation initiale et continue, la recherche scientifique et technologique et la valorisation de ses résultats, la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique, et la coopération internationale. Concernant le lien université-emploi, il est précisé que l'université contribue (entre autres) « *à la croissance régionale et nationale dans le cadre de planification, à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et leur évolution prévisible* ». La mission liée à l'insertion professionnelle des diplômés n'apparaît pas encore clairement mais elle est évoquée dans la loi, à l'article 5 : « *l'orientation des étudiants comporte une information sur le déroulement des études, sur les débouchés et sur les passages possibles d'une formation à une autre* ».

Avec la réaffirmation de cette volonté de professionnalisation des formations (bien que le terme ne soit pas encore explicitement cité), des dispositifs spécifiques apparaissent à l'université, dans les années qui suivent : des Services Communs Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO) en 1986 ou encore des observatoires de la vie étudiante en 1989. Sur le plan des formations, on observe la création de diplômes professionnels à l'image du diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) en 1984. Il s'agit de rompre avec l'image d'une université trop éloignée des secteurs d'emploi et ignorante de leurs exigences grâce à deux axes principaux : professionnalisation des formations et mise en place de dispositifs pour proposer aux étudiants une connaissance suffisante du monde du travail.

Les évolutions se poursuivent dans les années 90. Les instituts universitaires professionnalisés (IUP) sont créés pour délivrer trois diplômes professionnels nationaux. Dans cette logique, des établissements spécifiques existent, en parallèle des universités classiques, sans qu'une articulation ne soit imaginée entre les parcours (Maillard & Veneau, 2006). Avec l'arrêté Bayrou de 1997, il ne s'agit plus seulement de construire des parcours professionnalisants en parallèle des cursus généraux. L'idée est d'intégrer, à ces derniers, des unités d'enseignement professionnel (UEP) permettant aux étudiants d'appréhender une certaine stratégie professionnelle qui favorisera leur insertion. En 1999, les licences professionnelles représentent une synthèse des deux logiques précédentes. A partir d'un réel partenariat conclu avec les milieux professionnels, il s'agit de construire une offre de formation universitaire se souciant de l'insertion professionnelle des étudiants. Ce dispositif étant porté par les universités et non plus par des établissements spécifiques, toutes les composantes peuvent s'investir dans un tel projet.

1.1.3 Les années 2000 et la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur

Tout s'accélère à partir des années 2000, notamment sous l'impulsion de l'Union européenne. En 1999, la déclaration de Bologne initie la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. L'année suivante, lors de la définition de la stratégie de Lisbonne en mars 2000, le conseil européen ambitionne de créer « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* » (Parlement européen, 2000). Un des trois objectifs est notamment d'« *ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur* ». À partir de cette période, l'insertion professionnelle des étudiants devient incontournable pour les universités : il ne s'agit plus de délivrer des diplômes mais de s'assurer que chacun d'entre eux possède une valeur professionnelle au regard des attentes du marché du travail (Perennes, 2013). Avec le processus de Bologne, les universités sont en partie évaluées sur ces aspects. L'employabilité de l'étudiant est devenue la référence, ce que résume Yannick Vallée, ancien vice-président de la Conférence des Présidents d'Université : *l'Université doit permettre aux étudiants de s'insérer correctement dans la vie professionnelle…l'essentiel est qu'ils trouvent un emploi !* » (Côme, 2011).

En France, différents rapports vont venir conforter le développement de cette orientation, et plus particulièrement celui de Hetzel en 2006, réalisé suite au débat national « université-emploi ». A l'issue du mouvement de contestation étudiante concernant le Contrat Première Embauche (CPE), qui a conduit à son retrait, ce débat a été proposé afin de trouver des solutions politiques aux difficultés mises en avant lors du mouvement (Gauthier, 2008). Le contexte qui pose question est le suivant : de nombreux échecs lors de l'entrée à l'université, des difficultés d'insertion pour les étudiants (11% au chômage 3 ans après la fin des études) et une grande anxiété de ces derniers quant à leur avenir (Hetzel, 2006). Les recommandations du rapport vont dans le sens d'une prise en charge plus précoce des questions liées à l'insertion des étudiants. Les six recommandations sont les suivantes : - lutter contre l'échec, principalement dans le premier cycle universitaire – repenser l'information et l'orientation – améliorer la professionnalisation – rapprocher durablement l'université du monde du travail – créer un partenariat universités/employeurs pour la croissance – faire évoluer le système dans son ensemble. Sans entrer dans le détail de chacune d'elles, nous pouvons nous pencher sur les quelques mesures, proposées dans le rapport, qui démontrent la montée en puissance de l'insertion professionnelle dans les préoccupations universitaires. On le voit déjà au fait que l'insertion est déconnectée de la professionnalisation des étudiants. Jusqu'ici, dans les

documents officiels présentés, les deux aspects étaient souvent associés, traités de manière simultanée dans les lois. Cette fois, des recommandations spécifiques leur sont consacrées, avec des dispositions précises pour les mettre en œuvre. Concernant la professionnalisation, Hetzel préconise notamment un travail de fond sur les licences générales, la fusion des Masters professionnels et de recherche, la mise en place de modules liés au projet personnel et professionnel ou encore une annexe au diplôme formulée en termes de compétences acquises. Concernant l'insertion professionnelle, la création d'un observatoire des parcours pour connaître le devenir des étudiants est proposée. Il permettrait alors de diffuser les résultats auprès du grand public et influencerait la part des moyens alloués par l'état. Accompagner les étudiants une fois qu'ils sont diplômés, lors de la transition vers l'emploi, est également recommandé. A un niveau plus global, Hetzel évoque une nécessaire autonomie des universités afin de faciliter les relations université-emploi au niveau des territoires.

Deux autres rapports de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR) vont dans le même sens. La même année, en 2006, le rapport « *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités* » préconise de privilégier le critère lié à l'insertion dans l'habilitation des diplômes et de proposer, de manière très précoce, aux étudiants une réflexion sur leur projet tout en multipliant les stages. En 2007, un second rapport de l'IGAENR, intitulé « *L'information des étudiants sur les débouchés des formations et leur accompagnement vers l'insertion professionnelle* », témoigne des initiatives existantes dans les universités, la complexité de la prise en charge de cette question et la nécessité de nouer des liens avec les milieux professionnels.

C'est ainsi que, petit à petit, depuis plus de 50 ans, l'université a évolué vers la loi de 2007, relative aux Libertés et Responsabilité des Universités (LRU). Les changements majeurs qu'elle a engendrés, en lien avec notre problématique, nous conduisent à y consacrer une partie spécifique. En effet, c'est à partir de cette date que l'insertion professionnelle devient une mission officielle des universités.

1.2 La loi LRU – l'officialisation de la mission insertion

1.2.1 Le contenu de la loi

Adoptée le 10 août 2007, sous le régime de François Fillon, la loi LRU prévoit l'autonomie financière des universités avec une gestion des ressources humaines et un accès à la propriété de leurs biens immobiliers. Cette loi poursuit trois objectifs principaux : - rendre l'université

attractive – sortir de la paralysie de la gouvernance actuelle – rendre la recherche universitaire visible à l'échelle internationale. L'idée était de doter les établissements d'un pouvoir d'innovation dans leurs projets de recherche et de formation, tout en les rendant responsables de leurs activités sur le plan financier. Sans revenir sur le choc culturel que cette loi a suscité en rendant les enseignants-chercheurs acteurs de la gestion opérationnelle et du pilotage financier (Hetzel, 2010), nous souhaitons aborder ici les aspects liés à l'insertion professionnelle. En effet, la loi LRU transforme le poids de cette dimension en la caractérisant comme l'une des six missions principales du service public de l'enseignement supérieur.

Encadré 2 : article L123-3 de la loi du 10 août 2007 relatif aux missions des universités

1° La formation initiale et continue tout au long de la vie ;
2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société. Cette dernière repose sur le développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et de développement durable ;
3° L'orientation, la promotion sociale et **l'insertion professionnelle** ;
4° La diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle ;
5° La participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
6° La coopération internationale.

Pour y répondre, la loi prévoit deux dispositions spécifiques.

- Tout d'abord, la création d'une structure dédiée : le Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP). Il est chargé de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université, ainsi que d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi[1]. Dans ce cadre, les universités doivent élaborer, annuellement, un Schéma Directeur d'Aide à l'Insertion Professionnelle (SDAIP) pour préciser les actions mises en œuvre ainsi que les moyens qui leur sont alloués. Il sera intégré au plan quadriennal de l'établissement.
- Aussi, ce BAIP devra rédiger, chaque année également, un rapport sur les stages réalisés par les étudiants qui sera présenté au conseil des études et de la vie universitaire. Il devra aussi mettre en place des enquêtes pour mesurer les résultats en termes d'insertion professionnelle. Ces éléments seront complétés par la loi relative à l'enseignement et à la recherche en 2013 : les BAIP préparent les étudiants volontaires aux entretiens d'embauche et collectent des informations sur les structures susceptibles de recruter des étudiants dans le cadre de mise en situation professionnelle.

[1] https://www.vie-publique.fr/rapport/30123-contribution-la-mise-en-oeuvre-de-bureaux-daide-linsertion-profess

C'est sur cette structure que nous allons concentrer à présent notre propos puisqu'à partir de 2007, elle porte la mission qui nous intéresse spécifiquement dans ce travail de thèse : l'insertion professionnelle des étudiants.

1.2.2 Des conseils pour la mise en œuvre

Un groupe de travail fut rassemblé en février 2008 à la demande de la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Valérie Pécresse, pour définir le *modus operandi* de ces BAIP. Thomas Chaudron, Président des Centres des Jeunes Dirigeants (CDJ) et Jean-Michel Uhaldeborde, Président de l'Université de Pau et des Pays d'Adour (UPPA), en ont assuré la présidence. Le rapport rédigé permet de distinguer 4 éléments essentiels pour décliner un BAIP performant.

- Fixer les missions du dispositif et les programmes d'action. En distinguant clairement deux missions spécifiques du BAIP : « *accompagnement des stages* » d'un côté et « *aide à l'insertion professionnelle* » de l'autre, le rapport propose des fonctions et des actions qu'il sera possible d'envisager dans le schéma directeur. Le tableau 1 reprend ce qui est proposé concernant l'insertion professionnelle.

Fonctions à intégrer dans le schéma directeur	**Types d'actions à envisager dans le schéma directeur**
Coordonner les actions de préparation à l'insertion professionnelle	Élaboration d'un support d'information des équipes pédagogiques Élaboration des conventions de partenariat Élaboration d'une charte de l'insertion professionnelle
Recueillir et diffuser des offres d'emploi	Réalisation d'un portail unique, visible et accessible pour les professionnels Actualisation de la base des propositions Constitution d'une CV thèque
Apporter un appui individualisé aux étudiants	Diffusion avec le dossier d'inscription ou sur l'ENT d'un document adapté au cycle suivi par l'étudiant Permanence d'accueil, de conseil et d'orientation
Apporter un appui aux formations	Réalisation d'unités d'enseignement ou de modules de "professionnalisation" (rédaction de CV, simulations d'entretiens) Participation à l'évolution des maquettes des formations Aide à l'organisation de "forums des métiers" et manifestations similaires Aide à une description des formations valorisant les compétences des étudiants et

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

	les professions auxquelles elles donnent accès
Suivre l'insertion professionnelle des étudiants	Exploitation des enquêtes d'insertion Mise en place de tableaux de bord Aide à la constitution d'annuaires d'anciens étudiants Maintien de l'adresse électronique des étudiants
Élaborer le rapport annuel sur l'insertion professionnelle dans le premier emploi	Contribution à une méthodologie robuste de production d'indicateurs d'insertion Élaboration d'un protocole de diffusion des informations

Tableau 1 : extrait du rapport de Chaudron et Uhaldeborde (2008)

- Définir le pilotage du dispositif et les modes de coordination des acteurs. A ce stade, il s'agit de définir la forme d'organisation que prendra le BAIP (unité centralisée ou simple coordination d'acteurs délocalisés). Par ailleurs, le rapport préconise de définir le mode de pilotage institutionnel et opérationnel.

- Arrêter les modes d'évaluation des activités et des performances du dispositif. Différencier l'évaluation de l'insertion des étudiants et celle de l'activité du BAIP sera nécessaire afin de ne pas oublier les facteurs multiples qui peuvent conduire à l'emploi et sur lesquels le dispositif d'appui n'a pas de prise (la conjoncture économique notamment).

- Déterminer les conditions de mise en œuvre et de mobilisation de ressources. Le rapport pointe le nécessaire portage politique du dispositif pour en assurer sa légitimité et sa reconnaissance. Un membre de l'équipe de direction devra être directement missionné sur ces questions. Le groupe de travail préconise également une reconnaissance de l'engagement des enseignants-chercheurs dans ces dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle sur les plans financier et réglementaire. Pour finir, les universités devront se projeter en matière logistique, humaine et budgétaire pour déployer effectivement ce qui aura été envisagé.

1.2.3 Les premiers bilans

« *Inscrire une mission nouvelle dans une loi est plus aisé que la transcrire dans la pratique* » (Rose, 2014). Dès 2010, le MESR réalise une évaluation des schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle, exigés aux universités. Hetzel, missionné pour réaliser ce bilan, examine 80 documents (Hetzel, 2010).

Globalement, il salue la mobilisation des équipes présidentielles qui se dotent des outils de pilotage et de gestion nécessaires. Les structures BAIP ont été officialisées et les universités ont choisi le schéma organisationnel qui correspondait le mieux au regard des rôles historiques tenus par les acteurs en place. On observe dans certains cas une structure intégrée au SCUIO, dans d'autres la création d'une suprastructure englobant les deux services aux rôles distincts. Le rapport relève que l'engagement de l'équipe présidentielle n'est explicité que dans 61% des cas, ce qui est jugé inquiétant compte tenu du caractère essentiel d'un portage politique dans la mise en œuvre de projets. Le développement des partenariats est salué par Hetzel qui constate que les universités s'engagent auprès des entreprises ou des acteurs locaux spécialistes de l'insertion (APEC, Pôle Emploi). Aussi, les universités mettent largement en place des actions d'aide à l'insertion professionnelle dans les cursus : 90% ont intégré des unités d'enseignement spécifiques pour y répondre. Globalement, les prestations suivantes sont systématiquement proposées : aide méthodologique concernant les outils de candidature (CV, lettre de motivation) et les stratégies de recherche d'emploi, réflexion sur le projet professionnel et les compétences développées dans le parcours ou encore simulation aux entretiens. Les enquêtes d'insertion sont mentionnées dans 95% des schémas directeurs étudiés, même si leur diffusion reste à améliorer. Concernant les stages, les universités ont mis en place des outils concrets pour collecter les offres et les faire connaître. Par ailleurs, un accompagnement est proposé aux étudiants pour leurs démarches, même si malheureusement, on constate toujours des difficultés pour ceux dont les réseaux sociaux sont les moins favorisés. Ces derniers sont d'ailleurs ceux qui bénéficient le moins des aides proposées par l'université (Cereq, 2016). Pour finir, l'évaluation des actions menées reste à affiner. Si les résultats en termes d'insertion sont mesurés, les dispositifs mis en œuvre par les établissements ne font pas encore l'objet d'une réelle analyse. Une synthèse de tous ces éléments permet d'identifier les points forts et les axes d'amélioration des schémas directeurs d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants (cf. tableau 2).

	Caractéristique
Points forts	Antériorité de l'action d'aide à l'insertion professionnelle dans les établissements
	Volonté de développer les relations universités/entreprises
	Habitude du travail en réseau
	Richesse des pistes et outils mis en oeuvre
	Adhésion au principe d'utilisation des enquêtes d'insertion
	Généralisation des démarches de description des formations en termes de compétences

	Caractéristique
Points à améliorer	Culture d'évaluation insuffisamment développée
	Organisation insuffisamment structurée des actions d'AIP envisagées
	Priorités pas assez définies
	Politique de communication manquant de précision et d'efficacité
	Accompagnement des étudiants quasiment inexistant une fois leur formation achevée
	Synergie entre les acteurs de l'AIP encore à parfaire

Tableau 2 : synthèse de l'analyse des schémas directeurs, Hetzel (2010)

En 2013, une autre évaluation, plus générale concernant la LRU, est demandée par le ministère. Les sénateurs Dominique Guillot et Ambroise Dupont en ont la charge. Sans revenir sur l'ensemble des sujets analysés, voici ce qui est évoqué concernant la mission relative à l'insertion professionnelle. Rappelant la mise en œuvre effective des BIAP, comme l'avait démontré le précédent rapport, les auteurs constatent néanmoins que cela ne garantit pas le « *caractère opérationnel du dispositif* ». Les propos de la Confédération étudiante vont dans le même sens : ils estiment à 20% le pourcentage d'universités ayant effectivement mis en place des actions proactives dans le domaine, et déplorent qu'encore 68% des emplois s'obtiennent grâce aux réseaux professionnels, dont tous les étudiants ne bénéficient pas de manière égale. Certaines universités semblent avoir réellement intégré l'orientation et l'insertion dans leur fonctionnement mais les résultats ne semblent pas homogènes. Par ailleurs, les équipes ne sont pas toujours sensibilisées à ces questions et s'opposent au fait que des modules liés à l'insertion prennent la place de certains cours. La mission des enseignants sur ces questions n'étant pas identifiée, formalisée et valorisée, on ne peut alors s'en étonner. Certains sont même clairement réticents face à cette nouvelle mission, pointant un risque d'instrumentalisation économique et revendiquant l'indépendance universitaire (Rose, 2014). Le rapport de la MESR (Guillot & Dupont, 2013) précise aussi que les budgets alloués aux BAIP ne sont pas non plus de même nature que ceux existants dans des grandes écoles privées, ce qui explique la différence dans les prestations proposées. A titre d'exemple, dans un article du Monde de janvier 2019[2], le budget du service « Talent-Carrière » de l'école Neoma Business School de Rouen (9500 étudiants) est mis en perspective par rapport à celui du BAIP de l'université voisine (30 000 étudiants) : 400 000 Euros par an pour le premier avec 38 salariés, contre 10 000 Euros dans le service public, avec 5 personnes dédiées à l'insertion des étudiants.

[2] https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/01/25/recherche-d-emploi-les-universites-ont-elles-rattrape-leur-retard-face-aux-grandes-ecoles_5414543_4401467.html

Selon François Germinet[3], président de la commission de la formation et de l'insertion professionnelle de la Conférence des Présidents d'Université (CPU) et Président de l'université de Cergy-Pontoise, cela n'empêche pas les universités de présenter des résultats d'insertion quasiment aussi efficients que ceux des grandes écoles et en permanente augmentation. La partie qui suit sera justement consacrée aux données dont disposent les universités quant à l'insertion professionnelle de leurs étudiants.

1.3 L'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur : chiffres clés

Différentes sources nous permettent d'apprécier l'insertion professionnelle des étudiants et son évolution dans le temps. D'abord, comme il a été évoqué précédemment, à partir de la loi LRU de 2007, le ministère a progressivement mis en place l'obligation de mener des enquêtes d'insertion des diplômés et depuis la loi relative à l'Orientation et à la Réussite des Étudiants (ORE) du 8 mars 2018, les résultats de chaque établissement doivent être rendus publics et diffusés. Le Centre d'Étude et de REcherches sur les Qualifications (CEREQ) est aussi une source d'information abondante. Depuis 1971, le CEREQ est un pôle d'études et de recherche au service des professionnels, des décideurs, des partenaires sociaux et plus largement de tous les acteurs de la formation, du travail et de l'emploi. Il mène des recherches et des études sur des thèmes variés : qualification de la population, formation initiale et continue, évolution des qualifications, conditions de la mobilité professionnelle et sociale, etc. Une de ses missions étant « *d'étudier l'adaptation des formations et des méthodes pédagogiques en fonction des réalités de la vie active »* (Ducray, 1976), le CEREQ s'est doté d'un outil d'envergure pour observer le passage de toutes les formations vers la vie active : les enquêtes « Générations » (Cereq, 2018). Elles sont réalisées à un même moment sur un grand échantillon de jeunes sortant du système scolaire et pendant plusieurs années (entre 3 et 10 ans selon les 7 enquêtes réalisées depuis 1992). Les données récoltées permettent d'étudier l'insertion et la trajectoire des personnes quittant le système éducatif lors de leurs premières années de vie active. Différents indicateurs d'insertion sont alors déterminés (taux d'emploi, taux de chômage, taux d'emploi à durée indéterminée, etc.) tout en prenant en compte les profils des personnes et le type de formation suivie (niveau de qualification, domaine, etc.).

Globalement, toutes ces publications dans le domaine de l'insertion professionnelle des jeunes et plus particulièrement des étudiants de l'enseignement supérieur nous éclairent dans le sens

[3] Ibid

suivant : le diplôme protège du chômage, il est (en soi) un facteur essentiel pour une insertion réussie. Néanmoins, on observe de la variabilité selon les disciplines et des trajectoires plus « *chaotiques* » (Cereq, 2019) ces dernières années.

1.3.1 Le chômage des jeunes

Depuis 40 ans, l'insertion des plus jeunes fait l'objet d'une attention particulière. Avec la montée du chômage évoquée précédemment, les jeunes ont toujours été « *aux premières loges* », pour reprendre les propos de l'observatoire des inégalités[4]. En 10 ans, entre 1975 et 1985, le taux de chômage des 20-24 ans a triplé, passant de 5,3% à 17,3%. Les actifs âgés de 25 à 49 ans sont 2,3 fois moins touchés.

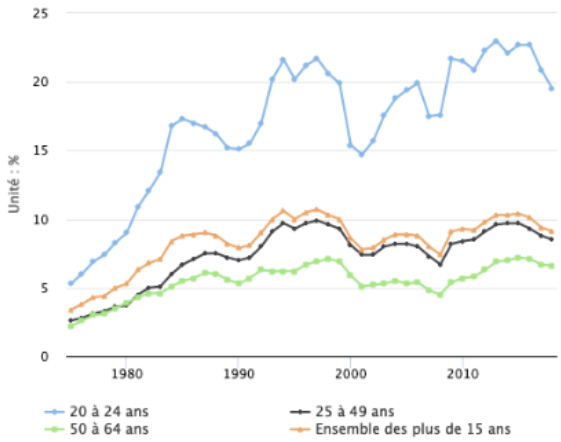


Figure 1 : évolution de du chômage selon l'âge (source : observatoire des inégalités)

En 2018, ce taux de chômage des jeunes est toujours de 20%, ce qui reste très élevé par rapport au reste des actifs. Sur le graphique 1, on observe que ce phénomène est directement lié aux conjonctures économiques : la crise financière de 2008, par exemple, a fortement impacté la génération 2010 (Cereq, 2019) pour qui les possibilités et le rythme d'accès à l'emploi se sont avérés difficiles. Leur insertion professionnelle a été ralentie et cette génération a davantage été exposée au chômage en début de vie active. Pendant leurs sept premières années de vie professionnelle, la génération 2010 a passé moins de temps en emploi que la génération 1998 (61 mois contre 67) et 17% d'entre eux ont connu une trajectoire dominée par le chômage (contre 11% pour la génération 1998).

[4] https://www.inegalites.fr/Chomage-les-jeunes-toujours-aux-premieres-loges

Ces données permettent de comprendre pourquoi l'insertion des jeunes est devenue un enjeu politique majeur, donnant lieu à la création de nombreux dispositifs ces dernières années (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017) : le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale, le revenu contractualisé d'autonomie, les écoles de la deuxième chance… Ces expérimentations se sont toujours focalisées sur les jeunes les plus éloignés de l'emploi et pour cause : la qualification semble un facteur plus déterminant que l'âge dans la surexposition au chômage.

1.3.2 Le diplôme, une protection en soi

Dans une analyse portant sur vingt ans d'observation des trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes (Cereq, 2018), le Cereq éclaire sur l'avantage des personnes titulaires d'un diplôme. Ce phénomène est observé depuis la génération 1998. Les jeunes sortis sans qualification connaissent des parcours dominés par le chômage (pour 25% d'entre eux) et ceux avec un CAP un BEP dans une moindre mesure (12%). Pour la génération 2010, ces chiffres sont à la hausse (respectivement 42% et 25%). En parallèle, les diplômés du supérieur sont peu concernés : ils ont 9 fois plus de chance qu'un jeune sans qualification de connaître une stabilisation dans le parcours d'emploi (Cereq, 2019). En 2016, les taux de chômage pour les jeunes sur le marché depuis 1 à 4 ans, selon leur niveau de formation initiale, sont les suivants : 52,4% pour les peu ou non diplômés, 25,5% pour les diplômés du secondaire et 11% pour ceux de l'enseignement supérieur (Bernard, Minni, & Testas, 2018). Ces différences sont notables en début de parcours mais ont tendance à s'estomper dans le temps (écart de 41 points entre les premiers et les derniers à l'entrée dans la vie active, qui baisse à 10 points après dix ans).

Ces différences s'observent également dans la qualité des emplois occupés. En 2016, 21% des actifs sortis du système éducatif peu ou pas diplômés sont en « sous-emploi » contre 6% des diplômés du supérieur (Insee, 2018). Avec la crise économique de 2008, cela s'est même accentué. En comparant les générations 2004 et 2010, on constate que seulement 29% des personnes titulaires d'un CAP ou d'un BEP en 2010 sont en emploi permanent trois ans après leur formation, c'est 13 points de moins que la génération 2004 interrogée en 2007 (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017).

Ces premiers éléments tendent à nous rassurer quant à la problématique qui est la nôtre dans les établissements d'enseignement supérieur. Le diplôme acquis par les étudiants est un atout pour intégrer le monde professionnel. Notre mission liée à l'insertion peut-elle alors s'arrêter à la formation puis à la délivrance des diplômes ? D'autres éléments tendent à penser le contraire

et vont dans le sens du rapport Hetzel (2006), présenté précédemment, qui préconise un travail de fond pour préparer l'insertion professionnelle des étudiants à l'université.

1.3.3 Un chômage néanmoins existant pour certains diplômés de l'université

Posséder un diplôme de l'enseignement supérieur n'assure pas systématiquement l'accès à l'emploi. Dès 2006, comme nous l'avons présenté précédemment, le rapport Hetzel faisait le constat d'un taux de chômage de 11% pour les étudiants diplômés du système universitaire 3 ans auparavant. Des chiffres plus récents nous indiquent que ce taux est en légère baisse. En décembre 2019, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRIa, 2018) a publié des chiffres sur l'insertion d'étudiants diplômés, en 2015, en Licence professionnelle ou en Master. Trente mois après, les taux d'emploi pour ces cursus sont respectivement de 94% et de 91%. Des données plus fines proposées par le ministère nous permettent de constater que ces pourcentages sont plus importants quand la période est réduite à 18 mois : 91% des diplômés de licence professionnelle sont en poste et 87% pour les masters. La part des personnes en recherche d'emploi peut sembler faible… Pourtant, en partant des chiffres précis, on peut calculer que cela représente plus de 18 000 jeunes qui peinent à entrer dans la vie active, malgré leur diplôme, 18 mois après la fin de leur formation. Et ce chiffre concerne uniquement les diplômés de Licence professionnelle et de Master.

Le phénomène sera aussi accentué selon la discipline du diplôme obtenu. Après l'université, les trajectoires des étudiants issus de formations scientifiques sont plus favorables que dans le cas des cursus littéraires ou sciences humaines (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017). Les chiffres publiés par le ministère (MESRIb, 2018) en attestent concernant les Masters. Les formations en sciences humaines et sociales ainsi que celles en arts, lettres, langues présentent des taux d'insertion inférieurs à ceux des autres filières (tableau 3).

Discipline	Taux d'insertion	Part des emplois cadres ou professions intermédiaires	Salaire mensuel net médian
Droit, économie, gestion	93%	85%	2000 Euros
Lettres, langues, arts	87%	70%	1630 Euros
Sciences humaines et sociales	87%	81%	1690 Euros
Sciences techniques et sportives	91%	94%	2000 Euros
Ensemble	91%	85%	1930 Euros

Tableau 3 : insertion professionnelle des diplômés de Master en 2014, après 30 mois

L'INSEE (2018) confirme ces données en pointant combien certaines formations conduisent à des débuts nettement plus favorables dans la vie active : entre 2012 et 2016, le taux de chômage des personnes qui détiennent un Master en informatique, réseaux et physique ou mathématiques depuis moins de 11 ans est de 4%. Ce taux grimpe à 17% pour les Masters spécialisés en arts.

1.3.4 Une adéquation formation / emploi qui se complexifie

Au-delà de cet aspect disciplinaire, il semble que la situation se complexifie pour les sortis de l'enseignement supérieur, le « *diplôme semble de plus en plus nécessaire mais de moins en moins valorisé* » (Cereq, 2019). Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur de la génération 2010, de plus en plus nombreux, ont moins de chances d'accéder au statut de cadre et de percevoir une rémunération à la hauteur de celle des générations précédentes. Les données recueillies après 7 ans révèlent aussi que les emplois à durée indéterminée se sont réduits au profit des contrats à durée déterminée pouvant engendrer une certaine précarité.

Ainsi, les diplômés ne trouvent pas forcément des niveaux de poste et de salaire qui correspondent à ce qu'ils pouvaient attendre. A cette idée, nous pouvons ajouter celle développée par Boisson-Cohen, Garner & Zamora (2017) qui invitent à s'interroger sur le déplacement des attentes des recruteurs. Les jeunes étant de plus en plus diplômés, les milieux professionnels s'attachent à évaluer « *les compétences non cognitives et comportementales* » : motivation, aptitudes relationnelles, adaptabilité… Une étude réalisée par le groupe Manpower[5] le confirme. Après avoir interrogé 20 000 employeurs dans 42 pays, il semble que les « *compétences comportementales* », « *compétences humaines* » ou « *soft skills* » soient activement recherchées : l'empathie, la communication, la créativité ou encore la capacité de collaboration sont des forces permettant aux futurs salariés de s'adapter et de naviguer « *dans ce nouveau monde* ». L'enjeu de ces aspects dans les processus de recrutement semble essentiel. Pourtant, le rapport de la Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques (DARES) constate un écart entre ces attentes et ce qui est développé dans les formations initiales et invite à s'y pencher vu les difficultés d'insertion rencontrées par certains jeunes diplômés (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017). Cette dernière idée nous semble importante. Elle permet peut-être de comprendre pour quelles raisons, à un niveau égal de diplôme, certains étudiants s'insèrent, d'autres non. Les premiers arrivent-t-ils à répondre à certaines attentes sociales pour lesquelles les seconds n'auraient pas les clefs ? Cette

[5] https://www.manpowergroup.fr/etude-revolution-competences-humaines/

perspective nous amène à nous interroger sur ce qui est fait à l'université en termes d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Peut-être pourrions-nous envisager de mieux cerner ces attentes pour préparer ceux qui le sont moins à se présenter sous un jour favorable ? Serait-ce un moyen de compléter notre offre concernant la préparation à l'insertion professionnelle ?

1.4 Conclusion et perspectives

L'accompagnement à l'insertion professionnelle est une mission officielle de l'université depuis 2007. Certes, le diplôme reste un atout indéniable pour s'insérer dans le monde du travail, mais les chiffres liés à l'insertion des étudiants et les évolutions législatives présentées indiquent clairement qu'il ne suffit plus. Réussir ses études ne signifie pas nécessairement qu'un emploi nous attend au bout du chemin. Un autre projet commence alors, celui de la recherche d'emploi. Les universités doivent donc se décaler de leurs missions traditionnelles pour apporter un nouveau service public aux étudiants et faciliter leur transition vers l'emploi. Pour répondre à cette nouvelle mission et aux besoins des étudiants, tous les établissements ont mis en place une structure dédiée et proposent des dispositifs spécifiques. Ces derniers sont mobilisés et semblent efficaces pour une partie des diplômés. Néanmoins, 13% des diplômés de Master sont toujours à la recherche d'emploi 1 an et demi après l'obtention de leur diplôme et ce chiffre est de 11% pour les titulaires d'une Licence… Ces chiffres et la complexité de l'accès à l'emploi mis en évidence par différents rapports cités précédemment (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017 ; Cereq, 2019) nous amènent à nous questionner sur les possibles innovations en matière d'accompagnement. Peut-on identifier d'autres variables susceptibles d'impacter les trajectoires d'insertion et d'expliquer les différences observées entre les individus ? Le cas échéant, elles pourraient être anticipées et faire l'objet d'un accompagnement spécifique auprès des étudiants en fin de cursus universitaire. Alors comment les repérer ? Commençons par analyser l'existant. Observons les dispositifs à travers différents niveaux d'analyse, tel que l'a proposé Doise en 1982.

Au niveau intra-individuel, on retrouve des actions d'accompagnement centrées sur les individus : des ateliers d'analyse de compétences, des méthodes pour élaborer un CV ou encore une lettre de motivation. Tous ces éléments dotent les étudiants d'outils pour présenter au mieux leur parcours. Au-delà de ces aspects techniques, nous pouvons nous interroger sur la prise en compte des dimensions individuelles. Les étudiants sont-ils tous armés de même manière pour faire face, d'un point de vue psychologique, à la transition vers l'emploi ? Ont-ils les ressources

pour rebondir malgré les échecs, maintenir un niveau d'engagement dans les démarches malgré les aléas inhérents à la recherche d'emploi ? Comme l'évoque Rose (2014) : « *préparer et réussir son insertion professionnelle engage chaque étudiant dans sa singularité. Mais tous ne sont pas dotés des mêmes ressources et de la même motivation. Et c'est là que peuvent intervenir les services universitaires chargés de cette mission d'orientation et d'aide à l'insertion ».* La partie 3 permettra de mettre en lumière dans quelle mesure la prévention de la santé mentale peut directement avoir un impact sur l'individu dans sa trajectoire d'emploi. Nous verrons combien le bien-être des individus peut être impacté, les liens qui existent pourtant entre un certain équilibre psychologique et l'accès à l'emploi, et les ressources pouvant protéger les individus dans ces situations. Ainsi, nous pourrons commencer à appréhender certaines variables qu'il serait pertinent de renforcer chez les étudiants pour les préparer à faire face aux potentielles difficultés à venir.

Au niveau interindividuel, Hetzel (2010) souligne l'effort des universités pour développer des partenariats avec les milieux professionnels. Ces liens permettent d'avancer considérablement dans le sens d'une meilleure connaissance réciproque, ce qui est incontestablement un atout pour l'insertion professionnelle des étudiants. Néanmoins, comparées à des établissements d'enseignement plus spécialisés, les universités ont un défi supplémentaire pour mettre en œuvre ces partenariats : le champ d'insertion est très large, les acteurs susceptibles d'être concernés sont multiples. Les budgets limités et le large périmètre rendent les projets ardus.

Concernant le niveau positionnel, on peut poser d'emblée que le diplôme acquis par les étudiants apporte un moyen de se placer sur le marché du travail et favorise leur insertion. La plupart des postes étant soumis à un niveau de diplôme minimum, le détenir permet aux étudiants de candidater à ces postes réservés.

Le niveau idéologique peut nous interroger lorsqu'on analyse les dispositifs existants. Il est indispensable de mesurer combien une situation de recrutement, en tant que processus évaluatif, est soumise à des normes sociales. Cette idée rejoint celle du rapport sur l'insertion établi par la DARES (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017) qui s'interrogeait sur l'écart entre les attentes des recruteurs et ce que donnent à voir les jeunes diplômés en entretien d'embauche. Ainsi, des personnes conscientes de ce qui est valorisé socialement peuvent développer consciemment ou inconsciemment des stratégies d'autoprésentation qui répondent à ces normes de jugement, ceci facilitant leur sélection. Cet axe repose sur une large littérature existante (Beauvois, 1984 ; Dubois, 2006, Pansu, 2006) : en donnant à voir ce qui est attendu par un

recruteur, l'accès à l'emploi peut être facilité. Ceci nous conduit à nous interroger à plusieurs niveaux sur ce que les universités pourraient mettre en œuvre pour préparer les étudiants dans cette perspective. Quelles sont les attentes des recruteurs ? Quelles normes de jugement sont susceptibles d'intervenir dans les processus d'évaluation ? Est-ce que ces éléments peuvent constituer des variables explicatives quant à l'insertion ou non de certains diplômés ? Autrement dit, est-ce que les personnes qui s'insèrent mieux ou plus rapidement maitrisent d'emblée ces normes et, consciemment ou inconsciemment, les donnent à voir en situation de recrutement ? Quelles sont ces normes de jugement ? S'il était possible de les identifier et de vérifier leur impact sur l'insertion, alors nous pourrions envisager de sensibiliser, voire de former les étudiants à ces normes de jugement pour qu'ils puissent mieux répondre aux attentes des recruteurs… La partie 2 tentera de commencer à répondre à ces interrogations.

Dans un souci de cohérence d'ensemble dans le document, et pour une meilleure articulation entre les parties 3 et 4 notamment, nous commencerons par aborder le volet idéologique. Après être revenus sur les concepts de normes et de jugement social, nous présenterons les travaux ayant mis en évidence la valorisation sociale de certaines dimensions psychologiques dans les processus de recrutement. Ceci nous permettra d'élargir notre réflexion sur la manière d'accompagner les étudiants, notamment en les dotant d'une certaine clairvoyance sur les attendus des recruteurs (Py & Somat, 1991).

2. Les normes de jugement dans les processus de recrutement

Dans cette deuxième partie, nous reviendrons d'abord sur le concept de jugement normatif : sa définition, ses enjeux et la présentation de certains travaux applicatifs déjà menés. Ces éléments nous permettront de formuler des hypothèses sur des variables normatives susceptibles d'intervenir dans le processus qui nous intéresse, celui de l'insertion professionnelle des étudiants.

2.1 Normes et jugement social : quelques définitions

2.1.1 Les normes sociales

Pour définir une norme sociale, il convient de distinguer deux approches. La première renvoie à la sociologie au sein de laquelle la norme est définie comme ce que la majorité des personnes pense ou réalise. Il s'agit d'un élément statistiquement dominant dans un groupe. Ces pratiques, partagées par un grand nombre, peuvent alors être appelées usages, coutumes ou pratiques sociales. Il s'agit de la norme « *descriptive* ». En psychologie sociale, on fera davantage référence aux normes « *prescriptives* », à ce qui est attendu socialement. Dans ce cas, on s'intéresse moins à ce que la majorité pense ou fait qu'à ce qui est valorisé de penser ou de faire dans une situation donnée (Grimault, 2015). Ainsi, la norme n'est pas associée à la fréquence d'occurrence, même si les comportements associés peuvent parfois concerner la majorité.

Deux types de normes peuvent être distingués : les normes de comportement et les normes de jugement (Dubois, 1994). Les premières renvoient aux conduites, par exemple sur les plans de l'alimentation, du code vestimentaire, des professions exercées, des activités sociales menées. Les secondes concernent les jugements, les attitudes, les opinions ou encore les croyances. Les premières ont fait l'objet d'un grand nombre de travaux en psychologie. Elles sont davantage visibles et ainsi plus faciles à appréhender dans le cadre de recherches. Aussi, les personnes acceptent plus facilement d'entendre que leurs comportements sont le fait de pressions normatives, mêmes inconscientes. C'est moins le cas pour les jugements, leurs pensées pour lesquelles la variété des modalités d'expression langagières possibles peut laisser croire à davantage de différences interindividuelles que dans les comportements.

Dubois (1994) définit les critères permettant de définir une norme sociale, qu'elle soit liée à un comportement ou à un jugement. L'un d'entre eux renvoie au fait que la norme « *repose toujours sur une attribution de valeur* » (Dubois, 1994). Certains évènements seront considérés

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

comme bons par le collectif, ce qui entrainera une bonne évaluation des personnes qui les réalisent. Cela ne signifie pas qu'elles agissent toujours conformément à ces normes mais elles seront importantes en situation de « *pertinence normative* » (Dubois, 1994), par exemple en situation de recrutement. Revenons à présent sur les deux dimensions qui composent cette valeur sociale.

2.1.2 L'attribution de valeur sociale

La notion de valeur recouvre différents champs de recherche et d'application en psychologie. Dubois et Pansu (2018) en citent au moins trois. La première concerne les croyances partagées quant à ce qui doit être suivi ou non en termes de finalités ou de comportements. Souvent formulées à l'aide de buts à suivre, les valeurs nous guident dans la mise en œuvre de nos actions au quotidien. La typologie de Schwartz (1992) en est l'exemple le plus diffusé. Elle recense dix valeurs fondamentales. La seconde approche de la valeur renvoie à l'attitude que l'on développe vis à vis d'un objet, d'une personne ou même d'une idée. Une valeur positive ou négative est alors attribuée. Dans ces deux cas, la notion de valeur est appréhendée d'un point de vue intra-individuel. Beauvois (1984) a apporté une autre conception, en y intégrant une dimension plus sociale.

Dans son approche socio-cognitiviste, deux types de connaissances existent concernant les objets ou les personnes : la première est descriptive. Appelée aussi connaissance scientifique, elle renvoie aux propriétés réelles, observées avec le souci d'une fine analyse. En parallèle, la connaissance évaluative d'un objet ou d'une personne concerne ce qu'on sait de sa valeur sociale, de ce qu'on peut faire avec. Elle interviendra dans tous les rapports sociaux que les personnes entretiennent au quotidien. Grimault (2015) illustre ces deux connaissances avec l'exemple d'une pierre précieuse, observée d'un côté par un gemmologue et de l'autre par un tailleur de diamant. Le premier va entretenir un rapport social d'observation avec le diamant qu'il va observer avec des instruments de mesure pour en définir ses caractéristiques. Le second se situera plutôt dans un rapport social d'évaluation. Il sera vigilant à tailler la pierre en fonction d'un certain esthétisme, veillant notamment à conserver un aspect brillant et nettement découpé. « *Ainsi, évaluer ou porter un jugement sur une personne ou sur un objet revient alors à dire ce que l'on peut ou ce que l'on doit faire avec cette personne* » (Laloum Cohen, 2015). Dans l'approche de Beauvois, la valeur attribuée dans ce type de connaissance évaluative se fait sous deux registres :

- La désirabilité sociale : la valeur d'une personne dans ses rapports avec autrui (Dubois & Pansu, 2018). C'est la dimension affective (Dubois & Beauvois, 2001) qui « *reflète la connaissance que l'on a des affects que peut susciter une personne ou des satisfactions que peut apporter cette personne aux principales motivations d'autrui* » (Dubois, 2005).
- L'utilité sociale : la valeur de l'investissement dans l'activité de production dans laquelle elle est engagée (Dubois & Pansu, 2018). C'est la dimension utilitaire (Dubois & Beauvois, 2001) qui reflète « *la connaissance que l'on a des chances de réussite ou d'échec d'une personne dans la vie sociale en fonction de sa plus ou moins grande adéquation aux exigences du fonctionnement social dans lequel elle se trouve »* (Dubois, 2005).

Les normes sociales décrites précédemment reposeront ainsi systématiquement sur ces deux composantes de la valeur sociale. De nombreux travaux ont validé de façon empirique ce processus d'évaluation sociale à travers les deux dimensions, dans des domaines variés : les professions et professionnels (Cambon, 2002), les types de relations amoureuses (Devos-Comby & Devos, 2000), les stéréotypes de genre (Testé, & Simon, 2005), l'optimisme (Le Barbenchon & Milhabet, 2005), la croyance en un monde juste (Alves & Coreia, 2010).

2.1.3 L'observation des normes

Afin de mettre à jour les normes de comportement ou de jugement, les auteurs ont dû s'interroger sur les conditions permettant de les appréhender. A partir des situations dans lesquelles les personnes ne sont pas systématiquement normatives, les chercheurs ont observé que la situation d'évaluation serait la plus efficace pour rendre compte des aspects normatifs. Il s'agit de mettre « *un individu face à un évaluateur doté d'un pouvoir social qui peut se faire une idée de sa valeur à partir de ce qu'elle fait et des propos qu'elle avance* » (Dubois, 2002). La situation de recrutement en est l'illustration parfaite. L'un des deux protagonistes a pour objectif de sélectionner un candidat, l'autre souhaite se faire apprécier du recruteur. Ainsi, cette situation permet d'accéder à ce que les gens disent pour se faire bien voir, c'est une situation normative par excellence. Dans cette approche, les chercheurs ont alors recours à trois paradigmes expérimentaux issus des travaux de Jellison et Green (1981). Dans le paradigme d'autoprésentation, les sujets doivent répondre à un questionnaire pour donner à voir la meilleure *versus* la plus mauvaise image d'eux-mêmes à un tiers évaluateur (professeur, recruteur…). Dans le paradigme d'identification, les sujets répondent à un questionnaire

comme le ferait, selon eux, un autre individu dont les caractéristiques sont manipulées par l'expérimentateur (par exemple un bon versus un mauvais candidat). Dans le paradigme des juges, les sujets doivent évaluer un autre individu. Ils se retrouvent directement en situation d'évaluateur (Testé, Jouffre & Somat, 2010).

Avec ces méthodologies, Dubois et Beauvois (2005) ont mis en évidence différentes normes de jugement et ont quasiment systématiquement repéré qu'elles étaient adossées à une valeur d'utilité sociale : le « *syndrome de l'individualiste libéral* » :

- l'internalité (valorisation des jugements situant dans une cause interne l'origine des comportements et des renforcements) ;
- l'autosuffisance (valorisation des jugements exprimant une préférence pour le fait de trouver en soi-même les réponses aux questions que l'on se pose et les possibilités de satisfaire ses attentes) ;
- l'ancrage individuel (valorisation de la tendance à considérer soi-même et autrui dans sa spécificité individuelle) ;
- la contractualité (valorisation de la recherche de la complémentarité avec les autres) ;
- l'individualisme au sens restreint (valorisation de la prédilection pour les intérêts et objectifs individuels).

2.1.4 L'apprentissage normatif

Nous avons vu que les phénomènes normatifs faisaient l'objet d'une valorisation sociale. Dans ce contexte, des auteurs ont tenté, dans un objectif appliqué, de former des individus pour leur apporter des connaissances sur le caractère normatif de certains comportements ou jugements. Dans un contexte d'insertion professionnelle complexe, des demandeurs d'emploi se verraient ainsi dotés de stratégies d'autoprésentation leur permettant de répondre aux attentes des évaluateurs. Plus précisément, dans ces recherches, « *il s'agit d'apprendre aux chômeurs à recourir à l'internalité de manière stratégique, dans des situations elles-mêmes normatives comme peuvent l'être les situations d'évaluation* » (Ferec, Pansu, Py & Somat, 2011). Les résultats des différentes études sont concluants. Pansu, Bressoux & Louche (2003) observent que ce type d'actions permet d'augmenter la clairvoyance normative des individus et que leur intégration professionnelle est facilitée.

Cette première partie a permis de clarifier les concepts sur lequel nous nous baserons pour imaginer comment innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Si nous

mettons en lumière d'autres variables susceptibles de faire l'objet d'une valorisation sociale, il deviendrait possible de préparer les étudiants de manière plus ciblée pour qu'ils répondent aux attentes des évaluateurs, comme le préconisait le rapport de la DARES (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017) présenté précédemment. Ceci nous permettrait également de compléter notre offre de service en matière d'accompagnement à l'insertion en investissant la sphère idéologique définie par Doise (1982).

2.2 Les variables normatives dans le recrutement

A partir des besoins analysés sur le terrain de l'accompagnement à l'insertion des étudiants (partie 1) et du champ théorique qui vient d'être développé, nous allons à présent nous interroger sur les variables normatives susceptibles de favoriser les personnes qui en font la démonstration en situation d'évaluation professionnelle. Nous présenterons différents travaux ayant investi ce champ de recherche et mis en évidence comment l'optimisme, les compétences émotionnelles ou encore la pleine conscience pouvaient faire l'objet d'une norme de jugement qui leur sera favorable dans la société. Dans le contexte de l'insertion professionnelle des étudiants qui nous intéresse, ces travaux seront particulièrement intéressants à analyser. Si les recruteurs sont sensibles à ces dimensions dans leur évaluation, le savoir permettrait de préparer les diplômés dans ce sens en les formant à une certaine « *clairvoyance normative* » sur le sujet (Py & Somat, 1991).

2.2.1 L'optimisme

Les travaux de Le Barbenchon et Milhabet (2005) ont porté sur le « *caractère socialement valorisé de l'optimisme* ». Dans leurs recherches, elles ont étudié deux types d'optimisme : l'optimisme pour soi et l'optimisme comparatif. L'optimisme pour soi revient à penser qu'il est plus probable qu'il nous arrive des événements positifs que des événements négatifs. Dans l'optimisme comparatif, l'individu estime que c'est plus probable pour lui que pour les autres. Et inversement, il pense que des événements négatifs risquent davantage d'arriver aux autres qu'à lui-même. À travers deux expérimentations, elles ont montré combien les personnes exprimant le plus d'optimisme sont mieux jugées que les autres.

Dans la première, 360 élèves d'un CFA devaient évaluer une personne qui s'exprimait avec plus ou moins d'optimisme quant à l'occurrence d'un événement négatif lié à la santé. L'évaluation portait sur sa désirabilité sociale, son utilité sociale et les participants devaient aussi indiquer, selon eux, si la personne souhaitait se faire « bien voir » en formulant de tels

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

propos. Dans la seconde expérimentation, 120 étudiants jugeaient trois personnes-cibles, exprimant plus ou moins d'optimisme à l'aide d'adjectifs de personnalité, socialement désirables ou socialement utiles.

Les résultats des deux études sont congruents : les personnes optimistes bénéficient d'un jugement plus favorable. Il aura été pertinent de distinguer les deux composantes de la valeur sociale car Le Barbenchon et Milhabet observent que plus les personnes sont optimismes, plus elles paraissent utiles socialement et moins elles paraissent désirables socialement. « *Ainsi, les personnes les plus optimistes sont jugées comme des personnes qui ont « tout pour réussir » et les personnes les moins optimistes sont perçues comme des personnes qui ont plutôt « tout pour être aimées* ». Faire preuve d'optimisme semble entrainer une certaine valorisation en lien avec la dimension d'utilité sociale qui est justement saillante dans un contexte de recrutement où la sélection se base sur la valeur instrumentale de la personne : *« l'utilité sociale apparaît bien comme la valeur personnologique privilégiée lorsque l'objet du jugement est la place que peut prendre une personne dans le système économique* » (Dubois & Aubert, 2010).

2.2.2 Les compétences émotionnelles

Une autre dimension largement observée sous l'angle de sa valorisation sociale est l'intelligence émotionnelle. Ce concept a été défini pour la première fois par Mayer et Salovey (1990, cités par Brasseur, 2013) comme étant « *la capacité à identifier les émotions, à générer les émotions adéquates pour faciliter la pensée, à comprendre les émotions et à gérer ses émotions de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle* ». Largement vulgarisée par Goleman (1995), l'intelligence émotionnelle a fait l'objet de débats, certains la considérant comme une série d'habiletés telles qu'elles sont présentées dans la définition citée précédemment, d'autres la présentant comme un trait ou « *la façon habituelle et préférentielle de l'individu à appréhender, penser ou ressentir ses émotions et celles des autres ainsi que les situations relationnelles* » (Brasseur, 2013). Pour s'écarter de ces débats, plus récemment, certains auteurs ont choisi d'utiliser le terme de compétences émotionnelles, plus neutre et permettant d'illustrer son caractère évolutif avec de potentielles formations (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009). Les compétences émotionnelles sont ainsi définies : « *les compétences émotionnelles désignent la capacité – mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser nos émotions et celles d'autrui »* (Mikolajcsak, 2014).

Sur le plan pratique, l'intelligence émotionnelle semble un concept majeur dans le domaine du recrutement aujourd'hui. Tous les sites liés à la recherche d'emploi y consacrent des articles, des conseils, voire des livres blancs[6]. Les recruteurs chercheraient cette caractéristique pour embaucher des managers « *bienveillants, empathiques (…) à même de motiver leurs collaborateurs, mais aussi de les rassurer et de les accompagner efficacement* »[7]. Chez les salariés aussi, l'intelligence émotionnelle serait recherchée, afin de favoriser l'adaptabilité face aux changements, réduire le risque de burn-out, permettant une « *qualité de vie au travail et, donc, la productivité* »[8]. Belet (2008) postulait, il y a 10 ans déjà, qu'une des caractéristiques du cadre dirigeant de demain serait la suivante : « *il sait faire preuve d'intelligence émotionnelle avec ses collaborateurs, pairs et supérieurs. Celle-ci permet de bien mieux mobiliser les potentiels des individus. Elle est une clé essentielle d'un management de qualité, durable et performant des hommes et un critère fondamental des vrais hauts potentiels de leadership* ».

Avec de tels messages, il est facile d'imaginer que cette dimension puisse faire l'objet d'une attention de plus en plus accrue lors de recrutements. Et les recherches le confirment : en 2000 déjà, Fox et Spector ont mené une étude auprès de 116 étudiants qui se trouvaient en situation de simulation d'entretiens de recrutement. Ils concluent que les candidats avec une intelligence émotionnelle élevée décrochent plus facilement un emploi même si leurs qualifications ont été moins appréciées.

2.2.3 La pleine conscience

La pleine conscience est communément présentée comme « *un état de conscience qui résulte du fait de porter son attention, intentionnellement, au moment présent, sans jugement de valeur, sur l'expérience qui se déploie moment après moment »* (Kabat-Zinn, 2003). Elle se développe par la pratique de méditations ou d'interventions thérapeutiques spécifiques intégrant la pleine conscience[9]. Ses origines s'ancrent dans la tradition bouddhiste mais elle a gagné les pays occidentaux depuis plus de 30 ans et elle s'est invitée dans le champ médical vu ses effets pour accompagner les troubles dépressifs, alimentaires ou de l'attention, les douleurs chroniques ou encore la gestion du stress (Fall, 2016).

[6] https://www.groupe-adecco.fr/livre-blanc-intelligence-emotionnelle-dans-le-recrutement/
[7] https://rse-pro.com/intelligence-emotionnelle-7300
[8] Ibid
[9] Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), Acceptance and Commitment Therapy (ACT)

Dans le domaine du travail, les bienfaits de la pleine conscience sont de plus en plus étudiés. Le travail doctoral de Françoise (2016) en sciences de gestion a permis de faire une méta-analyse sur le sujet. Il a récolté 115 articles publiés entre 2002 et 2016 (observant notamment une augmentation constante du nombre de publications au fil de années) et synthétise leurs résultats les plus probants à travers 6 grands thèmes : le bien-être et la santé au travail (bien-être au travail, burnout, santé, souffrance au travail et stress) - la *recovery* (énergie / vitalité et récupération) - le rapport au travail (équilibre et satisfaction, implication et motivation) - la performance (performance) - les comportements au travail (relations et comportements positifs) - la réalisation de soi (développement personnel et émotions). Avec ses effets en environnement professionnel, la pleine conscience est devenue l'une des dimensions que la psychologie positive applicative a développées dans le monde du travail. L'ouvrage de Peillod-Bock et Shankland (2016) « Manager en pleine conscience » en est un exemple. La pleine conscience permettrait alors de répondre au double enjeu des organisations actuelles, celui de « *favoriser des conditions de travail éthiques sans compromettre la pérennité de l'activité* » (Peillod-Bock & Shankland, 2016) : le développement de l'empathie et de l'attention à l'autre renvoie au premier aspect, celui de la concentration et de la clarté d'esprit au second. Cette littérature scientifique à visée applicative semble avoir des conséquences sur les pratiques dans les organisations, et plus particulièrement concernant le recrutement. Un article sur le site de la fondation des entrepreneurs de la MMA[10] en atteste : « *recruter en pleine conscience vous permet de créer une relation authentique et d'avoir un échange sincère avec le candidat que vous recevez* ».

Tous ces éléments ont conduit à nous interroger : les recruteurs potentiellement sensibilisés à cette approche sont-ils, à leur tour, attentifs à cette caractéristique chez les candidats qu'ils sélectionnent ? Pour tenter de répondre à cette interrogation, un protocole a été mis au point[11] (Digeon, 2018). Nous avons étudié la valorisation sociale dont la pleine conscience pouvait faire l'objet. Un questionnaire a été proposé à un échantillon de 127 personnes actives. Elles devaient juger un candidat à partir de son Curriculum Vitae et d'une lettre de motivation. La pleine conscience était manipulée dans la lettre. Les sujets devaient juger le candidat en utilisant une liste de traits relevant, ou non, d'utilité sociale et de désirabilité sociale. Elles évaluaient aussi le caractère « recrutable » du candidat. Les résultats montrent que les personnes démontrant une certaine pleine conscience sont jugées plus « recrutables » que les personnes

[10] https://fondation-entrepreneurs.mma/news/174797/recruter-avec-la-meditation-de-pleine-conscience.htm
[11] Etude menée dans le cadre du mémoire d'une étudiante de Master 1 en Psychologie, à Rennes 2.

sans pleine conscience. Dans le cas de cette étude, les évaluateurs se basaient davantage sur des traits relevant de la désirabilité sociale pour leur jugement professionnel et les personnes présentant de la pleine conscience étaient jugées moins utiles socialement que celles sans pleine conscience.

L'encadré 3 ci-dessous permet d'avoir plus de détails sur cette étude.

Encadré 3 : étude de Digeon (2018)

Des travaux ayant montré le caractère adaptatif de la pleine conscience en contexte de travail, (Strub & Steiler, 2013), cette étude faisait d'emblée l'hypothèse que les personnes faisant la démonstration de cette variable seraient davantage valorisées en contexte de recrutement.

Participants

Tous les participants (N=127) recrutés pour cette étude étaient en activité professionnelle, majoritairement dans les secteurs des ressources humaines et de l'insertion professionnelle. Chacun d'entre eux est amené, dans le quotidien au travail, à recruter, à évaluer ou encore à envisager de travailler en équipe avec des collègues.

Outils

Dans l'optique de simuler une situation de recrutement, différents documents ont été élaborés pour les besoins de l'étude :

- une fiche de poste de vendeur a été construite. Inspirée de documents disponibles sur des sites Internet dédiés à la connaissance des métiers, elle a été réalisée de manière détaillée afin de donner toutes les indications nécessaires aux attendus du métier : tâches menées, compétences requises, niveau d'études attendu, langues pratiquées et qualités personnelles souhaitées.

- Un Curriculum Vitae a été imaginé, en le rendant le plus anonyme possible pour éviter les biais de jugement. Les indications liées au sexe, à l'âge, à l'origine et l'adresse n'étaient pas dévoilées. Construit à partir de 4 critères d'efficacité (créativité, cohérence, clarté et sens commercial) selon Ras (2015), un seul modèle a été conçu afin de constituer le second outil invariant (avec la fiche de poste), dans les différentes conditions expérimentales.

- Une lettre de motivation a été rédigée pour les besoins de l'étude. Dans le contenu, nous avons tenté de manipuler la pleine conscience. Les items de la version française du Freiburg Mindfullness Inventory (Walach et al., 2006) proposée par Trousselard et al. (2010) ont été utilisés. Dans cet outil, deux sous-dimensions de la pleine conscience sont distinguées : la présence et l'acceptation.

Quatre lettres de motivation rédigées constituaient ainsi 4 conditions expérimentales : Non acceptation et Présence (formulaire 1) Acceptation + Présence (formulaire 2) ; Acceptation + Non présence (formulaire 3) ; Non acceptation + Présence (formulaire 4).

Vous trouverez dans le tableau 4 ci-dessous des exemples de formulation pour les différentes conditions.

	Acceptation	Non-Acceptation
Présence	Formulaire 2 Fort.e de mes expériences, je sais faire face aux éventuels problèmes. Je suis totalement impliqué.e dans mon travail, écoutant avec attention les clients afin de les guider au mieux dans leur demande. Je suis ouvert.e aux suggestions de mes collègues et aime demander leur conseil. Je suis réceptif.ve à ce que je vis dans le moment présent. Je connais mes forces et mes axes de progrès à suivre. Je suis patient.e envers moi même et envers les autres.	Formulaire 1 Fort.e de mes expériences, je sais éviter les problèmes. Je suis totalement impliqué.e dans mon travail, écoutant avec attention les clients afin de les guider au mieux dans leur demande. Je suis ouvert.e aux suggestions de mes collègues et aime demander leur conseil. Je suis réceptif.ve à ce que je vis dans le moment présent. Je regrette parfois de manquer de distance pour analyser les situations et j'espère pouvoir y remédier. Il m'arrive de manquer de patience envers moi même et parfois envers les autres, car je recherche la performance.
Non-Présence	Formulaire 3 Fort.e de mes expériences, je sais faire face aux éventuels problèmes. Je suis totalement impliqué.e dans mon travail, je sais d'instinct précisément ce dont le client a besoin. Je ne me laisse pas distraire par les perspectives des autres et reste concentré.e dans ma tâche. Aimant me projeter et aimant anticiper, je suis plus attentif.ve au futur qu'au présent. Je connais mes forces et mes axes de progrès à suivre. Je suis patient.e envers moi même et envers les autres.	Formulaire 4 Fort.e de mes expériences, je sais éviter les problèmes. Je suis totalement impliqué.e dans mon travail, je sais d'instinct précisément ce dont le client a besoin. Je ne me laisse pas distraire par les perspectives des autres et reste concentré.e dans ma tâche. Aimant me projeter et anticiper je suis plus attentif.ve au futur qu'au présent. Je regrette parfois de manquer de distance pour analyser les situations et j'espère pouvoir y remédier. Il m'arrive de manquer de patience envers moi même et parfois envers les autres, car je recherche la performance.

Tableau 4 : ex. de formulations selon les 4 conditions expérimentales (Digeon,2018)

- Une liste d'adjectifs a été dressée, sur la base des travaux de Cambon (2011) afin d'offrir aux participants la possibilité d'évaluer la candidature proposée à partir des deux composantes de la valeur sociale : l'utilité et la désirabilité (Dubois, 2005).

- A la fin du questionnaire, les participants devaient également se positionner sur un item permettant d'appréhender s'ils seraient enclins à recruter le profil analysé, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait).

Procédure

Un questionnaire en ligne a été proposé. Les participants ont été recrutés grâce aux réseaux de quelques professionnels sollicités. Ils ont été répartis dans les quatre conditions décrites précédemment. Tous avaient accès à trois documents identiques : la fiche de poste, le CV et une liste d'adjectifs pour évaluer les candidats. Selon la condition expérimentale, la lettre de motivation variait : formulaire 1 (N=34), formulaire 2 (N=30), formulaire 3 (N=31), formulaire 4 (N=32).

Résultats

- La recrutabilité des profils semble essentiellement déterminée par les traits relevant de la désirabilité sociale. Les deux dimensions sont corrélées de manière significative (r=.57).

- La pleine conscience est associée à une moindre utilité sociale perçue par les participants, pour chaque sous dimension. Une analyse de variance du score d'utilité selon les modalités de pleine conscience tend à le confirmer pour les sous dimensions : « présence » (p=.012) et « acceptation » (p=.21).

- Aucun effet de la pleine conscience sur la désirabilité sociale n'est observé de manière significative.

- Néanmoins, les participants sont plus favorables au recrutement du profil analysé dans le cas d'une personne faisant la démonstration d'une certaine pleine conscience. Une analyse de variance sur le score de recrutabilité selon les modalités des dimensions de pleine conscience tend à le confirmer pour les sous-dimensions « présence » (p=.016) et « acceptation » (tendance observée : p=.075).

Ce dernier résultat permet d'illustrer l'effet bénéfique de la pleine conscience dans une situation d'évaluation comme un recrutement. Cependant, l'étude n'a pas permis de comprendre les processus sous-jacents aux phénomènes observés : en effet, le caractère recrutable d'un profil semble influencé par sa désirabilité sociale or la pleine conscience n'est pas en lien direct avec cette dernière variable. Malgré cela, la valorisation sociale supposée au départ se confirme dans cette étude préalable.

2.3 Conclusion

Dans cette deuxième partie, nous avons mené une réflexion sur ce qui nous permettrait de mieux préparer les étudiants dans leur capacité à répondre aux attentes des recruteurs, au-delà des compétences professionnelles pour lesquelles ils ont été formés. Il semble que le monde du travail soit en quête de qualités spécifiques permettant une adaptabilité dans des univers professionnels en permanente mutation. Conscients de l'existence de normes de jugement, potentiellement à l'œuvre, nous avons mené une réflexion sur les variables pouvant faire l'objet d'une certaine valorisation sociale en contexte de recrutement.

La revue de littérature a permis d'identifier certaines dimensions susceptibles d'entrainer un processus de valorisation sociale. Des études ont d'ores et déjà été menées sur la manière de former les demandeurs d'emploi à une certaine clairvoyance normative (Py & Somat, 1991), notamment en lien avec l'internalité. Ces résultats nous permettent d'imaginer comment il serait possible de préparer les étudiants sur le volet idéologique (Doise, 1984), tel que nous l'avons présenté précédemment. Pour faire du lien avec notre projet de recherche, cela nous permet de penser que des variables comme l'optimisme, les compétences émotionnelles ou encore la présence attentive, si elles engendrent bien une norme de jugement comme en témoignent les études, pourraient faire l'objet d'une présentation spécifique auprès des étudiants, voire d'une formation éclairée. Cela reviendrait à leur apporter des clefs de lecture quant à la réalité des situations d'évaluation, et plus particulièrement de recrutement.

Le premier axe sur le volet social, et plus précisément normatif, étant éclairci, la partie suivante permettra d'en approfondir un deuxième, lié aux dispositions individuelles. Au-delà des aspects techniques (CV, lettre de motivation) certaines ressources individuelles peuvent-elles expliquer les différences dans l'accès à l'emploi ? Pour y répondre, nous ferons le choix d'aborder un large champ de recherche dédié à la santé mentale des demandeurs d'emploi. De nombreux travaux ont démontré les effets néfastes du chômage sur la santé mentale des personnes et l'intérêt de certaines ressources pour les éviter et favoriser l'accès à l'emploi. Nous pouvons faire le parallèle avec la problématique des étudiants quittant le système universitaire. Ils se retrouvent, à leur tour, dans une dynamique de recherche d'emploi et nous pouvons nous questionner dans ce sens : les étudiants sont-ils tous prêts pour faire face aux difficultés liées à la recherche d'emploi ? Est-il possible d'imaginer un accompagnement leur permettant de rebondir malgré les échecs, de maintenir un niveau d'engagement dans leur dynamique d'insertion professionnelle ? La partie suivante permettra de répondre à ces interrogations.

3. La santé mentale au service de l'insertion professionnelle

Dans un premier temps, nous aborderons les liens entre le chômage et la santé des personnes. Ensuite, nous présenterons combien la santé mentale est pourtant essentielle dans les trajectoires de retour à l'emploi, des travaux en sociologie et en psychologie ayant démontré l'impact d'un certain bien-être sur les dynamiques d'insertion. Nous terminerons en présentant les ressources déjà identifiées comme étant protectrices de la santé mentale lors des périodes de recherche d'emploi. Il s'agira de commencer à identifier ce sur quoi il serait possible d'agir pour préparer les étudiants en amont de leur arrivée sur le marché du travail.

Depuis le début du XXème siècle, la santé au travail est une préoccupation dont la place ne fait que croitre en France (Cuny & Weill-Fassina, 2012). Dans les environnements juridiques, scientifiques ou encore au sein des politiques publiques, le travail et ce qu'il peut impliquer sur le plan de la santé des personnes ont largement été développés. A contrario, l'absence de travail a beaucoup moins été étudiée. L'association d'aide aux chômeurs Solidarités Nouvelles face au Chômage (SNC) indique, dans un rapport en 2018, que la santé au travail fait l'objet de 140 fois plus de requêtes sur les moteurs de recherche que celles des demandeurs d'emploi.

3.1 Conséquences du chômage sur la santé mentale

La santé mentale est définie ainsi par l'Organisation Mondiale de la Santé (2007) : « *un état de bien être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté* ». Avant de nous intéresser aux travaux universitaires, revenons dans un premier temps sur quelques données factuelles, issues du terrain, et recensées par des organismes officiels.

3.1.1 Les rapports officiels

Dès 2012, dans un premier rapport dédié à la mauvaise santé mentale en lien avec le travail, l'OCDE souhaitait identifier les bonnes pratiques dans les pays européens. L'objectif était de déterminer des politiques améliorant l'intégration des personnes en souffrance sur le plan mental et empêchant le stress au travail. Le rapport met alors en évidence des données très significatives concernant l'inactivité : « *en moyenne, on observe parmi les chômeurs une prévalence des problèmes de santé mentale près de deux fois supérieure à celle constatée chez les actifs occupés* » (OCDE, 2012). Ainsi, une de leurs recommandations était de mettre en place une offre de service de santé spécifique pour les demandeurs d'emploi, afin d'optimiser

leurs chances de retrouver un poste. Il s'agissait, selon le rapport, d'une urgence pour les pouvoirs publics, de prendre des initiatives permettant de conjuguer « emploi et santé » dans l'accompagnement des chômeurs, notamment de longue durée.

En France, des enquêtes réalisées annuellement par l'agence nationale de santé publique ont mis en lumière les effets néfastes du chômage sur la santé mentale dès 2005 (Ménard & Léon, 2007). Dans une enquête réalisée auprès de 30 000 personnes, on observe des indicateurs de santé très dégradés chez les chômeurs, avec deux fois plus de pensées suicidaires que les actifs occupés et des scores de santé mentale significativement inférieurs. Aussi, les demandeurs d'emploi consomment davantage de produits type cannabis, alcool, tabac ou médicaments psychotropes. Douze années plus tard, les données n'ont pas changé. Selon l'enquête du même institut réalisé en 2017 (Léon, Chan-Chee & du Roscoät, 2017), les demandeurs d'emploi rapportent toujours 50% de plus d'insomnies chroniques, d'épisodes dépressifs, et de pensées suicidaires que les actifs occupés. Malgré ces données, les pouvoirs publics ont mis du temps à s'intéresser à cette question (Meneton & al., 2017). Ce n'est que très récemment qu'un rapport a été réalisé par Farache (2016) pour le Conseil Economique Social et Environnemental et ses résultats sont inquiétants.

Dans cet avis, Farache (2016) a souhaité d'une part exposer le traumatisme que pouvait constituer l'épreuve du chômage pour les personnes et leur entourage et d'autre part souligner le nécessaire changement de regard sur ces publics fortement stigmatisés. Elle fait notamment référence à la cohorte CONSTANCES, née en 2013 et issue d'un partenariat entre l'Université Versailles Saint Quentin, l'Inserm, la Caisse Nationale d'Assurance Maladie des Travailleurs Salariés (CNAMTS), la Caisse Nationale d'Assurance Vieillesse (CNAV) et le Ministère de la Santé. Cette étude, menée auprès de 200 000 adultes, a pour objectif d'analyser les causes des maladies. Elle fait état d'un état sanitaire général dégradé des personnes en recherche d'emploi (alimentation déséquilibrée, renoncement aux soins, addictions…). Aussi, une étude à l'initiative de la DARES en 2015 identifie un lien entre le chômage et l'apparition de troubles dépressifs, pouvant même conduire à des suicides. Selon Farache (2016), « *le chômage est un problème de santé publique largement sous-estimé en dépit des études récentes qui restent peu médiatisées* ». Elle recommande notamment « *la mise en place d'actions d'accompagnement psychologique pour les personnes qui sont en situation de chômage* ».

Dans la même idée, l'association SNC a publié un rapport sur le chômage et ses impacts en 2018. Revenons d'abord sur cette structure qui illustre combien les besoins en accompagnement

ne semblent pas couverts par les services publics de l'emploi. Depuis 1985, SNC se définit comme un mouvement citoyen œuvrant de manière indépendante, sans fonds publics, dans le champ de la solidarité avec une méthode spécifique d'accompagnement vers l'emploi. Avec 2500 bénévoles et 4000 demandeurs d'emploi accompagnés chaque année, l'action de l'association s'articule autour de trois axes :

« *- l'accompagnement individuel, personnalisé et dans la durée des chercheurs d'emploi par des binômes de bénévoles,*

- la création d'emplois solidaires, dans des structures de l'Economie Sociale et Solidaire,

- la participation au débat public pour défendre les intérêts des chercheurs d'emplois et lutter contre toute forme de stigmatisation ».

En 2018, SNC a publié un rapport intitulé « *la santé des chercheurs d'emploi, enjeu de santé publique* » suite aux remontées fréquentes des bénévoles concernant les difficultés des bénéficiaires. Déplorant le manque de publications sur cette problématique et le peu de formation des professionnels de santé, SNC rapporte cependant des données précises : surmortalité, suicide, baisse de l'activité physique ou encore augmentation des pathologies cardiovasculaires. Dans ce contexte, SNC a mis en place un réseau de psychologues pour accompagner plus spécifiquement les personnes témoignant d'une plus grande détresse. Il s'agit alors de se « *restaurer psychiquement* » pour favoriser ensuite la réinsertion professionnelle. Le rapport se termine par des propositions concrètes permettant de mieux répondre à ce besoin social, et notamment prenant en compte « *les volets médicaux et psychologiques* » dans les pratiques d'accompagnement des personnes.

3.1.2 Les données scientifiques

Même si elles sont moins importantes que les recherches sur la santé des travailleurs, celles concernant les demandeurs d'emploi datent du début du 20ème siècle. Dès les années 30, des études sociologiques ont été menées. Les deux plus connues sont celles de Marienthal (Lazarsfeld, Jahoda & Zeisel, 1981) et de Greenwhich (Bakke, 1933). Dans ces dispositifs expérimentaux, les méthodes quantitatives récentes n'étaient pas encore exploitées. Les analyses portaient davantage sur des données qualitatives et elles pointaient déjà les difficultés liées aux expériences de chômage. Dans les années 80, les recherches se sont multipliées dans ce domaine, avec des méthodologies plus quantitatives et des approches croisées pour conforter les données : transversale et longitudinale. La première consiste à comparer deux groupes de personnes avec des statuts différents (dans notre cas, en poste ou en recherche d'emploi) et la

seconde a pour objectif de suivre des individus sur une période plus ou moins longue afin d'observer leur propre variation sur des dimensions selon leur situation de vie.

Les travaux relatifs aux liens entre chômage et santé mentale ont fait l'objet de plusieurs méta-analyses. Les trois plus connues sont celles de Murphy et Athanasiou (1999), de Mckee-Ryan, Song, Wanberg et Kinicki (2005), et pour finir celle de Paul et Moser (2009).

Murphy et Athanasiou (1999) souhaitaient traiter la question dans les deux sens : quels sont les effets du chômage sur la santé des personnes et inversement, quels sont les effets du réemploi. Leur objectif était aussi de pouvoir quantifier ces effets en utilisant des approches statistiques spécifiques qui se développaient à cette époque et notamment la taille de l'effet ici calculée à l'aide du d de Cohen. Il s'agit de déterminer « *l'intensité de la relation entre deux variables* » (Laroche, 2015). Murphy et Athanasiou (1999) ont retenu seize études qui respectaient les critères suivants : utilisation de tests psychologiques standardisés pour mesurer les variables, perspective longitudinale permettant d'interroger les personnes sous les deux statuts (en emploi et au chômage), publication dans les dix dernières années en langue anglaise. En comparaison à toutes les tentatives de synthèse précédentes, celle-ci présentait des atouts non négligeables : une proportion équilibrée de femmes et d'hommes, une diversité dans les profils interrogés (catégories socio-professionnelles variées), et un même outil standardisé utilisé pour mesurer la santé mentale : le GHQ (Goldberg & Hillier, 1979). Le premier résultat est sans équivoque : 14 des 16 études exploitées avancent que la situation de non-emploi est associée à une santé mentale fragile. Le chômage semble clairement lié à la présence de symptômes dépressifs. Comme évoqué précédemment, les auteurs s'intéressaient également aux changements observés lors des passages de « chômeur » à « employé » et inversement. Concernant la première transition (retour à l'emploi), neuf études sur les 16 recensées ont permis de calculer une taille d'effet (de par l'approche statistique adoptée initialement par les auteurs), ce qui représente un échantillon de 1 509 personnes. Avec un d de Cohen à 0.54, les auteurs concluent à un effet significatif moyen : les personnes qui retrouvent un emploi voient leur état de santé mentale s'améliorer. Dans la deuxième situation (perte d'emploi), seules cinq études ont permis d'étudier la question. A partir des données des 616 participants concernés, Murphy et Athanasiou (1999) mettent en évidence un effet faible, bien que significatif : 0.36.

En 2005, Mckee-Ryan et al. publient une méta-analyse dont le rayonnement sera bien plus large que celle de Murphy et Athanasiou (1999). A partir de 104 études, les auteurs ont souhaité mener une synthèse d'envergure conjuguant des approches transversales et longitudinales. Ces

travaux datent pour 40% d'entre eux des années 80, pour 49% des années 90 et le reste a été publié entre 2000 et 2002. En comparant 6 684 personnes sans emploi et 15 988 salariés, les auteurs pointent clairement dans quelle mesure le chômage entraine une santé mentale et physique (subjective) plus faible (tailles d'effet respectivement de -.57 et de -.45), une moindre satisfaction concernant la vie de manière générale (taille d'effet : -.48), ou plus spécifiquement concernant la vie de famille (taille d'effet : -.21). Mckee-Ryan et al. (2005) souhaitaient, comme leurs prédécesseurs, observer les trajectoires et identifier comment le changement de statut impactait la santé des personnes. A partir de 10 échantillons indépendants impliquant 660 participants suivis dans des études longitudinales, ils observent que la taille d'effet de la perte emploi sur la santé mentale est de -.35. Inversement, 15 études menées avec 1 911 participants leur permettent de calculer une taille d'effet de .82 concernant l'impact positif du réemploi sur le bien-être. Ces résultats vont dans le sens de Murphy et Athanasiou (1999) : le réemploi semble avoir davantage d'impacts positifs sur la santé mentale que ceux, négatifs, causés par la perte d'un travail. Malgré ces différences dans la taille d'effet, les auteurs concluent ainsi : sans affirmer un lien causal direct, la cohérence des données dans leur travail appuie fortement l'hypothèse d'une altération du bien-être, dans un sens comme dans l'autre en fonction de la transition vécue (la perte d'emploi le réduit, la réembauche l'augmente). Cette méta-analyse a apporté d'autres éléments de réflexion, notamment concernant les variables susceptibles de modérer ces effets. Ils seront présentés dans une partie dédiée.

La dernière méta-analyse, fréquemment citée dans le domaine, est celle de Paul et Moser (2009). L'exploitation de 237 études transversales, avec un échantillon total de près de 500 000 personnes, leur a permis de pointer une très nette association entre le statut de chômage et le fait de présenter un bien-être altéré et davantage de signes de détresse psychique. En prenant les dimensions de manière isolée, l'association la plus forte concerne la dépression (d=0.50), puis le bien-être subjectif (d=0.51), l'estime de soi (=0.40), l'anxiété (d=0.40), et de manière plus faible les symptômes psychosomatiques (d=0.11). C'est en associant les variables que les liens sont les plus significatifs. Globalement, les auteurs concluent que l'effet négatif du chômage sur la santé mentale est à hauteur de 0.51. Les données longitudinales analysées par Paul et Moser (2009) provenaient de 87 études dont les durées variaient de 3 à plus de 7 ans d'observation. Grâce aux différents temps de mesure, les auteurs constatent une augmentation des symptômes de détresse psychique pour les personnes qui perdent leur travail entre deux passations (taille d'effet : d=0.19). A l'inverse, et comme les études précédentes, ils notent une diminution de tous les symptômes si les personnes trouvent un emploi (taille d'effet : d=-0.35).

Paul et Moser en concluent donc, comme leurs pairs, que le chômage est une cause de la détérioration de la santé mentale, et non une simple association.

Des études plus récentes vont dans le sens des travaux présentés jusqu'ici. En Allemagne, Zuelke et al. (2018) ont mené une étude d'ampleur auprès de 4 882 personnes âgés de 18 à 65 ans via la plateforme LIFE Adult Study. Ils concluent, comme leurs collègues, que le chômage est associé à un risque accru de dépression, et notamment « *s'ils perçoivent des prestations sous condition de ressource. Ils sont alors plus vulnérables que ceux recevant des prestations sous condition d'éligibilité* ». A leur tour, les auteurs évoquent, en conclusion, la nécessité de développer des programmes de prévention.

Baltic-Mujanovic et al. (2017) ont mené une étude dans les Balkans, et plus précisément en Bosnie-Herzégovine qui présentent les plus hauts niveaux de chômage de la région. Ils ont interrogé 510 participants : 318 chômeurs (dont 160 depuis plus de 5 ans et sans aucune expérience précédente et 158 personnes ayant déjà travaillé pendant plus de 5 ans) et 192 employés depuis plus de 5 ans. Les deux groupes diffèrent de manière significative sur le plan de la santé mentale avec davantage de fragilités pour les chômeurs. C'est d'autant plus vrai pour les personnes ayant déjà travaillé par le passé. Une des conclusions des auteurs renvoie à la nécessité de mettre en place des programmes de prise en charge pour développer le bien-être des populations concernées.

Plus globalement, au niveau européen, à partir de l'étude SHARE, 9 644 participants issus de 14 pays différents (Allemagne, France, Belgique, Autriche, Suisse, Pays-Bas, Espagne, Italie, Grèce, Irlande, Suède, Danemark, République Tchèque et Pologne), Mousteri, Daly et Delaney (2018) montrent comment l'expérience du chômage, au-delà d'impacter le bien-être dans le présent, a des conséquences sur le long terme dans la vie des personnes. En effet, celles qui ont connu au moins un épisode de chômage dans leur vie présentent plus de symptômes de dépression, évaluent de manière plus défavorable leur qualité de vie et sont moins satisfaits globalement au moment de l'enquête, même si elles sont alors en poste. Cette étude éclaire un peu plus les répercussions du chômage, et notamment sur ses effets à long terme, peu importe le pays en Europe.

Comme nous l'avons vu, l'association entre chômage et santé mentale a toujours été largement démontrée. Cependant, les auteurs n'étaient pas toujours d'accord sur le sens du lien entre ces deux éléments. Deux thèses existent : la sélection et l'exposition. La thèse de la sélection

postule qu'une santé mentale fragile entraine le chômage et celle de l'exposition avance l'inverse : *« le fait d'être en marge du marché de l'emploi altère la santé mentale* » (Herman, 2007). C'est l'hypothèse d'exposition qui est le plus souvent retenue par les auteurs des méta-analyses (Mckee-Ryan & al., 2005 ; Paul & Moser, 2009). L'étude qui suit en témoigne (Gerdtham & Johannesson, 2003) : 30 000 personnes ont été interrogées en Suède, dans les années 80, sur une période de six ans. Dix ans plus tard, celles qui étaient au chômage au moment de l'enquête ont 46% de probabilité en plus d'être décédées. Afin de veiller à ce que cela ne soit pas dû à l'hypothèse de sélection, les auteurs avaient veillé à contrôler les états de santé initiaux et toute autre variable susceptible de l'influencer (âge, sexe, revenu, niveau d'instruction, état civil et nombre d'enfants, statut d'immigrant). Ainsi, cette étude illustre pleinement la thèse d'exposition et suppose un lien causal entre le chômage et une moindre santé mentale.

Ainsi, depuis les années 30, sociologues et psychologues s'interrogent sur le chômage et ses impacts sur la santé psychique des personnes. Une grande majorité des travaux menés attestent d'une augmentation des symptômes dépressifs, de l'anxiété, du stress, des affects négatifs avec, en parallèle, une diminution de la satisfaction de vie, de la santé subjective ou encore de l'estime de soi. Les auteurs concluent systématiquement à la nécessité de proposer des dispositifs d'accompagnement visant la prévention de la santé mentale, ce qui va dans le sens de notre projet doctoral. Cependant, il semble que les individus ne soient pas tous touchés de la même manière, certains seront plus vulnérables. Les travaux présentés dans la partie qui suit permettront de mettre en lumière les ressources susceptibles de préserver le bien-être des demandeurs d'emploi.

3.2 La santé mentale, un atout pour l'accès à l'emploi

En psychologie comme en sociologie, les facteurs individuels facilitant le retour à l'emploi ont intéressé les chercheurs. Nous nous attarderons ici sur ceux en lien avec la santé mentale des personnes. Au-delà de l'enjeu éthique de prendre en compte des difficultés que peuvent engendrer ces situations pour les demandeurs d'emploi, des travaux ont montré combien la santé mentale pouvait directement impacter les trajectoires. Ces aspects sont essentiels pour imaginer un projet de recherche qui articule la promotion de la santé mentale des étudiants et la mission « insertion » des universités. Au regard des études présentées ci-dessous, ce lien semble cohérent.

3.2.1 Des travaux en sociologie

Demazière (2017) a mené une étude qualitative auprès de 38 anciens chômeurs ayant retrouvé un emploi afin de comprendre ce qui caractérise les démarches permettant une réinsertion dans le monde du travail. Selon l'auteur, les politiques publiques ont conduit à des injonctions croissantes à ce que les recherches d'emploi soient « *actives* ». Face à ces normes de conduite, le processus de recherche d'emploi se trouve au cœur des préoccupations des chômeurs, devenant même « *le travail des chômeurs* ». Pour autant, la focalisation des recherches en sciences sociales ne s'est portée que sur les effets du chômage, notamment sur le plan identitaire, en relayant au second plan la manière dont les personnes vivent cette expérience. Pour Demazière, « *la recherche d'emploi d'un chômeur ne se réduit pas à la somme des démarches qu'il a effectuées, elle peut être considérée, de manière renouvelée, comme une expérience (Vieira, 2016), c'est à dire une activité investie de significations, une accumulation de situations et d'événements qui alimente un flux d'interrogations, d'interprétations, de projections* ».

Ainsi, Demazière a interrogé 38 personnes issues des bassins d'emploi d'Ile et de France et d'Hauts de France. Toutes étaient sorties des listes de Pôle Emploi depuis au moins 12 mois et occupaient leur poste actuel depuis au moins six mois. Les profils étaient variés sur les plans de l'âge (de 30 à plus de 50 ans), du niveau de formation initiale (du baccalauréat à des études supérieures à un Bac+2) et du temps passé au chômage (de moins d'un an à plus de deux ans). Des entretiens ouverts, menés dans des endroits non institutionnels (domicile ou café) ont permis de « *saisir l'expérience de la recherche d'emploi dans la vie ordinaire des chômeurs et à plus grande distance des encadrements institutionnels directs* ».

A partir des données récoltées, Demazière détermine « *trois types d'opérations de cadrage* » que les demandeurs d'emploi réalisent d'eux même : « *ciblage, distanciation et limitation* ».

Pour expliquer le « *ciblage* », Demazière décrit comment les personnes interviewées donnent du sens à toutes les démarches réalisées dans la recherche d'emploi. Elles sont très hétérogènes, variables en fonction des personnes mais le point commun, c'est le fait qu'elles font l'objet d'une réelle réflexion. Il ne s'agit pas d'une somme de démarches réalisées et relatées sans argumentation qui apporte du sens. Ainsi, Demazière évoque un ciblage de méthodes, de pratiques, d'entreprises… Les demandeurs d'emploi s'adaptent et s'ajustent en permanence

dans cette dynamique « *investie de significations* » : « *ils donnent du sens à une activité incontournable ».*

En deuxième lieu, Demazière observe une certaine « *distanciation* » qui va permettre aux demandeurs d'emploi de « *gérer les variations d'une activité éprouvante* ». Les discours mettent tous en avant combien il est difficile de continuer à réaliser des démarches au fil du temps, avec des expériences qui n'aboutissent pas. Au-delà de ce niveau d'activité qu'il faut maintenir, il s'agit aussi d'« *être à fond* » quand c'est le moment, par exemple lors des entretiens de recrutement. Les demandeurs d'emploi vivent alors des moments d'intensité très variable avec parfois une forte mobilisation et ensuite une certaine « *déprise* ». Le découragement fait partie intégrante des récits des demandeurs d'emploi interviewés. Ainsi, canaliser ces moments de difficulté « *est une condition pour sortir du chômage et fait partie de l'expérience du chômage. Les récits montrent que surmonter le découragement est un enjeu important de cette épreuve, afin de relativiser les alternances d'espoir et de déconvenues, de modérer les implications subjectives et émotionnelles, et d'alléger le poids des échecs, de contenir les doutes* ». Demazière observe que la capacité à mettre à distance ces incertitudes est la plupart du temps permise grâce à un entourage de qualité qui va aider les personnes à donner du sens à ce qui se présente sur le parcours.

Enfin, Demazière évoque la « *limitation* » que les personnes s'octroient dans la recherche d'emploi. Le temps déstructuré pour les chômeurs a largement été étudié. Les personnes perdent leurs repères et se retrouvent avec de longues périodes à combler, ce qui explique parfois le surinvestissement dans la recherche d'emploi. Les personnes interrogées par Demazière évoquent au contraire un effort pour « *discipliner* » leur activité de recherche d'emploi, évitant ainsi qu'elle ne les envahisse. Une organisation quotidienne leur permet de contrôler cette variable du temps et de continuer à s'investir dans des activités extra-professionnelles. Les personnes peuvent alors « *oublier le chômage en réalisant des activités valorisées et valorisantes qui procurent du plaisir et de la satisfaction personnelle* », elles s'approprient cette période de chômage pour en faire une expérience à part entière de laquelle elles retirent des enseignements. Demazière observe ainsi une réelle « *réflexivité* » chez ces demandeurs d'emploi.

Ce travail sociologique fait écho à ce qui a été vu précédemment. Nous avions vu que le chômage avait un impact sur la santé mentale des personnes. Et, dans cette étude, « *les récits récoltés ne sont pas des success stories de chômeurs qui se décriraient comme particulièrement*

motivés, dynamiques, volontaires ». La recherche d'emploi peut produire un épuisement si les personnes n'arrivent pas à cadrer, à limiter le risque d'envahissement. Ainsi, il devient nécessaire non pas « *d'être le plus actif possible* », mais bien de « *contrôler l'activité* ». Dans le cas des personnes interviewées, les ressources suivantes sont mises en évidence pour faire face aux difficultés, et ainsi faciliter la réinsertion :

- une action de recherche d'emploi contrôlée, menée avec de la réflexion et du sens,
- une capacité à changer de regard sur les événements pour en faire des expériences,
- un soutien social de qualité,
- une régulation émotionnelle,
- une certaine confiance en l'avenir,
- une structuration du temps,
- un investissement dans d'autres sphères de la vie apportant du plaisir.

3.2.2 Des travaux en psychologie

L'effet de certaines ressources sur le réemploi

Dès 1985, Kanfer et Hulin (cités par Lecomte, 2004) mettaient en évidence l'intérêt du sentiment d'efficacité personnelle dans les démarches d'insertion. Il était le seul facteur significativement en lien avec les démarches de recherche et la réembauche. Les autres variables mesurées n'avaient aucun effet : l'âge, la performance au travail, les obstacles perçus ou encore les signes de dépression. En 1988, Clifford (cité par Lecomte, 2004) arrivait à la même conclusion écartant ainsi, dans son étude, le rôle de la personnalité dans la trajectoire d'insertion. Plus récemment, après une étude menée auprès de 384 demandeurs d'emploi au Luxembourg, Meyer et Houssemand (2010) concluent que les variables psychologiques que sont l'ouverture, le sentiment d'efficacité, l'anxiété sociale et le coping de réduction de tension participent à expliquer la variance dans le retour à l'emploi. Seulement, dans leur travail, ces résultats ne concernent que les personnes au chômage depuis plus de six mois.

Dans la même idée, mais avec des mesures inversées, Stolove, Galatzer-Levy et Bonanno (2017) observent sur un échantillon de 500 personnes ayant perdu leur emploi que celles qui développent une dépression voient leur probabilité de réemploi se réduire : 33% de chance d'être en poste 4 ans plus tard contre 60% pour les personnes dites « résilientes » dans l'étude, celles développant peu de symptômes dépressifs et de manière stable. Ainsi, les auteurs préconisent une prise en charge rapide pour anticiper et prévenir ces difficultés psychiques.

En lien direct avec la notion de bien-être, Luybomirsky, King et Diener (2005) ont réalisé une importante méta-analyse afin d'étudier le lien entre l'affectivité positive et la réussite. Leur objectif était de comprendre la nature de leurs liens dans les différents domaines de la vie. Les auteurs présentent des études longitudinales qui indiquent clairement que les individus avec des niveaux élevés en termes de bien-être subjectif développeront davantage de caractéristiques adaptatives. Grâce à des suivis de cohortes sur de nombreuses années, il est clairement observé que des niveaux de bien-être élevés permettent de prédire la satisfaction qu'auront les individus dans leur mariage, dans leur travail et dans leurs relations sociales. Un exemple significatif, en lien avec notre problématique, est présenté : les personnes présentant un niveau plus élevé en termes de « sentiment de bonheur » au démarrage de l'étude, retrouvent plus vite du travail en cas de chômage et d'une manière générale, ils rencontrent moins cette situation de non emploi que les autres dans leur trajectoire de vie.

Une dynamisation dans le processus de recherche d'emploi

Guénolé, Beauvallet, Sovet, Bernaud et Chavignon (2015) ont souhaité explorer ce qui influençait le dynamisme dans les recherches d'emploi. Auprès de 140 personnes, ils repèrent que les caractéristiques sociodémographiques sont peu liées aux comportements de recherche d'emploi (âge, sexe, diplôme, durée de chômage et situation primo demandeur ou non). Ces variables expliquent 9% de la variance dans les comportements observés. Cependant, ils identifient une forte corrélation avec l'anxiété, le sentiment d'efficacité vocationnelle et l'estime de soi : « *plus les répondants ont une estime d'eux même importante et une faible anxiété, plus ils ont tendance à être actifs dans leur recherche d'emploi et à se montrer capables de définir leur projet professionnel* ». Ces trois variables expliquent 12% de la variance en plus, rapport aux facteurs sociodémographiques. Les auteurs concluent ainsi : « *il serait nécessaire de mieux prendre en compte les dimensions psychologiques dans l'accompagnement des demandeurs d'emploi afin d'accroître leur efficacité* ».

Cette partie a permis de démontrer combien certaines ressources sont en lien avec des trajectoires d'insertion réussies. Les quelques travaux présentés en sociologie et en psychologie tendent à montrer que le regard constructif sur les expériences, l'espoir ou la confiance en l'avenir, le plaisir et les affects positifs que la vie peut nous apporter, les compétences émotionnelles, le sentiment d'efficacité personnel ou encore le soutien social perçu seraient des ingrédients permettant un retour à l'emploi plus rapide, un engagement plus fort dans les démarches menées. Dans la partie qui suit, nous verrons que ces mêmes variables ont été identifiées comme des facteurs protecteurs de la santé mentale pendant la recherche d'emploi.

3.3 Des variables protectrices de la santé mentale pendant la recherche d'emploi

Dans leur méta-analyse, Mckee-Ryan et al. (2005) ont représenté schématiquement l'ensemble des variables susceptibles d'affecter le bien-être pendant une période de chômage (figure 2).

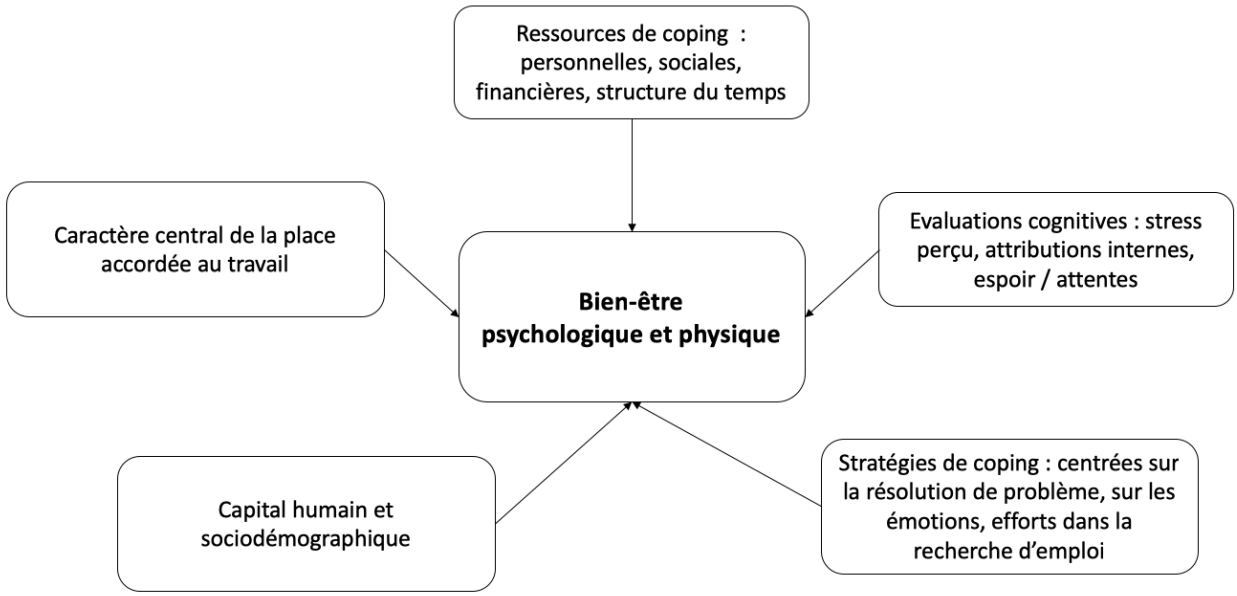


Figure 2 : variables impactant le bien-être pendant le chômage (d'après Mckee-Ryan et al., 2005)

Nous ferons le choix de ne pas présenter celles auxquelles notre projet de recherche ne peut pas répondre comme le capital humain et démographique ou encore les ressources financières. Tout comme nous n'ambitionnons pas d'agir sur la conjoncture économique (dont nous avons vu qu'elle était déterminante dans l'insertion des étudiants), notre projet de recherche n'a pas non plus la prétention de pouvoir améliorer la situation financière des personnes, même si nous prenons acte qu'elle sera déterminante dans la préservation de la santé mentale des personnes.

Nous reviendrons uniquement sur les variables que nous avons intégrées dans notre dispositif de recherche afin d'observer si effectivement, leur lien avec les parcours d'insertion se confirme dans notre échantillon.

3.3.1 La durée du chômage

De manière unanime, la durée de chômage est un facteur mis en avant par tous les rapports officiels et études scientifiques, comme étant une source de détérioration de la santé mentale (OCDE, 2012 ; Farache, 2016 ; Blasco & Brodaty, 2016 ; Mckee-Ryan & al., 2005 ; Paul & Moser, 2009). Avec le temps, les personnes sont de plus en plus impactées négativement par

leur situation, et notamment à cause des échecs répétés qu'ils rencontrent (Song, Uy, Zhang & Shi, 2009). Par ailleurs, plus le temps passe et moins les personnes ont de chance d'être recrutées (Conseil d'Orientation pour l'Emploi, 2011), une des raisons qui explique ce phénomène étant le découragement des demandeurs d'emploi. On mesure ainsi le cercle vicieux dans lequel les personnes peuvent se sentir piégées.

Cette première information nous semblait essentielle à prendre en compte pour notre projet futur. La prise en charge précoce des personnes serait nécessaire pour éviter les effets délétères du temps. A l'université, nous avons l'avantage de former et d'accompagner les personnes avant leur arrivée sur le marché de l'emploi. Il pourrait sembler judicieux, vu ces premières informations, de profiter de cet espace pour renforcer les ressources psychologiques des étudiants et se positionner ainsi dans une dynamique préventive. Rappelons que les études d'insertion réalisées permettent de connaître la situation des diplômés 30 mois après la fin de leur cursus. Au cours de cette longue période, il est probable que certains puissent se décourager s'ils ne trouvent pas rapidement un emploi.

3.3.2 Les stratégies de coping

Face à une situation de menace, les personnes mettent en place des stratégies pour faire face. Le coping renvoie à « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, destinés à gérer les demandes externes et/ou internes perçues comme consommant ou excédant les ressources de la personne* » (Lazarus & Folkman, 1984, cités par Bruchon-Schweitzer, 2001). Une stratégie de coping efficace permettra à l'individu de maintenir un niveau de bien-être physique et psychique tout en maitrisant la situation. Il existe différents types d'approche :

- le coping centré sur le problème / la tâche : l'individu va fournir des efforts cognitifs et comportementaux pour agir sur la situation.
- La recherche de soutien social : l'individu va chercher de l'aide dans son entourage. Il peut s'agir d'obtenir une écoute, des informations ou encore une aide matérielle.
- Le coping centré sur l'émotion : l'individu va tenter de réduire la tension émotionnelle provoquée par la situation, par exemple en évitant de penser au problème grâce à des distractions. Même si ce type de stratégie peut réduire la tension rapidement, ce qui peut être important pour certains sujets, il ne résout pas le problème, c'est pourquoi il est souvent considéré comme étant moins opérant que les deux précédents. La santé mentale et physique des personnes ayant tendance à utiliser cette approche dite « passive » serait moins bonne que

ceux privilégiant les autres stratégies (Bruchon-Schweitzer, 2001). Cependant, il semble que dans les cas où la personne n'a aucun moyen de contrôler la situation (par exemple lors d'un décès), certaines stratégies dites centrées sur l'émotion peuvent être efficaces. Il s'agit par exemple de procéder à un « recadrage positif » ou à une « réévaluation positive » afin de changer sa propre perception de la situation (Tennen & Affleck, cités par Shankland, 2019). Dans la méta-analyse de Mckee-Ryan et al. (2005), les résultats témoignent d'un lien existant mais faible entre la santé mentale des personnes et leur capacité à utiliser des stratégies de coping pour faire face au chômage qu'elles rencontrent (.17 pour celles orientées sur la tâche et .14 pour celles centrées sur l'émotion). En 2001, Cheng postulait déjà que le plus important, concernant les stratégies de coping, c'était la capacité à faire preuve de flexibilité dans la manière de les mobiliser. Cette modulation en fonction du contexte serait un gage d'adaptation réussie face aux événements stressants de la vie.

3.3.3 Les évaluations cognitives

L'interprétation que font les personnes de leur situation de chômage est également un élément à prendre en compte. Mckee-Ryan et al. (2005) le mettent en évidence dans leur méta-analyse. Les évaluations cognitives mesurées sont, entre autres, le stress perçu et les attentes plus ou moins positives quant au fait de retrouver un emploi. Toutes vont influencer la manière dont les personnes vont vivre la situation.

Le stress perçu

Roques l'évoquait déjà en 1995 à travers une étude réalisée par Fineman (1979, cité par Roques, 1995). Après avoir réalisé des entretiens auprès de 25 cadres licenciés, il distingue les individus stressés et ceux qui le sont moins. Dans le premier groupe, les personnes rapportent un investissement très fort dans le travail, des échecs répétés dans leur recherche d'emploi et un comportement plutôt inactif, voire d'évitement. Dans le second, à l'inverse, les individus semblent moins menacés par la situation, ont une plus grande confiance en eux-mêmes et une approche centrée sur la résolution de problème. Ainsi, une même situation ne sera pas perçue comme stressante pour les demandeurs d'emploi. Dans leur méta-analyse, Mckee-Ryan et al. (2005) l'expliquent avec le modèle du stress de Lazarus et Folkman (1984) et notamment les évaluations primaires et secondaires. La première renvoie à l'évaluation par l'individu du caractère stressant ou non de la situation (stress perçu). La seconde concerne l'évaluation des ressources pour y faire face le cas échéant (contrôle perçu et soutien social perçu). Alors, des stratégies de coping seront mises en œuvre pour rétablir un équilibre psychologique. Le stress

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

lié au chômage serait alors le résultat d'un processus transactionnel. Dans une étude visant à tester ce modèle auprès de demandeurs d'emploi, Rouxel (2011) confirme qu'il s'ajuste bien aux données : les effets des antécédents (notamment l'estime de soi et la durée du chômage) sur le bien-être, la détresse psychologique et la motivation à chercher un emploi sont médiatisés par les variables transactionnelles : stress perçu, contrôle perçu, soutien social perçu.

Les attentes liées au réemploi

Une autre évaluation cognitive testée par Mckee-Ryan et al. (2005) concerne les attentes plus ou moins positives que les personnes expriment quant à leur réinsertion professionnelle. Elles sont très en lien avec le niveau de santé mentale évaluée (.29) et leur satisfaction de vie (.54). Creed et Klisch (2005) les identifient comme un prédicteur majeur de la détresse psychologique dans leur étude : les personnes présentant des perspectives négatives liées au futur sont directement impactées, et ce indépendamment des ressources financières qui semblent un deuxième prédicteur important.

3.3.4 Les ressources sociales

Les ressources sociales d'un individu sont essentielles pour faire face aux difficultés de la vie et adopter des stratégies de coping plus efficaces (Dorard, Bungener & Berthoz 2013). Il est cependant nécessaire de distinguer le réseau social objectif des personnes et la perception que ces dernières en ont. Les travaux ont démontré que seul le soutien social perçu protège les personnes face aux événements stressants (Bruchon-Schweitzer, 2001). Il est donc l'indicateur le plus pertinent pour analyser ce qu'il en est dans le cas du chômage. En effet, le soutien social dont bénéficient les demandeurs d'emploi aura un rôle important dans la manière dont ils sont affectés par le chômage. Qu'il s'agisse d'amis, de membres de la famille ou encore de voisins, ils constituent une réelle ressource pour faire face aux difficultés rencontrées : les demandeurs d'emploi se sentent alors valorisés et soutenus dans leur parcours. Mkee Ryan et al. (2005) démontrent un lien de .43 avec la satisfaction de vie et de .26 avec la santé mentale. De Frank et Ivancevich (cités par Guénolé, 2013) décrivent le rôle essentiel des proches dans une situation de transition professionnelle : le soutien émotionnel, la confiance, l'empathie et globalement l'aide qu'ils apportent permettent de maintenir une attitude positive.

A l'inverse, si la personne se sent critiquée ou méprisée du fait de sa situation de recherche d'emploi, les conséquences sur la santé mentale sont négatives. Cela rejoint l'idée évoquée plus

haut : il ne s'agit pas seulement de bénéficier d'un réseau social important, sa qualité est essentielle sous peine d'exacerber le problème (Crow, 2016).

3.3.5 Les ressources personnelles

La méta-analyse de Mckee-Ryan et al. (2005) montre que les évaluations positives liées à soi, mesurées auprès de demandeurs d'emploi, sont liées à une meilleure santé mentale (.55) et à une certaine satisfaction de vie (.47). Dans ces travaux, l'optimisme est l'un des facteurs protecteurs.

Les optimistes sont « *les personnes qui s'attendent à vivre des expériences positives dans le futur* » selon Carver et Scheier (2001, cités par Martin-Krumm, 2012), qui ont travaillé sur cette conception dite « directe » de l'optimisme. Nous verrons qu'il existe une autre approche dans une partie ultérieure. Les résultats au Life Orientation Test (LOT-R) de Scheier, Carver et Bridges (1994) ont permis à Mckee-Ryan et al. (2005) de mettre en avant l'intérêt d'être optimiste pour moins subir les effets du chômage. De même, dans les recherches de Vansteenkiste, Lens, De Witte et Feather (2005), les personnes les plus en confiance quant au fait de retrouver un emploi étaient celles les moins touchées par la perte de sens ou le sentiment d'isolement. Dans cette étude, il apparaît cependant que cela entraine moins de démarches liées à la recherche d'emploi. Etant certains d'avoir les compétences nécessaires, les individus tardent à agir. Ces attentes parfois irréalistes peuvent donc les conduire à trouver moins rapidement un emploi.

Toutes les ressources présentées dans cette partie, qu'elles soient individuelles, sociales ou d'ordre cognitif, ont démontré leur capacité à protéger les demandeurs d'emploi : stratégies de coping, attentes liées au réemploi, soutien social perçu ou encore optimisme sont autant de facteurs permettant la prévention de la santé mentale des personnes à la recherche d'un emploi. Ils assurent le maintien d'un certain bien-être, une meilleure satisfaction de vie, un sentiment de sérénité, de l'enthousiasme tout en protégeant des symptômes de détresse psychologique et du sentiment d'isolement.

3.4 Conclusion

La partie 3 a permis de constater les faits suivants : le chômage peut avoir des effets délétères sur la santé des personnes, certaines sont protégées grâce à des ressources personnelles et la santé mentale favorise une bonne insertion. Ainsi, les individus à l'abri d'une dégradation de la

santé mentale peuvent voir leur insertion professionnelle facilitée. Ceci soutient notre projet, il semblerait pertinent d'envisager un accompagnement spécifique des étudiants sur ces aspects : cela correspond à un besoin existant et cela peut faciliter les trajectoires d'insertion.

Dans les conclusions de sa thèse, Guénolé (2013) conforte notre projet de recherche et l'existence du besoin pressenti : « *Ainsi, si la littérature portant sur les liens entre une situation de chômage et la détresse psychologique est abondante (…) la question de l'effet d'un accompagnement professionnel sur le niveau de stress induit par une recherche d'emploi et la mise en place de stratégies de coping adéquates offre un vaste champ de recherche (…). Guénolé et al. (sous presse) insistent d'ailleurs sur la prise en charge de difficultés psychologiques et matérielles, conjointement à la recherche d'emploi en elle-même* ».

Comment imaginer cet axe de développement au sein des parcours d'accompagnement des demandeurs d'emploi, ou plus spécifiquement des étudiants ? Guénolé (2013) nous apporte des pistes d'action : « « *Sur un plan opérationnel, les travaux portant sur la psychologie positive (…) et le bien-être psychologique (…) fournissent des pistes de réflexion novatrices en vue de l'application d'un conseil auprès d'un public de demandeurs d'emploi. Il s'agirait dès lors de nous en inspirer pour formaliser des modules d'accompagnement à la recherche d'emploi différenciés permettant de travailler sur de telles difficultés* »

La psychologie positive comme réponse possible ? Il semble en effet que tous les éléments identifiés comme susceptibles de prévenir les difficultés psychiques et ainsi participer à une insertion réussie sont en lien avec des concepts clés développés dans cette orientation : autodétermination, engagement, plaisir, relations interpersonnelles, sens, forces personnelles… Par ailleurs, les dimensions présentées dans la partie 2 et faisant l'objet d'une certaine valorisation sociale (optimisme, compétences émotionnelles, pleine conscience) sont également des objets de recherche investis par la psychologie positive. Cette orientation pourrait alors être un levier pour imaginer de nouvelles modalités d'accompagnement à l'insertion professionnelle : elle répondrait à notre double ambition en situant notre intervention sur les plans individuel (en accompagnant les étudiants sur leurs ressources) et social (en les rendant clairvoyants sur les attendus de la réalité sociale dans laquelle ils entrent).

La récente thèse de Ben Youssef Mnif (2019) dont les travaux ont été menés en Tunisie va dans le sens de nos hypothèses. Elle a étudié comment le sentiment d'épanouissement, à travers la connaissance et la mobilisation de leurs forces personnelles, permettait à des étudiants issus de

filières universitaires à faibles taux d'employabilité de s'insérer. Auprès de 577 participants, dont 470 en amont de la transition université-emploi et 107 en aval, elle observe notamment que le sentiment d'épanouissement impacte directement et favorablement la durée de cette période de transition. Elle en conclue, comme nous le supposons au départ de nos travaux de recherche, que « *l'épanouissement humain est une composante de taille dans la vie des diplômés de l'enseignement supérieur qui, de par la spécialité de leur diplôme, sont susceptibles d'affronter des situations de transition université-emploi plus longue que prévue* » (Ben Youssef Mnif, 2019).

Dans un quatrième chapitre, nous reviendrons ainsi sur la psychologie positive : histoire, concepts et actuelles applications susceptibles de nous guider dans notre perspective d'innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle.

4. La psychologie positive, une source d'innovation en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle

4.1 La psychologie positive : présentation générale

4.1.1 Repères historiques et contextuels

4.1.1.1 Les origines

Deux événements majeurs sont fréquemment évoqués pour décrire l'officialisation de la psychologie positive (Heutte, 2019). En 1998, Martin Seligman devient le Président de l'*American Psychology Association* et son allocution d'ouverture de la conférence annuelle invite les chercheurs à investir plus amplement les aspects liés au bien-être et à l'équilibre des personnes. Il rappelle alors les trois missions officielles des psychologues, définies avant la seconde guerre mondiale : guérir la maladie mentale, rendre la vie des gens plus productive et encourager les talents (Regourd-Laizeau, 2017). Seligman constate que les psychologues ont adopté un modèle médical, visant à résoudre les pathologies en laissant de côté leurs deux autres missions. Le nombre de publications l'illustre clairement : entre 1887 et 2000, 70 856 articles ont été publiés sur la dépression contre 2 858 sur le bonheur (Meyer, 2000). Ainsi, en février 2000, Seligman et Csikszentmihalyi publient un premier article dans l'*American Psychologist*, constituant « *symboliquement l'acte scientifique fondateur majeur de la psychologie positive* » (Heutte, 2019). Dans cette introduction (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), les deux chercheurs regrettent que les études menées jusqu'ici se soient focalisées sur la correction des pathologies, manques et traumatismes sans réussir à identifier ce qui permettrait de prévenir ces difficultés. Il leur semble alors nécessaire d'adopter une perspective centrée sur les compétences et les ressources qui protègent les individus, les communautés et les sociétés : « *Lorsque nous sommes devenus seulement une profession de guérison, nous avons oublié notre mission plus large : celle d'améliorer la vie de tous les gens* » (Seligman, cité par Shankland, 2019).

Le champ de la psychologie positive a toujours reconnu ses origines beaucoup plus anciennes. Même si les travaux se sont largement multipliés depuis l'officialisation de l'orientation dans les années 2000, des scientifiques avaient d'ores et déjà investi certains objets de recherche en lien avec l'épanouissement des personnes (Shankland, 2019). La psychologie positive a souhaité rassembler, sous une même orientation, tous les travaux axés sur les dimensions

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

positives des personnes, institutions et contextes. Au-delà de les rendre plus visibles, l'objectif était de renforcer les recherches allant dans le même sens pour aller plus loin dans la compréhension de l'être humain.

4.1.1.2 Les raisons du succès ?

Presque vingt ans plus tard, il semble que cela ait fonctionné. La psychologie positive est en plein essor. Les publications scientifiques se multiplient (Martin-Krumm & Tarquinio, 2019), des formations universitaires commencent à voir le jour (en France, en 2019, cinq diplômes universitaire sont proposés dans le domaine de la psychologie positive). Ce développement dépasse le monde de la recherche : le rayonnement auprès du grand public est considérable. Les éditions Hachette y consacrait même un article en 2016[12], « *la psychologie positive : un phénomène en librairie* », évoquant notamment la multitude d'ouvrages, en tête des ventes, visant à transmettre les clefs d'un mieux-être, à portée de tous.

Pour comprendre les raisons de ce succès, Martin-Krumm et Tarquinio (2019) avancent la capacité de la psychologie positive à « *réenchanter le monde, susciter l'intérêt, l'espoir* ». La médiatisation la faisant passer pour la psychologie du bonheur, elle répond à une modernité peu réjouissante, une « *drôle d'époque* » au cours de laquelle les citoyens ont besoin d'espoir et d'humanité. Pour d'autres, plus critiques, le succès de cette approche, et plus globalement celui des pratiques de développement personnel, illustre l'apogée du capitalisme teinté d'individualisme et de consumérisme (Cabanas & Illous, 2018 ; Marquis, 2014). Ces sociologues ont vivement critiqué la psychologie positive ou plus globalement les méthodes de développement personnel. Selon ces auteurs, la psychologie positive est en totale adéquation avec la philosophie néolibérale ambiante selon laquelle « *nous sommes tous des acteurs indépendants, autonomes, se rencontrant sur le marché, façonnant seuls leur destin et, ce faisant, façonnant la société* » (Aschoff, 2015, cité par Cabanas & Illous, 2018). C'est la société de « *l'autonomie comme condition* » (Ehrenberg, 2010, cité par Marquis, 2014), dans laquelle l'autonomie a pris une place extrêmement importante, induisant une vision méritocratique : nous avons tous des ressources en nous, donc chacun a ce qu'il mérite. Les auteurs dénoncent combien cette approche vient masquer les inégalités réelles sur les plans social, culturel ou économique, rendant chacun responsable de sa capacité ou non à dépasser les difficultés rencontrées. Cette posture entrainerait une réflexion tournée vers l'intérieur de soi-même au

[12] https://www.hachette.fr/actualites/la-psychologie-positive-un-veritable-phenomene-en-librairie

lieu d'être orientée vers un engagement plus collectif, social, voire politique. Pour Cabanas et Illous (2018), nous en sommes arrivés à « *présenter sous l'angle de la psychologie et de la responsabilité individuelle les déficits structurels, les contradictions et les paradoxes propres à ces sociétés* ».

Les chercheurs en psychologie positive ne sont pas dupes de cette question et mettent en garde contre une certaine idéologie incitant à se préoccuper de soi « avant tout », sans ambition ou projet sociétal (Tarquinio, 2019). Dans un univers où chacun ne peut compter que sur lui-même (disparition des collectifs de travail, baisse de l'implication de la hiérarchie avec l'autonomisation dans les missions), il s'agit de relever seul les défis qu'impose la vie et « *tenir le coup* ». Selon l'auteur, la psychologie positive s'inscrit dans cette logique individualiste prescrite par la société et les chercheurs doivent nécessairement mener une réflexion à cet égard pour ne pas devenir les ouvriers de ce qui a déjà fragilisé la société. C'est dans le même sens que Lecomte (2019) préconise de développer plus largement les travaux de psychologie positive s'inscrivant dans une logique collective. Dans son article intitulé « *Pour une politique du bonheur inspiré de la psychologie positive* » (2017), Lecomte présente la philosophie du « *convivialisme* » : il s'agit d'imaginer, une société fondée sur la coopération (et non la compétition), l'interdépendance (et non l'individualisme), la confiance (et non le contrôle) et le service d'autrui (et non la loi du plus fort). La fraternité deviendrait alors le pilier d'un nouveau projet collectif, au lieu d'être le « *parent pauvre de la trilogie républicaine française : liberté, égalité, fraternité* » (Lecomte, 2017).

Que l'on soutienne ou que l'on blâme cette orientation, force est de constater qu'elle occupe une place centrale dans la société actuelle, des colloques scientifiques aux étagères des librairies en passant par les médias numériques, télévisés ou radios. Après avoir retracé son histoire, nous allons à présent tenter de cerner plus précisément ce qu'est la psychologie positive.

4.1.2 Quelques éléments de définition

4.1.2.1 La définition consensuelle

La psychologie positive est présentée comme une science qui étudie « *les conditions et les processus qui contribuent à l'épanouissement et au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions* » (Gable & Haidt, 2005). La décomposition de cette définition permet de comprendre les contours de cette orientation.

C'est tout d'abord une **science**. Cet élément est essentiel à valoriser pour les chercheurs en psychologie positive dont les travaux sont souvent associés, voire confondus, avec les méthodes de développement personnel. Ils revendiquent une approche très différente, non pas fondée sur une intuition mais sur des méthodes scientifiques pour interroger leurs hypothèses (Shankland, 2019). Il y a le souci d'observer, au-delà des liens de cause à effet, les **conditions** dans lesquelles les phénomènes se produisent (Martin-Krumm & Tarquinio, 2019). La psychologie positive ne généralise pas le caractère positif des variables qu'elle étudie. Il s'agit alors d'identifier les contextes environnementaux, historiques et sociaux ou encore les dispositions individuelles (trait de personnalité, variables biologiques) qui vont permettre « *l'expression des potentialités individuelles et le vécu d'expériences positives menant à un degré de bien-être satisfaisant* » (Shankland, 2019). La psychologie positive s'attache également à comprendre les phénomènes observés en analysant les **processus** sous-jacents. A titre d'exemple, dans le modèle *Broaden and Build* de Fredrikson (1998), que nous présenterons plus longuement dans une prochaine partie, il est expliqué comment les émotions positives participent à une meilleure capacité de résolution de problèmes grâce à l'élargissement de notre empan attentionnel et ainsi de notre « *répertoire de pensées et d'actions* ». Dans les travaux applicatifs, les chercheurs ont ainsi le souci de comprendre les mécanismes qui expliquent les effets des pratiques proposées. La psychologie positive s'intéresse à **l'épanouissement** et non plus seulement à la réduction de symptômes pathologiques. Pour l'illustrer, l'image d'un continuum reliant la dépression (-10) au bien-être (+10) est souvent donnée (figure 3). Il s'appuie sur le modèle de la santé positive de Keyes (2002).

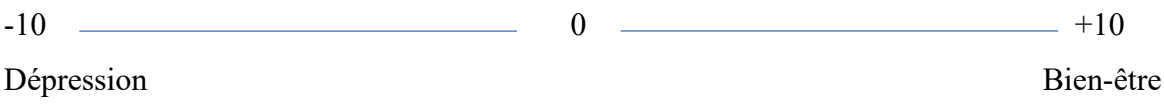


Figure 3 : continuum des degrés de bien-être (Shankland, 2019)

Être au point médian et ne pas présenter de symptôme lié à la dépression n'est pas forcément synonyme de bien-être. La psychologie positive cherchera à identifier de quoi est fait le versant positif de ce continuum. Elle s'intéresse aussi au **fonctionnement optimal** des personnes, et non pas maximal, « *celui qui permet à la personne de donner le meilleur d'elle-même, d'être capable d'utiliser ses ressources à leur pleine capacité* » (Heutte, 2019). Ici, la notion d'« *optimal* » se distingue d'un sens commun en lien avec une certaine performance ou un record. C'est davantage le fonctionnement qui permettra à l'individu de tendre vers un sentiment d'épanouissement et de mobiliser ses ressources pour faire face aux difficultés. La

dernière partie de la définition est essentielle : la psychologie positive s'intéresse aux **individus, groupes et institutions**. Elle se défend d'avoir une approche égocentrique, uniquement centrée sur un épanouissement analysé et accompagné à un niveau individuel (Lecomte, 2012). Certes, les travaux qui se focalisent sur les individus sont plus nombreux et rayonnent davantage mais des projets portent aussi sur les aspects interindividuels, voire sociétaux. Lecomte propose une catégorisation des thèmes de recherches en psychologie positive selon leur positionnement dans l'un des trois niveaux (cf. tableau 5).

Niveau personnel	Niveau interpersonnel	Niveau social et politique
Autodétermination, confiance en soi, espoir	Altruisme	Bénévolat, action sociale, humanitaire
Bien-être, satisfaction de la vie	Amitié	Bienveillance institutionnelle
Bonheur	Amour	Comportements écocitoyens
Créativité	Compétences psychosociales, intelligence émotionnelle	Courage
Emotions positives	Confiance en autrui	Désistance
Estime de soi	Coopération	Empowerment et sentiment d'efficacité collective
Humour	Empathie et compassion	Justice restauratrice
Motivation et projet « flux »	Gratitude et reconnaissance	Médias orientés positivement
Optimisme	Résolution des conflits interpersonnels	Organisations positives
Psychologie morale, valeurs	Respect	Prévention et résolution des conflits
Psychothérapie positive	Vie familiale épanouie	Psychologie communautaire
Résilience		Psychologie de la paix
Sens à la vie		Sentiment de justice
Sentiment d'efficacité personnelle		Solidarité, fraternité
Spiritualité		Travail social axé sur les forces et les ressources des personnes et des groupes
Vieillesse réussie, sagesse		

Tableau 5 : thèmes étudiés en psychologie positive (Lecomte, 2012)

4.1.2.2 Les trois niveaux d'intervention

Pour plus de clarté, nous tenterons d'illustrer les trois niveaux présentés ci-dessus par des études menées en psychologie positive. Nous détaillerons plus spécifiquement le premier niveau sur lequel notre dispositif de recherche s'intègre directement.

Au niveau individuel, revenons sur les forces personnelles. Dès 1999, un collectif de chercheurs a souhaité réfléchir à la conceptualisation des traits positifs afin de disposer d'une liste des forces humaines, comme il en existe pour les troubles psychiques (Peterson & Seligman, 2004). Dans le champ de la santé mentale, le DSM-V est un outil communément

utilisé par les psychologues pour définir les pathologies et réaliser des recherches à leur sujet (Shankland, 2019). Afin d'outiller les professionnels d'un même support, mais sur le versant des ressources, les chercheurs en psychologie positive ont œuvré pour classer les différentes forces susceptibles de favoriser la santé mentale et l'épanouissement des personnes. Peterson et Seligman (2004) ont ainsi publié une liste de forces, réalisée à partir de revues de littérature dans différentes disciplines.

Un inventaire de 24 forces réparties en 6 catégories a été élaboré (tableau 6) pour présenter cette classification et un outil est à disposition, dans plusieurs langues, de manière gratuite et en ligne (Values in Action, VIA) sur un site spécifique[13]. Les équipes de chercheurs ont rapidement disposé d'un échantillon très important pour valider leur classification et tester différentes hypothèses. Ils ont, par exemple, observé une certaine congruence dans la prévalence de certaines forces, peu importe le pays d'origine des répondants, et notamment la gentillesse, la justesse, l'authenticité, la gratitude et l'ouverture d'esprit (Park, Peterson & Seligman, 2006). Aussi, certaines forces semblent fortement liées à la satisfaction de vie : l'amour, la gratitude, l'espoir, la curiosité et l'enthousiasme (Park, Peterson & Seligman, 2004).

- Justice : responsabilité sociale, impartialité, leadership
- Courage : authenticité, vaillance, persistance, enthousiasme
- Humanité : gentillesse, amour, intelligence sociale
- Sagesse et connaissances : créativité, curiosité, ouverture d'esprit, appréciation des apprentissages, sagesse
- Modération : pardon, modestie, prudence, self-control
- Transcendance : appréciation de la beauté, gratitude, espoir, humour, spiritualité

Tableau 6 : les 6 vertus et les 24 forces de la classification de Peterson et Seligman (2004)

Au-delà de ces représentations générales sur la mobilisation des forces à travers le monde, ce questionnaire permet à chaque répondant d'obtenir un classement de ses forces, les cinq premières constituant ce qui est nommé « *la signature* » (Boniwell & Kauffman, 2017). La perspective de la psychologie positive sera alors de favoriser la mise en action de ces forces personnelles, sources « *de progrès et de bien-être* » (Shankland, 2019), comme le démontrent les deux études suivantes. Dès 2005, Seligman, Steen, Park et Peterson ont testé l'effet d'une intervention orientée sur l'utilisation des forces personnelles. Les 411 participants ont été répartis dans différents groupes (contrôles ou expérimentaux), l'objectif étant d'observer l'effet de certaines pratiques de psychologie positive sur le bien-être. Une partie des personnes s'est

[13] https://www.viacharacter.org/

vue proposée l'activité suivante : après avoir complété le questionnaire VIA, il leur était demandé de trouver un nouveau moyen d'exploiter l'une de leurs cinq forces principales, et ce chaque jour de la semaine qui suivait. Les effets sont significatifs dans l'augmentation du bien-être et dans la diminution des symptômes dépressifs, tout au long de l'expérimentation qui a duré six mois. C'est d'autant plus le cas lorsque les personnes maintiennent un engagement dans la pratique au-delà du délai proposé. A l'aide d'une échelle permettant de mesurer le degré d'utilisation des forces personnelles (la « *Strengths Use Scale* » développée par Govindji et Linley en 2007), Wood, Linley, Matlby, Kashdan et Hurling (2011) ont, à leur tour, démontré combien cette dimension serait pertinente pour accompagner les personnes vers un mieux-être, un fonctionnement optimal et une capacité de résilience au quotidien. Leur étude longitudinale a été menée auprès de 224 personnes. En suivant les trajectoires sur 6 mois, les auteurs ont observé que plus le degré d'utilisation des forces augmente dans le temps, meilleurs sont l'estime de soi, la vitalité et les affects ressentis au quotidien. Les individus se sentent aussi moins stressés. La connaissance et l'utilisation des forces de caractère ont continué d'être étudiées dans des domaines variés : l'éducation, les activités physiques et sportives ou encore le travail (e.g. Dubreuil, Forest & Courcy, 2011 ; Goyette, 2014).

Au niveau interpersonnel, nous pouvons faire référence aux travaux sur la gratitude. Il s'agit d'une « *émotion interpersonnelle éprouvée dans les situations où la personne se perçoit comme étant bénéficiaire d'un bienfait procuré intentionnellement par autrui »* (Shankland, 2019). Les personnes qui ressentent la gratitude fréquemment, avec une certaine intensité et de manière étendue (pour un grand nombre d'éléments), peuvent être considérées comme ayant une disposition relativement stable, un trait de personnalité (McCullough, Emmons & Tsans, 2002) nommé « orientation reconnaissante » par Shankland (2009). Parmi tous les travaux réalisés autour de cette dimension, nous évoquerons ceux démontrant le lien entre l'orientation reconnaissante et la dimension sociale du bien-être, présentés par Shankland et André (2019) : effets sur les relations positives, sur les comportements prosociaux, sur l'altruisme, sur la motivation à améliorer les relations et à résoudre les conflits, sur le sentiment de connexion sociale et sur le soutien social perçu. Prenons l'exemple de l'étude de Froh, Bonno et Emmons (2010) menée auprès de 700 adolescents, à trois temps de mesure et sur une période de six mois. Grâce à ces données longitudinales, les auteurs ont observé que les participants avec la plus forte orientation reconnaissante à T1 sont davantage intégrés socialement six mois plus tard et démontrent plus de comportements prosociaux. Dans ces résultats, les variables démographiques et le niveau d'intégration sociale à T1 étaient contrôlés. Bonno et Emmons

encouragent ainsi toutes les organisations et systèmes éducatifs à favoriser l'expression de la gratitude vu ses effets qui dépassent le bien-être individuel.

Au niveau social, Lecomte (2017) décrit comment le principe de coopération a permis des avancées majeures sur le plan environnemental. A partir d'exemples comme la réduction des substances altérant la couche d'ozone ou encore la dépollution du Rhin, l'auteur démontre qu'un système de mise en compétition des acteurs est délétère, contrairement à des logiques de concertation et de confiance réciproque qui permettent d'avancer positivement dans la résolution des problématiques traitées.

4.1.2.3 Une approche interdisciplinaire et intégrative

La psychologie positive est définie comme une approche interdisciplinaire et intégrative. Interdisciplinaire car elle tend à prendre en compte tous les champs qui s'intéressent aux mêmes objets de recherche : la sociologie, l'économie, les STAPS ou encore la médecine (Tarquinio, Martin-Krumm, 2019). A titre d'exemple, Tessier (2017) s'intéresse à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) pour comprendre les différences de motivation dans le domaine de la pratique sportive. Dans le domaine médical, Trousselard réalise des travaux sur la pleine conscience et les modifications neurobiologiques qu'elle engendre (Trousselard, Steiler, Claveri & Canini, 2014). Auprès d'étudiants, elle participe à observer combien cette pratique peut permettre une réduction du stress dans le quotidien universitaire (Martin-Krumm, & al., 2019).

La psychologie positive se dit également intégrative : elle n'est pas une discipline à part entière mais bien « *une orientation applicable aux différents domaines de la psychologie qui souhaite développer les recherches sur les compétences et potentialités humaines* » (Shankland, 2019). Cette dernière idée est essentielle et apporte une certaine légitimité à notre projet doctoral qui est de tenter de conjuguer les versants individuel et social des dimensions psychologiques positives dans l'accompagnement des étudiants.

4.1.2.4 Une injonction au bonheur ?

En 2005, Gable et Haidt disaient déjà que l'un des challenges de la psychologie positive serait d'être attentif à « *décrire et non prescrire* ». Tous les chercheurs œuvrant dans le champ de la psychologie positive expriment unanimement le fait que leur objectif n'est pas de « *normer le bonheur* » (Shankland, 2019). Seligman l'affirmait lui-même en 2011 : « *la science doit être*

descriptive et non normative. Ce n'est pas le travail de la psychologie positive de vous dire que vous devriez être optimiste, ou spirituel, ou de bonne humeur ; elle doit plutôt décrire les conséquences de ces traits ».

Cependant, pour Lecomte (2012), le fait que Seligman adopte une vision eudémoniste du bonheur (à l'instar d'une autre qualifiée d'hédoniste), constitue un choix de valeurs qui n'est pas sans conséquence sur les milliers de personnes qui lisent ses ouvrages. En effet, on observe une multitude de livres, de magasines ou d'articles en ligne sur le thème du bonheur ou du bien-être, ce qui peut engendrer une pression sociale conduisant à vouloir se conformer à cette norme de l'épanouissement (Shankland, 2019). Même si les chercheurs qui développent cette orientation ne souhaitent résolument pas qu'elle donne lieu à la propagation d'une certaine idéologie, on peut se questionner sur les effets de cet engouement sociétal. La revue de littérature présentée dans la partie 2 a commencé à apporter des réponses. Il semble que certaines dimensions étudiées en psychologie positive font l'objet d'une valorisation sociale en contexte de recrutement. Dans les études présentées précédemment (Le Barbenchon & Milhabet, 2005 ; Fox et Spector, 2000 ; Digeon, 2018), des normes de jugement se profilent concernant l'optimisme, les compétences émotionnelles ou encore la pleine conscience. Dans le cadre de cette thèse, la connaissance du caractère normatif de ces dimensions les rend d'autant plus pertinentes à prendre en compte, elle répond à l'une de nos deux ambitions : en éclairant les étudiants sur ces aspects, nous pourrions leur permettre de mieux répondre aux attentes des recruteurs. Cette clairvoyance normative (Py & Somat, 1991) serait utile pour les trajectoires d'insertion professionnelle.

4.1.2.5 Un déni des aspects difficiles ?

Le terme de « psychologie positive » peut entrainer une certaine incompréhension (Shankland, 2019). Il laisse penser que les travaux dans cette orientation ne s'intéressent qu'au versant positif de la vie des gens, déniant les événements difficiles susceptibles d'être traversés. Différents ouvrages ont vivement critiqué ce qu'ils nommaient la dictature du bonheur ou encore « *l'euphorie perpétuelle* » (Bruckner, 2000), une société dans laquelle « *le malheur et la souffrance sont mis hors la loi, au risque, à force d'être passés sous silence, de resurgir où on ne les attendait pas* ».

Les chercheurs en psychologie positive s'en défendent, il s'agit plutôt de rééquilibrer les recherches et les pratiques sur ce qui permet un fonctionnement optimal. Il ne s'agit pas de

fermer les yeux sur ce qui dysfonctionne mais de développer les ressources pour y faire face. Il ne s'agit pas non plus de considérer que les dimensions étudiées sont forcément adaptées à tous les contextes. D'ailleurs, de plus en plus de travaux pointent les conséquences néfastes qu'elles peuvent avoir. Citons le travail de Gibson et Sambonmatsou (2015) sur l'optimisme : cette disposition est associée à une plus grande persévérance et à des attentes positives notamment face à l'adversité (Carver & Scheier, 2002) mais selon Gibson et Sambonmatsou, il n'est pas bon de persévérer dans toutes les situations. Ils prennent l'exemple des jeux d'argent pour lesquels un trop plein d'optimisme peut rapidement devenir dangereux.

Afin d'affirmer une nouvelle posture, et en réponse aux premières critiques, la « *deuxième vague* » de la psychologie positive (Ivtzan & Lomas, 2015) propose de ne plus appréhender les dimensions en opposant les dites positives ou négatives mais d'intégrer que le contexte jouera toujours un rôle essentiel. Une même émotion peut avoir des conséquences satisfaisantes ou non. Les auteurs prennent notamment l'exemple de l'amour et de ses ravages en cas de perte… Cette deuxième vague de la psychologie positive est davantage tournée vers la notion de « *flexibilité psychologique* » (Kashdan & Rottenberg, 2010) définie comme étant « *la capacité à persister ou changer le cours d'une action, même en présence de pensées, sensations et émotions désagréables, afin d'avancer en direction de ce qui est important pour la personne, c'est-à-dire ses valeurs personnelles »* (Dionne, Ngô & Blais, 2013).

Ainsi, les chercheurs en psychologie positive ne portent pas un discours qui inciterait à positiver à tout prix. Leur objectif est plutôt d'étudier et de développer les compétences permettant à chacun de faire face aux aléas de la vie et de développer le sentiment d'être à sa place, engagé dans des actions qui ont du sens. Elle est « *une science des facteurs de croissance personnelle, d'épanouissement, de résilience et de promotion de la santé en précisant les conditions favorables à ce développement* » (Shankland, 2019). A l'aide de différentes pratiques et interventions, il s'agit de développer « *une plus grande flexibilité de l'individu face à ses expériences de vie : flexibilité sur soi, sur les autres, sur l'existence, capacité à prendre du recul et à modifier son jugement, capacité à mobiliser ses ressources personnelles pour avancer au mieux vers ses buts de vie* » (Shandkland, Durand, Paucsik, Kotsou & André, 2018). Shankland et André (2014) reprennent une métaphore d'Antonovsky (1987) : « *il ne s'agit pas de construire des ponts pour éviter que les gens ne se noient dans le fleuve, mais plutôt de leur apprendre à nager* ». Il s'agit de développer des compétences pour s'épanouir et gérer de manière optimale les difficultés rencontrées tout au long de la vie. Ceci rejoint très clairement

la deuxième ambition de ce projet doctoral : trouver les moyens de prévenir la santé mentale des étudiants en leur apportant des ressources pour affronter la transition université/emploi.

Maintenant que nous avons identifié comment la psychologie positive pouvait répondre à nos deux objectifs principaux (prévenir la santé mentale des étudiants tout en les rendant clairvoyants sur les attentes des recruteurs), la partie suivante permettra de présenter plus précisément les variables suggérées par la littérature comme étant pertinentes pour aborder notre problématique de l'insertion professionnelle.

4.2 Identification et présentation des variables pertinentes pour notre projet d'innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle

Le champ de recherche de la psychologie positive est très vaste. Afin de définir les variables à observer, nous avons fait le choix de nous concentrer sur celles mises en lumière par la revue de littérature initiale comme étant en lien avec la problématique de l'insertion professionnelle. Ceci nous a conduit à retenir deux modèles majeurs en psychologie positive et des variables spécifiques. Toutes les dimensions seront présentées ci-dessous en rappelant leur lien avec la thématique qui nous intéresse.

4.2.1 La théorie du bien-être et de ses composantes (PERMA)

Avant de présenter la théorie du bien-être proposée par Seligman (2013) et le modèle de référence qui décrit ses composantes, revenons sur la notion du bonheur. En effet, son histoire et l'évolution des perspectives à son sujet ont conduit à la conceptualisation intégrative proposée par Seligman.

De la philosophie à la psychologie

Le « Bonheur » anime les penseurs depuis plus de 2000 ans. Démocrite (460-370 av J.-C.) est considéré comme le premier philosophe occidental à avoir mené des réflexions autour de cette notion (Kesebir & Diener, 2011). Aristote considérait même le bonheur comme l'objectif ultime des êtres humains, le « *bien suprême* » (Destrée, 2003). Dans la manière d'appréhender le bonheur, deux orientations se sont toujours affrontées : l'hédonisme orienté sur la recherche de plaisir et l'eudémonisme pour qui le bonheur vrai consiste « *à identifier ses vertus, à les cultiver et à les respecter* » (Ben Youssef, 2019). Ces différentes conceptions du bonheur ont continué à s'opposer au fil des époques : au moyen-âge, avec le poids de la religion chrétienne, l'accent sur la vertu était de mise mais nécessairement en lien avec une dimension spirituelle.

Le bonheur dépend de la volonté de Dieu et n'est accessible qu'à la condition d'une dévotion totale (Kesebir & Diener, 2011). Avec le temps, l'idée du bonheur s'est laïcisée. La divergence des conceptions a continué d'exister, sur d'autres aspects (Bruchon-Schweitzer & Boujout, 2014) : pour certains (Spinoza, Montaigne, Diderot), le bonheur était perçu comme un état de satisfaction possible. Pour d'autres, l'accès au bonheur semblait difficile (Rousseau), voire impossible (Pascal, Schopenhauer, Freud).

Les sciences humaines, et notamment la psychologie, ont commencé à s'intéresser à ce concept dans les années 50 (Shankland, 2019). Les approches proposées par les chercheurs au cours des dernières décennies illustrent le même questionnement sur le caractère hédoniste ou eudémoniste du bonheur.

Le bien-être subjectif

A partir de travaux de sociologues ayant étudié les conditions qui amènent les personnes à évaluer leur vie de manière positive, la notion de satisfaction de vie a commencé à émerger dans les années 80 (Rolland, 2000). La satisfaction de vie est le résultat « *de la comparaison par une personne entre sa vie actuelle et la vie qu'elle souhaiterait avoir, selon ses normes, valeurs et idéaux* » (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014). En psychologie, les pionniers à s'intéresser au concept de bonheur, comme Bradburn (1969, cité par Rolland 2000), le définissait au départ comme un état dans lequel l'affectivité positive l'emportait sur le versant négatif. Ces deux approches sont à la base du concept de bien-être subjectif défini par Diener (1994) comme étant le résultat de composantes affective et cognitive. La première renvoie à la fréquence d'affects positifs et négatifs dont la personne fait l'expérience, ces versants constituant des dimensions distinctes d'un point de vue psychologique. La composante cognitive concerne le degré de satisfaction ressenti, relative à la vie de manière générale et relative aux différentes sphères de vie spécifiques comme l'école, le travail, la famille, etc. (Diener & Biswas-Diener, 2008, cités par Sovet, 2009). Les trois composantes du bien-être subjectif, décrites dans le modèle de Diener corrèlent entre elles (Sovet, 2009). L'apport de ce modèle a été majeur dans la mesure où il a permis de clairement distinguer « *deux filières de conduites relativement indépendantes : un système cohérent réunit les conduites renvoyant à l'Affectivité négative, tandis qu'un autre système également cohérent et relativement indépendant du précédent réunit les conduites relatives à l'Affectivité positive* » (Rolland, 2000). Cependant, conscient du caractère hédoniste de cette approche, Diener et Suh (cités par Sovet, 2009) admettent que le bien-être subjectif ne permet pas à lui seul de définir le bonheur.

Le bien-être psychologique

À l'autre pôle, dans une perspective eudémoniste, Ryff (1989) a élaboré un modèle du bien-être psychologique dans une perspective existentielle (Shankland, 2019). Ses composantes sont essentiellement tournées vers la réponse à des besoins plutôt qu'à la recherche de plaisirs : le besoin d'autonomie, la croissance personnelle, l'acceptation de soi, le contrôle de son environnement, le sens de la vie et les relations sociales positives. Ryff souhaitait rassembler différents travaux du courant humaniste (Lecomte, 2017), notamment ceux de Maslow, Jung, Frankl ou encore Rogers (cités par Sovet, 2009). À partir de cette approche, Wood et Joseph (2010) ont montré les effets du bien-être psychologique sur l'apparition de symptômes dépressifs. Leur étude longitudinale menée auprès de 5 566 participants, pendant plus de 10 ans, a mis en évidence le caractère protecteur des six dimensions proposées par Ryff.

Globalement, les chercheurs semblent aujourd'hui d'accord pour admettre que la prise en compte des deux approches présentées précédemment sont nécessaires pour tenter d'appréhender le sentiment de bonheur : « *la distinction est essentielle entre hédonisme et eudémonisme, entre bien-être et sens, mais en revanche, leur opposition est illusoire. (…), le bonheur réside dans l'alliance de ces deux facettes plutôt que dans leur disjonction* » (Lecomte, 2017). C'est dans cette même volonté d'articuler les deux approches, hédoniste et eudémoniste, que Seligman a commencé à conceptualiser son approche du bien-être.

Du bonheur authentique à la théorie du bien-être

Seligman a développé un modèle intégrateur de l'épanouissement, avec la volonté d'articuler les deux approches philosophiques présentées précédemment (Seligman, Parks & Stee, 2004). Dans une première version, sa théorie du bonheur authentique distinguait trois composantes essentielles : les émotions positives, l'engagement et le sens.

- Les émotions positives renvoient à différents ressentis : « *le plaisir, l'enchantement, le ravissement, le confort et autres »* (Seligman, 2013). Intégrer ses éléments dans le quotidien permet une *« vie plaisante* », augmente la satisfaction de vie et le bien-être subjectif (Shandkland & al., 2018 ; Conway, Tugade, Catalino & Fredrickson, 2012). C'est la dimension qui s'appuie sur les conceptions hédonistes du bonheur (Csillik, 2017) : il s'agit de ressentir le maximum d'émotions positives liées au passé, au présent et même à l'avenir (Seligman et al., 2004). Des exercices mis au point par Seligman et ses collaborateurs permettent de savourer davantage ces plaisirs pour développer cette « *vie plaisante* ». Au-delà du sentiment agréable

procuré, de nombreuses recherches menées depuis près de 20 ans ont démontré combien les émotions positives occupaient d'autres fonctions, notamment à long terme.

Le modèle *Broaden and Build*, défini par Fredrikson (1998, 2001) et décrit plus en détails dans l'encadré 4, permet de comprendre leur caractère adaptatif : les émotions positives (joie, intérêt, satisfaction, fierté et amour) « *élargissent l'empan attentionnel et favorisent le recours à un répertoire plus large de pensées et d'actions* » (Shankland, 2019). A court terme, cela permet plus de flexibilité et de créativité, et à long terme, le développement de solides ressources adaptatives. Les effets des émotions positives s'accumulent et modèlent le fonctionnement, rendant ainsi les individus « *plus résilients, mieux informés, mieux intégrés dans la société et en meilleure santé* » (Csillik, 2017).

Encadré 4 : le modèle Broaden and Build (Fredrickson, 1998, 2001) - *Traduit en français par la théorie étendre-et-développer (Conway & al., 2011)*

Après avoir mené de nombreuses recherches sur les émotions, Fredrickson a élaboré un modèle pour les processus par lesquels la joie, l'intérêt, la satisfaction, la fierté et l'amour avaient des fonctions adaptatives. L'idée générale du modèle Broaden and Build est la suivante : *« Les émotions positives semblent alimenter des tendances d'action-pensée élargies et expansives » (Conway et al., 2011).* Elles engendrent une attention plus étendue, qui favorise la flexibilité et la créativité dans nos pensées et comportements. Leur accumulation tout au long de la vie va ainsi permettre la construction de ressources durables sur les plans psychologique, physiologique et social. Définissons plus en détails les deux aspects du modèle : étendre d'une part et développer d'autre part.

Les émotions positives vont **élargir le champ attentionnel**, les personnes seront sensibles à davantage d'éléments de la situation, qui auraient pu être occultées en cas d'émotions négatives pour lesquelles, au contraire, les ressources attentionnelles diminuent. Les recherches ont montré combien les personnes anxieuses réagissent plus rapidement aux stimulis menaçants.

Fredrickson a mis en évidence la plus grande réceptivité permise par une induction positive, notamment à l'aide de tâches de traitement global/local, ou bien en observant les mouvements oculaires des participants devant des images. Les émotions positives vont également **impacter la flexibilité cognitive et la créativité**, en permettant des *« cheminements de pensées et d'action nouveaux, créatifs, et improvisés » (Conway & al., 2011).*

L'étude de Emmons (2008) est souvent présentée pour illustrer les phénomènes décrits : il était demandé à des internes en médecine de réaliser un diagnostic et une proposition de traitement face à un cas. La moitié s'est vu offrir un cadeau, avant de s'atteler à la tâche. Ce groupe a proposé de meilleurs diagnostics et des traitements plus variés et adaptés.

Avec le temps, si les émotions positives s'accumulent, les fonctionnements décrits précédemment se multiplient ***et modifient durablement les modes de décision et d'action.*** Le phénomène a été étudié de l'attention du nourrisson à la résilience à l'âge adulte.

Pour Seligman (2013), l'affectivité ne peut pas, seule, guider les réflexions sur le bonheur. Cela reviendrait à « *condamner au malheur ces 50% de l'humanité ayant un faible niveau d'affectivité* positive ». Selon lui, ces personnes peuvent être engagées dans des actions qui nourrissent plus de sens que d'autres qui exprimeraient davantage de gaieté. Cela lui paraît

indispensable de s'affranchir de cette orientation sur « *l'humeur* » dans la compréhension du bonheur pour éviter d'influencer potentiellement les politiques publiques vers la satisfaction des besoins des extravertis au détriment des autres (Seligman, 2013). Par ailleurs, le phénomène d'adaptation hédonique conduit à écarter l'idée d'un bonheur uniquement basé sur les émotions positives : contrairement à ce qu'il se passe dans le cas d'événements difficiles, les personnes s'adaptent complètement et rapidement à ce qui leur arrive de positif. Les gagnants au loto ou les couples mariés, par exemple, retrouvent rapidement leur niveau de bien-être initial (Brickman & al., 1978 ; Lucas & al., 2003, cités par Shankland, 2019). L'adaptation hédonique peut être expliquée par le biais de négativité (Rozin & Royzman, 2001). C'est la tendance naturelle à porter son attention sur les événements négatifs et menaçants pour assurer sa survie, ce qui engendre une prédominance du négatif sur le positif : « *un événement négatif rendrait les individus beaucoup plus malheureux qu'un événement positif équivalent ne les rendrait heureux* » (Shankland, 2019).

Ainsi, l'engagement et le sens ont toujours fait partie intégrante de la conception du bonheur de Seligman (2004, 2013). Ce sont les deux autres composantes, présentées ci-après.

- L'engagement. Selon Seligman (2004), le bonheur dans l'instant ne suffit pas. Il faut prendre en compte les actions dans lesquelles les individus sont engagés et qui leur permettent de progresser, de se sentir plus compétents. Il insiste sur le fait que l'engagement doit permettre de mobiliser nos forces de caractère*,* ainsi cela maximiserait nos chances d'atteindre ce que Csikszentmihalyi (1990) nomme le *flow* : la sensation que le temps s'arrête tant l'individu est absorbé par ce qui est fait. Cette expérience dite optimale est vécue lorsque les personnes réalisent une activité passionnante, qui nécessite de la concentration et de la maitrise. L'équilibre entre les exigences de la tâche et les compétences détenues doit être parfait et permettre un sentiment de dépassement de soi et d'accomplissement à l'arrivée. Les ressources attentionnelles sont tellement mobilisées que le temps semble suspendu, les individus sont totalement absorbés par cette activité qui leur permet de se sentir « *forts, efficaces, au top* de leurs capacités » (Csillik, 2017). L'activité doit respecter les caractéristiques suivantes *:* « *un but clair, une rétroaction immédiate, l'intégration de la conscience et de l'action, la concentration sur la tâche, la perception de contrôle de la situation, l'absence de préoccupation à propos de soi, un sens altéré du temps, la motivation intrinsèque et – condition fondamentale – l'équilibre entre les exigences de la tâche et les capacités de l'individu* » (Csikszentmihalyi & Bouffard, 2017). Cette expérience du flow est dite « autotélique » car elle

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

entraine une récompense intrinsèque : « *la joie, l'enrichissement personnel et la plénitude* » (Csikszentmihalyi, 1990).

Au départ étudié dans le domaine sportif, il s'avère que les personnes vivent le plus d'expériences de flow au travail. Csikszentmihalyi a mené des études auprès de chirurgiens, d'artistes, de sportifs, de d'ouvriers ou encore de fermiers. Malgré les conditions parfois difficiles, l'environnement professionnel offre la possibilité de tendre vers un but, avec parfois des défis à relever qui nécessitent compétences et concentration. Dans ce contexte, il est possible d'imaginer les conséquences en termes de désinvestissement lorsque les compétences d'un salarié sont sous-exploitées… A l'inverse, les états de flow impactent positivement le bien-être subjectif mais aussi la satisfaction de vie de manière générale (Shankland, 2019). L'individu qui expérimente le *flow* ressent une certaine harmonie entre ses pensées, sentiments, désirs et action, ce qui le pousse à souhaiter « *revivre cette expérience* » (Csikszentmihalyi & Bouffard, 2017).

- *Le sens* est présenté ainsi par Seligman (2013) : « *appartenir à, et servir quelque chose que vous considérez plus grand que votre personne* ». Steger (2012), qui lui a consacré une grande partie de ses recherches, définit le sens ainsi : « *un processus psychologique qui implique nécessairement pour les individus de ressentir que leur vie a une importance, de donner un sens à leur vie et de déterminer un but plus général pour leur vie* » Donner un sens à son existence semble être incontournable pour développer le sentiment d'être heureux, d'être satisfait de sa vie et de son travail (Shankland, 2019 ; Lecomte, 2014). Dans un article de 2018, Steger présente différentes études qui en attestent : le sens dans la vie est associé à des indicateurs bien-être subjectif (hédoniste), de bien-être psychologique (eudémoniste) et à la qualité de vie. A l'inverse, une vie dénuée de sens est reliée à des symptômes dépressifs, des addictions ou encore des comportements suicidaires (Debats, 1990, cité par Lecomte, 2014). Une étude de Bower, Kemeny, Taylor et Fahey (1998) a même démontré des liens avec la santé : sur 40 hommes séropositifs ayant connu le décès d'un proche (du sida), ceux qui avaient réussi à mettre du sens sur cet événement (par exemple en réorientant leurs priorités, en s'engageant davantage auprès des êtres chers, ou encore en investissant la spiritualité) ne voyaient pas leur taux de lymphocyte chuter comme c'était le cas pour l'autre partie du groupe (or c'est un marqueur de l'évolution de la maladie). Lecomte (2014) a défini trois dimensions à partir desquelles les personnes donnent du sens à leur existence : - la dimension affective renvoie à « *l'amour, l'amitié, la parentalité* ». L'étude menée par De Vogler et Ebersole (1981) auprès de 96 participants âgés de 30 à 80 ans, montre que les relations interpersonnelles sont le

plus souvent évoquées en premier quand on interroge sur ce qui donne du sens à l'existence (dans 51% des cas). – La dimension cognitive renvoie aux croyances, pensées, valeurs, parfois regroupées sous le terme de « *philosophie de vie* » (Shankland, 2019). – La dimension comportementale du sens se manifeste dans des actions et engagements concrets, idéalement en phase avec le système de valeurs.

Pour certains, la composante du sens n'était pas prise en compte à sa juste valeur en psychologie positive, reprochant alors un « *contenu vide* » sur cette composante, et notamment inexistante dans les programmes d'intervention développés (Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas & de Maricourt, 2019). Les porteurs d'une « psychologie du sens » se réjouissent du recentrage opéré dans la deuxième vague de la psychologie positive, avec une reconsidération du côté sombre de l'existence, et notamment la nécessité de l'affronter pour développer du sens et de la résilience (Wong, 2017).

Quelques années après l'élaboration de son premier modèle, Seligman (2013) l'a complété en le qualifiant plutôt de « *théorie du bien-être* ». Il a volontairement arrêté d'utiliser le terme de bonheur dont la définition était selon lui « *inextricablement liée à la bonne humeur* », avec un accent sur les émotions positives ressenties, et une évaluation centrée à tort sur la satisfaction de vie. Il lui préfère, dans son nouveau modèle, la notion de « bien-être » et chaque composante qu'il définit respecte les propriétés suivantes : elle contribue au bien-être, elle est recherchée par les personnes pour elle-même, elle est mesurée indépendamment des autres composantes. Dans sa théorie du bien-être, Seligman a ajouté deux déterminants pour appréhender le sentiment d'épanouissement de manière globale : les relations personnelles positives et l'accomplissement.

- L'accomplissement ou la réussite est une autre composante du bien-être que les personnes peuvent chercher « *pour elle-même, même si elle ne s'accompagne ni d'émotions positives, ni de sens, ni de relations humaines positives* » (Seligman, 2013). Partant de l'exemple de tournois de bridge, Seligman présente comment plusieurs profils peuvent être repérés : d'abord, celui qui joue pour apprendre, progresser, s'amuser ou même partager. Même s'il perd, la partie lui aura apporté des émotions positives, des rapports sociaux et parfois même une expérience optimale au sens du « flow » défini précédemment. A côté, un autre type de joueur est venu pour gagner, uniquement. Même s'il joue bien, sa défaite reste difficile car c'est la victoire qui l'animait. Ainsi, pour certains, être compétent et maitriser les activités dans lesquelles ils s'engagent sera une source de bien-être, en soi. Seligman évoque ainsi certains philanthropes

américains qui, après s'être épanouis à travers la réussite pendant plusieurs années, trouvaient ensuite du sens en redistribuant une partie de leurs richesses à la science ou à l'éducation.

- Les relations personnelles positives. Selon Peterson (cité par Seligman, 2013), cette composante peut se résumer en deux mots : « les autres », le plus souvent présents lors des moments satisfaisants que nous vivons. S'appuyant sur des arguments physiologiques et même évolutionnistes, Seligman (2013) défend l'idée qu'il était indispensable, pour l'Homo Sapiens, de nouer des relations positives avec les autres. L'épanouissement des personnes semble nourri par le fait de se sentir entouré et d'évoluer dans un environnement social de qualité. En 1995 déjà, Baumeister et Leary rédigeaient un article qui recensait les données démontrant le lien entre les relations sociales et le bien-être. Cette dimension est également centrale dans le modèle de l'autodétermination qui sera présenté dans la rubrique suivante.

Le modèle PERMA est aujourd'hui l'une des approches majeures en psychologie positive. Son acronyme renvoie aux composantes d'une vie « plus épanouie » (Seligman, 2013) : les émotions positives ou le plaisir (en anglais, ***P****ositive emotion*), l'**E**ngagement, les **R**elations personnelles positives, le sens (en anglais, ***M****eaning*) et la réussite (en anglais, ***A****ccomplishment*). Selon Seligman (2013), aucune mesure ne permet à elle seule d'appréhender le bien-être : chaque « *objet mesurable* » y contribue, de la même manière que « *la température, le taux d'humidité, la vitesse du vent, la pression atmosphérique* » contribuent, en météorologie, à définir le temps qu'il fait.

La prise en compte des dimensions du modèle PERMA nous semble essentiel à intégrer dans la démarche qui sera la nôtre car elle renvoie aux travaux évoqués précédemment : les personnes avec une santé mentale positive, exprimant un plus grand sentiment de bien-être peuvent être protégées des effets potentiellement dévastateurs de la recherche d'emploi. Par ailleurs, les composantes définis par Seligman font écho aux travaux de Demazière (2017), dont l'étude sociologique a mis en évidence, pour rappel, les ressources suivantes pour une réinsertion professionnelle : une recherche d'emploi menée avec réflexion et sens, un changement de regard sur les événements, un soutien social, une régulation émotionnelle, une confiance en l'avenir, une structuration du temps et l'investissement dans des activités apportant du plaisir.

4.2.2. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) est définie comme étant une théorie « *de la motivation, du développement, et du bien-être* » (Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011). Il s'agit d'une « macro théorie » qui a beaucoup évolué depuis ses origines (Deci & Ryan, 1985, cités par Sarrazin & al. 2011) pour finir par englober cinq mini-théories qui partagent toutes une même « *vision organismique et dialectique du fonctionnement humain* » (Sarrazin & al., 2011). Le premier terme renvoie à l'orientation spécifique de la théorie de l'autodétermination selon laquelle l'être humain est naturellement actif et dans une dynamique de maîtrise des événements, d'actualisation de ses ressources et d'engagement dans de nouvelles expériences. Néanmoins, il ne s'agit que de potentialités et le contexte va venir les entraver ou les soutenir, c'est l'approche dialectique de la TAD qui soutient que les différences de motivation observées chez les individus sont ainsi le fruit de l'interaction entre « *un organisme présumé proactif et le contexte social dans lequel il évolue* » (Sarrazin & al., 2011). Même si elles se focalisent chacune sur un phénomène spécifique (effet du contexte sur la motivation intrinsèque, processus d'intériorisation en cas de motivation intrinsèque, différences liées à la personnalité, buts et aspirations), les différentes mini-théories de la TAD reposent toutes sur un concept essentiel : les trois besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000). Les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance agiraient comme des nutriments essentiels pour avancer et se développer de manière optimale.

Le besoin d'autonomie renvoie à la nécessité de se sentir à l'origine de ses actions, que son « *vrai soi* » (Laguardia & Ryan, 2000) soit la source des comportements. Ainsi, une action sera dite autonome si elle est mise en œuvre à l'initiative de l'individu et en phase avec ses ressources, notamment ses valeurs et intérêts. La causalité est perçue comme « *venant de l'intérieur* », ce qui apporte un sentiment de liberté et de choix.

Le besoin de compétence est à la source d'une certaine ouverture sur la nouveauté, d'une envie de relever des défis, d'explorer de nouveaux domaines d'action. Pour cela, une personne a besoin de sentir qu'elle puisse « *mettre en œuvre ses compétences en produisant les effets souhaités* » (Shankland, 2019). A travers les expériences investies, quand le besoin de compétence est comblé, de nouvelles capacités se construisent. Pour faire du lien avec le modèle précédent, la motivation intrinsèque induit par la satisfaction des besoins fondamentaux est à la base de l'expérience optimale, ou *flow*, qui constitue une composante du modèle PERMA.

Le besoin d'appartenance ou de proximité sociale concerne le sentiment essentiel de se sentir connecté aux autres, de bénéficier d'attention de personnes qui comptent pour soi. Dans la TAD, les travaux de Baumeister et Leary (1995) sont utilisés pour justifier le caractère essentiel des relations interpersonnelles (tout comme c'était le cas dans le modèle PERMA).

La TAD postule que ces trois besoins psychologiques fondamentaux sont « *présents chez tous et qu'ils exercent leur action quels que soient les domaines de l'activité humaine (…), quelles que soient les cultures (…) et quel que soit aussi le stade de développement psychologique* » (La Guardia, et Ryan, 2000).

La motivation intrinsèque (et ses effets) permise par la satisfaction des trois besoins fondamentaux a été étudiée dans divers domaines de la vie : le milieu scolaire, l'éducation dans les familles, le travail, la santé ou le sport (Sarrazin & al., 2011). A titre d'exemple, nous pouvons citer deux études de Baard, Deci et Ryan (2004), menée auprès de 588 salariés. La satisfaction des besoins fondamentaux au travail, permise par le style du manager et l'orientation vers l'autonomie des salariés, entraine de meilleures performances, une moindre anxiété et plus de vitalité. Ce type de résultats a été reproduit dans des pays de culture plus collectiviste (en Bulgarie notamment), ceci permettant à Deci et al. (2001) d'évoquer une certaine universalité de ces trois besoins psychologiques fondamentaux.

4.2.3 L'optimisme

Dans le deuxième chapitre, la valorisation sociale de l'optimisme, notamment en contexte de recrutement, a été présentée (Le Barbenchon & Milhabet, 2005). Cette dimension a été beaucoup étudiée en psychologie positive et différentes conceptions existent à son sujet (Martin-Krumm, 2012).

Dans une conception dite « directe », l'optimisme d'une personne « *reflète sa confiance dans l'issue positive d'un événement particulier* » (Martin-Krumm & Tarquinio, 2011). Les dimensions de l'optimisme et du pessimisme sont considérées comme étant fondées sur les attentes des individus, soit positives (« *je crois en mes chances de réussite* »), soit négatives (« *en général, je pense que les choses vont mal tourner pour moi* »). Le modèle qui a suscité le plus de travaux est celui de Carver et Scheier (1982, 2001). Les personnes optimistes auraient tendance, de manière générale, à avoir confiance quant à l'obtention de résultats positifs. Cette tendance serait également stable dans le temps et selon les contextes. Ainsi, on parle d'optimisme « *dispositionnel* » qui conduira les personnes à donner le meilleur d'elles-mêmes

et à persévérer face aux problèmes qu'elles rencontrent (Martin-Krumm, 2012). En effet, l'optimisme est présenté comme une variable cognitive, une confiance en l'avenir qui impactera la manière de réguler les actions face aux difficultés. Cela renvoie au modèle de l'autorégulation développé par Carver et Scheier, selon lequel un comportement est orienté vers un but défini (selon le système de valeurs) et l'implication dans l'action dépendra du niveau de confiance que les individus éprouvent quant à leur chance de succès (Lecomte, 2014). En cas de décalage entre les attentes et les résultats, l'optimisme jouera aussi sur le processus d'évaluation des écarts et la persistance vers le but visé. Le pessimisme conduira, de son côté, à davantage de désengagement. Les stratégies de coping mobilisées seront très différentes : les optimistes adopteront un style de coping centré sur la résolution du problème tandis que les pessimistes auront tendance à l'évitement (Csillik, 2017).

Les effets positifs de l'optimisme dispositionnel ont été démontrés dans le domaine de la santé physique et mentale, de la réussite scolaire, du sport et même plus récemment des relations interpersonnelles (e.g. Andersson, 1996 ; Carver & Scheier, 2015). Nous pouvons prendre l'exemple de Brissette, Carver et Scheier (2005). Quatre-vingt-neuf étudiants de première année à l'université ont été interrogés durant les trois premières semaines de cours sur les dimensions suivantes : optimisme, estime de soi, coping, soutien social perçu, taille du réseau amical, symptômes dépressifs et stress perçu. Un second questionnaire a été proposé entre 12 et 16 semaines plus tard. Les résultats vont dans le sens des hypothèses initiales : l'optimisme est associé au soutien social perçu, à une meilleure adaptation aux événements stressants, notamment grâce à des stratégies de coping actives davantage opérantes.

Carver et Scheier (2002), précisent que le développement de l'optimisme serait possible en ayant recours à certaines démarches thérapeutiques comme l'entrainement à la résolution de problème, à la fixation d'objectifs ou encore à la prise de décision, tout en se questionnant sur les changements induits par ce type d'optimisme appris (Martin-Krumm et Tarquinio, 2011). Ceci nous intéresse puisque si cette variable est en lien avec l'insertion professionnelle, tel que nous en ferons l'hypothèse dans nos travaux de recherche, il était essentiel de s'assurer au préalable qu'elle pouvait faire l'objet de dispositifs d'intervention pour l'accroitre.

La prise en compte de l'optimisme dans notre projet de recherche se justifie par deux éléments. Tout d'abord, sa valorisation sociale en contexte de recrutement, mise en évidence par l'étude de Le Barbenchon & Milhabet (2005). La conception directe de l'optimisme étant privilégiée dans cette étude, nous avons fait le choix de mobiliser, à notre tour, l'optimisme dispositionnel

dans nos études. Par ailleurs, les effets de l'optimisme sur la santé mentale et la réussite laissent penser qu'il serait un facteur pertinent vu notre deuxième objectif : la prévention au service de l'insertion.

4.2.4 L'espoir

L'espoir renvoie à une conception indirecte de l'optimisme. Delas (2014) a rédigé une revue de littérature à son sujet. Dans le champ de la psychologie, des travaux sont menés depuis les années 50 sur cette notion d'espoir. Des approches théoriques différentes ont vu le jour, certaines mettant l'accent sur la composante affective de l'espoir, le considérant comme une émotion (Averill, Catlin & Chon, 1990, cités par Martin-Krumm & Tarquinio, 2011), et d'autres selon lesquels l'espoir est plutôt est un processus cognitif. C'est le cas de la théorie de l'espoir de Snyder (1995, 2000) qui prédomine dans la littérature scientifique par rapport aux autres approches (Delas, 2014). Dans ce modèle, deux dimensions interagissent : une composante motivationnelle (*agency*) et une composante opéatoire (*pathways*), qui opèrent différemment selon les buts qu'une personne se fixe.

Selon cette théorie, les personnes ont une tendance naturelle à se projeter dans l'avenir en termes de buts à accomplir (*goal-directed cognitions*). Ils seront définis avec de la variabilité en termes de temporalité (court et long terme) et de spécificité (Delas, 2014). Pour ce dernier critère, il sera préférable d'identifier des buts précis (et non généraux types « *j'espère réussir dans ma vie* ») permettant d'évaluer un résultat concret qui, à son tour, nourrit à la motivation à persévérer dans la direction du but poursuivi. Il s'agira alors d'identifier plutôt les sphères de vie qui ont de l'importance (pour nourrir une motivation intrinsèque) et de définir des étapes avec des objectifs intermédiaires qui informeront sur le chemin parcouru. La probabilité de succès va jouer un rôle important. Dans le cas où le but visé est associé à une probabilité nulle, la personne dirigera son attention vers d'autres objectifs. Aussi, si les chances de succès sont égales à 100%, cela ne générera aucun espoir spécifique, il faut nécessairement la mobilisation de ressources supérieures à celles maitrisées jusqu'alors. Les personnes avec un haut niveau d'espoir ont tendance à se donner des buts variés, concrets, avec un degré de spécificité élevé et orientés vers l'accomplissement plutôt que la performance.

Une fois les buts identifiés, les gens qui présentent un niveau d'espoir élevé vont être en capacité de réfléchir aux solutions pour y parvenir. C'est le facteur *pathways* de la théorie de l'espoir de Snyder (2000). Les personnes avec un haut niveau d'espoir identifient différentes

stratégies, sont plus à même de trouver des alternatives en cas de difficultés. Un plan d'action clair et flexible permet d'avancer dans la direction choisie (Shankland, 2019). Ceci n'est pas sans rappeler le « *ciblage* » dont parlait Demazière (2017) en évoquant les démarches de recherche diversifiées et organisées des personnes au parcours d'insertion réussie. Cet aspect participe à conforter notre choix d'explorer cette dimension dans un projet de recherche sur les trajectoires des étudiants. La dimension *agency* renvoie aux aspects motivationnels. Un niveau élevé d'espoir permettra de ressentir une certaine confiance quant à l'atteinte de l'objectif avec une volonté d'y arriver.

Une certaine stabilité existerait sur le plan de l'espoir ressenti puisqu'il existe une mesure de l'espoir dispositionnel. Néanmoins, il peut également être observé selon les domaines de vie des personnes, avec l'idée que les différents niveaux s'influencent mutuellement et présentent une certaine stabilité.

L'espoir a beaucoup été étudié dans le domaine de la santé. Face à de lourdes pathologies, les personnes présentant un niveau d'espoir élevé utilisent des stratégies de coping adaptatives (Delas, 2014) : régulation des émotions en cas de stress, recherche d'informations pour mieux comprendre et maitriser leur situation, recherche de soutien social auprès des proches. Plus globalement, dans le domaine de la santé mentale, l'espoir est corrélé à la satisfaction de vie et au bien-être psychologique. Inversement, s'il est absent, on observe davantage d'anxiété et de symptômes dépressifs (e.g. Werner, 2012). Au Portugal, Marques, Shane, Lopez et Pais-Ribeiro (2011) ont proposé un programme de développement de l'espoir à 31 étudiants pendant cinq semaines et rapportent des effets significatifs sur l'estime de soi, même 18 mois après l'intervention. Ce lien avec l'estime de soi est particulièrement intéressant dans notre perspective, vu les effets potentiels du chômage sur la détérioration de l'image soi. Autre exemple, Ong, Edwards et Bergeman (2006) ont mesuré quotidiennement, auprès de 27 individus et pendant 45 jours, l'espoir, le stress et les émotions négatives. Ils observent que l'espoir protège les personnes en maintenant un faible niveau d'émotions négatives tout en contribuant à la récupération adaptative du stress. Ainsi, avoir de l'espoir favoriserait une plus grande capacité de rebond face à la difficulté, ceci renforce la pertinence de prendre en compte cette variable pour la suite du projet de recherche.

De nombreuses initiatives ont été prises pour tenter de développer l'espoir, selon le modèle de Snyder (2000). Weis et Speridakos (2011) ont réalisé une méta analyse sur 27 études au sein desquelles des programmes d'intervention plus ou moins longs avaient été proposés, dans des

contextes variés (laboratoire ou milieu hospitalier) à 2154 participants. Même s'ils ne mettent pas en évidence un effet sur la réduction des symptômes de détresse psychologique, leur travail témoigne de la capacité à faire évoluer le niveau d'espoir dispositionnel grâce à des dispositifs spécifiques. La taille d'effet est de .22 avec des résultats plus importants dans le cas d'interventions courtes et en laboratoire. Cette méta-analyse nous confirme l'intérêt d'intégrer cette dimension dans notre recherche puisque dans le cas où son lien avec l'insertion professionnelle serait avéré, elle pourrait faire l'objet d'intervention visant son développement.

4.2.5 Les compétences émotionnelles

Dès 1920, Thorndike considérait nos états internes comme une source d'information essentielle pour adapter nos interactions avec autrui de manière optimale (Mikolajcsak, 2014). Au début des années 90, à partir des travaux antérieurs de Gardner sur l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelle, Salovey et Mayer définissent « l'intelligence émotionnelle » comme étant « *la capacité à raisonner au sujet des émotions et à les utiliser afin d'enrichir la pensée* » (Mayer, Salovey & Caruso, 2004, cités par Mikolajcsak, 2014). Le concept sera largement vulgarisé par Goleman (1995), un journaliste scientifique dont l'ouvrage a connu un très large succès. Cet engouement peut s'expliquer par l'idée centrale et attractive selon laquelle la réussite ne dépend pas uniquement des capacités intellectuelles, le volet émotionnel ayant également un impact considérable dans la trajectoire des personnes.

La notion « d'intelligence » a créé des débats dans la communauté scientifique, notamment sur l'argument qu'elle concernait uniquement les habiletés cognitives, ce qui a conduit les chercheurs a adopté le terme de « compétences émotionnelles ». Un certain consensus théorique permet de les définir ainsi : « *les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autres* » (Mikolajcsak, 2014).

L'identification des émotions

Un préalable indispensable à l'identification des émotions est l'ouverture. Dans le quotidien, face à des émotions comme la colère ou la tristesse, il est fréquent de vouloir les supprimer, les nier, sans tenir compte du message qu'elles délivrent. Les personnes fermées face aux émotions les perçoivent comme un « *ennemi de la raison ou de l'équilibre psychique* » (Nélis, 2014). C'est généralement moins le cas avec la joie, la satisfaction ou encore la fierté. Or, toutes les émotions viennent nous informer, il s'agit alors d'« *accepter leur existence et en extraire la*

valeur informative avant de décider de les utiliser ou de les réguler » (Nélis, 2014). Un deuxième prérequis concerne le vocabulaire émotionnel pour discriminer les différents états dans le nuancier que nous vivons au quotidien. Différentes théories ont été élaborées pour nommer les émotions primaires et secondaires. L'identification des émotions peut ensuite opérer à partir des cognitions, des pensées. Selon les théories de l'évaluation cognitive, une émotion est ressentie selon l'évaluation faite de la situation par les individus, sur différents critères. Les modifications biologiques seront aussi à prendre en compte pour identifier les émotions. Enfin, les tendances à l'action suscitées par l'émotion seront des portes d'entrées intéressantes pour mieux identifier nos états émotionnels.

Les émotions peuvent nous informer sur les besoins et les attentes de notre interlocuteur. Elles seront essentielles pour développer des interactions constructives et nous adapter aux situations vécues. Au-delà de la communication verbale qui éclaire sur le contenu des messages délivré par l'interlocuteur, la communication dite analogique va informer sur « *le cadre relationnel de l'échange* » (Nélis, 2014). Tous ces indices sont pertinents pour décoder les émotions d'autrui.

L'expression des émotions

La controverse sur l'expression des émotions est légitime. Selon le contexte, les exprimer ou dissimuler sera adaptatif (Kotsou, 2014). D'importants travaux ont montré les effets néfastes de la suppression des émotions sur la santé physique et mentale. Gross (2002, cité par Kostou, 2014) a par exemple montré combien les réactions physiologiques étaient augmentées chez les personnes à qui il était demandé de masquer leur émotion lors de la projection d'un film qui suscitait le dégoût. A l'inverse, le fait d'exprimer ses émotions (à l'écrit comme à l'oral) présenterait des bénéfices directs : Pennebaker, Kiecolt-Glaser et Glaser (1988, cités par Kotsou, 2014) ont demandé à des étudiants d'écrire pendant 4 jours sur une expérience difficile ou sur un sujet ordinaire, selon la condition. Les personnes de la condition expérimentale ont moins sollicité de consultations médicales dans les mois qui ont suivi. Lumley et Provenzanno (2003, cités par Kotsou, 2014) ont même montré une association entre l'expression des émotions et les résultats académiques. D'un point de vue social, exprimer ses émotions est aussi très utile. Cela va informer nos interlocuteurs sur l'effet de leurs comportements, et ainsi leurs permettre d'ajuster si nécessaire. A l'inverse, il arrive aussi d'observer des effets délétères suite à l'expression des émotions. Par exemple, exprimer sa colère peut interférer avec la tentative de résoudre un conflit. Aussi, être capable de dissimuler son émotion est utile dans certaines situations sociales.

Selon Bonanno, Papa, Lalande, Westphal & Coifman (2004), l'important est surtout d'être flexible dans l'expression des émotions, en adoptant la bonne approche, selon le contexte donné. Et, dans le cas où nous choisissons d'exprimer ce que nous ressentons, les bénéfices potentiels seront fonction des éléments suivants : « *ce qui est exprimé, à qui et de quelle manière* » (Kostou, 2014).

La compréhension des émotions

Les émotions sont des messagers, elles ont une valeur informative, notamment sur la satisfaction, ou non, de nos besoins. De nombreuses théories existent sur les besoins fondamentaux et universels des personnes : Maslow (1954, cité par Kotsou, 2014) dont la hiérarchisation a été critiquée, Deci et Ryan (2000) dont les travaux ont été présentés précédemment ou encore Max-Neef, Elizalde et Hopenhayn (1986, cités par Kotsou, 2014). Ces derniers ont défini 9 besoins universels : subsistance, protection, affection, compréhension, participation, loisir, création, identité et liberté.

Identifier ses besoins, c'est pouvoir en prendre soin et cela donne ainsi une autre perspective sur les émotions : elles ne sont pas positives ou négatives, elles informent sur la satisfaction ou non de nos besoins fondamentaux, à l'image d'un voyant sur un tableau de bord. En pratique, pour comprendre le message, il faut donc être capable d'accueillir tous ces états émotionnels, et pas seulement ceux qui apportent de la satisfaction. Avec cette attitude d'ouverture attentionnel et sans jugement, il sera possible d'identifier le besoin qui se cache derrière l'émotion ressentie, en le distinguant du déclencheur. Dans les faits, c'est souvent complexe et les personnes se focalisent avant tout sur ce qui a provoqué l'émotion, c'est plus habituel mais cela entraine une amplification de l'état émotionnel et nous prive d'un pouvoir d'agir. En effet, comprendre le besoin dissimulé derrière l'émotion ressentie peut ouvrir des pistes différentes pour le satisfaire : « *alors que les besoins sont universels mais limités, les moyens sont illimités* » (Kotsou, 2014).

La régulation émotionnelle

La régulation émotionnelle recouvre « *l'ensemble des processus par lesquels l'individu va modifier son émotion* » (Mikolajcsak, 2014). Différents paramètres pourront être modifiés : le type d'émotion, l'intensité, la durée ou encore une composante de l'émotion (par exemple le volet expressif). Les deux formes de régulation émotionnelle les plus fréquentes sont les suivantes : diminuer les émotions négatives et augmenter les émotions positives. La plupart du temps, les systèmes de régulation s'opèrent de manière inconsciente. Il est néanmoins possible

de prendre le contrôle sur le processus et d'automatiser les modes souhaités, à force de les répéter.

L'impact de la régulation émotionnelle a été démontré dans différents domaines de la vie (Mikolajcsak, 2014) : les relations sociales, les performances académiques ou professionnelles, le bien-être, les troubles psychologiques, la santé physique ou encore la gestion des ressources matérielles.

L'utilisation des émotions

Nos émotions vont influencer notre perception de la réalité, notre mémoire, nos jugements, nos décisions, et même nos comportements. Il est essentiel d'en prendre conscience pour s'en servir ou s'en affranchir selon la situation (Mikolajcsak & Quoidbac, 2014). Prenons quelques exemples pour illustrer.

- La perception de la situation : l'orientation de l'attention sera biaisée selon nos émotions. Nous serons focalisés sur les aspects de la même valence émotionnelle. Par ailleurs, quand les personnes ressentent une émotion positive, elles ont tendance à adopter un point de vue global sur les choses contrairement aux affects négatifs qui induisent une tendance à aller dans le détail (Fredrikson et Branigan, 2005).
- L'humeur positive a tendance à augmenter les performances face à des tâches de créativité, tout en diminuant celles mesurées face à des activités pour lesquelles un traitement systématique d'information est nécessaire (Schwarz & Bless, 1991, cités par Mikolajcsak & Quoidbac, 2014).
- Face à des encarts publicitaires, les personnes chez lesquelles des émotions positives ont été induites vont être plus réceptives aux éléments superficiels de l'annonce par rapport au contenu du message. Ce dernier sera privilégié dans le cas où des affects négatifs ont été induits chez les participants (Petty, Desteno & Rucker, 2001).

A partir de ces éléments, il semble possible d'utiliser les effets des émotions selon les activités que nous avons à réaliser, selon la créativité ou le caractère consciencieux qu'elles requièrent, par exemple.

Les recherches mettent en évidence qu'un ancrage génétique détermine une base indéniable dans nos compétences émotionnelles. Néanmoins, c'est son interaction avec le contexte dans lequel les personnes évoluent qui déterminera le vécu émotionnel des personnes. Par ailleurs,

vu les connaissances actuelles sur la plasticité cérébrale, il est possible d'envisager de « *transformer l'anatomie de notre cerveau »* (Quoidbach, 2014).

Les bénéfices des compétences émotionnelles ont été pointés au fur et à mesure de leur présentation. Les développer pour tendre vers un tempérament empreint d'affectivité positive semble être une piste solide pour une santé mentale, physique et sociale. Dans la perspective qui est la nôtre, c'est une piste intéressante pour envisager l'insertion professionnelle des étudiants à l'université. Il est possible d'imaginer combien ces compétences émotionnelles seraient un atout pour aborder une transition université/emploi faite de rencontres, d'imprévus, et de stress potentiel.

4.2.6 La pleine conscience

La pleine conscience, telle qu'elle est étudiée en psychologie positive, tient ses origines dans la tradition bouddhiste. Dès les années 60, les maîtres asiatiques ont commencé à répondre aux invitations des occidentaux, en quête de sens face à une modernité désenchantée (Cornu, 2016), et c'est à Jon Kabat-Zinn que l'on doit l'idée de transférer des pratiques méditatives au domaine clinique. En 1979, ce médecin chercheur, pratiquant lui-même la méditation et le yoga, imagine un protocole spécifique à destination des patients souffrant de stress face à des maladies chroniques : le *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) développé en 1982 (Berghmans, 2011) au sein du centre médical de l'Université du Massachusetts. L'importation de la méditation de pleine conscience commence alors. Au sein de sa clinique de gestion du stress, le protocole MBCT de huit semaines est proposé : au fil des pratiques et des échanges permis par le programme, le soulagement du stress et des douleurs est observé, le succès de la « pleine conscience » commence, ainsi que la réflexion sur sa conceptualisation.

Même s'il n'existe pas de consensus concernant la définition de la pleine conscience (Le Fall, 2016), elle est communément admise comme étant un état de conscience qui résulterait du fait de : « *porter son attention délibérément sur l'expérience qui se déroule au moment présent, sans jugement de valeur* » (Kabat-Zinn, 1994). La capacité d'orienter son attention d'une telle manière peut être développée à l'aide de pratiques méditatives qui permettront une « *autorégulation intentionnelle de l'attention, moment après moment* » (Bondolfi, Jermann & Zermatten, 2011). Les attitudes qui fondent la pratique de la pleine conscience sont les suivantes, selon Kabat-Zinn (2009).

- *Le non jugement* : adopter une position de neutralité vis à vis de l'expérience vécue afin de se défaire de notre habituelle catégorisation immédiate qui à son tour entraine des réactions mécaniques. Afin de se libérer de ces tendances automatiques, il s'agit de pouvoir observer ces jugements, tel un « *témoin impartial* » (Kabat-Zinn, 2009).

- *La patience* : il s'agit de cultiver de la patience envers notre corps et notre esprit quand nous observons notre esprit émettre sans arrêt des jugements… L'esprit « *n'en fait qu'à sa tête* » et la patience est essentielle pour accepter ce vagabondage incessant.

- *L'esprit du débutant* : il permet de regarder chaque moment comme s'il était nouveau, en étant réceptif à toutes les possibilités, sans se limiter à nos expertises antérieures qui empêchent souvent d'aller au-delà de nos connaissances. En observant « *l'extraordinaire dans l'ordinaire* », il est possible de redécouvrir son quotidien, ses proches, son environnement, ses difficultés…

- *La confiance* : avoir confiance en soi, en ses intuitions et sentiments fait partie de l'enseignement de la méditation. « *Il est impossible de devenir quelqu'un d'autre. Votre seul espoir est de devenir plus pleinement vous-même* ». A travers ces quelques mots, Kabat-Zinn encourage les personnes à s'affranchir de toute forme d'admiration ou d'autorité qui conduirait à oublier ses propres ressentis.

- *Le non effort* : à contrario de toutes les activités humaines, selon Kabat Zinn (2009), la méditation ne vise pas de but précis à part « *être vous-même* ». Ainsi, il serait contre-productif de s'engager dans un protocole de pleine conscience pour être plus détendu, contrôler sa douleur ou encore développer un mieux-être. Cette attente va à l'encontre de la présence attentive à ce qui est, sans jugement aucun. Avec la patience et la pratique, un mouvement en direction des buts va opérer de lui-même : « *la meilleure façon d'atteindre vos propres buts est d'arrêter de chercher à avoir des résultats et de commencer plutôt à se centrer soigneusement pour voir et accepter les choses comme elles sont, d'instant en instant* ».

- *L'acceptation* : il s'agit de voir les choses telles qu'elles sont dans l'instant, s'en accommoder pour commencer à agir en conséquence. Parfois, des étapes sont indispensables (le déni, la colère) en cas de deuil ou de maladies… Mais, au-delà de ce type d'événements engendrant un tel processus, les personnes utilisent souvent beaucoup d'énergie à lutter ou à résister contre ce qui est dans le quotidien. Le problème, c'est qu'en forçant les situations à être comme nous voudrions qu'elles soient, cela créé plus de tension sans apporter les conditions nécessaires à

un changement. Il ne s'agit pas de tout accepter en adoptant une attitude passive vis à vis des situations qui nous gênent, il s'agit d'avoir une vision claire qui permette de poser des actions allant dans la bonne direction pour soi.

- *Le lâcher-prise* : il est commun de s'agripper à des sentiments ou pensées agréables et à l'inverse, d'autres que nous souhaitons éviter ou dont nous essayons de nous débarrasser. Dans les pratiques de pleine conscience, cette tendance à valoriser ou à rejeter est délibérément mise de côté. A l'inverse, il s'agit de laisser les choses être. Le lâcher prise s'expérimente chaque soir au moment de l'endormissement, nous abandonnons notre corps et notre esprit. En cas de stress, l'esprit ne s'arrête pas, l'endormissement est difficile, d'autant plus si on essaie de forcer le sommeil à venir…

L'entrainement à la pleine conscience a été largement étudié dans le contexte de la prise en charge thérapeutique, d'un point de vue médical et psychologique, depuis les années 80. Le Fall (2016) recense les résultats scientifiques et notamment les bienfaits de la pleine conscience sur :
- la santé mentale (troubles anxiodépressifs, addictions, troubles de l'attention avec hyperactivité, troubles des conduites alimentaires),
- la santé physique (maladie chronique, douleurs, activités physiques),
- d'autres compétences générales permettant d'améliorer la régulation comportementale et les relations sociales (empathie, compassion, rejet social, altruisme, agressivité).
Plus globalement, dans leur ouvrage de 2016, Grégoire, Lachance et Richer font un état des lieux complet des études et des méta-analyses menées sur les effets de la pleine conscience dans les domaines clinique, organisationnel, scolaire ou encore dans le traitement des traumas. Dans leurs conclusions, les auteurs indiquent que « *si les bénéfices de la méditation semblent surpasser ses inconvénients, elle ne peut certainement pas être prescrite à tous, pour tout type de problèmes, et dans l'espoir d'obtenir des résultats rapides* ».

La compréhension des processus sous-jacents est plus récente. Les éléments suivants ont été mis en avant (Ngô, 2013) : la conscience métacognitive, l'exposition interoceptive, l'acceptation expérientielle, la gestion de soi, le contrôle de l'attention, le fonctionnement de la mémoire et une relaxation physiologique. D'un point de vue neurobiologique, des chercheurs ont mis en évidence les régions et circuits fonctionnels impliqués dans la pratique méditative de pleine conscience. Les observations sont nombreuses (Ngô, 2013). En voici quelques exemples : - désactivation du réseau mode par défaut (RMD) qui génère des pensées spontanées et dont l'activité est corrélée à l'anxiété, - l'insula antérieure est activée et plus épaisse. Elle est

notamment associée à la perception des sensations telles que la faim ou la soif mais aussi au fait de détecter et d'équilibrer les rythmes cardiaques et respiratoires. – La matière grise à la jonction temporo-pariétale est augmentée, elle est liée à la compassion et à l'empathie. - L'activité de l'amygdale face à des stimulus affectifs diminue, ce qui permet une moindre excitabilité émotionnelle et une meilleure régulation physiologique.

Considérant les liens ténus entre la pleine conscience et le bien-être psychologique, la psychologie positive a naturellement intégré cette dimension dans son champ de recherche (Shankland & André, 2014). Malgré des attitudes spécifiques et parfois antagonistes, les pratiques de pleine conscience et de psychologie positive partagent un objectif de prévention de la santé mentale et agissent (volontairement ou non) sur le bien-être mental, physique et social. Ceci justifie la prise en compte de ces variables dans notre dispositif de recherche : la pleine conscience serait peut-être une ressource pertinente pour protéger la santé mentale des étudiants en transition et faciliter leur insertion. Par ailleurs, la valorisation sociale de cette dimension en situation de recrutement a été suggérée par l'étude préliminaire menée et présentée précédemment (Digeon, 2018).

4.2.7 Le sentiment d'efficacité personnelle

Dans son premier ouvrage sur l'apprentissage social, et après des recherches sur les comportements déviants, Bandura (1977) définit 3 piliers permettant de comprendre comment s'élaborent les pensées, émotions et comportement.
- L'apprentissage vicariant (ou modelage) : par l'observation active, les personnes extraient des règles sous-jacentes au comportement observé pour se construire leurs propres modèles comportementaux.
- Le potentiel humain de symbolisation qui permet aux personnes de « *se représenter les autres et le monde »* (Carré, 2004). A partir de ces fonctionnements cognitifs, il peut analyser ses expériences, s'exprimer, imaginer, anticiper et même évaluer ses actions.
- Les processus autorégulateurs. Les personnes ont un rôle clef dans leur propre action, par le contrôle et la régulation, c'est l'agentivité humaine.

Dans les années 80, pour éviter des confusions avec d'autres approches théoriques du même nom et pour dépasser le champ de l'apprentissage, Bandura introduit sa théorie sociocognitive du fonctionnement psychologique, conceptualisée à partir de ses recherches autour de la centralité « des *processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans*

l'adaptation et le changement humain » (Carré, 2004). Dans la théorie sociocognitive de Bandura (1986), le comportement n'est pas uniquement compris sous l'angle de l'environnement dans lequel il s'illustre (perspective béhavioriste) ou sous celui de dispositions individuelles inconsciences (perspective psychanalytique). Dans l'approche de Bandura, le fonctionnement et le développement des personnes se comprend à l'aune de trois facteurs qui interagissent et s'influencent : la personne, le comportement et l'environnement (Rondier, 2003).

Selon Bandura, le vecteur le plus puissant, dans l'ensemble des capacités autoréflexives (en lien avec le facteur individuel) est le sentiment d'efficacité. « *L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences* » (Lecomte, 2004). Certes, le niveau de compétence influe les résultats obtenus, mais ce lien sera toujours médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle d'une personne. Cela pourra être vrai pour deux individus qui ont au préalable des aptitudes identiques, comme pour un même individu dans des circonstances différentes. Cette variable va jouer sur la manière d'appréhender les événements. Pour une personne en confiance quant à ses capacités, les difficultés seront des défis qui permettront de se fixer des objectifs stimulants et de s'y investir avec intérêt, implication et efforts. Face à une certaine menace, le sentiment d'efficacité maintient une perception de contrôle qui a son tour impacte positivement la situation (moins de stress, plus d'efforts). A l'inverse, une personne qui ne croit pas en ses capacités aura tendance à éviter les tâches difficiles, à se fixer des objectifs moins ambitieux. Face à l'adversité, les ruminations sur leurs insuffisances viendront entraver leurs efforts en les détournant d'une réflexion centrée sur la résolution de la tâche.

Le sentiment d'efficacité personnelle se construit à partir de quatre éléments principaux (Lecomte, 2004).

- L'expérience vécue : toutes les expériences antérieures de maitrise participent à construire un sentiment d'efficacité personnelle. A l'inverse, les échecs peuvent l'impacter négativement. La relation n'est pas totalement directe. Ces expériences de réussite ou d'échec seront analysées selon les attentes, les efforts fournis ou encore l'évaluation de la difficulté.
- L'apprentissage vicariant ou social : observer un pair dont les caractéristiques sont proches de la personne (par exemple en termes d'âge, de niveau de compétences, de sexe, etc.) donnera des indications qui forgeront le sentiment d'efficacité à réaliser une tâche donnée.

- La persuasion verbale : les propos d'une personne extérieure crédible peuvent directement impacter le sentiment d'efficacité. Si elle exprime sa conviction sur la compétence (ou l'incompétence) de l'individu, les croyances de ce dernier peuvent en être marquées.
- L'état physiologique et émotionnel : les informations transmises par le corps sont une source d'information importante. Ressentir les mains moites et la gorge serrée face à une évaluation sera moins adaptatif qu'une sensation d'excitation qui pourra, à l'inverse, doper le sentiment d'efficacité (Carré, 2004).

Dans un ouvrage majeur de 1977 (traduit en français par Lecomte, 2004), Bandura réunit un grand nombre de preuves empiriques de l'effet du sentiment d'efficacité personnelle dans toutes les sphères de la vie. Si nous nous centrons sur la problématique qui est la nôtre, nous pouvons citer les travaux de Kanfer et Hulin (1985, cités par Lecomte, 2004), déjà présentés précédemment. Auprès d'employés, après avoir mesuré le sentiment d'efficacité à mener à bien des démarches de recherche d'emploi, les auteurs montrent que plus l'efficacité perçue est élevée, plus le taux de réembauche est élevé. Dans le même sens, Clifford (1988, cité par Lecomte, 2004) a observé que des demandeurs d'emploi convaincus de leur efficacité à sortir du chômage avaient plus de probabilités d'être réemployés (sans influence de la cause de chômage ou d'éléments de personnalité).

Bandura fut donc l'un des précurseurs de la psychologie positive (Carré, 2004), centrant son travail sur la manière d'optimiser le fonctionnement humain. Il a conceptualisé une théorie d'ampleur qui prend tout son sens dans notre problématique d'accompagnement à l'insertion professionnelle des étudiants. En tant que « *fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains* » (Carré, 2004), le sentiment d'efficacité personnelle semble essentiel à observer dans les trajectoires d'insertion, d'autant que ses effets dans des démarches de recherche d'emploi ont d'ores et déjà été démontrés dans des travaux antérieurs (Kanfer et Hulin, 1985 ; Clifford, 1988, cités par Lecomte, 2004).

Toute cette partie aura permis de présenter les variables étudiées dans le champ de la psychologie positive et dont le lien avec la problématique de l'insertion professionnelle semble probant. Les variables résumées dans l'encadré 5 seront pertinentes à observer dans le protocole de recherche que nous créerons, pour observer leur lien avec les trajectoires des étudiants.

Encadré 5 : dimensions positives sélectionnées pour le dispositif de recherche

- Les émotions positives
- Le sens dans la vie
- L'engagement
- L'autodétermination (besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie)
- L'optimisme dispositionnel
- L'espoir
- La pleine conscience
- Les compétences émotionnelles (pour soi et pour autrui)
- Le sentiment d'efficacité personnelle

4.3 Conclusion

Cette quatrième partie avait pour objectif de présenter le champ de recherche sur lequel nous nous sommes appuyés dans le cadre de cette thèse, tel qu'il avait été préconisé dans les conclusions de la thèse de Guénolé (2013).

Un retour sur les origines de la psychologie positive et la définition consensuelle qui lui est donnée a permis de mieux cerner les contours de cette approche et d'apprécier sa capacité à répondre à nos besoins de recherche, et notamment les deux axes d'intervention que les parties 2 et 3 nous ont permis de formuler : préparer les étudiants à mieux répondre aux attentes sociales tout en leur donnant accès à des ressources pour faire face aux aléas de la recherche d'emploi. La psychologie positive fait converger ces deux ambitions : des dimensions positives sont valorisées socialement tout en permettant une flexibilité psychologique utile pour s'adapter aux événements de vie.

Un certain nombre de modèles et de dimensions étudiées en psychologie positive ont été présentés afin d'en comprendre les spécificités et les liens potentiels avec la thématique de l'insertion professionnelle des personnes. Les variables suivantes ont ainsi été repérées pour la suite du travail, empirique cette fois : les composantes du bien-être durable du modèle PERMA, les trois besoins psychologiques fondamentaux, l'optimisme, l'espoir, la pleine conscience, les compétences émotionnelles et le sentiment d'efficacité.

Les travaux analysés vont dans le sens de notre réflexion initiale, soutenant l'idée qu'une intervention en psychologie positive pourrait aider les étudiants dans leur trajectoire d'insertion professionnelle et que des outils sont d'ores et déjà conçus pour aller dans ce sens. Le chapitre qui suit permettra de synthétiser les idées développées dans cette première partie contextuelle et théorique. Nous formulerons ainsi la problématique de recherche qui a guidé le volet expérimental de notre projet.

5. Conclusion du cadrage théorique et contextuel : problématique de recherche

La loi LRU de 2007 a profondément changé le milieu universitaire (Hetzel, 2010). Une nouvelle mission a vu le jour : l'insertion professionnelle des étudiants. Les établissements se sont dotés de moyens pour y répondre et plus de 10 ans après, les services se sont professionnalisés dans cette perspective et des outils ont été imaginés pour répondre aux besoins des publics (Hetzel, 2010 ; Rose, 2014, Guillot & Dupont, 2013). Le contexte du secteur public qui est le nôtre apporte son lot de spécificités, et notamment sur le plan budgétaire. Les moyens disponibles ne sont pas à la hauteur de ce dont certains organismes privés disposent. Aussi, notre périmètre d'action est large et freine notre capacité à tisser des liens étroits avec certaines branches ou secteurs. Certains facteurs ne sont pas non plus à notre portée en tant qu'organisme chargé d'accompagner la transition vers l'emploi : la conjoncture économique, l'attrait de certaines disciplines ou encore l'origine sociale des jeunes (Rose, 2014). Néanmoins, dans l'espace qui est le nôtre, les universités ont mis en place un grand nombre de dispositions pour avancer dans leur nouvelle mission : professionnalisation des formations, partenariats avec les milieux professionnels, préparation des étudiants avec de l'information et de la formation (techniques de recherche d'emploi, travail sur le projet, présentation des secteurs professionnels, etc.).

Pour autant, les besoins sont là. Même si le diplôme est un atout indéniable pour les étudiants quittant le système universitaire (Cereq, 2019 ; Bernard, Minni & Testas, 2018 ; Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017), les trajectoires ne pas toujours linéaires : 13% des diplômés de Master et 9% des diplômés de Licence professionnelle ne sont pas en poste 30 mois après l'obtention de leur diplôme (MESRIa, 2018). Hugré (2012, cité par Rose, 2014) présente combien la préoccupation de l'insertion professionnelle des étudiants n'est pas nouvelle, avec des formes qui ont changé au fil du temps. Dans les années 70, la question des débouchés était « *brulante mais marginale institutionnellement* ». Ensuite, à la fin des années 80 et au début des années 90, le diplôme était largement suffisant, en soi, pour l'accès à l'emploi. Dans les années 2000, les notions de parcours et de compétences ont marqué les universités qui s'en sont emparées pour travailler l'employabilité de leurs étudiants. A partir de cette présentation et des analyses évoquées précédemment, nous pouvons nous questionner dans ce sens : au regard de l'incertitude de demain dans les organisations, sommes-nous à un quatrième temps de l'histoire où l'insertion devient aussi une affaire d'état d'esprit, de flexibilité sur les plans professionnel et personnel ?

Alors comment faire autrement ? Quel levier pouvons-nous activer ? Cette thèse a pour objectif d'explorer des moyens d'innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle, dans la mesure de nos moyens et de nos contraintes. Une analyse des dispositifs mis en place à l'université couplée d'observations récoltés dans des rapports officiels et dans la littérature scientifique ouvre certaines perspectives. Il semble que des ressources individuelles pourraient faire la différence face aux recruteurs dans un contexte où les jeunes sont de plus en plus diplômés, et ce à deux niveaux.

Sur un niveau idéologique (Doise, 1982), il semble que certains donneraient à voir des caractéristiques valorisées, ce qui faciliterait leur embauche (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017). En psychologie sociale, le concept de normes de jugement permet justement d'appréhender dans quelle mesure des individus seront globalement mieux évalués que d'autres au regard de ce qu'ils donnent à voir (Ferec, Pansu, Py & Somat, 2011). Des travaux ont d'ores et déjà investigué ce phénomène dans le domaine de l'insertion professionnelle, en formant des demandeurs d'emploi sur ce qui peut être attendu par les recruteurs, et notamment l'internalité (Ferec & al., 2011). Nous avons souhaité prolonger cette perspective en explorant d'autres variables dont la recherche soutient le caractère normatif vu le jugement qu'elles engendrent, sans pour autant être mobilisées dans les démarches de préparation à l'insertion professionnelle. Ainsi, l'optimisme (Le Barbenchon & Milhabet, 2005), les compétences émotionnelles (Fox et Spector, 2000) ou encore la pleine conscience (Digeon, 2018) ont été observées en lien avec un jugement plus favorable de la part de potentiels recruteurs. La sensibilisation des étudiants au caractère normatif de ces dimensions semblerait alors pertinente pour leur donner les clefs de la réalité sociale dans laquelle ils se trouvent. Accompagner ainsi la clairvoyance normative des étudiants rejoindrait l'idée de Rose (2014) : « *préparer les étudiants à l'entrée dans la vie active ne se réduit pas à la diffusion de techniques qu'il conviendrait d'assimiler comme on apprend un cours (…), l'essentiel réside dans la façon d'aborder cette période de transition entre formation et emploi, dans l'attitude générale, dans la façon de se situer dans le monde* ».

Sur un niveau individuel (Doise, 1982), la santé mentale semble pouvoir jouer un rôle déterminant dans la capacité des personnes à faire face à la recherche d'emploi, à maintenir un niveau d'engagement malgré les aléas rencontrés. Or le risque de détérioration de l'image de soi est grand lors d'une recherche d'emploi, d'autant plus avec le temps qui passe… Les travaux montrent que la durée du chômage est corrélée avec une image de soi impactée et un bien-être détérioré, tout ceci influençant directement le retour à l'emploi. A partir de ces constats, on peut alors poser l'hypothèse que les étudiants les plus armés pour faire face à ces difficultés seront

moins touchés et seront susceptibles de s'insérer plus efficacement. Quelles sont donc les dimensions permettant aux personnes de « maintenir le cap » ? Une revue de littérature a permis d'identifier différentes variables qui protègent le bien-être psychologique pendant une période de chômage : les stratégies de coping efficaces, le stress perçu, les attentes vis à vis du réemploi ou encore l'optimisme. Ainsi, renforcer toutes les dimensions qui maintiennent un niveau de bien-être pour mieux appréhender les difficultés liées à la recherche d'emploi serait un deuxième axe pour innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle.

En nous interrogeant sur les variables susceptibles de faire l'objet d'une certaine valorisation sociale en situation d'évaluation, et plus précisément de recrutement, tout en permettant une prévention de la santé mentale des personnes et le maintien d'un niveau de bien-être satisfaisant, notre choix s'est porté sur la psychologie positive.

La psychologie positive a pour objectif d'étudier « *les conditions et les processus qui contribuent à l'épanouissement et au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions* » (Gable & Haidt, 2005). En explorant le champ des ressources et des potentialités, l'objectif des recherches est notamment de favoriser la « *flexibilité psychologique* » (Kahdan & Rottenberg, 2010), nécessaire pour faire face aux aléas de la vie, maintenir un niveau de bien-être et avancer de manière satisfaisante dans les projets que les personnes se définissent pour elles-mêmes.

Qu'elles contribuent à la prévention de la santé mentale et/ou qu'elles soient valorisées socialement, toutes les dimensions mises en lumière dans les chapitres précédents ont été étudiées dans le champ de la psychologie positive, nous les avons donc retenues pour la suite du projet : les composantes du bien-être durable du modèle PERMA (les émotions positives, l'engagement, le sens, les relations interpersonnelles et l'accomplissement), les trois besoins psychologiques fondamentaux (d'autonomie, de compétences et d'appartenance), l'optimisme, l'espoir, la pleine conscience, les compétences émotionnelle et le sentiment d'efficacité. Elles seraient susceptibles d'impacter favorablement les trajectoires d'insertion professionnelle, constituant ainsi une base innovante pour préparer les étudiants lors de la transition université/emploi. Par ailleurs, la littérature suggère un caractère dynamique à ces dimensions, sous différentes formes : des émotions positives peuvent être amplifiées, voire provoquées, des engagements peuvent être renforcés, le sens de sa vie exploré, les besoins fondamentaux mieux assouvis, des compétences émotionnelles acquises… Quant aux dispositions plutôt stables telles que l'optimisme, l'espoir, la pleine conscience ou le sentiment d'efficacité personnelle,

leur caractère changeant a été observé selon les contextes d'observation ou encore après des interventions visant leur développement.

Pour conclure, la littérature présentée dans cette première partie nous laisse penser que la psychologie positive serait une piste pertinente pour innover dans l'accompagnement à l'insertion professionnelle, en nous permettant de faire converger notre double ambition : préparer les étudiants à mieux répondre aux attentes sociales et leur donner accès à des ressources pour faire face aux aléas de la recherche d'emploi. Nous faisons l'hypothèse que ceux qui détiennent des ressources telles que définies dans la psychologie positive verront leur insertion facilitée pour deux raisons : d'une part, en faire la démonstration aux différentes étapes de candidature activera un jugement favorable à leur égard. Les évaluateurs auront tendance, de manière normative, à les valoriser et ainsi, à les recruter. D'autre part cela leur permettra, à un niveau individuel, de mieux gérer les difficultés liées à la recherche d'emploi. La préservation de leur santé mentale sera un atout pour leur trajectoire d'insertion.

Ces deux perspectives, individuelle et sociale, sont complémentaires, soutenues par la littérature scientifique et nous confortent dans notre choix d'étudier les dimensions positives comme potentiellement facilitatrices dans la recherche d'emploi.

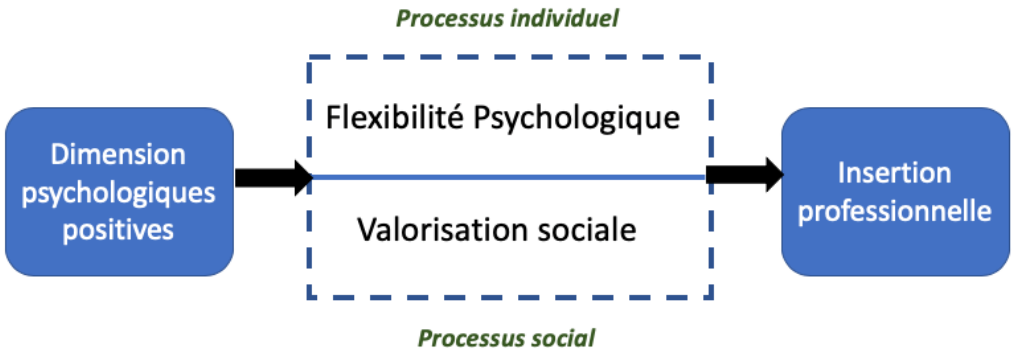


Figure 4 : la double ambition du projet de thèse en s'appuyant sur la psychologie positive pour favoriser l'insertion professionnelle des étudiants - flexibilité psychologique et valorisation sociale

A partir de là, nous avons pu commencer à élaborer notre projet de recherche. En nous appuyant sur les processus en jeu (normativité et flexibilité), il s'agissait d'identifier les dimensions positives effectivement en lien avec les trajectoires d'insertion professionnelle tout en vérifiant qu'il n'était pas illusoire de vouloir les développer via des programmes de formation spécifique.

Ainsi, dans ce travail doctoral, nos premiers objectifs étaient :

- d'identifier les variables psychologiques positives pertinentes dans notre contexte universitaire d'insertion. Lesquelles sont en lien avec des parcours d'insertion réussis ?
- De vérifier la pertinence d'un projet d'accompagnement des étudiants sur ces variables :
    - ces dimensions, évoluent-elles dans le temps ?
    - Peuvent-elles faire l'objet d'une formation spécifique pour les développer ?

Une première étude a été menée afin d'identifier les dimensions psychologiques positives susceptibles d'impacter les trajectoires. Quelles variables décrites et développées en psychologie positive sont utiles pour favoriser l'insertion des personnes ? Et connaissent-elles une certaine variation dans le temps nous permettant de penser qu'elles pourraient faire l'objet de programmes d'accompagnement ? Pour répondre à cette question, un dispositif longitudinal a été proposé à des étudiants en fin de Licence ou de Master. Un questionnaire a mesuré des dimensions psychologiques positives à trois temps de mesure (fin de cursus, 6 et 12 mois plus tard) pour apprécier les liens avec les actions menées et les résultats obtenus en termes d'insertion. L'objectif était de questionner les liens entre tous les éléments mesurés et d'identifier les variables les plus prégnantes en lien avec les trajectoires. Le caractère longitudinal était indispensable pour apprécier l'évolution des dimensions dans le temps.

Cette étape était un préalable indispensable pour imaginer éventuellement, dans un second temps, une perspective plus appliquée. Envisager un programme d'intervention ne serait pertinent qu'à la condition d'identifier, en amont, les facteurs impactant les trajectoires d'insertion.

Dans ce cadre, nos hypothèses générales étaient les suivantes.

H1 : les dimensions positives seront des atouts pour les trajectoires d'insertion professionnelle des étudiants quittant l'université.

H2 : les dimensions positives connaitront des variations dans le temps et de manière hétérogène.

PARTIE 2 : CONCEPTION ET MISE EN ŒUVRE DES ETUDES

La direction de l'université Rennes 2 a donné son accord, en février 2016, pour que nous puissions réaliser les études auprès de la population étudiante. Cet établissement compte 23 000 étudiants répartis au sein de 5 unités de formation et de recherche : arts/lettres/communication, langues, sciences humaines, sciences sociales et enfin sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). L'ensemble des diplômes universitaires nationaux sont proposés (Licence, Master, Doctorat).

Au sein du service dédié à l'information, l'orientation et l'insertion professionnelle des publics, une équipe spécifique se charge du suivi des parcours étudiants : l'Observatoire des Parcours Étudiants et de l'Insertion Professionnelle (OPEIP). Les résultats d'études menées[14] auprès des diplômés de l'université Rennes 2 en 2016 sont en phase avec les chiffres évoqués dans le premier chapitre : 6 mois après la fin de la formation, 24% des diplômés de Licence professionnelle sont en recherche d'emploi et ce chiffre est de 11% deux ans et demi après (soit 30 mois après l'obtention du diplôme). Pour les diplômés de Master, ces taux sont respectivement de 35% et de 10%.

Ces premiers éléments nous confirment que la situation des étudiants de Rennes 2 est comparable à celle résumée dans les rapports nationaux, celle qui a suscité nos interrogations initiales sur l'importance d'innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle.

6. Etude empirique 1 : suivi longitudinal d'étudiants en fin de cursus universitaire

Dans une première étude, notre objectif était d'observer quelles dimensions psychologiques positives étaient effectivement en lien avec des trajectoires d'insertion professionnelle réussies. Pour observer les parcours, un protocole longitudinal a été mis en place. Des étudiants terminant leur cursus (Licence ou Master) ont été interrogés par questionnaire à trois reprises : à la fin de leurs études universitaires, puis 6 et 12 mois plus tard.

[14] https://intranet.univ-rennes2.fr/suio-ip/observatoire

6.1 Méthode

6.1.1 Participants

La procédure longitudinale menée nous conduit à présenter les caractéristiques sociodémographiques des trois échantillons : celui du premier temps de mesure, celui du second (6 mois plus tard), et celui du dernier, après 12 mois.

En mai 2016, 258 personnes ont répondu au premier questionnaire. Sur cet échantillon, 8 personnes ont été écartées, soit parce qu'elles avaient répondu à un item piège (il sera présenté dans la procédure), soit leur nombre de non réponses était trop important (plus de 10). Les réponses ont ainsi été prises en compte pour 250 participants. Le tableau 7 permet d'en apprécier les caractéristiques.

Age	M = 26,2	ET = 7,3	Min=20, Max=57
Sexe	F = 72%	H = 27,6%	Transgenre = 0,4%
Situation professionnelle	Activité pro = 46,5%	Sans activité = 53,5%	
Situation de formation	Formation initiale = 76,4%	Formation continue = 23,6%	
Type de formation	Licence pro = 32,4%	Master = 67,6%	

Tableau 7 : données liées à l'échantillon au 1er temps de mesure (N=250)

En décembre 2016, 124 personnes ont répondu à la deuxième enquête, en ligne. Sur les 124, 9 répondants ont été écartés. Les 115 personnes pour lesquelles les réponses ont pu être analysées présentent les caractéristiques décrites dans le tableau 8.

Age	M = 26,3	ET = 7,4	Min=20, Max=54
Sexe	F = 78,3%	H = 20,9%	Transgenre = 0,9%
Situation professionnelle	Activité pro = 47,8%	Sans activité = 52,2%	
Situation de formation	Formation initiale = 76,4%	Formation continue = 23,6%	
Type de formation	Licence pro = 28,7%	Master = 71,3%	

Tableau 8 : données liées à l'échantillon au 2ème temps de mesure (N=115)

Pour finir, au troisième temps de mesure, en mai 2017, 63 personnes ont répondu à l'enquête (tableau 9).

Age	M = 26,1	ET = 7,5	Min=20, Max=54
Sexe	F = 74,6%	H = 23,8%	Transgenre = 1,6%
Situation professionnelle	Activité pro = 46%	Sans activité = 54%	
Situation de formation	Formation initiale = 79,4%	Formation continue = 20,6%	
Type de formation	Licence pro = 31,7%	Master = 68,3%	

Tableau 9 : données liées à l'échantillon au 3ème temps de mesure (N=63)

On constate déjà une certaine stabilité dans les échantillons. Même si l'effectif se réduit, les caractéristiques sociodémographiques des groupes restent dans des proportions équivalentes sur le plan du genre, du statut (professionnel et universitaire) ou du type de formation suivie. C'est un premier élément important pour nous assurer de la pertinence des analyses et notamment des comparaisons entre les différents temps de mesure.

6.1.2 Outils

Nous avons volontairement recherché des outils dont une validation en langue française avait déjà été proposée dans la littérature scientifique. Bien que cela ne nous dispensait aucunement des analyses de fiabilité et de validité interne avec nos propres données, ce préalable nous assurait malgré tout de la qualité psychométrique des échelles utilisées.

Les dimensions psychologiques positives

Les dimensions « émotions positives », « sens » et « engagement » du modèle PERMA (Seligman, 2013), ont été mesurées à l'aide de l'échelle ***Orientations to happiness*** (Peterson, Park & Seligman, 2005). Initialement conçu à partir de 18 items, renvoyant aux 3 facteurs (orientation hédonique, orientation eudémonique et flow), la version française de Martin-Krumm, Fontayne, Oger et Gautheur (2010, cités par Shankland, 2019) n'en compte que 12. Quatre items mesurent chacune des dimensions. Par exemple, pour le sens de la vie « *J'estime que j'ai ma part de responsabilité pour rendre le monde meilleur* », pour l'engagement « *Je suis toujours très absorbé par ce que je fais* » et pour les émotions positives au quotidien « *Pour moi, une belle vie est une vie pleine de plaisir* ». Sur une échelle de 1 (« Cela ne me ressemble pas du tout ») à 7 (« Cela me ressemble très fréquemment »), les répondants doivent se positionner afin d'obtenir un score sur chaque dimension.

Nous manquions d'un outil validé en français et mesurant de manière générale la satisfaction des trois besoins fondamentaux. L'autodétermination a ainsi été évalué à partir de 3 échelles distinctes : le besoin d'appartenance a été appréhendé à l'aide de ***l'échelle de la qualité des relations personnelles*** (Senécal, Vallerand & Vallières, 1992), le besoin de compétence à l'aide de ***l'échelle de perception de compétence dans les domaines de vie*** (ÉPCDV-16 ; Losier, Vallerand & Blais, 1993.). Enfin, le besoin d'autonomie a été évalué à partir de ***l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie*** (ÉPADV-16 ; Blais & Vallerand, 1991). Dans les deux dernières, seuls les énoncés permettant d'évaluer son niveau général (et non spécifique à un contexte) ont été conservés. Ainsi, pour chacun des 3 besoins fondamentaux, 4 items ont été proposés au répondant, par exemple : « *Mes relations avec les gens sont en général harmonieuses* », « *Dans plusieurs domaines de ma vie, il me semble que je ne suis PAS assez bon.ne* », « *En général, je me sens libre de faire ce que je veux* ».

L'optimisme dispositionnel a été mesuré à l'aide de l'outil le plus utilisé dans les recherches (Shankland & Martin-Krumm, 2012) : le ***Test d'Orientation de Vie révisé ou LOT-R*** (*Life Orientation Test–Revised* ; Scheier, Carver & Bridges, 1994). Les 10 items (dont 4 leurres) permettent d'appréhender les attentes générales des répondants envers l'avenir à l'aide d'une échelle allant de 0 (« totalement en désaccord ») à 4 (« totalement d'accord »). Trois d'entre eux sont formulés de manière positive (« *Dans les périodes d'incertitude, je m'attends généralement au meilleur* ») et trois autres de manière négative (« *Si quelque chose risque de MAL se passer pour moi, alors ça m'arrive* »). La version française adaptée par Trottier, Mageau, Trudel et Halliwell (2008) a été utilisée.

L'espoir a été mesuré à l'aide de l'***Adult Dispositional Hope Scale*** (ADHS ; Snyder & al., 1991). L'échelle est constituée de 12 items dont 4 orientés sur la dimension opératoire de l'espoir (« *Je suis capable d'imaginer toutes sortes de solutions pour me sortir du pétrin* »), 4 orientés sur la dimension motivationnelle (« *Je poursuis mes objectifs avec énergie* ») et 4 leurres. Sur une échelle de 1 (« toujours faux ») à 8 (« toujours vrai »), les répondants se positionnent pour chaque énoncé. La version française adaptée par Gana, Daigre et Ledrich (2008) a été utilisée.

Concernant les compétences émotionnelles, l'élaboration théorique de Mikolajczak (2014) étant à la base de nos réflexions initiales, il semblait pertinent d'utiliser l'outil correspondant. Initialement, le ***Profile of Emotional Competence*** (PEC ; Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013) est une échelle de 50 items. Vu la longueur de notre questionnaire, nous

avons décidé d'utiliser la version courte élaborée et validée par Mikolajczak, Brasseur et Fantini-Hauwel (2014). Sur une échelle de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »), les répondants se positionnent pour obtenir un score de compétences émotionnelles pour soi et pour autrui, sur les différentes dimensions évoquées dans le cadrage théorique, de l'identification ("*J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens* » à l'utilisation (« *Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie* »).

La pleine conscience a été mesurée à partir du ***Freiburg Mindfulness Inventory*** (FMI) de Walach, Buchheld, Buttenm ller, Kleinknecht et Schmidt (2006). En 14 items, cette échelle inspirée de l'approche traditionnelle bouddhiste, mesure l'ouverture au moment présent (le facteur présence *: « Je suis réceptif.ve à ce que je vis dans le moment présent »*) et le non jugement (le facteur acceptation : « *Je regarde mes erreurs et difficultés sans les juger* »). Les participants se positionnent sur une échelle allant de 1 (« presque jamais ») à 4 (« presque toujours »). La version française a été validée par Trousselard et al. (2010).

Le sentiment d'efficacité personnelle a été mesuré à l'aide de la ***General Self-Efficacy Scale*** (Schwartzer & Jerusalem, 1995). En 10 items, avec une échelle de Lickert allant de 1 (« pas du tout vrai ») à 4 (« Totalement vrai »), cette échelle permet d'évaluer le niveau de confiance d'une personne quant à sa capacité à faire face aux événements qui arrivent dans sa vie. La version française utilisée a été élaborée par Dumont, Schwartzer et Jerusalem (2000).

Les variables complémentaires

Afin de s'assurer des constats de départ, et notamment des effets de la recherche d'emploi sur le bien-être, nous avons ajouté deux variables nous permettant de mesurer le niveau de stress ressenti par les participants ainsi que les moyens mis en œuvre pour y faire face, pour en apprécier l'opérationnalité. Le caractère longitudinal de l'étude permettait de saisir l'évolutivité de ces données pour une même personne, selon sa situation d'insertion.

Le stress perçu a été mesuré à l'aide de la ***Perceived Stress Scale*** (PSS ; Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). Cet outil se base sur le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Flokman (1994) et mesure l'évaluation secondaire, à savoir « *la fréquence avec laquelle les situations de la vie (ou du travail) sont généralement perçues comme menaçantes, c'est à dire non prévisibles, incontrôlables et pénibles* » (Langevin, Boini, François & Riou, 2015). La version en 14 items a été choisie. Un énoncé général permet de projeter les participants dans le mois qui vient de s'écouler, il leur est ensuite demandé de se positionner en termes de fréquence

vis à vis d'items types *« …vous êtes-vous senti.e nerveux.se et stressé.e ?* » ou encore « *…avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les surmonter ?* ». Cet outil a été traduit par Quintard (1994) et les propriétés psychométriques en français ont été validées par Lesage, Berjot et Deschamps (2012).

Les stratégies d'ajustement ou de « coping » ont été mesurées à l'aide de la ***Ways of Coping Checklist (WCC)*** de Lazarus et Folkman (1984). La WCC est utilisée pour évaluer les stratégies d'ajustement au stress, tout ce qu'un individu va mettre en œuvre (activité ou pensée) face à l'événement pour maîtriser, le tolérer ou en diminuer l'impact. Les participants doivent se remémorer une situation vécue comme stressante dans les derniers mois et indiquer s'ils ont utilisé les différentes stratégies proposées (de 1 « non » à 4 « oui »). Trois types de stratégies sont évalués : le coping centré sur la résolution de problème (« *J'ai établi un plan d'action et je l'ai suivi* »), le coping centré sur l'émotion (« *Je me suis culpabilisé.e* ») et la recherche de soutien social (« *J'ai sollicité l'aide d'un professionnel et j'ai fait ce qu'il m'a conseillé* »). Dans la version initiale, 68 items sont proposés. Nous avons utilisé la version française, réduite à 27 énoncés (Cousson, Bruchon-Schweitzer, Quintard, Nuissier & Rascle, 1996).

Les données comportementales

Aux 2ème et 3ème temps de mesure, nous avons récolté des données plus comportementales pour observer les trajectoires d'insertion[15]. Nous avons notamment demandé si les personnes étaient « *en poste ou non* », et « *en recherche d'emploi ou non* ». Cette différence est importante car nous avons remarqué que nous n'avions pas les mêmes résultats quand les personnes étaient comparées selon leur situation « en poste ou non », ou selon leur situation « en recherche d'emploi ou non ». C'est la deuxième option qui a permis de mettre en lumière des résultats significatifs. Cela se comprend facilement : certaines personnes n'étaient pas en poste mais suivaient d'autres projets comme la création d'entreprise, le service civique ou autre. De fait, ils ne se signalaient pas « *en poste* », sans pourtant présenter les mêmes caractéristiques que les personnes en recherche d'emploi.

Il a aussi été demandé aux participants de rapporter les démarches réalisées en vue de leur insertion : consultation de sites spécialisés dans la diffusion d'offres d'emploi, consultation de sites spécialisés dans les conseils à la recherche d'emploi, participation à des prestations d'aide

[15] Ces données avaient été récoltées au 1er temps de mesure mais les résultats n'étaient pas exploitables car les étudiants n'ont pas répondu de manière homogène (certains faisant référence aux démarches pour le stage de fin d'année, d'autres non).

à la recherche d'emploi, participation à des forums/salons en lien avec la recherche d'emploi, participation à des *job dating*, inscription à des *newletters* dédiées à la recherche d'emploi, suivi de *MOOC* sur la recherche d'emploi, réalisation d'entretiens professionnels, candidatures à des offres d'emploi et candidatures spontanées. Les participants pouvaient répondre en fréquence ou en nombre et les réponses étaient ensuite pondérées afin d'être comparables.

Le questionnaire tel qu'il a été proposé lors de la première mesure est consultable en annexe 1.

Précautions liées au questionnaire

Dans l'enquête, une adresse email était systématiquement demandée à tous les participants. Elle nous était indispensable d'une part pour lancer les enquêtes n°2 et n°3 en ligne mais aussi pour analyser les données dans le temps et repérer les personnes ayant répondu aux différents questionnaires. Cela entraine deux questions : les participants pouvaient considérer cet aspect comme contraire au caractère anonyme de l'étude. Il est alors arrivé que certains étudiants ne laissent pas cette donnée, empêchant ainsi leur contact futur. Par ailleurs, avec le temps, certains mails n'étaient plus utilisés par les personnes, réduisant ainsi automatiquement les échantillons des temps 2 et 3.

Vu l'ampleur de la procédure, il nous a semblé utile d'insérer un item « piège » au milieu du questionnaire. La formule suivante était proposée « *Si vous lisez correctement cette proposition, vous ne devez pas y répondre* ». Au total, sur les différents temps de mesure, 10 personnes ont été écartées de l'échantillon après avoir répondu à l'item.

Conformément au code éthique des chercheurs et de la recherche en psychologie, un courrier d'information a été remis aux participants qui ont signé un document attestant de leur consentement « libre et éclairé » à intégrer cette recherche.

Afin d'assurer un maximum de réponses aux différents temps de mesure, nous avons intégré un acte d'engagement à la fin de la première passation. L'énoncé suivant était proposé : « *J'accepte de répondre aux prochains questionnaires qui me seront* envoyés ». Les participants étaient invités à signer le document, pour un meilleur engagement (Joule & Beauvois, 2002).

Sur le plan psychométrique, les modalités de réponse aux différents items ont été harmonisés. Pour l'ensemble des dimensions mesurées, une échelle de Lickert en 5 points permettait aux participants de se positionner par rapport aux énoncés. Par ailleurs, nous avons toujours laissé

la possibilité de cocher une case « *je ne sais pas ou je ne veux pas répondre* » afin de ne pas forcer les personnes.

Pour finir, le questionnaire a été pré testé auprès d'étudiants. Les échelles ayant été validées au préalable par des équipes de recherche, l'essentiel des modifications a porté sur des formulations ou ajouts de réponses possibles dans le volet « sociodémographique » du questionnaire.

6.1.3 Procédure

Dès le départ, nous avons prévu une étude longitudinale avec plusieurs temps de mesure et un questionnaire conséquent. Notre deuxième contrainte concernait le type d'étudiants visés. Nous avions besoin de les solliciter une première fois à la fin de leur cursus universitaire pour ensuite suivre leur parcours d'insertion professionnelle. Cela supposait d'emblée des questionnaires en ligne pour la suite de la procédure, puisque les participants ne seraient plus présents à l'université. Vu le taux d'attrition dans les études longitudinales, et notamment lors d'études en ligne, nous avons fait le choix de réaliser la première enquête en présentiel, à l'université. Cela nous semblait pertinent pour mieux engager les participants.

Au printemps 2016, après avoir obtenu l'accord et le soutien de la gouvernance de l'université, tous les responsables pédagogiques de Licences professionnelles et de Masters ont été sollicités afin que nous présentions le projet aux étudiants. Nous nous sommes déplacés pour rencontrer 15 promotions d'étudiants, en face à face. Cette modalité nous semblait essentielle pour engager les participants dans le long dispositif qui les attendait.

Pendant une dizaine de minutes, le protocole d'enquête était présenté : un premier questionnaire en version papier serait à compléter le jour même (en ma présence, à la suite de ma présentation), puis deux passations en ligne seraient proposées six et 12 mois plus tard. Les objectifs énoncés restaient volontairement généraux : « *Je m'intéresse au domaine de l'insertion professionnelle et je souhaite suivre des étudiants en fin de cursus, comme vous, afin d'observer leur parcours pendant plusieurs mois. L'objectif à plus long terme est de pouvoir mettre au point et proposer des dispositifs d'accompagnement innovants dans le domaine de l'insertion professionnelle* ». Nous souhaitions éviter d'afficher d'emblée une étude sur les liens entre optimisme et insertion (par exemple) au risque d'activer irrémédiablement un biais d'optimisme dans les réponses. Cependant, le questionnaire étant identique à chaque passation,

nous savions que cet effort perdait son sens lors des mesures suivantes puisque les étudiants connaissaient alors la teneur des items.

Avec cette procédure, 258 questionnaires ont été recueillis, huit d'entre eux ont été supprimés car trop de non réponses étaient relevées dans leur questionnaire (plus de 10) ou les personnes avaient répondu à l'item piège. Ainsi, notre échantillon final au premier temps de mesure est de 250 personnes dont les caractéristiques démographiques ont été présentées précédemment. Précisons cependant que les responsables pédagogiques de 10 autres formations ont accepté une présentation du projet par mail, avec un lien vers une enquête en ligne. Bien que cela implique une procédure différente par rapport aux autres participants, nous avons accepté et cela concerne 38 personnes. Afin de les prendre en compte dans les analyses, nous nous sommes assurés que leurs réponses ne différaient pas des autres sur le plan statistique (pour toutes les dimensions mesurées).

Au fil du temps, nous avons perdu environ 50% de notre échantillon à chaque passation. En effet, au deuxième temps de mesure et après plusieurs relances, nous comptabilisons 115 participants. Douze mois plus tard, seules 65 personnes ont répondu à la troisième enquête en ligne[16]. Bien que ces taux d'attrition ne soient pas si étonnants, ils sont certainement dus à un autre facteur : seules les personnes ayant répondu à l'enquête précédente étaient sollicitées pour la suivante. Autrement dit, pour la troisième passation, un an après la fin des études (en mai 2017), seules les 115 personnes qui avaient répondu à l'enquête n°2, en décembre 2016, ont été contactées. Nous aurions pu réinterroger l'ensemble du groupe initial à chaque passation, et estimer ensuite les non-réponses si nécessaire. Cela nous aurait certainement permis de disposer d'un échantillon plus conséquent.

6.2 Hypothèses opérationnelles

H1 : ***les dimensions positives seront des atouts pour les trajectoires d'insertion professionnelle des étudiants quittant l'université***

H1a : les personnes présentant des niveaux initiaux (T1) élevés en matière d'optimisme, d'espoir, d'orientation vers le bonheur (plaisir, engagement, sens), d'autodétermination, de compétences émotionnelles, de pleine conscience et de sentiment d'efficacité

[16] Une quatrième passation, après 18 mois, n'ayant été complétée que par 30 personnes, nous n'en avons pas tenu compte dans l'analyse des résultats.

personnelle présenteront un accès à l'emploi plus rapide dans les mois qui suivent la fin du cursus universitaire. Ce même groupe d'individus aura initialement exprimé une tendance plus forte à recourir à des stratégies de coping dites adaptatives (centrées sur le problème et/ou sur la recherche de soutien social).

H1b : ces différences perdureront dans le temps. Le groupe des personnes insérées se distinguera sur les mêmes dimensions après six et 12 mois.

H1c : les parcours d'insertion réussis ne seront pas liés au nombre de démarches réalisées. Ce n'est pas la multitude des actions menées qui impactera les trajectoires mais la manière dont les personnes vivent cette période, illustrée par l'expression des variables positives.

H2 : le temps aura des effets délétères sur les personnes en recherche d'emploi

H2a : les personnes en recherche d'emploi rapporteront plus de stress perçu que celles en situation d'insertion aux deuxième et troisième temps de mesure.

H2b : les personnes en recherche d'emploi feront davantage appel à des stratégies de coping centrées sur l'émotion aux deuxième et troisième temps de mesure.

H3 : les dimensions positives connaitront des variations dans le temps et de manière hétérogène.

H3a : les variables psychologiques positives connaitront de la variation au niveau intra-individuel. Les réponses des participants ne seront pas stables d'un point de vue temporel, les scores seront différents aux trois temps de mesure.

H3b : ces variations ne seront pas homogènes d'une personne à une autre, de la variabilité interindividuelle sera également observée grâce aux données longitudinales.

6.3 Résultats

6.3.1 Analyses préalables relatives aux échelles

Les échelles de mesure ont toujours fait l'objet d'analyses préalables :

- la validité interne à l'aide d'une analyse factorielle permettant de vérifier la saturation des items au facteur identifié,

- la fiabilité interne afin de s'assurer d'une cohérence globale entre les items.

Dans notre protocole longitudinal, nous avons réalisé ces analyses à chaque temps de mesure (tableaux 10, 11 et 12).

	Nbre items conservés (saturation au facteur > .30)	% de la variance commune expliquée par le facteur	Alpha de Cronbach
Optimisme	6/6	49%	.789
Espoir	8/8	36%	.740
Sens	4/4	51%	.674
Engagement	4/4	44%	.562
Plaisir	4/4	43%	.547
Pleine conscience	13/13	30%	.795
Besoin de compétences	4/4	64%	.817
Besoin d'autonomie	4/4	62%	.800
Besoin d'appartenance	4/4	60%	.759
Compétences émo. pour autrui	9/10	32%	.712
Compétences émo. pour soi	8/10	30%	.663
Sentiment d'efficacité	10/10	49%	.882
Coping de soutien	7/8	44%	.780
Coping émo.	9/9	40%	.817
Coping pbm	10/10	31%	.747
Stress perçu	14/14	30%	.807

Tableau 10 : fiabilité et validité interne des échelles au 1er temps de mesure

	Nbre items conservés (saturation au facteur >.30)	% de la variance commune expliquée par le facteur	Alpha de Cronbach
Optimisme	6/6	57%	.843
Espoir	8/8	42%	.794
Sens	4/4	63%	.797
Engagement	4/4	49%	.627
Plaisir	4/4	52%	.690
Pleine conscience	8/13	38%	.762
Besoin de compétences	4/4	58%	.765
Besoin d'autonomie	4/4	67%	.836
Besoin d'appartenance	4/4	64%	.808
Compétences émo. pour autrui	7/10	40%	.735
Compétences émo. pour soi	3/10	47%	.430
Sentiment d'efficacité	10/10	49%	.883

Coping de soutien	7/7	48%	.805
Coping émo.	9/9	41%	.816
Coping pbm	9/9	39%	.800
Stress perçu	12/14	39%	.852

Tableau 11 : fiabilité et validité interne des échelles au 2ème temps de mesure

	Nbre items conservés (saturation au facteur > .30)	% de la variance commune expliquée par le facteur	Alpha de Cronbach
Optimisme	6/6	57%	.837
Espoir	8/8	38%	.761
Sens	4/4	61%	.790
Engagement	4/4	53%	.688
Plaisir	3/4	47%	.661
Pleine conscience	8/13	40%	.787
Besoin de compétences	4/4	64%	.812
Besoin d'autonomie	4/4	66%	.827
Besoin d'appartenance	4/4	73%	.872
Compétences émo. pour autrui	7/8	47%	.800
Compétences émo. pour soi	6/6	35%	.598
Sentiment d'efficacité	9/10	45%	.833
Coping de soutien	6/7	53%	.826
Coping émo.	9/9	49%	.871
Coping pbm	8/9	38%	.760
Stress perçu	12/14	40%	.860

Tableau 12 : fiabilité et validité interne des échelles au 3ème temps de mesure

Dans les résultats qui suivent, nous avons toujours veillé à prendre en compte ces résultats pour les calculs des moyennes. Si nos analyses concernaient uniquement un temps de mesure, les scores aux variables étaient déterminés à partir du tableau ci-dessus concerné. Cependant, si les trois temps étaient directement comparés, nous avons veillé à calculer des scores aux variables à partir des mêmes item, en supprimant ceux évalués comme non pertinents à l'un ou l'autre des temps de mesure (ou les trois). C'est notamment le cas dans la dernière partie dédiée à l'analyse des données longitudinales.

Par ailleurs, concernant les tests statistiques présentés ci-dessous, les hypothèses relatives aux tests paramétriques ont toujours été testées afin de déterminer les analyses à appliquer. En effet, dans le cas de comparaison de moyennes pour deux groupes indépendants (que nous serons amenés à réaliser), le T de Student est le test approprié mais il suppose deux conditions.

- La normalité dans chacune des deux distributions

Elle est testée par le test de Shapiro Wilks dont l'hypothèse nulle est « les données sont distribuées normalement ». Nous nous intéressons à la plausibilité de cette hypothèse nulle.

- L'homogénéité des variances des deux distributions

Elle est testée par le test de Levene, dont l'hypothèse nulle suppose que les variances des deux groupes sont homogènes. Ici encore, notre intérêt est de valider cette hypothèse nulle.

Si l'une des deux hypothèses est rejetée, nous sommes dans l'obligation d'utiliser un test non paramétrique : le U de Mann Whitney. Dans les résultats présentés ci-dessous, le test utilisé sera toujours indiqué.

6.3.2 Les liens entre les dimensions positives et les trajectoires d'insertion au fil du temps

6.3.2.1 Certaines dimensions positives semblent impacter les situations d'insertion

Dans cette partie dédiée aux résultats, nous présenterons les données selon les hypothèses qui ont été présentées précédemment.

- Statistiques descriptives

Afin de vérifier notre hypothèse du lien entre les variables mesurées et l'insertion professionnelle, nous avons réparti les 115 personnes ayant répondu au deuxième temps de mesure en deux groupes, selon leur statut « en recherche d'emploi ou non ». Nous avons ensuite observé les moyennes de ces deux groupes aux dimensions mesurées six mois plus tôt, à T1.

	Personne en recherche d'emploi après 6 mois (N=58)		**Personnes insérées après 6 mois (N=57)**	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Optimisme	3,35	0,77	3,49	0,78
Espoir	3,77	0,52	4,02	0,43
Sens	3,03	0,60	3,27	0,65
Engagement	2,91	0,60	2,94	0,72
Plaisir	3,76	0,63	3,87	0,58
Pleine conscience	3,02	0,53	3,25	0,63
Besoin de compétences	2,35	0,90	2,65	0,97
Besoin d'autonomie	3,57	0,65	3,65	0,78
Besoin d'appartenance	3,85	0,53	3,96	0,56
Compétences émo. pour autrui	3,30	0,58	3,59	0,51
Compétences émo. pour soi	3,07	0,61	3,29	0,64

Sentiment d'efficacité	3,52	0,59	3,62	0,64
Coping de soutien	3,18	0,80	3,51	0,87
Coping émo.	3,20	0,89	3,02	0,86
Coping pbm	3,59	0,62	3,76	0,49
Stress perçu	3,07	0,68	2,85	0,57

Tableau 13 : moyennes et écarts-types des scores initiaux au 1er temps de mesure selon la situation des étudiants au 2ème temps de mesure (6 mois plus tard)

A partir de ces statistiques descriptives (tableau 13), il semble que les personnes insérées six mois après la formation sont celles qui avaient initialement des scores plus élevés sur toutes les dimensions positives. C'est une tendance générale qui s'observe sur l'ensemble des variables mesurées sauf pour les stratégies de coping centrées sur l'émotion et le stress perçu, ce qui conforte d'autant plus ces premières observations. Nous décidons donc de continuer nos investigations à l'aide de statistiques inférentielles permettant d'évaluer le caractère significatif ou non des différences entre les deux groupes.

- Statistiques inférentielles

	Rappel des moyennes		Test de comparaison des moyennes	
	Scores initiaux des personnes non insérées après 6 mois	Scores initiaux des personnes insérées après 6 mois	U ou T	p
Optimisme	3,35	3,49	U de Mann-Whitney	.458
Espoir	**3,77**	**4,02**	**T de Student**	**.006**
Sens	**3,03**	**3,27**	**U de Mann-Whitney**	**.052**
Engagement	2,91	2,94	U de Mann-Whitney	.957
Plaisir	3,76	3,87	U de Mann-Whitney	.470
Pleine conscience	**3,02**	**3,25**	**T de Student**	**.038**
Besoin de compétences	2,35	2,65	U de Mann-Whitney	.106
Besoin d'autonomie	3,57	3,65	U de Mann-Whitney	.421
Besoin d'appartenance	3,85	3,96	U de Mann-Whitney	.175
Compétences émo. pour autrui	**3,30**	**3,59**	**U de Mann-Whitney**	**.007**
Compétences émo. pour soi	**3,07**	**3,29**	**U de Mann-Whitney**	**.040**
Sentiment d'efficacité	3,52	3,62	U de Mann-Whitney	.338
Coping de soutien	3,18	3,51	U de Mann-Whitney	.098
Coping émo.	3,20	3,02	T de Student	.270
Coping pbm	**3,59**	**3,76**	**U de Mann-Whitney**	**.051**
Stress perçu	**3,07**	**2,85**	**T de Student**	**.056**

Tableau 14 : comparaison des moyennes aux dimensions positives au 1er temps de mesure selon la situation des étudiants au 2ème temps de mesure (6 mois plus tard)

Le tableau 14 permet d'apprécier le caractère significatif, ou non, des différences de moyennes observées précédemment : les étudiants en activité six mois après la formation (N=57) sont ceux qui avaient des scores initiaux significativement plus élevés sur les dimensions « espoir » (p=.006), « sens » (p=.052), « pleine conscience » (p=.038), « compétences émotionnelles pour autrui » (p=.007) et « compétences émotionnelles pour soi » (p=.040). Leurs scores initiaux étaient plus élevés et cela semble leur avoir été bénéfique dans ces six premiers mois de recherche.

L'analyse des variables complémentaires va dans le sens de nos premiers résultats et de la littérature évoquée au départ. Ces personnes, qui ont des scores plus élevés sur certaines dimensions positives et qui sont mieux insérées six mois plus tard, sont aussi celles qui utilisent davantage des stratégies de coping orientées vers la résolution de problème (p=.051) et vers la recherche de soutien social (de manière tendancielle, p=.098), dont on sait qu'elles sont plus opérantes. Elles ressentent aussi moins de stress au quotidien (p=.056).

Jusqu'ici, les liens observés ne sont que des associations. Mais avec une démarche statistique spécifique, et notamment des analyses de régressions logistiques (qui permettent de tester l'effet d'une variable continue sur une variable catégorielle), nous avons tenté d'observer si des liens de causalité pouvaient être démontrés. Les résultats sont significatifs concernant l'espoir et les compétences émotionnelles pour autrui. Plus les personnes en ont au départ, plus elles sont insérées dans les six premiers mois (X2 (2, N=115) =12,947, p=.002). Un lien de causalité semble exister entre ces deux variables et la situation d'insertion professionnelle des étudiants quelques mois après l'obtention de leur diplôme.

Notre hypothèse H1a est partiellement validée : les personnes insérées six mois après l'obtention de leur diplôme sont celles qui avaient initialement des scores plus élevés sur un grand nombre de dimensions positives. Elles présentaient également une tendance plus forte à utiliser des stratégies de coping adaptatives.

6.3.2.2 Les liens entre insertion et dimensions positives à l'épreuve du temps

Nous avons souhaité observer si les effets constatés perduraient dans le temps. Nous avons ainsi mené les mêmes investigations statistiques aux deuxième et troisième temps. Les personnes ont été réparties selon leur insertion ou non, et les scores aux variables ont été comparés.

Deuxième temps de mesure

Comment les personnes se différencient-elles six mois après la fin de leur formation ? A ce stade, nous pouvions nous attendre à retrouver les mêmes résultats puisqu'il s'agit du même échantillon (les 115 personnes ayant répondu aux premier et deuxième temps de mesure).

Nous avons commencé par l'analyse des statistiques descriptives.

	Personne en recherche d'emploi après 6 mois (N=58)		**Personnes insérées après 6 mois (N=57)**	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Optimisme	3,17	0,73	3,50	0,78
Espoir	3,76	0,51	4,01	0,51
Sens	3,17	0,71	3,24	0,77
Engagement	3,00	0,65	2,89	0,67
Plaisir	3,79	0,66	3,88	0,62
Pleine conscience	3,12	0,51	3,20	0,72
Besoin de compétences	2,54	0,79	2,74	0,90
Besoin d'autonomie	3,53	0,68	3,54	0,76
Besoin d'appartenance	3,91	0,62	3,96	0,63
Compétences émo. pour autrui	3,44	0,60	3,66	0,55
Compétences émo. pour soi	2,82	0,69	3,07	0,94
Sentiment d'efficacité	3,51	0,57	3,66	0,58
Coping de soutien	3,24	0,89	3,62	0,77
Coping émo.	3,00	0,86	2,89	0,89
Coping pbm	3,61	0,58	3,73	0,66
Stress perçu	2,87	0,66	2,71	0,65

Tableau 15 : moyennes et écarts-types des scores au 2ème temps de mesure selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non)

Les statistiques descriptives du deuxième temps de mesure (tableau 15) sont de même nature qu'au 1er temps, présentées précédemment. Les personnes insérées (N=57) présentent des moyennes plus élevées que celles en recherche d'emploi (N=58) sur toutes les dimensions positives (sauf dans le cas de la variable « plaisir »). Et, comme précédemment et en phase avec nos attentes, elles font aussi moins recours à des stratégies de coping centrées sur l'émotion (moins opérantes) et ressentent moins de stress au quotidien.

Ces tendances ont été mises à l'épreuve de statistiques inférentielles (tableau 16).

	Rappel des moyennes		Test de comparaison des moyennes	
	Scores initiaux des personnes non insérées après 6 mois	Scores initiaux des personnes insérées après 6 mois	U ou T	p
Optimisme	3,17	3,50	U de Mann-Whitney	.251
Espoir	**3,76**	**4,01**	**T de Student**	**.011**
Sens	3,17	3,24	U de Mann-Whitney	.482
Engagement	3,00	2,89	T de Student	.372
Plaisir	3,79	3,88	U de Mann-Whitney	.668
Pleine conscience	3,12	3,20	U de Mann-Whitney	.444
Besoin de compétences	2,54	2,74	T de Student	.228
Besoin d'autonomie	3,53	3,54	U de Mann-Whitney	.835
Besoin d'appartenance	3,91	3,96	U de Mann-Whitney	.551
Compétences émo. pour autrui	**3,44**	**3,66**	**T de Student**	**.045**
Compétences émo. pour soi	2,82	3,07	U de Mann-Whitney	.083
Sentiment d'efficacité	3,51	3,66	U de Mann-Whitney	.194
Coping de soutien	**3,24**	**3,62**	**T de Student**	**.020**
Coping émo.	3,00	2,89	T de Student	.523
Coping pbm	3,61	3,73	U de Mann-Whitney	.218
Stress perçu	2,87	2,71	T de Student	.206

Tableau 16 : comparaison des moyennes et écarts-types des scores au 2ème temps de mesure selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non)

Au moment du deuxième temps de mesure, seules trois dimensions distinguent de manière significative les personnes insérées de celles en recherche d'emploi : l'espoir (p=.011), les compétences émotionnelles pour autrui (p=.045) et les stratégies de coping orientées sur la recherche de soutien social (p=.20). Une tendance est observée concernant les compétences émotionnelles pour soi (p=.083). Ainsi, les liens mis en évidence précédemment semblent s'estomper avec les mois qui passent.

Troisième temps de mesure

Comment les personnes se différencient-elles un an après la fin de leur formation ? Les mêmes investigations ont été menées avec les données récoltées un an après la fin des formations universitaires. Les résultats vont dans le sens de ceux identifiés au deuxième temps de mesure.

	Personne en recherche d'emploi après 12 mois (N=19)		**Personnes insérées après 12 mois (N=44)**	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Optimisme	3,36	0,58	3,64	0,73
Espoir	3,81	0,61	4,03	0,44
Sens	3,19	0,81	3,25	0,70
Engagement	2,89	0,59	2,90	0,84
Plaisir	3,89	0,63	3,84	0,73
Pleine conscience	3,16	0,68	3,23	0,66
Besoin de compétences	2,32	0,81	2,60	0,88
Besoin d'autonomie	3,51	0,67	3,64	0,70
Besoin d'appartenance	3,76	0,68	3,91	0,71
Compétences émo. pour autrui	3,33	0,64	3,56	0,66
Compétences émo. pour soi	3,16	0,51	3,21	0,71
Sentiment d'efficacité	3,65	0,40	3,76	0,34
Coping de soutien	3,57	0,96	3,55	0,87
Coping émo.	3,33	0,98	2,71	0,83
Coping pbm	3,62	0,63	3,86	0,60
Stress perçu	3,04	0,72	2,65	0,54

Tableau 17 : moyennes et écarts-types des scores au 3ème temps de mesure selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non)

Un an après l'obtention du diplôme, les variables positives ne sont plus des éléments de différenciation entre les personnes insérées (N=44) et celles en recherche d'emploi (N=19). Malgré des tendances dans le sens de nos hypothèses, mises en évidence par les statistiques descriptives (tableau 17), les analyses inférentielles ne permettent pas de conclure à des scores plus élevés pour les personnes insérées (tableau 18). Les seules différences significatives entre les deux groupes concernent les indices d'un moindre fonctionnement psychologique : le stress perçu et les stratégies de coping centrées sur l'émotion. Dans le cas de ces deux variables, les personnes en recherche d'emploi ont des scores plus élevés (p=0.14 et p=0.67). Ainsi, dans la recherche d'emploi, l'effet délétère du temps sur la santé mentale est confirmé.

	Rappel des moyennes		Test de comparaison des moyennes	
	Scores initiaux des personnes non insérées après 12 mois	Scores initiaux des personnes insérées après 12 mois	U ou T	p
Optimisme	3,36	3,64	T de Student	.156
Espoir	3,81	4,03	T de Student	.115
Sens	3,19	3,25	T de Student	.795

Engagement	2,89	2,90	T de Student	.975
Plaisir	3,89	3,84	U de Mann-Whitney	.862
Pleine conscience	3,16	3,23	T de Student	.720
Besoin de compétences	2,32	2,60	T de Student	.256
Besoin d'autonomie	3,51	3,64	U de Mann-Whitney	.797
Besoin d'appartenance	3,76	3,91	U de Mann-Whitney	.377
Compétences émo. pour autrui	3,33	3,56	U de Mann-Whitney	.145
Compétences émo. pour soi	3,16	3,21	T de Student	.801
Sentiment d'efficacité	3,65	3,76	T de Student	.284
Coping de soutien	3,57	3,55	U de Mann-Whitney	.875
Coping émo.	3,33	2,71	**T de Student**	**.014**
Coping pbm	3,62	3,86	T de Student	.160
Stress perçu	3,04	2,65	**U de Mann-Whitney**	**.067**

Tableau 18 : comparaison des moyennes et écarts-types des scores au 3ème temps de mesure selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non)

Notre hypothèse H1b n'est pas totalement validée : les différences significatives observées à partir des scores initiaux ne perdurent pas après 6 et 12 mois quand les personnes insérées et celles en recherche d'emploi sont comparées, sauf dans le cas des variables « espoir » et « compétences émotionnelles pour autrui », après 6 mois. Les autres variables positives ne sont plus des éléments de différenciation entre les groupes.

Nos hypothèses H2a et H2b sont partiellement validées : seul le troisième temps de mesure, après 12 mois, permet d'apprécier l'effet délétère du temps pour les personnes en recherche d'emploi. Au bout d'un an, ces personnes témoignent d'un plus grand stress perçu et d'une plus forte tendance à adopter des stratégies de coping centrées sur l'émotion, ceci témoignant bien d'une certaine détresse psychologique qui s'installe.

6.3.2.3 Les dimensions positives n'impactent pas le dynamisme dans la recherche d'emploi

Avec les données comportementales (tableau 19), d'autres constats sont faits : au deuxième temps de mesure, les personnes en recherche d'emploi (N=58) rapportent deux fois plus de démarches que les autres (N=57). Ce phénomène est important à observer car il témoigne du fait que les personnes en recherche d'emploi ne sont pas moins actives. Elles mènent de nombreuses actions, et malgré tout, l'insertion n'est pas au rendez-vous. La différence se joue peut-être ailleurs, dans la manière dont les personnes vivent cette période, dont elles se sentent et dont elles se présentent face à un recruteur. Sur le plan du dispositif, un ajustement aurait permis de mieux appréhender les données comportementales : les personnes insérées n'ont pas

indiqué le délai dans lequel elles ont accédé à un emploi (ou à autre projet). Cela aurait permis de mieux comparer les groupes en pondérant les données sur une période de référence comparable.

	Personne en recherche d'emploi après 6 mois (N=58)		**Personnes insérées après 6 mois (N=57)**	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Consultation de sites avec des offres d'emploi	216	146	131	165
Consultation de sites avec des conseils sur la recherche d'emploi	27	51	14	50
Participation à des prestations d'aide à la recherche d'emploi	0,77	1,31	0,10	0,30
Entretiens conseils avec des professionnels	1,10	1,98	0,70	3,72
Candidatures à des offres	14	30	6	14
Candidatures spontanées	7	27	3	11

Tableau 19 : comparaison des moyennes et écarts-types liés aux actions menées 6 mois après l'obtention du diplôme selon la situation des personnes (en recherche d'emploi ou non) – Pondération sur une base annuelle

Notre hypothèse H1c est validée : les personnes insérées ne rapportent pas davantage de démarches effectives liées à leur recherche d'emploi. Ainsi, l'insertion ne s'explique pas avec la quantité d'actions menées.

6.3.3 Observation de l'évolution des dimensions positives dans le temps, analyse des trajectoires

Les données issues d'études longitudinales sont explorées, la plupart du temps, de manière statique, par comparaison des scores aux différents temps de mesure. D'autres méthodes statistiques permettent cependant une analyse plus dynamique en prenant en compte les trajectoires des personnes sur les dimensions étudiées, c'est la direction que nous avons souhaité prendre, sur la base des travaux de Marivain (2002, 2003), pionner dans ce domaine. Dans un premier temps, des modélisations en croissance latente ont été estimées. Cette méthodologie sera présentée ci-après, ainsi que les résultats obtenus avec nos données. Ces calculs n'ayant pas été concluants, nous avons opté pour une autre approche, tout aussi dynamique, mais non appliquée sur des variables latentes : l'analyse des régressions individuelles. Elle sera également détaillée dans une partie spécifique. Elle nous a permis d'observer des résultats probants concernant la variation intra-individuelle sur les dimensions mesurées, la variation interindividuelle ou encore les évolutions parallèles de certaines variables.

6.3.3.1 Les modèles en croissance latente

Les modèles structuraux : principes

Il s'agit d'une méthodologie spécifique qui permet d'analyser les relations causales entre des variables observées ou latentes (théoriquement construites mais non observées) dont l'ensemble forme un système. Les chercheurs formulent ainsi des hypothèses structurales sur l'existence ou non de relations entre les variables du système, notamment en termes de causalité. Pour analyser des hypothèses structurales, on peut adopter une démarche exploratoire ou confirmatoire.

Dans la première, on retrouve l'analyse factorielle exploratoire dont le but est d'identifier des facteurs, ou variables latentes, permettant de mettre en lumière les covariations de certains indicateurs mesurés qui auraient « *des causes communes dont la présence se manifeste indirectement par les corrélations entre les variables observées* » (Reuchlin, 1991). Dans ce cas, aucune hypothèse n'est posée *a priori*, seule la matrice de variances-covariances permet d'organiser les données. La régression multiple est une autre méthode qui se situe dans une démarche exploratoire. L'objectif est d'identifier dans quelle mesure certaines variables contribuent à en prédire une autre. Dans ce cas aussi, le chercheur ne spécifie rien au préalable dans le système.

Dans la démarche confirmatoire, la logique est très différente. Le psychologue cherche à tester des hypothèses qu'il a élaborées, il va ainsi contraindre le modèle pour les tester. Il souhaitera, par exemple, vérifier qu'une variable a un effet indirect sur la variable b qui elle-même influence directement la variable c...

Les différentes étapes à suivre pour mener à bien une modélisation structurale sont rappelées dans l'encadré 6.

Encadré 6 : les étapes de la modélisation structurale

- Réaliser une revue de littérature théorique complète qui permettra de formuler des hypothèses structurales. Ainsi, la réflexion du psychologue guide les relations de cause à effets testées.
- Déterminer les mesures à réaliser pour appréhender les construits théoriques développés. Il sera nécessaire d'estimer une variable latente pour tenter d'appréhender la dimension théorique souhaitée. Elle sera calculée à partir de la variance commune aux différents indicateurs choisis. En effet, un seul indicateur ne serait pas suffisant et il faut garder à l'esprit qu'une variable non valide peut biaiser les résultats.
- Enoncer le modèle de mesure : préciser les relations entre les variables mesurées, en différenciant les variables latentes exogènes et endogènes. Les premières sont celles à qui l'on confère un pouvoir prédictif sur les secondes.
- Tester le modèle structural, pour mettre à l'épreuve les rapports de causalité supposés.

- Estimer les paramètres du modèle avec la procédure du maximum de vraisemblance (ML) celle de l'estimation des moindres carrés généralisés (GLS), etc. Pour plus de détails sur ces aspects, nous vous invitons à lire Bollen (1989).
- Evaluer le modèle grâce aux indices d'ajustement qui permettront d'apprécier l'écart entre la matrice de variances-covariances reconstruite selon les hypothèses théoriques et celle observée avec les données de la recherche menée. Voici quelques-uns d'entre eux :
    - le χ^2 pour lequel nous cherchons à obtenir une probablité proche de 1 nous permettant de rejeter l'hypothèse nulle (selon laquelle les données reconstruites à partir du modèle sont très éloignées des données observées). Cet indice ne peut être pris en compte qu'à trois conditions : distribution multi-normale des variables observées, analyse basée sur la matrice des variances-covariances, nombre de sujets important.
    - Le Goodness-of-Fit Index (GFI) renvoie au pourcentage moyen de variances-covariances expliqué par le modèle théorique spécifié. Il varie de 0 à 1 et le modèle est accepté s'il est de minimum .90. Il a l'avantage de ne pas être sensible à la taille de l'échantillon ou la normalité des distributions. Une version ajustée au nombre de degrés de liberté donne l'Adjusted-Goodness-of-Fit Index (AGFI).
    - Le Root-Mean-Square Residual (RMR) permet d'apprécier la moyenne des variance-covariances résiduelles. Plus il s'approche de 0, plus le modèle est pertinent.
    - L'Akaike Informaton Criterion (AIC) est un indice de parcimonie qui prend en compte le nombre de degrés de liberté du modèle. Parfois, en contraignant trop le modèle structural, on risque un biais d'ajustement. L'AIC est alors intéressant car il tient compte de la pertinence du modèle et du nombre de paramètres contraints. Plus il est faible, meilleur est le modèle. L'AIC sert à la comparaison de plusieurs modèles.
- Inspecter en détail les résultats, et notamment :
    - le coefficient de détermination absolu évaluant la qualité des variables observées, il doit rendre vers 1,
    - les coefficients de corrélations multiples pour identifier ce qui est mal expliqué par le modèle,
    - les résidus normalisés qui doivent être faibles pour s'assurer que le modèle théorique explique bien les données récoltées. Leur tracé point par point est facilitant : si la pente est supérieure à 1 par rapport à la ligne de 45°, l'ajustement est correct.
    - l'estimation des paramètres qui témoignent du lien entre les variables (ils doivent être compris entre 0 et 1).
    - les indices de modifications qui informent des paramètres du modèle que l'on pourrait libérer pour améliorer l'ajustement du modèle (sous hypothèse d'une justification théorique).

L'intérêt essentiel de cette approche est qu'elle permet une analyse indépendante des erreurs de mesure si tous les indicateurs choisis mesurent correctement les variables latentes. La relation de cause à effet supposée est analysée de la manière la plus objective possible.

L'intérêt des modèles structuraux pour l'observation des données longitudinales : les modélisations en croissance latente

Les modèles structuraux sont de plus en plus utilisés dans l'étude du changement depuis 15 ans. Elles permettent de répondre à ce qui faisait défaut dans les méthodes utilisés jusqu'ici. Dès les années 70, un chercheur en psychologie développementale, Wohwill (1970, cité par Marivain, 2002) se questionnait sur la manière d'appréhender le changement dans les travaux scientifiques. Il regrettait que l'âge soit toujours mobilisé en tant que variable indépendante, ce qui ne permet pas d'observer de manière dynamique les changements intra-individuels et les différences interindividuelles dans ces changements. Dans les années 90, Perlmutter (cité par

Marivain, 2002) faisait toujours le même constat : les méthodes transversales sont privilégiées pour évaluer le développement cognitif, par exemple, l'âge étant toujours utilisé comme une variable indépendante. Selon l'auteur, il serait plus intéressant de mettre au point des études longitudinales qui permettraient d'estimer un indice de changement cognitif en tant que variable dépendante... Vu la complexité pour appréhender ce phénomène de changement, les méthodes plus classiques ont été exploitées par les chercheurs :

– comparer les scores à deux moments distincts pour déterminer un « score de changement », « gain brut » ou « gain résiduel ». Des auteurs ont pointé combien ce score était corrélé aux erreurs de mesure, ce qui le rend moins fiable que les scores bruts aux variables.

– Une autre méthode a consisté à appliquer une régression de la variable au premier temps de mesure sur la même variable au second temps. Le problème, c'est que cette approche revient à considérer que le changement s'explique principalement par le niveau initial.

C'est à partir de ces limites que les modèles en croissance latente (MCL) ont commencé à se développer, notamment sous l'impulsion de Nesselroade aux Etats-Unis (Hertzog & Nesselroade, 2004) : il s'agit d'analyser le changement à partir de la modélisation en équations structurales. Les MCL permettent de répondre aux besoins des chercheurs, notamment dans une perspective développementale : décrire des trajectoires individuelles et comment les sujets diffèrent dans ces trajectoires, identifier des prédicteurs dans ces différences interindividuelles, estimer des lois générales dans le développement des variables observées...

Dans les MCL, l'intercept est le point de départ de la courbe de croissance pour un individu, il servira de constante qui contribuera à tous les scores suivants. La pente est le second facteur, elle renvoie à la trajectoire de la personne, comment elle a évolué dans le temps sur la variable mesurée. La moyenne et la variance de ces deux variables latentes peuvent être estimées (contrairement aux analyses factorielles traditionnelles ou les moyennes sont fixées à 0 et les variances à 1).

Le programme LISREL est utilisé pour estimer les courbes de croissance.

Application des MCL sur nos données longitudinales

Dans notre cas, les modèles en croissance latente ont été la méthode à privilégier. Il s'agissait de pouvoir étudier le changement de manière dynamique sur les dimensions psychologiques positives mesurées à 3 temps de mesure. Notre questionnement était le suivant : est-ce que les étudiants ont bien des niveaux initiaux différents sur ces différentes dimensions ? Est-ce que

ces dimensions évoluent dans le temps ? Est-ce que ces évolutions sont bien différentes d'un individu à l'autre ?

La réponse à ces questionnements nous semblait essentielle pour justifier notre projet d'un accompagnement des étudiants sur les dimensions ayant démontré un lien avec l'insertion professionnelle. Il s'agissait :

- de s'assurer que ces dimensions ne sont pas stables chez les individus (auquel cas une intervention serait inappropriée). Ceci revient à étudier la variabilité intra-individuelle des dimensions dans le temps.
- De vérifier que les potentielles évolutions ne sont pas identiques pour le groupe d'étudiants. Il est possible, en effet, de s'interroger dans ce sens : même si les dimensions évoluent, est-ce que ces changements ne sont pas de même nature pour ce groupe d'étudiants qui vit de manière simultanée la fin d'un cursus universitaire et l'entrée dans la vie active ? Nous avons alors souhaité observer la variabilité interindividuelle dans les changements intra-individuels.

Sur le plan statistique, nous nous attendions à observer les éléments suivants.

- Une variabilité intra-individuelle sur les dimensions psychologiques positives : les participants connaitront des évolutions significatives, dans le temps, sur leurs scores aux variables mesurées.
    - Les indices de pentes calculés par le logiciel LISREL seront significatifs.
- Une variabilité interindividuelle dans ces évolutions : les sujets auront des niveaux initiaux différents sur les dimensions psychologiques positives et ils ne connaitront pas une évolution de même nature. Les trajectoires seront parfois en hausse, parfois en baisse et dans d'autres cas, elles seront constantes.
    - Les indices d'intercepts calculés par le logiciel LISREL seront significatifs.
    - Les corrélations entre les indices d'intercept et de pente seront non significatives (indiquant l'absence de lien entre le niveau de départ et l'évolution).

La démarche statistique suivie pour réaliser et analyser les modèles en croissance latente est rappelée dans l'encadré 7 dédié.

Encadré 7 : estimation des modèles en croissance latente

Pour estimer des modèles en croissance latente, une matrice des moments augmentées est calculée. Les données qui y sont recensées sont nécessaires à l'estimation des modèles :

- matrice de corrélations pour chaque item à tous les temps de mesure,
- moyenne de chaque item à tous les temps de mesure,
- écart-type pour chaque item à tous les temps de mesure.

Ensuite, un programme sous LISREL (exemple en annexe 2 pour la dimension « optimisme ») a permis d'estimer les modèles en croissance latente, pour chaque dimension, et d'observer s'ils étaient ajustés aux données.

Un fichier de résultat permet ensuite d'apprécier la validité des modèles estimés. Pour chaque programme, le logiciel LISREL transmet les éléments suivants :

- la matrice des covariances,
- les moyennes latentes,
- les indices de vraisemblance du modèle.

Les matrices de covariances donnent l'idée de la forme des trajectoires : d'où partent les personnes ? Comment cela évolue-t-il dans le temps ? Elle donnera, pour chaque dimension, les indices de la variance latente du niveau initial ou intercept (a), celui de la pente (b), et celui de la corrélation entre les deux (c), tout en indiquant s'ils sont significatifs ou non (pour l'être, il devra être supérieur à 1.96).

Par exemple, si le logiciel calcule la matrice de covariance suivante du cas 1, nous pouvons interpréter les données de la manière suivante : sur cette dimension, les participants ne partent pas tous du même point (variance de la variable latente « Intercept » significative) mais ils évoluent (variance de la variable latente « pente » significative), proportionnellement à leur niveau de base (corrélation significative entre les indices).

Cas 1

Intercept : 0.54 (a)
(signif) **2.32**
Pente : 0.20 (c) 0.00 (b)
(signif) **1.98** **2.18**

A l'inverse, si nous obtenons les valeurs du cas 2, cela voudrait dire que les personnes n'ont pas un niveau de base similaire (variance de la variable latente « Intercept », significative) que les dimensions évoluent aussi dans le temps (variance de la variable latente « pente » significative) mais que ces trajectoires ne sont ni comparables, ni en lien avec leur point de départ (corrélation non significative entre les indices).

Cas 2

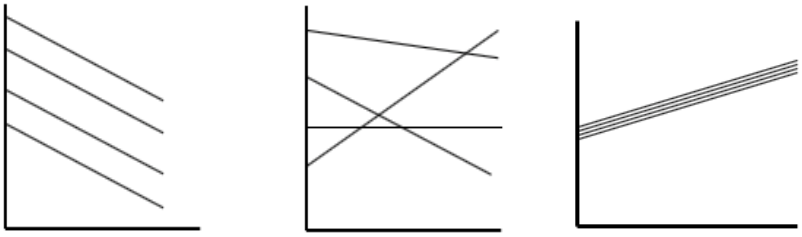
Intercept : 0.57 (a)
(signif) **2.03**
Pente : 0.20 (c) 1.15 (b)
(signif) : 1.40 **4.29**

Enfin une loi normale pourrait être envisagée si le cas 3 se présentait. Dans ce cas, on observerait une homogénéité dans les intercepts (a), les pentes (b) et les corrélations entre ces deux indices (c). Tous les individus auraient tendance à partir du même point et à évoluer dans la même direction, avec la même intensité.

Cas 3

Intercept : 0.60 (a)
(signif) 1.60
Pente : 0.20 (c) 1.15 (b)
(signif) : **1.94** **1.95**

Ces trois situations pourraient s'illustrer de la manière suivante :



Illustrations graphiques des cas 1, 2 et 3

Les moyennes latentes sont également indiquées dans le fichier de résultat proposé par le logiciel LISREL. Elles permettent d'estimer le sens des évolutions observées dans la matrice précédente. Pour l'intercept et la pente, des valeurs seront indiquées avec un indice de significativité. Par exemple, si les résultats indiquent, dans notre cas 1, une moyenne latente de la pente à hauteur -0.03 avec un seuil de significativité à 2.32, on peut en conclure que tous les participants ont tendance à baisser légèrement sur la dimension observée (ce qui s'observe dans l'illustration graphique du cas 1).

Pour finir, **les indices de vraisemblance** sont présentés dans le fichier de résultats proposé par LISREL. Ils permettent de voir si le modèle estimé est ajusté aux données. Bien que présenté en dernier, c'est le plus important pour commencer les investigations. Si les indices ne sont pas corrects, aucune analyse ne peut être faite concernant la matrice des covariances ou les moyennes latentes.

Résultats

Dans notre cas, les modélisations en croissance latente ont été estimées pour 16 variables mesurées à 3 temps de mesure dans notre protocole expérimental. Malheureusement, l'analyse des indices de vraisemblance ne nous a pas permis de poursuivre l'analyse des variables latentes. Sur toutes les données, aucun modèle ne semblait ajusté aux données. Sur le tableau 20, un récapitulatif des indices, présentés précédemment, permet de l'observer.

Nom du modèle	Indices d'ajustement	Décision
Compétences émotionnelles pour soi	Chi2(ddl) = 88.56, p=0.00 AIC=120.55 / RMR=0.14 GFI=0.77 /AGFI=0.68	Modèle non ajusté
Compétences émotionnelles pour autrui	Chi2(ddl) = 460.05, p=0.00 AIC=540.21 / RMR=0.16 GFI=0.52 /AGFI=0.50	Modèle non ajusté
Optimisme	Chi2(ddl) = 450.90, p=0.00 AIC=533.62 / RMR=0.18 GFI=0.46 /AGFI=0.44	Modèle non ajusté
Pleine conscience	Chi2(ddl) = 582.10, p=0.00 AIC=751.49 / RMR=0.17 GFI=0.30 /AGFI=0.29	Modèle non ajusté
Plaisir	Chi2(ddl) = 117.5, p=0.00 AIC=151.04 / RMR=0.16 GFI=0.71 /AGFI=0.67	Modèle non ajusté
Besoin de compétences	Chi2(ddl) = 180.15, p=0.00 AIC=206.37 / RMR=0.11 GFI=0.69 /AGFI=0.71	Modèle non ajusté
Besoin d'autonomie	Chi2(ddl) = 238.14, p=0.00 AIC=268.06 / RMR=0.14	Modèle non ajusté

	GFI=0.61 /AGFI=0.58	
Besoin d'appartenance	Chi2(ddl) = 216.31, p=0.00 AIC=264.92 / RMR=0.12 GFI=0.60 /AGFI=0.57	Modèle non ajusté
Sentiment d'efficacité	Chi2(ddl) = 811.70, p=0.00 AIC=973.77 / RMR=0.17 GFI=0.37 /AGFI=0.37	Modèle non ajusté
Stress perçu	Chi2(ddl) = 1476.07, p=0.00 AIC=2428.77 / RMR=0.32 GFI=-0.81 /AGFI=-0.83	Modèle non ajusté
Coping centré sur l'émotion	Chi2(ddl) = 947.57, p=0.00 AIC=1873.08 / RMR=0.34 GFI=-0.98 /AGFI=-1.01	Modèle non ajusté
Coping centré sur la résolution de problème	Chi2(ddl) = 631.25, p=0.00 AIC=606.44 / RMR=0.15 GFI=0.56 /AGFI=0.57	Modèle non ajusté
Coping centré sur la recherche de soutien social	Chi2(ddl) = 456.81, p=0.00 AIC=556.84 / RMR=0.20 GFI=0.52 /AGFI=0.50	Modèle non ajusté
Engagement	Chi2(ddl) = 287.62, p=0.00 AIC=427.76 / RMR=0.22 GFI=0.26 /AGFI=0.20	Modèle non ajusté
Sens	Chi2(ddl) = 165.47, p=0.00 AIC=188.29 / RMR=0.14 GFI=0.73 /AGFI=0.71	Modèle non ajusté
Espoir	Chi2(ddl) = 771.82, p=0.00 AIC=1529.47 / RMR=0.16 GFI=0.47 /AGFI=0.46	Modèle non ajusté

Tableau 20 : indices de vraisemblance des modèles en croissance latente

Nous pouvons tenter d'expliquer ces manques de vraisemblance par deux éléments importants : le manque de participants et le nombre de mesures trop faible. Pour réaliser de telles analyses, il est recommandé de compter au minimum 300 personnes interrogées quatre à cinq fois. Ainsi, les réponses des 63 personnes ayant répondu aux trois enquêtes n'auront pas permis d'observer les trajectoires à l'aide des variables latentes. Par ailleurs, l'espacement temporaire doit être constant, ou du moins les personnes interrogées exactement en même temps, avec les mêmes mesures. Or, dans notre étude, les deuxième et troisième passations étant proposées en ligne, les participants n'ont pas tous répondu au même moment aux questionnaires.

A partir de ces constats, une autre approche a été mobilisée : les modélisations individuelles.

6.3.3.2 Analyse des régressions individuelles

L'analyse des régressions individuelles est une méthode permettant d'observer l'évolution de chacun des participants, sur les variables mesurées. Il s'agit de tester l'effet d'une variable sur une autre, de manière individuelle. Dans notre cas, cela présente l'avantage d'appréhender de manière dynamique le changement chez les personnes, même s'il ne s'agit pas de données latentes. Nous testerons alors l'effet du temps, utilisé en tant que variable dépendante, sur les

dimensions psychologiques positives. Ensuite, en rassemblant les données de tous les participants, il sera possible d'en tirer des résultats sur le groupe de manière générale.

Ainsi, nos hypothèses restent les mêmes que celles présentées précédemment :

- Une variabilité intra-individuelle sera observée sur les dimensions psychologiques positives : les participants connaitront des évolutions significatives, dans le temps, sur leurs scores aux variables mesurées.
    - Les bêtas standardisés reflétant les pentes de régression des 63 participants ne seront pas nuls.
- Une variabilité interindividuelle sera observée dans ces évolutions : les sujets ne connaitront pas une évolution de même nature sur les dimensions psychologiques positives.
    - Des coefficients de variation significatifs (>30) seront calculés sur les distributions des indices de pente des 63 participants.

Procédure et résultats

La procédure suivie pour traiter les données s'est appuyée sur les préconisations de Pfister, Schwartz, Carson et Jancyzk (2013). Comme dans toute démarche statistique, la première étape a été d'observer les données descriptives. Des graphiques individuels ont été générés pour chacun des participants, ce qui a permis d'apprécier comment les données évoluaient dans le temps. A titre d'exemple, la figure 5 illustre ce que nous obtenons pour la dimension « optimisme », pour les 63 participants.

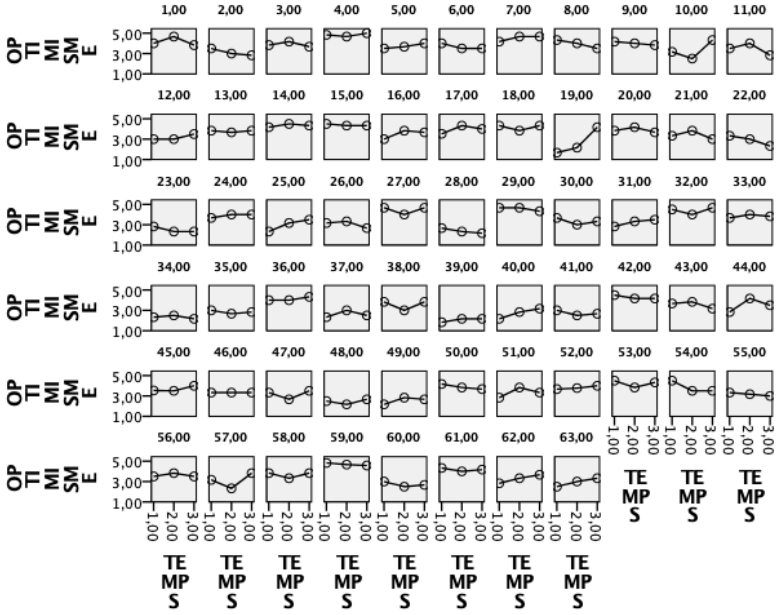


Figure 5 : graphiques individuels de l'évolution de l'optimisme dans le temps

La procédure a été répliquée pour les 15 autres dimensions mesurées (annexe 3) et a permis d'observer, comme c'est le cas pour l'optimisme, que les scores varient dans le temps chez les sujets, et de manière très hétérogène. De façon nette ou légère, une augmentation est parfois observée. Dans d'autres cas, il s'agit d'une diminution. Il arrive aussi que les scores soient stables dans le temps. Ces premières données nous laissent penser d'une part que des variations intra-individuelles existent (les dimensions évoluent dans le temps), et d'autre part que ces changements ne sont pas identiques pour tout l'échantillon, de la variabilité interindividuelle se dessine. Ce sont les hypothèses qui seront testées dans le cadre de statistiques inférentielles.

A l'aide d'un autre programme, des régressions individuelles ont été calculées pour chaque participant et pour chaque variable, l'objectif étant d'observer l'effet du temps (variable dépendante) sur les dimensions psychologiques positives (variables indépendantes).

Coefficients[a]

SUJET	Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
			B	Erreur standard	Bêta		
1,00	1	(Constante)	4,337	,942		4,605	,136
		TEMPS	-,085	,436	-,191	-,195	,877
2,00	1	(Constante)	3,780	,206		18,368	,035
		TEMPS	-,335	,095	-,962	-3,517	,176
3,00	1	(Constante)	4,050	,524		7,731	,082
		TEMPS	-,080	,242	-,313	-,330	,797
4,00	1	(Constante)	4,663	,306		15,261	,042
		TEMPS	,085	,141	,515	,601	,656
5,00	1	(Constante)	3,223	,100		32,305	,020
		TEMPS	,250	,046	,983	5,413	,116
6,00	1	(Constante)	4,167	,312		13,363	,048
		TEMPS	-,250	,144	-,866	-1,732	,333
7,00	1	(Constante)	4,003	,312		12,839	,049
		TEMPS	,250	,144	,866	1,732	,333
8,00	1	(Constante)	4,773	,106		45,026	,014
		TEMPS	-,415	,049	-,993	-8,456	,075

Tableau 21 : extrait d'une sortie SPSS - Résultats d'analyse des régressions individuelles testant l'effet du temps sur l'optimisme pour les 8ers participants.

A partir des résultats (tableau 21), nous nous sommes intéressés, pour chaque individu, aux bêtas standardisés (indice de la pente, compris entre -1 et +1) et aux constantes (points de départ corrigés, indices de l'intercept). Vu le nombre de temps de mesure dont nous disposions, le seuil de significativité n'est pas à prendre en considération : le nombre d'observations étant très faible pour chaque individu (N=3), il n'est pas possible de conclure à un résultat statistiquement significatif.

Toutes ces données ont été reportées dans un fichier Excel, dont un extrait est présenté dans le tableau 22, afin de réaliser des calculs complémentaires et d'analyser les résultats.

	OPTI	ESP	SENS	ENG	PLA	PC	BCOM	BAUT	BAPP	CES	CEA	SEF	CPBM	CEMO	CSOU	SP
1	-0,191	0,994	0,866	-0,756	0,866	0,601	-0,655	0,866	NC	1	0,564	-0,866	-0,43	-0,74	0,816	-0,866
2	-0,962	0,182	0,5	0	0	0,866	0	-0,24	-0,24	0,324	0,244	-0,982	-0,17	-0,11	1	-0,933
3	-0,313	0	1	0,866	1	-1	-0,866	0,866	NC	-0,776	-0,866	-0,944	-0,993	0,961	0,866	-0,115
4	0,515	-0,728	0	-0,619	-0,866	0,629	-0,998	0,5	0,866	0,5	-0,866	0,08	0,866	-0,977	0,905	-0,961
5	0,983	NC	0,982	NC	0,5	0	-0,993	0	-0,866	-0,866	0,866	0	0,958	0,984	-0,5	0,944
6	-0,866	-0,866	-0,988	0	0	-0,939	0,773	0,5	NC	0,54	-0,485	0,782	-0,52	0,866	0,395	0,998
7	0,866	0,936	0,993	0,327	-1	0,517	0,327	0,982	0,866	-0,657	1	0,945	NC	0,842	0	0,283
8	-0,993	0,866	-0,24	-0,5	0,866	-0,997	-0,866	0,596	0,655	-0,997	0,592	-0,866	-0,964	-0,982	-0,626	0,917

Tableau 22 : extrait du tableau Excel synthétisant tous les indices de pente par individu et par variable

Les données complètes sont consultables en annexe 4.

Variabilité intra-individuelle

Nous avons observé les distributions des bêtas standardisés des pentes, pour chaque variable. Les données minimales et maximales vont nous permettre d'apprécier la variabilité intra-individuelle : si les bêtas sont regroupés autour de 0, nous pouvons considérer que les pentes sont stables, les dimensions n'évoluent pas chez les sujets au fil du temps. A l'inverse, plus les scores sont répartis entre -1 et + 1, plus nous pouvons considérer que les pentes sont significatives, ce qui confirme la variabilité intra-individuelle.

Le tableau 23 permet de synthétiser ces données relatives aux distributions des bêtas standardisés des pentes :

Variables	Minimum	Maximum
Pente – Optimisme	-1	0.994
Pente – Espoir	-1	0.997
Pente – Sens	-1	1
Pente – Engagement	-1	1
Pente – Plaisir	-1	1
Pente – Pleine conscience	-1	0.997
Pente – Besoin de compétences	- 0.998	1
Pente – Besoin d'autonomie	-1	0.982
Pente – Besoin d'appartenance	-1	0.985

Pente – Compétences émotionnelles pour soi	-1	1
Pente – Compétences émotionnelles pour autrui	-1	1
Pente – Sentiment d'efficacité	-1	0.998
Pente – Coping centré problème	-1	0.997
Pente – Coping centré émotion	-	1
Pente – Coping centré soutien	- 0.962	1
Pente – Stress perçu	- 1	1

Tableau 23 : min et max des bêtas standardisés des différentes dimensions observées

Les résultats présentés dans le tableau 23 nous indiquent que les trajectoires des individus sur les différentes dimensions ne sont pas stables dans le temps. Des indices allant quasiment systématiquement de -1 à +1 sont observés. Ainsi, les courbes de régression individuelle des 63 participants témoignent d'une tendance à l'évolution : pour certains, elles augmentent fortement, pour d'autres moins, parfois elles baissent, également avec une intensité plus ou moins importante.

Notre hypothèse H2a est validée : les variables psychologiques positives connaissent de la variation au niveau intra-individuel. Les réponses des participants ne sont pas stables d'un point de vue temporel, elles diffèrent aux trois temps de mesure.

Variabilité interindividuelle

Afin d'estimer dans quelle mesure les participants évoluent différemment sur les dimensions psychologiques positives, nous avons calculé un coefficient de variation[17]. A partir des moyennes et écarts-types des indices de pentes, nous avons pu appliquer la formule suivante : écart-type / moyenne * 100. Si le résultat est supérieur à 30 (ou à -30), on peut considérer que de la variabilité est observée. Le tableau 24 présente les données pour les différentes variables mesurées.

Variable	Moyenne	Ecart-type	Coefficient de variation
Pente – Optimisme	-0.004	0.719	-17975
Pente – Espoir	-0.056	0.776	-1385.7
Pente – Sens	0.192	0.686	357.3
Pente – Engagement	-0.054	0.711	-1316.7

[17] *« Le coefficient de variation est une mesure relative de la dispersion des données autour de la moyenne. Le coefficient de variation se calcule comme le ratio de l'écart-type rapporté à la moyenne (...). Il permet de comparer le degré de variation d'un échantillon à un autre, même si les moyennes sont différentes. » - https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1366*

Pente – Plaisir	0.077	0.700	909.10
Pente – Pleine conscience	0.236	0.703	297.9
Pente – Besoin de compétences	0.145	0.703	484.8
Pente – Besoin d'autonomie	0.038	0.733	1928.9
Pente – Besoin d'appartenance	-0.060	0.697	-1161,7
Pente – Compétences émotionnelles pour soi	0.104	0.772	742.3
Pente – Compétences émotionnelles pour autrui	0.032	0.719	2246.9
Pente – Sentiment d'efficacité	0.044	0.746	1695.4
Pente – Coping centré problème	0.210	0.730	347.6
Pente – Coping centré émotion	-0.106	0.789	-744.3
Pente – Coping centré soutien	0.094	0.678	721.3
Pente – Stress perçu	-0.196	0.750	-382.6

Tableau 24 : moyennes, écarts-types et coefficients de variation des distributions des pentes pour les 16 dimensions psychologiques mesurées

Les résultats indiqués dans le tableau 24 mettent en évidence de la variabilité interindividuelle dans les trajectoires. Tous les coefficients de variation sont supérieurs à 30 ou inférieurs à -30. Les personnes n'évoluent pas de la même manière, dans le temps, sur les 16 dimensions psychologiques mesurées.

Notre hypothèse H2c est validée : les variations observées ne sont pas homogènes d'une personne à une autre. Les personnes n'évoluent pas de la même manière sur les différentes dimensions mesurées.

Corrélations des trajectoires

Au-delà de ces premiers résultats qui confirment nos hypothèses opérationnelles initiales, les données nous ont permis d'estimer les corrélations entre les trajectoires : les dimensions évoluent-elles dans le même sens ? Un tableau des corrélations des pentes (tableau 25) permet d'apprécier les liens significatifs résumés par la figure 6. Lorsque la corrélation est positive, les deux dimensions évoluent dans le même sens, lorsqu'elle est négative, cela signifie que les deux dimensions évoluent de manière opposée : si l'une croît, l'autre décroit.

	Opti	Esp	Sens	Enga	Plais	PC	Bcom	Bauto	Bapp	CESoi	CEaut	Seffi	COpb	COemo	COsou	SP
Opti	1,000	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Esp	.249	1,000	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sens	.168	.292*	1,000	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Enga	.003	.225	.169	1,000	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Plais	-.008	.121	.228	.200	1,000	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
PC	.142	.220	.137	.191	-.153	1,000	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Bcom	-.106	.005	-.043	.088	-.061	.050	1,000	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Bauto	.298*	.330*	.136	.036	-.025	.009	.111	1,000	.	.	.	.	.	.	.	.
Bapp	.116	.330*	.154	.091	.102	.103	.029	.198	1,000		.	.	.	.	.	.
CESoi	.147	-.271*	-.126	-.230	-.121	.152	.006	-.024	.114	1,000	.	.	.	.	.	.
CEaut	.110	.370**	.135	.063	.083	.232	-.040	-.135	-.099	-0.43	1,000	.	.	.	.	.
Seffi	.267*	-.116	.030	-.229	-.079	-.056	.182	-.090	-.062	.205	-.044	1,000	.	.	.	.
COpb	.278*	.243	.122	.280*	.236	.184	.051	-.099	.057	.120	.145	.076	1,000	.	.	.
COemo	.021	-.104	-.157	.214	-.073	-.026	-.120	.142	-.056	-.290*	-.201	-.209	-.229	1,000	.	.
COsou	.183	-.017	.046	-.077	.074	-.046	-.122	.053	-.006	.251*	.049	.049	.088	.018	1,000	.
SP	-.037	-.094	-.122	.171	.120	-.292*	-.138	-.176	-.031	-.152	.034	-.016	-.062	.051	-.205	1,000

Tableau 25 : corrélations entre les distributions des pentes pour les différentes dimensions psychologiques mesurées

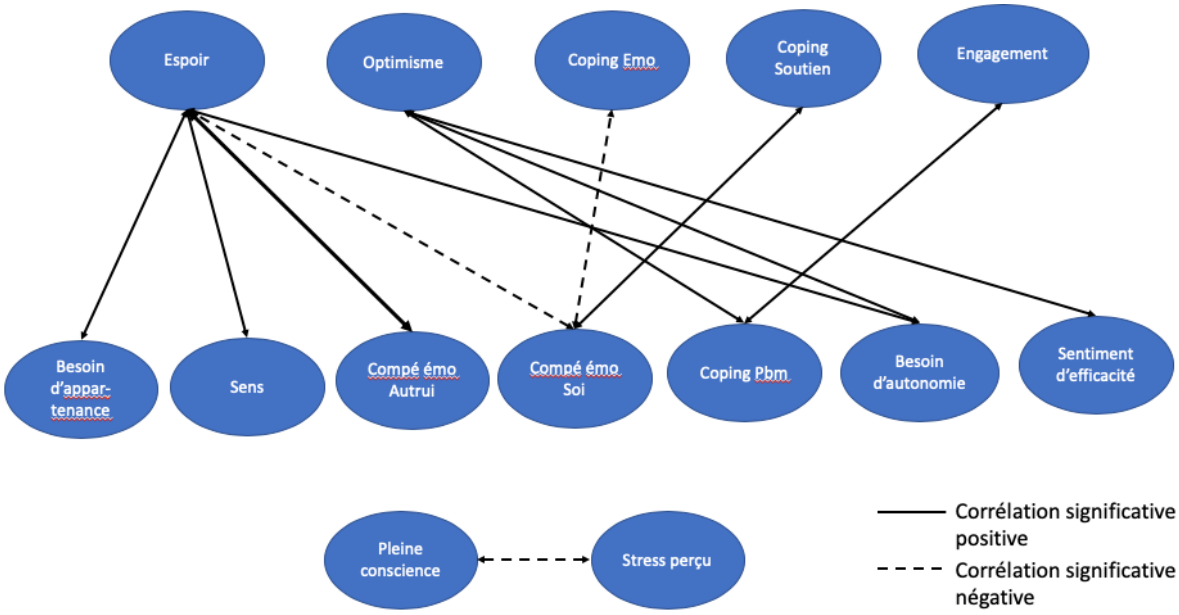


Figure 6 : représentation des corrélations significatives entre les distributions des pentes pour les différentes dimensions psychologiques mesurées

Le tableau 25 et la figure 6 nous permettent de constater les éléments suivants : certaines dimensions ont tendance à évoluer de la même manière. Par exemple, quand l'espoir évolue, les compétences émotionnelles pour autrui, le besoin d'appartenance, le sens et le besoin d'autonomie évoluent dans le même sens. Autre exemple, quand la pleine conscience augmente, le stress baisse : la corrélation entre ces deux variables est négative et significative. Ces éléments nous permettent de penser qu'en agissant sur une dimension dans un programme d'intervention, il est possible d'observer des effets ricochets sur toutes celles qui lui sont liées.

6.4 Discussion

Comment innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle des étudiants ? Partant de cette question, différents cadres théoriques nous ont permis d'imaginer des pistes relevant d'une perspective sociale ou individuelle. Le premier (registre social) renvoie au caractère socialement valorisé de certaines dimensions en situation de recrutement : l'optimisme, l'intelligence émotionnelle et la pleine conscience pourraient constituer des atouts pour ceux qui en font la démonstration en situation d'évaluation. Par ailleurs, ces mêmes dimensions contribueraient à maintenir et à développer un certain niveau de bien-être. La santé mentale peut être fortement impactée pendant une période de chômage, or elle est (en soi) un facteur d'adaptation et de performance, notamment lors de la recherche d'un emploi (registre individuel). La psychologie positive étant résolument tournée vers la compréhension du fonctionnement optimal des personnes, elle invite à explorer d'autres variables susceptibles d'impacter les trajectoires d'insertion, via leurs effets sur le bien-être : les émotions positives, le sens dans la vie, l'engagement, l'autodétermination et le sentiment d'efficacité personnelle. Notre première étude avait pour objectif de questionner ces hypothèses pour identifier des variables en lien avec des parcours d'insertion réussis.

6.4.1 Principaux résultats

- Auprès de notre population d'étudiants quittant l'université, et très en amont de la recherche d'emploi, certaines variables positives semblent effectivement en lien avec l'insertion professionnelle.
- Au fil du temps, l'impact de ces dimensions s'amenuit mais l'effet du chômage sur la santé mentale se confirme.
- La quantité de démarches menées ne semblent pas un facteur prédictif de l'insertion professionnelle.
- Les dimensions positives ne sont pas stables dans le temps chez les personnes.

6.4.1.1 Les liens entre les dimensions positives et les trajectoires d'insertion

Les trajectoires d'insertion professionnelle ne sont jamais identiques. Pour certains, une offre et une candidature suffiront. Pour d'autres, le chemin sera plus long et semé d'embuches. Dans tous les cas, l'incertitude domine souvent et les aléas potentiels sont nombreux : peu d'offres d'emploi, refus successifs, précarité… Bien que toutes les variables positives semblent opérantes si l'on observe les statistiques descriptives de l'étude 1, cinq d'entre elles permettent

d'observer des différences significatives entre les personnes en recherche d'emploi et celles qui ne le sont pas six mois plus tard. Dans notre contexte universitaire, ces facteurs semblent directement en lien avec une trajectoire d'insertion réussie : l'espoir, le sens dans la vie, les compétences émotionnelles pour soi, les compétences émotionnelles pour autrui et la pleine conscience. Pour les personnes qui avaient les scores initiaux les plus élevés sur ces dimensions (au premier temps de mesure), cela semble leur avoir été bénéfique dans les six premiers mois de recherche. Tentons de comprendre ce phénomène à partir des caractéristiques de ces variables. Tous les éléments qui suivent sont des tentatives de compréhension psychologique du phénomène observé et mériteraient d'être confirmés par des études complémentaires.

- Pour rappel, l'espoir renvoie à la poursuite de ses objectifs, avec énergie et en étant capable d'identifier différentes stratégies pour avancer en cas de difficultés. Dans le cas d'une recherche d'emploi, son intérêt peut facilement se comprendre : face à d'éventuels refus successifs, une personne pourra décider de changer ses outils de candidatures, ses moyens de rester en veille sur les offres ou encore d'élargir son périmètre de recherche. Sans perdre de vue son objectif, il s'agira d'élargir son champ d'action pour rebondir et continuer d'avancer.
- Les personnes qui ont tendance à trouver du sens dans leur vie semblent également avantagés dans leur recherche d'emploi. Nous pouvons imaginer combien cela peut être une ressource de chercher un emploi qui correspond à ses valeurs et à ce qui est important pour soi. Au-delà de maintenir une motivation dans la recherche, nous pouvons faire l'hypothèse que l'exprimer en entretien d'embauche peut contribuer à donner une image favorable et ainsi influencer le recrutement.
- Les compétences émotionnelles pour soi et pour autrui semblent aussi impacter positivement les trajectoires d'insertion. Nous pouvons supposer que la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à réguler et à utiliser ses émotions peut être utile dans différentes situations, comme par exemple réduire une éventuelle pression avant un entretien d'embauche et ainsi se donner les moyens de garder le contrôle sur la situation. Aussi, être capable de savourer et de faire durer des moments satisfaisants dans sa vie quotidienne est probablement une source de bien-être qui à son tour, impactera positivement les trajectoires. En parallèle, les compétences émotionnelles pour autrui sont certainement un atout pour mieux interagir avec un recruteur. En étant, par exemple, attentif aux signes non verbaux, on pourra évaluer si nos propos répondent aux attentes de notre interlocuteur. Le chapitre 2 laisse penser que les compétences émotionnelles font l'objet d'une norme de jugement : les évaluateurs y seront sensibles et leur avis sera plus favorable pour les candidats qui les mettent en avant.

- Pour finir, les bénéfices de la pleine conscience peuvent s'expliquer de différentes manières. D'un point de vue individuel, le fait de se centrer sur l'instant présent peut être utile face à un avenir incertain. Par ailleurs, le non jugement vis-à-vis des événements et des ressentis permet certainement de protéger son image de soi, qui pourtant peut être mise à mal après des candidatures qui n'aboutissent pas, par exemple. La pleine conscience semble être valorisée socialement, les candidats sont certainement jugés plus favorablement quand ils en font la démonstration.

L'analyse des variables complémentaires va dans le sens de ces premiers résultats et de la littérature évoquée au départ. Ces personnes, qui avaient des scores plus élevés sur les dimensions positives et qui sont mieux insérées six mois plus tard, sont aussi celles qui utilisent des stratégies de coping orientées vers la résolution de problème et la recherche de soutien social (dont on sait qu'elles sont plus opérantes) et elles ressentent moins de stress au quotidien.

- Dans notre revue de littérature, nous avons vu que le bien-être est adaptatif, il est même source de performances selon les travaux de Sin et Lyubomirsky (2009). Les résultats sur les stratégies de coping le confirment dans notre étude 1. Plus les personnes ont des niveaux élevés sur les dimensions positives mesurées, plus elles mobilisent des stratégies efficaces face aux difficultés qu'elles rencontrent. Face au refus d'un employeur, une stratégie orientée sur la résolution de problèmes serait par exemple de demander plus d'informations sur les motifs du refus afin de prendre en compte les remarques pour une prochaine candidature. Il est possible d'imaginer combien les candidats qui réalisent ce type de démarches sont avantagés. Dans la même dynamique, demander conseil à une personne de son entourage pour relire une candidature ou un CV, avant de l'envoyer, peut également être une stratégie efficace. Avec les données dont nous disposons, ces deux exemples ne sont que des suppositions. Il serait intéressant de récolter des données qualitatives sur les actions menées afin de déterminer quelles sont les stratégies réellement mises en œuvre par les personnes.
- Les derniers résultats concernent le stress perçu. Plus les personnes en avaient au départ, moins elles sont insérées 6 mois plus tard. Et, plus les personnes avaient des scores élevés sur les dimensions positives, moins elles exprimaient de stress. Ces éléments nous confirment deux choses. Premièrement, le stress perçu est un frein pour l'accès à l'emploi, cela confirme ce qui avait été présenté dans le chapitre 3 : une santé mentale affectée sera néfaste pour des trajectoires d'insertion. Deuxièmement, les profils présentant des niveaux plus élevés d'espoir, de compétences émotionnelles, de pleine conscience et de sens dans la vie présentent moins de stress perçu. Ces variables seraient bien des facteurs protecteurs de leur santé mentale, telle que

la littérature développée dans le chapitre 4 l'avait décrit. Face à des situations stressantes, il est possible d'imaginer combien ces attitudes peuvent aider à faire face : être capable d'imaginer une nouvelle solution et croire en sa réussite (espoir), réguler le stress ressenti en diminuant son intensité (compétences émotionnelle), se centrer dans l'instant sans trop anticiper un risque potentiel (pleine conscience) ou encore se focaliser sur les enjeux de sa situation, même si elle est difficile (sens).

Notre dispositif n'a pas permis de confirmer l'effet de l'optimisme, de l'autodétermination, des émotions positives, de l'engagement et du sentiment d'efficacité sur les trajectoires d'insertion. Nous pouvons tenter de le comprendre en analysant l'ensemble des outils utilisés.

- La valorisation sociale de l'optimisme dispositionnel, mise en évidence par Le Barbenchon et Milhabet (2005) n'a pas été démontrée dans notre étude. Pour l'expliquer, nous pouvons avancer le fait que notre questionnaire évaluait de manière additionnelle (et à la suite dans le questionnaire) une autre conception de l'optimisme, indirecte, qui, elle, a montré son efficacité : l'espoir. Nous pouvons faire l'hypothèse que la mesure de l'espoir étant plus fine, avec deux aspects (opérationnel et motivationnel), elle a été plus pertinente pour appréhender comment les personnes se projetaient dans l'avenir. Cela mériterait d'être confirmé en reproduisant l'étude sur la valorisation sociale de cette dimension en contexte de recrutement.
- Aucun outil français n'ayant été identifié pour mesurer l'autodétermination de manière générale, nous avons utilisé trois outils qui mesuraient spécifiquement les trois besoins psychologiques fondamentaux, de manière générale. Des mesures plus adaptées au contexte aurait peut-être permis d'observer des liens plus forts avec l'insertion.
- Concernant les émotions positives, nous faisons l'hypothèse que l'échelle d'orientation vers le bonheur (Peterson & al., 2005) n'était pas la plus adaptée. Pour la première sous-dimension, les items sont essentiellement centrés sur la notion de plaisir alors que les travaux sur les émotions positives utilisent des outils permettant de recenser bien d'autres aspects. A titre d'exemple, l'échelle d'affectivité positive et d'affectivité négative PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988) questionne l'enthousiasme, la fierté, l'inspiration, l'excitation ou encore l'intérêt. Dans le souci de réduire le plus possible le questionnaire, cette échelle n'a pas été utilisée, elle aurait peut-être permis d'obtenir des résultats plus probants sur les émotions dont le modèle de Fredrikson a montré leur caractère adaptatif.
- Dans cette même échelle d'orientation vers le bonheur, l'engagement est mesuré à l'aide de 4 items qui se focalisent sur la notion de « flow », cet état d'absorption totale ressenti lors de la réalisation d'une activité passionnante, dans laquelle nos forces sont mobilisées. Cette

focalisation n'aura sans doute pas permis de mesurer l'engagement de manière plus large. Nous aurions souhaité mesurer combien les personnes ont le sentiment d'être engagées dans des actions qui sont en phase avec ce qui a du sens pour eux. Une mesure comme la cohérence comportementale (Kotsou, Shankland & Leys, *sous presse*) aurait permis de répondre à ce critère pour éviter d'appréhender l'engagement à travers l'unique prisme du *flow*.

- Pour finir, le sentiment d'efficacité n'apparait pas non plus comme un facteur significatif dans notre étude. Nous avons utilisé une échelle générale alors que, selon Lecomte (2004) : « *on ne peut pas, stricto sensu, parler de sentiment d'efficacité dans un sens général. Il n'y a que des sentiments spécifiques d'efficacité, liés à telle ou telle activité* ». Il aurait fallu déterminer des items spécifiques, en orientant nos questions sur la recherche d'emploi, dans toutes ses facettes.

6.4.1.2 Le lien entre les dimensions positives et l'insertion professionnelle s'estompe avec le temps

Au deuxième temps de mesure, seules deux dimensions positives (sur les cinq mises en évidence dans les premiers résultats) différencient les personnes en recherche d'emploi et les autres : l'espoir et les compétences émotionnelles pour autrui. Au-delà de confirmer l'intérêt de ces deux variables, cela semble signifier que les effets des autres variables s'estompent avec le temps. Leur présence est un atout pour les personnes au début de leur recherche d'emploi mais au fur et à mesure, ces facteurs sont moins impactants. Comment l'expliquer ? Pour y répondre, il semble essentiel de comprendre comment les scores évoluent, entre le 1er et le 2ème temps de mesure, pour qu'ils finissent par devenir homogènes dans les groupes.

- Dans le cas de l'espoir, aucune évolution significative n'est observée dans les deux groupes, les différences perdurent donc au deuxième temps de mesure.

- Pour les personnes en recherche d'emploi six mois après la fin des études, les scores sur les variables « sens dans la vie » et « pleine conscience » augmentent de manière significative, jusqu'à devenir homogènes avec ceux des personnes insérées. Pour tenter de comprendre ce phénomène, nous pouvons nous baser sur les travaux de Benyoussef (2019) déjà évoqués précédemment. Dans sa thèse, elle a observé comment des ressources personnelles pouvaient permettre un sentiment d'épanouissement qui a son tour impactait l'accès à l'emploi pour des étudiants lors de la transition université/emploi. Ses résultats indiquent que les forces mobilisées en amont et en aval de la transition ne sont pas les mêmes. Sur la base de l'inventaire de Peterson et Seligman (2005), Benyoussef met notamment en évidence que les forces de la

sagesse (persévérance, prudence, authenticité, spiritualité) sont davantage mobilisées une fois l'université terminée. Elle l'explique ainsi : « *confrontés à des situations inattendues, imprévisibles et constamment changeantes lors de la transition université-emploi, les diplômés développent davantage des ressources appelant au raisonnement et au pragmatisme* ». Elle cite Bernaud (2018), pour qui ces forces de sagesse s'apparentent à « *une compétence acquise succédant à différentes expériences vécues que l'individu intègre pour s'approprier le sens de son existence. C'est donc une compétence de réflexivité acquise grâce à l'expérience vécue qui permet de regarder avec acuité la signification des conduites humaines* ». Ceci nous éclaire notamment sur les résultats obtenus sur la variable « sens de la vie ». La recherche d'emploi serait une période propice pour développer ou exploiter davantage cet aspect. Ainsi, ceux pour qui cette variable est déjà effective en fin de cursus universitaire sont favorisés dans leur accès à l'emploi et, pour les autres, la période de recherche pourra être un moment pour s'y intéresser.

- Les compétences émotionnelles augmentent de manière significative dans les deux groupes. Cela permet de comprendre pourquoi les différences se maintiennent après six mois (de manière significative pour les compétences émotionnelles pour autrui et de manière tendancielle pour les compétences émotionnelles pour soi). La raison de cette augmentation parallèle questionne : une fois sortis du contexte universitaire, tous les participants voient leurs compétences augmenter. Les démarches de recherche d'emploi les amènent-ils à découvrir des stratégies de régulation émotionnelle ? Le fait d'avoir terminé leur cursus universitaire les rend-ils plus ouverts à d'autres types d'apprentissage, notamment sur ces dimensions personnelles et interpersonnelles ? A-t-on saisi, lors de notre premier recueil de données, un moment spécifique (avant les examens de fin d'année) durant lequel les compétences émotionnelles étaient mises à rude épreuve ? Cette hypothèse peut être appuyée par les résultats concernant les variables complémentaires, et notamment ceux sur le stress perçu.

- Les niveaux de stress perçu pour les personnes en recherche d'emploi après six mois ont tendance à baisser entre le premier et le deuxième temps de mesure. Même si cette évolution n'est pas significative, elle permet néanmoins de comprendre pourquoi cette variable ne différencie plus les personnes insérées et les autres 6 mois après la fin de la formation. En lien avec ce qui vient d'être présenté sur les compétences émotionnelles, on peut imaginer que le premier temps de mesure a saisi un moment particulier, un événement important (les examens de fin d'année) qui sera perçu par certains comme stressant, et non par d'autres. Nous aurions ainsi saisi comment les étudiants se sentent face à un moment potentiellement important pour eux, ce qui pourrait illustrer comment ils sentiront pendant leur recherche d'emploi, lors d'un entretien ou encore lors de l'intégration dans leur future organisation. Selon le regard porté sur

les événements, du stress sera ressenti, ou non, des compétences émotionnelles seront plus facilement activées, ou non.

Seules des études complémentaires nous permettrait de tester nos hypothèses de compréhension sur l'évolution des dimensions entre le premier et le deuxième temps de mesure. Ce que nous pouvons néanmoins retenir, c'est que si un accompagnement visait à développer les dimensions ayant démontré un lien avec les trajectoires d'insertion, c'est très en amont de la recherche d'emploi qu'il serait pertinent de le mettre en place. Les résultats de cette étude montrent que les dimensions positives sont surtout bénéfiques dans les six premiers mois de la recherche d'emploi. Ainsi, c'est avant la fin des formations universitaires ou au tout démarrage de la recherche d'emploi qu'il serait opportun d'envisager un dispositif d'accompagnement. Ceci nous permettrait notamment d'anticiper au plus tôt les potentiels effets délétères du chômage sur la santé mentale, que notre troisième temps de mesure a mis en évidence.

Dans notre dispositif longitudinal, les personnes étaient également interrogées un an après la fin des études universitaires. Les données récoltées révèlent deux choses essentielles : plus le temps passe, moins les dimensions positives sont des éléments de différenciation des personnes insérées et des autres. Aucune différence significative n'est observée sur les variables positives entre les deux groupes. Notons cependant que l'échantillon avait fortement réduit lors de ce recueil avec une proportion inégale de personnes en recherche d'emploi (N=19) ou non (N=44). Néanmoins, 12 mois après le début de la recherche d'emploi, des différences significatives sont observées sur le stress perçu et les stratégies de coping centrées sur l'émotion. Les personnes qui sont toujours à la recherche d'un emploi se sentent plus stressées au quotidien et mobilisent davantage des stratégies émotionnelles face aux difficultés. Dans le questionnaire utilisé, ces stratégies renvoient à des items du type « *je me suis culpabilisée* » ou « *j'ai souhaité que la situation disparaisse* ». On comprend aisément qu'elles seront moins opérantes pour faire face aux situations. Ces résultats confirment les constats de départ des effets néfastes du chômage sur la santé mentale. Après une période d'un an, les écarts se creusent, les personnes sont fragilisées sur le plan psychique et cela sera un frein dans leur accès à l'emploi, un cercle vicieux s'installe.

6.4.1.3 Les parcours d'insertion réussis ne sont pas liés à la multitude de démarches menées

Les participants étaient interrogés sur les démarches réalisées en vue de leur insertion professionnelle. Bien que les politiques publiques développent des logiques de plus en plus

orientées sur les actions concrètes des demandeurs d'emploi, valorisant leur multiplicité et leur diversité, nos résultats suggèrent qu'il ne s'agit pas là d'un critère déterminant pour l'insertion professionnelle. Si cela avait été le cas, les données récoltées auraient permis d'observer un nombre de démarches plus important pour les personnes en situation d'insertion six mois après la fin de la formation. Or, il s'avère que les personnes en recherche d'emploi rapportent deux fois plus de démarches que les autres. Certes, il peut paraitre évident que les données pour les personnes insérées soient moindres : une fois un poste trouvé, les démarches s'arrêtent naturellement. Néanmoins, le fait que l'autre groupe en rapporte le double démontre bien qu'il ne s'agit pas de personnes plus passives ou qui ont baissé les bras. Au contraire, leur engagement semble conséquent mais leurs recherches n'aboutissent pas à l'emploi. Cela milite en faveur de notre hypothèse initiale selon laquelle c'est bien le rapport à l'événement vécu, en l'occurrence la recherche d'emploi, qui a un rôle déterminant. Ce rapport plus ou moins facilitant sera notamment construit par les dimensions positives évoquées précédemment.

Imaginons le parcours de deux personnes pour illustrer le propos : la première prend du temps à identifier une ou deux offres qui correspondent tout à fait à ses valeurs et compétences, elle sollicite de l'aide pour affiner sa candidature et préparer son entretien, elle utilise des stratégies de régulation émotionnelle pour être en pleine possession de ses moyens le jour J et elle n'oublie pas de s'octroyer des moments de détente, qui seront ressources avant la rencontre avec son recruteur…. On peut imaginer comme cette mise en dynamique des dimensions positives sera utile pour la suite de son parcours, et notamment dans la réussite de ses démarches d'emploi. Elle sera sans doute convaincante de par sa réflexion sur le poste et plus attentive aux attentes du recruteur pour mieux y répondre. A l'inverse, une personne angoissée à l'idée de ne pas trouver de travail, multipliant les candidatures, aura plus de probabilités de passer à côté de ses opportunités professionnelles par manque de préparation. Le manque de réflexion sur le sens de ce travail, de compétences émotionnelles et le fait d'être uniquement centrée sur la recherche d'emploi seront un frein à la réussite des actions menées. Ainsi, on peut penser qu'il vaut mieux quelques actions bien menées qu'une multitude de démarches, enchainées dans un contexte inopérant…

Pour confirmer ce résultat, il serait pertinent de comparer les deux groupes avec des données plus précises, notamment en pondérant les informations des personnes insérées en fonction de la date à laquelle ils ont trouvé un poste. Des données qualitatives seraient aussi utiles pour illustrer les expériences vécues, tel que Demazière (2017) a pu le saisir, dans des entretiens ouverts et éloignés de milieux institutionnels.

6.4.1.4 Les dimensions positives évoluent dans le temps

Au-delà de permettre l'observation du lien entre les dimensions positives et l'insertion au fil du temps, le caractère longitudinal de l'étude avait pour objectif d'apprécier la manière dont les variables évoluaient dans le temps. Deux éléments essentiels ont été mis en évidence : d'une part, les scores de chacun des participants sur les différentes dimensions ne sont pas homogènes au fil du temps. D'autre part, ces évolutions diffèrent d'un individu à un autre.

Le premier élément concerne les différences intra-individuelles. Les courbes d'évolution de chacun des 63 participants ayant répondu aux trois temps de mesure, pour chaque variable, ont été observées. Elles témoignent de changements, plus ou moins importants et dans un sens comme dans un autre. Il n'est donc pas possible de conclure à une certaine stabilité de toutes ces dimensions. Ceci va dans le sens de nos hypothèses : l'espoir se construit, les compétences émotionnelles s'acquièrent, la pleine conscience se pratique et s'accroît. Pour d'autres, l'optimisme et le sentiment d'efficacité décroient. Le parcours de chacun, ponctué d'événements inédits, viendra modifier la manière dont les dimensions positives s'expriment.

Le second résultat concerne les différences interindividuelles dans les parcours. Selon les personnes, l'espoir baisse, augmente, se maintient ou connait une courbe non linéaire. Et c'est le cas pour toutes les variables. D'emblée, ce résultat nous permet d'écarter l'idée qu'une évolution commune, due à une situation commune, puisse être observée. En effet, au regard des résultats, il est impossible de penser que le fait de quitter l'université entraine une évolution similaire en termes de stress perçu ou de sentiment d'autonomie. Chacun va vivre des expériences différentes qui vont impacter la manière dont, par exemple, il se représente l'avenir et les moyens d'arriver à ses objectifs. De même, tous ne vont pas bénéficier des mêmes conseils en matière de gestion émotionnelle, ce qui les aidera ou non à développer des compétences spécifiques en la matière.

Pour mieux interpréter ces données, il serait utile d'avoir des informations sur ce que vivent concrètement les personnes avant et après le moment où elles répondent au questionnaire. Cela permettrait de faire du lien entre les scores aux différentes variables. Par exemple, est-ce que l'espoir ressenti juste avant un entretien joue sur la manière dont il se passe ou à l'inverse, est-ce un RDV plus ou moins réussi qui affectera le niveau d'espoir le lendemain ? Des protocoles individuels pourraient être mis en place pour suivre des étudiants tout au long de leur parcours d'insertion avec une observation très régulière des événements vécus et des mesures

quantitatives pour compléter les données. Grâce aux analyses de régression individuelle, telles que nous les avons utilisées, il serait possible de tendre vers une psychologie clinique scientifique : nous pourrions mieux évaluer l'efficacité des interventions proposées tout en adaptant les pratiques à chacun des profils accompagnés, selon leurs spécificités et leurs besoins.

6.4.2 Limites

Il est essentiel de revenir sur les limites inhérentes à cette première étude. Tout d'abord, l'échantillon est très spécifique. Les étudiants sollicités sont tous issus de l'université Rennes 2 dont les formations sont ancrées dans les domaines des arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales, STAPS. Ceci n'est très certainement pas sans conséquence et aucune généralisation n'est possible sans études complémentaires. Il est possible d'imaginer que les dimensions positives ayant montré un lien avec les trajectoires d'insertion sont justement celles valorisées dans les environnements professionnels des étudiants quittant l'université Rennes 2[18]. Il serait utile de poursuivre les analyses dans d'autres universités afin de s'assurer de la permanence des variables ayant un impact sur les trajectoires.

Par ailleurs, le mode de recueil de données aurait pu être optimisé. L'ampleur du questionnaire a parfois découragé certains étudiants à le compléter jusqu'au bout. Ce phénomène ayant été observé lors du premier temps de mesure, en présentiel, il est certain qu'il s'est reproduit lors des passations à distance, 6 et 12 mois plus tard. Mener une étude préalable exploratoire aurait pu permettre de cibler davantage les dimensions positives à évaluer. En réduisant le questionnaire, la taille de l'échantillon aurait certainement été plus conséquente.

Le nombre de participants est justement une autre limite. Il semble nécessaire de poursuivre les analyses auprès d'autres étudiants quittant le système universitaire afin d'arriver au ratio préconisé de 5 participants par item proposé (Grimm & Yarnold, 1995, cités par Lallemand, Koenig, Gronier & Martin, 2015). Dans notre cas, le compte n'y était pas, notamment au fur et à mesure des passations puisque l'échantillon se réduisait de moitié à chaque fois.

Malgré ces limites, cette étude laisse entrevoir des perspectives, et notamment pour l'université Rennes 2 au sein de laquelle les résultats ont été mis en évidence.

[18] L'université Rennes 2 réunit 21 500 étudiants, dont 3 000 en reprise d'études, au sein de 5 unités de formation et de recherche, en arts, lettres et communication, en langues, en sciences humaines et sociales et en sciences et techniques des activités physiques et sportives.

6.4.3 Perspectives

Notre premier objectif était d'identifier les variables psychologiques susceptibles d'impacter positivement les trajectoires d'insertion d'étudiants quittant l'université. L'étude longitudinale menée pendant un an auprès d'étudiants en fin de cursus a permis de repérer celles qui semblent les plus utiles pour une insertion réussie : l'espoir, le sens, les compétences émotionnelles (pour soi et pour autrui) et la pleine conscience. Le potentiel impact de ces dimensions est renforcé par le fait que le nombre de démarches réalisées, de son côté, n'explique pas les différences d'insertion. Ce n'est pas une consultation permanente des sites dédiés aux annonces ou un grand nombre de candidatures envoyées qui facilitera l'accès à l'emploi. Dans notre contexte universitaire, il semblerait alors pertinent d'envisager de nouvelles prestations d'accompagnement pour les jeunes diplômés qui vont se lancer sur le marché de l'emploi. Vu ses premiers résultats, il semblerait utile de les sensibiliser à ces dimensions positives. Elles leur permettraient d'une part de maintenir un certain niveau de bien-être, dont on a vu qu'il permettait une meilleure insertion, tout en les éclairant sur le fait que ces mêmes variables correspondent aux attentes des recruteurs. Cette perspective d'un programme d'accompagnement est permise grâce à l'observation de la non permanence des dimensions mesurées : elles évoluent dans le temps, et de manière hétérogène (elles ne font pas l'objet d'une acquisition comparable), ce qui nous laisse penser qu'elles peuvent faire l'objet d'une intervention visant à les développer. L'intérêt des dimensions positives ayant été illustré dans les six premiers mois de la recherche d'emploi, il serait pertinent d'envisager ce dispositif au plus tôt, en amont de la recherche d'emploi. Ainsi, les étudiants seraient dotés, dès le départ, de certains atouts pour commencer leurs démarches.

Nous avons eu l'opportunité de mettre en place cette perspective plus opérationnelle dans le cadre d'une seconde étude. Après avoir identifié un programme de psychologie positive adapté, deux sessions ont été proposées à des étudiants en fin de cursus universitaire. Des données quantitatives et qualitatives ont été récoltées afin de vérifier la pertinence du programme pour augmenter les dimensions visées et comprendre comment elles impactaient les dynamiques d'insertion.

7. Etude empirique 2 : mise en œuvre d'un programme de psychologie positive et observation de l'évolution des dimensions

En contexte universitaire, et auprès de la population interrogée, la première étude a permis d'identifier des variables susceptibles d'impacter positivement les trajectoires d'insertion. Aussi, la variabilité observée au fil du temps, sur les dimensions mesurées, a conforté notre projet de vouloir accompagner les étudiants, voire de les former ce qui semblait utile pour favoriser leur accès à l'emploi. Dans cette seconde étude, nous l'avons mis en place : nous avons proposé un dispositif d'intervention à des personnes en fin de cursus universitaire pour vérifier sa capacité à agir sur les variables visées, et pour en observer les effets sur les parcours d'insertion. La première étape a été d'identifier un programme d'accompagnement adapté.

7.1 Choix du dispositif d'intervention en psychologie positive

La psychologie positive ayant une orientation très opérationnelle, de nombreuses pratiques et interventions ont été repérées. Notre première intention a été d'explorer le domaine correspondant à notre champ de recherche. Différentes expérimentations dans le champ de l'accompagnement des demandeurs d'emploi ont été identifiées.

7.1.1 Intervention dans le contexte de l'insertion professionnelle

La plus ancienne initiative, identifiée dans la littérature, visant à prévenir les impacts négatifs du chômage sur la santé mentale tout en favorisant le réemploi est le programme *Michigan Prevention Research Center* (MPRC) mis en œuvre par Vinokur, Van Ryn, Gramlich et Price (1991). Pendant deux semaines, des demandeurs d'emploi sont accompagnés à raison de quatre matinées hebdomadaires. Le contenu est assez large : résolution de problème, prise de décision, prévention contre l'échec, support social, pratiques de recherche d'emploi, le tout dans un cadre bienveillant avec un regard positif du formateur. Les 928 participants ont été répartis dans une condition expérimentale (le programme MPRC) et dans une condition contrôle, ce qui a permis de comparer leurs évolutions sur différentes mesures. A court terme, les résultats indiquent que les sujets de la condition expérimentale trouvent davantage un emploi, et de meilleure qualité. A long terme (32 mois après l'intervention), ces effets se confirment : les personnes ayant suivi le programme présentent un taux d'emploi et de rémunération plus élevés tout en ayant connu moins de changement dans leur trajectoire. A noter que les effets du programme étaient

entièrement médiatisés par le sentiment d'efficacité personnelle accru des participants (Lecomte, 2004).

Plus récemment, des travaux plus explicitement ancrés dans l'orientation de la psychologie positive laissent penser que cette piste est pertinente pour le domaine de l'insertion professionnelle.

Dambrun et Dubuy (2014) se sont intéressés à des interventions mises au point par les chercheurs en psychologie positive (plus de détails sont présentés dans l'encadré 8 ci-dessous). Ces dernières ayant démontré leur effet sur l'augmentation du bien-être et la baisse des symptômes dépressifs (Sin & Lyubomirsky, 2009 ; Bolier & al., 2013 ; Sitbon, Shankland & Martin-Krumm, 2018), les auteurs ont souhaité observer si ces résultats se retrouvaient aussi avec un autre type de population, et notamment des demandeurs d'emploi de longue durée en difficultés financières et sujets à une forme de stigmatisation sociale.

Encadré 8 : les interventions en psychologie positive (Positive Psychology Interventions, IPP)

Les IPP sont toutes les pratiques élaborées dans le but de « *cultiver des sentiments, des cognitions ou des comportements positifs* » (Csillik, 2017). Elles peuvent être réparties dans 5 grandes catégories, selon Cobb, Stone et Parks (2017) : rechercher du sens dans sa vie, ressentir et exprimer de la gratitude, intégrer ses forces personnelles à la vie quotidienne, savourer les expériences vécues, cultiver l'empathie avec autrui et faire preuve de gentillesse.

Dès 2005, Seligman, Steen, Park & Peterson ont analysé l'effet de certaines activités si elles étaient pratiquées au quotidien : repérer chaque jour 3 événements satisfaisants dans la journée, identifier et utiliser des forces de caractère ou encore rédiger une lettre de gratitude à une personne puis aller la lui remettre en mains propres… A l'inverse des thérapies plus classiques dont le travail viserait à réduire les symptômes, ces exercices mis au point en psychologie positive servent à maintenir et développer les ressources des personnes, permettant ainsi une augmentation du bien-être et une réduction des symptômes de détresse émotionnelle. En 2014, une synthèse des IPP a été publiée par Park, Kashdan et Schueller.

Depuis les années 2000, de nombreuses pratiques ont vu le jour et leurs effets ont été évalués à maintes reprises. Des méta-analyses permettent d'en valoriser les résultats. A partir de 49 études et plus de 4000 participants, Sin et Lyubomirsky (2009) concluent à une augmentation du bien-être (taille d'effet de .29) et à partir de 25 d'entre-elles, une diminution des symptômes dépressifs est observée (taille d'effet de .31). Ces résultats sont réaffirmés par la méta-analyse de Bolier et al. (2013) menée auprès de 39 études. Ces auteurs concluent ainsi à une réelle promotion de la santé mentale permise par ces IPP, et ce malgré une variabilité dans les modalités (collectif vs individuel) et dans les populations visées (générale vs clinique). Plus récemment, Sitbon, Shankland et Martin-Krumm (2018) ont focalisé leur attention sur les dispositifs auto-administrés afin d'appréhender la capacité des IPP à répondre au plus grand nombre dans une perspective de promotion du bien-être. A partir de 36 documents (dont les 2 méta-analyses précédemment cités), les auteurs identifient majoritairement, suite aux IPP, une augmentation du bien-être et une baisse des symptômes dépressifs ou d'anxiété, tout en pointant les modérateurs potentiels (caractéristiques de la pratique, de la personne et adéquation entre les deux).

L'étude de Dambrun et Dubuy (2014) a été menée auprès de 21 personnes dont 15 étaient au chômage depuis plus d'un an et six depuis plus de deux ans. Douze d'entre elles se sont

volontairement inscrites pour suivre le programme proposé et les neuf autres ont constitué le groupe contrôle. Pendant deux semaines, les personnes du groupe expérimental ont rencontré un psychologue formé à la psychologie positive, à raison de 30 minutes par semaine. Elles étaient amenées à réaliser certaines pratiques entre les séances. Cinq au total ont été réalisées par les 12 volontaires : réaliser au moins une action altruiste, tenir un journal quotidien pour noter trois événements satisfaisants vécus dans la journée, rédiger une lettre de gratitude et la lire à la personne concernée, mettre ses forces de caractère en action et réaliser un exercice visant le développement de l'optimisme. Un questionnaire a été proposé aux participants avant le début de l'étude, après les 15 jours d'intervention puis de nouveau une semaine plus tard. Différentes variables étaient mesurées : l'anxiété, les symptômes dépressifs, la fluctuation dans le bonheur, la satisfaction de vie, l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et l'optimisme. Les résultats vont dans le sens des travaux initiaux : pour les participants du groupe expérimental, les marqueurs d'une certaine détresse psychologique baissent (tailles d'effet de .19 à .47) et ceux liés au bien-être augmentent (tailles d'effet de .15 à .34). A travers cette étude, les auteurs confirment la pertinence de ce type d'intervention, même pour un public en difficulté. Même si ce projet de recherche n'a pas mesuré l'impact de l'intervention sur le retour à l'emploi, les pratiques de psychologie positive proposées ont permis, en deux semaines, d'aller dans le sens d'une meilleure santé mentale et d'activer certaines ressources dont la littérature précédemment citée a montré ses effets pour faciliter l'insertion professionnelle des personnes. Cette illustration va dans le sens de nos hypothèses et conforte notre projet d'étudier les dimensions positives comme des facteurs facilitant l'insertion professionnelle.

Bresciani (2018) a mené une étude auprès de 10 personnes sans emploi, bénéficiaire du Revenu de Solidarité Active (RSA). Depuis la loi du 1er décembre 2008, les allocataires RSA bénéficient d'un accompagnement social et professionnel pour favoriser leur insertion de manière durable. Dans un groupe contrôle, cinq femmes ont été accompagnées de manière classique lors d'entretiens individuels mensuels avec pour objectif l'élaboration et l'engagement dans un projet professionnel. Différents outils étaient alors à disposition des référents en charge de conseiller les personnes : portefeuille de compétences, cours en ligne pour acquérir des méthodes de candidature ou encore réflexion sur les apprentissages expérientiels. Dans le groupe expérimental, cinq autres femmes ont suivi un programme de psychologie positive, en groupe, pendant quatre séances de deux heures, sur trois semaines. Une pratique spécifique était proposée : le calendrier des moments satisfaisants. Les échanges ont permis une identification de valeurs qui donnent du sens aux actions et à la vie de manière

générale. Les expériences remémorées ont également permis une prise de conscience des compétences détenues et mobilisées au quotidien. L'objectif était d'évaluer l'impact d'un tel dispositif sur le sentiment d'efficacité et l'engagement au travail qui ont été mesurés avant le programme et à son issue. Lors du deuxième temps de mesure (après le programme), il était demandé aux participants de définir cinq actions à réaliser. Une semaine après l'intervention, un contact téléphonique avec les participants permettait de mesurer les actions effectivement menées. Aucune différence n'a été constatée sur les plans du sentiment d'efficacité personnelle et de l'engagement au travail. Néanmoins, le nombre d'actions menées est plus important pour les personnes du groupe expérimental. Les observations recueillies laissent penser, selon Bresciani, que la pratique a permis « *un passage à l'action* » et peut constituer un outil intéressant pour le champ de l'insertion professionnelle.

Nous avons ainsi identifié quelques initiatives d'un accompagnement des personnes en situation de recherche d'emploi orienté sur les ressources et le développement d'une santé mentale positive. Force est de constater que les projets sont peu nombreux, ce qui peut paraître étonnant vu la riche littérature concernant l'impact du chômage sur la santé mentale des personnes. Ceci nous conduit à penser que ce champ de recherche reste à investiguer davantage, ce qui renforce le projet doctoral que nous nous sommes donnés. Les deux dernières études, menées en France, n'ont pas exploité un programme spécifique et identifié. Bien qu'ayant proposé des pratiques de psychologie positive validées, aucun protocole défini et validé n'a été conçu pour organiser le déroulé des séances d'accompagnement. C'est pourtant cette perspective que nous cherchions pour la suite de nos travaux, l'idée étant d'utiliser, si possible, un dispositif ayant déjà fait les preuves de son efficacité. Nous avons alors continué nos investigations auprès des programmes qui répondait à ce critère.

7.1.2 Interventions « unidimensionnelles »

Dans une première catégorie, un certain nombre de programmes peuvent être catégorisés d'unidimensionnels. Ils se focalisent sur une dimension de psychologie positive pour la développer de manière spécifique. De manière non exhaustive, nous en présenterons trois qui illustrent, aux niveaux international et national, des dispositifs précis, encadrés dans un protocole validé et dont les applications s'observent dans des contextes variés.

Le *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) et le Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)*

Lorsque que Kabat Zinn a importé la méditation de pleine conscience aux Etats-Unis, il a rapidement élaboré un programme d'entrainement pour accompagner ses patients dans la découverte et l'appropriation des pratiques. Le *Mindfulness-Based Stress Reduction* (Kabat-Zinn, 1990) est devenu un protocole incontournable pour la pratique clinique basée sur la pleine conscience. Il se déroule sur huit séances hebdomadaires de deux heures avec, en parallèle, des exercices à mettre en œuvre au quotidien au moins 45 minutes par jour, six jours par semaine. L'entrainement à la méditation opère à l'aide de pratiques formelles (balayage corporel, méditation assise ou encore mouvements en pleine conscience) et de pratiques informelles dans les activités quotidiennes. Les participants sont toujours invités à centrer leur attention sur les sensations, les émotions et les cognitions qui émergent dans l'expérience, l'objectif étant notamment de prendre conscience de leur caractère transitoire (Fall, 2016).

Une déclinaison du programme a été proposé par Segal, Williams et Teasdale (2002), pour une action plus ciblée en prévention de la rechute dépressive. Sous un même format que le MBSR, mais dans des groupes plus restreints, le *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) implique des techniques de la thérapie cognitive de Beck (Strub & Tarquinio, 2012). Aux pratiques méditatives s'ajoutent des interventions de réorganisation cognitive et de diffusion d'information dans le cadre d'une démarche psychoéducative.

Dans notre perspective, ces dispositifs ont rapidement été écartés. En effet, leur focalisation sur la dimension de pleine conscience ne répondait pas aux nombreuses variables observées dans les trajectoires d'insertion et susceptibles de les influencer. Par ailleurs, le parcours pour devenir un instructeur habilité à proposer le dispositif prend plusieurs années, ce qui n'était pas envisageable dans ce travail de thèse.

Le sens de la vie et du travail (SVST)

En France, afin d'outiller les professionnels de l'accompagnement, Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas et Pelayo (2015) ont développé un dispositif spécifiquement dédié au développement du sens de la vie et du travail (SVST).

Au départ prévu dans une modalité individuelle, les auteurs ont adapté le protocole au collectif. Au cours de sept séances de deux heures sur une période d'environ trois mois, différents thèmes et exercices sont proposés aux participants tout en laissant un espace de réflexion et d'échanges

pour développer le sens de la vie et le sens du travail. Les pratiques permettront par exemple d'approfondir les valeurs, leur adéquation avec ce que les personnes mettent en œuvre dans leur vie quotidienne. Parfois, des décentrations (sur une œuvre d'art, une citation, un livre…) permettront d'aborder plus aisément leur « *dynamique existentielle* » (Bernaud & al., 2019). A partir de construction de scénarios de vie, les participants commenceront à identifier leurs priorités, les stratégies possibles mais aussi leurs facteurs d'épanouissement et l'articulation satisfaisante pour eux entre vie personnelle et vie professionnelle. Un carnet de bord est remis au participant dès le début du programme et sert de fil conducteur dans l'accompagnement lors des séances.

Depuis son élaboration, le SVST a connu de nombreuses adaptations dans des contextes variés (Bernaud & al., 2019) : auprès de jeunes vulnérables au Danemark, d'étudiants au sein de l'université de Cergy-Pontoise (deuxième ou troisième année de Licence générale), de professionnels en transition, de demandeurs d'emploi longue durée et même auprès de retraités. Les résultats, de nature qualitative vu la taille des effectifs, laissent penser que cette dimension essentielle permet aux participants d'identifier ce qui est important pour eux, d'aborder l'avenir de manière constructive et en harmonie avec ce qu'ils sont. L'opérationnalité de ce dispositif en français aurait permis son utilisation dans notre projet de recherche mais son orientation ciblée sur la variable du sens ne répondait pas à nos critères initiaux.

L'engagement altruiste au service d'un mieux-être individuel : le programme Massively Accessible Actions for Change (Maac)

En parallèle des interventions de psychologie positive centrées sur le bien-être individuel, au service du collectif (indirectement et par effet ricochet), Rosset, Fouché, Peytour et Revil-Signorat (2019) ont développé un programme original proposant « *une inversion des termes de l'équation* ». Les auteurs se sont basés d'une part sur les recherches qui illustrent l'effet des comportements pro-sociaux sur le bien-être (Aknin, Dunn & Nurton, 2011 ; Shankand, 2012, cités par Rosset & al., 2019) et d'autre part sur la motivation à agir pour autrui qui serait plus forte que la motivation égoïste (Grant & Hoffman, cités par Rosset & al., 2019).

Dans le programme *Massively Accessible Actions for Change* (Maac), les personnes choisissent un projet solidaire à mener. Pour cela, ils se basent sur leur système de valeurs mais aussi sur leurs forces personnelles qu'ils auront identifiées. Ces éléments nourriront directement les trois besoins psychologiques fondamentaux que sont l'autonomie, la compétence et l'appartenance, ce qui favorisera une motivation intrinsèque à s'engager. Un accompagnement méthodologique

est ensuite proposé aux participants pour les guider dans la réalisation de leur projet. La définition d'étapes et le suivi nourrissent un sentiment d'accomplissement et de réalisation qui permettra de retrouver un certain pouvoir d'agir. Testé dans une unité psychiatrique ou encore en centre de détention, le programme Maac a permis un engagement plus fort des bénéficiaires dans la définition d'un projet professionnel, une motivation accrue, une meilleure estime de soi et un sentiment renouvelé de « *pouvoir d'agir* » (Rosset et al., 2019).

Les effets des programmes présentés ont fait l'objet de nombreuses validations auprès de publics variés. Ils se focalisent néanmoins sur une seule dimension ou sur un objectif précis, ce qui ne permettrait pas de répondre à l'ensemble des variables, identifiées dans notre première étude, comme potentiellement en lien avec les trajectoires d'insertion professionnelle. Nous avons donc continué nos recherches en nous intéressant aux programmes ayant d'ores et déjà imaginé un regroupement de différentes pratiques de psychologie positive, et abordant ainsi un grand nombre de variables conceptualisées dans cette approche.

7.1.3 Approches multidimensionnelles

La psychothérapie positive (PTP)

L'articulation logique et cohérente des différentes IPP a été d'abord été imaginée dans le domaine clinique. Face à des patients dépressifs et afin de proposer une modalité thérapeutique nouvelle, centrée sur les ressources, des protocoles ont été mis au point. Nous pouvons citer par exemple la psychothérapie positive (PTP) de Seligman, Rashid & Parks (2006). A l'inverse des approches thérapeutiques classiques, ce dispositif vise non pas uniquement la réduction des symptômes mais le renforcement des émotions positives, des forces personnelles ou encore du sens dans la vie. L'idée étant que ces ressources permettront de contrecarrer les symptômes tout en empêchant leur réapparition. Deux dispositifs ont été imaginés.

Dans une première étude, Seligman, Rashid et Parks (2006) ont proposé à des étudiants présentant des symptômes dépressifs modérés de participer à un programme de six semaines, à raison de deux heures par semaine. Une modalité collective était proposée (entre huit et 11 participants) et permettait aux personnes d'expérimenter différentes pratiques de psychologie positive, en séance mais aussi tout au long de la semaine en dehors du protocole. Sur les 40 étudiants sélectionnés, 19 ont participé au dispositif expérimental PTP et les 21 autres personnes constituaient le groupe contrôle. Des mesures ont été réalisées avant et après le programme, mais aussi trois, six et 12 mois plus tard. Les résultats mettent en évidence les

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

bénéfices des pratiques de psychologie positive. Dans le groupe expérimental, les symptômes dépressifs ont diminué de manière significative et la satisfaction de vie s'est développée. Ces effets semblent durables dans le temps.

Dans une deuxième étude, Seligman, Rashid et Parks (2006) ont focalisé leur attention sur un public davantage en détresse d'un point de vue psychologique. Après avoir regroupé les 12 pratiques les plus documentées, un enchainement de 14 séances a été élaboré et proposé, en individuel, afin d'aborder les grands thèmes développés en psychologie positive : forces de caractère, pardon, gratitude, émotions positives, optimisme, espoir, relations interpersonnelles… L'intervention (N=11) a été comparée à deux autres situations : un protocole orienté en psychothérapie cognitivo-comportementale (N=9) et ce même protocole accompagné d'un traitement médicamenteux (N=12). Tout comme dans l'étude précédent, la PPT proposée a permis d'observer une plus grande augmentation du bien-être, de plus fréquentes rémissions et une réduction des symptômes dépressifs.

La PPT, dans sa forme individuelle ou collective, est davantage en phase avec notre recherche d'un programme global, articulant différentes pratiques de psychologie positive pour aborder un grand nombre de dimensions étudiées dans cette approche. Un autre dispositif, dans cette même dynamique, a retenu notre attention : le *Penn Resiliency Programm* (PRP ; Gillham, et al., 2007). Sa particularité est qu'il ne cible pas spécifiquement les personnes présentant des symptômes dépressifs, il vise une certaine résilience ordinaire pour développer la capacité de faire face aux aléas de la vie quotidienne.

Le *Penn Resiliency Programm (PRP)*

Dans une dynamique collective et moins orientée sur la clinique, Gillham et al. (2007) ont mis au point un programme à destination du milieu scolaire. Face à une détresse psychologique des adolescents alertant les autorités publiques, les auteurs avaient été sollicités pour concevoir un accompagnement à destination des adolescents de 10 à 14 ans : le *Penn Resiliency Programm* (PRP). L'objectif est de développer la résilience des jeunes, leur optimisme, leurs stratégies d'adaptation et leur orientation « résolution de problème ». Le programme est basé sur les sept compétences suivantes : identifier ses émotions, tolérer l'ambiguïté, développer un style explicatif optimiste, analyser les causes des problèmes, développer l'empathie, l'auto-efficacité et prendre des initiatives et/ou essayer de nouvelles choses. Le PRP comprend 12 séances, avec des bandes dessinées, des jeux de rôles, des exercices de résolution de problème, d'organisation et de relaxation (Martin-Krumm, 2012). Les jeunes sont alors capables de repérer leurs pensées

automatiques face à des situations stressantes et de les contrecarrer avec des explications alternatives (Shankland, 2014). Les résultats de ce programme ont été démontrés dans 17 études aux Etats-Unis, en Angleterre et en Chine. Il permet une prévention de l'anxiété, de la dépression et une meilleure résilience (Foregard & Seligman, 2012).

Bien qu'orienté sur les adolescents et en langue anglaise, le PRP présente des critères en adéquation avec ce que nous cherchions pour notre projet : un dispositif d'accompagnement collectif construit et validé, dans un objectif de prévention de la santé mentale pour faire face aux aléas de la vie quotidienne. Dans cette même perspective et en prenant en compte les limites du PRP, nos recherches nous ont conduits à nous intéresser au programme CARE, qui semblait répondre à l'ensemble de nos attentes.

7.1.4 Le programme « Cohérence - Attention – Relation - Engagement » (CARE)

Le programme CARE (Shankland, Durand, Paucsik, Kotsou & André, 2018), ancré dans l'orientation de la psychologie positive, permet de développer ce qui est fonctionnel chez les participants et une certaine flexibilité psychologique pour appréhender la vie (professionnelle, quotidienne, relationnelle, familiale) de façon plus sereine et cohérente. Il s'adresse au départ à des personnes qui ne sont pas en détresse psychologique mais qui souhaitent identifier et développer leurs ressources, leurs facteurs protecteurs pour devenir « tout terrain », et faciliter leur capacité de rebond au quotidien.

L'acronyme CARE signifie Cohérence, Attention, Relation et Engagement. Ce sont des dimensions qui seront visées par le programme dont les 3 objectifs sont :
- la réorientation de l'attention vers les éléments satisfaisants du quotidien,
- le développement d'une attitude bienveillante par rapport à soi, aux autres et à son environnement,
- l'accroissement des engagements dans des actions qui correspondent à ses valeurs et à ses besoins fondamentaux.

Le programme est proposé dans une modalité collective (maximum 12 participants), à raison de huit séances hebdomadaires de deux heures. A chaque séance, des pratiques de psychologie positive sont expérimentées par les participants qui sont également invités à mettre en œuvre de nouvelles actions, en dehors des rencontres. L'objectif est d'en repérer les effets, les bénéfices au quotidien. Les pratiques sont nombreuses et c'est volontaire car toutes ne conviennent pas à tout le monde. C'est un point essentiel. Il ne s'agit pas du tout de convaincre

des bienfaits des activités proposées. Il s'agit de présenter toutes celles qui, de manière générale, ont tendance à présenter des effets mais chacun va expérimenter et voir lesquelles lui conviennent. Afin de potentialiser les effets des pratiques, le programme a été conçu dans la perspective de l'Approche Centrée Solution (ACS). Cette approche systémique résolument tournée vers le fonctionnement optimal des individus et des groupes influence considérablement la posture de l'animateur : mise en place de l'affiliation, centration sur les ressources, posture de non-savoir ou encore questionnements spécifiques. Au fil des séances, les thèmes abordés sont les mêmes que ceux évoqués précédemment dans la PTP ou bien le PRP : les forces, les émotions positives, la gratitude, le sens dans la vie ou encore la pleine conscience. Pour ce programme élaboré en français, un livret pour les participants a été conçu afin de suivre de manière cohérente l'ensemble des pratiques à expérimenter. Une présentation plus détaillée des séances est proposée dans l'encadré 9.

Encadré 9 : présentation des séances du programme CARE

Séance 1 : coconstruire une dynamique de groupe porteuse
Présenter la psychologie positive
Présenter le programme CARE et ses objectifs
Présentation croisée des participants
Jeu de balles
Co-construction des modalités de fonctionnement du groupe
Initiation à la réorientation de notre attention
Conclusion de la séance avec implémentation de la motivation
Pratiques à mener pour la séance suivante : le journal des moments satisfaisants et le questionnaire sur les forces

Séance 2 : découvrir ses forces
Espace d'échanges et de retours sur les pratiques mises en œuvre
Identifier et reconnaitre ses forces
Utiliser ses forces
Reconnaitre celles d'autrui
Conclusion de la séance avec implémentation de la motivation
Pratiques à mener pour la séance suivante : mes forces en action, « tu es super », poursuite du journal des moments satisfaisants

Séance 3 : savourer en étant présent
Espace d'échanges et de retours sur les pratiques mises en œuvre
Utiliser ses forces face à un problème
Savourer la vie « être présent au présent »
Focus + : repérer les forces de son environnement
Conclusion de la séance avec implémentation de la motivation
Pratiques à mener pour la séance suivante : « savourer au présent » avec un aliment et lors d'un moment partagé avec autrui, le photographe conscient

Séance 4 : se mettre à l'action
Espace d'échanges et de retours sur les pratiques mises en œuvre
Prendre du temps pour soi et prendre soin de soi
Mon plus petit pas possible : prendre soin de ce qui compte pour soi (les rêves d'enfant)

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

Qu'est-ce que je fais de tes bonnes nouvelles ?
Conclusion de la séance avec implémentation de la motivation
Pratiques à mener pour la séance suivante : activité pour prendre soin de soin, activité pour prendre soin de ce qui compte (un PPPP à mener), les bonnes nouvelles d'autrui

Séance 5 : prendre soin et développer sa bienveillance
Espace d'échanges et de retours sur les pratiques mises en œuvre
Devenir un bon ami pour soi « lettre à un ami »
Prêter attention à l'autre « je te connais » ?
Prendre soin de ce qui compte, mon PPPP
Conclusion de la séance avec implémentation de la motivation
Pratiques à mener pour la séance suivante : relire sa lettre de bienveillance si nécessaire, « je te connais ? » pour redécouvrir un proche, prendre soin de ce qui compte (un PPPP à mener)

Séance 6 : savourer chaque instant
Espace d'échanges et de retours sur les pratiques mises en œuvre
Une activité pour prendre soin de soi
Apprécier l'instant présent « le bonheur a une odeur »
Mon journal de gratitude
Conclusion de la séance avec implémentation de la motivation
Pratiques à mener pour la séance suivante : activité pour prendre soin de soi, l'attention aux odeurs, le journal de gratitude

Séance 7 : élargir sa bienveillance
Espace d'échanges et de retours sur les pratiques mises en œuvre
La lettre de gratitude
Explorer d'autres points de vue
Prendre soin de l'environnement
Conclusion de la séance avec implémentation de la motivation
Pratiques à mener pour la séance suivante : les attentions envers autrui, « Moi Robin des Bois » pour une action en faveur de l'environnement, mes interactions satisfaisantes

Séance 8 : rester avec CARE
Espace d'échanges et de retours sur les pratiques mises en œuvre
Savourer en pleine conscience
Les cartes des forces
Réflexions sur le programme et sur la poursuite des pratiques

Depuis sa création en 2014, le programme CARE a fait l'objet d'évaluations sur le plan scientifique (Shankland & al., 2018) : auprès d'étudiants, de doctorants mais aussi avec des personnes présentant une problématique spécifique (addiction, dépression). Dans certaines études, les participants à CARE était comparés à ceux d'un autre programme (pleine conscience ou gestion du stress), et leurs scores étaient mis en perspective avec les scores de personnes n'ayant suivi aucun dispositif. De manière générale, les données pré et post programme suggèrent une réduction des symptômes dépressifs, une augmentation des scores sur de nombreuses dimensions positives : satisfaction de vie, bien-être, gratitude, auto-compassion, compétences émotionnelles et relationnelles, orientation vers les éléments satisfaisants de la vie quotidienne…

Le programme CARE semblait le dispositif qui répondait le plus à nos besoins dans une perspective opérationnelle d'accompagnement des étudiants : une modalité collective, un programme ayant fait l'objet d'évaluation sur le plan scientifique et un protocole en langue française et accessible après une démarche de certification. C'est ce programme que nous avons choisi pour mener notre seconde étude, après avoir suivi la formation de sept jours, dédiée à son animation[19].

Nos hypothèses générales étaient les suivantes :

H4 : le programme CARE mené auprès d'étudiants permettra d'augmenter les dimensions positives que nous aurons identifiées comme étant des atouts pour l'insertion.

H5 : les apports du programme seront observables dans le quotidien des participants, et notamment dans leur parcours d'insertion professionnelle.

7.2 Méthode

7.2.1 Participants

C'est au sein de l'université Rennes 2 que 25 étudiants ont été recrutés pour participer à cette seconde étude. Dans un souci de comparer les parcours des futurs participants au groupe CARE à d'autres personnes de profil comparable, nous avons fait le choix de proposer le programme à deux promotions entières : la Licence professionnelle « Métiers de la Formation Individualisée en Insertion » et le Master 2 « Métiers et Arts de l'Exposition ». A chaque fois, l'objectif était de constituer un groupe expérimental avec des volontaires et un groupe contrôle avec le reste de la promotion pour lequel des données seraient également recueillies. Ainsi, les échantillons pourraient être mis en perspective.

Le premier groupe CARE a été constitué en fin d'année universitaire 2017-2018 avec huit étudiants de la Licence professionnelle. Pour ce groupe, le dispositif avait lieu à la fin de la formation (mai-juin 2018), juste avant le début de leur parcours d'insertion professionnelle. Dans cette même promotion, cinq autres personnes ont accepté d'intégrer l'étude au sein du groupe contrôle. Le second groupe CARE a été mené de décembre 2018 à janvier 2019 avec

[19] Un programme CARE a été mené auprès de 7 bénévoles des Restos du Cœur de Saint-Malo, dans le cadre de la certification.

six étudiantes du Master. L'organisation pédagogique de cette formation nécessitait la mise en œuvre du programme à la fin du premier semestre, avant qu'elles ne partent en stage.

De manière générale, le groupe expérimental, ayant suivi le programme CARE, comptait ainsi 14 personnes, réparties en deux sous-groupes (correspondant aux deux formations). En parallèle, le groupe contrôle impliquait 11 personnes. Sur ces 25 personnes, l'âge moyen était de 37,2 ans (ET=11,99), 21 étaient des femmes et quatre des hommes. Le groupe expérimental était constitué de 13 femmes et d'un homme avec une moyenne d'âge de 37,2 ans (ET=11,9). Dans le groupe contrôle, on retrouvait sept femmes et quatre hommes avec une moyenne d'âge de 34,3 ans (ET=12,8).

Il convient néanmoins de présenter les sous-groupes expérimentaux et contrôles, dont les caractéristiques étaient bien distinctes.

Dans ces deux sous-groupes expérimentaux, sur les huit participants issus de la Licence professionnelle (premier sous-groupe), sept étaient des femmes et l'âge moyen était de 47 ans (ET=3.2). Toutes ces personnes étaient en reconversion professionnelle dans le cadre de la formation continue. Dans le second sous-groupe expérimental, les six femmes en fin de Master présentaient un âge moyen de 24.1 ans (ET=1.1) et toutes étaient inscrites en formation initiale, comme en témoigne leur âge.

Les deux sous-groupes contrôles étaient constitués de six étudiants de ce même Master et de cinq étudiants de la Licence professionnelle. Leurs caractéristiques étaient les suivantes : dans le premier (Master), cinq femmes et un homme avec une moyenne d'âge de 23,8 ans (ET=1,2) et dans le second (Licence professionnelle), trois hommes et deux femmes d'une moyenne d'âge de 44 ans (ET=7). On retrouve ici des données semblables aux deux sous-groupes précédents, ce qui rassure sur l'homogénéité des sous-groupes expérimentaux et contrôles.

7.2.2 Outils

Dans notre deuxième étude, l'approche par questionnaire a également été mobilisée pour tenter d'observer très concrètement comment le programme CARE pouvait développer des dimensions visées. L'effectif de l'étude étant relativement faible (25 participants dont 14 ayant suivi le programme de psychologie positive), nous avons ajouté un volet qualitatif pour compléter les analyses quantitatives, appréhender des aspects comportementaux non évalués

dans le questionnaire et tenter de comprendre les mécanismes sous-jacents à nos précédentes observations.

7.2.2.1 Approche quantitative

Cette deuxième étude étant directement liée à la première, nous avons fait le choix de mesurer les dimensions ayant montré un lien avec les trajectoires d'insertion de manière significative :

- l'espoir avec l'***Adult Dispositionnal Hope Scale*** (ADHS ; Snyder et al., 1991), et plus précisément la version française de Gana, Daigre et Ledrich (2008),

- le sens, et indirectement les émotions positives et l'engagement puisque la version française du ***Life Orientation Test*** (Scheier, Carver & Bridges, 1994) proposé par Trottier et al. (2008) mesure ces trois dimensions,

- la pleine conscience avec la version française du ***Freiburg Mindfulness Inventory*** (Walach et al., 2006) mis au point par Trousselard et al. (2010),

- les compétences émotionnelles avec la version courte du ***Profile of Emotional Competence*** (Mikolajzack, Brasseur & Fantini-Hauwel, 2014).

Nous avons à nouveau mesuré des variables complémentaires, et plus précisément le stress perçu et les stratégies de coping centrées sur la recherche de soutien social puisque ces deux dimensions avaient également montré un lien avec les trajectoires d'insertion. Tout comme dans la première étude, nous avons utilisé la version française de la ***Perceived Stress Scale*** (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983), validée par Lesage, Berjot et Deschamps (2012), ainsi qu'une partie de la ***Ways of Coping Cheklist*** (Lazarus & Folkman, 1984) traduit par Cousson et al. (1996). Seuls les items concernant la recherche de soutien social ont été retenus vu les résultats de la première étude et les objectifs du programme mis en œuvre.

Pour compléter ces données, deux autres outils ont été utilisés.

- ***L'échelle de cohérence comportementale*** (ECC ; Kotsou & al., *sous presse*) qui permet de mesurer combien les personnes sont engagées dans des actions en phase avec leurs valeurs et ce qui fait sens pour eux. Cet outil répond notamment aux limites du *Life Orientation Test* dans la mesure de l'engagement. Dans ce dernier, comme nous l'avons vu précédemment, les items dédiés à l'engagement le sont uniquement en lien avec la notion de « flow » or une perspective

plus large nous semblait plus adaptée. Dans l'échelle de cohérence comportementale, les répondants se positionnent sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) concernant 12 items dont 4 formulés de manière négative (« *Je ne me pose pas souvent la question de savoir ce qui est vraiment important pour moi* ») et 8 de manière positive (« *Je suis conscient de mes priorités* »).

- ***Le questionnaire d'orientation vers le positif*** (Shankland, Kotsou & André, *non publié*) avait été suggéré par les concepteurs du programme CARE. Il permet d'évaluer dans quelle mesure les personnes ont tendance à focaliser leur attention vers les éléments satisfaisants du quotidien, un des objectifs du dispositif. Même si le lien entre cette variable et l'insertion n'avait pas été démontré dans la première étude, proposer cette mesure participait à l'évaluation du dispositif mobilisé. Par ailleurs, il permettait à son tour de combler les limites du Life Orientation Test dans sa mesure des émotions positives. Ce questionnaire est composé de 11 items dont cinq formulés de manière négative (« *Je vois plus facilement les aspects négatifs que les avantages d'une situation* ») et six de manière positive (« *Même lorsque les choses vont mal, je reste sensible aux aspects positifs de la situation* »). A l'aide d'une échelle de 1 (très rarement) à 4 (très souvent), les répondants se positionnent sur les 11 propositions.

Comme dans l'étude 1, dans un souci d'harmonisation des modalités de réponse, une échelle de Lickert en 5 points a été utilisée pour toutes les dimensions évaluées, avec la possibilité de cocher une case « *Je ne sais pas ou je ne veux pas répondre* ».

7.2.2.2 Approche qualitative

Des entretiens semi-directifs étaient proposés à l'issue du programme, à l'aide d'une grille conçue sur la base du questionnaire. Toutes les dimensions évaluées sur le plan quantitatif étaient abordées en entretien[20]. Les participants devaient se situer sur chacune d'entre elles, en illustrant leurs propos par des situations concrètes de leur quotidien. Pour les personnes du groupe contrôle, la consigne de départ était la suivante : « *Sur les différentes dimensions que je vais t'évoquer, je voudrais savoir comment, à ton avis, tu te situes de manière générale, et comment ce que tu dis peut s'illustrer de manière concrète dans ton quotidien* ». Pour les participants au programme CARE, un questionnement lié aux évolutions observées (ou non) grâce au programme était ajouté : « *Sur les différentes dimensions que je vais t'évoquer, je*

[20] Trois autres variables ont été abordées lors des entretiens : le sentiment de contrôle, l'auto-efficacité et l'estime de soi. Les résultats les concernant n'ayant rien démontré de probant, elles ne seront pas abordées dans les résultats de l'étude qualitative.

voudrais savoir comment, à ton avis, tu te situes de manière générale, comment cela a pu évoluer avec le programme CARE et comment ce que tu dis peut s'illustrer de manière concrète dans ton quotidien ». Aussi, une dernière question, plus ouverte, était posée afin de tenter de comprendre comment les dimensions positives pouvaient impacter le parcours d'insertion : « *Maintenant qu'on a pris le temps d'explorer tout ce que cette formation a éventuellement permis, à ton avis, comment pourras-tu réexploiter tous ces éléments dans la recherche d'emploi ou dans ta poursuite professionnelle ?* ». Même s'il s'agissait alors de projections, elles permettaient de comprendre les mécanismes susceptibles d'expliquer l'effet positif des dimensions sur les trajectoires. Le guide d'entretien utilisé est consultable en annexe 5.

Après six mois, la même grille était utilisée. Une question générale de départ permettait de récolter des informations sur le vécu des personnes au cours des mois écoulés, notamment en termes de recherche d'emploi. Deux autres questions était posées aux personnes recontactées : « *De manière générale, quoi d'autre a pu être ressource dans ton parcours d'insertion ?* », dont l'une spécifiquement pour les participants au groupe CARE : « *En lien avec le programme, qu'est ce qui t'a été utile dans tes démarches* ? ». Des retours plus concrets sur les expériences vécues pouvaient alors être récoltés.

7.2.3 Procédure

7.2.3.1 Recueil de données

Avant le démarrage des programmes CARE, l'ensemble des participants était invité à répondre à un questionnaire en ligne. Les échelles présentées précédemment y étaient intégrées. La procédure était la même après le programme CARE et six mois plus tard, pour les personnes des groupes expérimentaux et contrôles. Les 25 participants ont répondu aux deux premières enquêtes. Après 6 mois, seules 4 personnes des groupes contrôles (sur 11 au départ) ont répondu à l'enquête, ce qui n'a pas permis d'exploiter les données.

En parallèle, après les dispositifs CARE et six mois plus tard, tous les participants étaient sollicités par mail afin d'être interviewés dans le cadre d'un entretien individuel (de 20 à 30 minutes). Ces derniers se sont déroulés par téléphone ou en direct, selon les disponibilités de chacun. Juste après les programmes CARE, les participants des deux groupes expérimentaux ont été interrogés (N=14) et trois personnes n'ayant pas suivi la formation. Après 6 mois, des entretiens ont été menés avec trois personnes ayant suivi le programme CARE (sur les huit sollicitées) et avec deux personnes issues des groupes contrôles (sur cinq sollicitées). Notons

qu'après six mois, seuls les participants du premier groupe CARE avaient été interpellés (pour des raisons de calendrier de la recherche).

7.2.3.2 Mise en œuvre des programmes CARE

Sans entrer dans un rapport complet des séances menées avec les deux groupes, il semble nécessaire de présenter quelques éléments liés au déroulement des programmes, illustrant en partie comment les participants ont expérimenté les différentes pratiques de psychologie positive et l'état d'esprit correspondant. Ces bribes d'histoires vécues avec les 14 participants permettront notamment de comprendre le fonctionnement du programme CARE et les processus par lesquels les dimensions ont évolué au fil des semaines (comme les résultats le montreront). Après avoir présenté l'état de d'esprit des groupes lors de la première séance, nous illustrerons la place centrale du collectif et quelques pratiques au service des trois principaux objectifs du programme.

- **Les postures de départ**

Les deux groupes CARE présentaient des caractéristiques très spécifiques, confirmant le fait que chaque dispositif est unique, malgré la trame commune.

Les personnes en reprise d'études de la Licence Professionnelle étaient plus sensibilisées à la psychologie positive. Certaines avaient suivi des stages de communication non violente, d'autres des initiations à la pleine conscience. De manière assez générale, ces participants semblaient plutôt convaincus de l'approche, au préalable. Ils exprimaient par ailleurs un besoin d'accompagnement, précisément au moment où le programme était proposé puisque la fin de formation arrivait, avec son lot de stress et d'examens. La quasi-totalité avait une famille à gérer, en parallèle de leur reconversion, ce qui participait forcément à rendre leur quotidien extrêmement dense…

Dans le second groupe, l'état d'esprit était différent. Le programme CARE était proposé quelques semaines avant la fin du premier semestre universitaire, dans une période très chargée durant laquelle les étudiantes devaient préparer leurs examens et organiser un événement majeur, en parallèle de leur emploi du temps hebdomadaire en cours. Toutes les participantes étaient en formation initiale, sans famille à charge, mais avec un investissement très important dans cette deuxième année de Master. D'emblée, elles pointaient leur fort biais de négativité comme ce qui les avait poussées à s'inscrire au programme CARE. Même si certaines avaient

quelques connaissances sur le sujet, cette thématique et les pratiques envisagées étaient nouvelles pour la grande majorité du groupe. La présentation du dispositif CARE avait suscité leur curiosité et l'envie de tester ce que cela pouvait leur apporter. L'une d'entre elles dira même, plus tard, être arrivée très sceptique.

- **La place centrale du groupe**

Comme nous l'avons déjà décrit, à chacune des séances du programme CARE, deux à trois pratiques de psychologie positive sont proposées. Elles sont généralement expérimentées en sous-groupes, puis une restitution collective est proposée. Cette manière de fonctionner rend le groupe extrêmement important. Le contenu du programme est clairement coconstruit avec les personnes qui le constituent, c'est une donnée essentielle. En s'engageant dans le programme, chacun accepte de vivre des expériences et de partager en groupe et en sous-groupe à propos de son vécu. L'animateur n'est pas dans une position descendante, de transmission d'un savoir. Il transmet des éléments psychoéducatifs sur certains concepts et sur les processus sous-jacents mais le rôle de l'animateur est surtout, avec un questionnement spécifique, d'interroger les personnes sur leur vécu après les pratiques pour faire émerger des connaissances sur elles-mêmes (conformément aux principes de l'ACS). Dès lors, il s'agit d'incarner les principes de la psychologie positive, au sein du groupe, notamment en termes de bienveillance, envers soi et envers autrui.

La première séance permet, entre autres, d'en poser les jalons lors de la co-construction des principes de fonctionnement du groupe. Il est alors nécessaire que chaque participant y contribue. Au-delà d'instaurer un climat de confiance indispensable, cela permet déjà d'illustrer comment notre perception de la réalité n'est pas la même que pour notre voisin. En effet, les personnes sont invitées à proposer une description dynamique de ce qu'elles évoquent. Par exemple, si un participant mentionne l'importance, dans le fonctionnement collectif, de se sentir écouté ou non jugé, il lui sera demandé ce qu'il pourra observer qu'il lui permettra de se sentir écouté ou non jugé. Cela peut faire émerger des réalités différentes d'une personne à une autre (par exemple si l'un écoute en dessinant alors que son voisin a besoin d'être regardé pour se sentir écouté). Cela peut paraitre anodin mais cela permet déjà une certaine bienveillance envers autrui en ouvrant notre champ de perspective : tout le monde n'a pas la même façon d'appréhender le monde, selon ses filtres, ses besoins et ce qui est satisfaisant pour soi…

Dans un des groupes, cela s'est illustré lors des présentations croisées. Chacun devait présenter le binôme avec lequel il avait échangé sur son état d'esprit actuel et les bénéfices attendus vis-à-vis du programme. Lors d'une

restitution, la manière qu'a eu un participant de présenter son binôme a gêné ce dernier, jugeant « trop flambeurs » les propos à son sujet. La discussion qui s'en suivie sur les représentations de chacun, avec la nécessité de les accueillir et de les respecter a clairement permis d'avancer et d'incarner la bienveillance envers autrui dans le groupe.

Un autre exemple permet d'illustrer l'importance du groupe. Entre chaque séance, les participants sont invités à mettre en place des pratiques tout au long de la semaine, dans leur quotidien. La séance suivante démarre systématiquement avec un bilan des pratiques mises en œuvre : qu'a-t-il été mis en place ? Quels effets ont été observés ? Qu'est-ce qui a facilité la mise en œuvre des pratiques ? Evidemment, aucune activité n'est obligatoire mais, comme dans le cadre d'un entrainement sportif, c'est la pratique qui permet de modifier les processus automatiques.

Lors de ce temps fort, en début de séance, il a toujours été illustrant de voir comment les expériences des uns nourrissaient celles des autres. Certains, qui n'avaient pas réussi à mettre en place le journal des moments satisfaisants, par exemple, se trouvaient beaucoup plus motivés pour la semaine suivante suite aux retours des participants qui avaient été plus assidus. Les entendre exprimer les bénéfices observés ou les modalités pratiques qui leur avaient permis de poursuivre quotidiennement la pratique rendait les choses plus concrètes et attractives pour leur propre expérience.

C'est ainsi que le groupe occupe une place essentielle dans la mise en œuvre des programmes CARE. Dans les deux expériences menées, il a toujours été une ressource indispensable à l'engagement dans les pratiques et à la découverte, par chacun, des bénéfices qu'elles pouvaient apporter. Pour les illustrer, revenons sur chacun des trois objectifs du programme, en prenant l'exemple d'une pratique menée pour le nourrir.

- **Réorienter son attention vers les éléments satisfaisants**

Un des objectifs du programme CARE est d'aider les participants à davantage focaliser leur attention sur ce qui est satisfaisant, dans leur vie. Il s'agit de contrecarrer notre biais de négativité, évoqué dans le chapitre 4, qui a tendance à nous rendre parfois trop attentifs à ce qui est menaçant. C'est très utile au moment de traverser la route mais, malheureusement, les personnes ont tendance à chausser ces lunettes toute la journée et à se souvenir du seul collègue de travail qui ne les a pas saluées plutôt que les 10 autres qui ont été accueillants. C'est un biais normal mais qui nous empêche de voir, avec la même acuité, ce qui est satisfaisant dans le quotidien.

Pour parvenir à cet objectif, l'une des pratiques phares du programme CARE est le journal des moments satisfaisants. Chaque jour, pendant au moins deux semaines, les participants sont invités à tenir un carnet (ou tout autre support de leur choix) dans lequel ils noteront trois

moments satisfaisants de leur journée. Il ne s'agit pas de faire un listing rapide mais bien de se reconnecter à chacun de ces moments, en essayant de redécouvrir les sensations, les émotions, les pensées qui les avaient traversés.

Au départ, cette pratique n'est pas simple pour tout le monde. Dans les deux groupes CARE menés, certains avaient beaucoup de mal à identifier un moment satisfaisant par jour. Néanmoins, au fur et à mesure des séances, et grâce aux retours du reste du groupe, tous ont réussi à investir la pratique, avec des effets notables. Deux exemples concrets permettront de les illustrer.

Lors de la deuxième séance avec l'un des groupes, une étudiante explique comment le fait de tenir le journal lui permettait, au cours des journées qui passaient, de pointer plus explicitement des moments agréables. La pratique la rendait, en permanence, plus attentive à ce qui était satisfaisant, tout en lui permettant par la même occasion de mieux identifier ce qui participait à son bien-être. En effet, se considérant au départ comme une personne plutôt casanière et indépendante, le journal des moments satisfaisants lui avait fait prendre conscience que tous les événements notés correspondaient à des temps de partage. Partant de ce constat, elle raconte comment elle a accepté une invitation à une sortie culturelle, entre amis, qui lui a permis de développer de nouveaux liens sociaux lui apportant une pleine satisfaction. Pour cette étudiante, cette pratique a permis d'identifier comment les relations interpersonnelles, laissées de côté depuis quelques temps, étaient essentielles à son équilibre et méritaient d'être réinvesties.

Pour une autre étudiante, dont la vie de famille couplée à sa reprise d'études rendait le quotidien très chargé, cette pratique lui avait permis, selon ses dires, de « remplir ses poches », pour les moments difficiles. Dans ces cas-là, grâce à ce carnet, une liste de souvenirs satisfaisants lui permettait de se reconnecter à des sensations et à des émotions utiles et énergisantes. Elle se réjouissait alors de pouvoir à présent observer, découvrir et comprendre ses propres ressources.

- **Développer la bienveillance envers soi, les autres et son environnement**

De nombreuses pratiques concourent à servir le deuxième objectif. Il s'agit d'adopter une attitude de respect vis à vis de soi et des autres, d'accueil sans jugement et dans un esprit de découverte et d'attention. Sans rentrer dans chacune d'elles, nous pouvons prendre l'exemple du travail sur les forces, les siennes et celles d'autrui.

En lien avec le travail de Peterson et Seligman (2004), présenté dans le chapitre 4, les forces font l'objet de plusieurs pratiques permettant de passer de leur identification à leur utilisation :
- entre la première et la deuxième séance, les participants réalisent le test VIA Survey pour recevoir une classification de leurs forces personnelles.
- Ensuite, lors de la séance 2, ils sont invités à se remémorer un projet réussi pour identifier les forces qu'ils avaient mobilisées. L'objectif est de pouvoir établir la liste de leurs cinq forces principales (en croisant les données). Elle servira de base à la mise en action.

- Entre la deuxième et la troisième semaine, il sera demandé aux participants de trouver un nouveau moyen d'utiliser l'une de leurs forces principales et d'en observer les effets. En parallèle, ils devront porter leur attention sur les forces des personnes de leur environnement, et éventuellement partager leurs observations avec les personnes concernées.

Une étudiante, dont la fin de formation approche, explique comment le fait d'avoir identifié plus explicitement sa force de persévérance l'a poussée à multiplier les démarches auprès de structures de travail temporaire. Elle était ravie de raconter que ses efforts avaient payé puisqu'un entretien venait d'être obtenu avec un potentiel recruteur. Avoir mis en action cette force de façon volontaire et en observer les effets lui donnait envie de l'exploiter davantage.

Pour une autre étudiante, c'est le fait de mettre en lumière sa créativité qui l'a amenée à réfléchir autrement face à l'élaboration de son CV qui avait du mal à avancer. Selon elle, le fait de rendre la force « consciente » permettait de s'en servir davantage et améliorait son estime d'elle-même.

- Lors de la troisième séance, les forces principales identifiées serviront de base pour réfléchir à une nouvelle manière d'agir face à une difficulté rencontrée.
- Enfin, lors de la dernière séance, un temps fort autour des forces permet de clôturer le programme. Tous les participants choisissent une force (sur des cartes illustrées[21]) pour chacun des autres membres du groupe (et une pour eux-mêmes). Ce choix doit être expliqué et illustré de manière dynamique. Ainsi, un « tableau des forces » se dessine pour chacun des membres du groupe, non sans émotion…

❖ S'engager dans des actions en phase avec ses valeurs et ses besoins fondamentaux

Le travail sur le sens dans la vie est central dans le programme CARE. C'est l'un des ingrédients du modèle PERMA (Seligman, 2013), faisant même l'objet de certains programmes spécifiques tant cette dimension est importante. Il s'agit de pouvoir identifier ce qui donne du sens, de l'importance à sa vie, à ses actions. L'objectif est d'amener les personnes à s'engager davantage dans des comportements en phase avec leurs valeurs, ce qui leur apportera un sentiment de cohérence et permettra de nourrir leur bien-être psychologique.

Deux pratiques permettent d'aborder ces questions : les rêves d'enfant et la projection dans 10 ans. Dans la première (séance 4), les participants sont invités à se reconnecter à leurs rêves d'enfants, à ce qu'ils avaient envie de devenir, les causes qui leur tenaient à cœur et pour lesquelles ils souhaitaient s'engager. On leur demande ensuite de réfléchir aux grandes valeurs auxquelles se rattachent ces aspirations. Puis, les participants sont invités à réfléchir à la plus petite chose concrète qu'ils pourraient mettre en œuvre dans la semaine suivante pour avancer

[21] https://www.positran.fr/produit/cartes-des-forces/

dans cette direction. Cette idée du « Plus Petit Pas Possible » (PPPP) enclenche une dynamique nouvelle, elle permet de prendre conscience qu'un changement radical est souvent inefficace ou du moins plus difficile à atteindre et qu'il vaut mieux vaut se fixer des objectifs réalisables. Ces derniers viendront nourrir un sentiment de réalisation, qui à son tour motivera pour se fixer de nouveaux objectifs.

Une étudiante se souvient de son rêve de devenir astronaute. Elle met cette idée en lien avec son souhait d'explorer le monde, d'aller à l'aventure, comme elle avait l'habitude de le faire étant petite, avec ses frères et sœurs. Cette reconnexion lui fait se souvenir de la dernière fois qu'elle a goûté à ce sentiment, lors d'un séjour à Londres au cours duquel elle s'était volontairement perdue. Cette pratique lui a permis de prendre conscience que depuis ces deux dernières années en études, elle n'avait pas bougé, rien exploré et le PPPP décidé fut d'aller se perdre à Saint-Malo, une ville à quelques dizaines de kms.

La même logique est proposée en séance 5 avec la consigne d'imaginer la meilleure version de soi, dans 10 ans. Cette visualisation servira de base à une réflexion sur les actions qu'il est possible de mettre en place dès aujourd'hui pour avancer dans la direction visée.

Avant de présenter les résultats obtenus du point de vue de la recherche, ce détour expérientiel nous semblait utile pour appréhender ce qu'avaient pu vivre les participants des groupes CARE.

7.3 Hypothèses opérationnelles

H4 : ***le programme de psychologie positive CARE mené auprès d'étudiants permettra d'augmenter les dimensions positives que nous aurons identifiées comme étant des atouts pour l'insertion.***

H4a : avant le programme, aucune différence entre le groupe expérimental et le groupe contrôle ne sera observée sur les dimensions positives mesurées.

H4b : après le programme, le groupe expérimental présentera des scores plus élevés sur les dimensions positives mesurées.

H4c : les différences observées entre le groupe expérimental et le groupe contrôle seront stables dans le temps. Les données récoltées six mois après le dispositif le démontreront.

H4d : les participants du groupe expérimental verront leurs scores augmenter de manière significative entre les mesures avant et après le programme.

H4e : les différences observées entre les mesures avant et après le programme pour le groupe expérimental seront stables dans le temps. Les données récoltées 6 mois après le dispositif le démontreront.

H5 : les apports du programme CARE seront observables dans le quotidien des participants, notamment en lien avec leur parcours d'insertion professionnelle

H5a : les apports du programme CARE seront opérationnels. Lors des entretiens qualitatifs menés avec les participants après le dispositif, des exemples concrets tirés de leur vie quotidienne illustreront la mise en pratique des dimensions visées.

H5b : des situations concrètes constructives liées au parcours d'insertion professionnelle seront rapportées par les participants lors des entretiens menés six mois après le dispositif.

7.4 Résultats

7.4.1 Mesures quantitatives

7.4.1.1 Comparaison du groupe expérimental et du groupe contrôle

Pour vérifier notre hypothèse H4a, H4b et H4c, les données des sous-groupes expérimentaux et contrôles ont été regroupées afin d'être comparées avant et après le programme CARE.

- **Comparaison du groupe expérimental et du groupe contrôle avant le programme CARE**

Comme dans la première étude, les échelles de mesures ont toujours fait l'objet d'analyses préalables en termes de validité et de fiabilité interne (tableau 26).

	Nbre items conservés (saturation au facteur > .30)	**% de la variance commune expliquée par le facteur**	**Alpha de Cronbach**
Espoir	7/8	46%	.789
Plaisir	4/4	44%	.567
Sens	4/4	61%	.770
Engagement	4/4	55%	.691
Cohérence comportementale	9/12	44%	.827
Orientation vers le positif	10/11	68%	.945
Pleine conscience	13/13	37%	.851

Compétences émo. pour soi	9/10	48%	.863
Compétences émo. pour autrui	10/10	44%	.847
Coping soutien	8/8	45%	.823
Stress perçu	12/14	50%	.906

Tableau 26 : fiabilité et validité interne des échelles avant le programme CARE (N=25)

	Groupe contrôle (N=11)		**Groupe expérimental (N=14)**	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Espoir	3.85	0.66	3.68	0.41
Plaisir	3.97	0.66	3.84	0.62
Sens	3.31	0.82	3.08	0.45
Engagement	3.00	0.63	2.93	0.76
Cohérence comportementale	3.74	0.64	3.44	0.63
Orientation vers le positif	3.23	1.06	3.38	0.95
Pleine conscience	3.14	0.83	3.05	0.51
Compétences émo. pour soi	3.06	0.93	3.07	0.71
Compétences émo. pour autrui	3.65	0.65	3.18	0.66
Coping soutien	3.75	0.75	3.86	0.65
Stress perçu	3.43	0.78	3.26	0.86

Tableau 27 : moyennes et écarts-types des scores avant le programme CARE en conditions expérimentale et contrôle

Les statistiques descriptives (tableau 27) laissent penser que les 2 groupes ne différencient pas sur les différentes dimensions mesurées. Elles suggèrent que les participants du groupe contrôle présentent initialement des scores plus élevés puisque leur moyenne sur sept variables positives sont plus élevées que celles du groupe expérimental.

	Rappel des moyennes		Test de comparaison des moyennes	
	Groupe contrôle	Groupe expérimental	U ou T[22]	p
Espoir	3.85	3.68	T	.426
Plaisir	3.97	3.84	U	.781
Sens	3.31	3.08	T	.390
Engagement	3.00	2.93	T	.825
Cohérence comportementale	3.74	3.44	T	.245
Orientation vers le positif	3.23	3.38	T	.707
Pleine conscience	3.14	3.05	U	.781
Compétences émo. pour soi	3.06	3.07	T	.971

[22] Comme dans la 1ère étude, les hypothèses relatives aux tests paramétriques (homogénéité des variances et normalité des distributions) ont toujours été testées afin de déterminer les analyses à appliquer.

Compétences émo. pour autrui	3.65	3.18	T	.080
Coping soutien	3.75	3.86	T	.680
Stress perçu	3.43	3.26	U	1.00

Tableau 28 : comparaison des moyennes des scores aux dimensions positives avant le programme CARE selon la condition expérimentale et contrôle

Des statistiques inférentielles permettent d'aller plus loin dans l'analyse (tableau 28).

Notre hypothèse H4a est confirmée : aucune différence significative n'existe entre les 2 groupes avant le démarrage du programme CARE.

❖ Comparaison du groupe expérimental et du groupe contrôle après le programme CARE

Avec les nouvelles données, les analyses d'échelles ont été de nouveau réalisées (tableau 29).

	Nbre items conservés (saturation au facteur > .30)	% de la variance commune expliquée par le facteur	Alpha de Cronbach
Espoir	8/8	63%	.916
Plaisir	4/4	62%	.794
Sens	4/4	71%	.862
Engagement	3/4	61%	.654
Cohérence comportementale	9/12	47%	.846
Orientation vers le positif	10/11	65%	.937
Pleine conscience	13/13	43%	.882
Compétences émo. pour soi	8/10	48%	.837
Compétences émo. pour autrui	8/10	41%	.785
Coping soutien	7/8	51%	.780
Stress perçu	13/14	43%	.885

Tableau 29 : fiabilité et validité interne des échelles après le programme CARE (N=25)

	Groupe contrôle (N=11)		**Groupe expérimental (N=14)**	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Espoir	3.84	0.92	4.07	0.42
Plaisir	3.84	0.90	3.98	0.78
Sens	3.20	1.01	3.50	0.58
Engagement	2.87	0.68	3.00	0.82
Cohérence comportementale	3.79	0.76	3.96	0.43
Orientation vers le positif	3.03	0.96	3.95	0.41
Pleine conscience	3.10	0.83	3.45	0.41

Compétences émo. pour soi	3.13	0.99	3.56	0.46
Compétences émo. pour autrui	3.66	0.64	3.66	0.49
Coping soutien	3.65	0.85	3.93	0.52
Stress perçu	2.86	0.76	2.51	0.52

Tableau 30 : moyennes et écarts-types des scores après le programme CARE en conditions expérimentale et contrôle

Les statistiques descriptives présentées dans le tableau 30 suggèrent une inversion de la tendance : le groupe expérimental présente, après le programme CARE, des scores plus élevés sur toutes les dimensions, sauf dans le cas du stress perçu, ce qui va dans le sens attendu.

	Rappel des moyennes		Test de comparaison des moyennes	
	Groupe contrôle	Groupe expérimental	U ou T[23]	p
Espoir	3.84	4.07	T	.411
Plaisir	3.84	3.98	T	.868
Sens	3.20	3.50	T	.369
Engagement	2.87	3.00	T	.696
Cohérence comportementale	3.79	3.96	U	.727
Orientation vers le positif	**3.03**	**3.95**	**U**	**.013**
Pleine conscience	3.10	3.45	U	.244
Compétences émo. pour soi	3.13	3.56	U	.222
Compétences émo. pour autrui	3.66	3.66	T	.981
Coping soutien	3.65	3.93	U	.572
Stress perçu	2.86	2.51	U	.403

Tableau 31 : comparaison des moyennes des scores aux dimensions positives après le programme CARE selon la condition expérimentale et contrôle

Les statistiques inférentielles réalisées pour tester les tendances observées (tableau 31) ne permettent pas de conclure à des différences significatives entre les groupes après le programme. Le groupe expérimental présente des scores significativement plus hauts que le groupe contrôle uniquement sur la variable « orientation vers le positif » (p=.013).

Notre hypothèse 4b n'est pas validée : après le programme, les scores plus élevés des personnes ayant participé au dispositif CARE ne sont pas significativement différents de ceux des membres du groupe contrôle.

[23] Comme dans la 1ère étude, les hypothèses relatives aux tests paramétriques (homogénéité des variances et normalité des distributions) ont toujours été testées afin de déterminer les analyses à appliquer.

❖ **Comparaison du groupe expérimental et du groupe contrôle six mois après le programme CARE**

Aucune analyse n'a pu être menée à long terme car seules quatre personnes du groupe « contrôle » (sur 11) ont répondu à l'enquête six mois plus tard.

Notre hypothèse 4c n'a pas plus être testée par manque de données.

7.4.1.2 Analyse intra-groupe dans la condition expérimentale

Afin d'observer l'évolution des dimensions chez les participants au programme CARE, les scores obtenus aux différents temps de mesure ont été mis en perspective à l'aide d'analyses pour groupes appariés. Dans un premier temps, les échelles ont été analysées (fiabilité et validité interne, cf. tableaux 32, 33 et 34). Ensuite, les résultats obtenus avant et après le programme ont été comparés, afin d'observer les effets à court terme. Puis, nous avons comparé les données récoltées après le programme avec celles obtenues six mois plus tard, pour apprécier l'impact à long terme.

❖ **Analyse des échelles aux trois temps de mesure**

	Nbre items conservés (saturation au facteur > .30)	**% de la variance commune expliquée par le facteur**	**Alpha de Cronbach**
Espoir	6/8	42%	.685
Plaisir	4/4	45%	.579
Sens	3/4	65%	.725
Engagement	4/4	57%	.707
Cohérence comportementale	9/12	52%	.877
Orientation vers le positif	10/11	61%	.923
Pleine conscience	10/13	37%	.781
Compétences émo. pour soi	8/10	50%	.845
Compétences émo. pour autrui	10/10	39%	.820
Coping soutien	7/8	54%	.851
Stress perçu	12/14	43%	.869

Tableau 32 : fiabilité et validité interne des échelles avant le programme CARE (N=14)

	Nbre items conservés (saturation au facteur > .30)	**% de la variance commune expliquée par le facteur**	**Alpha de Cronbach**
Espoir	6/8	59%	.854
Plaisir	4/4	68%	.841
Sens	3/4	73%	.819
Engagement	3/4	69%	.769

Cohérence comportementale	8/12	45%	.813
Orientation vers le positif	7/11	50%	.810
Pleine conscience	10/13	42%	.822
Compétences émo. pour soi	6/10	47%	.724
Compétences émo. pour autrui	8/10	42%	.789
Coping soutien	5/8	62%	.807
Stress perçu	11/14	37%	.825

Tableau 33 : fiabilité et validité interne des échelles après le programme CARE (N=14)

	Nbre items conservés (saturation au facteur >.30)	**% de la variance commune expliquée par le facteur**	**Alpha de Cronbach**
Espoir	7/8	44%	.769
Plaisir	3/4	61%	.678
Sens	4/4	63%	.788
Engagement	2/2	60%	.339
Cohérence comportementale	12/12	46%	.871
Orientation vers le positif	11/11	60%	.927
Pleine conscience	13/13	51%	.913
Compétences émo. pour soi	7/10	51%	.807
Compétences émo. pour autrui	7/10	39%	.691
Coping soutien	7/8	46%	.736
Stress perçu	9/14	57%	.899

Tableau 34 : fiabilité et validité interne des échelles six mois après le programme CARE (N=14)

Nous avons pris en compte ces résultats pour le calcul des moyennes. Selon les analyses, les scores aux variables étaient déterminés à partir des tableaux concernés.

❖ Comparaison des scores aux variables avant et après le programme CARE

	Avant le programme CARE		**Après le programme CARE**	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Espoir	3,72	0.48	4,08	0.54
Plaisir	3,89	0.38	3,84	0.87
Sens	2,88	0.65	3,25	0.76
Engagement	3,16	0.86	3,12	0.88
Cohérence comportementale	3,50	0.86	3,95	0.49
Orientation vers le positif	3,36	1.02	3,97	0.56
Pleine conscience	2,85	0.65	3,34	0.46
Compétences émo. pour soi	3,00	0.86	3,45	0.87

Compétences émo. pour autrui	3,33	0.75	3,64	0.53
Coping soutien	3,31	0.91	4,18	0.41
Stress perçu	3,01	0.65	2,39	0.57

Tableau 35 : moyennes et écarts-types des scores aux variables avant et après la participation des personnes au programme CARE

Les statistiques descriptives (tableau 35) montrent très clairement une hausse des scores aux variables entre le premier et le deuxième temps de mesure (avant et après le programme). Les participants semblent avoir évolué sur toutes les dimensions.

	Rappel des moyennes aux dimensions		**Test des échantillons appariés**		
	Avant CARE	Après CARE	W ou T	p	Eta carré partiel
Espoir	**3,72**	**4,08**	**T de Student**	**.052**	**.156**
Plaisir	3,89	3,84	W de Wilcoxon	.507	-
Sens	**2,88**	**3,25**	**T de Student**	**.013**	**.119**
Engagement	3,16	3,12	W de Wilcoxon	1.000	-
Cohérence comportementale	**3,50**	**3,95**	**T de Student**	**.064**	**.117**
Orientation vers le positif	**3,36**	**3,97**	**T de Student**	**.053**	**.121**
Pleine conscience	**2,85**	**3,34**	W de Wilcoxon	**.084**	**.143**
Compétences émo. pour soi	**3,00**	**3,45**	**T de Student**	**.005**	**.239**
Compétences émo. pour autrui	**3,33**	**3,64**	**T de Student**	**.064**	**.070**
Coping soutien social	**3,31**	**4,18**	**T de Student**	**.027**	**.218**
Stress perçu	**3,01**	**2,38**	**T de Student**	**.002**	**.250**

Tableau 36 : comparaison des moyennes des scores aux dimensions positives avant et après le programme CARE

Les compléments d'analyse obtenus à l'aide des statistiques inférentielles confirment la tendance sur quasiment toutes les variables mesurées (tableau 36). Entre le début du programme CARE et la fin, les scores des participants ont augmenté de manière significative en termes d'espoir (p=.052), de sens (p=.013), d'orientation vers le positif (p=.053), de compétences émotionnelles pour soi (p=.005), de recherche de soutien social (p=.027). Ils ont augmenté de manière tendancielle en termes de compétences émotionnelles pour autrui (p=.064), de cohérence comportementale (p=.064) et de pleine conscience (p=.084). Par ailleurs, le stress perçu a nettement diminué (p=.002).

Quand les différences étaient significatives, les effets de taille ont été estimés à partir de l'éta-carré partiel, qui représente la proportion de variance de la variable dépendante (variable testée)

expliquée par la variable indépendante (variable groupe). L'éta-carré varie entre 0 et 1 et selon Cohen (1988), la grille d'interprétation ci-dessous peut être utilisée.

- Autour de .010 : effet de petite taille.
- Autour de .060 : effet de taille moyenne.
- Autour de .140 et plus : effet de grande taille.

Dans notre cas, les éta-carrés sont quasiment tous autour ou au-delà de 0.140, ce qui suggère des effets importants. C'est le cas pour les variables suivantes : l'espoir (.156), le sens (.119), la cohérence comportementale (.117), l'orientation vers le positif (.121), la pleine conscience (.143), les compétences émotionnelles pour soi (.239), le coping de soutien (.218) et le stress perçu (.250). Concernant les compétences émotionnelles pour autrui, la taille d'effet semble moyenne (.070).

Notre hypothèse 4d est validée : à court terme, les variables psychologiques mesurées ont connu une augmentation significative chez les personnes ayant suivi le programme CARE (sauf dans la mesure de l'engagement et du plaisir).

❖ Comparaison des scores aux variables après le programme CARE et six mois plus tard

	Après CARE (court terme)		**6 mois après CARE (long terme)**	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Espoir	4,08	0,54	4,41	0,38
Plaisir	3,84	0,87	4,25	0,55
Sens	3,25	0,76	3,69	0,62
Engagement	3,12	0,88	3,83	0,68
Cohérence comportementale	3,95	0,49	4,25	0,54
Orientation vers le positif	3,97	0,56	4,03	0,67
Pleine conscience	3,34	0,46	3,64	0,64
Compétences émo. pour soi	3,45	0,87	3,41	0,88
Compétences émo. pour autrui	3,64	0,53	3,60	0,43
Coping soutien	4,18	0,41	3,60	0,68
Stress perçu	2,39	0,57	2,27	0,82

Tableau 37 : moyennes et écarts-types des scores aux variables après la participation des personnes au programme CARE et six mois plus tard

Les statistiques descriptives présentées dans le tableau 37 laissent penser que les effets du programme CARE perdurent dans le temps. Les scores ont différentes dimensions baissent très légèrement concernant les compétences émotionnelles et la recherche de soutien social mais pour le reste, les scores semblent même continuer d'augmenter au fil des mois qui passent.

	Rappel des moyennes aux dimensions		**Test des échantillons appariés**		
	Après CARE	6 mois plus tard	W ou T	p	Eta carré partiel
Espoir	**4,08**	**4,41**	**W de Wilcoxon**	**0,064**	**.084**
Plaisir	**3,84**	**4,25**	**W de Wilcoxon**	**0,092**	**.081**
Sens	**3,25**	**3,69**	**T de Student**	**0,029**	**.079**
Engagement	**3,12**	**3,83**	**T de Student**	**0,012**	**.108**
Cohérence comportementale	**3,95**	**4,25**	**T de Student**	**0,032**	**.084**
Orientation vers le positif	3,97	4,03	T de Student	0,713	-
Pleine conscience	3,34	3,64	W de Wilcoxon	0,108	-
Compétences émo. pour soi	3,45	3,41	T de Student	0,917	-
Compétences émo. pour autrui	3,64	3,60	T de Student	0,809	-
Coping soutien	**4,18**	**3,60**	**T de Student**	**0,035**	**.152**
Stress perçu	2,38	2,27	T de Student	0,632	-

Tableau 38 : comparaison des moyennes des scores aux dimensions positives après le programme CARE et 6 mois plus tard

Les statistiques inférentielles (tableau 38) nous confirment que les participants au groupe CARE continuent de voir leurs scores augmenter dans le temps, de manière significative, en termes de sens (p=.029) et de cohérence comportementale (p=.032). Une tendance à la hausse s'observe également sur la variable de l'espoir (p=.064). Deux variables qui n'avaient pas montré d'effets à court terme se distinguent après 6 mois : l'engagement et le plaisir dont les scores augmentent de manière significative ou tendancielle (respectivement p=.012 et p=.092). Quant à la recherche de soutien social, la baisse observée est significative (p=.035). Pour les autres variables, aucune évolution n'est observée. Les tailles d'effet sont plutôt modérées dans l'ensemble (de .079 à .108). Un effet important est uniquement observé pour les stratégies de coping orientées vers la recherche de soutien social (.152).

Notre hypothèse H4e est partiellement validée : les effets du programme CARE, démontrés à court terme, se maintiennent, voire continuent d'augmenter 6 mois plus tard pour l'espoir, le

sens, l'orientation vers le positif, les compétences émotionnelles, la cohérence comportementale et la pleine conscience.

La figure 7 permet d'apprécier visuellement l'évolution des variables psychologiques dans le temps pour les participants au programme CARE.

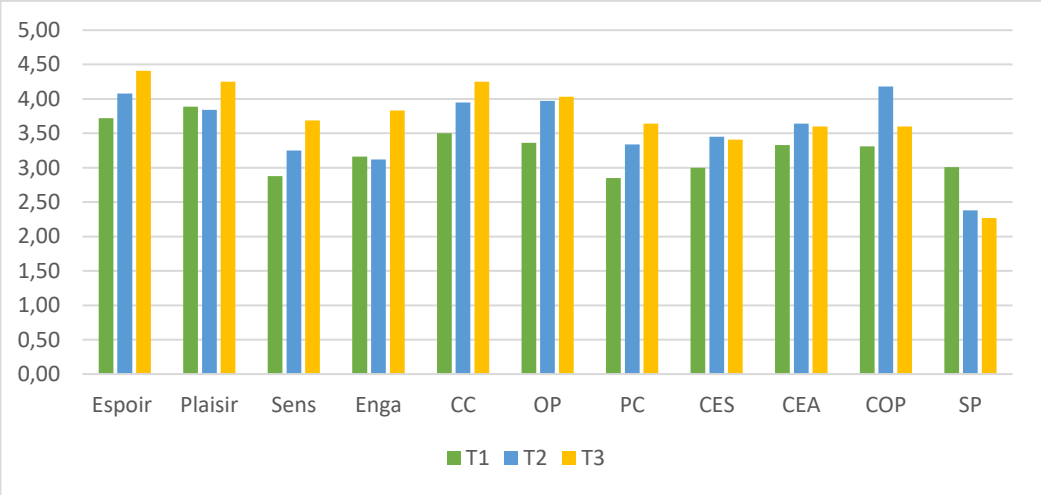


Figure 7 : évolutions des scores aux variables avant le programme CARE (T1), après (T2) et 6 mois plus tard (T3)

7.4.2 Mesures qualitatives

Afin de compléter les données quantitatives, des entretiens étaient proposés. A l'issue des programmes CARE, les 14 participants aux deux dispositifs CARE mis en œuvre ont été interviewés et trois personnes des groupes contrôles. Par conséquent, les analyses ont uniquement été menées sur le groupe expérimental, les données du groupe contrôle étant trop réduites. De même, après six mois, seuls les huit participants du 1er groupe CARE et les cinq personnes du contrôle correspondant ont été sollicités (pour des raisons de calendrier de la recherche). Des entretiens ont pu être menés avec uniquement trois personnes ayant suivi la formation (sur les huit) et deux personnes du groupe contrôle (sur les cinq). Ainsi, seuls des retours d'expérience des trois personnes ayant suivi le programme CARE six mois plus tôt seront proposés. Le manque de données ne permettant pas d'autres analyses.

7.4.2.1 Données récoltées à l'issue des deux programmes CARE

Les 14 participants ont été interrogés de manière individuelle à l'issue des programmes CARE. Vu la taille de l'effectif, une analyse de contenu par fréquence d'occurrence des réponses nous a semblé le plus adapté. Nous avons classé les différentes variables selon l'homogénéité ou non des effets rapportés par les participants : l'orientation vers les éléments satisfaisants (les

émotions positives), le sens accompagné de la cohérence comportementale (l'engagement) et les compétences émotionnelles sont les variables pour lesquelles des changements sont unanimement rapportées par les 14 personnes ayant suivi le dispositif CARE. Concernant le stress perçu, la recherche de soutien social, l'espoir et la pleine conscience, les retours sont plus hétérogènes. Pour finir, un ensemble de projections a été récolté sur les potentiels bénéfices du programme CARE en lien avec les trajectoires d'insertion professionnelle.

- **Dimensions sur lesquelles le programme semble avoir eu des effets auprès de tous les participants**

Sur les émotions positives, l'attention vers ce qui est satisfaisant, les retours sont unanimes. Toutes ne partaient pas du même point selon leurs propos. Pour certaines, c'était une vraie découverte de chausser ces nouvelles lunettes, pour d'autres cela s'inscrivait dans la continuité de quelque chose déjà engagé dans cette dynamique.

Cela a complètement changé (…) avec la formation, je pense que je ne suis pas la seule mais on a eu l'impression d'avancer avec des œillères, sans faire attention à ce qui nous entourait (…) et du coup ça m'a permis de… pas de me calmer mais de poser toute l'attention liée au Master et de me concentrer aussi sur d'autres choses, plus satisfaisantes ou qui ne m'apportaient aucune tension.

J'avais un peu cette focalisation avant et cela a renforcé, plus fort qu'avant, il y a une prise de conscience, en ce sens là c'est plus fort.. ce n'est plus quelque chose qui est fait machinalement, c'est quelque chose qui est pensé .. Avant j'avais des réactions positives mais machinales alors que maintenant c'est pensé donc c'est plus fort.

J'étais déjà comme ça de nature un peu mais ça m'a permis de le comprendre, de le décrypter, de l'utiliser.. C'est quelque chose d'énergisant, de ressourçant, ça fait partie de moi et ça me donne des forces pour plein d'autres choses… Avant je le vivais comme une bêtise un peu..(..) mais je pense que là ça me permet de comprendre l'intérêt du phénomène et de l'utiliser différemment.

Dans tous les cas, tous les participants témoignent au quotidien d'une meilleure capacité à voir les choses satisfaisantes, à en profiter davantage, à les faire durer.

Je ressens plus les moments de partage, de plaisir, ou ce qu'on appelait les moments satisfaisants, je les ressens plus, je passe moins à côté.. (…) Aujourd'hui, j'ai l'impression que ça se fait aujourd'hui quasiment inconsciemment.. (…) je peux très facilement faire un bilan positif de ma journée.

Je suis plus attentive aux petits moments (…) j'ai tendance à vouloir y rester et les poursuivre.

Parfois, c'est devenu naturel et dans d'autres cas, les personnes remarquent que cela a tendance à disparaître s'ils ne pratiquent pas.

Faire un bilan positif de ma journée, j'arrive quasiment à le faire tous les jours, c'est vraiment nouveau…. Alors qu'au tout début des 3 moments satisfaisants, je ne voyais rien… Je ne voyais pas les bons moments, donc

j'avais tous les jours passé des mauvaises journées.. Donc, ça alimente…, ça peut entrainer une dépression je pense. Donc oui, c'est très formateur, merci pour ça…

Quand je me dis que ça ne va pas, quand je vois que je suis trop négative, c'est vrai que je me mets plus à m'arrêter, me stopper, à me dire.. écoute… c'est bon, change de point de vue, ça ne sert à rien.. Je me pose, j'analyse la situation et j'avance sur des choses.. et je revois le positif, ça permet d'aller mieux.. Je l'ai encore fait hier soir…

Pendant la période où on était en atelier avec toi, j'ai été très attentive à mon environnement, à ce qui se passait au quotidien, les pratiques m'ont vraiment aidée. Après, c'est vrai que quand ça s'est terminé, j'ai remarqué que c'était des choses que spontanément je mettais moins en œuvre

Sur le sens et l'engagement dans des actions en phase avec ses valeurs, on retrouve aussi quelque chose de commun à toutes les personnes interrogées. La réflexion sur ce sujet a impacté leur vie à différents niveaux selon leur positionnement initial sur la question. Pour certains, cela a été une révélation.

Pour moi, le truc principal.. Cette formation m'a permis.. Les valeurs.. Cette formation m'a permis de savoir quelle personne j'étais et ce que je voulais être .. Et c'est vrai que c'est une chose qu'on dit souvent, on voit beaucoup ça à la télé, sur Internet.. Quelle personne voulez-vous devenir ? … on nous donne des recettes (…) faut faire ci faut faire ça… Au final c'est des contraintes… (…) Mais du coup, là d'avoir pu voir dans le programme quels sont les moments que t'apprécies, ce qui te fait plaisir, ce qui est important… On arrive en fait à devenir la personne qu'on veut être mais en respectant ses valeurs (…) en passant par un autre chemin, sans se forcer tout simplement.

Avant c'est pas que je m'en fichais mais je faisais pas attention aux valeurs et maintenant oui, c'est quelque chose d'important.

Pour d'autres, cela a permis de réactiver les raisons de choix actuels, voire de les interroger.

Ça m'a permis de confirmer ce sur quoi j'étais lancée depuis 2 ans, que j'avais peut-être perdu de vue à cause du Master car on vit au jour le jour, on est toute la journée sur le projet, du coup on a du mal à voir…enfin j'ai du mal à voir l'après (…). Le programme m'a permis de prendre du recul (…) j'ai retrouvé la raison du pourquoi je suis dans ce Master depuis 2 ans.

Le programme CARE ça correspondait à une forme de remise en question pour moi, donc ça n'était pas forcément confortable pour moi cette question de sens… c'est une question qui m'habite déjà beaucoup…

Pour ceux qui avaient déjà conscience de ce qui était important pour eux, la pratique du Plus Petit Pas Possible (PPPP) leur a permis d'avancer un peu plus qu'avant dans la direction qu'ils souhaitaient pour eux-mêmes.

Je pense que dans l'engagement, il y a quelque chose de jamais satisfait. Pour rester dans l'action, faut toujours se projeter en avant. Ce qui est chouette, c'est que je suis plus tranquille avec l'idée des étapes.

Le programme a permis de confirmer les valeurs dans lesquelles j'avais commencé à m'orienter.. L'environnement. J'essaie de vraiment faire des PPPP pour aller dans ce sens…

Ce qui est important pour moi, je pense qu'avant je savais. Depuis quelques années, je priorise vraiment ce qui est important pour moi, je pense le faire (…) quand je repense aux séances où on a vu les petits pas, et bien ça a

accentué mon côté 'maintenant tu ne te poses plus de questions, tu as des idées donc tu y vas' … (…) Avant j'avais pas conscience des petits pas donc je me disais 'soit j'y vais par ce que j'ai le temps soit j'ai pas le temps donc je fais pas'.. C'était assez radical quoi. Alors que là je me dis 'bah non même si c'est des petits pas, tu y vas toujours'.

Souvent aussi, les personnes rapportent comment la conscience de ce qui fait sens pour eux a influencé leurs choix, professionnels notamment.

La séance avec les rêves d'enfants, je me suis rappelée que je voulais être archéologue et volcanologue et je me suis dit que ça faisait longtemps que je voulais me concentrer sur… ouvrir mon champ de vision à d'autres populations et civilisations, et là c'est plus ce que j'ai envie de faire avec l'art (…) l'endroit où je vais passer un entretien de stage, ils travaillent vraiment sur la relation entre l'art et la société, donc c'est parfait.

J'ai eu l'opportunité d'aller sur un 80%, et je me disais que je trouverais une solution pour retourner à 100%, mais en fait non. Non, je reste à 80%. C'est maintenant que ma fille a besoin de moi et moi j'ai besoin de temps pour faire autre chose.

Comme évoqué précédemment, aucune pratique ne permet d'aborder directement **les compétences émotionnelles** mais elles ont toujours fait l'objet de très nombreux échanges au fil des émotions qui traversaient les participants. Sur ces compétences émotionnelles, les retours sont également unanimes : globalement, pour elles-mêmes, les personnes ont beaucoup avancé dans leur rapport aux émotions, plus apaisé.

Je me rends compte que finalement, j'arrive plus à gérer cette partie où je m'énerve pour un rien, ou que tout de suite je monte dans les colères et tout parce que je me dis 'attends, est-ce que ça vaut vraiment le coup ? Est-ce que c'est moi ou la personne ?' J'essaie vraiment de comprendre la situation pour essayer d'être… Mais c'est très dur, c'est un travail pas forcément évident…

Ça a permis de me maitriser moi et à porter peut-être plus attention à ce que communiquent les autres (…) Prendre de la distance, accueillir l'événement qu'il doit positif ou négatif (…) avoir une attitude beaucoup plus posée, beaucoup plus sereine.

Les étapes d'identification et de compréhension semblent plus intégrées.

Je crois que ça m'a aidée à mieux gérer mes émotions, même si c'est un travail que j'avais engagé auparavant, ça m'a donné des clefs, les nommer, la place qu'on y laissait. J'en avais déjà entendu parlé mais c'était très vertueux de le mettre en pratique en atelier.

Je suis capable de les identifier et d'en tirer profil dans les accompagnements que je fais.

J'ai plus tendance à savoir comment dans telle ou telle situation, je risque d'agir négativement… Donc, j'arrive à plus contrôler ça, à calmer les choses.

Cela va de pair avec de meilleures compétences émotionnelles pour autrui. Les participants se disent plus ouverts aux émotions des autres, plus tolérants parfois, plus flexibles, ce qui rend la vie en groupe plus facile.

Avec mes filles, je me rends compte que j'ai plus de patience, je suis plus à l'écoute.

Je me sens plus ouverte à l'autre, je suis plus disponible. Du coup, je suis plus capable d'accueillir…

En janvier, j'étais plus cynique par rapport aux autres, penser qu'aux choses qui agacent chez l'autre, on colle ça à l'autre et on oublie tout le reste… il y a un moment le programme a … je vais pas dire que je suis devenue un bisounours mais je voyais beaucoup le côté positif des gens, et ça faisait du bien (…), j'étais plus sereine, plus tolérante et plus ouverte aussi…

C'était intéressant de comprendre que les gens ne pensaient pas comme moi, ne réagissaient pas comme moi. Je sais que là-dessus malheureusement je peux être, des fois, intolérante et du coup cela m'a permis d'être plus flexible… dans mon rapport avec les autres... d'être moins dur…

- **Dimensions pour lesquelles les effets du programme présentent une certaine hétérogénéité**

Sur la question du **stress perçu** et de sa réduction avec le programme CARE, 11 personnes sur 14 évoquent un changement.

Je n'ai pas du tout l'impression d'être stressée, le programme m'a fait du bien pour ça (…) je me sens moins fatiguée, j'ai moins de questionnements en permanence (…) un peu plus zen.

Certains sont même très étonnés de se voir paisibles face à des événements qui les auraient fait réagir auparavant.

Maintenant, je ne me sens quasiment plus stressée, des fois je me dis 'mais c'est bizarre, t'es pas stressée, c'est peut-être pas bon' (rire).. Avant par rapport à l'avenir, j'avais beaucoup de stress (…) de me dire si je réussis pas, qu'est-ce que je peux faire, c'est stressant, l'année va être stressante, on aura beaucoup de travail, beaucoup de choses à faire… Et au final, c'est moins stressant car je me rends compte que j'ai du temps, je ne m'en rendais pas compte avant… J'arrive le dimanche et je me dis 'je sais pas quoi faire' alors qu'avant j'étais en mode 'faut que je fasse ci, que je pense à ça'… Et en fait, je ne sais pas, le stress s'est envolé, maintenant je sens que j'ai du temps pour moi, je peux m'accorder des sorties avec des amis, aller au cinéma peut-être…

Là, j'ai fini la Licence, j'ai pas forcément de boulot, j'ai un projet qui m'intéresse et que je veux mener à bien. J'aurais des raisons d'être stressé, d'être dans l'inconnu… Et en même temps, ce regard positif et cette confiance, cela m'aide à me dire 'ça va le faire, je vais faire ce qu'il faut' (…) 'je vais prendre le temps de faire ce qu'il faut pour y arriver, je vais tout mettre en œuvre pour mener à bien ce projet qui me tient à cœur'.

C'est souvent exprimé en lien avec la gestion émotionnelle, les moments satisfaisants ou les temps pour prendre soin de soi, qui contrecarrent la montée du stress… Dans tous les cas, il semble moins paralysant.

Avec les moments satisfaisants et les moments pour soi (…) j'essaie de m'en accorder plus pour me détendre. Me dire 'là c'est bon le travail attendra' je me prends un temps, j'essaie d'en faire plus et ça m'apaise un peu.

Sur la recherche de soutien social en cas de difficultés, encore 11 personnes sur 14 se disent plus proactives. Les participants vont plus facilement demander de l'aide ou un conseil sur le plan professionnel.

Mes candidatures et tout ça, je les ai partagées avec plein de monde, j'ai demandé l'avis (…) avant j'aurais fait mon petit bonhomme de chemin sans montrer, sans… par timidité en fait aussi… ne pas se dévoiler… (…) ça permet d'échanger, dire ce qu'il en est… je pense que quand même je vis beaucoup mieux les choses.

J'ai compris que j'étais un peu trop dans ma tour d'ivoire.

Ces effets se retrouvent aussi d'un point de vue personnel, et interpersonnel.

J'ai tendance à gérer mes problèmes toute seule (…) quand je vais pas forcément bien, je vais plus parler à mes parents, alors que je faisais pas trop ça avant. Quand j'étais petite, j'étais beaucoup plus proche d'eux, dire ce qui n'allait pas. Après, on passe à un âge… J'avais plus forcément envie, je me sentais pas forcément de leur parler des soucis. Et c'est vrai que maintenant, quand je leur parle, on trouve des solutions donc c'est bien.

Je remarque que j'ai appris à demander de l'aide. Mais c'est pareil, c'est quelque chose que j'avais peut-être acquis un peu avant l'atelier. Après maintenant, je fais attention aux personnes qui rencontrent des soucis et qui n'ont pas ce réflexe et j'essaie de les accompagner là-dedans.

Ceux qui l'expriment moins sont ceux qui le faisaient déjà auparavant.

Sur la question de **l'espoir,** les réponses sont encore moins homogènes. Il semble que les formulations n'étaient pas claires car les personnes n'ont pas répondu sur les mêmes données de fond. Le questionnement n'a pas permis de bien saisir cette variable. Certains ont répondu sur leur niveau d'énergie ou d'espoir de manière générale et non en lien direct avec leurs objectifs. Il y a quand même une moitié des participants qui a pointé une plus grande énergie mise au service de leurs objectifs, avec l'idée assez souvent, que la conscience de leurs forces les rassure face aux difficultés rencontrées.

Grâce à la connaissance des forces, la prise de conscience de tout cela, ça fait dire que voilà 'sache qu'en cas de coup dur, sache mobiliser tes forces, tu les as, tu as les capacités pour trouver des solutions.

Ce que ça m'a révélé, c'est … regarder les choses de manière positive. Même s'il y a des obstacles, des difficultés, c'est s'accrocher et se dire que toutes façons cela va fonctionner parce que je vais tout faire pour que cela fonctionne.

Sur **la pleine conscience**, cela questionne aussi. Les réponses ne sont pas de même nature. Certains essayent de développer leur présence attentive dans les gestes du quotidien.

J'essaie d'être plus en pleine conscience dans des petits moments. On avait fait en mangeant, j'ai essayé en me lavant (…) essayer de vivre ces moments pleinement, que ce soit un peu moins automatique.

Pour d'autres, cela s'illustre, dans les moments satisfaisants qu'ils savourent davantage.

Profiter du moment présent, profiter des autres. Avant si j'étais à une réunion de famille ou autre, j'étais déjà à penser à d'autres choses, sans trop profiter ou être là vraiment avec la personne.

Enfin, certains évoquent combien la pratique de la pleine conscience les font se sentir globalement moins en pilote automatique.

Je le mets en place (…) je dois le faire au moins une fois par jour, j'en ai besoin… Début de journée, ou en fin… ou les deux. Pour me stopper.

Accueillir ce qu'il se passe, quelle que soit la situation. Avant, j'aurais été plus dans la réaction immédiate.

Tu t'accordes un temps de réflexion qui est complètement différent. Tu poses ta réflexion différemment, t'es moins frontal.

D'une manière générale, on voit que tous n'ont pas appréhendé cette dimension de la même manière.

Pour finir, une question ouverte permettait d'interroger les participants sur les autres domaines dans lesquels le programme CARE les avaient fait évoluer. Une thématique se dégage clairement pour la moitié des personnes : **les relations interpersonnelles de qualité** développées ou renforcées suite à la formation. Cela s'exprime sous différents angles : plus d'ouverture, d'attention, de bienveillance vis-à-vis des autres, mais aussi une prise de conscience des personnes présentes autour de soi et l'envie d'en prendre soin.

On peut vraiment faire attention aux humains qui nous entourent. J'ai l'impression que mon sentiment de bienveillance a augmenté (…) je fais plus attention aux gens de manière générale.

Les petites attentions envers les autres. J'essaie d'en faire plus et je vois que ça fait plaisir aux gens.

Quand je suis affectée par le comportement d'une personne, j'ai très vite conscience de ce qu'elle apporte au groupe et ça contribue à me donner des éléments pour voir les personnes avec plus de justesse.

Une prise de conscience que je suis en vie, qu'il y a des personnes chouettes autour de moi.

Notre hypothèse H5a est partiellement validée : les entretiens qualitatifs permettent d'illustrer les apports du programme CARE, de manière concrète et unanime, pour les variables « émotions positives », « orientation vers le positif », « sens », « engagement » (au sens de la cohérence comportementale) et « compétences émotionnelles ».

❖ Projections sur l'insertion professionnelle

Les personnes ont aussi été questionnées sur ce que le programme CARE pouvait leur apporter dans leurs trajectoires d'insertion professionnelle. A ce stade, seules des projections ont été recueillies auprès des participants mais c'est malgré tout intéressant de voir comment les idées s'organisent et se recoupent.

Globalement, les participants ont ramené les pistes suivantes :

- L'identification des forces personnelles est évoquée par quasiment tous les participants. Avec le fait d'avoir mis des mots, d'avoir pris conscience de leurs forces, ils se projettent très différemment dans les documents de candidature, et même en entretien pour assumer leur singularité. Parfois, ce travail sur les forces est même perçu comme un levier pour imaginer de nouvelles actions et prestations dans le cas des travailleurs indépendants.

Les forces, je ne comprends pas pourquoi on ne le fait pas plus tôt dans le système éducatif, pourquoi on ne fait pas comprendre aux élèves qu'ils peuvent prendre conscience de leurs forces, de leurs qualités pour qu'ils

puissent s'en servir dans la recherche d'emploi. Je pourrais peut-être plus facilement me mettre en avant si je sais mieux qui je suis, la valeur que je peux avoir.

Rien que de savoir que j'ai des forces, ça me permet d'avoir un peu plus confiance en moi alors que c'est un peu bancal chez moi.

- Dans cette même dynamique, avec le travail sur le sens de la vie, les participants disent pouvoir mieux cibler les offres d'emploi en adéquation avec leur système de valeurs, et ainsi être « droit dans leurs bottes » pour reprendre l'expression d'une participante.

Le fait d'avoir pu identifier mes valeurs… si je trouve une offre de stage ou d'emploi avec un salaire très intéressant mais sans correspondance avec mes valeurs, ce n'est pas un poste vers lequel j'irai.

Je me rends compte vers quoi je veux aller, les métiers que je veux faire. (…). C'est vrai qu'avec notre formation, on peut faire des choses assez larges (…). Avoir identifié mes valeurs, ça permet de savoir vers quoi je veux aller.

- Le travail sur les émotions leur permettra d'être plus à l'aise dans les entretiens de recrutement, plus détendus dans la relation à l'autre, et même dans la gestion du stress avant la rencontre ou l'événement.

C'est dans un esprit de rencontre et d'échanges, ça marche ou pas, j'aurais rencontré une personne qui peut-être m'aura donné des idées (..). Maintenant la recherche d'emploi, je la prends plus comme ça et ça baisse énormément la pression.

Ça fera une différence dans le fait que j'ai pris de l'assurance, ça veut dire que je trouverai plus mes mots, les mots sortiront plus aisément de ma bouche… Je trouve que c'est pas rien… C'est quelque chose qu'on m'a fait remarquer, que quand je parle, que je suis moins dans le bégaiement, et puis il y a autre chose, c'est que j'avais tendance à baisser le son quand je parlais… Et je trouve que je parle moins bas.

- Le travail sur les relations constructives avec autrui les amène à se projeter de manière plus proactive dans la sollicitation de leur réseau, dans la recherche d'opportunité auprès d'autres personnes.

Dans les contacts humains, je vais plus aller directement demander de l'aide.. Si je cherche du travail 'qu'est-ce que vous faites, vous ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire ensemble ?' (…). Je me dis 'ça sert à ça que doit servir le réseau, sur le plan professionnel, un échange de bon procédés'

Plus faire appel aux personnes, au réseau, aux personnes qui s'y connaissent. Essayer de les appeler davantage.

Plus à l'écoute de ce que l'autre peut m'apporter dans ma démarche personnelle.

- Le fait de rebondir malgré les échecs revient aussi. Les participants imaginent bien comment ils auront un autre rapport aux éventuels refus, qui seront alors perçus comme des expériences, des rencontres dont on peut se servir.

Relativiser les événements, savoir prendre le contre-pied, avoir une autre vision. Si quelque chose se passe pas bien.. retourner le moment pour se dire… Qu'est ce que j'en ai appris ? qu'est-ce que j'en retire ? ça c'est des trucs que j'ai vraiment appris dans le programme CARE et je vais le réutiliser…

Pour affronter les échecs (rire) car mine de rien, il y en aura forcément des jobs de rêve qu'on aura pas mais… Du coup par rapport à ça, ça aidera beaucoup…

7.4.2.2 Données récoltées 6 mois après le programme CARE

Après six mois, seule la promotion de Licence professionnelle a été recontactée. Seules trois personnes ayant participé au groupe CARE ont pu être interviewées, ce qui nous empêche d'analyser les propos d'un point de vue thématique ou par occurrence de propositions. Néanmoins, ces trois récits nous permettent d'illustrer les bénéfices du dispositif CARE dans les trajectoires des personnes interrogées.

Une participante nous a raconté comment elle avait bien vécu sa période de recherche d'emploi, et même les refus successifs du début. Elle relativisait beaucoup ces expériences en se disant qu'il ne s'agissait pas de la bonne porte et c'est elle même qui réconfortait son entourage parfois, ce qui la faisait sourire. La réflexion sur le sens de sa vie et sur ses priorités l'avait poussée à refuser un poste qui ne lui permettait de concilier, comme elle le souhaitait, sa vie professionnelle et sa vie familiale. Lors de ces entretiens, elle raconte avoir été très à l'aise pour mettre en avant son caractère optimiste, ce qui, selon elle, avait été appréciée par son futur directeur. Une fois en poste, elle n'hésitait à solliciter l'aide de ses collègues et cette dynamique l'a beaucoup aidée à s'intégrer dans sa structure et dans ses pratiques professionnelles.

Une seconde a opéré un changement drastique dans sa vie. Elle avait déménagé de Rennes à Paris, durant l'été avec toute sa famille, la décision avait été prise très rapidement. Dans un temps réduit, il avait fallu vendre la maison, gérer la scolarité de leurs 4 enfants, trouver un logement sur place tout en cherchant du travail. Et elle racontait comme la méthode des petits pas l'avait beaucoup aidée à continuer d'avancer dans ce qui était très complexe à gérer et qui, en même temps, avait du sens pour elle et sa famille. Elle racontait aussi comment elle arrivait à exploiter ses forces personnelles, de plus en plus, pour faire face aux aléas professionnels, et notamment l'humour dans son cas, qui lui permettait d'interagir avec ses collègues tout en faisant avancer les dossiers. Dans son contexte professionnel, reconnaître et compter sur les forces des autres étaient aussi essentiel et très opérant pour nourrir de bonnes relations et être efficaces, ensemble.

La troisième est une travailleuse indépendante. Après sa Licence, elle a poursuivi par un autre diplôme universitaire en parallèle de son activité. Elle racontait combien le travail sur les forces lui avait donné confiance vis-à-vis du travail. Elle s'appuyait dessus lors de moments délicats,

comme des conflits interpersonnels. Face à un client, elle avait même réussi dire « non » à une demande, pour rester en phase avec ses valeurs et son éthique. De manière générale, elle exprimait le fait de mieux accepter son hyperémotivité, de la mettre au service de son authenticité, tout en étant capable de la réguler en contexte professionnel. Sans arriver à distinguer ce qui relevait de la Licence suivie ou du programme CARE, elle témoignait son impression de « *s'être réveillée* », « *de s'autoriser à* », « *d'ouvrir le champ des possibles* », avec une multitude de projets et de l'énergie pour les réaliser.

Notre hypothèse H5b est partiellement validée : sur les trois entretiens menés après six mois, des retours d'expérience précis illustrent l'intérêt des apports du programme CARE dans les parcours d'insertion professionnelle.

7.5 Discussion

Comment innover en matière d'accompagnement à l'insertion professionnelle des étudiants à l'université ? Tel était notre questionnement initial. Notre première étude laissait penser que certaines variables explorées en psychologie positive seraient pertinentes à envisager vu leur lien avec des trajectoires d'insertion réussies. Ainsi, une piste consisterait à sensibiliser, voire à former les étudiants en termes d'espoir, de sens dans la vie, de compétences émotionnelles (pour soi et pour autrui) et de pleine conscience. Notre deuxième étude avait pour objectif d'explorer cette voie. Après l'analyse des dispositifs existants, la première étape a été de choisir un programme de formation répondant à nos besoins. Le programme CARE a été retenu car il répondait à différents critères : une élaboration en langue française, un ensemble cohérent de pratiques de psychologie positive validées, des évaluations du programme déjà réalisées et une démarche de certification accessible pour se former à l'animation. Après avoir suivi cette formation, le programme a été proposé à des étudiants et un recueil de données quantitatives et qualitatives a permis d'apprécier sa capacité à développer les dimensions visées, de manière concrète dans le quotidien des personnes, et plus spécifiquement en lien avec leurs expériences de recherche d'emploi.

7.5.1 Principaux résultats

- Le programme CARE permet de développer les dimensions visées de manière durable.
- Au sein d'une même promotion d'étudiants, les personnes ne se différencient pas de manière significative, après le programme CARE, sur les dimensions visées.

- ❖ Les effets positifs du programme CARE sur l'expérience de la recherche d'emploi se dessinent.

7.5.1.1 Le programme CARE permet de développer les dimensions visées

Concernant le sens de la vie, les compétences émotionnelles et l'orientation vers le positif, les résultats sont significatifs et unanimes. Nous les présenterons en premier. Ensuite, nous reviendrons sur la pleine conscience, l'espoir et les variables complémentaires mesurées (recherche de soutien social et stress perçu) pour lesquelles les résultats quantitatifs sont probants, sans pour autant être totalement confortés lors des entretiens. Nous tenterons, pour chacune des variables, de comprendre les processus par lesquels le programme CARE a permis les évolutions observées, tout en pointant les limites inhérentes à nos observations.

Le sens dans la vie / la cohérence comportementale

La première étude avait clairement mis en lumière combien le sens dans la vie était en lien avec des trajectoires d'insertion réussies. Plus les étudiants en faisaient la démonstration en fin de cursus universitaire, plus ils étaient en situation d'insertion 6 mois plus tard. Le volet opérationnel mené dans la seconde étude confirme que cette dimension s'est accentuée pour les personnes qui ont suivi le programme CARE. Les réponses aux questionnaires le démontrent, tout comme les retours d'expérience concrets recueillis lors des entretiens. Les pratiques menées, et notamment celles autour des rêves d'enfant ou de la projection à 10 ans, ont permis aux participants de mieux appréhender leurs valeurs et ce qui donnait du sens à leur vie. Pour certains, cette réflexion était nouvelle et il a été intéressant de voir combien elle pouvait réaffirmer des choix d'orientation, ceci renforçant d'autant plus la motivation. Pour d'autres, même si la conscience de « ce qui compte » existait avant le programme CARE, la dimension comportementale permise par le PPPP augmentait le pouvoir d'agir. C'est la raison pour laquelle nous ne dissocions pas, ici, le développement du sens de la vie de celui de l'engagement, au sens de la cohérence comportementale. Cette dimension augmente aussi de manière significative après le programme CARE. Les deux variables sont liées : le programme CARE a permis aux participants d'une part de prendre conscience de ce qui donnait du sens à leur existence, de ce qui était important pour eux, et d'autre part de leur ouvrir la voie à un engagement plus concret dans la bonne direction (pour eux-mêmes).

La lecture du modèle PURE de Wong (cité par Bernaud & al., 2015), dédié au processus de la construction de sens, permet de comprendre comment le programme CARE peut y avoir contribuer. Les quatre étapes de ce modèle sont les suivantes.

- Avoir des buts : composante motivationnelle qui renvoie aux aspirations et objectifs de vie de la personne (que dois-je faire de ma vie ? Qu'est-ce qui importe vraiment, dans la vie ?)
- Comprendre : composante cognitive qui permet de donner du sens aux situations, en lien avec la construction de son identité (qu'est-ce que cela signifie ? Qui suis-je ?)
- Agir de façon responsable : composante comportementale (quelle est la bonne chose à faire ? Que dois-je faire comme choix ?)
- Evaluer. Elle renvoie à la satisfaction ou non d'une situation, en lien avec les composantes précédentes (ai-je atteint ce que j'ai décidé de faire ?).

A travers ce modèle, on comprend comment les pratiques du programme CARE permettent de développer le sens de la vie, et la cohérence comportementale : l'exercice de projection permet d'identifier les buts et le questionnement avec le groupe permet de comprendre ce que cela représente, pour la personne. L'identification d'une action à mener (le PPPP) enclenche la troisième étape qui sera évaluée lors des séances suivantes.

Les compétences émotionnelles pour soi et pour autrui

Les compétences émotionnelles connaissent une évolution comparable à celle du sens dans la vie, chez les participants au programme CARE. Les données qualitatives et quantitatives le confirment. Même si le dispositif ne prévoit aucune pratique spécifiquement dédiée aux compétences émotionnelles, elles sont centrales dans l'animation des groupes. A chaque séance, lors des pratiques et des retours d'expérience, les émotions émergent et deviennent un sujet transversal, abordé tout au long du programme CARE. Pour l'animateur, il s'agit de profiter de ces moments pour insuffler un rapport plus apaisé aux émotions, en évoquant les étapes présentées dans le chapitre 4 : l'identification, la compréhension, la régulation, l'expression et l'utilisation des émotions. L'idée fondamentale à transmettre concerne leur caractère essentiel et informatif. Dès lors, les participants intègrent le fait qu'il vaut mieux les accueillir avec bienveillance et curiosité. Au départ, les personnes peuvent être gênées, voire se sentir coupables, à l'idée de ressentir de la tristesse au sein d'un programme de psychologie positive. Les échanges permettront de les laisser émerger, sans jugement, avec l'idée de les décrypter. Chacun apprend alors à tolérer tous les états émotionnels qui les traversent, ce qui de fait va permettre de réorienter plus facilement son attention sur d'autres stimulus qui informent sur le reste de la réalité, parfois plus satisfaisante. Il est alors plus aisé de sortir d'une

certaine rumination. Le programme CARE devient ainsi un espace au sein duquel les participants expérimentent les compétences émotionnelles décrites et les observent chez les autres, permettant ainsi des apprentissages vicariants (Bandura, 1977).

Les émotions positives / L'orientation vers le positif

Dans la première étude, les émotions positives n'avaient pas été identifiées comme directement en lien avec les trajectoires d'insertion. Néanmoins, nous avions pointé le fait que l'échelle utilisée n'était très certainement pas optimale pour appréhender cette variable dans toutes ses nuances. Dans la seconde étude, les mêmes items ont été utilisés, complétés par l'échelle de l'orientation vers le positif qui permet d'appréhender combien les personnes centrent leur attention vers les éléments satisfaisants du quotidien. Pour les personnes qui ont suivi le programme CARE, tous ces indicateurs ont évolué à la hausse vu les résultats aux questionnaires et les retours des entretiens. L'orientation de l'attention vers ce qui est source de satisfaction étant l'un des 3 objectifs principaux du programme, cette dimension fait l'objet de nombreuses pratiques, et notamment celle du journal des moments satisfaisants qui semble avoir eu un fort impact chez les personnes. Ce carnet de bord hebdomadaire semble avoir permis aux personnes d'éclairer davantage une partie de la réalité un peu occultée auparavant, celle liée aux événements sources de joie, de fierté, d'amour ou encore de partage. Cette focalisation attentionnelle permet de contrecarrer le biais de négativité et de se créer de nouveaux modes de traitement de l'information. Par ailleurs, lors des restitutions après les pratiques, le questionnement est orienté sur les bénéfices observés, sur les registres des sensations, des émotions et des pensées. Cela favorise sans aucun doute une certaine conscientisation des émotions positives ressenties pour soi et une contagion émotionnelle pour les autres personnes du groupe. Ainsi, la vie du groupe au sein des séances CARE permet clairement un apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) sur le sujet, dont les résultats se transfèrent aisément et de manière unanime dans la vie quotidienne des participants.

La pleine conscience

L'adéquation entre les résultats quantitatifs et qualitatifs sont moins clairs concernant la pleine conscience. Lors des entretiens, tous n'évoquent pas la pratique de la pleine conscience comme acquise et les modalités de mises en application, lorsque c'est le cas, sont variées : porter volontairement et ponctuellement son attention sur un geste effectué, accueillir les situations vécues avec une plus grande ouverture, se sentir globalement moins en pilote automatique. La diversité des réponses qualitatives laisse penser que chacun s'est saisi de quelque chose qui

relève de la pleine conscience, sans que cela soit homogène entre les participants et sans que cela ne soit complètement ancré dans un nouveau mode de fonctionnement (bien que ces avancées soient notables pour les participants qui les relèvent). Ces constats ne sont néanmoins pas étonnants. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des dispositifs existants, des programmes spécifiques de huit semaines existent pour apprendre à cultiver cet état de conscience aux événements vécus (MBCT, MBCR). D'ailleurs, dans ces dispositifs, une pratique méditative quotidienne d'au moins 45 minutes est intégrée (en dehors de la séance collective hebdomadaire). Vu l'intensité de ce type de programme, nous comprenons mieux pour quelles raisons les quelques pratiques proposées dans le programme CARE n'auront pas suffi pour transmettre plus amplement cette disposition de pleine conscience. D'autant que, certains participants n'étant pas à l'aise avec cette pratique, les séances n'étaient pas systématiquement ouvertes par quelques minutes de pleine conscience, comme cela est proposé dans le guide d'animation du programme. Ritualiser ce moment aurait sans doute permis d'observer des résultats différents, avec une meilleure appropriation par les personnes.

Il serait utile d'observer plus finement les effets de la pleine conscience sur les trajectoires d'insertion. S'il était observé que cette variable avait un impact majeur comparé aux autres dimensions, des programmes qui lui sont dédiés pourraient être envisagés pour les étudiants de l'université. Dans cette optique, il est cependant à noter que le programme CARE avait été comparé à un dispositif basé sur la pleine conscience dans une étude menée avec des étudiants de Licence (Shankland & al., 2018) : certains suivaient le programme CARE, puis le MBCOP et pour d'autres, les deux dispositifs étaient proposés dans le sens inverse. A l'issue des formations, les participants ont exprimé à l'unanimité que le programme CARE était plus facile à intégrer, suscitant davantage la confiance et l'engagement dans les pratiques. Ces observations sont donc à garder à l'esprit dans la perspective d'un programme uniquement dédié à la pleine conscience, peut-être moins facile d'accès dans notre contexte universitaire.

L'espoir

Une personne qui a un haut niveau d'espoir sera capable d'imaginer différentes stratégies pour atteindre ses buts, tout en ayant une certaine confiance quant à leur accomplissement (Delas, 2014). Cette variable avait montré des effets non négligeables sur les trajectoires d'insertion dans la première étude et nous souhaitions voir si le programme CARE permettait de la développer. Bien qu'aucune pratique ne soit spécifiquement dédiée à l'espoir, nous pouvons imaginer combien la flexibilité psychologique générale, visée par le dispositif, permet de ne pas rester figé face à une difficulté. Sur le plan quantitatif, les résultats vont dans le sens attendu

pour les participants au groupe CARE. Les retours des entretiens sont moins homogènes mais il est possible d'expliquer ce phénomène par la formulation des questions posées, lors des entretiens. Concernant cette dimension, les participants étaient interrogés sur leur niveau d'espoir vis-à-vis de leurs objectifs et de l'énergie mise à leur service. Cela a parfois prêté à confusion : les personnes ont présenté quels étaient leurs espoirs, dans la vie de manière générale, et le niveau de vitalité qu'elles ressentaient. Les questions auraient dû explicitement porter sur les deux volets de l'espoir, tels que définis par Snyder (2000) : sur les stratégies mises au service des objectifs (*pathway*) et agency » sur la confiance ressentie (*agency*). Nous aurions alors pu appréhender si le programme CARE permet de développer une plus grande flexibilité dans les stratégies imaginées pour atteindre un but et si les participants se sentent plus assurés d'y arriver.

La recherche de soutien social

Une stratégie de coping efficace, pour faire face aux situations difficiles, semble la capacité à solliciter le soutien social, qu'il soit personnel ou professionnel. A titre complémentaire, cette variable avait été mesurée dans la première étude vu sa capacité à protéger la santé mentale face à des situations de chômage. Ses liens avec les trajectoires d'insertion réussies nous ont poussés à l'observer de nouveau dans notre seconde étude. Cultiver des relations interpersonnelles de qualité est au cœur du dispositif CARE : de nombreuses pratiques sont tournées vers autrui, qu'il s'agisse de repérer les forces des personnes autour de soi, de cultiver la gratitude ou encore d'accueillir l'autre avec ouverture et bienveillance. Cette dynamique a très certainement permis aux personnes de retrouver, pour ceux qui en avaient besoin, une certaine confiance en autrui tout en faisant l'apprentissage, lors des séances, des bienfaits du partage émotionnel et de l'écoute attentive de tiers. Ainsi, entre le début du programme et la fin, les scores d'un point de vue quantitatif ont augmenté. Néanmoins, pour cette dimension (et ce sera la seule), l'effet n'est pas durable. Lors de l'enquête après six mois, les scores ont diminué de manière significative. Les participants font moins appel à du soutien social en cas de difficultés.

L'hypothèse que nous faisons, pour comprendre ce résultat, c'est que les étudiants ont alors quitté le système universitaire, un cadre social bien établi. Tous les participants rencontrés faisaient partie d'une promotion restreinte (maximum 20 personnes) avec une vie de groupe très présente et naturelle vu les attentes pédagogiques (et notamment des projets collectifs). Ainsi, lors de l'étude à six mois, la perte de proximité avec les collègues de formation pourrait expliquer cette tendance à la baisse concernant la sollicitation d'autrui. Cela resterait à confirmer en questionnant plus directement les personnes sur ces aspects lors d'entretiens

qualitatifs. Ceux réalisés dans l'étude 2 ont permis d'aborder cette dimension, mais uniquement à court terme, après le programme. A ce stade déjà, d'un point de vue qualitatif, les résultats suggéraient des effets moins homogènes que ceux du questionnaire.

Le stress perçu

Dans l'étude 1, les effets du stress perçu sur les trajectoires d'insertion professionnelle des étudiants étaient saillants : moins les personnes en ressentaient à la fin de leurs études, plus elles étaient insérées six mois plus tard. Et, inversement, plus le temps de recherche d'emploi augmentait, plus les personnes ressentaient du stress. Cette dimension a donc été intégrée au recueil de données du volet opérationnel de la recherche pour voir comment le programme CARE l'impactait. Les résultats quantitatifs sont clairs : le stress perçu baisse de manière très nette après le dispositif, et de manière stable dans le temps. Même si le programme CARE n'est jamais présenté comme une formation à la gestion du stress, il y contribue forcément : la régulation émotionnelle, l'orientation vers ce qui est satisfaisant, l'accueil en présence et sans jugement de ce qui arrive ou encore le fait de prendre soin de soi. De nombreuses pratiques permettent de changer de regard sur les situations tout en apportant des outils concrets pour baisser la pression en cas de besoin, ce qui nous permet de comprendre ces résultats. Les données qualitatives n'étaient pourtant pas unanimes. Les quelques personnes qui n'exprimaient pas avoir vu le niveau de stress perçu baisser sont celles qui, initialement, n'éprouvaient pas de difficultés de ce point de vue-là. Il est intéressant de noter que ces mêmes participants n'avaient pas pour autant les autres voyants au vert en termes d'émotions positives au quotidien, de sentiment de cohérence ou de bien-être. Ceci confirme bien le fait que l'absence de détresse émotionnelle ne signifie en rien qu'une personne se sente épanouie. Le continuum de la psychologie positive prend tout son sens.

7.5.1.2 Au sein d'une même promotion d'étudiants, les personnes ne se différencient pas de manière significative, après le programme CARE, sur les dimensions visées

Dans cette seconde étude, le protocole de recherche prévoyait d'emblée la comparaison d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle. Il semblait essentiel de pouvoir mettre en perspective les résultats obtenus auprès des personnes ayant suivi le programme CARE, avec des personnes, de profils comparables, qui n'auraient pas été formées. Afin de disposer d'un échantillon le plus homogène possible, les groupes ont été constitués au sein de deux promotions de l'université Rennes 2 (une Licence Professionnelle et un Master 2).

L'enquête préalable a bien confirmé que les participants ne présentaient pas de différences, au départ, sur les différentes dimensions mesurées. Nous nous attendions à voir les choses bouger de manière significative après le programme, mais seules les statistiques descriptives vont dans le sens de nos hypothèses. Certes, les participants au groupe CARE présentent des scores plus élevés sur quasiment toutes les dimensions, mais les écarts avec ceux du groupe contrôle ne sont pas probants d'un point de vue statistique.

Plusieurs pistes explicatives sont possibles. Les liens entre les étudiants, au sein des promotions, étant très forts, il est possible que les acquis des groupes CARE aient été transférés aux collègues, au fur et à mesure des séances. Les témoignages étaient d'ailleurs assez éloquents sur le sujet par les participants qui racontaient combien les pratiques des séances étaient partagées au sein de la promotion, au service parfois d'un mieux-vivre ensemble. Dans ce contexte, on comprend que les effets du programme CARE aient pu atteindre les membres du groupe contrôle, de manière indirecte. Pour contre-carrer ce possible biais, il serait nécessaire de comparer des groupes n'ayant aucun contact les uns avec les autres. Il faudrait alors s'assurer d'une certaine homogénéité dans les échantillons (sur le niveau et le contenu de formation par exemple). Une autre explication possible concerne l'effet du cursus universitaire, en lui-même. Au sein de la Licence Professionnelle, par exemple, les participants au groupe CARE exprimaient fréquemment combien le contenu des séances faisaient écho à leur formation, venant la compléter ou encore la consolider. En effet, le travail sur l'identité professionnelle de ce public en reconversion est très présent dans ce type de formation et fait largement écho aux réflexions menées sur le sens de la vie et du travail, par exemple. On peut alors s'interroger dans ce sens : les effets observés sont-ils dus au programme CARE ou à la formation universitaire professionnalisante suivie par les participants ? Dans ce dernier cas, cela expliquerait pourquoi le groupe contrôle et le groupe expérimental ne se différencie pas. Alors, les apports de la formation universitaire sont-ils suffisants à développer les dimensions visées ? Dans quelles conditions ? Est-ce valable pour tous les diplômes ? Pour répondre à ces questions, il est possible d'imaginer un protocole permettant de comparer deux promotions d'une même formation, à un an d'intervalle. L'une ayant bénéficié du programme CARE, l'autre non. Et, il faudrait reproduire ces observations sur différentes formations proposées à l'université.

7.5.1.3 Les effets positifs du programme CARE sur l'expérience de la recherche d'emploi se confirment

Au-delà d'observer comment le programme CARE pouvait développer les dimensions que l'étude 1 avait mis en lumière, nous souhaitions profiter des entretiens qualitatifs menés avec les participants pour tenter de comprendre comment ces variables pouvaient impacter positivement la dynamique de recherche d'emploi.

Il est important de préciser que l'insertion professionnelle n'a jamais été affichée comme un but du programme CARE. Même si les participants connaissaient la perspective générale de la recherche, les pratiques, pendant les séances, n'ont jamais été orientées sur la recherche d'emploi. Il arrivait que des thématiques comme le choix professionnel ou les candidatures réalisées soient abordées, mais uniquement à l'initiative des participants. Pour autant, au moment de l'enquête qualitative, lorsque les personnes ont imaginé les potentiels effets du programme CARE sur leur parcours d'insertion, les projections ont été multiples et parfois déjà éprouvées par certains participants (notamment pour les étudiants de Licence professionnelle qui terminaient le dispositif en même temps que leur formation). Les réponses apportées à cette question ouverte sont les suivantes : une image de soi valorisée (les forces, la bienveillance), une réflexion sur le sens qui guidera des choix professionnels, une meilleure gestion des émotions et notamment du stress en situation de recrutement, une plus grande capacité à solliciter de l'aide lors de la recherche d'emploi et enfin une certaine résilience face à l'adversité : « *relativiser* », « *affronter les échecs* ». Ces propos font écho à l'objectif initial de ce travail doctoral : comment préparer les étudiants à faire face aux difficultés inhérentes à la recherche d'emploi ? Ces projections, formulées par les participants au groupe CARE, nous laisse ainsi penser que la voie empruntée va dans le bon sens par rapport à notre projet initial, malgré toutes les limites inhérentes à ce travail, et sur lesquelles nous allons revenir à présent.

7.5.2 Limites

Les résultats de cette seconde étude ne concernent que 25 personnes au total, dont 14 ayant suivi le programme CARE. Seules deux formations de l'université Rennes 2 sont concernées. Il semble indispensable de réitérer ces analyses avec un effectif plus important, tout en diversifiant la population visée. Il serait intéressant d'intervenir dans des filières différentes ou encore de vérifier que l'engagement dans le dispositif ne dépend pas d'une certaine attitude initiale favorable.

Aussi, la temporalité du programme demanderait à être affinée. Dans notre étude, le programme CARE n'a pas été proposé au même moment dans l'année. Pour le premier groupe, la fin de l'année universitaire approchait tandis que pour l'autre, le premier semestre s'achevait, laissant place à la période de stage. Quelles sont les incidences de ces différences ? Notre recueil de données n'a pas permis d'aller questionner cet aspect.

Pour finir, les analyses qualitatives ne sont pas complètes. Pouvoir interroger tous les participants du groupe contrôle aurait permis de mieux saisir comment le groupe CARE avait opéré des changements ou non chez les personnes qui y avaient participé. Dans un futur dispositif de recherche, il serait nécessaire de mieux engager l'ensemble des participants, dès le départ, afin d'éviter ce taux d'attrition dans le groupe contrôle. Il en est de même pour les analyses quantitatives, après six mois, pour lesquelles le groupe contrôle n'a pas répondu à l'appel.

7.5.3 Perspectives

Cette seconde étude avait pour objectif d'identifier un dispositif d'intervention permettant d'accompagner les étudiants dans le développement de dimensions psychologiques utiles pour leur insertion professionnelle. Après une analyse de l'existant, le programme CARE a retenu notre attention et a été proposé à 14 étudiants de l'université Rennes 2. Les données quantitatives et qualitatives vont dans le sens de nos hypothèses initiales : les variables mesurées évoluent dans le sens attendu, les impacts semblent concrets dans le quotidien des personnes et des projections se profilent concernant des bénéfices en lien avec l'accès à l'emploi.

Même si ces résultats confortent notre ambition initiale, il semble nécessaire de poursuivre les recherches sur le plan opérationnel. Au-delà d'augmenter le nombre de participants, il serait utile de comparer ce type d'approche à ce que l'université propose déjà. Cela permettait de s'assurer de la valeur ajoutée d'une telle nouveauté dans l'offre d'accompagnement des étudiants. Aussi, les liens avec les parcours d'insertion mériteraient d'être mieux appréhendés. Il s'agirait, par exemple, de s'entretenir régulièrement (de manière hebdomadaire) avec les participants des groupes expérimentaux et contrôles, pendant plusieurs mois, pour se saisir de leur expérience de la recherche d'emploi. Nous pourrions alors interroger les pistes envisagées dans cette étude 2 : est-ce que les participants au groupe CARE sont effectivement plus à l'aise en entretien, plus résilients face aux échecs ? Choisissent-ils leurs perspectives professionnelles selon leurs valeurs et le sens qu'ils donnent à leur vie ? Se présentent-ils différemment suite à

l'identification de leurs forces ? Comment tous ces éléments influencent-ils leur posture lors des entretiens ? Dans la même logique, nous pourrions nous intéresser aux évaluations des recruteurs : comment jugent-ils des candidats selon leur participation, ou non, à un programme CARE ? A quoi sont-ils sensibles ? En croisant ces données, nous pourrions plus concrètement identifier si certaines dimensions, développées par le programme CARE, ont effectivement permis une évaluation plus favorable en contexte de recrutement.

Notre deuxième étude aura permis d'opérationnaliser cette piste de la psychologie positive comme levier d'innovation pour l'accompagnement des étudiants. Ces premiers résultats encourageants ouvrent des perspectives variées, et notamment dans le champ de l'insertion, plus globalement : si ces résultats sont observés auprès d'étudiants, qu'en serait-il avec des demandeurs d'emploi ? Nous approfondirons cette perspective dans la discussion générale qui suit.

8. Discussion générale

Cette thèse avait pour objectif d'étudier de nouvelles manières d'accompagner l'insertion professionnelle des étudiants à l'université. Notre revue de littérature nous a conduits à explorer comment les dimensions étudiées en psychologie positive pouvaient être des atouts dans les trajectoires d'insertion. Nous en faisions l'hypothèse sur la base de leur valorisation sociale en situation de recrutement, et de leur action en termes de prévention de la santé mentale, dont le lien avec l'insertion a été démontré.

Avant de discuter plus largement les perspectives scientifiques et pratiques de cette thèse, revenons sur les principaux résultats obtenus.

8.1 Principaux résultats

Dans notre première étude, un dispositif longitudinal d'un an a été mené auprès de 250 étudiants qui terminaient leurs études. Plus les personnes démontrent de l'espoir, des compétences émotionnelles (pour soi et pour autrui), du sens dans la vie et une disposition à la pleine conscience, plus elles sont insérées six mois après la fin de leur formation. Par ailleurs, elles sont moins sujettes au stress et adoptent des stratégies adaptatives plus actives. Bien qu'ayant conscience de la multitude de facteurs impactant les trajectoires, les résultats suggèrent ainsi des liens qui confirment une partie de nos hypothèses initiales. Les données recueillies au fil du temps nous laissent penser que l'intérêt des variables positives est surtout vrai dans les six premiers mois de la recherche d'emploi : au deuxième temps de mesure (après six mois), seuls l'espoir et les compétences émotionnelles pour autrui sont plus élevés chez les personnes insérées, et après un an, les dimensions positives ne distinguent plus les personnes en recherche d'emploi des autres. Néanmoins, plus le temps passe, plus les deux groupes se différencient en termes de stress perçu et de stratégies de coping émotionnelles. Les effets néfastes du chômage sur la santé mentale s'observent alors. La quantité de démarches menées ne semble pas être un indicateur d'une meilleure insertion vu les données comportementales récoltées. Les demandeurs d'emploi ne sont pas inactifs de ce point de vue. Le dernier résultat à retenir concerne la variabilité intra individuelle observée chez les participants, au fil du temps, sur les différentes dimensions mesurées. Les variables positives faisant l'objet de fluctuations, il devenait possible d'imaginer un programme d'accompagnement visant à les accroître, ce qui fut l'objet de notre seconde étude.

Le programme de psychologie positive CARE a été proposé à 14 étudiants de l'université Rennes 2 (répartis en deux groupes). L'objectif était d'observer s'il permettait d'agir sur les dimensions identifiées comme étant saillantes dans les trajectoires d'insertion. Des analyses quantitatives ont permis de conclure dans le sens de nos hypothèses. Après les huit séances, les données intra-groupes sur toutes les dimensions mesurées sont à la hausse pour les participants, même si les comparaisons avec le groupe contrôle ne sont pas probantes. Enfin, grâce aux entretiens menés après le dispositif CARE, des pistes de compréhension se dessinent concernant l'effet des variables positives sur l'insertion : meilleure image de soi, ciblage des offres en phase avec les valeurs, gestion du stress, compréhension des attentes de l'interlocuteur, nouveau regard sur les expériences…

Rappelons à présent les limites inhérentes aux deux études. L'université Rennes 2 a été le seul terrain de recherche, ne permettant en aucun cas une généralisation des résultats, vu ses spécificités. Pour rappel, c'est un établissement dont les formations sont spécialisées en Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales, Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives. Sur le plan méthodologique, des points de vigilance ont été mis en évidence : l'ampleur du questionnaire de la première étude, la perte de participants au fil du temps, le manque de données qualitatives dans la seconde étude ou encore la formulation de certaines questions lors des entretiens.

8.2 Perspectives scientifiques

Sur le plan scientifique, les résultats et les limites de ces deux études ouvrent de nombreuses pistes pour de futures recherches.

Dans la discussion de notre première étude, nous faisions un certain nombre d'hypothèses relatives aux processus sous-jacents à nos observations : l'espoir contribuant à changer de stratégie face à d'éventuels échecs, la motivation accrue générée par une recherche d'emploi guidée par ses valeurs ou encore l'équilibre émotionnel facilitant pour aborder un entretien de recrutement. Des travaux seraient à conduire pour les vérifier. Ils nécessiteraient de pouvoir suivre une cohorte d'individus avec des mesures quantitatives et la possibilité de mener des entretiens tout au long de leur recherche d'emploi. En croisant ces données, les processus deviendraient plus clairs sur la manière dont les variables positives influencent les actions menées et les résultats obtenus.

Il s'agirait aussi de questionner la valorisation sociale de toutes ces dimensions. De la même manière que dans les études sur l'optimisme (Le Barbenchon & Milhabet., 2005), les compétences émotionnelles (Fox & Spector, 2000) ou la pleine conscience (Digeon, 2018), il serait pertinent de faire évaluer des candidats par des recruteurs, tout en manipulant la présence ou l'absence des variables observées. La simulation d'entretiens (ou de réels entretiens dans la mesure du possible) serait certainement la modalité la plus adaptée pour ce type d'observation : il serait sans doute plus facile de donner à voir une compétence de régulation émotionnelle lors d'un face à face que dans une lettre de motivation… Dans cette optique, il pourrait être utile de comparer les secteurs d'activité. Il est possible que des variables soient davantage valorisées dans certains milieux professionnels au regard des attentes du métier ou bien selon la culture organisationnelle dominante.

L'évolution de certaines dimensions après la fin des études serait à observer et à comprendre : les compétences émotionnelles augmentent pour toutes les personnes interrogées, la pleine conscience et le sens de la vie augmentent pour celles qui en faisaient moins la démonstration au départ… Quelques tentatives de compréhension ont d'ores et déjà été avancées, notamment la plus grande disponibilité pour investir le développement de compétences nouvelles (en dehors du champ d'expertise universitaire) ou la réflexivité induite par la trajectoire d'insertion (Benyoussef, 2019). Ceci resterait à démontrer en imaginant des protocoles expérimentaux spécifiques, en questionnant les espaces dans lesquels les étudiants sont susceptibles d'évoluer sur ces dimensions, en dehors de l'université.

De futures recherches pourraient également se focaliser sur les actions menées, sur le plan de l'insertion professionnelle. Dans notre étude, nous avons récolté le nombre de démarches réalisées au fil des mois. Conformément à nos hypothèses, elles n'étaient pas en lien avec une insertion facilitée. Il serait alors pertinent de s'intéresser à la qualité des actions menées : pour les personnes dont les dimensions positives sont très présentes, les actions sont-elles mieux ciblées ? Plus organisées ? Quelles sont les variables qui impactent le plus ces données comportementales ?

Finalement, un protocole d'observation complet pourrait être imaginé pour questionner tous ces éléments. Sur le plan méthodologique, l'analyse des régressions individuelles ouvre la voie à une clinique scientifique permettant de faire des mesures très régulières et des analyses statistiques pour mieux comprendre les phénomènes observés. En suivant quelques étudiants, de la fin de leur cursus jusqu'à leur premier emploi, de manière hebdomadaire ou mensuelle, il

deviendrait possible de faire du lien, par exemple, entre une mesure de compétences émotionnelles et la manière dont s'est passé un entretien, ou entre une mesure d'espoir et la capacité de la personne à rebondir après un refus. En parallèle, récolter des données qualitatives liées aux événements de vie de la personne permettrait d'identifier comment certaines dimensions peuvent être impactées, dans un sens comme dans l'autre, au-delà de ce qu'il se passe sur le plan de l'insertion professionnelle.

A propos de la seconde étude, il serait utile d'observer plus concrètement les effets du programme CARE sur les trajectoires d'insertion des participants. Par rapport à d'autres étudiants, non formés, accèdent-ils plus rapidement à un emploi ? Quel est leur niveau de bien-être tout au long de leurs recherches ? Comment abordent-ils les candidatures, les entretiens ou encore les éventuels échecs ? Les participants au programme CARE ont évoqué des pistes concernant son utilité dans les trajectoires d'insertion professionnelle et chacune d'elles mériterait de faire l'objet d'observations spécifiques.

Qu'en est-il face aux recruteurs ? Afin d'évaluer la valorisation sociale des dimensions développées dans le programme CARE, il semblerait utile de réaliser des simulations d'entretiens suite au dispositif et d'évaluer la valeur sociale des candidats. Les prestations des participants au programme CARE seraient mises en perspective par rapport à celles d'étudiants ayant suivi d'autres dispositifs proposés à l'université, ou aucun. Après un programme de psychologie positive, les étudiants sont-ils jugés plus désirables ou utiles d'un point de vue social ? Leur candidature est-elle privilégiée ? Cela permettrait aussi d'appréhender la valeur ajoutée d'un programme de psychologie positive, par rapport à ce qui existe déjà.

Les effets du programme sur les participants étaient particulièrement probants, sur toutes les dimensions visées. Néanmoins, leurs scores n'étaient pas significativement différents de ceux du groupe contrôle, après le programme. Deux explications sont possibles. Premièrement, la formation suivie par les personnes a peut-être directement impacté les dimensions visées (par exemple sur la prise de conscience des forces et des valeurs). Pour le vérifier, il s'agirait de questionner deux promotions d'une même formation (dont l'une aurait bénéficié du programme CARE). Nous pourrions alors mieux distinguer les effets de la formation de ceux du dispositif de psychologie positive. Autre explication possible : les personnes des groupes expérimentaux peuvent avoir transmis certains acquis du programme CARE aux membres des groupes contrôles. Il semblerait nécessaire de pouvoir comparer des groupes qui n'ont aucun contact (par exemple, des promotions de filières distinctes, qui ne se connaissent pas) car dans notre

étude, les participants aux 2 groupes CARE et les membres des groupes contrôles étaient dans les mêmes promotions et ont pu échanger sur les pratiques de psychologie positive.

Ce potentiel partage d'expérience pourrait, par ailleurs, faire l'objet d'autres recherches : quels sont les effets du programme CARE sur l'entourage des participants ? Les pratiques, rayonnent-elles, au-delà des groupes ? Les participants ont toujours témoigné du fait qu'ils racontaient leur expérience de la psychologie positive à leurs proches, collègues, amis. Quels sont les effets de ces échanges ? Dans quelle mesure les participants au groupe CARE deviennent-ils des « passeurs » de la psychologie positive ? Nous pourrions notamment étudier si c'est en lien avec leur degré d'adhésion aux messages véhiculés, ce qui constituerait un autre axe de recherche…

Le programme CARE conduit-il à ce que Kelman (1958) a nommé de la complaisance ou de l'intériorisation ? Dans le premier cas, les participants au groupe CARE auraient adopté de nouveaux modes de fonctionnement dans un but utilitaire : obtenir l'approbation du groupe. Pour donner à voir ce que les autres membres attendaient, ils auraient développé certaines stratégies d'autoprésentation ? Les témoignages recueillis après le programme CARE nous font plutôt penser à un processus d'intériorisation : il semble que les changements opèrent car ils correspondent au système de valeurs des personnes formées qui se saisissent de ce qui fait sens pour elles, dans tout ce qui est proposé. Nous en faisons l'hypothèse mais il resterait à le vérifier sur le plan expérimental.

8.3 De l'utilité sociale ?

Rappelons notre ambition de départ. La loi LRU de 2007 a défini une nouvelle mission pour les universités : celle de l'insertion professionnelle. Pour y répondre, les universités ont structuré une offre de service, pour préparer au mieux leurs étudiants. Malgré cela, les enquêtes d'insertion poussent à réfléchir à de nouvelles perspectives. Les résultats obtenus dans cette thèse sont encourageants, et poussent à envisager la psychologie positive comme une piste possible pour répondre aux problématiques universitaires, à l'image de ce qui est déjà proposé dans certaines institutions, en France ou ailleurs. Dans ce qui suit, nous tenterons de formuler quelques propositions concrètes, en partant des résultats obtenus dans cette thèse et des retours d'expérience d'autres universités.

Diffuser la psychologie positive au service de l'insertion des étudiants

Les étudiants faisant la démonstration d'une certaine orientation positive semblent avantagés dans les premiers mois de la recherche d'emploi. Il semble que la psychologie positive peut être un nouveau moyen pour répondre à la mission « insertion » des universités. En aucun cas, le message est de remplacer l'existant. Avoir recourt à des programmes de psychologie positive, tel que CARE, ne peut être qu'un complément par rapport ce qui est déjà en place au sein des institutions (aide à la construction du projet professionnel, apport de techniques liées à la recherche d'emploi…). Il est essentiel de garder à l'esprit que la question de l'insertion est plurifactorielle. Développer sa flexibilité psychologique permettra de faire face aux aléas, et le maintien d'un certain niveau de bien-être sera utile pour aborder efficacement ses recherches. Néanmoins, des interventions orientées sur le développement de compétences professionnelles ont parfois démontré de plus amples effets que celles visant les compétences sociales (Roques, 2008) dans le domaine de l'insertion. Toutes les approches sont complémentaires et répondent à des besoins différents. Il nous semblerait efficace de les intégrer dans un parcours global visant l'accompagnement des étudiants au sein duquel un module centré sur le développement de la flexibilité psychologique, tel que le programme CARE, serait proposé. C'est dans cette optique que l'université de Cergy-Pontoise a développé, en lien avec le CRTD du CNAM, un dispositif collectif d'accompagnement sur le thème du sens de la vie et du travail, adapté aux étudiants en réflexion sur leur projet professionnel (Lepez, De la Faye, Poaty & Korber, 2019). Six séances de deux heures étaient proposées à des groupes de 10 à 15 étudiants de Licence (2ème ou 3ème année), sur une période d'environ trois mois. Notons que dans ce cas, le programme était considéré comme un enseignement, assorti d'ECTS, ce qui pouvait aider à la mobilisation des étudiants.

Quels prérequis ?

Faire rayonner la psychologie positive à l'université est indissociable d'une posture éthique. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, cette orientation est tantôt considérée comme une dictature du bonheur, tantôt confondue avec des méthodes de développement personnel dont les fondements ne sont pas assurés d'un point de vue scientifique. La diffusion d'un programme tel que CARE, au sein des universités françaises, ne s'aurait s'affranchir d'une posture éclairée des futurs animateurs. Leur expertise serait nécessaire pour éviter des écueils parfois observés en entreprise où le culte du bonheur au profit des performances entraine des dérives et des usages malheureux de la psychologie positive. Les applications pratiques devraient être associées à des observations scientifiques rigoureuses permettant d'en comprendre leurs effets

tout en garantissant un discours transparent auprès des bénéficiaires : dans le domaine de l'insertion professionnelle, les apports de la psychologie positive pourraient leur être utiles car elle est susceptible d'accroître leur flexibilité psychologique, tout en les rendant clairvoyants sur les attentes des recruteurs.

Par ailleurs, il faudrait maintenir le caractère volontaire de ce type de dispositif. Une étude a montré qu'un programme CARE imposé à des étudiants ne permettait pas d'observer les effets attendus[24]. En effet, un programme de psychologie positive ne répondra pas aux besoins de tous. Certains seront plus flexibles, par avance, comme la première étude l'a démontré. Il serait ainsi pertinent de rendre cette prestation accessible au plus grand nombre, en laissant à chacun la liberté de s'engager ou non. D'un point de vue temporel, les résultats suggèrent qu'il serait préférable de proposer le programme avant que les étudiants ne quittent l'université. Les dimensions positives semblent impacter les trajectoires dans les premiers mois de la recherche, ce qui nous pousse à préconiser un accompagnement au plus tôt, dans tous les cas avant la fin des études, quitte à l'anticiper dès les premières années, comme l'université de Cergy-Pontoise.

Pour finir, la question de la spécialisation du dispositif reste à aborder. Il est légitime de s'interroger sur le caractère généraliste d'un programme tel que CARE, dans un objectif spécifique lié à l'insertion professionnelle. Pour plus de résultats, faut-il envisager de focaliser les pratiques de psychologie positive sur des expériences vécues en lien avec l'insertion ? Cette question mériterait de plus amples recherches, même si nous pensons dès à présent qu'il serait dommageable de spécialiser le programme. En effet, les expériences vécues au sein des deux groupes CARE laissent penser que les domaines de vie s'influencent les uns les autres. Les récits des participants témoignaient d'une grande porosité entre la vie « scolaire », la vie « personnelle » ou encore la vie « professionnelle » : tenir un journal des moments satisfaisants du quotidien apportait, par exemple, une plus grande énergie qui à son tour pouvait impacter l'engagement dans des démarches d'insertion. Une plus grande qualité des relations entretenues avec ses proches permettait parfois de développer des compétences émotionnelles transférables au milieu professionnel. Ceci pourrait nous conduire à préconiser une perspective globale, dans le mode d'intervention. Cela fait écho au modèle des systèmes d'activités développé par Roques (1995). Globalement, ce modèle pointe comment les différents rôles et statuts des personnes constituent un ensemble complexe. Tous les domaines de vie sont liés les uns aux autres : les

[24] Etude menée au sein de l'IUT de carrières sociales de Grenoble et présentée lors de la formation à l'animation du programme CARE.

contraintes et les ressources pour s'investir dans les loisirs, par exemple, peuvent provenir des sphères personnelle (garde des enfants) ou professionnelle (horaires de travail). Ces échanges entre les systèmes de vie sont permanents et dépendent de la valeur attribuée à chacun d'entre eux. Ainsi, selon Roques (1995), il est possible de comprendre comment le chômage peut impacter tous les domaines de vie. Il semblerait alors inutile de cloisonner l'accompagnement en se focalisant sur une seule dimension, celle de la recherche d'emploi.

Quel pilotage ?

Cette perspective entraine d'autres questionnements : si l'accès à l'emploi ne devient qu'un effet collatéral (et bienvenue) d'un tel programme de psychologie positive, est-ce que le service dédié à l'insertion est le plus légitime pour le proposer ? A qui en reviendrait la charge ? Quelle gouvernance pouvons-nous imaginer pour le faire rayonner ?

En revenant aux objectifs initiaux de la psychologie positive, à son ancrage dans le domaine de la prévention de la santé, nous pourrions aussi envisager un pilotage par les services de santé à l'université. L'enquête nationale sur les conditions de vie des étudiants, menée en 2016, témoigne des faits suivants : dans la semaine qui précédait le questionnaire, 60% des personnes interrogées (N=46 340) ont ressenti de l'épuisement, 59% du stress, 45% des problèmes de sommeil, 31% de la déprime et 28% un sentiment d'isolement. Les Services Universitaires de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SUMPPS) sont d'ores et déjà engagés pour répondre à ces problématiques et les perspectives pratiques des deux études menées pourraient aussi les intéresser… D'ailleurs, à Paris, des programmes de pleine conscience ont été mis en place pour les étudiants et internes en médecine. Ils ont vu le jour sous l'impulsion du Dr Cloé Brami[25], oncologue, et grâce à un partenariat entre l'université de Paris Descartes et le Healthlab du Centre de Recherche Interdisciplinaire (CRI). Vu le succès des premiers programmes menés en 2018, la fondation Pilege dédiée à la promotion de la santé durable, participe au financement pour l'année 2019-2020[26]. L'enjeu est de répondre aux besoins de cette population présentant un risque élevé en termes d'épuisement professionnel.

Si la psychologie positive peut servir différents objectifs au sein des universités (santé, bien-être, insertion…), la solution serait peut-être d'envisager un pilotage à un niveau centralisé pour son déploiement auprès des étudiants, en adoptant une vision intégrative des actions des différents services universitaires. Certaines institutions se situent déjà dans cette perspective.

[25] https://francais.medscape.com/voirarticle/3604554#vp_1
[26] https://events.cri-paris.org/e/569/meditation-pour-les-etudiants-et-internes-en-medecine

Au Québec, nous pouvons citer l'université LAVAL et l'UQAM. Dans la première, la direction des services aux étudiants propose, dans une rubrique « Psychologie » sur leur site Internet, toute une série de vidéos, articles et outils en ligne sur les émotions, la pleine conscience et même le bonheur. En parallèle, des conférences et ateliers sont proposés, ainsi qu'un service de soutien psychologique. Quelques cours sont même crédités sur des thématiques telles que les finances, les habitudes de vie, le stress, le sommeil et le bien-être. A l'UQAM, parmi les services proposés dans le cadre de la vie étudiante, les ateliers Korsa[27] (ce qui signifie « franchir, traverser » en suédois) sont proposés pour « *aider les étudiants à franchir leur parcours universitaire avec succès tout en maintenant un bon équilibre de vie* »[28]. Depuis 2014 et grâce à de nombreuses collaborations dans l'enseignement supérieur (au Canada et en France), les ateliers Korsa ont fait l'objet d'études qui démontrent ses effets positifs : augmentation de la souplesse psychologique, du bien-être et d'engament scolaire et réduction du stress, de l'anxiété et de l'épuisement des étudiants[29]. En France aussi, des exemples existent. A Montpellier 3, pour les étudiants de première année de Licence, en Psychologie et en Sciences de l'Education, des « ateliers innovants » sont proposés dans le cadre des enseignements de Projet Personnel et Professionnel (PPP)[30]. Ils permettent d'aborder la gestion du stress, les compétences émotionnelles ou encore la confiance en soi. Pour finir, à Paris 3, un bureau d'aide à la réussite étudiante fait partie intégrante du service central de la Direction des Etudes et de la Vie Universitaire (DEVU)[31]. Il propose des ateliers dédiés à la gestion des émotions, à la découverte de ses forces et de ce qui est important pour soi, autant de thématiques qui raisonnent avec tout ce qui a été abordé dans ce travail de thèse.

Toutes ces initiatives, en France et à l'étranger, sont des marqueurs d'un mouvement en marche : les institutions d'enseignement supérieur s'engagent dans l'accompagnement des étudiants sur d'autres aspects que l'expertise disciplinaire ou directement la perspective professionnelle. Elles essaient d'apporter des « *compétences psychosociales* »[32] permettant à leurs publics de mieux appréhender toutes les étapes qui vont jalonner leur parcours, du démarrage de leurs études jusqu'à la transition vers l'emploi.

---

[27] https://korsa.uqam.ca/ateliers/
[28] https://vie-etudiante.uqam.ca/conseils-soutien/psycho/aide/33-conseils-et-soutien/nouvelles/351-ateliers-korsa.html
[29] https://korsa.uqam.ca/recherche/
[30] https://ufr6.www.univ-montp3.fr/fr/ateliers-ppp-innovants
[31] http://www.univ-paris3.fr/le-service-reussite-etudiante-522245.kjsp?RH=1178827696276
[32] « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (…) et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement* » (Luis & Lamboy, 2015)

A l'université… et ailleurs ?

Tout au long de cette thèse, nous avons eu recours à de la littérature portant sur les demandeurs d'emploi et sur l'insertion professionnelle au sens large, dépassant alors le périmètre des universités. Les problématiques se rejoignent, les champs théoriques s'alimentent mutuellement, ce qui nous pousse à croire que les études réalisées mériteraient d'être renouvelées dans les structures publiques de l'emploi. Tous les constats menés sur la valorisation sociale de certaines dimensions positives ou concernant l'impact de la santé mentale sur l'accès à l'emploi ont été réalisés à partir d'un public de demandeurs d'emploi, hors universités.

Nous pensons que les résultats obtenus pourraient servir ce champ d'intervention. Ceci reviendrait à répondre à l'une des préconisations proposées par Farache (2016), dans son rapport sur l'impact du chômage : « *développer la prise en charge préventive au plan physique et psychique* ». Les psychologues du travail de Pôle Emploi ont vu leurs missions évoluer ces dernières années : le travail sur le projet a laissé place, la plupart du temps, à un soutien psychologique pour faire face aux difficultés rencontrées par les bénéficiaires[33]. Ceci s'observe également dans des structures associatives au sein desquelles des équipes de psychologues bénévoles se sont créées pour accueillir la souffrance psychologique des demandeurs d'emploi (Cord, 2015).

Un programme comme CARE prendrait tout son sens, en complément du travail mené par les conseillers Pôle Emploi, pour prendre conscience de ses ressources, les développer et s'en servir pour avancer plus sereinement dans les méandres de la recherche d'emploi. D'autant qu'avec le contexte sanitaire actuel, les périodes de recherche d'emploi risquent de s'allonger avec beaucoup d'incertitudes et des difficultés à se projeter, même à court terme. Dans cet avenir incertain, la psychologie positive pourra être un puissant levier pour permettre de développer des ressources et de faire face, individuellement mais aussi collectivement, aux défis des prochaines d'années.

[33] Informations recueillies auprès de psychologues du travail lors d'une communication personnelle.

CONCLUSION GENERALE

Depuis 2007, les universités ont officiellement la mission d'accompagner l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Pour y répondre, elles ont structuré une nouvelle offre de service : réflexion sur le projet professionnel, appui technique pour les outils de candidature ou encore aide à la recherche de stages. Malgré cela, les enquêtes d'insertion nous ont poussés à réfléchir à de nouvelles perspectives. Comment les universités pourraient-elles innover pour préparer les étudiants à la recherche d'emploi, dont la période risque encore de s'allonger ? Sur quels leviers peuvent-elles s'appuyer pour proposer un accompagnement différent et complémentaire à ce qui existe déjà ? Une analyse de l'existant a permis d'identifier deux axes potentiels d'innovation. D'un côté, il s'agissait d'identifier des variables socialement valorisées en situation de recrutement. De l'autre, l'idée était de prévenir une potentielle dégradation de la santé mentale. Partant du constat consensuel des effets néfastes du chômage sur la santé mentale, et en parallèle, des impacts positifs de la santé mentale sur l'accès à l'emploi, il nous paraissait utile de nous intéresser aux variables protectrices d'un certain niveau de bien-être.

Les conclusions de la thèse de Guenolé (2013) nous ont ouvert une voie pour répondre à cette double ambition : celle de la psychologie positive, dont l'orientation est centrée sur les ressources des individus (entre autres), au service d'un bien-être durable, et plus précisément d'une flexibilité psychologique permettant de le maintenir le plus possible. L'objectif scientifique se profilait plus clairement : il s'agissait de déterminer quelles dimensions étaient utiles à l'insertion professionnelle des étudiants et pour lesquelles un dispositif de formation était envisageable.

Pour mener à bien ce projet, une première étude a été menée auprès de 250 étudiants en fin de cursus universitaire, au sein de l'université Rennes 2. Ils ont été interrogés à trois reprises : à la fin de leurs études, après 6 mois et après 1 an. Un questionnaire a permis de mesurer comment ils se positionnaient en termes d'optimisme, d'espoir, de sens dans la vie, d'émotions positives au quotidien, d'engagement, d'autodétermination, de pleine conscience et de compétences émotionnelles. Des échelles d'évaluation du stress perçu et des stratégies de coping mobilisées étaient également proposées en complément des variables positives mesurées. Grâce aux données relatives au parcours des personnes, au fil des mois, nous avons pu apprécier les liens entre les variables positives et l'insertion professionnelle. C'est ainsi que certaines d'entre-elles ont été retenues pour notre seconde étude : l'espoir, le sens dans la vie, la pleine conscience,

SAMSON – RICHEUX, Nadine. Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive : dispositif longitudinal d'observation de trajectoires et mise en oeuvre d'un programme d'intervention au service de l'insertion - 2020

les compétences émotionnelles (et de manière complémentaire, les stratégies de coping dites actives et le stress perçu). Grâce aux données longitudinales, nous nous sommes assurés, pour chacune d'entre elles, qu'une certaine variabilité intra-individuelle était observée. Dans une seconde étude, le programme de psychologie positive CARE a été proposé à 14 étudiants de Rennes 2. Une enquête quantitative leur a été proposé avant le programme, après et 6 mois plus tard, ainsi qu'à un groupe contrôle de 11 personnes. Il semble que les dimensions visées ont bien fait l'objet d'un accroissement pour les personnes qui ont suivi le programme CARE, même si leurs résultats ne se différencient pas du groupe contrôle après les 8 séances. Des entretiens menés avec les participants confirment le changement de posture. De manière unanime, les données recueillies, relatives à leur quotidien, témoignent d'une plus grande capacité à orienter leur regard vers ce qui est satisfaisant, à s'engager dans des actions qui ont du sens pour eux et à faire preuve de plus de compétences émotionnelles, pour eux-mêmes et vis-à-vis d'autrui.

Ces résultats vont nous permettre d'envisager des applications concrètes au sein des universités. Il semblerait utile d'accompagner les étudiants dans l'identification, la mobilisation et/ou le développement de ressources contribuant à leur épanouissement et à leur résilience tout au long de la vie. Les liens observés entre les variables positives et l'accès à l'emploi des étudiants sont des arguments pour inciter les universités à investir ce champ d'action pour remplir leur mission d'« insertion ». Les effets multiples des ressources explorées permettent même de penser que cela favorisait globalement la réussite et la santé des publics universitaires. Ces perspectives pourraient même s'appliquer dans le champ de l'insertion de manière plus globale, auprès de demandeurs d'emploi par exemple, si des structures comme Pôle Emploi s'engageaient dans cette direction.

Pour conclure sur un plan plus personnel, je reviendrai sur le point de départ de cette thèse, résolument ancré dans ma pratique de psychologue. Accompagner des personnes lors de bilans de compétences m'a conduite à m'interroger sur la posture à adopter pour faciliter les transitions vécues. Au-delà de l'analyse des compétences acquises et de l'information des bénéficiaires quant aux démarches concrètes potentiellement à mener, il me semblait indispensable de réfléchir à la manière d'explorer leurs ressources. Tous n'arrivent pas avec la même conscience des leviers sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour avancer, même face à l'adversité. Tous n'arrivent pas avec la même confiance quant à l'avenir. Tous n'arrivent pas avec une réflexivité globale sur leur parcours, qui apporte du sens aux événements de vie. Mes expériences d'accompagnement m'ont pourtant rapidement convaincue de l'utilité d'explorer

ces aspects, notamment en observant les effets sur la motivation et l'engagement des bénéficiaires. Ce travail de recherche m'ouvrait la possibilité d'explorer scientifiquement ces questionnements.

Sur le plan théorique, j'ai eu l'occasion de conceptualiser ma réflexion. D'une posture « positive » un peu floue, j'assume aujourd'hui un ancrage dans la perspective de la psychologie positive, avec une compréhension des concepts et une analyse critique de leur valeur ajoutée et de leurs limites. Et, sur le plan expérimental, j'ai pu conforter mes présupposés de terrain : une partie des variables positives explorées semblent en lien avec des trajectoires d'insertion réussies et les ressources développées dans le programme CARE seraient des atouts pour envisager les problématiques liées à la transition vers l'emploi.

Ce travail de thèse a ainsi considérablement enrichi ma pratique professionnelle. Toutes les variables étudiées sont à présent des balises à identifier lorsqu'elles apparaissent dans les récits des bénéficiaires. Avoir cette grille de lecture me rend plus à même de les aider à connaître leurs ressources, à se les approprier et à les mobiliser. Qu'elles soient dispositionnelles, relationnelles ou contextuelles, elles sont toujours propres à l'individu, ce qui me rend véritablement tournée vers une approche élargie et personnalisée. Aussi, je me justifie mieux le temps accordé aux personnes pour « raconter leur histoire ». Ces approches narratives sont des temps précieux pour favoriser la réflexivité et échanger sur les espaces de ressources, dans une dynamique similaire à celle adoptée dans les programmes CARE.

Dans mon parcours professionnel, il y aura donc eu « un avant » et « un après » ce travail de thèse, qui me poussera à prolonger cette nécessaire articulation entre recherche et pratique et à la partager. Ceci sera le gage d'un engagement éthique au service d'une réelle utilité sociale dans mes environnements professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

Alves, E. & Correia, I. (2010). Personal and general belief in a just world as judgement norms. *International journal of psychology, 45*(3), 221 – 231.

Andersson, G. (1996). The benefits of optimism: A meta-analytic review of the Life Orientation Test. *Personality and Individual Differences, 21*(5), 719-725.

Annoot, E. (2012). Accompagnement pour l'orientation et l'insertion à l'université : le changement dans la continuité ? Dans S. Devineau & A. Léger (Eds.), *Formation, qualification, emploi en Normandie* (pp. 153-170). Caen : Presses universitaires de Caen.

Baard, P., Deci, E. & Ryan, R. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Weil-Being in Two Work Settings1. *Journal of Applied Social Psychology, 34,* 2045-2068. DOI : 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x

Bakke, E.W. (1993). *The Unemployed Man: A Social Study*. London: Nisbet and co.

Baltic-Mujanovic, O., Poric, S., Pranjic, N., Ramic, E., Alibasic, E. & Karic, E. (2017). Influence of Unemployment on Mental Health of the Working Age Population. *Mater Sociomed, 29*(2), 92-96. DOI : 10.5455/msm.2017.29.92-96

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.

Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, *117*(3), 497-529. DOI : 10.1037/0033-2909.117.3.497

Beauvois, J.L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : Presses universitaires de France.

Belet, D. (2008). A la recherche des cadres dirigeants de demain. *L'Expansion Management Review*, *128*(1), 95-102. DOI : 10.3917/emr.128.0095

Ben Yousseg Mnif, S. (2019). *Les ressources psychologiques au service du bien-être dans l'orientation tout au long de la vie.* (Thèse de doctorat). Repéré sur http://www.theses.fr/2019CNAM1238

Benedetto, P. (2008). *Psychologie de la personnalité*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.bened.2008.01

Berghmans, C. (2011). Mindfulness et psychologie positive. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie Positive : Fondements Théoriques et Implications Pratiques (*pp. 426-438). Paris : De Boeck.

Bernard, J., Minni, C. & Testas, A. (2018). Des poursuites d'études plus fréquentes et une insertion professionnelle toujours difficile pour les moins diplômés. *Insee Références, Edition 2018.* Repéré sur : https://www.insee.fr/fr/statistiques/3526066?sommaire=3526086

Bernaud, J. (2018). Les défis du « sens » pour la psychologie du xxi[e] siècle. *Le Journal des psychologues*, *354*(2), 12-12. DOI :10.3917/jdp.354.0012

Bernaud, J., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C. & de Maricourt, N. (2019). *Sens de la vie et sens du travail Pratiques et méthodes de l'accompagnement en éducation, travail et santé*. Paris : Dunod.

Bernaud, J.L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C. & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour construire le sens de la vie et du travail*. Paris : Dunod.

Blais, M.R. & Vallerand, R.J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (EPADV-16). *Unpublished manuscript.* Université du Québec à Montréal.

Blasco, S. & Brodaty, T. (2016). Chômage et santé mentale en France. *Economie et Statistique, 486-487*, 17-44.

Boisson-Cohen, M., Garner, H. & Zamora, P. (2017). *L'insertion professionnelle des jeunes*. *Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES) et France Stratégie*. Repéré sur https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/autres-publications/article/l-insertion-professionnelle-des-jeunes

Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC public health, 3,* 119. DOI : 10.1186/1471-2458-13-119

Bonanno, G.A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M. & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, *15*, 482-487.

Bondolfi, G., Jermann, F. & Zermatten, A. (2011). Les approches psychothérapeutiques basées sur la pleine conscience (mindfulness) : Entre vogue médiatique et applications cliniques fondées sur des preuves. *Psychothérapies*, *31*(3), 167-174. DOI : 10.3917/psys.113.0167

Boniwell, I. & Kauffman, C. (2017). Le coaching en psychologie positive : cultiver le bien-être, les émotions positives et les forces personnelles. *Revue québécoise de psychologie, 38* (1), 207–224. DOI : 10.7202/1040076ar

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Editions de Minait.

Bower, J.E., Kemeny, M.E., Taylor, S.E. & Fahey, J.L. (1998). Cognitive processing, discovery of meaning, CD4 decline, and AIDS-related mortality among bereaved HIV-seropositive men.

Journal of Consulting and Clinical Psychology, *66*(6), 979-986. DOI : 10.1037//0022-006x.66.6.979

Brasseur, S. (2013). *Etude du fonctionnement émotionnel des jeunes à haut potentiel intellectuel.* (Thèse de doctorat). Repéré sur https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:130229/datastream/PDF_01/view

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure That Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE, 8* (5). DOI : 10.1371/journal.pone.0062635

Bresciani, S. (2018). Le calendrier des événements satisfaisants au service de l'insertion socioprofessionnelle. Dans S. Lantheaume & R. Shankland (Eds.), *Psychologie positive : 12 interventions* (pp. 129-158). Paris : Editions In Press.

Brissette, I., Scheier, M. & Carver, C. (2002). The Role of Optimism in Social Network Development, Coping, and Psychological Adjustment During a Life Transition. *Journal of personality and social psychology, 82*, 102-11. DOI : 10.1037/0022-3514.82.1.102

Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Concepts, stress, coping. *Recherche en Soins Infirmiers, 67*, 68-83.

Bruchon-Schweitzer, M. & Boujut, É. (2014). *Psychologie de la santé : Concepts, méthodes et modèles*. Paris : Dunod. DOI : 10.3917/dunod.bruch.2014.01

Bruckner, P. (2000). *L'euphorie perpétuelle essai sur le devoir de Bonheur*. Paris : Editions Grasset.

Cabanas, E. & Illous, E. (2018). *Happycratie, comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Paris : Premier Parallèle.

Cambon, L. (2002). Désirabilité et utilité sociale, deux composantes de la valeur. Une exemplification dans l'analyse des activités professionnelles. *L'orientation Scolaire et Professionnelle, 31,* 75–96. DOI : 10.4000/osp.4861

Cambon, L. (2006). La fonction évaluative de la personnologie, vers la mise en évidence de deux dimensions de la valeur : la désirabilité sociale et l'utilité sociale. *Psychologie Française, 51*, 285-305. DOI : 10.1016/j.psfr.2006.01.003

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?. *Savoirs, hors-série (5)*, 9-50. DOI : 10.3917/savo.hs01.0009

Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin, 92*, 111-135.

Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E.C. Chang, (Eds.), *Optimism and Pessimism: Implication for Theory, Research, and Practice* (pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association.

Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2002). Optimism. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 231–243). Oxford: Oxford University Press.

Carver, C.S. & Scheier, M.F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in cognitive sciences*, *18*(6), 293–299. DOI : 10.1016/j.tics.2014.02.003

CEREQ. (2016). A qui profitent les aides à l'insertion de l'université ? *Céreq bref, 349,* 1-4.

CEREQ. (2018). 20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanence et évolutions. *Céreq essentiel, 1,* 1-196.

CEREQ. (2019). Des débuts de carrière plus chaotiques pour une génération plus diplômée – Génération 2010. *Céreq bref, 382*, 1-4.

Charles, C. & Verger, J. (2012). *Histoire des universités XIIe-XXIe siècle*. Paris : PUF.

Chaudron, T. & Uhaldeborde, J.M. (2008). *Contribution à la mise en œuvre de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités*. Consulté sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2008/04/0/BAIP_Rapport_Final_36040.pdf

Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 80,* 814-833. DOI : 10.1037/0022-3514.80.5.814

Cobb, A.M., Stone, B.M. & Parks, A. C. (2017). L'efficacité des interventions favorisant le bonheur : une synthèse. *Revue québécoise de psychologie, 38* (1), 159–184. DOI : 10.7202/1040074ar

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New-York : Lauwrence Erlbaum Associates.

Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385–396. DOI : 10.2307/2136404

Côme, T. (2011). Quelle structure pour optimiser les relations universités-entreprises ? *Management et avenir, 45(5),* 107-125.

Conseil d'orientation pour l'emploi. (2011). *Le chômage de longue durée*. Repéré sur https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/coe-rapport-chomage-longue-duree-decembre-2011.pdf

Conway, A.M., Tugade, M.M., Catalino, L. & Fredrickson, B.L. (2012). The Broaden-and-Build theory of positive emotions: Form, function and mechanisms. In S. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness* (p. 17-34). New York, NY: Oxford University Press.

Cord, M. (2015). Qu'en est-il de la souffrance psychique des chômeurs ? *Psychologues et Psychologies, 237*. Repéré sur https://snc.asso.fr/ressources/_publications/1/2189955-245-SNC-Article-P-P-MCord-0215.pdf

Cornu, P. (2016). Bouddhisme et pleine conscience : Les enjeux de la spiritualité de demain. *Études*, *9*, 67-78. DOI :10.3917/etu.4230.0067

Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J. & Rascle, N. (1996). Analyse multidimentionnelle d'une échelle de coping : Validation française de la W.C.C. (Way of Coping Check List). *Psychologie Française, 41*(2), 155-164.

Creed, P.A., Bloxsome, T.D. & Johnston, K. (2001). Self-Esteem and Self-Efficacy Outcomes for Unemployed Individuals Attending Occupational Skills Training Programs. *Community, Work & Family, 4,* 285-303. DOI : 10.1080/01405110120089350

Creed, P.A. & Klisch, J. (2005). Future Outlook and Financial Strain: Testing the Personal Agency and Latent Deprivation Models of Unemployment and Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(3), 251–260. DOI : 10.1037/1076-8998.10.3.251

Crowe, L. (2016). *Living with unemployment and underemployment: poor, isolated and struggling to change*. (Thèse de doctorat). Repéré sur https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/101730/1/Crowe%20Thesis%202016.pdf

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Haper & Row.

Csikszentmihalyi, M. & Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie, 38*(1), 65–81. DOI : 10.7202/1040070ar

Csillik, A. (2017). *Les ressources psychologiques : Apports de la psychologie positive*. Paris : Dunod. DOI : 10.3917/dunod.csill.2017.01

Cuny, X. & Weill-Fassina, A. (2012). Histoire des approches de la santé et de la sécurité au travail au 41, rue Gay-Lussac, Paris. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 14*(1), 1-25. DOI : 10.4000/pistes.851

Dambrun, M. & Dubuy, A.L. (2014). A Positive Psychology Intervention Among Long-Term Unemployed People and Its Effects on Psychological Distress and Well-Being. *Journal of Employment Counseling, 51*(2), 75-88. DOI : 10.1002/j.2161-1920.2014.00043.x

DARES Analyses. (2015). *Chômage et santé mentale, des liens ambivalents*. Repéré sur https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2015-067.pdf

De Vogler, K.L. & Ebersole, P. (1981). Adults' meaning in life. *Psychological Reports, 49,* 87-90.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. & Kornazheva, B. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930-942. DOI : 10.1177/0146167201278002

Delas, Y., Martin-Krumm, C. & Fenouillet, F. (2014). La théorie de l'espoir : une revue de question. *Psychologie française, 60,* 237-262. DOI : 10.1016/j.psfr.2014.11.002

Demazière, D. (2017). Qu'est-ce qu'une recherche « active » d'emploi ? : Expériences de chômeurs ayant obtenu un emploi. *Travail et emploi*, *151*(3), 5-28. DOI : 10.4000/travailemploi.7670

Destrée, P. (2003). *Aristote. Bonheur et vertus.* Paris : Presses Universitaires de France.

Devos-Comby, L. & Devos, T. (2000). Jugements de responsabilité et registres de connaissance. *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales, 7,* 323-343.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*, 103-157.

Digeon, L. (2018). L'évaluation de la pleine conscience en milieu professionnel. (Mémoire de Master sous la direction d'Alain Somat et de Nadine Richeux). *Non publié*.

Dionne, F., Ngô, T.L. & Blais, M.C. (2013). Le modèle de la flexibilité psychologique : une approche nouvelle de la santé mentale. *Santé mentale au Québec, 38* (2), 111–130. DOI : 10.7202/1023992ar

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*, Paris PUF.

Dorard, G., Bungener, C. & Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie Française, 58*(2), 107–121. DOI : 10.1016/j.psfr.2013.01.003

Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dubois, N. (2002). Autour de la norme sociale. *Cahiers de psychologie politique*. Repéré sur http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1640

Dubois, N. (2005). Normes sociales de jugement et valeur : ancrage sur l'utilité et ancrage sur la désirabilité. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 18*, 43-79.

Dubois, N. (2006). La valeur sociale des personnes. Dans P. Huguet & R.V. Joule (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 81-115). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dubois, N. & Aubert, E. (2010). Valeur sociale des personnes : deux informations valent-elles mieux qu'une ?. *Revue internationale de psychologie sociale, 23*(1), 57-92.

Dubois, N. & Beauvois, J.L. (2001). Désirabilité et utilité : deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle, 30*(3), 391-405.

Dubois, N. & Beauvois, J.L. (2005). Normativeness and individualism. *European Journal of Social Psychology, 35*, 123–146.

Dubois, N. & Pansu, P. (2018). Les valeurs sociales et la connaissance des personnes : qu'entend-on par valeur sociale des personnes ? Dans J. Baillé (Eds.), *Du mot au concept : Valeur* (pp. 193-212). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dubreuil, P., Forest, J. & Courcy, F. (2011). Miser sur les forces au travail : une approche gagnante. Dans C. Martin-Krumm, C. Tarquinio & M.J. Shaar (Eds.), *Psychologie positive en environnement professionnel* (pp. 131-148). Paris : De Boeck.

Ducray, G. (1976). Le centre d'études et de recherches sur les qualifications. *Economie et Statistique, 81-82,* 113-116.

Dumont, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2000). *French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. Repéré sur http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm

Fall, E. (2016). *Introduction à la pleine conscience*. Paris : Dunod. DOI : 10.3917/dunod.falle.2016.01

Farache, J. (2016). *L'impact du chômage sur les personnes et leur entourage : mieux prévenir et accompagner*. Repéré sur https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2016/2016_02_impact_chomage_entourage.pdf

Ferec, N., Pansu, P., Py, J. & Somat, A. (2011). Évaluation d'un programme de formation à la clairvoyance normative pour demandeurs d'emploi : Évaluation d'un programme de formation à la clairvoyance normative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *40*(3), 287-311.

Foregard, M.J.C. & Seligman, M. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes andconsequences of optimism. *Pratiques psychologiques, 18,* 107–120. DOI : 10.1016/j.prps.2012.02.002

Fox, S. & Spector, P.E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: it's not all just `G'. *Journal of Organizational Behavior, 21,* 203-220.

Françoise, D. (2016). *Pleine-conscience et management : effet de la mindfulness sur la relation au travail et le style de leadership des managers*. (Thèse de doctorat). Repéré sur http://www.theses.fr/2016GREAA028

Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: Journal of Division 1, of the American Psychological Association, 2*(3), 300-319. DOI : 10.1037/1089-2680.2.3.300

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226. DOI : 10.1037/0003-066X.56.3.218

Froh, J., Bono, G. & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion, 34*, 144-157. DOI : 10.1007/s11031-010-9163-z

Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology?. *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110. DOI :10.1037/1089-2680.9.2.103

Gana, K., Daigre, S. & Ledrich, J. (2008). Psychometric Properties of the French Version of the Adult Dispositional Hope Scale. *Assessment, 20*(1), 114–118.

Gauthier, J. (2008). Les enseignements du débat national université-emploi : regard sur les cadres cognitifs et normatifs des acteurs légitimes. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(2), 163-182.

Gerdtham, U.G. & Johannesson, M.A. (2003). Note on the effect of unemployment on mortality. *Journal of Health Economics, 22*(3), 505-518. DOI :10.1016/S0167-6296(03)00004-3

Geyraud, L. & Soldano, C. (2014). *Gouverner la mission d'insertion professionnelle des étudiants : outils et dispositifs de la professionnalisation*. Réseau d'études sur l'enseignement supérieur. Repéré sur https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=2102

Gibson, B. & Sanbonmatsu, D. (2004). Optimism, Pessimism, and Gambling: The Downside of Optimism. *Personality & social psychology bulletin, 30*(2), 149-60. DOI : 10.1177/0146167203259929

Goldberg, D.P. & Hillier, V.F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine, 9*(1), 139–145. DOI : 10.1017/S0033291700021644

Goleman, D. (1995). *Emotionnal intelligence*. New York: Bantam Books.

Govindji, R. & Linley, P.A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review, 2*(2), 143–153.

Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : études des forces de caractère chez les enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*. (Thèse de doctorat). Repéré sur https://archipel.uqam.ca/7687/

Gregoire, S., Lachance, L. & Richer, L. (2016). *La présence attentive (mindfulness). État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques*. Montréal : Presse de l'université du Québec.

Grimault, V. (2015). *La dichotomie entre les jugements d'utilité et de désirabilité relative aux normes sociales.* (Thèse de doctorat). Repéré sur http://www.theses.fr/2015PA100133

Guénolé, N. (2013). *Conseil adaptatif et accompagnement des demandeurs d'emploi*. (Thèse de doctorat). Repéré sur https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01062786/document

Guénolé, N., Beauvallet, D., Sovet, L., Bernaud, J.L. & Chavignon, V. (2015). Rôle prédicteur des caractéristiques sociodémographiques et psychologiques sur les comportements de recherche d'emploi. *Etudes Normandes, 64*(2), 69-76.

Guillot, D. & Dupont, A. (2013). *L'autonomie des universités depuis la loi LRU : le big-bang à l'heure du bilan*. Repéré sur https://www.senat.fr/rap/r12-446/r12-446.html

Herman, G. (2007). *Travail, chômage et stigmatisation : Une analyse psychosociale*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.herma.2007.01.

Hertzog, C. & Nesselroade, J. (2004). Assessing Psychological Change in Adulthood: An Overview of Methodological Issues. *Psychology and aging, 18*(4), 639-57. DOI : 10.1037/0882-7974.18.4.639

Hetzel, P. (2006). *De l'université à l'emploi. Rapport de la commission du débat national « Université-Emploi ».* Repéré sur https://www.vie-publique.fr/rapport/28649-de-luniversite-lemploi-rapport-final-de-la-commission-du-debat-nat

Hetzel, P. (2010). *Rapport d'analyse des schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle.* Repéré sur https://www.vie-publique.fr/rapport/31151-rapport-danalyse-des-schemas-directeur-de-laide-linsertion-professi

Heutte, J. (2019). Clarification des fondements épistémologiques de la recherche fondamentale à visée pragmatique concernant le fonctionnement humain optimal. *Tréma, 52*. DOI : 10.4000/trema.5611

IGAENR. (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. Repéré sur https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/064000582.pdf

IGAENR. (2007. *L'information des étudiants sur les débouchés des formations et leur accompagnement vers l'insertion professionnelle*. Repéré sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/IGAERN_/06/4/information_22064.pdf

INSEE. (2018). L'insertion des jeunes - Formations et emploi. *Insee Références, Édition 2018.* Repéré sur https://www.insee.fr/fr/statistiques/3526080?sommaire=3526086

Jellison, J.M. & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: The norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(4), 643-649.

Joule, R.V. & Beauvois, J.L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New-York: Delacorte.

Kabat-Zinn, J. (1994). W*herever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144 - 156. DOI : 10.1093/clipsy.bpg016

Kabat-Zinn, J. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience.* Paris : De Boeck Supérieur.

Kashdan, T.B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 865-878. DOI : 10.1016/j.cpr.2010.03.001

Kelman, H.C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution, 2*(1), 51-60.

Kesebir, P. & Diener, E. (2009). In Pursuit of Happiness: Empirical Answers to Philosophical Questions. In E. Diener (Eds), *The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener* (pp. 117-125). New-York: Springer.

Keyes, C. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of health and social behavior, 43*(2), 207-222. DOI : 207-22. 10.2307/3090197

Kotsou, I. (2014). L'expression et l'écoute des émotions. Dans M. Mikolajczak (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 89-114). Paris : Dunod. DOI : 10.3917/dunod.mikol.2014.01.0089

Kotsou, I., Shankland, R. & Leys, C. Behavioural-Coherence Scale (BCS). *Manuscript in preparation.*

Laguardia, J.G. & Ryan, R.M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie, 21*(2), 281–304.

Lallemand, C., Koenig, V., Gronier, G. & Martin, R. (2015). Création et validation d'une version franc¸aise du questionnaire AttrakDiff pour l'évaluation de l'expérience utilisateur des systèmes interactifs. *Revue européenne de psychologie appliquée, 65*, 239-252.

Laloum Cohen, J. (2015). *Conséquences de la valeur sociale accordée aux personnes en situation de handicap sur les autodescriptions, les performances et les buts communs*. (Thèse de doctorat). Repéré sur http://www.theses.fr/2015REIML009

Langevin, V., Boini, S., François, M. & Riou, A. (2015). Occupational Stress Indicator (OSI). *Référence Santé au Travail, 141*, 113-115.

Lazarsfeld, P., Jahoda, M. & Zeisel, H. (1981). *Les chômeurs de Marienthal*. Paris : Les éditions de Minuit.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Le Barbenchon, E. & Milhabet, I. (2005). L'optimisme : réponses désirables et/ou socialement utile ?. *Revue internationale de psychologie sociale, 18*(3), 153-181.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, *hors-série*, *5*, 59-90. DOI : 10.3917/savo.hs01.0059

Lecomte, J. (2012). Est-il justifié de parler de psychologie positive ?. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 93*(1), 21-36. DOI : 10.3917/cips.093.0021

Lecomte, J. (2014). *Introduction à la psychologie positive*. Paris : Dunod.

Lecomte, J. (2017). Pour une politique du bonheur inspirée par la psychologie positive. *Revue québécoise de psychologie, 38*(2), 183–200. DOI : 10.7202/1040777ar

Lecomte, J. (2019). *La psychologie positive au travail.* Conférence lors du 2ème congrès français et francophone de psychologie positive, Metz.

Léon, C., Chan-Chee, C. & du Roscoät, E. (2017). *Baromètre de Santé publique France 2017 : tentatives de suicide et pensées suicidaires chez les 18-75 ans*. Repéré sur http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2019/3-4/2019_3-4_1.html

Lepez, B., de la Faye, B., Poaty, S. & Korber, K. (2019). L'accompagnement au sens à l'Université. Dans J.L. Bernaud, L. Lhotellier, L. Sovet, C. Arnoux-Nicolas & N. de Maricourt (Eds.), *Sens de la vie et sens du travail Pratiques et méthodes de l'accompagnement en éducation, travail et santé* (pp. 107-124*)*. Paris : Dunod.

Lesage, F.X., Berjot, S. & Deschamps, F. (2012). Psychometric properties of the French versions of the Perceived Stress Scale. *International journal* of *occupational medicine and environmental health, 25*(2), 178-184. DOI : 10.2478/S13382-012-0024-8

Lomas, T. & Ivtzan, I. (2016). Second Wave Positive Psychology: Exploring the Positive–Negative Dialectics of Wellbeing. *Journal of Happiness Studies, 17*(4), 1753-1768. DOI : 10.1007/s10902-015-9668-y

Losier, G.F., Vallerand, R. & Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement, 23*, 1-16.

Luis, E. & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La santé en action, 431,* 12-16.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?. *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855. DOI : 10.1037/0033-2909.131.6.803

Maillard, D. & Veneau, P. (2006). La "professionnalisation" des formations universitaires en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *5*, 95-119.

Mandeville, L. (2005). Dix ans de psychologie positive. *Revue québécoise de psychologie, 29*(3), 249-262.

Marcyan, Y. (2010). *La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question*. (Thèse de doctorat). Repéré sur http://www.theses.fr/2010NAN21015

Marivain, T. (2002). *Modéliser les différences interindividuelles dans le changement intra-individuel par les modèles en croissance latente*. Communication orale présentée aux 15èmes journées de psychologie différentielle, Rouen.

Marivain, T. (2003). Analyser les différences interindividuelles dans le changement intra-individuel par les modèles structuraux : une présentation non technique. Dans A. Vom Hofe, H. Charvin, J.L. Bernaud & D. Guédon (Eds.), *Psychologie différentielle – recherches et réflexions* (pp. 107-110). Rennes : PUR.

Marques, S., Lopez, S. & Pais-Ribeiro, J. (2011). Building Hope for the Future: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students. *Journal of Happiness Studies, 12*, 139-152. DOI : 10.1007/s10902-009-9180-3

Marquis, N. (2014). *Du bien-être au marché du malaise : La société du développement personnel*. Paris : Presses Universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.marq.2014.01

Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : une analyse synthétique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 93*(1), 103-133. DOI : 10.3917/cips.093.0103

Martin-Krumm, C., Ferrer, M.H., Roynard, F., Ravel, J.M., Tarquinio, C. & Trousselard, M. (2019). Pleine conscience : un facteur d'adaptation au stress des étudiants ?. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Psychologie positive - Etat des savoirs, champs d'application et perspectives* (pp. 237-257). Paris : Dunod.

Martin-Krumm, C. & Tarquinio, C. (2011). L'optimisme : simple confiance en l'avenir ou stratégie ? Quelle réalité ?. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie Positive : Fondements Théoriques et Implications Pratiques* (pp. 201-232). Paris : De Boeck.

Martin-Krumm, C. & Tarquinio, C. (2019). *Psychologie positive - Etat des savoirs, champs d'application et perspectives.* Paris : Dunod.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.

McCullough, M.E., Emmons, R.A. & Tsans, J.A. (2002). The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social, 82*(1), 112–127. DOI : 10.1037//0022-3514.82.1.112

McKee-Ryan, F., Song, Z., Wanberg, C. & Kinicki, A. (2005). Psychological and Physical Well-Being During Unemployment: A Meta-Analytic Study. *The Journal of applied psychology, 90*, 53-76. DOI : 10.1037/0021-9010.90.1.53

Ménard, C. & Léon, C. (2007). *Activité professionnelle et santé, quels liens* ?. Repéré sur https://www.santepubliquefrance.fr/docs/barometre-sante-2005

Meneton, P., Plessz, M., Courtin, E., Ribet, C., Goldberg, M. & Zins, M. (2017). L'impact du chômage sur la santé : La cohorte Constances, un outil d'études prometteur. *Med Sci (Paris), 33*(8-9), 785-789. DOI : 10.1051/medsci/20173308025

MESRI (2018a) *L'insertion professionnelle des diplômés de l'université en constante amélioration*. Repéré sur https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid137212/l-insertion-professionnelle-des-diplomes-de-l-universite-en-constante-amelioration.html

MESRI. (2018b). *Enseignement supérieur, Recherche, Innovation en chiffres 2018*. Repéré sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Statistiques_et_analyses/14/7/chiffres_cles_ESRI_2018_1027147.pdf

MESRI-SIES (2019). *Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2018 à 2027*. Repéré sur https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141042/projections-des-effectifs-dans-l-enseignement-superieur-pour-les-rentrees-de-2018-a-2027.html

Meyers, R. & Houssemand, C. (2010). Socioprofessional and psychological variables that predict job finding. *European Review of Applied Psychology, 60*(3), 201-219. DOI : 10.1016/j.erap.2009.11.004

Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

Mikolajczak, M., Brasseur, S. & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring Intrapersonal and Interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences, 65*, 42-46. DOI : 10.1016/j.paid.2014.01.023

Mikolajczak, M., Petrides, K., Coumans, N. & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International journal of clinical and health psychology, 9*(3), 455-477.

Mikolajczak, M. & Quoidbach, J. (2014). L'utilisation des émotions. Dans M. Mikolajczak (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 221-238). Paris : Dunod. DOI : 10.3917/dunod.mikol.2014.01.0221

Mousteri, V., Daly, M. & Delaney, L. (2018). The scarring effect of unemployment on psychological well-being across Europe. *Social Science Research*, *72*, 146-169. DOI : 10.1016/j.ssresearch.2018.01.007

Murphy, G.C. & Athanasiou, J.A. (1999). The effect of unemployment on mental health. *Journal of occupational and organizational Psychology, 72(*1), 83-99. DOI : 10.1348/096317999166518

Myers, D.G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist, 55*(1), 56–67. DOI : 10.1037/0003-066X.55.1.56

Nélis, D. (2014). L'identification des émotions. Dans M. Mikolajczak (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 37-58). Paris : Dunod. DOI : 10.3917/dunod.mikol.2014.01.0037

Ngô, T.L. (2013). Revue des effets de la méditation de pleine conscience sur la santé mentale et physique et sur ses mécanismes d'action. *Santé mentale au Québec, 38*(2), 19–34. DOI : 10.7202/1023988ar

OCDE (2012). *Mal-être au travail ? Mythes et réalité de la santé mentale et l'emploi*. Repéré sur https://read.oecd-ilibrary.org/employment/mal-etre-au-travail-mythes-et-realites-sur-la-sante-mentale-et-l-emploi_9789264124561-fr#page3

Ong, A., Edwards, L. & Bergeman, C. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences, 41*(7), 1263-1273. DOI : 10.1016/j.paid.2006.03.028

Pansu, P. (2006). The internality bias in social judgments: A sociocognitive approach. In A. Columbus (Eds.), *Advances in psychology research* (pp. 75-110). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Pansu, P., Bressoux, P. & Louche, C. (2003). Theory of the social norm of internality applied to education and organizations. In N. Dubois (Eds.), *A sociocognitive approach to social norms* (pp. 196–230). London: Routledge.

Park, N., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603–619. DOI : 10.1521/jscp.23.5.603.50748

Park, N., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 118–129. DOI : 10.1080/17439760600619567

Parlement européen (2000). *Conseil européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000 - Conclusions de la Présidence.* Repéré sur http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

Paul, K. & Moser, K. (2009). Unemployment Impairs Mental Health: Meta-Analyses. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 264-282. DOI : 10.1016/j.jvb.2009.01.001

Peillod-Bock, L. & Shankland, R. (2016). Manager en pleine conscience. Paris : Dunod.

Perennes, L. (2013). *Universités et insertion professionnelle des étudiants : jusqu'où l'université peut-elle et doit-elle s'engager* ? Repéré sur http://riethno.org/wp-content/uploads/2013/03/Universite%CC%81s-et-insertion-professionnelle-des-e%CC%81tudiants-jusquou%CC%80-luniversite%CC%81-peut-elle-et-doit-elle-sengager-_.pdf

Peterson, C., Park, N. & Seligman, M.E.P. (2005). Orientation to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies, 6*, 25–41.

Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.

Petty, R., Desteno, D. & Rucker, D. (2001). The role of affect in attitude change. In J.P. Forgas (Eds.), *Handbook of affect social cognition* (pp. 212-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pfister, R., Schwarz, K.A., Carson, R. & Janczyk, M. (2013). Easy methods for extracting individual regression slopes: Comparing SPSS, R, and Excel. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 9*(2), 72-78.

Prost, A. (1989). 1968 : mort et naissance de l'université française. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, *23*, 59-70.

Py, J. & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. Dans J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales* (pp. 167-193). Fribourg : Delval.

Quintard, B. (1994). Du stress objectif au stress perçu. Dans M. Bruchon-Schweitzer & R. Danter (Eds.), *Introduction à la psychologie de la santé* (pp. 43-66). Paris : Presses Universitaires de France.

Quoidbach, J. (2014). Vers un développement durable des compétences émotionnelles. Dans M. Mikolajczak (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 239-258). Paris : Dunod. DOI : 10.3917/dunod.mikol.2014.01.0239

Regourd-Laizeau, M. (2017). La psychologie positive : changement de paradigme ou nouvelle psychologie ? *Le journal des psychologues, 346*(4), 22-26.

Reuchlin, M. (1991). La psychologie différentielle chez André Rey et après lui. *Revue suisse de psychologie, 50*, 177-185.

Rolland, J.P. (2000). Le Bien-Etre subjectif : Revue de question. *Pratiques Psychologiques,1*, 5-22.

Roques, M. (1995). *Sortir du chômage – Un effet de réorganisation du système des activités*. Liège : Mardaga.

Roques, M. (2008). Les dimensions psychologiques et psychosociales dans l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'insertion. *Pratiques Psychologiques*, *14*, 375-388.

Rose, J. (2014). *Mission insertion : un défi pour les universités*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rosset, E., Fouché, M., Peytour, M. & Revil-Signorat, L. (2019). Agir pour autrui comme levier de bien-être individuel : l'exemple du programme Maac. Dans S. Lantheaume & R. Shankland (Eds.), *Psychologie positive : 12 interventions* (pp. 129-158). Paris : Editions In Press.

Rouxel, G. (2011). Santé mentale, chômage et motivation à rechercher un emploi : différences individuelles, une étude exploratoire. Dans P. Desrumaux, A.-M. Vonthron & S. Pohl (Eds.), *Qualité de vie, risques et santé au travail* (pp. 197-207). Paris : L'Harmattan.

Rozin, P. & Royzman, E. (2001). Negativity Bias, Negativity Dominance, and Contagion. *Personality and Social Psychology Review, 5*(4), 296-320. DOI : 10.1207/S15327957PSPR0504_2

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. DOI : 10.1037/0022-3514.57.6.1069

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de Psychologie Positive : Fondements Théoriques et Implications Pratiques* (pp. 273-312). Paris : De Boeck.

Scheier, M.F., Carver, C.S. & Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063-1078.

Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp.1-65). Orlando, FL: Academic Press.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Segal, Z.V., Williams, J.M.G. & Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Teasdale: Guilford Press.

Seligman, M.E.P. (2011). *La fabrique du bonheur*. Paris : Interéditions.

Seligman, M.E.P. (2013). S'épanouir. Paris : Belfond.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Seligman, M.E.P., Parks A.C. & Stee T. (2004). A balanced psychology of full life. *Philosophical Transactions of The Royal Society Biological Sciences, 359*(1449), 1379–1381.

Seligman, M.E.P., Rashid, T. & Parks, A. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist, 61,* 774-788.

Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist 60,* 410–421.

Senécal, C.B., Vallerand, R.J. & Vallières, É.F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 42*(4), 315-322.

Shankland, R. (2014). La psychologie positive. Paris : Dunod.

Shankland, R. (2019). La psychologie positive – 3ème édition. Paris : Dunod.

Shankland, R. & André, C. (2014). Pleine conscience et psychologie positive : incompatibilité ou complémentarité ?. *Revue québécoise de psychologie, 35*(2), 1-25.

Shankland, R., Durand, J.P., Paucsik, M., Kostou, I. & André, C. (2018). *Mettre en œuvre un programme de psychologie positive*. Paris : Dunod.

Shankland, R., Kotsou, I. & André, C. (2015). Questionnaire d'orientation positif. *Non publié.*

Shankland, R. & Martin-Krumm, C. (2012). Les outils d'évaluation en Psychologie Positive. *Pratiques Psychologiques, 18,* 171-187.

Sin, N. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology, 65,* 467-87. DOI : 10.1002/jclp.20593

Sitbon, A., Shankland, R. & Martin-Krumm, C. (2018). Interventions efficaces en psychologie positive : une revue systématique. *Canadian Psychology. Advance online publication.* DOI : 10.1037/cap0000163

Snyder, C.R. (1995). Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope. *Journal of Counseling and Development, 73*, 355-360. DOI : 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x

Snyder, C.R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 11-28. DOI : 10.1521/jscp.2000.19.1.11

Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T. & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual difference measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 570-585. DOI : 10.1037/0022-3514.60.4.570

Solidarités Nouvelles face au Chômage. (2018). *La santé des chercheurs d'emploi, enjeu de santé publique*. Repéré sur https://snc.asso.fr/rapports/sante-chercheurs-emploi/SNC-RAPPORTCHOMAGE2018.pdf

Song, Z., Uy, M., Zhang, S. & Shi, K. (2009). Daily job search and psychological distress: Evidence from China. *Human Relations, 62*(8), 1171-1197. DOI : 10.1177/0018726709334883

Sovet, L. (2009). *Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : une comparaison interculturelle*. (Thèse de doctorat). Repéré sur http://www.theses.fr/2014CNAM0965

Steger, M.F. (2012). Experiencing Meaning in Life: Optimal Functioning at the Nexus of Spirituality, Psychopathology, and Wellbeing. In P.T.P. Wong (Eds.), *The Human Quest for Meaning* (pp. 165-184). New York: Routledge.

Steger, M.F. (2018). Meaning and well-being. In E. Diener, S. Oishi & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 75-85). Salt Lake City, UT: DEF Publishers.

Stolove, C., Galatzer-Levy, I. & Bonanno, G. (2017). Emergence of Depression Following Job Loss Prospectively Predicts Lower Rates of Reemployment. *Psychiatry Research, 253*, 79-83. DOI : 10.1016/j.psychres.2017.03.036

Strub, L. & Tarquinio, C. (2012). Une analyse des effets de la Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) du champ princeps de la dépression à une pluralité de troubles psychiques : une revue de la littérature. *L'Évolution Psychiatrique, 77*(3), 469–490. DOI : 10.1016/j.evopsy.2012.04.007

Tarquinio, C. (2019). *Psychologie positive en contexte professionnel : une injonction du bonheur ?*. Conférence lors du 2ème congrès français et francophone de psychologie positive, Metz.

Tessier, D. (2017). Motivation, théorie de l'autodétermination et styles motivationnels. Dans J. Slawinski, N. Termoz, P. Charitas, P. Fontayne & O. Le Noé*, Licence STAPS Tout-en-un* (pp. 494-498). Paris : Dunod.

Testé, B. & Simon, K. (2005). Valeur affective et utilité sociale des traits dans les stéréotypes de genre, le soi féminin et le soi masculin. *Revue internationale de psychologie sociale, 18*(3), 81-94.

Testé, B., Jouffre, S. & Somat, A. (2010). L'expression de la préférence pour la consistance est-elle une norme de jugement comparable à l'expression de l'internalité ? *L'Année Psychologique, 110*, 401-425.

Trottier, C., Mageau, G., Trudel, P. & Halliwell, W. (2008). Validation de la version canadienne-française du Life Orientation Test-Revised. *Revue canadienne des sciences du comportement, 40*(4), 238-243. DOI : 10.1037/a0013244

Trousselard, M., Steiler, D., Claverie, D. & Canini, F. (2014). The history of Mindfulness put to the test of current scientific data: Unresolved questions. *L'Encephale, 40*, 474-480.

Trousselard, M.**,** Steiler, D., Raphel, C., Cian, C., Duymedjian, R., Claverie, D. & Canini, F. (2010). Validation of a French version of the Freiburg Mindfulness Inventory - short version: relationships between mindfulness and stress in an adult population. *BioPsychosocial Medicine, 12*, 4-8.

Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H. & Feather, N.T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *The British journal of social psychology, 44*, 268-287. DOI : 10.1348/014466604X17641

Vinokur, A., Van Ryn, M., Gramlich, E. & Price, R. (1991). Long-Term Follow-Up and Benefit-Cost Analysis of the Jobs Program: A Preventive Intervention for the Unemployed. *The Journal of applied psychology, 76*(2), 213-219. DOI : 10.1037/0021-9010.76.2.213

Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N. & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness-The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1543–1555. DOI : 10.1016

Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect : The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 1063-1070.

Weis, R. & Speridakos, E.C. (2011). A Meta-Analysis of hope enhancement strategies in clinical and community settings. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice, 1*, 1-16. DOI : 10.1186/2211-1522-1-5

Werner, S. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. Psychiatry Research, *196*(2–3), 214–219. DOI : 10.1016/j.psychres.2011.10.012

Wong, P.T.P**. (**2017). A Decade of Meaning: Past, Present and Future. *Journal of Constructivist Psychology, 30* (1), 82-89.

Wood, A.M. & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten-year cohort study. *Journal of Affective Disorders, 122*, 213-217.

Wood, A., Linley, P., Maltby, J., Kashdan, T. & Hurling, R. (2010). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the Strengths Use Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 15-19. DOI : 10.1016/j.paid.2010.08.004

Zuelke, A.E., Luck, T., Schroeter, M.L., Veronica Witte, A., Hinz, A., Engel, C., Enzenbach, C., Zachariae, S., Loeffler, M., Thiery, J., Villringer, A. & Riedel-Heller, S.R. (2018). The association between unemployment and depression–Results from the population-based LIFE. *Journal of Affective Disorders*, *235*, 399-406.

ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire de l'étude 1

Annexe 2 : procédure LISREL pour l'optimisme

Annexe 3 : graphiques individuels représentant l'évolution des dimensions

Annexe 4 : indices des pentes et coefficients de variation

Annexe 5 : guide d'entretien de l'étude 2

UNIVERSITE EDUCATION
BRETAGNE LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ RENNES 2

Titre : Regard sur l'insertion professionnelle des étudiants de l'enseignement supérieur : l'apport de la psychologie positive

Mots clés : insertion professionnelle, psychologie positive, universités

Résumé : Depuis la loi LRU (2007), l'insertion professionnelle est une mission des universités. Dix ans après, les faits témoignent de certaines difficultés pour les jeunes diplômés. Cette thèse a tenté d'explorer les moyens d'innover en matière d'accompagnement à l'insertion. L'analyse des dispositifs existants a permis d'identifier deux axes d'intervention potentiels : préparer les étudiants à mieux répondre aux attentes sociales et leur donner accès à des ressources pour faire face aux aléas de la recherche d'emploi. La psychologie positive fait converger ces deux ambitions : des dimensions positives sont valorisées socialement tout en permettant une flexibilité psychologique utile pour s'adapter aux événements de vie. Nos objectifs ont été de vérifier si des dimensions positives sont bien en lien avec des trajectoires d'insertion réussies, d'observer leur évolution dans le temps et d'identifier un programme d'intervention permettant de les développer.

Une étude longitudinale auprès d'étudiants en fin de cursus a été menée. Un questionnaire a permis d'identifier les variables les plus prégnantes en lien avec les trajectoires : pleine conscience, espoir, sens et compétences émotionnelles. Des modélisations spécifiques ont confirmé des variations intra-individuelles sur ces dimensions dans le temps et des différences interindividuelles dans ces évolutions. Dans une deuxième étude, un programme de psychologie positive a été mis en place auprès d'étudiants. Les résultats confirment l'intérêt du dispositif pour développer les dimensions en lien avec l'insertion professionnelle. A partir de ces résultats, des pistes d'intervention pour les universités ont été formulées.

Title : Overview regarding professional integration of higher educational students : contribution of positive psychology

Keywords : professional integration, positive psychology, universities

Abstract : Since the LRU law of 2007, the professional integration is part of universities' mission. Ten years later, the facts show that young graduates face some difficulties. This PhD attempted to explore the resources to innovate in terms of supported integration. The analysis of the existing schemes allowed to identify two potential action areas : prepare students to better meet social expectations and give them access to resources to cope with the ups and downs of the job search. The positive psychology brings together these two aims : positive dimensions are socially valued while at the same time providing a psychological flexibility, useful to face the life events. Our objectives have been to verify wether some positive dimensions are linked to successful integration trajectories, to observe their evolution over time and to identify a Programme of intervention that will allow to develop them.

A longitudinal study has been conducted with students close to graduation. A questionnaire enabled us to identify the most significant variables connected to the trajectories : mindfulness, hope, sense and emotional skills. Specific modeling studies confirmed intra-individual variations on these dimensions over time and inter-individual differences in these evolutions. In a second study, a programme of positive psychology has been set up for students. The results confirm the interest of such a scheme to develop the dimensions related to professional integration. From these results, several intervention approaches for universities have been formulated.