



**HAL**  
open science

# Trajectoires d'élaboration d'un projet vocationnel au cours du lycée : interrelations avec les processus identitaires, la motivation et les indicateurs de décrochage scolaire

Cécile Kindelberger, Claire Safont-Mottay

## ► To cite this version:

Cécile Kindelberger, Claire Safont-Mottay. Trajectoires d'élaboration d'un projet vocationnel au cours du lycée : interrelations avec les processus identitaires, la motivation et les indicateurs de décrochage scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2023, 52 (2), pp.307 - 339. <hal-05595272>

**HAL Id: hal-05595272**

**<https://nantes-universite.hal.science/hal-05595272v1>**

Submitted on 17 Apr 2026

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

**Trajectoires d'élaboration d'un projet vocationnel au cours du lycée : interrelations avec les processus identitaires, la motivation et les indicateurs de décrochage scolaire**  
**[Trajectories of vocational plan development during high school: interrelationships with identity processes, motivation and dropout indicators]**

**Résumé**

Se projeter dans un avenir scolaire et/ou professionnel constitue un enjeu majeur que les lycéens négocient différemment. La présente étude avait pour objectif principal de mettre en évidence la diversité des trajectoires dans la construction de projet vocationnel au cours du lycée et d'en identifier les spécificités identitaires et motivationnelles. 291 lycéens (190 filles) ont indiqué leur projet en début de seconde (T1), puis en fin de terminale (T2), et ont répondu à des questionnaires mesurant les processus identitaires et la motivation autodéterminée à T2. Différents indicateurs de décrochage scolaire ont aussi été collectés à T2. Les résultats mettent en lumière six trajectoires de projet vocationnel, qui varient en termes de degré de précision et de stabilité ou non des projets. Ces profils présentent des configurations identitaires et motivationnelles spécifiques, ainsi que de risques de décrochage scolaire différents, soulignant la place de l'élaboration du projet vocationnel dans la dynamique scolaire.

**Abstract**

Anticipating the educational and/or vocational future is a major concern during senior high school. The main goal of the present study was to examine the diversified paths in the formulation of future vocational plans displayed by high school students and to link them to identity and motivational processes. 291 high school students (190 girls) declared their vocational project at the beginning (T1) and at the end (T2) of the high school. At T2, they

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

filled out questionnaires about identity processes and autodetermined motivation, while indicators of schooling dropout were collected. Results exhibited six paths in vocational projects, varying in precision and stability of the project(s). These six identified profiles displayed specific identity configurations and differed on impersonal motivation and risk of schooling dropout. The present results highlight the place of vocational projects in the identity formation and in adolescents' school engagement.

**Mots-clés :** Projet d'avenir scolaire et professionnel ; Adolescence ; Processus identitaires ; Motivation autodéterminée ; Evolution des projets

**Keywords:** Educational and vocational plans; Late adolescence; Identity processes; Self-determined motivation; Plan Changes

## **Introduction**

Au cours des dernières décennies, les missions de l'Education Nationale se sont élargies. Au-delà de la transmission de savoir, elles incluent dorénavant l'accompagnement des élèves à devenir acteur de leur avenir, par l'éducation à l'orientation, au choix et à la décision (Loi, 2018). Réussir sa scolarité recouvre le double sens d'obtenir un niveau de compétences et d'avoir opté pour des filières et des contenus conformes à ses aspirations, permettant une poursuite d'études vers une formation diplômante en vue de rejoindre le monde professionnel dans un secteur choisi. En ce sens, le rapport Thélot (2004) souligne que la réussite de l'élève passe par des choix éclairés dans l'enseignement secondaire au cours duquel la diversité des parcours s'étoffe progressivement.

Cette volonté de promotion de la réussite s'est largement opérationnalisée dans le monde scolaire par un accompagnement à la définition d'un projet professionnel. Dès la troisième, les élèves doivent réaliser un stage en entreprise visant pour partie à découvrir les métiers. Puis au cours du lycée, ils bénéficient d'un accompagnement personnalisé pour élaborer ce projet, se traduisant par des discussions sur les débouchés professionnels et sur l'adéquation des métiers à leur profil, avec les enseignants voire les professionnels de l'orientation. Le projet professionnel est vu comme un soutien à la motivation et la persévérance dans les études, car les attentes et l'ambition professionnelle auraient des effets sur le niveau de diplôme, l'employabilité et la rémunération à l'âge adulte (Villareal et al., 2015).

Le projet est un construit éminemment psychologique qui correspond à une ou des anticipation(s) opératoire(s) d'un futur souhaité. Acte créateur fait à la fois d'anticipation et de réalisation, il revêt une dimension imaginaire, pour partie idéalisée (Boutinet, 1999). Il est aussi porteur d'un certain nombre d'enjeux identitaires (Erikson, 1972 ; Lannegrand-Willems, 2012). Lorsque les demandes sociales et scolaires de formulation de choix d'orientation

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

renvoient chaque élève à un devenir à construire, à répondre à la question de la construction de sa vie (Savickas et al. 2010), les questions dynamiques de la construction des choix et de l'identité deviennent centrales. Ainsi ce projet relatif à l'avenir professionnel viendrait prendre place parmi les différents projets de vie contribuant par ce biais à la formation de l'identité et au développement du futur adulte en général (Skorikov & Vondracek, 1998).

L'exploration des conséquences du projet reste pourtant un sujet peu exploré au niveau international, au profit d'une centration sur ce qui prédit les projets, en termes de personnalité ou de déterminants sociologiques (Usslepp, et al., 2020). Aussi, dans ces travaux empiriques, les projets sont bien souvent interrogés à un seul moment et conçus dans une approche dichotomique, d'en avoir un ou non. Or, les modèles centrés sur l'indécision vocationnelle ont permis de souligner que l'indécision relève plutôt d'un gradient qui s'inscrit dans un processus développemental complexe (Forner, 2010 ; Gati & Levine, 2014). De ce fait, les jeunes peuvent décrire des projets plus ou moins formalisés, centrés sur une profession ou axés sur une filière de poursuite, ceci élargissant la notion de projet professionnel à l'existence d'un projet vocationnel. Les élèves peuvent aussi modifier sensiblement leur projet au cours du temps. Soidet et Vrignaud (2018) l'ont constaté, en invitant les collégiens à choisir le domaine professionnel qui les intéresse le plus parmi un ensemble de domaines proposés, en sixième puis en troisième. Qu'en est-il au lycée ? Le projet vocationnel se stabilise-t-il et peut-il prédire la construction identitaire et la motivation aux études ? Afin de répondre à ces questionnements, ce travail exploratoire visait à observer l'évolution du projet vocationnel au cours du lycée, en interrogeant les jeunes de manière ouverte sur la possession d'un ou de plusieurs projets professionnels et à mieux cerner sa place dans la construction identitaire et la motivation à la scolarité.

### **Construire un projet d'avenir professionnel : un processus de décision vocationnelle**

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

L'adolescence constitue une période de projets non exclusivement professionnels. Selon la prépondérance psychique d'un projet de vie générale, d'un projet professionnel ou d'un projet scolaire, non équivalents sur le plan des perspectives temporelles, les adolescents réguleraient leurs comportements actuels, dont leur choix lors des paliers d'orientation de manière différente (Nuttin, 1985). Cette perspective situe le projet en amont du choix, qui lui correspond plus à une décision, une action dans le réel. Pour autant, projet et choix restent largement entremêlés : lorsqu'ils sont interrogés, un certain nombre d'adolescents prennent en compte la probabilité de réaliser leur projet, anticipant sur leur futur choix (Biémar et al. 2003).

La prise en compte de la complexité des liens entre projets et choix, entre aspirations et prévisions, s'est aussi manifestée par le renouveau des modèles dits d'indécision vocationnelle. Les anciens modèles dichotomiques, opposant des adolescents décidés à des adolescents indécis, ont été remplacés par des modèles plus récents considérant un gradient de décision, étudié conjointement aux facteurs pouvant promouvoir ou freiner ce processus décisionnel (Forner, 2007 ; Faurie & Giacometti, 2017). Opérationnellement, cela s'est traduit par un élargissement des réponses considérées comme décidées, en acceptant tout aussi bien la dénomination d'un ou des métier(s) que celle des études supérieures conduisant à un secteur professionnel (Forner, 2010). Ainsi, selon le degré de précision du projet, ou la diversité des projets envisagés, les adolescents peuvent être qualifiés de plus ou moins indécis ou décidés.

Malgré le changement d'approche, on peut toujours repérer certains jeunes qui n'arrivent pas à définir un projet, à avoir une idée même vague, de ce qu'ils pourraient devenir et faire à l'avenir, que celui-ci soit proche ou lointain. Cette forme aiguë d'indécision vocationnelle, parce qu'elle est vue comme une difficulté pouvant entraver la réussite scolaire et sociale, a aussi été affinée pour mieux la caractériser. On peut ainsi dissocier deux formes majeures

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

d'indécision : l'indécision développementale, qui apparaît transitoire et s'expliquerait plutôt par des contingences externes, comme le manque d'informations, et l'indécision chronique, plus durable et relevant plutôt de blocages psychologiques comme une faible confiance en soi et une certaine intolérance à l'ambiguïté (Forner, 2007).

L'indécision et les changements de projets apparaissent comme phénomènes inhérents à l'adolescence. C'est ce qu'ont pu démontrer Soidet et Vrignaud (2018) auprès de collégiens français, en étudiant leur projet, à sélectionner parmi une typologie de secteur professionnel. Dans cette étude, seulement 35% des collégiens sélectionnent le même domaine entre la sixième et la troisième. Les changements s'expliqueraient majoritairement par l'avènement de certaines craintes (non réussite scolaire, forte concurrence) conduisant à remanier les projets dans une balance imaginaire / réalité. Chez les plus âgés (lycéens et étudiants), les obstacles effectifs et le manque d'identification des bonnes ressources apparaissent comme des raisons supplémentaires au remaniement des projets.

L'identification d'obstacles se retrouve également plus chez les filles que chez les garçons, et ce dès la seconde partie du collège, soulignant que la démarche dans la construction du projet varie selon le sexe (Castellan & Riard, 2005). En effet, celle-ci se traduit également par des négociations différentes vis-à-vis des métiers envisagés : si les garçons privilégient fortement les métiers exercés plus fréquemment par des hommes, les filles se projettent autant sur ces métiers que ceux exercés majoritairement par des femmes, mais tendent à privilégier ces derniers au fil du temps (Stevanovic & Mosconi, 2007). Malgré tout, et ce de manière identique pour les deux sexes, les difficultés dans le processus décisionnel se réduisent au cours de l'année scolaire, même si l'effet reste faible, suggérant une baisse d'indécision vocationnelle (Brioux, 2018). Les précédentes recherches suggèrent donc que le nombre d'élèves fournissant un ou des projets d'avenir vocationnels augmentent au cours du lycée. Cependant, ces recherches ont bien souvent été réalisées sur une année et ne rendent pas

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

compte d'évolutions plus sensibles pouvant intervenir sur un intervalle plus long. Un de nos premiers objectifs était d'observer les évolutions sur une période couvrant les trois années du lycée, en tenant compte du sexe de l'élève, de son parcours scolaire antérieur (redoublement) et de son parcours actuel (filière du baccalauréat préparé). En effet, il a également été montré que les aspirations des élèves dépendent de leurs compétences perçues, qu'ils appréhendent à partir de leur « réussite scolaire » (notes, redoublement ou prestige de la filière ; Dupont & Lafontaine, 2017).

### **Processus identitaires et définition d'un projet vocationnel**

Dans une approche eriksonienne, l'identité se redéfinit à l'adolescence par l'exploration des possibles et l'engagement dans une direction marquant un positionnement personnel et conduisant à la formulation de choix (Lannegrand-Willems, 2012). Ces processus identitaires mettent directement en jeu la notion de projet, qu'il soit dans le champ scolaire et professionnel ou relève des domaines amicaux, amoureux ou citoyens. La construction des choix vocationnels est donc inhérente au développement de l'identité à l'adolescence (Lannegrand-Willems, 2012 ; Skorikov & Vondracek, 2011). Les modèles néo-eriksoniens, comme celui de Luyckx et collaborateurs (2006, 2008) ont permis d'enrichir l'étude du développement de l'identité en distinguant cinq processus englobés dans deux cycles développementaux complémentaires. Le premier cycle, dit *de formation de l'identité*, correspond à la formation de premiers engagements. Il est décrit à l'aide de deux processus : l'exploration de surface, à savoir le repérage des diverses options dans des domaines importants de la vie, et l'engagement, à savoir l'adhésion à un ensemble de choix. Le deuxième cycle de formation de l'identité, dit *d'évaluation de l'identité*, implique une réflexion et un questionnement sur la fermeté des choix identitaires. Il est également décrit à l'aide de deux processus : l'exploration en profondeur, consistant en une évaluation active des

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

engagements actuels, et l'identification aux engagements, correspondant à une intégration personnelle plus forte de ces choix. Ainsi dans ce modèle en double cycle, la formation de l'identité personnelle est un processus dynamique itératif impliquant des dimensions entrelacées d'exploration et d'engagement (Zimmermann et al., 2015).

Dans une trajectoire développementale typique, la collecte des informations sur différentes alternatives identitaires (exploration de surface) s'accompagne de choix sur des questions importantes de la vie (engagement). Par la suite, intervient l'évaluation de ces choix d'identité par la mise en correspondance avec les valeurs personnelles (exploration en profondeur) qui permet de les confirmer (identification aux engagements), ou non, cela pouvant relancer un nouveau cycle de formation identitaire. Un type supplémentaire d'exploration, l'exploration ruminative, a été introduit par Luyckx et al. (2008) dans le modèle initial, afin de capturer la dimension non adaptative du processus de formation d'identité. Cette exploration, marquée par l'hésitation et l'indécision, permet de caractériser les individus bloqués dans des questionnements sans fin, continuant à penser constamment aux différentes alternatives sans les accompagner d'engagements et d'étude détaillée de ce qu'elles impliquent. L'exploration ruminative représente en ce sens une menace pour le développement identitaire (Luyckx et al., 2013 ; Schwartz et al., 2012).

La construction de l'identité, par ses différents mouvements et remaniements, est un processus qui s'étale du début de l'adolescence à l'âge jeune adulte, notamment dans les sociétés occidentales qui mettent l'accent sur l'importance de la prise d'autonomie et des choix personnels (Luyckx et al., 2013). Le lycée correspond à une période centrale de transition, où cycle de formation et cycle d'évaluation de l'identité coexistent. C'est globalement une étape d'importante clarification identitaire, par la hausse de l'exploration en profondeur et des processus d'engagements et la baisse de l'exploration ruminative, qui

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

promeut un meilleur ajustement personnel et social (bonne estime de soi, rendement scolaire ; Pop et al., 2016).

Cette amélioration dans le développement identitaire soutient celle existant dans les processus de décision, notamment par le renforcement des perspectives temporelles (Peetsma et al., 2012). A l'inverse, il apparaît aussi que la nécessité d'effectuer des choix sous forme de vœux de poursuite d'études dans le supérieur participe à cette dynamique identitaire positive (Kindelberger et al., 2020). Les élèves produisant des choix dès le début de la seconde, et les maintenant tout au long du lycée, auraient ainsi une maturation identitaire plus précoce, ce qui les amènerait à avoir des niveaux plus élevés sur les processus d'engagements et d'exploration en profondeur que leurs pairs moins avancés dans la construction de leur projet vocationnel. A l'inverse, il a déjà pu être montré que les élèves ayant une identité en diffusion, qualifiable par des niveaux faibles sur l'ensemble des processus, sont généralement beaucoup plus indécis (Vondracek et al., 1995). L'indécision peut également être associée à un niveau assez élevé d'exploration ruminative et d'exploration de surface, qui soulignent toutes deux un questionnement non-résolu sur les projets d'avenir. L'exploration de surface, contrairement à l'exploration ruminative, serait plutôt associée à des formes d'indécision temporaire, via l'opportunité qu'elle offre de modifier des engagements inadéquats (Klimstra et al., 2010). Ainsi, l'exploration ruminative seule serait associée à une trajectoire d'indécision stable (Schwartz et al., 2012). Afin d'enrichir les connaissances sur les interrelations entre la construction des projets vocationnels et l'identité, il apparaît donc pertinent d'associer les processus identitaires tels que conçus dans le modèle à double cycle aux trajectoires de construction de projet vocationnel.

## **Motivation autodéterminée, indicateurs comportementaux de décrochage scolaire et projets vocationnels**

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

Se construire, et construire des projets d'avenir, n'est pas indépendant de l'expérience scolaire (Dumora, 1998). La scolarité offre un ensemble d'expériences, en termes de réussite et d'échec, d'intérêts marqués pour certaines disciplines, qui participent à la motivation scolaire et peuvent par ce biais constituer un ressort ou un frein dans l'élaboration des projets d'avenir. Les différentes définitions de la motivation posent comme centrale l'idée de dynamique ou de force, générant l'énergie nécessaire pour s'investir dans une activité (Fenouillet, 2016). La motivation scolaire peut ainsi être vue comme l'élément moteur dans la scolarité mais aussi dans l'élaboration de ses projets pour l'avenir.

La théorie de l'autodétermination suggère qu'il existe plusieurs formes de motivation, qui se distinguent par leur orientation causale, c'est à dire selon que la conduite est auto-régulée, hétéro-régulée ou non-régulée (Kyndt et al., 2015 ; Ryan & Deci, 2000). Ces trois orientations causales correspondent aux trois formes principales de motivation que sont la motivation autonome, la motivation contrôlée et la motivation impersonnelle.

La motivation autonome met l'accent sur le plaisir inhérent à l'activité scolaire, elle provient du plaisir ressenti lors des apprentissages et l'intérêt pour certaines disciplines. Elle est connue pour augmenter au cours du lycée, notamment lorsque les élèves s'orientent dans des filières choisies (Gillet et al., 2012). Parallèlement, la motivation contrôlée s'enracine dans la pression sociale perçue. Elle correspond à la perception d'utilité de la scolarité pour atteindre un certain statut social, ou a minima pour éviter la honte de ne pas avoir un certain niveau de diplômes. Ces croyances et valeurs sont pour partie entretenues par la société et l'entourage scolaire des lycéens. C'est pourquoi, elle connaît un niveau élevé au lycée (plus élevé que la motivation autonome) même s'il existe une baisse sensible au moment des choix de filières (Gillet et al., 2012). Poursuivre un projet professionnel possède une valeur d'utilité élevée, posant des buts dans un avenir plus ou moins proche et contribuerait à la motivation contrôlée (Eccles & Wigfield, 2002). De fait, avoir un projet bien identifié serait associé à une

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

motivation contrôlée plus élevée, qui pour certains, permettrait par la suite d'accéder à une motivation autonome plus forte, en suivant le « chemin motivationnel » (Husman et al., 2004) et serait par là un facteur de réussite et d'engagement dans la scolarité (Biémar et al., 2003). De fait, les élèves ayant des projets précis et stables seraient plus motivés, que ce soit par de la motivation contrôlée ou autonome. A l'inverse, certains considèrent que l'existence d'un projet précis, stable, voire trop exclusif serait une source de baisse de la motivation autonome, car rendrait trop présentes les valeurs externes et la pression sociale, créant une forme d'épuisement motivationnel (Biémar et al., 2003).

La motivation impersonnelle intervient quand l'élève ne perçoit aucun sens à l'activité scolaire, il se sent incompetent, voire dans un état proche de l'impuissance acquise. C'est la motivation la moins présente chez les lycéens, mais elle tend à augmenter en fin d'études secondaires, alors même que les élèves suivent en partie des enseignements dans des disciplines choisies (Gillet et al., 2012). Cette forme de motivation est connue pour prédire le décrochage scolaire (Alivernini & Lucidi, 2011).

Le décrochage scolaire est généralement défini comme un processus dynamique de désengagement allant d'un désinvestissement des tâches scolaires jusqu'à l'abandon des études (Tanon, 2000). Il est couramment défini à partir de trois indicateurs, un déclaratif, celui rapporté par l'élève de sortir du système scolaire sans diplôme, et deux comportementaux : l'absentéisme et la sortie effective du système éducatif sans diplôme. Parmi ceux-ci, l'absentéisme scolaire est un indicateur dont dispose tout établissement scolaire sur les absences des élèves quel qu'en soit le motif. Cette forme d'absentéisme, lorsqu'elle est excessive (plus de 10 demi-journées par mois) signale un fort risque de déscolarisation (Fortin et al., 2004 ; Kearney, 2008). Mais l'absentéisme revêt également des formes moins visibles, par la présence dans l'établissement sans être en cours, qui peut pour partie être appréhendée par les retards, conduisant l'élève à ne pas être autorisé à rejoindre le cours, et le passage à

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

l'infirmerie, qui permet également d'éviter la présence à certains cours (Choquet & Hassler, 1997). Ces comportements constituent également des formes de désengagement scolaire, indicateur comme la motivation impersonnelle d'un risque élevé de décrochage (Galand & Hospel, 2015).

A notre connaissance, il n'existe pas de travaux qui aient interrogé les interrelations entre construction de projet d'avenir et motivation impersonnelle. Cependant, on peut penser que n'avoir aucune idée de projet professionnel, et ce de manière stable, pourrait participer au sentiment d'inutilité et de non maîtrise de son parcours de vie et viendrait rehausser la motivation impersonnelle, comme les différentes formes d'absentéisme (absences, retards, passages à l'infirmerie). A l'inverse, avoir un projet même vague ou en identifier un au cours de sa scolarité serait un élément protecteur contre cette forme de motivation et les risques qui y sont associés, notamment le décrochage scolaire.

### **Objectifs**

L'objectif de cette recherche était d'étudier la diversité des trajectoires d'élaboration du projet vocationnel et leurs interrelations avec les processus identitaires et la manière dont les lycéens s'engageaient dans leur scolarité, en termes de motivation et de décrochage scolaire.

Tout d'abord, il s'agissait d'explorer les différentes trajectoires vocationnelles, à partir de la comparaison entre ce que les élèves envisageaient comme avenir professionnel lorsqu'ils étaient en seconde puis au cours de leur terminale. A notre connaissance, peu d'études ont opté pour un suivi longitudinal sur plus d'un an dans l'exploration de ces projets, notamment au cours du lycée. A partir des travaux antérieurs (Forner, 2007 ; Faurie & Giacometti, 2017), nous nous attendions à identifier a minima des élèves manifestant une certaine stabilité dans leur projet ou dans leur absence de projet, mais aussi des élèves en construction de projet. Parce que cette construction s'appuie pour partie sur des projections genrées et qu'elle peut

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

être entravée par l'expérience scolaire, nous voulions vérifier l'effet du sexe, du redoublement et de la filière (générale, technologique ou professionnelle) sur l'appartenance à un des profils identifiés.

Dans la mesure où la construction de projets est intimement reliée à celle de l'identité (Lannegrand-Willems, 2012 ; Skorikov & Vondracek, 2011), nous supposons que les profils mis en évidence se distingueraient en termes de processus identitaires (processus d'exploration de surface, en profondeur et ruminative ainsi que processus d'engagement et d'identification à l'engagement). Parallèlement, nous nous attendions à ce que ces profils ne soient pas équivalents en termes de motivation impersonnelle, contrôlée et autonome et au niveau des indicateurs comportementaux de décrochage scolaire. A partir des travaux antérieurs (Biémar et al., 2003 ; Forner, 2007), notre hypothèse principale était que les profils les plus décidés présenteraient des niveaux de motivation autonome et contrôlée plus élevés et un niveau moindre de motivation impersonnelle comparativement aux profils plus indécis. Considérant que l'absentéisme, mais aussi les retards et les passages à l'infirmerie, étaient des indicateurs objectifs de désinvestissement scolaire, nous nous attendions à ce que les élèves sans projet, présentent un niveau plus élevé sur ces indicateurs.

## Méthode

### Participants

Les participants ont été recrutés dans un établissement scolaire de la périphérie urbaine nantaise, qui regroupe des filières générales, technologiques et professionnelles. Doté d'un internat (pour l'accueil de sportives de haut niveau notamment), ce lycée accueille des élèves provenant de secteurs variés (agglomération nantaise, villages). 444 élèves ont participé au premier recueil de données en fin de seconde (mi-mai – début juin, T1) et 462 au second, en fin de terminale (fin avril – début mai, T2). Le jeu d'orientation au moment du passage en

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

première a eu une incidence non-négligeable sur la constitution de l'échantillon (départ de certains élèves pour d'autres lycées, préparant les baccalauréats / options souhaités, arrivée de nouveaux élèves plus redoublement). Ainsi, 291 élèves ont participé aux deux collectes, 190 filles et 101 garçons, âgés en moyenne de 16,25 ans (écart-type 0,57) à T1. Au niveau de leur répartition dans les filières lors de la terminale, 166 préparaient un bac général, 66 un bac technologique et 59 un bac professionnel. Cette répartition n'est pas indépendante de sexe de l'élève. Les garçons sont surreprésentés en seconde professionnelle, les bacs professionnels préparés étant liés aux transports et à la logistique,  $\chi^2(1) = 4,44$ ,  $p = .035$ ,  $V = .124$ . Ceci perdure en terminale, où de plus les filles sont surreprésentées dans la filière technologique (liée aux sciences médico-sociales et au management dans ce lycée),  $\chi^2(2) = 7,39$ ,  $p = .025$ ,  $V = .159$ .

### **Procédure**

Cette recherche s'inscrivait dans un projet plus général sur l'évolution de la motivation dans différents domaines (scolaire, sportif, amoureux). Une fois l'accord obtenu par la direction de l'établissement, une lettre d'information sur l'objet de la recherche et ses modalités, ainsi qu'un formulaire de consentement a été envoyé aux parents en début de collecte. Deux familles ont refusé que leurs enfants participent. L'administration des questionnaires s'est faite sur un temps scolaire, déterminé par le personnel éducatif et enseignant. Avant chaque passation, les élèves étaient informés des objectifs, de la procédure et de leurs droits en tant que participants. Un questionnaire, contenant un ensemble d'échelles et de questions, leur était remis avec leur accord. Ils pouvaient obtenir une aide s'ils en ressentaient le besoin pour certaines parties du questionnaire. Le temps moyen pour le remplir était d'environ une demi-heure.

### **Mesures**

**Projet(s) professionnel(s).** Pour évaluer la trajectoire de décision vocationnelle, les élèves ont répondu en fin de seconde (T1) puis en fin de terminale (T2) à la question suivante : « As-tu une idée du métier ou du secteur d'activités dans lequel tu souhaiterais exercer plus tard ? Si oui, lequel ? ». Leurs réponses qualitatives ont donc été reportées et analysées. L'exploration qualitative des réponses a montré qu'elles différaient sur deux points principaux : le nombre de réponses données (d'aucune à plus de trois) et le degré de précision (indication d'un métier, d'un domaine d'exercice professionnel ou d'études).

**Processus identitaires.** Les processus identitaires ont été mesurés à l'aide de la version française de la DIDS (Dimensions of Identity Development Scale), validée en français par Zimmermann et al. (2015). Les élèves ont répondu à ce questionnaire à T2 sur une échelle en cinq points (1 : pas du tout d'accord ; 5 : complètement d'accord). Cinq processus identitaires, mesurés par cinq items chacun, concernant les plans de vie généraux futurs sont appréhendés. Ce sont : l'engagement (« j'ai des projets pour ce que je vais faire à l'avenir »,  $\alpha = 0,78$ ), l'identification à l'engagement (« Mes projets d'avenir me donnent confiance en moi »,  $\alpha = 0,86$ ), l'exploration en surface (« Je réfléchis aux différentes choses que je pourrais faire à l'avenir »,  $\alpha = 0,78$ ), l'exploration en profondeur (« Je réfléchis aux projets d'avenir que j'ai déjà faits »,  $\alpha = 0,57$ ), et l'exploration ruminative (« Je continue à me demander quelle direction ma vie doit prendre »,  $\alpha = 0,83$ ). Les alphas calculés sont comparables à ceux obtenus par Zimmermann et al. (2015), dont celui pour l'exploration en profondeur qui se trouve sous le seuil de satisfaction communément admis. Cependant, lorsque l'on étudie les corrélations inter-items, qui permettent aussi d'appréhender l'homogénéité interne et sont moins dépendantes de la longueur des échelles, celles pour cette dimension, de .22 à .25, varient dans l'étendue acceptable de .20 à .50 (Briggs & Cheek, 1986).

**Motivations.** Les trois formes de motivation, autonome, contrôlée et impersonnelle ont été mesurées, également à T2, à l'aide de la version française de l'échelle de motivation à

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

l'éducation (EME, Blanchard et al., 1997). Les élèves sont invités à indiquer dans quelle mesure chacun des 28 items exprime leur motivation à fréquenter le lycée. Pour ce faire, une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (complètement d'accord) leur était proposée. La structure factorielle initiale était composée de 7 dimensions, que nous avons choisi de rassembler en 3, comme présenté ci-dessous. De ce fait, une analyse factorielle confirmatoire a été faite pour vérifier que cette solution en trois facteurs s'ajustait de manière satisfaisante aux données. Les indicateurs obtenus :  $\chi^2 = 527.5$ , ddl = 244, RMSEA = .052 [IC 90% = .046, .058] ; CFI = .965; SRMR = .07) suggéraient que cette solution était satisfaisante, selon les standards proposés par Kline (2015 ; RMSEA <.06 avec un IC 90% dont la plus petite valeur <.05 et la plus grande <.08, CFI <.90 et SRMR <.08).

La motivation autonome recouvre les quatre dimensions dépassant le seuil d'autodétermination, à savoir : la motivation intrinsèque à la connaissance (« J'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses »), celle à l'accomplissement (« Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études »), celle à la stimulation (« Pour les moments forts que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres ») et la régulation identifiée (« Selon moi, des études aux lycées vont m'aider à mieux me préparer à la profession que j'ai choisie »). Ces quatre sous-dimensions entretenaient des corrélations fortes (de .33 à .71,  $p = .0001$ ) et l'alpha calculé sur les 16 items était satisfaisant ( $\alpha = .91$ ). La motivation contrôlée recouvre la régulation externe (« Sans bac, je ne pourrai pas trouver un emploi assez bien payé ») et la régulation introjectée (« Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste une formation courte »). A nouveau, la corrélation de .42 ( $p = .0001$ ) entre les deux était forte et l'alpha sur les huit items était satisfaisant ( $\alpha = .84$ ). Enfin, la motivation impersonnelle correspondant à l'amotivation (« Honnêtement, je ne le sais pas et j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps au lycée »), cette dimension présentait également une bonne consistance interne ( $\alpha = .90$ ).

**Indicateurs comportementaux de décrochage scolaire.** Les nombres de demi-journée d'absences, de retards et de passage à l'infirmerie au cours de l'année de terminale ont été collectés auprès de la vie scolaire. Sur cette période, le nombre d'absences variait de 4 à 120 (médiane = 29), celui de retard de 0 à 36 (médiane = 3) et celui de passage à l'infirmerie variait de 0 à 10 (37,5% des élèves ont au moins un passage).

### **Stratégies d'analyse**

Tout d'abord, les réponses aux questions ouvertes ont été analysées puis codées pour faire apparaître six trajectoires de décision vocationnelle. Ces données quantifiées, ainsi que celles relatives aux processus identitaires, aux motivations et indicateurs de décrochage scolaire ont ensuite été analysées à l'aide du logiciel JAMOVI (2022). Dans un premier temps, nous avons réalisé des statistiques descriptives visant à mettre en relation la trajectoire vocationnelle avec le sexe, la filière suivie après le palier d'orientation de fin de seconde et l'existence d'un redoublement avant la seconde. Dans un second temps, la trajectoire vocationnelle a été mise en relation avec les processus identitaires, les motivations et les indicateurs de décrochage scolaire collectés en fin de terminale.

## **Résultats**

### **Trajectoires de décision vocationnelle**

Les réponses qualitatives à la question ouverte sur le projet professionnel, posée en début de seconde puis en fin de terminale, ont été analysées et codées, par deux juges (première auteure et stagiaire-recherche), avec un processus itératif pour aboutir un accord sur les critères et le classement final. Cette analyse a permis de faire ressortir trois composantes : l'existence ou non d'une réponse, le nombre de réponses proposées le cas échéant et la nature du projet (métier, secteur d'activités, voire filière envisagée). A partir de ces éléments, six trajectoires de décisions vocationnelles ont été identifiées, garantissant un effectif d'élèves

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

suffisants dans chacune. L'appartenance à l'une de ces trajectoires est complètement indépendante du sexe,  $\chi^2(5) = 10,30, p = .068$ , de la filière en seconde,  $\chi^2(5) = 8,81, p = .117$  et en terminale  $\chi^2(10) = 15,80, p = .106$ , et du redoublement,  $\chi^2(5) = 6,44, p = .266$ .

Les trois premières trajectoires mettent plutôt en jeu de l'indécision vocationnelle, à T1 et / ou T2 :

(1) La première trajectoire identifiée regroupe 31 élèves **indécis stables** (soit 10,65 % de l'échantillon), qui indiquaient ne pas avoir d'idée de métier ou de poursuite d'études, ni à T1, ni à T2.

(2) La deuxième trajectoire réunit 95 élèves qui peuvent être qualifiés d'**indécis développementaux** (soit 32,65%). Cette trajectoire regroupe deux sous profils, selon leur degré d'indécision. Certains élèves étaient plutôt en création de projet : ils n'avaient pas de projet à T1 et en signalaient un, même flou au second (exemple : Rien => Maison d'édition). D'autres élèves semblaient plutôt en affinement : leur projet de seconde était flou, voire très large, à T1 puis s'est précisé à T2, que ce soit dans un même secteur d'activités ou non (Professorat / droit / communication => Communication).

(3) La troisième trajectoire rassemble 38 élèves (soit 13,05 %) avec un profil d'élèves en miroir des précédents. Ils ont en commun d'être en perte d'un projet relativement précis à T1. Pour certains, celui-ci disparaît complètement à T2, (Agent immobilier => Rien). Pour d'autres, il devient beaucoup plus flou et/ou plus varié (Zoologiste => Biologie, environnement). Leur passage d'un projet précis à un projet plus vaste / varié, nous a conduit à les qualifier de **nouveaux indécis**, pour les différencier des précédents puisqu'ils pourraient également être qualifiés d'indécis développementaux.

Les trois trajectoires suivantes se situent plutôt sur le versant de la décision vocationnelle, tout en se distinguant sur le degré de précision des réponses à T1 et / ou à T2.

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

(4) Dans la quatrième trajectoire, on retrouve 41 élèves *décidés vagues* (soit 14,10 %). Ils se caractérisaient par le fait de déclarer avoir un projet professionnel aussi bien à T1 qu'à T2, mais ces projets pouvaient être qualifiés de vagues car ils portaient plus sur les secteurs d'activités ou les filières d'études que sur des métiers (Tourisme international => Communication).

(5) La cinquième trajectoire réunit 35 élèves *décidés versatiles* (soit 12,05 %). Ce sont à nouveau des élèves qui décrivaient un projet aux deux périodes, mais qui se distinguaient des précédents par le fait d'indiquer des projets dans des domaines très différents, que les réponses données soient précises ou non à T1 et / ou T2 (Droit => Coach sportif).

(6) Enfin, la sixième trajectoire regroupe 51 élèves, qui peuvent être considérés comme *décidés focalisés* (soit 17,50%). Ce sont les élèves qui ont donné une réponse précise, en identifiant un métier (et un seul) sur les deux moments, la réponse étant identique à T1 et à T2. Parmi ces élèves, certains ont identifié des projets encore plus précis en fin de terminale (Infirmière => Infirmière puéricultrice).

### **Trajectoires de décision vocationnelle et processus identitaires en terminale**

Afin d'étudier les liens entre la trajectoire de décision vocationnelle au cours du lycée et l'état des processus identitaires en fin de terminale, une ANOVA à un facteur (la trajectoire, à six modalités) a été réalisée avec chacun des cinq processus identitaires, les considérant comme indépendants. Lorsque les variances entre les groupes étaient inégales, une correction de Welch a été appliquée pour étudier l'effet principal. Si l'effet principal s'est révélé significatif, un test post-hoc de Tuckey, ou de Games-Howell dans le cas de variances inégales, a ensuite été réalisé afin d'identifier quelles trajectoires se distinguaient significativement des autres.

XXX Insérer Tableau 1 ici XXX

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

Les différentes ANOVA ont permis de mettre en évidence des différences significatives dans les niveaux de processus identitaires entre les trajectoires de décision vocationnelle, excepté pour un processus. En effet, le niveau d'exploration en profondeur ne varie pas selon les trajectoires vocationnelles des élèves,  $F(5, 283) = 0,98, p = .43$ . Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts-types ainsi que la taille de l'effet observé lorsque l'effet s'avérait significatif.

Tout d'abord, il existe un effet principal d'amplitude faible de la trajectoire décisionnelle sur l'exploration de surface,  $F(5,108) = 2,94, p = .02$ , au profit des élèves décidés vagues, indécis développementaux et décidés versatiles. Cependant seuls les premiers ont été repérés par les analyses post-hoc (Games-Howell) comme étant significativement plus en exploration de surface que les élèves indécis stables et les élèves décidés focalisés.

Un effet principal significatif et modéré est également apparu sur l'exploration ruminative,  $F(5, 109) = 6,39, p = .0001$ . Les analyses post-hoc signalent que les élèves décidés focalisés ont un niveau d'exploration ruminative significativement moindre que les élèves indécis stables, nouveaux indécis et décidés vagues. Les deux autres groupes (indécis développementaux et décidés versatiles) se situaient à un niveau intermédiaire, les décidés versatiles se différenciant uniquement des nouveaux indécis et des décidés vagues.

L'effet principal de la trajectoire décisionnelle sur l'engagement s'est révélé quant à lui significatif et fort,  $F(5, 283) = 13,00, p = .0001$ . Les analyses post-hoc révèlent que tout d'abord les élèves indécis stables ont un niveau significativement moindre d'engagement que tous les autres groupes. Aussi, les élèves nouveaux indécis et développementaux se distinguent significativement du groupe des élèves décidés focalisés quant à leur niveau d'engagement. Pour ce processus, on peut quasiment dire que le niveau d'engagement augmente de manière linéaire le long du « gradient » de décision.

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

Enfin, l'effet de la trajectoire de décision vocationnelle s'est avéré significatif et d'amplitude modérée sur l'identification à l'engagement,  $F(5, 283) = 4,82, p = .001$ . Les analyses post-hoc ont montré que les élèves indécis stables avaient des niveaux significativement moindres d'identification à l'engagement que les élèves nouveaux indécis, les élèves décidés vagues et décidés focalisés. De plus, les élèves nouveaux indécis avaient également des niveaux moindres d'identification à l'engagement que les élèves décidés focalisés.

### **Trajectoires de décision vocationnelle, motivations et indicateurs de décrochage scolaire en terminale**

Pour étudier les liens entretenus par la trajectoire de décision vocationnelle au cours du lycée avec, en fin de terminale, les motivations et les indicateurs de décrochage scolaire, la même stratégie d'analyse a été utilisée.

XXX Insérer Tableau 2 ici XXX

Comme le montre le tableau 2, seule la motivation impersonnelle s'est avérée dépendante de la trajectoire vocationnelle, avec une taille d'effet faible,  $F(5, 105) = 2,48, p = .011$ . Le test post-hoc de Games-Howell souligne que ce sont surtout les décidés focalisés qui présentaient une moindre motivation impersonnelle, comparés aux élèves indécis stables.

Parmi les différents indicateurs de décrochage scolaire, l'effet de la trajectoire décisionnelle s'est révélé significatif, mais faible, sur le nombre de retard,  $F(5, 104) = 3,75, p = .004$ , au profit à nouveau des élèves décidés focalisés, qui se distinguaient significativement des élèves décidés vagues, élèves présentant le niveau le plus élevé de retard. Concernant les absences, l'effet s'est avéré significatif et faible,  $F(5, 285) = 2,35, p = .04$ , sans toutefois que le test post-hoc mette à jour de différence significative entre certains des six groupes. Enfin, la trajectoire vocationnelle a aussi montré un effet faible pour le nombre de passage à l'infirmerie,  $F(5, 102) = 2,56, p = .032$ , la différence se signalant de manière significative entre les élèves dans

la trajectoire d'indécision développementale, les moins à même de fréquenter l'infirmier, et les nouveaux indécis, plus prompts à réaliser ce type de visites.

### **Discussion**

L'objectif de cette étude était d'explorer les trajectoires de décisions vocationnelles au cours des trois années de lycée, en comparant la nature et la diversité des projets, en seconde et en terminale puis de tester l'hypothèse générale d'un lien de ces trajectoires avec la construction identitaire, la motivation et des indicateurs de décrochage scolaire, manifestés en fin de terminale. Les présents résultats montrent dans leur ensemble que les élèves présentent une diversité notoire dans l'élaboration ou la réélaboration de leurs projets vocationnels, et que majoritairement, ils sont plutôt concernés par des évolutions, comme nous le précisons ci-dessous. Conformément à nos attentes, la trajectoire vocationnelle est bien entremêlée avec la construction identitaire. A l'inverse, cette trajectoire est peu reliée à la motivation scolaire, quand bien même elle montre certains liens avec la motivation impersonnelle et les indicateurs comportementaux de décrochage. Nous revenons sur ces résultats ci-après.

#### **Six trajectoires vocationnelles soulignant la diversité dans l'état et la dynamique de projet**

Notre premier objectif était de mettre à jour la diversité d'élaboration des projets vocationnels entre le début et la fin du lycée. La comparaison des réponses à partir de leur nombre, du degré de précision et de leur nature, a permis de dégager six trajectoires, dont trois plutôt du côté de la décision (environ 44%) avec des configurations différentes en termes de degré de précision et de stabilité des projets, opposant des *décidés focalisés* à des *décidés vagues*, et une trajectoire clairement du côté de l'indécision (environ 11 %). Deux autres trajectoires (environ 45 %) présentaient deux profils contrastés au niveau de la dynamique du projet, puisque les premiers, qualifiés d'*indécis développementaux*, étaient en création ou en

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

affinement de projet au cours du lycée, tandis que les seconds qualifiés de *nouveaux indécis*, étaient en perte de projet ou en réouverture d'un projet relativement précis en seconde. De manière intéressante, on peut noter que ni le sexe de l'adolescent, ni son passé scolaire (redoublement) ou son choix de filière en première viennent expliquer l'appartenance à un de ces profils.

Si l'on s'intéresse à l'existence d'un remaniement de projet, suggérant un mouvement psychique important, vient s'ajouter aux deux trajectoires précédentes, celle regroupant les *décidés versatiles* – qui présentaient des projets très différents aux deux moments. Ces profils ne sont pas forcément marqués par un projet précis : parmi l'ensemble des élèves, un certain nombre font état de projets vagues, caractérisés par l'intérêt pour une filière d'étude (par exemple, Droit) ou un secteur professionnel (par exemple, les RH). Malgré tout, ce sont environ 58 % des élèves ayant participé à cette recherche qui ont manifesté des changements sensibles dans leurs projets. Ils constituent donc une majorité et illustrent la flexibilité des projections, toujours très présente dans la seconde partie de l'adolescence. Si cette flexibilité est entremêlée aux remaniements identitaires discutés ci-dessous, elle peut aussi provenir du décalage existant entre un discours général en orientation qui valorise les choix personnels et la réalité du processus scolaire d'orientation qui s'appuie sur la sélection – privilégiant le rendement académique (Louvet & Duret, 2017). Les élèves prenant conscience de cette réalité au cours du lycée tendent ainsi à réviser leur projet en tenant compte de leur perspective de réussite, réelle ou supposée. Parallèlement, le travail d'accompagnement personnalisé les incite aussi à « ouvrir les possibles » pour inscrire un certain nombre de vœux sur la plateforme d'admission post-bac, contribuant probablement assez directement à la trajectoire dite d'indécision nouvelle.

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

En se centrant sur le phénomène d'indécision vocationnelle, deux constats supplémentaires peuvent être tirés à partir des données de la présente étude<sup>1</sup>. Tout d'abord, on peut noter une baisse générale d'indécision vocationnelle (prise comme absence totale de réponse à la question ouverte). Elle s'observe aussi bien auprès des élèves de l'échantillon général, présents à T1, puis ceux présents à T2 qu'auprès des élèves du présent échantillon (ceux présents à T1 et T2). Ce sont environ 30% des élèves qui pouvaient être identifiés comme indécis en seconde, puis environ 17% en terminale. Cette tendance à la baisse corrobore les observations antérieures, faites au niveau national et international (Levin et al., 2020 ; Vrignaud, 2016), qui s'accompagne pourtant d'une certaine stabilité de l'indécision puisqu'elle perdure dans l'enseignement supérieur (Brioux, 2018 ; Forner & Autret, 2000). L'éducation à l'orientation intégrée à la scolarité depuis plusieurs années ne semble ainsi pas avoir permis une réelle réduction de l'indécision vocationnelle, qui proviendrait plus de conflits internes et externes que de méconnaissance de soi et des métiers (Gati et al., 1996).

Par ailleurs, les chiffres d'indécision obtenus en coupe transversale occultent une réalité pourtant bien présente : l'existence de deux populations distinctes d'indécis. En effet, notre travail longitudinal a permis de montrer que parmi les élèves indécis en fin de terminale, une large majorité provient d'élèves déjà indécis en seconde (les *indécis stables*, 10, 5% soit 65% des indécis en fin de terminale). L'autre frange de la population d'indécis en terminale (les *nouveaux indécis*, constituant les 35% des indécis de fin de terminale) a déjà eu un projet relativement précis antérieurement. Comme avait déjà pu le souligner un certain nombre d'auteurs (Forner, 2007 ; Gati, & Levin, 2014), l'indécision relevant d'un processus développemental, peut être transitoire et apparaître potentiellement suite à la réouverture d'un projet. L'abandon de ce projet interviendrait suite au repérage d'obstacles internes ou externes

---

<sup>1</sup> Nous avons réexploré les données en calculant la proportion de lycéens ne fournissant aucune réponse par rapport au nombre total de participants, sur les 291 élèves présents à T1 et T2, mais aussi sur l'ensemble des élèves présents à T1, puis l'ensemble des élèves présents à T2. Sur les 291 élèves : 30,24 % T1 puis 16,15 % à T2. Sur l'échantillon général : 30,70% à T1 (sur 443 élèves) et 19,04% à T2, (sur 457 élèves)

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

à sa réalisation, voire à l'échec dans l'atteinte d'un sous-but associé au projet, comme le refus par le corps enseignant de rejoindre la filière de son choix (Gati et al., 1996 ; Villareal et al., 2015). Pour autant, l'indécision « nouvelle » signale à ce moment, une flexibilité intéressante consécutive à des projets qui pouvaient être un peu trop précis, voire hétéronormés et ont donc été réexplorés au regard d'autres éléments personnels. Comme discuté plus haut vis-à-vis des profils qualifiés d'instables (*décidés versatiles*, *indécis développementaux*), ceci n'est pas indépendant de la dynamique identitaire.

### Trajectoires de projet vocationnel et processus identitaires

Comme nous le supposions, les différents profils vocationnels ont montré en fin de terminale des différences significatives au niveau de quatre des cinq processus identitaires du modèle à double cycle (Luyckx et al., 2006, 2008). Seule l'exploration en profondeur n'a pas donné lieu à des différences significatives issues de la trajectoire vocationnelle. Cette absence de différence pourrait provenir de l'accompagnement personnalisé dont ont bénéficié tous les élèves peu de temps avant la collecte, les amenant à explorer et échanger avec leur professeur principal sur leur(s) projet(s) d'avenir. Cependant, on ne peut exclure que la moindre fiabilité de la mesure ait estompé un éventuel effet de la trajectoire vocationnelle.

Le processus d'exploration en surface, signalant la recherche active d'alternatives dans lesquelles s'engager, apparaît globalement très présent chez les élèves en fin de terminale de la présente étude. Ce processus est d'autant plus marqué chez les élèves inscrits dans une trajectoire de *décision vague*, suggérant que ces élèves ayant des idées d'études supérieures ou de secteur d'activités professionnelles restent ouverts quant à leurs projets. Un constat similaire peut être fait pour les *décidés versatiles*, élèves pour lesquels on peut penser que l'exploration de surface les a justement conduits à modifier leur projet initial et leur évite de ce fait de s'engager dans des projets irréalistes (Klimstra et al., 2010 ; Louvet & Duret, 2017).

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

Ces deux profils se distinguent au niveau de l'exploration ruminative, processus moins adaptatif dans la mesure où la rumination suscite des questionnements « irritants » pour les jeunes, pouvant les amener à connaître un certain degré d'anxiété à même de freiner leur réflexion (Vignoli, 2015). Cette forme d'exploration est plus présente chez les *décidés vagues* qu'elle ne l'est chez les *décidés versatiles*, soulignant que la difficulté à formaliser/finaliser son projet vocationnel, met ces élèves en tension – ou à l'inverse que leur dynamique identitaire ne leur permet pas d'aboutir la réflexion sur leur projet vocationnel. Conformément à nos attentes, l'exploration ruminative se retrouve à un niveau assez élevé chez les indécis, notamment les *indécis stables* – qui semblent aussi bloqués dans la construction de leur identité que dans celle de leur projet vocationnel. Elle est également bien présente chez les *nouveaux indécis*, qui ont abandonné leur projet initial sans toutefois être en mesure d'en formaliser un nouveau.

Le processus d'engagement, c'est-à-dire être en mesure de repérer des options privilégiées sur le devenir de soi, est plus marqué chez les trois profils *décidés* – *vagues*, *versatiles* et *focalisés*. Ce résultat souligne l'interrelation entre les processus identitaires et les processus de décision vocationnelle (Peetsma et al., 2012), puisque dans notre étude l'engagement identitaire équivaut à la capacité à émettre des choix pour son futur en général. Parallèlement, le processus d'identification à l'engagement, qui témoigne de l'adéquation des options privilégiées avec les valeurs personnelles intervenant lors de la réalisation identitaire, donne également lieu à des différences interindividuelles. Plus les élèves sont dans des trajectoires de décision, et plus cette décision est précise, plus les élèves font preuve d'identification à leurs engagements. Ce processus croît de façon quasiment linéaire, puisqu'il est moins présent chez les indécis et que, parmi les différents profils d'indécision identifiés, les *nouveaux indécis* font preuve malgré tout d'un niveau d'identification à l'engagement assez élevé.

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

En considérant parallèlement le niveau aussi élevé des différentes explorations et du processus d'engagement chez ces élèves nouveaux indécis, l'ensemble souligne qu'ils présentent un certain degré de maturité identitaire, malgré le niveau assez élevé d'exploration ruminative. Pour ces élèves, c'est probablement « l'irruption du réel » qui les a amenés à abandonner leur projet, plus que des difficultés dans la construction identitaire (Soidet & Vrignaud, 2018). Ce constat renforce l'idée qu'il s'agirait bien d'une forme d'indécision temporaire, leur maturité identitaire constituant une force pour réinvestir aisément un nouveau projet, une fois celui-ci identifié.

L'identification de trajectoires vocationnelles permet aussi de souligner la spécificité identitaire des élèves *indécis stables*, pour lesquels on peut évoquer un état de diffusion identitaire de type ruminatif, associé à de l'indécision chronique. Ils ont en effet des niveaux faibles sur l'ensemble des processus identitaires généralement conçus comme adaptatifs car permettant la construction de l'identité (tant au niveau de l'exploration que de ceux d'engagement), et un niveau élevé d'exploration ruminative. Pour ces élèves, l'exploration ruminative peut faire suite à l'obligation de faire des choix d'études supérieures, via la plateforme de sélection proposée en France<sup>2</sup>, alors même que leur identité n'a pas encore été mise en mouvement. La rumination peut aussi être le marqueur identitaire d'un niveau d'anxiété important chez ces élèves, anxiété telle qu'ils opteraient plutôt pour des stratégies non-efficaces de résolution de problèmes, en se centrant préférentiellement sur la tentative de réduction de l'émotion négative, via l'évitement du problème (Vignoli, 2015).

En miroir, les élèves *décidés focalisés* présentaient globalement un état identitaire proche de la réalisation : niveau élevé d'engagement et d'identification à l'engagement, accompagné d'un niveau bas d'exploration, tant ruminative que de surface. Ils sont ainsi clairement

---

<sup>2</sup> Lors de la collecte de données, en 2017, les élèves ont été les derniers utilisateurs de la plateforme APB pour émettre des vœux de poursuite en études supérieures. APB requérait des élèves à ce qu'ils produisent des vœux hiérarchisés, cette demande sollicitant un travail réflexif important, tenant compte des probabilités de réussite tout autant que de l'intérêt réel pour la filière et ses débouchés.

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

positionnés dans le second cycle dit d'évaluation de l'identité (Luyckx et al., 2006). On peut penser que la stabilité de leur projet pourtant précis, est rendue possible par l'absence d'obstacles perçus au cours de leurs trois années de scolarité, que ce soit par leur expérience scolaire positive (bon niveau académique, admission dans les filières de leurs choix) ou par le soutien familial. Cette stabilité pourrait ainsi participer à la réalisation identitaire et les conforter dans leur valeur personnelle (Lannegrand-Willems et al., 2016 ; Luyckx et al., 2008).

Entre ces deux trajectoires de projets vocationnels opposées, se situent les quatre autres trajectoires qui montrent également des dynamiques contrastées dans les processus identitaires, comme cela a été présenté plus haut. Nos résultats soulignent ainsi le fort enchevêtrement existant entre la construction identitaire et la construction d'un projet vocationnel, rejoignant ceux des études précédentes (Lannegrand-Willems, 2012 ; Porfeli et al., 2011). Ils permettent aussi d'aller plus loin, par la mise en évidence de six profils et par l'appréhension du développement identitaire à l'aide du modèle à double cycle, bâti sur cinq processus identitaires (Luyckx et al., 2006, 2008). Cela nous a permis de montrer comment chaque trajectoire de construction de projet vocationnel entretient une configuration spécifique dans les processus identitaires d'exploration (en surface et ruminative), d'engagement et d'identification à l'engagement. Il aurait par contre été intéressant d'introduire dès le début de la collecte les mesures relatives aux processus identitaires pour pouvoir démêler le sens dans les liens unissant les processus identitaires à la construction de projet.

### **Trajectoires de projet vocationnel, motivation impersonnelle et indicateurs de décrochage scolaire**

Les présents résultats sont mitigés : si les trajectoires vocationnelles sont associées à la motivation impersonnelle et aux indicateurs de décrochage scolaire, elles n'entretiennent

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

aucun lien avec les motivations autonome et contrôlée, et ce contrairement à nos attentes. Cette absence de résultat peut trouver diverses raisons : tout d'abord, la motivation contrôlée serait plus dépendante des discours des adultes sur l'importance des études que de la construction personnelle de ses projets, quand bien même ceux-ci seraient utiles. Aussi, il pourrait y avoir une forme de « compensation » entre deux mouvements psychiques contradictoires suggérés auparavant : l'existence d'un projet viendrait rehausser la motivation contrôlée par l'avènement de buts à atteindre (Eccles & Wigfield, 2002), et pourrait corollairement freiner la motivation dans l'ici et maintenant par la focalisation sur des perspectives temporelles relativement lointaines (Biémar et al., 2003). Parallèlement, la motivation autonome serait plus reliée à l'attrait pour les disciplines en tant que telles qu'à la question de pouvoir y relier une poursuite d'études ou un éventuel métier. Également, la motivation autonome, puisqu'elle s'enracine dans le plaisir des disciplines, varierait selon ces dernières ; de ce fait, avoir un projet vocationnel adossé à une certaine discipline rehausserait la motivation autonome pour celle-ci et non pour la scolarité en général. Enfin, la motivation autodéterminée est connue pour soutenir la construction identitaire (Kindelberger et al., 2020), il aurait donc été opportun de réaliser les mesures motivationnelles lors la collecte de seconde afin d'observer si les motivations autonome et contrôlée pourraient prédire l'engagement dans certaines trajectoires vocationnelles.

La motivation impersonnelle et les indicateurs comportementaux de décrochage scolaire sont pour partie reliés aux trajectoires vocationnelles. Conformément à nos attentes, la motivation impersonnelle, qui correspond à une forme d'épuisement, de non-sens attribué à la scolarité décroît avec l'existence d'un projet, et la clarté de celui-ci. Parallèlement, les retards et les absences sont plus importants chez les élèves *indécis* (*stables* et *nouveaux*) et les élèves *décidés vagues*. De ce fait, si l'existence d'un projet ne rehausse ni la motivation autonome, ni la motivation contrôlée, elle protège contre la motivation impersonnelle et soutient

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

l'engagement dans la scolarité, ce que confortent les résultats relatifs aux indicateurs de décrochage scolaire qui sont globalement moins élevés chez les élèves possédant un projet, et ce particulièrement lorsqu'il est précis.

Aussi, nos résultats soulignent que la hausse de motivation impersonnelle observée au cours du lycée (Gillet al., 2012) ne concernerait pas tous les élèves. Ce serait essentiellement les élèves qui n'arrivent pas à construire un projet (les *indécis stables*) et ceux qui renoncent à un premier projet sans se mobiliser sur un nouveau (les *nouveaux indécis*) qui s'inscriraient dans cette trajectoire.

Le profil d'*indécis stable* apparaît, à nouveau, comme le statut le plus problématique, avec une motivation impersonnelle plus élevée que celle rapportée par les autres profils. C'est aussi le profil pour lequel on retrouve un niveau assez élevé d'absences et de retards. L'ensemble suggère un risque plus marqué pour ces élèves de décrocher dans leur scolarité, d'autant plus que la scolarité ne fait ni sens pour elle-même (tel que le suggère la motivation impersonnelle), ni sens pour soi et ses projets d'avenir (tel que le suggère l'indécision vocationnelle et les processus identitaires). Pour autant, ces élèves ne se démarquent pas significativement des autres au niveau des motivations autonome et contrôlée, suggérant qu'ils peuvent en miroir trouver un certain niveau de plaisir dans les apprentissages et reconnaître une forme d'utilité à ces derniers. Ceci peut constituer un point d'accroche pour soutenir ces élèves, dans leur scolarité et leurs projets d'avenir, l'absence totale de projet pouvant être particulièrement éprouvante pour ces jeunes face à la pression sociale et la comparaison avec leurs pairs (notamment en fin de terminale, avec l'arrivée du supérieur et des processus de sélection).

Les deux autres profils d'indécision, les *indécis développementaux* et les *nouveaux indécis*, apparaissent particulièrement intéressants à comparer quant à la manière dont ils sont engagés dans leur scolarité en fin de terminale. Les élèves, identifiés comme indécis

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

développementaux, qui ont clarifié un projet en fin de terminale, présentent un ensemble d'indicateurs positifs quant à la motivation impersonnelle et au décrochage. Leur niveau de motivation impersonnelle est semblable aux profils *décidés vagues* et *décidés versatiles*, leur nombre de retards moindre que les *indécis stables* et les *nouveaux indécis*, leur nombre d'absences semblable à celui des *décidés focalisés*. De même, le nombre de passages à l'infirmerie est au plus bas pour ce profil. Pour ces élèves, avoir identifié un projet au cours du lycée semble avoir un effet mobilisateur, qui donne du sens à leur scolarité, et se traduit objectivement par une bonne adaptation aux contraintes scolaires.

A l'inverse des précédents, les *nouveaux indécis*, ceux qui ont « perdu » leur projet durant le lycée et n'en ont actuellement pas retrouvé, apparaissent plus en difficulté. Leur motivation impersonnelle s'apparente à celle des *indécis stables*, tout comme leur nombre d'absences, de passage à l'infirmerie voire de retards (on peut noter que pour ce dernier indicateur, ce sont les *décidés vagues* qui présentent la moyenne la plus élevée). Toujours mis en perspective, notamment avec le profil d'*indécis développementaux* – qui correspond à la dynamique inverse d'identification d'un projet vocationnel, la perte de projet semble détériorer la manière dont ces élèves, nouvellement indécis, s'engagent dans leur scolarité. La présence au lycée semble perdre de son sens et l'épuisement motivationnel se traduit par des indicateurs objectifs de risque élevé de décrochage, tout du moins semblable à ce qui se passe pour les *indécis stables*. Si on prend en compte le fait que les *nouveaux indécis* présentent un certain degré de rumination quant à leur avenir et qu'ils sont plus à même de recourir à l'infirmerie scolaire, ces éléments invitent à considérer que ces élèves vivent un certain mal-être, pour partie relié à leur perte de projet d'avenir scolaire et professionnel. Notons malgré tout, et ce peut être de manière anecdotique, que les élèves les plus enclins à passer à l'infirmerie sur les périodes de cours sont les élèves *décidés versatiles*.

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

Ces résultats confortent l'importance des indicateurs objectifs de décrochage scolaire, puisqu'outre leur association à la motivation impersonnelle, ils signalent certaines difficultés à trouver du sens à la scolarité dans l'ici et maintenant par manque de projections dans une poursuite d'études. Aussi, ils permettent de souligner que l'ensemble des indicateurs constituent bien une alerte sur une trajectoire de décrochage. Ce n'est pas uniquement l'absentéisme au sens strict— comme absence totale de l'établissement, mais bien également les autres formes, par le retard ou le passage à l'infirmerie, qui permettent un absentéisme partiel et pour partie au sein de l'enceinte scolaire. Ils sont d'autant plus intéressants qu'ils entretiennent des liens particuliers avec les trajectoires de projet vocationnel.

### **Synthèse et Limites**

Nos résultats ont permis de mettre en évidence les dynamiques observables dans l'élaboration et la réélaboration de projet au cours du lycée, en soulignant les interrelations des trajectoires vocationnelles avec la construction identitaire, la motivation autodéterminée et les indicateurs de décrochage scolaire. Ce sont six trajectoires distinctes qui ont été identifiées, mais l'analyse qualitative des réponses aurait pu permettre d'en identifier plus. Par exemple, en distinguant parmi les élèves décidés stables, ceux qui spécifiaient un projet très précis (comme ostéopathe équin ou joaillier) ou parmi les indécis développementaux, ceux qui ont construit leur projet en définissant plutôt un domaine d'étude (droit), de ceux qui envisageaient un champ professionnel (la justice) et ceux centrés sur un métier (responsable juridique) ou encore parmi les nouveaux indécis, ceux qui rouvrent leur projet en le définissant de manière plus vaste (médecin => santé) de ceux qui n'identifient plus de projet en fin de terminale.

Observer des trajectoires plus précises devrait idéalement s'accompagner d'entretiens qui permettraient de mieux comprendre la dynamique psychique, de saisir si les changements de projet relèvent d'une reconsidération identitaire, d'obstacles conduisant à de l'indécision,

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

d'une rencontre particulière ... Ces trajectoires peuvent aussi relever de stratégies d'adaptation au cadre institutionnel d'injonction au projet singulières, qu'il conviendrait d'explorer par entretien phénoménologique. Cela permettrait aussi d'introduire une démarche rétrospective pour comprendre comment la trajectoire vocationnelle s'inscrit dans l'histoire de vie de l'élève, notamment dans son vécu scolaire.

Mieux connaître ces trajectoires, a minima les six identifiés présentement, permettrait aux professionnels d'envisager des pratiques différenciées pour l'accompagnement en orientation. Pour certains, notamment les élèves à profil indécis, ainsi que les décidés vagues, il s'agit surtout d'aider à identifier ou à affiner un projet, en apprenant à mieux se connaître et à connaître les possibilités – et les contraintes – associées aux différentes filières d'études et professions. C'est ce qui est le plus fréquemment fait, et certaines recherches appliquées ont montré l'efficacité des pratiques d'accompagnement au projet, notamment sur l'amélioration de l'estime de soi, dimension psychique qui favorise la projection vers l'avenir (Laurin et al., 2008 ; Safont-Mottay et al., 1997). Pour d'autres, identifiés dans cette étude comme « nouveaux indécis », il s'agirait plutôt de les accompagner vers la « réouverture » en proposant d'identifier des alternatives ou de mieux appréhender les enjeux liés à un projet qui pourrait être qualifié de « monomaniac » (Forner & Autret, 2000).

Au-delà de leur interrelation avec la dynamique identitaire, les trajectoires de (dé)construction de projet sont aussi intriquées avec les conduites quotidiennes de l'élève dans l'établissement : absence, retard, passage à l'infirmerie traduisant, comme la motivation impersonnelle, un sentiment de mal-être, d'évitement par rapport à la scolarité. Les présents résultats plaident en faveur d'un soutien institutionnel apporté aux élèves dans leur réflexion sur leurs projets de formation, leurs projets professionnels, voire leurs projets de vie, car ils soulignent que cette projection de soi dans l'avenir à laquelle le projet de formation et

professionnel donne une forme tangible et communicable, non seulement est un soutien identificateur mais aussi un moteur qui donne du sens au quotidien de l'élève.

## **Bibliographie**

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Biémar, S., Philippe, M-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>
- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O., & Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(1), 33-56.
- Boutinet, J.-P. (1999). *Psychologie des conduites à projet*. Presses Universitaires de France.
- Briggs, S.R., & Cheek, J.M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x>
- Brioux, K. (2018). *Les difficultés décisionnelles du collège à l'université : Rôle des attitudes parentales, de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi. Étude longitudinale auprès de jeunes engagés dans un processus d'orientation*. [Thèse de doctorat]. Université de Toulouse – Jean Jaurès.
- Castellan, Y., & Riard, E.H. (2005). Les 12-17 ans : le projet de vie et ses voies. *Carrefours de l'éducation*, 19, 139-164. <https://doi.org/10.3917/cdle.019.0139>

- Choquet, M., & Hassler, C. (1997). Absentéisme au lycée. *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, 90. Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 211-234.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2017). Mieux comprendre l'effet positif des performances moyennes de l'école fréquentée sur les aspirations professionnelles des jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(4), 595-622. <https://doi.org/10.4000/osp.5538>
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Erikson, E.H. (1968/1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Flammarion.
- Faurie, I., & Giacometti, N. (2017). Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(2), 4-25. <https://doi.org/10.4000/osp.5378>
- Fenouillet, F. (2016). *Les Théories de la motivation*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fenou.2012.01>
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70(3), 213-234. <https://doi.org/10.3917/th.703.0213>
- Forner, Y. (2010). L'évaluation de l'indécision vocationnelle : l'EDV-9 (forme S). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4), 1-16. <https://doi.org/10.4000/osp.2968>
- Forner, Y., & Autret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 1-18. <https://doi.org/10.4000/osp.5849>
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue*

- canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.  
<https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(3), 26-50.  
<https://doi.org/10.4000/osp.4604>
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gati, I., & Levin, N. (2014). Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 98-113.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x>
- Gillet, N., Vallerand, R.J., & Lafrenière, M-A.K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15, 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>
- Husman, J., Derryberry, W.P., Crowson, H.M., & Lomax, R.G. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00019-5)
- Jamovi project (2022). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kindelberger, C., Safont-Mottay, C., Galharret, J-M., & Lannegrand-Willems, L. (2020). Searching for Autonomy before the Transition to Higher Education: How do Identity and Self-Determined Academic Motivation Co-evolve? *Journal of Youth and Adolescence*,

49(4), 881-894. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01137-5>

Klimstra, T.A., Hale III, W.W., Raaijmakers, Q.A., Branje, S.J., & Meeus, W.H. (2010).

Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence*,

39(2), 150-162. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9401-4>

Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. 4<sup>th</sup> éd. The Guilford Press.

Kyndt, E., Coertjens, L., van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2015).

The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 39, 114-123.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.001>

Lannegrand-Willems, L. (2012) Identity development in adolescence: Which advances in

research for vocational guidance? *Enfance*, 64(3), 313-327.

<https://doi.org/10.4074/S0013754512003060>

Lannegrand-Willems, L., Perchec, C., & Marchal, C. (2016), Vocational identity and

psychological adjustment: A study in French adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 47(1), 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.005>

Laurin, R., Nicolas, M., & Labruère-Chazal, C. (2008). Effets de l'accompagnement d'un

projet personnel sur l'estime de soi de stagiaires d'un centre de formation de football.

*Science & Motricité*, 65(3), 107-121. <https://doi.org/10.3917/sm.065.0107>

Levin, N., Braunstein-Bercovitz, H., Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Rossier, J. (2020).

Testing the structure of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire across country, gender, age, and decision status. *Journal of Vocational Behavior*, 116(Part A),

103365. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103365>

Loi 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (2018)

(France). <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/3/8/ESRX1730554L/jo/texte>

- Louvet, E., & Duret, Y. (2017). Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(2), 69-86. <https://doi.org/10.4000/osp.5411>
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361-378. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>
- Luyckx, K., Klimstra, T.A., Duriez, B., Van Petegem, S., & Beyers, W. (2013). Personal identity processes from adolescence through the late 20s: Age trends, functionality, and depressive symptoms. *Social Development*, 22(4), 701-721. <https://doi.org/10.1111/sode.12027>
- Luyckx, K., Schwartz, S.J., Berzonsky, M.D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58-82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Presses Universitaires de France.
- Peetsma, T., Schuitema, J., & Van der Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological research*, 54(3), 241-252. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00526.x>
- Pop, E.I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A., & Meeus, W. (2016). On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 47(1), 135-144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.004>

- Porfeli, E.J., Lee, B., Vondracek, F.W., & Weigold, I.K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853-871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Safont-Mottay, C., Leonardis, M. de, & Lescarret, O. (1997). Estime de soi et stratégies de projet chez les lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 20, 27-40. <https://doi.org/10.3406/spira.1997.1590>
- Savickas, M., L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen A., & Bignon, C., (2009). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Schwartz, S.J., Donnellan, M.B., Ravert, R.D., Luyckx, K.L., & Zamboanga, B.L. (2012). Identity Development, Personality, and Well-Being in Adolescence and Emerging Adulthood. *Handbook of Psychology*, 2(6), 339-364. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop206014>
- Skorikov, V.B., & Vondracek., F.W. (1998). Vocational identity development: its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13-35. <https://doi.org/10.1177/106907279800600102>
- Skorikov, V.B., & Vondracek, F.W. (2011). Occupational identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx & V.L. Vignoles (Eds.) *Handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). Springer Science+Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9\\_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_29)
- Soidet, I., & Vrignaud, P. (2018). Stabilité ou instabilité des projets professionnels des élèves en France ? Effet de quelques facteurs sur le maintien ou l'abandon des projets du domaine

## Trajectoires d'élaboration de projet vocationnel au lycée

- scientifique au cours du collège et devenir réel des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(2), 297-328. <https://doi.org/10.4000/osp.6083>
- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 161, 53-68.
- Tanon, F. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. L'Harmattan.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*. La documentation française. <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483.pdf>
- Usslepp, N., Hübner, N., Stoll, G., Spengler, M., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2020). RIASEC interests and the Big Five personality traits matter for life success – But do they already matter for educational track choices? *Journal of Personality*, 88(5), 1007-1024. <https://doi.org/10.1111/jopy.12547>
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.005>
- Villarreal, B.J., Heckhausen, J., Lessard, J., Greenberger, E., & Chen, C. (2015). High-school seniors' college enrollment goals: Costs and benefits of ambitious expectations. *Journal of Adolescence*, 45(1), 327-340. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.012>
- Vondracek, F.W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L.K., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18(1), 17-29. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1003>
- Vrignaud, P. (2016). *L'évolution des intentions d'orientation et du choix professionnel au cours du collège : l'impact du genre et de l'origine sociale* [Rapport]. Cnesco.

Zimmermann, G., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Cannard, Ch. (2015). Testing new identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults' students. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 127-141. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0005-7>

**Tableau 1**

*Moyennes (et écart-types) des cinq processus identitaires selon la trajectoire de projet vocationnel*

Processus Identitaires	Trajectoire						Taille d'effet principal
	stable	Indécision		Décision			
		dév.	nouvelle	vague	versatile	focalisée	
Exploration de Surface	3,48 (1,00)	3,75 (0,81)	3,93 (0,85)	4,05 (0,61)	3,83 (0,92)	3,57 (0,83)	$\eta^2 = .04$
Exploration en Profondeur	3,09 (0,80)	3,40 (0,71)	3,28 (0,77)	3,29 (0,75)	3,19 (0,89)	3,36 (0,89)	nulle
Exploration Ruminative	3,02 (0,93)	2,54 (1,10)	2,90 (1,20)	2,72 (1,00)	2,31 (0,95)	2,10 (0,73)	$\eta^2 = .08$
Engagement	2,95 (1,07)	3,89 (0,80)	3,79 (0,88)	3,98 (0,87)	4,09 (0,76)	4,44 (0,67)	$\eta^2 = .19$
Identification à l'Engagement	3,17 (0,89)	3,62 (0,86)	3,81 (0,86)	3,89 (0,88)	3,80 (0,92)	4,07 (0,88)	$\eta^2 = .08$

**Table 1**

*Means (and standard deviations) of the five identity processes according to the trajectory of vocational plans*

**Tableau 2**

Moyennes (et écart-types) des trois formes de motivations et des indicateurs de décrochage scolaire selon la trajectoire de projet vocationnel

	Trajectoire projet						taille d'effet
	Indécision			Décision			
	stable	dév.	nouvelle	vague	versatile	focalisée	
Motivation	2,03	1,68	1,82	1,66	1,66	1,37	$\eta^2 = .04$
Impersonnelle	(1,13)	(0,82)	(0,94)	(0,92)	(1,04)	(0,58)	
Motivation	3,47	3,73	3,57	3,75	3,70	3,92	nulle
Contrôlée	(0,88)	(0,70)	(0,84)	(0,73)	(0,76)	(0,59)	
Motivation	2,81	3,01	3,19	3,31	3,00	3,20	nulle
Autonome	(0,77)	(0,78)	(0,76)	(0,69)	(0,73)	(0,88)	
Retards	5,90	4,52	5,71	6,71	4,69	2,92	$\eta^2 = .04$
	(8,43)	(5,45)	(7,06)	(6,41)	(6,70)	(2,92)	
Absences	33,5	27,3	34,5	30,4	31,7	25,4	$\eta^2 = .04$
	(17,10)	(15,90)	(17,40)	(15,60)	(16,30)	(14,40)	
Infirmerie	1,13	0,50	1,11	0,61	1,54	0,69	$\eta^2 = .06$
	(1,73)	(1,07)	(1,89)	(1,67)	(2,05)	(1,07)	

**Table 2**

*Means (and standard deviations) of the three forms of autodetermined motivation and the indicators of school dropout according to the trajectory of vocational plans*